



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ROBELLI ALVES DE SOUZA

**GAMIFICAÇÃO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: IMPACTOS E
POTENCIALIDADES**

Mamanguape - PB
2025

ROBELLI ALVES DE SOUZA

**GAMIFICAÇÃO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: IMPACTOS E
POTENCIALIDADES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba - UFPB, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Letras, em conformidade com a área de concentração Linguagens e Letramentos e com a linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade e práticas docentes, do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS.

Orientador: Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda

**Mamanguape - PB
2025**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S729g Souza, Robelli Alves de.

Gamificação na aula de língua portuguesa : impactos e potencialidades / Robelli Alves de Souza. -

Mamanguape, 2025.

199 f. : il.

Orientação: Joseval dos Reis Miranda.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAIE.

1. Gamificação. 2. Aula de língua portuguesa. 3. Práticas de linguagem. I. Miranda, Joseval dos Reis. II. Título.

UFPB/CCAIE

CDU 373.5

ROBELLI ALVES DE SOUZA

**GAMIFICAÇÃO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: IMPACTOS E
POTENCIALIDADES**

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do título de Mestra em Letras, pelo programa de Mestrado Profissional em Letras–PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba-UFPB pela seguinte banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 JOSEVAL DOS REIS MIRANDA
Data: 26/03/2025 13:28:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda
Orientador – PROFLETRAS/UFPB

Documento assinado digitalmente
 ROSEANE BATISTA FEITOSA NICOLAU
Data: 26/03/2025 17:10:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau
Avaliadora Interna – PROFLETRAS/UFPB

Documento assinado digitalmente
 AYLA DEBORA DANTAS DE SOUZA REBOUCAS
Data: 26/03/2025 17:41:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ayla Débora Dantas de Souza Rebouças
Examinadora Externa ao Programa – UFPB/DCX

Documento assinado digitalmente
 MANASSES MORAIS XAVIER
Data: 26/03/2025 16:23:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Manassés Moraes Xavier
Examinador Externo à Instituição – UFCG/CH/UAL

**Mamanguape - PB
26 de março de 2025**

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda, por sua orientação, apoio e paciência ao longo deste processo. Estendo meus agradecimentos aos professores do programa do PROFLETRAS da UFPB, cujas aulas e conselhos foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Sou imensamente grata à minha família, pela compreensão e pelo apoio incondicional durante esses anos. Agradeço aos meus pais, que sempre acreditaram em mim, ao meu irmão, pela paciência e encorajamento, e à minha cachorrinha Capitu, que foi minha companheira e meu suporte emocional nas muitas noites de escrita.

Aos amigos que estiveram ao meu lado durante essa caminhada, deixo minha gratidão, em especial, Bárbara e Suelen, que são o meu “diário pessoal”. A todos/as os/as colegas da turma 9, do PROFLETRAS-UFPB, Campus IV, com os/as quais vivi momentos significativos de aprendizado; em especial, Widmark Barbosa e Cris Estevão. Agradeço também aos meus colegas de trabalho que me deram forças para enfrentar os desafios que surgiam diariamente e me incentivaram.

Agradeço à Escola Estadual, campo desta pesquisa, pela oportunidade de realização da investigação. Aos/às pais/mães e/ou responsáveis pelos/as discentes e aos meus queridos alunos e alunas do “6º” ano “A” por permitirem e se disponibilizarem a participar da pesquisa de forma voluntária.

Aos professores/as componentes da banca de qualificação e defesa, Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda, Profa. Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau, Profa. Dra. Ayla Débora Dantas de Souza Rebouças e Prof. Dr. Manassés Moraes Xavier, a minha gratidão!

Meu muito obrigada a todos/as!

À minha família – mainha, painho e Thi – meu maior alicerce. Sem vocês, nada disso seria possível.

SOUZA, Robelli Alves de. **Gamificação na aula de Língua Portuguesa: impactos e potencialidades**. 197 páginas. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Aplicadas e Educação, Mamanguape – PB, *Campus IV*, 2025.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral compreender como a gamificação pode ser empregada para promover o desenvolvimento das práticas de linguagem estipuladas no currículo para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em aulas de Língua Portuguesa. A partir desse entendimento, o estudo desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: identificar como estudantes do 6º do Ensino Fundamental veem a utilização da gamificação nas aulas de língua portuguesa; desenvolver práticas de linguagem em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental através da utilização da gamificação em sala de aula; e elaborar um caderno de orientações didáticas para subsidiar ações docentes gamificadas voltadas para aula de Língua Portuguesa com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. O diálogo entre as referências teóricas e os achados da pesquisa ancorou-se nas perspectivas e abordagens de diversos(as) autores(as), alicerçado em dois eixos, a saber: no primeiro eixo, com base em Antunes (2003), Geraldi (1997; 2015), Bakhtin (2009), Koch (2004), Suassuna (2014), Magalhães (2011) e Travaglia (2002), além da BNCC (Brasil, 2018), no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa; no segundo eixo, embasado nas contribuições de Mattar (2010), Busarello et al. (2014), Alves (2015), Fardo (2013), Alves e Coutinho (2016), Meira Blokstein (2020), Versteeg (2016) e Huizinga (2004), traçamos reflexões no campo da gamificação. No que se refere à abordagem metodológica, a pesquisa configura-se como qualitativa, conforme Minayo (2009) e Bortoni-Ricardo (2008), sendo realizada por meio de uma pesquisa-ação, conforme Tripp (2005) e Paiva (2019). Os participantes do estudo foram estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de João Pessoa-PB. Para a geração de dados, utilizamos os seguintes instrumentos e procedimentos: observação participante (Marques, 2016), rodas de conversa (Moura e Lima, 2014) e oficinas pedagógicas (Valle e Arriada, 2012). A análise dos dados foi sistematizada a partir dos Núcleos de Significação, propostos por Aguiar e Ozella (2006; 2013; 2015). Os resultados da pesquisa indicaram que a gamificação favoreceu o engajamento dos estudantes e contribuiu para o avanço no desenvolvimento das práticas de linguagem nos eixos da Língua Portuguesa, conforme salienta a BNCC (Brasil, 2018). No entanto, a análise dos dados também revelou desafios, como a necessidade de tempo, planejamento e recursos para a utilização eficaz dessa metodologia. Em síntese, este estudo contribuiu para a reflexão sobre a transformação do ambiente de aprendizagem, evidenciando o potencial da gamificação para tornar a educação mais significativa e contextualizada para os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Gamificação; Aula de Língua Portuguesa; Práticas de Linguagem.

SOUZA, Robelli Alves de. **Gamification in the Portuguese Language Class: Impacts and Potentialities**. 197 pages. Dissertation (Professional Master in Letters – PROFLETRAS) – Federal University of Paraíba, Center for Applied Sciences and Education, Mamanguape – PB, Campus IV, 2025.

ABSTRACT

This research aimed to understand how gamification can be used to promote the development of language practices outlined in the curriculum for 6th-grade students in Portuguese language classes. From this main goal, the study unfolded into the following specific objectives: to identify how 6th-grade students perceive the use of gamification in Portuguese language classes; to develop language practices in 6th-grade students through the application of gamification in the classroom; and to create a didactic guidelines notebook to support gamified teaching practices aimed at Portuguese language lessons for 6th-grade students. The dialogue between theoretical references and research findings was grounded in the perspectives and approaches of various authors, based on two main axes. The first axis, concerning the teaching of Portuguese language, drew on the works of Antunes (2003), Geraldi (1997; 2015), Bakhtin (2009), Koch (2004), Suassuna (2014), Magalhães (2011), and Travaglia (2002), in addition to the BNCC (Brazil, 2018). The second axis, rooted in the field of gamification, was supported by contributions from Mattar (2010), Busarello et al. (2014), Alves (2015), Fardo (2013), Alves and Coutinho (2016), Meira Blokstein (2020), Versteeg (2016), and Huizinga (2004). Regarding the methodological approach, the study is characterized as qualitative, following Minayo (2009) and Bortoni-Ricardo (2008), and was conducted through action research, as proposed by Tripp (2005) and Paiva (2019). The participants of the study were 6th-grade students from a public school in João Pessoa, Paraíba. For data generation, the following instruments and procedures were used: participant observation (Marques, 2016), discussion circles (Moura and Lima, 2014), and pedagogical workshops (Valle and Arriada, 2012). Data analysis was systematized based on the *Nuclei of Signification* proposed by Aguiar and Ozella (2006; 2013; 2015). The results of the research indicated that gamification promoted student engagement and contributed to the development of language practices within the scope of the Portuguese language, as highlighted by the BNCC (Brazil, 2018). However, data analysis also revealed challenges, such as the need for time, planning, and resources for the effective implementation of this methodology. In summary, this study contributed to the reflection on transforming the learning environment, highlighting the potential of gamification to make education more meaningful and contextualized for those involved in the Portuguese language teaching-learning process.

Keywords: Gamification; Portuguese Language Class; Language Practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL - Análise Linguística

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PB – Paraíba

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação Básica

TALE – Termo de Assentimento Livre Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TDIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UPF – Universidade de Passo Fundo

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantidade de dissertações relacionadas à gamificação em aulas da educação básica da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – organizadas por Ano de publicação e Área do Conhecimento – (2019-2023)	19
Quadro 2 – Quantitativo de dissertações da BDTD semelhantes à temática da pesquisa (por área, universidade, região e eixo da língua portuguesa) – 2019-2023	22
Quadro 3 – Síntese entre a questão geral e o objetivo geral da pesquisa	28
Quadro 4 – Síntese entre as questões específicas e os objetivos específicos da pesquisa	29
Quadro 5 – Competências específicas de língua portuguesa para o Ensino Fundamental	48
Quadro 6 – Mecânicas dos Jogos	58
Quadro 7 – Componentes dos Jogos	59
Quadro 8 – Competências Gerais da BNCC	62
Quadro 9 – Diferença entre <i>games</i> (jogos) e o <i>gamification</i> (gamificação)	64
Quadro 10 – Formas de ação na participação na pesquisa	75
Quadro 11 – Roda de conversa “A diversão nos jogos: o que motiva os alunos a jogar?”....	79
Quadro 12 – Oficina pedagógica “Missão 1: Formação das equipes”	81
Quadro 13 – Oficina pedagógica “Missão 2: Leitura e interpretação de texto”	83
Quadro 14 – Oficina pedagógica “Missão 3: Caça ao tesouro dos pronomes”	84
Quadro 15 – Roda de conversa “Integração e Reflexão das Oficinas realizadas”	85
Quadro 16 – Oficina pedagógica “Missão 4: Jogo de tabuleiro sobre curiosidades”	88
Quadro 17 – Oficina pedagógica “Missão 5: Criando um <i>podcast</i> ”	90
Quadro 18 – Roda de conversa “Avaliando a pesquisa”	93
Quadro 19 – Resultados do IDEB do município de João Pessoa - PB (Anos Finais e Iniciais do Ensino Fundamental - 2013/2021)	95
Quadro 20 – Associação entre pré-indicadores e indicadores.....	103
Quadro 21 – Relação dos indicadores e núcleos de significação	108
Quadro 22 – Resumo das atividades desenvolvidas	156

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Percentual de aprendizado dos estudantes da Paraíba	16
Figura 2: Pirâmide da gamificação.....	57
Figura 3: Mapa de localização do município.....	95
Figura 4: Roteiro de análise dos núcleos de significação	100
Figura 5: Roda de conversa “ <i>A diversão nos jogos: o que motiva os alunos a jogar?</i> ”	111
Figura 6: Desenvolvimento da primeira oficina	115
Figura 7: Dispositivo utilizado na segunda oficina	118
Figura 8: Registro da oficina	124
Figura 9: Jogo de tabuleiro	125
Figura 10: Entrega de medalhas e certificados	131
Figura 11: Cartazes confeccionados pelos estudantes	138
Figura 12: Momento de leitura	139
Figura 13: Resolução dos enigmas	142
Figura 14: Momento da produção textual	149
Figura 15: QR-code de acesso ao episódio de podcast	152
Figura 16: Análise internúcleo	158

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 NÍVEL ZERO: CONHECENDO O JOGO	15
1.1 ESTADO DA ARTE	17
1.2 QUESTÕES E OBJETIVOS	27
2 NÍVEL UM: AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	30
2.1 O QUE ENTENDEMOS POR “AULA”?	31
2.2 A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS PONDERAÇÕES	35
2.3 A BNCC E A SUA RELAÇÃO COM A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA	43
3 NÍVEL DOIS: GAMIFICAÇÃO	51
3.1 O QUE É A GAMIFICAÇÃO: SITUANDO O CAMPO.....	51
3.2 GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES	60
3.3 GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	65
3.4 PRÓS E CONTRAS DA GAMIFICAÇÃO	68
4 SOBRE O JOGO: CAMINHOS METODOLÓGICOS	71
4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA	71
4.2 FORMA DE TRABALHO DE CAMPO	73
4.2.1 Dinâmica do trabalho de campo	75
4.3 Instrumentos de geração de dados	76
4.3.1 Primeira roda de conversa – “A diversão nos jogos: o que motiva os alunos a jogar?”	78
4.3.2 Primeira oficina – “Missão 1: Formação das equipes”	80
4.3.4 Segunda oficina – “Missão 2: Leitura de texto”	82
4.3.5 Terceira oficina – “Missão 3: Caça ao tesouro dos pronomes”	84
4.3.6 Segunda roda de conversa – “Integração e Reflexão das Oficinas Realizadas”	85
4.3.7 Quarta oficina – “Missão 4: Jogo de tabuleiro sobre curiosidades científicas”	88
4.3.8 Quinta oficina – “Missão 5: Criando um podcast”	90
4.3.9 Roda de conversa final – “Avaliando a pesquisa”	92
4.4 LOCAL DA PESQUISA	94
4.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	96
4.6 MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS	97
5 DADOS EM JOGO: DECIFRANDO OS DESAFIOS DA GAMIFICAÇÃO.....	99
5.1 ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS...99	
5.2 DOS PRÉ-INDICADORES AOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: A SISTEMATIZAÇÃO DO PROCESSO DE ANÁLISE DA PESQUISA	102
5.2.1 “Se não fosse pra jogar eu nem tinha feito nada” - O impacto da gamificação no engajamento e na motivação dos estudantes.	109

5.2.1.1 Roda de conversa “ <i>A diversão nos jogos: o que motiva os alunos a jogar?</i> ” – análise a partir do primeiro núcleo	110
5.2.1.2 Oficina “ <i>Missão 1: Formação das equipes</i> ” – análise a partir do primeiro núcleo	114
5.2.1.3 Oficina “ <i>Missão 2: Leitura e interpretação de texto</i> ” – análise a partir do primeiro núcleo.....	117
5.2.1.4 Oficina “ <i>Missão 3: Caça ao tesouro dos pronomes</i> ” – análise a partir do primeiro núcleo.....	119
5.2.1.5 Roda de conversa “ <i>Integração e reflexão das oficinas realizadas</i> ” – análise a partir do primeiro núcleo	121
5.2.1.6 Oficina “ <i>Missão 4: Jogo de tabuleiro sobre curiosidades científicas</i> ” – análise a partir do primeiro núcleo.	124
5.2.1.7 Oficina “ <i>Missão 5: Criando um podcast</i> ” – análise a partir do primeiro núcleo	126
5.2.1.8 Roda de conversa “ <i>Avaliando a pesquisa</i> ” – a partir do primeiro núcleo	129
5.2.2 “ <i>Acho que aprendi mais hoje do que numa aula normal</i> ” – A gamificação no desenvolvimento de práticas de linguagem.	132
5.2.2.1 Roda de conversa “ <i>A diversão nos jogos: o que motiva os alunos a jogar?</i> ” – a partir do segundo núcleo	133
5.2.2.2 Oficina “ <i>Missão 1: Formação de Equipes</i> ” – análise a partir do segundo núcleo	135
5.2.2.3 Oficina “ <i>Missão 2: Leitura e interpretação de texto</i> ” – análise a partir do segundo núcleo	138
5.2.2.4 Oficina “ <i>Missão 3: Caça ao tesouro dos pronomes</i> ” – análise a partir do segundo núcleo	141
5.2.2.5 Roda de conversa “ <i>Integração e Reflexão das oficinas realizadas</i> ” – análise a partir do segundo núcleo	144
5.2.2.6 Oficina “ <i>Missão 4: Jogo de tabuleiro sobre curiosidades científicas</i> ” – análise a partir do segundo núcleo.....	147
5.2.2.7 Oficina “ <i>Missão 5: Criando um podcast</i> ” – análise a partir do segundo núcleo	151
5.2.3 Análise Internúcleo: Pontos e Contrapontos	158
6 FIM DE JOGO: REFLEXÕES E CONCLUSÕES.....	163
REFERÊNCIAS	171
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	176
ANEXO B – TEXTOS DOS ALUNOS.....	181
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	182
APÊNDICE 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	185
APÊNDICE 3 – CARTA DE ANUÊNCIA.....	188
APÊNDICE 4 – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO	189
APÊNDICE 5 – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	190

APÊNDICE 6 – QUADRO GERAL DE PRÉ-INDICADORES.....	192
APÊNDICE 7 – JOGO DE TABULEIRO	196
APÊNDICE 8 – CERTIFICADO.....	197
APÊNDICE 9 – MEDALHAS	198
APÊNDICE 10 – <i>LAYOUT</i> DAS CARTAS DO JOGO DE TABULEIRO	199

APRESENTAÇÃO

Caro leitor, prepare-se para embarcar em uma jornada interativa com este desafio que é uma pesquisa-ação focada em transformar as aulas de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental! Utilizando atividades gamificadas, busquei desenvolver práticas de linguagem de uma maneira divertida e envolvente. Esta aventura foi guiada por dois eixos principais: a compreensão das especificidades de uma aula de Língua Portuguesa e os princípios fundamentais da gamificação. Prepare-se para explorar, aprender e se divertir!

Para caracterizar este trabalho e fazer com o que o leitor mergulhe na temática em questão, farei referência ao universo dos jogos em alguns momentos. Dessa forma, o leitor perceberá que os títulos das seções e subseções, por exemplo, fazem alusão a esse universo, assegurando a harmonia semântica.

Antes de iniciarmos nossa jornada, apresentarei os níveis e a história por trás dessa empreitada. Esta professora-pesquisadora que vos guia através do desafio está apenas começando sua jornada na docência de Língua Portuguesa, mas já identificou um grande desafio: manter os alunos engajados nas aulas. Nos últimos quatro anos, especialmente, após o período da pandemia da Covid-19¹, ficou evidente a dificuldade de manter a atenção e o interesse dos estudantes. A dinâmica dos novos tempos não é mais a mesma, e tudo parece mais rápido, mais urgente e mais desafiador. Por isso, buscamos trilhar diferentes perspectivas de ensino de português a fim de que a vitória, isto é, o engajamento na participação dos estudantes e o desenvolvimento das práticas de linguagem, seja conquistada.

Ao escolher um objeto de estudo, acredito que não posso ser impessoal, afinal, minha trajetória de vida direciona meus interesses e meus olhares sobre a pesquisa. Por isso, gostaria de destacar que a escolha por esta temática parte, antes de tudo, de uma inclinação pessoal. Sempre tive um apreço por brincadeiras e jogos e desde pequena fui incentivada a aprender de forma lúdica. Assim, em um dado momento de minha rotina de trabalho, percebi a desmotivação dos meus alunos e conseqüentemente me vi também desmotivada diante da

¹ Durante a pandemia da Covid-19, que teve seu momento mais crítico entre os anos de 2020 e 2021, as escolas foram fechadas e em algumas delas funcionou o sistema de aulas remotas. Quando existia a possibilidade desse momento remoto, os estudantes acabavam passando muito tempo em frente às telas de celulares e computadores. Isso comprometeu, de forma considerável, o aprendizado dos jovens e também modificou o comportamento dessas crianças e adolescentes.

frustração. Optei por utilizar isso como um “*boost*”² de energia, como se diz no universo dos jogos e decidi criar um jogo de perguntas e respostas intitulado “Portugame”.

Ao desenvolver esse jogo em sala, os alunos se mostraram muito eufóricos e participativos, o que refletiu diretamente em melhores resultados nas avaliações escolares. Nesse momento, questionei-me se não estaria nos jogos uma possível virada de chave para o aprimoramento da minha prática pedagógica. Decidi, então, debruçar-me nesta pesquisa sobre a gamificação nas aulas de Língua Portuguesa.

A seção inicial, intitulada “NÍVEL ZERO: CONHECENDO O JOGO”, estabelece a base do estudo ao justificar a pesquisa, evidenciando sua relevância e delineando os objetivos propostos. Em seguida, o trabalho se desenvolve por meio de uma sequência de seções teórico-discursivas, iniciando com o “NÍVEL UM: AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA”, no qual são abordados o conceito de aula e os pressupostos teóricos relativos ao ensino de Língua Portuguesa. Posteriormente, o “NÍVEL DOIS: GAMIFICAÇÃO” apresenta e discute o conceito de gamificação, enfatizando sua utilização prática nas aulas de Língua Portuguesa. Em “SOBRE O JOGO: CAMINHOS METODOLÓGICOS”, é delineado o modelo de pesquisa adotado, juntamente com as atividades propostas para a execução do projeto. A etapa intitulada “DADOS EM JOGO: DECIFRANDO OS DESAFIOS DA GAMIFICAÇÃO” propicia uma avaliação criteriosa dos dados coletados ao longo do estudo, culminando na seção “FIM DE JOGO: REFLEXÕES E CONCLUSÕES”, que sintetizam as principais reflexões e conclusões da pesquisa. Por fim, a seção “REFERÊNCIAS” reúne o referencial teórico, que fundamenta os diversos tópicos e discussões abordados ao longo deste trabalho.

Boa aventura a todos e todas!

² A palavra *boost*, em inglês, significa “impulsionar” e é muito utilizada nos games quando se potencializa alguma habilidade do jogo ou do jogador.

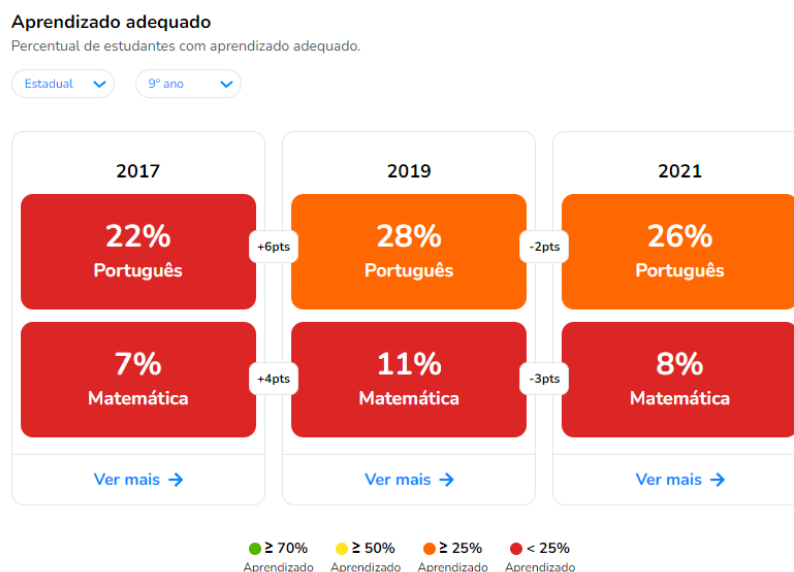
1 NÍVEL ZERO: CONHECENDO O JOGO

Buscando alinhar os títulos da pesquisa à temática da gamificação e enfatizar o caráter introdutório desta etapa, nomeei esta seção como "Nível Zero: Conhecendo o Jogo". A escolha do termo "nível zero" foi inspirada em muitos jogos, em que o nível inicial cumpre a função de contextualizar o jogador, apresentando o jogo, o ambiente e os elementos essenciais que serão aprofundados nos níveis subsequentes. Nesta seção, procurei oferecer uma visão introdutória que prepara o leitor para os desafios e as descobertas que se seguirão ao longo da pesquisa. Ao contextualizar a pesquisa, o "nível zero" torna-se o ponto de partida para compreender como os princípios da gamificação podem ser empregados para enriquecer a experiência de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa.

Ao longo de minha trajetória como professora de Língua Portuguesa, venho percebendo crescente desmotivação e desinteresse pelas aulas por parte dos estudantes, especialmente, entre a geração de crianças e adolescentes no cenário pós-pandemia. O formato tradicional das aulas, que já era objeto de questionamento e análise por pesquisadores, agora demanda uma revisão ainda mais profunda para se adequar à nova realidade educacional.

De acordo com os gráficos apresentados pelo QEd³, gerados a partir dos indicadores educacionais (IDEB, SAEB, ENEM e Censo Escolar), os índices de aprendizagem no Ensino Fundamental – Anos Finais – no estado da Paraíba em 2021 são baixos, conforme pode ser observado na figura a seguir (Figura 1).

³ <https://qedu.org.br/uf/25-paraiba/aprendizado>

Figura 1⁴ – Percentual de aprendizado dos estudantes da Paraíba

Fonte: QEdu

Na Figura 1, observamos que os percentuais estão representados pelas cores laranja e vermelho, conforme a legenda fornecida pelo QEdu. A cor laranja indica insucesso quando menos de 50% dos alunos demonstram aprendizado adequado. Já a cor vermelha sinaliza que a grande maioria dos alunos não atinge um bom nível de aprendizagem. Isso significa que os dados apresentados refletem um cenário preocupante em relação ao aprendizado dos alunos, evidenciando dificuldades significativas no domínio dos conteúdos.

A constatação desse fato reforça a necessidade de explorar novas estratégias de ensino que estejam mais alinhadas aos interesses, expectativas e realidade dos estudantes visando possibilitar que um maior número de alunos alcance níveis adequados de aprendizagem. Para tanto, a evolução das dinâmicas educacionais requer uma abordagem inovadora, capaz de envolver os alunos de maneira significativa e reverter a apatia que muitas vezes os acompanha. Nesse contexto, considero necessária a busca por novas alternativas pedagógicas para redefinir o ambiente de aprendizado, proporcionando uma experiência que estimule a participação ativa e o engajamento dos alunos de forma eficaz.

Inserido nesse contexto, um fenômeno tem ganhado crescente destaque: a gamificação. Conforme descrito por Busarello *et al.* (2014), essa abordagem diz respeito à implementação

⁴ De acordo com a legenda, a cor verde representa a Meta 3 do movimento Todos Pela Educação, que estabelece que 70% dos alunos devem demonstrar um aprendizado adequado. A cor amarela indica um desempenho ligeiramente abaixo desse patamar. Já a cor laranja sinaliza um cenário de insucesso, onde menos de 50% dos alunos atingem um nível de aprendizado adequado. Por fim, a cor vermelha reflete uma situação crítica, na qual a grande maioria dos alunos não alcança um bom nível de aprendizagem.

de elementos e mecânicas de jogos para a solução de problemas e para o engajamento de um público específico. Mais do que apenas utilizar jogos em sala de aula, a gamificação incorpora atividades que estimulam a competição, os desafios, as recompensas e a interatividade, tornando o aprendizado mais dinâmico e envolvente.

Diante disso, enquanto professora de Língua Portuguesa e pesquisadora, tenho buscado implementar abordagens e estratégias diferentes em minhas aulas, e é perceptível que os estudantes demonstram maior interesse e alcançam melhores resultados quando os conteúdos curriculares são trabalhados por meio de dinâmicas de jogos e de atividades lúdicas, especialmente, quando há elementos competitivos e a participação colaborativa de toda a classe.

Essas observações pessoais despertam minha curiosidade, uma vez que indicam a possibilidade de que a incorporação dos elementos dos jogos seja uma estratégia eficaz no ensino de Língua Portuguesa. Nesse âmbito, acredito ser de grande relevância aprofundar a compreensão e os estudos sobre a gamificação, conhecer as perspectivas teóricas sobre o tema e explorar o potencial que os jogos e seus componentes têm para transformar minha experiência e a de meus estudantes no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa.

Portanto, ao me debruçar sobre os estudos acerca da gamificação nas aulas de Língua Portuguesa, espero ser possível proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizagem envolvente e significativa, através de abordagens inovadoras que estimulem a curiosidade, criatividade e colaboração, favorecendo, assim, o desenvolvimento de práticas de linguagem. Além disso, busco, no âmbito profissional, tornar as aulas mais atrativas e eficazes em termos de engajamento e aprendizagem, ao mesmo tempo em que há o desenvolvimento de habilidades essenciais para o mundo contemporâneo.

Dado que a gamificação é uma temática relativamente nova no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, procurei entender o contexto dessa temática e o atual cenário com base nas pesquisas realizadas nos últimos anos. Na seção a seguir, apresento o estado da arte, com a análise detalhada dessa busca por informações, como forma de fundamentar e justificar a relevância acadêmica deste estudo.

1.1 ESTADO DA ARTE

Conforme destacado por Romanowski e Ens (2006), a relevância de uma pesquisa se evidencia não apenas pela produção de novos saberes, mas também pela análise crítica do conhecimento já existente. Isso implica na necessidade de delinear os enfoques e temas mais amplamente explorados e identificar eventuais lacunas no campo de estudo. Desse modo, com

o propósito de mapear e compreender o atual cenário de pesquisas, teorias e abordagens relacionadas à gamificação nas aulas de Língua Portuguesa, bem como de identificar possíveis lacunas a serem investigadas, realizei um levantamento das dissertações publicadas nos últimos anos (de 2019 a 2024), considerando que as produções mais recentes apresentam, de maneira mais fidedigna, o nível de relevância e o ineditismo da temática abordada no período corrente. Essa pesquisa foi realizada no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e da Biblioteca Digital da CAPES.

O estado da arte a ser apresentado nesta seção se divide em dois momentos: a gamificação no ambiente escolar de modo geral, considerando aulas e ensino na educação básica, e a gamificação nas práticas de ensino de Língua Portuguesa. No primeiro momento, o foco é a identificação quantitativa dos estudos existentes sobre a gamificação no ambiente escolar em sua amplitude, destacando as áreas do conhecimento em que o fenômeno aparece de maneira mais proeminente. Esta abordagem visa oferecer uma visão panorâmica do cenário atual de pesquisas, delineando tendências e áreas de maior incidência.

No segundo momento, a investigação se estreita para uma análise mais detalhada da gamificação nas práticas de ensino de Língua Portuguesa. Aqui, o objetivo é examinar o que dizem as pesquisas a respeito de como a gamificação pode ser utilizada nessa disciplina, considerando suas particularidades e avaliando suas contribuições para o desenvolvimento das práticas de linguagem pelos alunos. Essa segmentação estratégica enriquece a compreensão da gamificação como prática educacional e também fornece *insights* valiosos sobre seu papel no contexto do ensino de Língua Portuguesa.

Partindo dessa premissa, iniciei a investigação nas bibliotecas utilizando no campo de busca avançada a palavra-chave "gamificação", ajustando o recorte temporal de 2019 a 2024, e encontrei uma extensa lista de resultados, 529 no total. Contudo, notei que os trabalhos identificados abrangiam diversas áreas do conhecimento, não necessariamente relacionadas à educação. Visto que a gamificação é um conceito muito abrangente e aplicável em diversos contextos, compreendi que restringir a pesquisa apenas a essa palavra-chave poderia não fornecer resultados específicos e relevantes para o escopo da minha investigação.

Assim, para refinar mais a busca e direcionar os resultados ao tema deste estudo, optei por incluir também termos mais específicos, como "ensino" e "aula". Essa estratégia se mostrou mais eficaz, resultando em 179 trabalhos mais alinhados ao objeto de estudo proposto. Nessa etapa, percebi que alguns títulos não estavam alinhados com o campo da educação básica, como por exemplo “*Explorando a gamificação no ensino de teste de software*” ou “*Um framework gamificado para a disciplina de algoritmos ou equivalente*”. No entanto, caso eu optasse por

restringir a busca utilizando palavras-chave como “educação básica” ou “ensino fundamental”, perderia de vista alguns trabalhos possivelmente relevantes para a construção deste estado da arte. Resolvi, então, adotar como protocolo de busca e análise a leitura dos títulos e resumos de cada pesquisa, com o intuito de descartar aquelas que não se mostraram pertinentes para os objetivos específicos deste projeto.

Após seguir esse protocolo, restaram 107 dos 179 trabalhos inicialmente identificados. Dessa forma, o quadro conclusivo deste primeiro levantamento, apresentado a seguir, incluirá exclusivamente dados provenientes de trabalhos considerados relevantes para este estudo, ou seja, aqueles que guardam alguma relação com a educação básica.

Quadro 1 – Quantidade de dissertações relacionadas à gamificação em aulas da educação básica (BDTD) e da biblioteca da CAPES – organizadas por Ano de publicação e Área do Conhecimento – (2019-2023)

ANO	ÁREA DO CONHECIMENTO	TOTAL POR ANO/ÁREA
2019	FÍSICA	2
	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	6
	LÍNGUA PORTUGUESA	2
	LÍNGUA INGLESA	2
	GEOGRAFIA	1
	MATEMÁTICA	3
	QUÍMICA	1
2020	FÍSICA	3
	LÍNGUA INGLESA	2
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2
	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	2
	EDUCAÇÃO	1
	HISTÓRIA	1
	MATEMÁTICA	2
	LÍNGUA PORTUGUESA	4
2021	MATEMÁTICA	5
	EDUCAÇÃO	1
	FÍSICA	2
	QUÍMICA	1
	HISTÓRIA	1
	LÍNGUA PORTUGUESA	1

2022	MATEMÁTICA	8
	EDUCAÇÃO	3
	LÍNGUA ESPANHOLA	2
	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	5
	QUÍMICA	1
	HISTÓRIA	2
	FÍSICA	2
2023	EDUCAÇÃO FÍSICA	3
	MATEMÁTICA	4
	GEOGRAFIA	1
	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	2
	LÍNGUA PORTUGUESA	6
	MULTIDISCIPLINAR	1
	FÍSICA	3
	SOCIOLOGIA	2
2024	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	4
	QUÍMICA	4
	LÍNGUA PORTUGUESA	1
	MATEMÁTICA	2
	FÍSICA	2
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2
	HISTÓRIA	2
Total	107	

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD e Biblioteca da CAPES 2025.

Ao analisar os resultados expostos no Quadro 1, destaco que, dentre os 107 trabalhos identificados sobre gamificação na educação básica, uma significativa maioria pertence às áreas das ciências exatas e da natureza. Essa tendência pode ser atribuída, possivelmente, ao reconhecimento da gamificação como uma estratégia eficaz para engajamento e aprendizado em disciplinas que, na visão de alguns, demandam uma abordagem mais prática e interativa. A ênfase nessas áreas pode refletir a busca por métodos inovadores que estimulem a participação dos alunos e facilitem a compreensão de conceitos complexos. Contudo, é interessante refletir sobre essa distribuição desigual e questionar se há lacunas de inserção da gamificação em outras áreas ou se o fenômeno demonstra ser mais naturalmente integrado em determinados contextos disciplinares.

Ainda que de forma desigual, percebo que a gamificação em sala de aula já é objeto de estudo em várias áreas do conhecimento, denotando sua abrangência e relevância interdisciplinar. No entanto, é importante ressaltar que essa temática está longe de ser esgotada e o levantamento dos trabalhos já realizados sugere que há ainda muito a ser investigado e compreendido sobre o impacto e as potencialidades da gamificação em diferentes contextos. O fato de persistirem pesquisas e abordagens diversas reforça a dinâmica em constante evolução desse campo, indicando que novas perspectivas e descobertas continuam a surgir, enriquecendo a compreensão coletiva sobre a utilização e os desafios associados à gamificação.

No âmbito da minha atuação como pesquisadora na área de linguística e ensino de Língua Portuguesa, destaco que meu compromisso neste estado da arte é a investigação de ideias sobre a gamificação já discutidas e eventuais lacunas no domínio do ensino de Língua Portuguesa. Portanto, a partir do levantamento já indicado, identifiquei a existência de 11 trabalhos nesse campo específico, representando aproximadamente 10% do total de pesquisas realizadas nos últimos anos. A distribuição temporal dessas pesquisas revela um panorama interessante: 2 trabalhos em 2019, 4 em 2020, 1 em 2021, 5 em 2023 e 1 em 2024, não sendo registrados resultados para o ano de 2022. Essa distribuição cronológica sugere variações ao longo do período analisado, instigando uma investigação mais aprofundada sobre possíveis influências externas ou tendências que possam ter impactado esses números específicos em determinados anos.

Embora a área de Língua Portuguesa seja contemplada com mais estudos em comparação a outras, é inegável que o volume quantitativo de trabalhos ainda é pequeno quando contrastado com as pesquisas realizadas nas áreas das ciências exatas e da natureza. Essa disparidade quantitativa ressalta a predominância de abordagens voltadas para disciplinas mais técnico-científicas, indicando uma lacuna relativa ao escopo da Língua Portuguesa no contexto da gamificação. Essa observação denota a necessidade de ampliar os esforços de pesquisa nessa área específica, buscando equilibrar a representatividade e compreensão do impacto da gamificação no ensino da língua portuguesa em comparação com outras disciplinas.

Uma vez que o foco desta pesquisa é a gamificação nas aulas de Língua Portuguesa de uma turma do 6º ano do ensino fundamental, considero coerente analisar, com mais profundidade, os trabalhos sobre gamificação mais próximos a esse contexto. O quadro a seguir identifica essas pesquisas, apresentando seus respectivos autores, as instituições de ensino e o ano de publicação de cada uma delas.

Quadro 2 – Quantitativo de dissertações da BDTD e da biblioteca da CAPES semelhantes à temática da pesquisa (por autor, estado/região, área/universidade e ano) – 2019-2024

Nº	TÍTULO	AUTOR(A)	ESTADO/ REGIÃO	ÁREA/ UNIVERSIDADE	ANO
01	PROGRAMA AVENTURAS CURRÍCULO+: PESQUISA EXPLORATÓRIA SOBRE A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, NO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO	VIVIANE PATRICIA BENTO	SÃO PAULO Sudeste	LETRAS UNIFESP	2019
02	O USO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: CULTURA MAKER, GAMIFICAÇÃO E MULTILETRAMENTOS.	LUCIANA LOPES BENVINDO	SÃO PAULO Sudeste	LETRAS UNESP	2019
03	A ESCRITA DE NARRATIVAS DO JOGO ESCAPE ROOM COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANOS FINAIS	GISELE SOARES DA SILVA	SÃO PAULO Sudeste	LETRAS USP (Profletras)	2020
04	TECNOLOGIA DIGITAL COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: O PROGRAMA "AVENTURAS CURRÍCULO+"	MARCELO AGLIO	SÃO PAULO Sudeste	LETRAS USP (Profletras)	2020
05	O GÊNERO DISCURSIVO APRESENTAÇÃO ORAL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A CONSTRUÇÃO DE UMA FALA ANTIRRACISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL II	ANDRÉ LEONE DOS SANTOS CRUZ	BAHIA Nordeste	LETRAS UFBA (Profletras)	2021
06	A GAMIFICAÇÃO DA LEITURA DE CONTOS POLICIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL II	MARIA APARECIDA COSTA ASSUNÇÃO VALENÇA	PARANÁ Sul	LETRAS UNIOESTE (Profletras)	2023

07	O MEU PÉ DE LARANJA LIMA E A GAMIFICAÇÃO: UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA	MARIA JOSELY DOS SANTOS FERREIRA	PARAÍBA Nordeste	LETRAS UEPB (Profletras)	2023
08	A ESTRATÉGIA ATIVA DA GAMIFICAÇÃO E A MOTIVAÇÃO PARA LEITURA NO COMPONENTE CURRICULAR DA LÍNGUA PORTUGUESA.	EDNA GUEDES NAKASHIMA	PARANÁ Sul	LETRAS UNIOESTE	2023
09	A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS EM AULAS GAMIFICADAS	PAULA RIOS DA CUNHA	RIO GRANDE DO SUL Sul	LETRAS UPF	2023
10	PRÁTICAS DE GAMIFICAÇÃO EM PROGRAMAS DE SLIDES PARA A POTENCIALIZAÇÃO DO LETRAMENTO CRÍTICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO	EMILIANE CRISTINA CRUZ MATIAS ALVES	CEARÁ Nordeste	LETRAS UFC	2023
11	UNO METAFÓRICO: A GAMIFICAÇÃO COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DE METÁFORAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	MARIA DAS GRAÇAS ALBUQUERQUE MELO	SERGIPE Nordeste	LETRAS UFS (Profletras)	2024

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Biblioteca da Capes, 2025.

Neste segundo momento de construção do estado da arte, irei detalhar os trabalhos que mais se aproximam do objeto de estudo em questão, a fim de tecer comparações e identificar as suas contribuições para a área de pesquisa.

O primeiro trabalho tem como título “Programa Aventuras Currículo+: pesquisa exploratória sobre a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ao ensino de língua portuguesa, no currículo do estado de São Paulo”, de Bento (2019), e o principal objetivo foi investigar em que medida o programa “Aventuras Currículo+” contribui para o aprimoramento do trabalho docente, nas aulas de Língua Portuguesa. De acordo com a autora, a pesquisa buscou entender os caminhos da inclusão das tecnologias no currículo escolar da educação pública no Estado de São Paulo, através das ações governamentais que culminaram no programa em questão.

O programa "Aventuras Currículo+" propõe a execução de atividades que se alternam entre os modos online e offline, estabelecendo mecanismos e estratégias de aprendizado que

incorporam recursos relacionados ao fenômeno da gamificação. Ao analisar o programa sob diferentes perspectivas, a autora identificou que o programa agregava os recursos tecnológicos contemporâneos para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, e seu objetivo consistia em promover uma aproximação entre os docentes, discentes e as tecnologias. Assim, Bento (2019) identificou que, partindo das estratégias da gamificação, o programa integrava o sujeito em práticas coletivas e individuais, ressaltando o aprendizado crítico e colaborativo e propiciando o engajamento dos atores da educação. Nesse contexto, os professores se tornam mediadores do conhecimento e são auxiliados pelas ferramentas digitais. Para além de destacar os aspectos positivos, Bento (2019) ressaltou ainda a necessidade de inovação e investimentos de natureza humana e infraestruturais para que o programa continue obtendo êxito.

A segunda pesquisa foi feita por Benvindo (2019) e tem como título “O Uso de Ferramentas Tecnológicas em Aulas de Língua Portuguesa: Cultura *maker*, Gamificação e Multiletramentos”. Neste estudo, o objetivo da autora foi desenvolver um trabalho com a Língua Portuguesa, com foco em atividades de leitura e interpretação de texto, por meio do desenvolvimento de propostas de ação baseadas no conceito de cultura *maker*, gamificação e multiletramento, mediadas pela tecnologia.

Essa pesquisa evidenciou que o uso de recursos tecnológicos como mediadores dos processos literários pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento dos hábitos de leitura e diferentes práticas de atividades em Língua Portuguesa. Isso se dá, de acordo com a autora, pela possibilidade de utilização de textos multimodais disponíveis em diversas plataformas e suportes interativos. Benvindo (2019) destacou ainda que as propostas para as aulas de Língua Portuguesa atreladas ao uso de ferramentas tecnológicas devem ser vistas para além da ideia de chamar a atenção ou ser atrativa. Devem ser consideradas, na verdade, como um importante recurso didático na prática dos multiletramentos.

A terceira pesquisa, realizada por Silva (2020) e intitulada como “A escrita de narrativas do jogo *Escape Room* como estratégia didática para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Anos Finais”, apresentou como objetivo a melhora da capacidade de escrita dos alunos por meio de uma sequência didática tendo conteúdo o jogo *Escape Room*. Conforme evidenciou a autora, o resultado da pesquisa mostrou que a proposta do jogo, por se tratar de um gênero familiar aos alunos, por prever o público a que se dirige e explicitar seu propósito comunicativo, conseguiu minimizar a resistência à escrita e motivar os alunos para a realização da atividade.

O quarto trabalho analisado neste estado da arte é de autoria de Aglio (2020), que, assim como Bento (2019), realizou um estudo sobre o programa “Aventuras Currículo+” da SEE-SP.

O pesquisador investigou como utilizar esse recurso tecnológico digital em uma classe de Recuperação Intensiva de Ciclo do 6º ano de forma a favorecer a aprendizagem. Após analisar as atividades do programa e a sua utilização em sala de aula, o autor concluiu que boas práticas como essa devem continuar acontecendo nas escolas e o uso consciente das novas tecnologias é a alternativa para a transformação das escolas e da sociedade. Além disso, Aglio (2020) tocou em um ponto importante ao afirmar que novas abordagens precisam de capacitação de professores e infraestrutura para funcionarem de forma exitosa.

A pesquisa conduzida por Cruz (2021), "O gênero discursivo apresentação oral e as relações étnico-raciais: a construção de uma fala antirracista no ensino fundamental II", propõe uma intervenção didático-pedagógica que visa aprimorar o ensino da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, com foco na abordagem das relações étnico-raciais – especialmente, para a turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Seu principal objetivo foi desenvolver, por meio de um caderno de oficinas, uma prática de ensino híbrido que, utilizando os pressupostos da gamificação, estimule a construção de uma fala crítica e antirracista. Cruz (2021) destaca em seu estudo que a gamificação facilita a adaptação ao ensino híbrido, criando um ambiente dinâmico e interativo que ajuda a superar barreiras, como o medo de falar em público, além de promover a construção de uma postura crítica em relação às questões étnico-raciais.

O sexto trabalho a ser considerado é de autoria de Valença (2023) e tem como título “A gamificação da leitura de contos policiais no Ensino Fundamental II”. Seu objetivo foi o de desenvolver uma sequência didática envolvendo a gamificação do gênero conto policial e a integração de tecnologias, com o intuito de engajar os alunos na leitura, interpretação e construção ativa do seu aprendizado. A autora apontou que o material didático elaborado oferece ao professor um instrumento estratégico com atividades gamificadas que permite o uso de diferentes métodos em sala de aula e a avaliação do nível de leitura dos alunos, criando um parâmetro da fase inicial e da evolução da turma. O material, no entanto, não chegou a ser desenvolvido em uma sala de aula real.

A pesquisa intitulada como “O Meu Pé de Laranja Lima e a gamificação: uma proposta de leitura literária” de Ferreira (2023) é a sétima na sequência deste levantamento. O objetivo do trabalho foi propor o desenvolvimento de uma experiência literária com a leitura do texto integral da narrativa infantojuvenil, para turmas dos anos finais do Ensino fundamental, e, de acordo com a autora, a gamificação nessa pesquisa foi capaz de potencializar a formação do leitor literário, ocupando um papel importante no que se refere manter os alunos motivados e engajados.

O estudo realizado por Nakashima (2023), “A estratégia ativa da gamificação e a motivação para leitura no componente curricular da Língua Portuguesa”, tem como objetivo principal construir e avaliar uma estratégia ativa de gamificação na motivação para leitura no componente curricular da Língua Portuguesa. De acordo com a autora, os resultados demonstraram que o uso dos elementos *gamer* na estratégia desenvolveu o engajamento dos estudantes e o avanço nas habilidades de leitura. Os participantes afirmaram quão interessante e divertido foi aprender com a gamificação e que nunca tinham visto o tempo passar tão rápido durante as atividades.

A penúltima pesquisa encontrada com enfoque na implementação da gamificação em aulas de língua portuguesa tem como título “A produção de narrativas em aulas gamificadas” e foi realizada por Cunha (2023). A autora busca mostrar como alunos do 9º ano do Ensino Fundamental podem expandir seu universo sociocultural na produção de narrativas a partir de aulas gamificadas. Os resultados dessa pesquisa apontaram que as aulas gamificadas não surtiram totalmente o efeito esperado, pois, de acordo com a autora, há uma glamourização com relação à utilização da gamificação em sala de aula. Conforme identifica Cunha, de forma isolada em um contexto momentâneo, o fenômeno não produz impactos significativos no repertório sociocultural dos estudantes, sendo necessárias ações mais frequentes para alcançar um efeito satisfatório.

Por fim, o trabalho de Melo (2024), intitulado “Uno metafórico: a gamificação como proposta para o ensino de metáforas na educação básica” propõe a criação de um jogo eletrônico que visa transformar a aprendizagem de metáforas em aulas de Língua Portuguesa. Seu objetivo central é reverter o baixo desempenho em letramento e interpretação, problema agravado pelo ensino remoto durante a pandemia, ao engajar os estudantes na construção do conhecimento por meio da ludicidade e da tecnologia. A autora reflete sobre a necessidade de repensar as práticas pedagógicas diante das transformações impostas pelas tecnologias digitais e pela cultura contemporânea. Ela enfatiza que a integração de metodologias ativas e da gamificação – como exemplificado pelo “Uno Metafórico” – pode promover experiências de aprendizagem mais significativas e alinhadas ao perfil dos alunos atuais, contribuindo para a melhoria do letramento e da interpretação textual.

Em suma, a análise do estado da arte revelou um panorama dinâmico e em constante evolução. A partir do levantamento e da análise detalhada dos trabalhos disponíveis nos últimos cinco anos, torna-se evidente tanto o crescente interesse quanto a variedade de abordagens sobre o tema. Enquanto a maioria dos estudos sobre gamificação se concentra nas áreas das ciências exatas e da natureza, é importante ressaltar a necessidade de ampliar os esforços de pesquisa no

contexto específico do ensino de Língua Portuguesa. Embora alguns trabalhos demonstrem resultados promissores, como a utilização da gamificação para melhorar as práticas de leitura e escrita, outros apontam para desafios e limitações, sugerindo a importância de uma abordagem crítica e reflexiva.

Este estado da arte não apenas oferece um panorama abrangente do cenário atual de pesquisa, mas também destaca a necessidade contínua de investigação e inovação para explorar todo o potencial da gamificação no ensino de Língua Portuguesa, visando, assim, enriquecer ainda mais as práticas educacionais e promover o engajamento e aprendizado dos alunos. Partindo dessa investigação, acredito que esta pesquisa se tornou relevante na medida em que buscou ampliar os estudos ainda recentes sobre a gamificação e sobre metodologias de ensino de uma forma geral, sobretudo no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa em suas práticas estruturantes: leitura, análise linguística, produção textual escrita e oralidade.

1.2 QUESTÕES E OBJETIVOS

Considerando o atual cenário da educação na rede estadual da Paraíba, com alarmantes índices de aprendizagem, vejo a necessidade de sugerir e adotar práticas de ensino que possam, de alguma forma, impulsionar mudanças. Reconheço que as ações propostas neste estudo não são soluções mágicas para todos os desafios na educação e no ensino de Língua Portuguesa. Contudo, acredito na importância de dar alguns passos rumo à mudança e expandir os horizontes no que diz respeito às estratégias de ensino e aprendizagem. Defendo, portanto, uma abordagem no ensino de Língua Portuguesa que busque a motivação e o engajamento dos estudantes e, para isso, ouse me aproveitar de meus interesses pessoais sobre o universo dos jogos, a fim de propor tais mudanças. Dito isso, considero a seguinte questão como ponto de partida para a presente investigação:

- De que forma a gamificação poderá ser utilizada em prol do desenvolvimento das práticas de linguagem prescritas no currículo para os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, em aulas de Língua Portuguesa?

Ao refletir sobre esse questionamento, proponho como objetivo principal da presente pesquisa:

- Compreender como a gamificação pode ser empregada para promover o desenvolvimento das práticas de linguagem estipuladas no currículo para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em aulas de Língua Portuguesa.

Para delinear essa investigação e definir as nuances da pesquisa, elaborei questões mais específicas que evidenciam melhor e representam detalhadamente as dimensões apresentadas na questão geral e que servirão aos encaminhamentos desta pesquisa. São elas:

- I. Como estudantes do 6º do Ensino Fundamental veem a utilização da gamificação nas aulas de Língua Portuguesa?
- II. Como desenvolver práticas de linguagem em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental através da utilização da gamificação em sala de aula?
- III. Como subsidiar ações docentes voltadas para aula de Língua Portuguesa com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, por meio da gamificação?

Buscando responder a esses questionamentos, proponho os seguintes objetivos específicos:

- I. Identificar como estudantes do 6º do Ensino Fundamental veem a utilização da gamificação nas aulas de língua portuguesa.
- II. Desenvolver práticas de linguagem em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental através da utilização da gamificação em sala de aula.
- III. Elaborar um caderno de orientações didáticas para subsidiar ações docentes gamificadas voltadas para aula de Língua Portuguesa com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Para tornar mais compreensíveis as questões de pesquisa e os objetivos delineados anteriormente, apresento abaixo um quadro-síntese que inclui as questões gerais e específicas, bem como os objetivos gerais e específicos deste projeto de pesquisa:

Quadro 3 – Síntese entre a questão geral e o objetivo geral da pesquisa

QUESTÃO GERAL	OBJETIVO GERAL
De que forma a gamificação poderá ser utilizada em prol do desenvolvimento das práticas de linguagem prescritas no currículo para os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, em aulas de Língua Portuguesa?	Compreender como a gamificação pode ser empregada para promover o desenvolvimento das práticas de linguagem estipuladas no currículo para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em aulas de Língua Portuguesa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Quadro 4 – Síntese entre as questões específicas e os objetivos específicos da pesquisa

QUESTÃO ESPECÍFICA	OBJETIVO ESPECÍFICO
Como estudantes do 6º do Ensino Fundamental veem a utilização da gamificação nas aulas de língua portuguesa?	Identificar como estudantes do 6º do Ensino Fundamental veem a utilização da gamificação nas aulas de língua portuguesa.
Como desenvolver práticas de linguagem em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental através da utilização da gamificação em sala de aula?	Desenvolver práticas de linguagem em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental através da utilização da gamificação em sala de aula.
Como subsidiar ações docentes voltadas para aula de Língua Portuguesa com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental por meio da gamificação?	Elaborar um caderno de orientações didáticas para subsidiar ações docentes gamificadas voltadas para aula de Língua Portuguesa com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Ao combinar a análise da literatura teórica específica voltada para os núcleos temáticos – aula de Língua Portuguesa e gamificação – com a prática concreta, a pesquisa buscou não apenas entender os impactos da gamificação, mas também fornecer ferramentas práticas que melhorem a experiência de aprendizagem e ensino.

A constituição dos dados desta pesquisa fundamentou-se nos procedimentos metodológicos da observação participante (Marques, 2016), das rodas de conversa (Moura e Lima, 2014) e das oficinas pedagógicas (Valle e Arriada, 2012). A sistematização e interpretação dos dados foram orientadas pela metodologia dos Núcleos de Significação, conforme delineada por Aguiar e Ozella (2006; 2013; 2015). A descrição pormenorizada desses procedimentos encontra-se na seção intitulada “SOBRE O JOGO: CAMINHOS METODOLÓGICOS”.

Para que os objetivos propostos fossem concretizados, foi preciso ampliar a visão e concepção teórica acerca do que é e como dar aula de Língua Portuguesa, bem como o que é e quais as particularidades da gamificação. Nesse sentido, os estudos e pesquisas a partir do PROFLETRAS contribuíram com o desenvolvimento desta pesquisa que se insere na Linha de Pesquisa – Estudos da Linguagem e práticas sociais do Programa de Mestrado Profissional em Letras. Desse modo, apresento nas seções a seguir as discussões teóricas que subsidiaram o desenvolvimento dos eixos temáticos desta pesquisa: a aula de Língua Portuguesa e a gamificação. Essa análise teórica proporcionou um embasamento sólido para a compreensão da pesquisa e concretização dos objetivos aqui traçados.

2 NÍVEL UM: AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Tradicionalmente, as aulas de Língua Portuguesa foram associadas ao ensino de normas gramaticais, análise sintática e interpretação textual. Isso acarretou, por muitos anos, formas de ensino nas quais os estudantes eram passivos e frequentemente desconectados do conteúdo, limitando-se a memorizar regras e seguir exercícios estruturados. Essa abordagem reduzia o aprendizado a um processo mecânico, descontextualizado das experiências reais e interesses dos alunos, tornando as aulas monótonas e muitas vezes desmotivadoras.

Embora as aulas envolvendo gramática, análise sintática e interpretação de texto sejam importantes, a concepção que se tem hoje de uma aula de Língua Portuguesa é muito mais ampla e multifacetada, englobando diversas práticas de linguagem e comunicação. Conforme sugerido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a aula de Língua Portuguesa deve integrar as práticas de linguagem de maneira complementar. Isso implica trabalhar a interpretação textual em conjunto com a produção escrita, a análise crítica com a expressão oral e assim por diante. Essa abordagem integradora visa promover a compreensão da língua e de suas diversas funções na sociedade, permitindo que os alunos compreendam e utilizem a linguagem de maneira competente, em diferentes contextos.

De acordo com Freire (2021), o papel do professor é criar possibilidades para a construção do conhecimento. Portanto, o modelo de educação baseado na transferência de conhecimento, que já é refutado há muito tempo por diversos pesquisadores, não é coerente com a contemporaneidade⁵. Nessa perspectiva, priorizar a construção coletiva do conhecimento é prioridade, valorizando a experiência e a participação ativa dos alunos. O professor, por sua vez, atua como mediador, estimulando a reflexão crítica e o questionamento dos saberes estabelecidos, o que favorece a contextualização dos conteúdos na realidade dos estudantes. Essa abordagem rompe com a tradicional lógica de ensino bancário, promovendo a autonomia e o empoderamento dos indivíduos e contribuindo para a formação de cidadãos capazes de intervir e transformar a sociedade em que vivem.

Pensando na necessidade de discutir a respeito da aula de Língua Portuguesa na contemporaneidade, nesta seção desenvolvo, de forma teórico-discursiva, uma abordagem a respeito do primeiro eixo temático desta pesquisa: a aula de Língua Portuguesa. Convido o

⁵ Para fins de esclarecimento, utilizo o termo "contemporaneidade" e suas variações, de forma ampla, para descrever situações e processos que ocorrem em nosso tempo. Essa contemporaneidade se distingue por uma característica singular: é permeada por transformações em diversas esferas. (Hennigem, 2007).

leitor a refletir comigo e com os autores cujas vozes aparecerão ao longo deste percurso sobre o que é uma aula e, mais especificamente, sobre o que é a aula de Língua Portuguesa. Ao mergulhar nessa discussão, analisei não apenas os aspectos do ensino-aprendizagem, mas também os elementos essenciais que moldam uma experiência de aprendizagem rica e significativa da Língua Portuguesa. Permito-me, então, a partir deste momento, somar vozes e ideias e utilizar a primeira pessoa do plural na escrita das próximas seções.

Para uma compreensão mais aprofundada do ensino de Língua Portuguesa e suas particularidades, esta seção está dividida em três seções. A primeira aborda o conceito de aula, incluindo uma breve reflexão sobre o ensino; a segunda trata a respeito da aula de Língua Portuguesa no contexto atual; e a terceira analisa o que propõe a BNCC para o ensino de Língua Portuguesa. Utilizamos como aporte teórico a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Brasil (2018), os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), os estudos de Antunes (2003), Geraldi (2015;1997), Veiga (2008), Bakhtin (2009), Koch (2004), Suassuna (2014), Magalhães (2011) e Travaglia (2002).

2.1 O QUE ENTENDEMOS POR “AULA”?

Se procurarmos no dicionário *Houaiss*⁶ o significado da palavra “aula”, iremos encontrar resultados como “*explanação, elucidação ou exposição feita de maneira informal por alguém que conhece bem o tema que aborda*” ou ainda “*parte de um programa de ensino, no conjunto de um curso, transmitida aos alunos por professor ou por meio de textos; lição*”. Essas definições são vagas e reducionistas, porém têm fundamento quando observamos como o conceito de aula foi construído historicamente.

Ao consultar um dicionário etimológico da Língua Portuguesa, encontramos a seguinte definição: “AULA – do gr. *aulé*, palácio, côrte, pelo lat. *aula*, tomou sentido de classe por causa das escolas anexas aos palácios dos grandes” (Nascentes, 1995, p. 53). Esse termo deriva do grego *aulé*, que significava palácio ou corte, refletindo o fato de que as primeiras escolas funcionavam em espaços contíguos aos palácios dos reis e instituições religiosas, onde o poder e o conhecimento se entrelaçavam. Alguns filólogos ainda sugerem que *aulé* designava os pátios das residências, ampliando a ideia de um espaço de convívio e aprendizagem.

⁶ Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-2/html/index.php#0. Acesso em 13 de junho de 2024.

Na atualidade, o conceito de aula evoluiu consideravelmente. Embora a origem da palavra remeta a locais imponentes e restritos, a aula hoje se caracteriza por ser um ambiente democrático e dinâmico, onde o conhecimento é construído de forma colaborativa e interativa.

Hoje, a aprendizagem não está limitada a um espaço físico definido, mas se estende a salas de aula tradicionais, ambientes virtuais e espaços informais, refletindo a diversidade e a flexibilidade dos métodos educacionais atuais. Assim, a evolução do termo “aula” espelha uma transformação: de um local exclusivo e centralizador do saber para um cenário inclusivo, onde a interação e a tecnologia ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem.

Geraldi (2015), ao fazer um apanhado histórico das concepções sobre o que se entende por aula, afirma que, ao longo do tempo, a identidade do professor se construiu marcadamente pela sua relação com o conhecimento e não com a relação pedagógica. Isso implica na realização por parte dos professores de ações e fazeres predeterminados de *transmissão* do conhecimento. Destacamos aqui a palavra *transmissão* porque, por muito tempo, o professor era aquele que sabia um conhecimento produzido por outros e o transmitia aos seus alunos. Nessa concepção de aula e ensino, a figura do professor é reduzida a um mero executor da atividade e o aluno é visto como um receptáculo vazio que vai ser preenchido com esse suposto conhecimento.

Dessa forma, é ignorado que tanto o professor quanto o aluno têm suas vivências e que isso influencia no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, como elucida Geraldi (2015), o conhecimento surge das práticas sociais, portanto, a palavra “aula” transcende a mera transferência de conhecimento. A aula deve ser um espaço de interação dinâmica no qual há um intercâmbio de ideias, experiências e perspectivas. Geraldi (2015) propõe que o professor do futuro – e já estamos no futuro! – não deve ser aquele que detém todas as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas sim aquele que considera as experiências vividas tanto por ele quanto por seus alunos e transforma essas vivências em questionamentos que serão transformados em conhecimento. Nesse sentido, entendemos que “saber não é dispor de um repositório de respostas. Saber é ser capaz de compreender problemas, formular perguntas e saber caminhos para construir respostas” (Geraldi, 2015, p. 96).

Compreendemos nesta pesquisa a “aula” como produção de conhecimentos, pois o ensinar é mostrar ao aluno como ele pode construir as próprias respostas para perguntas que ele mesmo fará durante o processo. Para Geraldi (2015), a aula deve ser um acontecimento porque ocorre no instante, porque é viva e perpassa por vivências particulares e coletivas. Contudo, isso não quer dizer que a aula não precisa de planejamento para se concretizar. Muito pelo contrário! É justamente o planejamento e os conhecimentos pedagógicos do professor que

possibilitam esse “acontecimento”. Nesse sentido, concordamos com Veiga (2008), quando a autora afirma que:

A aula não pode ser pensada como um receituário ou uma ação improvisada em torno de um tema. As situações complexas, que não permitem uma solução uniforme, são as que mais requerem uma atitude profissional, bem fundamentada, que possa responder ao para que, o que, para quem, quem, com quem, quando e onde cada uma das situações particulares. Isso requer um trabalho criativo colaborativo rigoroso. (Veiga, 2008, p. 268).

É interessante que a aula seja pensada como um processo que vai além de simples roteiros preestabelecidos ou ações improvisadas sobre um tema. Diversas são as situações complexas e diversificadas que os professores enfrentam no dia a dia, e não há uma solução única ou padronizada para lidar com elas. Por isso, é importante que o professor adote uma postura profissional bem fundamentada, o que implica compreender algumas questões essenciais como o propósito da aula, os conteúdos a serem abordados, o público-alvo, as interações entre os envolvidos, bem como o momento e o local em que a aula acontecerá.

Na sala de aula, a dinâmica vai além da simples troca de informações. Não se resume a um fluxo de “vai e vem” de conteúdos, afinal, as tecnologias de informação e comunicação já têm se mostrado eficazes na disseminação de informações. A aula é, pois, um sistema complexo de significados e interações que ocorrem dentro de um contexto social, moldando as necessidades de aprendizagem. É por isso que Veiga (2008) destaca que o papel do professor como mediador do processo educativo é crucial para o funcionamento dessa dinâmica.

O papel do professor como mediador do conhecimento é fundamental no contexto educacional contemporâneo. Diferentemente dos modelos mais tradicionais e, ousamos dizer, ultrapassados de aula, o professor não pode ser um mero transmissor de informações, pois o seu papel é estimular o pensamento crítico, promover a curiosidade e incentivar a investigação. É responsabilidade nossa, enquanto docentes, a criação de um ambiente de aprendizagem, que é ao mesmo tempo desafiador e acolhedor, no qual os alunos se sentem encorajados a explorar novas ideias e perspectivas. Tardif (2014) corrobora essa ideia ao afirmar que:

Ao entrar em uma sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho construído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia. (Tardif, 2014, p. 118).

O centro do ambiente da sala de aula são as interações humanas, elas são o núcleo essencial da prática pedagógica. Na sala de aula, o professor entra em um espaço onde as

relações com os alunos desempenham um papel determinante na condução do ensino. Essas interações moldam os procedimentos pedagógicos adotados, influenciando diretamente a forma como o conhecimento é transmitido e construído. Assim, a aula é entendida como um processo dinâmico e interativo, em que as relações entre professor e alunos são a parte mais importante.

No ideal de aula da contemporaneidade não há espaço para restrições, passividade e memorização mecânica. O ambiente educacional precisa ser dinâmico, estimulante e propício à exploração criativa e crítica. Os estudantes, por sua vez, devem ser considerados protagonistas ativos no processo de aprendizagem, sendo encorajados a formular suas próprias perguntas e buscar respostas através da investigação e discussão. Além disso, aprendem não apenas com o professor, mas também uns com os outros, em um ambiente colaborativo e interativo que promove o compartilhamento de conhecimentos e experiências.

Se a aula é um acontecimento e devemos considerar as nossas vivências e experiências e também as dos estudantes, precisamos identificar em qual contexto nossa aula está inserida. Quem são os nossos estudantes? O que gostam de fazer? Quais temas e conteúdos despertam o interesse? Que elementos da minha vivência pessoal e profissional devemos levar para a sala de aula? Esses são apenas alguns dos questionamentos que podemos fazer para refletir sobre a nossa aula, e cada realidade escolar apresenta respostas diferentes para essas perguntas, fazendo com que cada aula seja única. A ideia de aula como acontecimento serve a este estudo na medida em que foi considerada a realidade dos estudantes, bem como as vivências da pesquisadora docente na construção das atividades a serem desenvolvidas, cedendo espaço às possibilidades que surgiram ao longo do caminho.

A aula deve ser compreendida como um espaço onde o professor desempenha um papel central na facilitação e orientação do processo de aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, não se trata apenas de transmitir conteúdos, mas de criar condições que favoreçam uma assimilação consciente e ativa por parte dos estudantes. De acordo com Libâneo (1993):

Devemos entender a aula como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos. Em outras palavras, o processo de ensino, através das aulas, possibilita o encontro entre os alunos e a matéria de ensino, preparada didaticamente no plano de ensino e nos planos de aula (Libâneo, 1994, p. 153).

Dessa forma, a aula se configura como um encontro entre o planejamento cuidadoso do professor e a participação ativa dos alunos. Nesse sentido, podemos dizer que a aula não é apenas a exposição dos conteúdos, compreendendo também qualquer forma didática pensada e

organizada pelo professor visando à aprendizagem do aluno. Essas formas didáticas podem ser diversas, tais como discussões em grupos, estudos de caso, projetos, experiências práticas, experimentos e jogos.

Dentre as diversas formas didáticas, destacamos a importância de estratégias que promovam, para além da aprendizagem dos conteúdos didáticos, a participação ativa dos alunos e os incentive a serem protagonistas do próprio aprendizado. Nesse contexto, algumas estratégias ditas como inovadoras têm ganhado espaço e integrado o planejamento pedagógico de vários professores com o intuito de tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes. Uma dessas estratégias é a gamificação, que utiliza elementos de jogos para criar experiências de aprendizagem mais interativas e motivadoras.

A utilização dos jogos ou de seus elementos em sala de aula, com base nos princípios da gamificação, que é a proposta deste estudo, relaciona-se à ideia de aula na contemporaneidade, pois visa promover aos estudantes uma forma de aprendizagem ativa e engajadora. Além disso, a gamificação pode ser adaptada para atender diferentes estilos de aprendizagem. Assim, não apenas facilita a assimilação de conteúdos, mas também desenvolve competências como o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de trabalhar em equipe. Em suma, a gamificação alinha-se com a perspectiva contemporânea de uma educação centrada no aluno e na aula como acontecimento (Geraldi, 2015).

Diante das transformações no cenário educacional, é preciso que as práticas pedagógicas sejam direcionadas às demandas da geração de estudantes da atualidade, que responde a estímulos diferentes do que estávamos acostumados há algumas gerações. Uma vez que esta pesquisa se direciona às aulas de Língua Portuguesa, é fundamental investigar como essas metodologias podem ser inseridas nesse contexto.

A seguir, apresentaremos, de forma mais específica, as perspectivas sobre a aula de Língua Portuguesa, analisando os fundamentos teóricos que promovem e sustentam essa prática educativa. Abordaremos os princípios pedagógicos que orientam o ensino da língua e discutiremos como essas teorias fornecem a base para o desenvolvimento de estratégias didáticas inovadoras, capazes de responder às demandas atuais e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, alinhando-se com os objetivos desta pesquisa.

2.2 A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS PONDERAÇÕES

Ao nos debruçarmos sobre o ensino de língua portuguesa, devemos atentar inicialmente à concepção de língua alinhada ao desenvolvimento e ampliação das competências

necessárias ao seu falante para uma melhor interação social. Nas palavras de Geraldi (1997, p. 1), “é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula [...]”. Desse modo, a concepção de língua que consideramos ao realizar este trabalho é a de língua como forma de interação humana a serviço de um processo comunicativo realizado por sujeitos histórico e socialmente situados.

Essa concepção de língua e linguagem foi desenvolvida no Círculo de Bakhtin, no qual a comunicação é tida como a realização concreta da interação verbal e entende-se que toda palavra procede de alguém e é dirigida a alguém, isto é tudo o que falamos/escrevemos serve de expressão de um em relação ao outro (Bakhtin, 2009). Assumir que a língua é interação significa reconhecer que ela acontece de forma ininterrupta, uma vez que somos seres sociais e toda comunicação verbal, seja ela falada ou escrita, acontece em um determinado contexto social. Portanto, os sujeitos da interação são vistos como agentes sociais, pois a troca de experiências e conhecimentos acontece por meio dos diálogos entre eles, isto é, por meio do exercício da linguagem.

Nesse ínterim, as situações sociais do cotidiano são responsáveis pelo direcionamento da produção de enunciados e uso da linguagem, o que faz dela uma ação mais coletiva do que individual. A linguagem é concebida, então, “como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20). Além disso, esse entendimento ressalta que a linguagem não se configura apenas como um instrumento individual, mas como um fenômeno profundamente social, no qual cada interação contribui para a construção e reconstrução de sentidos.

Ao assumirmos essa concepção de língua e linguagem como base fundamental para as atividades linguísticas a serem desenvolvidas neste estudo, reconhecemos que o nosso papel no ensino de Língua Portuguesa como língua materna é possibilitar ao aluno o desenvolvimento da capacidade de refletir criticamente sobre o mundo que o cerca e sobre o uso da língua como instrumento de interação social. Essa reflexão sobre a língua se materializa no contexto da sala de aula, por meio da compreensão, análise, interpretação e produção de textos orais e escritos, pois é por meio desses que o aluno e o professor interagem. Nas palavras de Koch (2004, p. 17), “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos”. A linguagem, materializada através dos textos, é uma forma de agir sobre o outro e sobre o mundo.

Agora que já esclarecemos nosso posicionamento com relação à concepção de língua e linguagem, vamos elucidar, baseados nessa concepção, o que compreendemos como aula de Língua Portuguesa como língua materna. Considerando as discussões e proposições a respeito da linguagem como interação e da aula como acontecimento, podemos concluir que o modelo de ensino de Língua Portuguesa que enxerga a linguagem como algo estático e descontextualizado não atende mais às necessidades atuais de ensinar e aprender. Dessa forma, é fundamental perceber a aula de Língua Portuguesa como um lugar de interação e colaboração na definição de sentidos, no qual os estudantes e os professores se tornam agentes ativos do processo de aprendizagem.

Antes de mais nada, precisamos ter consciência do objeto de ensino da aula de Língua Portuguesa, que é a própria língua/linguagem. Conforme sugere Matencio (1999),

[...] no ensino de línguas, a linguagem é simultaneamente instrumento e objeto. O professor realiza uma atividade que inclui um **trabalho sobre a linguagem**, pois uma de suas tarefas é justamente proporcionar aos alunos a possibilidade de ampliar seus conhecimentos sobre a língua e saber utilizá-la de forma adequada nas diferentes situações da vida quotidiana. Sua atividade pressupõe também um **trabalho com a linguagem**, porque, para que ele possa ajudar seus alunos a (re)descobrir a língua (e a linguagem), aperfeiçoando sua utilização (oral e escrita), deve continuamente propor ajustes entre sua demanda de fazer, o que foi dito e o que poderia ter sido dito diferentemente. Enfim, o professor realiza ainda um **trabalho através da linguagem**, já que a linguagem é justamente seu instrumento de trabalho e lhe serve para a realização das duas outras tarefas. (grifo nosso). (Matencio, 1999, p. 33).

Compreender a língua/linguagem como objeto de ensino da aula de Língua Portuguesa implica reconhecer sua dualidade como instrumento e objeto, conforme indicado por Matencio (1999). Isso significa que o papel do professor vai além da simples transmissão de regras gramaticais ou conteúdos específicos, envolve um trabalho profundo e contínuo com a linguagem. O professor deve criar situações em que os alunos possam não apenas aprender sobre a língua, mas também praticá-la e aprimorá-la em contextos variados, refletindo sobre as escolhas linguísticas e suas implicações. A habilidade de adaptar o discurso, propor alternativas e explorar diferentes formas de expressão é muito importante para o desenvolvimento de uma competência comunicativa.

Conforme propõe Antunes (2003, p. 108), “a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos *usos sociais da língua*, na forma em que ela acontece no dia a dia da vida das pessoas”. É preciso, então, que as aulas de Língua Portuguesa valorizem uma língua viva, aquela que é efetivamente utilizada em situações reais de comunicação. Essa perspectiva reforça a necessidade de aproximar o ensino da língua com a realidade dos estudantes,

proporcionando-lhes ferramentas para atuar através da linguagem em seus contextos sociais. Ao promover práticas pedagógicas que considerem os usos reais da língua, a escola contribui para a formação de sujeitos mais críticos e competentes na interpretação e produção de textos variados, respondendo às demandas do mundo contemporâneo.

Considerando que a linguagem é multifacetada, para contemplá-la em sua totalidade, é preciso de uma abordagem que inclua as diferentes formas de atuação da língua na sociedade, por isso, na visão de Antunes (2003), as aulas de Língua Portuguesa devem ser aulas de falar, ouvir, ler e escrever textos. Com relação a essa organização, Geraldi propôs em 1981 que o ensino de Língua Portuguesa se estruturasse em torno de três práticas integradas de linguagem: leitura, produção textual escrita e análise linguística, visto que a aula de Língua Portuguesa é o espaço do trabalho com o texto e com as suas operações de construção. Além das três práticas propostas por Geraldi, destacamos também o trabalho no campo da oralidade, o qual desempenha papel fundamental na interação social e na construção de significados.

A prática da *leitura* é uma das principais ferramentas de aprendizado, porque é lendo que atribuímos significado ao mundo. Saber ler – diversos tipos e gêneros textuais – é uma competência fundamental para a vida humana, seja no nível escolar, profissional ou até mesmo pessoal. É a partir da leitura que atribuímos sentido e significado às coisas, conhecendo mais sobre o mundo e sobre nós mesmos. Diferentemente da linguagem oral, que é natural a todos os indivíduos, a leitura necessita de um contexto formal para ser ensinada e aprendida, sendo a escola o principal meio de acesso a essa prática. Consideramos a leitura como uma das mais importantes práticas de linguagem no ensino de Língua Portuguesa, pois é a partir dela que todo o restante se estrutura, sendo indispensável para a escrita, para a análise linguística e até mesmo para a oralidade.

A leitura é uma atividade complexa, em que o leitor constrói sentidos a partir das interações entre as informações do texto e seus conhecimentos prévios. Esse processo é cognitivo, já que envolve operações mentais que vão além da simples decodificação de palavras. Além disso, a leitura é uma atividade social que pressupõe a interação entre um escritor e um leitor, permitindo a comunicação em contextos específicos e variados, conforme elucida Magalhães (2011). Desse modo, a leitura enriquece o repertório cultural e intelectual dos alunos e os capacita a participar ativamente na construção de significados compartilhados dentro da sociedade.

Antunes (2003) complementa essa visão ao afirmar que a leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e às particularidades da escrita. Dessa forma, o ato de ler vai além da mera decodificação; é uma forma de interação dinâmica entre

autor e leitor. Segundo Antunes, a prática da leitura em sala de aula desdobra-se em três princípios fundamentais: a ampliação do repertório de informação, visto que a leitura expande o conhecimento e o repertório de mundo do leitor; a fruição estética, pois ler também é um ato de prazer; e a compreensão da escrita formal, uma vez que a leitura permite a familiarização com vocabulários, padrões gramaticais e estruturas típicas da escrita formal, auxiliando na compreensão e produção de diferentes gêneros textuais.

Além disso, é imprescindível considerar os objetivos e expectativas ao ensinar práticas de leitura. Quando um leitor tem um objetivo claro, ele tende a formular hipóteses sobre o texto antes de lê-lo, facilitando uma adaptação prévia que enriquece a compreensão. A utilização de estratégias metacognitivas, que envolvem o controle e a regulação do próprio conhecimento, é vital na escola, pois essas estratégias contribuem significativamente para a aprendizagem. Magalhães (2011) ressalta que o professor deve estabelecer previamente os objetivos para a leitura dos alunos, tornando o processo mais eficaz e proveitoso.

Conjuntamente à leitura, a *produção textual escrita* ocupa um espaço de significativa importância na escola, uma vez que é o meio do aluno se colocar no mundo como ser social, político e cultural através de seus textos, sua voz. A escrita é “uma atividade interativa de expressão, [...] de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém para, de algum modo, interagir com ele” (Antunes, 2003, p. 45). Por meio da produção textual escrita, o aluno aprende a construir discursos coerentes e coesos e também aprende a articular seus pensamentos e posicionamentos de forma clara perante as interações sociais. Essa prática contribui para o desenvolvimento da autonomia e da criticidade, pois, quando escrevemos, estamos sendo desafiados a refletir sobre nossos próprios conhecimentos, nossas experiências e sobre o contexto no qual estamos inseridos.

No contexto educacional, a escrita deve ser compreendida não como uma atividade isolada, mas como um processo de interação social que permite ao aluno atuar linguisticamente no mundo. O estudante, ao se envolver no processo de escolarização para escrever, deve perceber a escrita como um meio de dialogar com seu interlocutor, participando de uma troca significativa de ideias e opiniões. Consequentemente, esse processo pressupõe que o aluno, ao produzir um texto, espera uma resposta ao que foi criado. Conforme observa Leal (2003),

[...] o aprendiz (o aluno), na escola, ao dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro (o professor), espera dele algum retorno, não um retorno qualquer, mas algo capaz de permitir uma dialogia, entendendo-a como um momento de produção de sentido, de diretrizes e de trocas significativas. [...] o aluno passou a palavra ao

professor para ser lido e não para obter um conceito ou ser enquadrado em categorias que buscam verificar onde há erro ou onde há acerto. (Leal, 2003, p. 55).

Além disso, é importante reconhecer que o processo de escrita na escola não pode estar relacionado apenas à prática técnica e mecânica da atividade de escrever. É preciso que a técnica esteja associada ao desenvolvimento de habilidades críticas e criativas dos alunos. A produção textual escrita não deve ser vista como um exercício de aplicação de regras gramaticais, mas como uma oportunidade de o estudante se expressar e construir sua identidade, desenvolver suas ideias e compreender suas emoções. Esse enfoque permite que o aluno encare o processo de escrita como uma ferramenta de construção e negociação de significados no contexto escolar e também na vida cotidiana.

Essa construção e negociação de significados acontece a partir da interação entre o escritor e o leitor, sendo o texto o mediador desse diálogo. Ao elaborar um texto, o escritor considera o leitor, suas possíveis interpretações, expectativas e conhecimentos prévios, buscando transmitir suas ideias. O leitor, por sua vez, interpreta o texto a partir de seu repertório sociocultural e do contexto, atribuindo significados que podem ou não coincidir com as intenções do autor. Esse processo dinâmico transforma a produção textual em um ato comunicativo complexo, em que a escrita não apenas expressa pensamentos, mas também estabelece uma ponte entre diferentes perspectivas e realidades, promovendo a construção compartilhada de conhecimento e compreensão. Desse modo, concordamos com Koch e Elias (2009) ao afirmarem que:

A escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo. (Koch; Elias, 2009, p. 34).

Podemos dizer, então, que a produção textual escrita na escola vai além do simples ato de escrever; é um exercício de cidadania, no qual o aluno se torna um agente ativo na comunicação e na transformação social.

Nesse sentido, a prática da *análise linguística* desempenha um papel complementar e fundamental tanto na leitura quanto na produção textual, pois partimos do pressuposto de que é necessário analisar os elementos linguísticos de forma contextualizada, partindo sempre do texto, com a intenção de contribuir para a construção de sentido, visto que alguns conteúdos gramaticais podem ajudar, no processo de compreensão e produção de textos. De acordo com Mendonça (2006), a análise linguística é uma alternativa complementar às práticas de leitura e

produção de texto, pois permite refletir acerca dos fenômenos gramaticais e textuais-discursivos que se relacionam aos usos da língua.

A análise linguística não se restringe à identificação de regras isoladas, mas se configura como uma prática integrada que contribui para a compreensão dos processos de produção de sentido. Assim, concordamos com a afirmação de Mendonça (2007, p. 96) de que “muitas vezes mal compreendida como um ensino ‘renovado’ de gramática, a Análise linguística-AL⁷ consiste num movimento de reflexão sobre o funcionamento da linguagem, que toma a produção de sentidos nos usos linguísticos como ponto essencial”. A prática da análise linguística transcende a memorização e aplicação de regras gramaticais, centrando-se na compreensão de como a língua é utilizada em diferentes contextos sociais. Desse modo, ela busca desenvolver no aluno a capacidade de analisar textos de forma crítica, compreendendo as escolhas linguísticas feitas pelo autor e também permite que o estudante reflita sobre as suas próprias escolhas linguísticas na produção de textos.

Suassuna (2014) distingue três tipos de atividades linguísticas relevantes para o contexto educacional: linguística, epilinguística e metalinguística. A atividade linguística refere-se à prática cotidiana da linguagem, envolvendo leitura, escuta e produção oral e escrita. A escola desempenha um papel crucial ao proporcionar oportunidades para que os alunos utilizem a língua em contextos diversos e menos habituais, ampliando, assim, suas habilidades comunicativas. Por sua vez, a atividade epilinguística permite aos falantes operar sobre a linguagem, comparando, transformando e refletindo sobre suas construções e estratégias linguísticas e discursivas. Essa atividade é essencial para tornar ativo o sistema linguístico que os alunos já utilizam em suas interações sociais fora da escola. Por fim, recorreremos à Mendonça (2006), ao esclarecermos que a atividade metalinguística envolve uma reflexão mais profunda voltada para a descrição, categorização e sistematização dos conhecimentos linguísticos, requerendo o uso de uma terminologia específica.

Geraldi (1997, p. 74) enfatiza que a prática da análise linguística “inclui tanto o trabalho com questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto.” Isso implica que a análise deve abranger desde aspectos gramaticais tradicionais, como sintaxe e morfologia, até aspectos mais amplos como coesão, coerência e pragmática textual. A análise linguística, portanto, não se limita a identificar regras gramaticais, mas se estende à compreensão de como os textos são estruturados e como eles funcionam para comunicar mensagens e criar efeitos de sentido.

⁷ Análise Linguística

Para finalizarmos a discussão a respeito da estruturação do ensino de Língua Portuguesa, trataremos agora a respeito da prática da *oralidade*, que é fundamental no ensino de língua portuguesa, pois significa reconhecer a língua como uma interação social dinâmica entre sujeitos ativos. É essencial considerar na prática docente a oralidade com a mesma relevância atribuída à escrita, à produção textual e à análise linguística, para que os estudantes desenvolvam competências e habilidades em todas as modalidades linguísticas.

Precisamos considerar que a oralidade se desenvolve de maneiras diferentes nos diversos contextos sociais. De acordo com Marcuschi (2001, p. 25), “a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”. A oralidade é algo que adquirimos nas relações do dia a dia, desde o nosso nascimento na interação com os outros indivíduos. Visto que somos seres sociais, precisamos saber como agir e como utilizar a linguagem nas mais diversas situações comunicativas, sendo o contexto o ponto de partida para o tipo de linguagem que iremos utilizar. Desse modo, a prática da oralidade é uma forma de socialização e inclusão.

Essa diversidade implica que o ensino da oralidade deve contemplar uma ampla gama de situações comunicativas, ajudando os alunos a saber agir tanto em contextos informais, como conversas cotidianas, quanto em contextos formais, como debates, apresentações e discursos públicos. Se entre os objetivos do ensino de língua portuguesa englobamos o desenvolvimento da competência discursiva dos usuários e a necessidade de também lhes fornecer um registro mais culto de sua língua materna, além de desenvolver-lhes uma capacidade reflexiva sobre as questões da linguagem (Tavaglia, 2002), não podemos ignorar o trabalho com a oralidade na sala de aula. Entre tais objetivos, coloca-se como central a capacidade de “transitar” pelas diversas instâncias sociais utilizando a língua nas modalidades oral ou escrita. Como consequência, o trabalho exclusivo com a escrita não promove um ensino eficiente e, conseqüentemente, uma compreensão global do que seja realmente a Linguagem (Magalhães, 2008).

Ao desenvolver habilidades em oralidade, os alunos aprendem não apenas a se expressar verbalmente de maneira clara e articulada, mas também a adaptar seu uso da linguagem conforme as diferentes situações sociais. Isso é fundamental para que possam transitar, de forma fluente, entre as diversas esferas de interação, tanto oral quanto escrita. Além disso, o trabalho com a oralidade enriquece a compreensão global da linguagem ao permitir que os estudantes experimentem e compreendam os diferentes usos linguísticos em contextos variados.

A compreensão das nuances da oralidade, incluindo aspectos como entonação, ritmo, e linguagem corporal, é essencial para o desenvolvimento de competências comunicativas. Portanto, é necessário que a escola ofereça oportunidades variadas para que os alunos pratiquem e aprimorem suas habilidades orais, adaptando-se às diferentes demandas comunicativas que encontrarão na vida acadêmica, profissional e pessoal.

Esse panorama geral sobre a estruturação do ensino de Língua Portuguesa, apoiado em uma breve explanação e discussão sobre as práticas linguísticas – leitura, produção textual, análise linguística e oralidade –, subsidiou as ações desenvolvidas nesta pesquisa, associando-as às noções de gamificação. Contudo, antes de adentrarmos à questão da gamificação propriamente dita, discutiremos o que a BNCC propõe em relação ao ensino de Língua Portuguesa, bem como as competências e habilidades sugeridas por esse documento.

2.3 A BNCC E A SUA RELAÇÃO COM A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Conforme definição apresentada no próprio documento, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018):

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2018, p.7).

Esse documento foi criado com o objetivo de oportunizar uma educação equitativa e de qualidade para todos os estudantes do país, estabelecendo diretrizes claras para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a formação integral dos alunos. A BNCC orienta as práticas pedagógicas, alinhando os currículos escolares às necessidades contemporâneas e assegurando que o processo de ensino-aprendizagem seja contínuo e articulado em todas as fases da Educação Básica.

Destacaremos nesta seção o que é proposto na Base Nacional Comum Curricular em relação ao ensino de Língua Portuguesa, orientações das quais nos apropriamos para o desenvolvimento das ações desta pesquisa. De acordo com o documento, a Língua Portuguesa é um dos componentes curriculares da área de Linguagens no Ensino Fundamental e sua finalidade é “possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens.” (Brasil, 2018, p. 63).

Sendo assim, a BNCC configura-se como uma referência fundamental para a construção de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral dos alunos, incentivando-os a explorar as diversas formas de expressão e a refletir criticamente sobre os usos da língua em contextos reais.

Alinhando-se ao que já discutimos a respeito das perspectivas do ensino da língua, a BNCC adota a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, ampliando o reconhecimento já estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (Brasil, 1998). Esses anteriormente definiram a linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20). Essa abordagem concebe a linguagem não apenas como um sistema de regras e estruturas, mas como uma prática social dinâmica, em que os enunciados são moldados pelas intenções comunicativas, contextos socioculturais e relações de poder. A linguagem é vista como uma ferramenta essencial para a construção de significados, permitindo aos indivíduos interagir, negociar e transformar a realidade. Além disso, essa proposta assume a centralidade do *texto* como unidade de trabalho, relacionando-o a seus contextos de produção e promovendo o desenvolvimento de práticas que permitam o uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Ao enfatizar essa perspectiva, a BNCC visa promover uma educação linguística que desenvolva a capacidade dos alunos para analisar e produzir discursos em diferentes contextos, preparando-os para participar ativamente na sociedade. Essa visão reconhece a importância de considerar as variações linguísticas, a diversidade de gêneros textuais e as múltiplas funções da linguagem na vida cotidiana e na formação da identidade dos indivíduos. Desse modo, a BNCC reforça a necessidade de um ensino de Língua Portuguesa que valorize a interação, a mediação crítica e a prática discursiva como pilares do processo educativo.

Além disso, a BNCC reconhece que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Brasil, 2018, p. 68). Este entendimento amplia o escopo do ensino da Língua Portuguesa, integrando o uso de tecnologias e mídias digitais que caracterizam a comunicação atual. A ênfase está na preparação dos alunos para participar ativamente de um mundo onde a leitura e a escrita são realizadas em múltiplas plataformas e formatos. Assim, o ensino de Língua Portuguesa deve proporcionar aos estudantes habilidades para compreender, criar e utilizar uma variedade de textos e gêneros, desde os tradicionais até os mais inovadores e multimodais,

desenvolvendo sua competência comunicativa em um contexto cada vez mais diversificado e complexo.

Para tanto, o ensino da língua é dividido em *eixos* que consideram os pressupostos teóricos das *práticas de linguagem*: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). O Eixo Leitura engloba as práticas de linguagem que envolvem a interação ativa do leitor com textos escritos, orais e multissemióticos, promovendo a interpretação em diversos contextos, como fruição estética, pesquisa acadêmica, debates sociais e desenvolvimento de projetos pessoais. Assim, conforme destaca a BNCC:

A leitura é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (Brasil, 2018, p. 72).

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas progressivas amplia seu repertório de experiências e conhecimentos, que se tornam referências em novas situações de leitura. Embora haja uma progressão esperada, a flexibilidade na abordagem dos gêneros e habilidades ao longo dos anos escolares é permitida, desde que a diversidade seja contemplada ao final do ciclo. As práticas de leitura se desenvolvem de forma articulada e não necessariamente em sequência rígida, permitindo que o interesse e o envolvimento com determinados temas ou personagens possam motivar leituras mais complexas, mesmo que parciais, atendendo aos objetivos e interesses dos alunos.

Para a BNCC (2018, p. 75), as práticas de leitura envolvem diferentes dimensões que estão interligadas com o uso e a reflexão, como as apresentadas a seguir:

- Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana;
- Dialogia e relação entre textos;
- Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto;
- Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações;

- Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos;
- Estratégias e procedimentos de leitura.

O Eixo da Produção de Textos, por sua vez, abrange as práticas de linguagem relacionadas à criação e autoria de textos escritos, orais e multissemióticos, com diversas finalidades, como narrar crônicas, criar resenhas, reportagens, ou até produzir conteúdo multimídia como *vlogs* e *fotorreportagens*. Essas habilidades não devem ser desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas sim através de situações reais que envolvem gêneros textuais presentes em diferentes áreas da vida. O desenvolvimento das habilidades de produção segue princípios de organização e progressão curricular, com foco no aumento da informatividade, argumentação, uso de recursos estilísticos e coesivos e autonomia na criação, revisão e edição de textos. A flexibilidade no uso de ferramentas e a antecipação de habilidades em diferentes anos escolares são permitidas, desde que a diversidade de gêneros e práticas seja contemplada ao longo do processo educacional.

O tratamento das práticas de produção de texto na Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2018, p. 77) envolve diferentes dimensões que estão interligadas com o uso e a reflexão, como as apresentadas a seguir:

- Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana;
- Dialogia e relação entre textos;
- Alimentação temática;
- Construção da textualidade;
- Aspectos notacionais e gramaticais;
- Estratégias de produção.

Para a BNCC (2018, p. 79), O Eixo da Oralidade abrange práticas de linguagem realizadas em situações orais, com ou sem contato direto, como aulas dialogadas, *webconferências*, mensagens gravadas, campanhas, *jingles*, seminários, debates, programas de rádio, entrevistas, declamações de poemas, peças teatrais, apresentações musicais, *vlogs*, contações de histórias e diversos tipos de *podcasts* e vídeos. Ele também inclui a oralização de textos em contextos socialmente significativos e interações que envolvem discussões sobre

temas variados e dimensões linguísticas específicas. O tratamento das práticas orais compreende:

- Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana;
- Compreensão de textos orais;
- Produção de textos orais;
- Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos;
- Relação entre fala e escrita.

Por fim, o eixo da análise linguística/semiótica envolve procedimentos de análise e avaliação conscientes durante a leitura e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos. Ele foca na compreensão das materialidades dos textos que afetam seus sentidos, considerando formas de composição, estilos e elementos específicos dos gêneros textuais. Para textos verbais, inclui a análise de coesão, coerência, organização temática, e elementos próprios da fala, como ritmo e clareza. Para textos multissemióticos, abrange a análise de aspectos visuais e sonoros, como composição de imagens, ritmo e características musicais. O conhecimento linguístico, incluindo aspectos grafofônicos, ortográficos, lexicais e semióticos, é construído ao longo do Ensino Fundamental e envolve reflexões sobre variação linguística, mudança linguística e o valor social das variedades linguísticas. Para a BNCC (2018, p. 82), o tratamento dos conhecimentos linguísticos relacionados à ortografia, à pontuação, aos conhecimentos gramaticais compreende:

- Fono-ortografia;
- Morfossintaxe;
- Sintaxe;
- Semântica;
- Variação linguística;
- Elementos notacionais da escrita.

Os eixos de práticas de linguagem, como leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, estão relacionados a contextos específicos de uso. A Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2018) organiza essas práticas dentro de diferentes campos de

atuação para destacar a importância da contextualização do conhecimento escolar. Isso significa que as práticas devem refletir situações da vida social e ser relevantes para os estudantes, permitindo que o aprendizado esteja ligado a contextos significativos. Para os anos finais do Ensino Fundamental, são considerados cinco campos de atuação: Campo artístico-literário; Campo das práticas de estudo e pesquisa; Campo jornalístico-midiático; Campo de atuação na vida pública. De acordo com a BNCC (2018):

[...] a divisão por campos de atuação tem também, no componente Língua Portuguesa, uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares. (Brasil, 2018, p. 85).

A articulação entre os campos de atuação e os saberes da Língua Portuguesa permite integrar o ensino dos conteúdos com o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse sentido, essa organização não se restringe a delimitar contextos específicos para as práticas linguísticas, servem base para a formação de competências essenciais, que vão além do domínio técnico da língua. Ao contextualizar os saberes por meio dos diversos campos, a BNCC propõe uma abordagem pedagógica que estimula o uso crítico e criativo da linguagem, preparando os alunos para enfrentar os desafios do cotidiano e participar ativamente da vida social.

Desse modo, a BNCC define, ao longo da Educação Básica, dez competências gerais que devem embasar o fazer pedagógico, e as aprendizagens essenciais definidas pelo documento devem assegurar o desenvolvimento dessas competências, assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Antes de continuarmos, precisamos destacar que a palavra *competência* é definida pela BNCC como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2018, p. 6)”. Para além das competências gerais, das quais trataremos mais à frente, o documento também propõe competências específicas para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, as quais serão apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 5 – Competências específicas de língua portuguesa para o Ensino Fundamental

Nº	COMPETÊNCIA
1	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos

	diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4	Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
5	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6	Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7	Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8	Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9	Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: BNCC, 2018, p. 87

Para o desenvolvimento deste estudo, utilizamos algumas das competências listadas, focando no tratamento dos conteúdos linguísticos por meio de atividades gamificadas. Acreditamos que a gamificação pode estimular a leitura e a produção de diversos tipos de textos, promovendo maior autonomia e criticidade nos alunos. Dessa forma, buscamos fomentar a competência de ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos, que permite aos alunos se expressarem e partilharem informações com fluência e criticidade.

Assim, na seção seguinte, aprofundaremos a discussão sobre a gamificação, apresentando e analisando, de maneira mais detalhada e esclarecedora, suas potencialidades e implicações na educação, com ênfase especial nas aulas de Língua Portuguesa. Serão examinadas as diversas estratégias que integram elementos de jogos ao processo de ensino-

aprendizagem, destacando como tais práticas podem aumentar o engajamento dos alunos, estimular o pensamento crítico e promover a aprendizagem colaborativa, alinhando-se às demandas e aos desafios do cenário educacional contemporâneo.

3 NÍVEL DOIS: GAMIFICAÇÃO

Com base no problema identificado nesta pesquisa e considerando a necessidade de implementar estratégias e metodologias inovadoras no ensino, optamos por integrar a gamificação às aulas de Língua Portuguesa. Assim, nesta seção desenvolvi, de forma teórico-discursiva, o segundo eixo temático desta pesquisa: A Gamificação. Propomos então, uma reflexão sobre a gamificação no contexto da educação, com enfoque em aulas de língua portuguesa. Juntamente com o leitor e com os autores que fundamentam essa discussão, buscamos apresentar o conceito de gamificação, sua utilização de forma prática no cotidiano da sala de aula, suas implicações no ensino de Língua Portuguesa e os eventuais desafios e impasses relacionados a esse fenômeno. Novamente, utilizaremos a primeira pessoa do plural com o intuito de somar vozes e compartilhar ideias e perspectivas.

3.1 O QUE É A GAMIFICAÇÃO: SITUANDO O CAMPO

Para compreendermos o fenômeno da gamificação, é importante reconhecer que, desde os primórdios das civilizações, as atividades e relações humanas contam com a presença de algum tipo de jogo. De acordo com Huizinga (2019, p. 3), “o jogo é fato mais antigo que a cultura, pois essa, mesmo em suas definições mais rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica”. Em outras palavras, para que exista cultura, é necessário que haja uma sociedade com normas, costumes e tradições. No entanto, o jogo não está limitado aos seres humanos e suas culturas, sendo ele uma atividade observada também entre os animais, que não precisam de uma sociedade humana ou de ensinamentos culturais para se envolverem em comportamentos lúdicos.

Desse modo, podemos dizer que o jogo é uma manifestação básica e universal que transcende a cultura humana. Mesmo antes do desenvolvimento de sociedades humanas e das estruturas culturais, já existiam manifestações de jogo entre os animais. Uma vez que o jogo transcende a racionalidade humana, sua origem não pode ser completamente explicada por elementos racionais. Se o jogo fosse fundamentado apenas na razão, estaria restrito à humanidade e não existiria além dela. No entanto, o fato de brincarmos e jogarmos e de estarmos cientes dessas atividades sugere que somos mais do que seres puramente racionais. Sendo assim, o jogo se configura como uma atividade primária, autêntica e espontânea, que não

depende de ensinamentos culturais ou sociais. Ele se manifesta naturalmente, em diferentes espécies, demonstrando que é uma característica fundamental da vida.

Ainda de acordo com Huizinga (2019), desde os primórdios, o jogo tem influenciado profundamente as principais atividades arquetípicas da sociedade humana. Um exemplo claro disso é a linguagem, que foi criada pelo homem como o primeiro e mais importante meio para comunicar, ensinar e comandar. A influência dos jogos na nossa sociedade, entretanto, vai além da linguagem. Eles também desempenham um papel fundamental em outras esferas, como a religião, a arte, a política e a guerra. Na religião, por exemplo, existem rituais que incorporam elementos lúdicos, como a dança e as encenações, que transmitem significados e conectam os participantes. Na arte, por sua vez, o jogo se manifesta por meio da criatividade e da experimentação, permitindo novas formas de se expressar.

É possível dizer que na política os jogos também se fazem presentes, pois os jogos de poder e as estratégias são inerentes às interações e negociações entre indivíduos e grupos, evidenciando a importância desses elementos nas dinâmicas sociais. Assim como na guerra, as simulações e táticas podem ser vistas como formas de jogo, em que o objetivo é superar o oponente através de determinadas estratégias. Desse modo, compreendemos que o jogo vai além de uma simples atividade recreativa, ele é um componente essencial e integrador das diversas manifestações culturais e sociais humanas, moldando comportamentos e influenciando decisões.

No âmbito educacional, que é o interesse maior desta pesquisa, os jogos também podem se fazer presentes assim como nos outros setores da sociedade. A utilização de jogos e suas respectivas estratégias na educação pode ser uma ferramenta facilitadora da aprendizagem, pois eles podem transformar o processo de aprendizagem em uma atividade interativa e divertida, ajudando os alunos a assimilarem conceitos e ideias. Além disso, os jogos promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões. Eles também incentivam a colaboração e o trabalho em equipe, ao proporcionar oportunidades para que os estudantes trabalhem juntos para alcançar objetivos comuns.

Sabemos que o jogo é inerente aos seres humanos e faz parte de diversas esferas da sociedade. No entanto, definir seu significado de forma mais direta e objetiva é uma tarefa desafiadora e talvez até inviável. Devido à sua complexidade, é difícil encontrar uma definição exata do que é o jogo. Huizinga (2019), entretanto, busca fornecer uma definição que seja mais próxima da nossa realidade e compreensão. Para o autor, o jogo pode ser definido como:

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria (Huizinga, 2019, p. 33).

Essa definição destaca o caráter livre e voluntário do jogo, no qual os participantes se engajam por vontade própria e aceitam as regras estabelecidas como parte essencial da experiência. Esse equilíbrio entre regras e liberdade, seriedade e diversão, é o que torna o jogo uma atividade profundamente humana e universal, capaz de engajar e motivar pessoas de todas as idades em diversas culturas e contextos.

Ao argumentar que o jogo e o lúdico são fundamentais na cultura humana, Huizinga (2019) propõe a ideia do Círculo Mágico, destacando que o jogo não é apenas uma atividade de lazer, mas também uma forma de expressão cultural que pode influenciar e moldar a sociedade. O Círculo Mágico consiste na ideia de que os jogos acontecem em um espaço ou estado de separação do mundo real, da vida cotidiana. Esse espaço pode ser um local físico, como uma mesa de xadrez ou um campo de futebol, ou pode ser um espaço imaginário. Ele possui regras próprias, diferentes das normas e leis da vida cotidiana, que são aceitas e seguidas pelos participantes, criando um mundo à parte no qual as ações têm consequências e significados diferentes do mundo real. No Círculo Mágico, os participantes se engajam em atividades que são voluntárias e realizadas por diversão, mesmo que possam exigir esforço ou habilidade. Ao entrar no Círculo Mágico, os participantes suspendem temporariamente a realidade cotidiana e adotam uma nova realidade com suas próprias regras e significados.

A compreensão da ideia do Círculo Mágico amplia nossa visão sobre os jogos, pois destaca seu caráter cultural ao enfatizar que eles são formas complexas de expressão que refletem e moldam valores, normas e práticas sociais. Além disso, o Círculo Mágico mostra a importância das regras nos jogos, proporcionando um senso de ordem e previsibilidade. Ele também facilita a criação de identidade e comunidade, uma vez que os jogadores compartilham uma experiência comum. Promove a inovação e a criatividade, permitindo a experimentação de novas ideias e estratégias sem as restrições do mundo real, cujas habilidades adquiridas podem ser aproveitadas em outras áreas da vida. Por fim, oferece uma forma de escapismo saudável, na qual os indivíduos podem se desvencilhar das pressões e desafios da vida cotidiana.

Podemos dizer, então, que os jogos desempenham um papel significativo na sociedade, influenciando aspectos culturais, sociais e educacionais. Embora nosso foco seja a gamificação e não o estudo dos jogos propriamente ditos, é fundamental compreender a origem dos jogos e suas implicações, pois a gamificação se apoia em princípios e dinâmicas extraídos desse universo. Assim, ao analisar os fundamentos dos jogos, podemos identificar as potencialidades

e limitações da gamificação, permitindo a adaptação desses elementos para promover o engajamento, a criatividade e a aprendizagem dos alunos.

Contextualizado o conceito dos jogos e sua importância na sociedade, iremos agora tratar, de forma mais específica, sobre o fenômeno da gamificação, que está diretamente relacionado aos jogos. Esse termo, do inglês, *gamification*, surgiu em 2008 no contexto da indústria de mídias digitais e ganhou popularidade em meados de 2010, quando foi introduzido em conferências da área dos jogos digitais. Segundo Busarello *et al* (2014), a gamificação fundamenta-se na abordagem de utilizar os princípios e mecânicas do ato de jogar em situações não relacionadas a jogos, utilizando elementos lúdicos e estruturas característicos do ambiente de jogo. Desse modo, gamificar significa solucionar problemas e engajar um determinado público atribuindo características de jogos a atividades comuns.

Originando-se no campo das mídias digitais, esse conceito tem sido amplamente adotado em setores como educação, negócios, saúde e *marketing*. A gamificação busca mudar comportamentos ao propor o mesmo grau de envolvimento e motivação que os jogadores têm enquanto estão se divertindo com os jogos. Para tanto, são utilizados elementos comumente encontrados nos jogos, tais como “narrativa, sistema de *feedback*, sistema de recompensas, conflito, cooperação, competição, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, interação, interatividade, entre outros, em outras atividades que não são diretamente associadas aos games” (Fardo, 2013, p. 2).

Apesar de ser composta por elementos de jogos, a gamificação não corresponde à criação de um jogo para resolver o problema, mas sim adotar as estratégias em situações cotidianas do mundo real. Essa abordagem visa aprimorar a participação, motivação e comprometimento dos indivíduos, aproveitando os princípios lúdicos em cenários que transcendem o âmbito dos jogos. Dessa forma, a gamificação se revela como uma ponte entre a experiência envolvente dos jogos e a resolução de problemas reais, ampliando o potencial de interação e impacto em diversos domínios.

Embora sua popularidade esteja associada à área dos jogos digitais, a gamificação não se restringe a esse formato. Ela pode ser implementada em ambientes físicos ou analógicos, como por exemplo em campanhas de marketing, programas de fidelidade, educação, saúde e no ambiente de trabalho. Por exemplo, em um programa de incentivo de uma empresa, funcionários podem ganhar pontos por atingirem metas de produtividade, que podem ser trocados por recompensas. Da mesma forma, em escolas, professores podem usar sistemas de pontos e recompensas para motivar os alunos a completarem tarefas e participarem ativamente das aulas.

Muitos dos elementos dos jogos, na verdade, já são utilizados por professores em sala de aula de forma despreocupada, como por exemplo os *feedbacks* feitos nas correções de provas e exercícios. No entanto, a gamificação acrescenta aos componentes dos jogos algo muito importante: a diversão. De acordo com Alves (2015, p. 28), “a diversão é um elemento de extrema importância e faz com que tenhamos interesse e prazer em jogar. Jogamos porque é bom, por sentirmos prazer ao percebermos que estamos participando da construção de algo enquanto interagimos.”. Esse elemento desempenha um papel crucial na gamificação, especialmente, quando se trata de criar experiências de aprendizado envolventes e significativas. Os elementos lúdicos são eficazes no contexto da gamificação, pois têm a capacidade de transformar atividades que poderiam ser vistas como tediosas em oportunidades de aprendizado através do entusiasmo e engajamento.

No contexto educacional, especialmente na gamificação, a diversão se torna um motor para o aprendizado, estimulando a curiosidade e a criatividade dos alunos. Como mencionado por Alves (2015), brincar não é apenas um ato de entretenimento, mas uma atividade que contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Em ambientes gamificados, a diversão pode fomentar a empatia e a cooperação entre os alunos, facilitando a formação de grupos mais complexos e colaborativos. Isso se traduz em uma aprendizagem mais rica e dinâmica, onde os alunos não apenas absorvem conteúdos, mas também desenvolvem habilidades socioemocionais essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal.

Embora frequentemente associemos jogos e a diversão principalmente a crianças e jovens, que são estereotipicamente ligados a essa atividade, essa visão é limitada. Segundo Mattar (2010), a gamificação está presente em diversos setores da sociedade e, atualmente, pessoas de todas as idades – como diretores de empresas, por exemplo, também se envolvem com jogos e práticas gamificadas. Por estar presentes em diferentes contextos e ambientes, percebemos que o fenômeno da gamificação tem se tornado uma ferramenta relevante no que diz respeito a engajamento e motivação em contextos variados, refletindo sua crescente importância e versatilidade na vida moderna.

Outro aspecto fundamental na gamificação e no processo de aprendizagem é a motivação, como destaca Alves (2015). No geral, “as pessoas jogam, envolvem-se e dedicam seu tempo a essa atividade em busca de emoções positivas e diversão; dessa forma, a motivação é um ponto de extrema importância quando o assunto é *Gamification*⁸ e aprendizagem.” (Alves,

⁸ A autora opta por utilizar o termo em inglês, *Gamification*.

2015, p. 56). Compreender como a motivação opera é essencial para criar experiências de aprendizado que sejam envolventes e prazerosas.

Podemos considerar que a motivação se divide em dois tipos principais: motivação intrínseca e motivação extrínseca. De acordo com Alves (2015), a motivação intrínseca refere-se ao impulso interno que leva uma pessoa a realizar uma atividade pelo simples prazer e satisfação que ela proporciona. Quando os indivíduos estão intrinsecamente motivados, eles participam das atividades porque as consideram interessantes, desafiadoras e agradáveis, e não porque esperam alguma recompensa externa.

Por outro lado, a motivação extrínseca está relacionada a recompensas ou punições externas que incentivam a realização de uma atividade (Alves, 2015). Isso pode incluir notas, prêmios, elogios ou mesmo a intenção de evitar consequências negativas. No ambiente escolar, por exemplo, muitas vezes os alunos são motivados extrinsecamente a estudar para obter boas notas ou evitar punições. Na gamificação, elementos como pontuações, medalhas e classificações podem ser usados para gerar motivação extrínseca, incentivando os alunos a completar tarefas para obter recompensas.

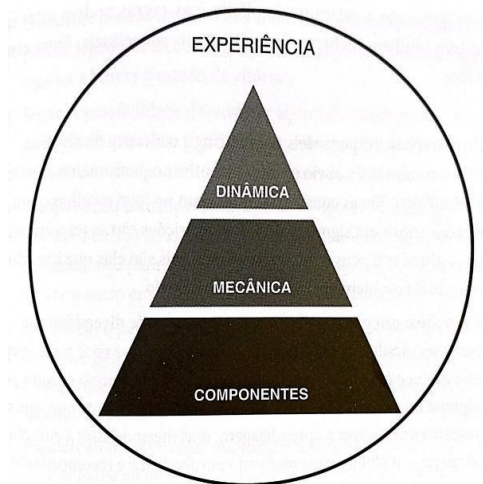
Apesar de estar relacionado à diversão, um sistema gamificado não é apenas um aglomerado de brincadeiras, tem elementos, objetivos e estruturas muito bem organizados. Conforme elucida Alves (2015, p. 93), os jogos têm as seguintes propriedades:

- Ausência de propósito aparente;
- Possibilidade da escolha, ser uma atividade voluntária;
- Atração inerente;
- Promover a liberdade do tempo;
- Diminuir a consciência do “eu”.
- Apresentar potencial de improviso;
- Promover desejo de continuidade.

Além disso, existe uma variedade de ferramentas necessárias à gamificação, os elementos dos jogos. Esses elementos são as ferramentas necessárias para criar uma solução de aprendizagem gamificada. De acordo com Alves (2015), existem elementos que são essenciais para a construção de um jogo, sendo esses complexos ou mais simples. Em termos de aprendizagem, pensamos a gamificação como uma forma de buscar experiências engajadoras e que mantenham o foco dos estudantes para aprenderem algo que impacte positivamente a sua performance em sala de aula. A figura a seguir ilustra o pensamento dos jogos, uma vez que

mostra a combinação de elementos necessários para produzir uma experiência de aprendizagem gamificada.

Figura 2 – Pirâmide da gamificação



Fonte: Alves, 2015, p. 43.

A pirâmide representada na Figura 2 tem, em sua parte inferior, os componentes, no meio as mecânicas e no topo as dinâmicas de jogo. O entorno, por sua vez, representa a experiência buscada ao se gamificar algum tipo de sistema.

A *dinâmica* é responsável por fornecer estrutura e coerência ao jogo e desempenha um papel crucial na construção de uma experiência imersiva para os jogadores. Cada um de seus elementos — restrições, emoções, narrativa, progressão e relacionamento — contribui para o envolvimento e a motivação dos participantes. As restrições desafiam os jogadores a pensar além do óbvio, promovendo a criatividade e a resolução estratégica de problemas. Isso mantém o jogo interessante e estimulante, evitando que os jogadores se acomodem em soluções fáceis. A narrativa, ou *storytelling*, cria um pano de fundo, um contexto envolvente que dá sentido às ações dentro do jogo, transformando tarefas comuns em partes de uma história maior e fazendo com que os participantes se sintam mais conectados ao conteúdo e ao objetivo final.

A progressão atua como um motivador interno, mostrando aos jogadores que seus esforços estão levando a conquistas e avanços, o que reforça a vontade de continuar. Essa sensação de progresso é essencial para manter os jogadores engajados, pois dá a eles um senso de direção e propósito. Finalmente, o relacionamento destaca a importância da dinâmica social dentro dos jogos. A interação entre os participantes não só enriquece a experiência, mas também pode criar laços de cooperação ou competição saudável, que intensificam o envolvimento e o comprometimento com o jogo. Em ambientes gamificados, esses relacionamentos podem

promover habilidades sociais, como trabalho em equipe e comunicação, que são importantes dentro ou fora do contexto do jogo.

No próximo nível da pirâmide, encontramos a mecânica, que engloba os elementos que promovem a ação dentro dos jogos. Segundo Alves (2015), existem diversos mecanismos que podem ser incorporados em um sistema gamificado. Entre eles, a autora destaca: desafios, sorte, cooperação e competição, *feedback*, aquisição de recursos, recompensas, transações, turnos e estados de vitória. O quadro a seguir ilustra esses mecanismos.

Quadro 6 – Mecânicas dos jogos

MECÂNICAS DOS JOGOS	
Desafios	Objetivos propostos para os jogadores alcançarem durante o jogo.
Sorte	Possibilidade de envolver algum evento no jogo que dê ao jogador a sensação de aleatoriedade ou sorte envolvida.
Cooperação e competição	Promovem o desejo de estar com outras pessoas engajadas em uma mesma atividade, seja para construir algo em conjunto ou superar um ao outro.
Feedback	Faz com que o jogador perceba que o objetivo proposto é alcançável e consiga acompanhar seu progresso traçando diferentes estratégias.
Aquisição de recursos	Recursos adquiridos ao longo do jogo para que se consigam melhorias no desempenho.
Recompensas	Benefícios conquistados pelo jogador que podem ser representados por distintivos, vidas ou direito a jogar novamente, por exemplo.
Transações	Podem aparecer como transações de venda, compra e troca e são utilizadas como mecanismos de movimentação para uma nova fase do jogo.
Turnos	Existência de jogadas alternadas entre um jogador e outro.
Estados de vitória	Pode ser representado de diversas formas como um jogador ou time vitorioso, quem alcança a maior pontuação, quem elimina mais jogadores, quem conquista mais recompensas, etc.

Fonte: Alves, 2015, p. 45.

A base da pirâmide, por sua vez, representa os *componentes* do jogo, que são as formas específicas de implementar o que a dinâmica e a mecânica propõem. Esses componentes incluem: realizações, avatares, *badges*, *boss fights*, coleções, combate, desbloqueio de

conteúdos, doar, placar ou *leaderboard*, níveis, pontos, investigação ou exploração, gráfico social e bens virtuais. O quadro a seguir detalha cada um desses componentes.

Quadro 7 – Componentes dos jogos

COMPONENTES DOS JOGOS	
Realizações	Mecanismo de recompensar o jogador por cumprir um desafio.
Avatares	Representação visual do jogador em seu personagem ou papel no sistema gamificado.
Badges	Representações visuais das realizações ou resultados alcançados.
Boss Fights	Desafio grande para que se consiga passar de uma fase ou de um nível a outro.
Coleções	Itens que são coletados e colecionados ao longo do jogo que deverão ser apresentados, de alguma forma, no final.
Combate	Luta que deve ser travada.
Desbloqueio de conteúdos	Realizar uma ação para desbloquear um conteúdo.
Doar	Altruísmo ou doações de itens que podem ocorrer ao longo do jogo.
Placar ou <i>leaderboard</i>	Ranqueamento dos jogadores.
Níveis	Graus diferentes de dificuldade que vão sendo apresentados ao jogador no decorrer do sistema gamificado.
Pontos	Contagem de pontos acumulados no decorrer do jogo.
Investigação ou exploração	Buscar algo, fazer algo ou explorar e investigar para alcançar um resultado.
Gráfico social	Consiste em fazer com que o jogo seja uma extensão de seu círculo social.
Bens virtuais	São coisas virtuais pelas quais os jogadores estão dispostos a pagar com moeda virtual ou real.

Fonte: Alves, 2015, p. 46.

A partir das considerações feitas até aqui, podemos afirmar que o jogo é uma atividade universal e essencial, presente em diferentes culturas e aspectos da vida humana. Desde tempos imemoriais, ele tem moldado não apenas o lazer, mas também diversas esferas como a religião, arte, política e, mais recentemente, a educação. A gamificação, ao incorporar elementos lúdicos em contextos não relacionados a jogos, expande ainda mais o impacto transformador do jogo. Na próxima seção, abordaremos como a gamificação pode ser implementada na educação, em

especial, nas aulas de Língua Portuguesa, oferecendo novas oportunidades para envolver e motivar os alunos, transformando a aprendizagem em uma experiência interativa e prazerosa.

3.2 GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES

É muito comum ouvir relatos de professores da educação básica sobre falta de interesse e motivação dos estudantes durante as aulas. Essa desmotivação pode, muitas vezes, estar ligada à rigidez das rotinas de sala de aula, que tendem a se prender excessivamente a métodos de aprendizagem passiva, como a exposição teórica e a repetição de conteúdos. Sem estímulos que tornem a experiência de aprendizado mais dinâmica e atrativa, os alunos podem perder o entusiasmo, o que afeta diretamente a aprendizagem. Nesse contexto, a introdução de metodologias ativas, como a gamificação, pode oferecer uma alternativa eficaz, tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo, ao estimular a participação ativa dos estudantes e promover um ambiente de ensino mais interativo e motivador.

Com base no que já foi apresentado e discutido a respeito da gamificação, podemos dizer que inúmeras são as vantagens que essa prática pode oferecer quando implementada à educação. Conforme aponta Alves (2015), os jogos têm o potencial de fomentar a criatividade, a imaginação e a aprendizagem espontânea, além de oferecerem novas oportunidades de ensino. Além disso, sua utilização pode instigar e fortalecer aspectos morais nos estudantes, como autocontrole, honestidade, segurança, atenção e concentração nas tarefas, bem como reflexão, busca por soluções, respeito às regras, iniciativa, senso comum e solidariedade com os colegas.

A gamificação preza pela participação ativa do aluno porque transforma a dinâmica tradicional de ensino em uma experiência interativa, na qual o estudante deixa de ser um mero receptor de informações e se torna um agente ativo no processo de aprendizagem. Diferente das aulas expositivas convencionais, que geralmente seguem um formato unidirecional, a gamificação utiliza elementos de jogo – como desafios, recompensas, *feedback*, competição e cooperação – para engajar os alunos. Desse modo, concordamos então com Alves e Coutinho (2016), ao afirmar que:

As práticas gamificadas, ao contrário das aulas expositivas convencionais, não colocam o aluno em posição passiva na aquisição de conhecimentos e em seus processos de aprendizagem. Pelo contrário, a gamificação da aula preza pela participação ativa do aluno (Alves; Coutinho, 2016, p. 222).

Para além dos estudantes, a gamificação pode beneficiar também os docentes, oferecendo uma série de vantagens que tornam o processo de ensino mais dinâmico. Ao

incorporar elementos dos jogos, os professores conseguem aumentar o engajamento dos estudantes, reduzindo a resistência ao aprendizado e facilitando a participação ativa. Além disso, a gamificação permite diversificar as estratégias pedagógicas, possibilitando uma abordagem mais personalizada e adaptável às necessidades da turma. Outro benefício importante é a obtenção de *feedback* em tempo real, o que ajuda o docente a identificar dificuldades individuais e coletivas com mais precisão, ajustando suas práticas conforme necessário. Além disso, a introdução de mecânicas lúdicas torna o ambiente mais colaborativo e motivador, favorecendo a construção de um relacionamento mais positivo entre professor e aluno.

O uso da gamificação pode contribuir significativamente para a inovação na prática docente, estimulando o desenvolvimento de novas metodologias e tornando o ensino mais dinâmico, interativo e alinhado às demandas da contemporaneidade. No entanto, é importante evitar uma visão muito idealizada dessa abordagem, pois sua implementação também apresenta desafios que precisam ser considerados. Entre eles, destacam-se a necessidade de um planejamento cuidadoso que demanda mais tempo e esforço, a adaptação dos conteúdos curriculares aos elementos gamificados, a formação dos docentes para o uso dessas estratégias e a disponibilidade de recursos tecnológicos e materiais adequados. Além disso, é essencial segurar que a gamificação não se limite a um recurso motivacional superficial, mas que seja pensada e desenvolvida de maneira pedagógica e intencional, promovendo aprendizagens de fato significativas.

Em virtude de todas essas vantagens, a gamificação vem ganhando espaço no campo da educação. Apesar de ser um fenômeno recente, já é possível encontrar alguns estudos sobre a utilização dessa estratégia na sala de aula da educação básica com o objetivo de motivar e engajar mais os estudantes com atividades mais lúdicas e interativas.

Visto que esta pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, precisamos contextualizar o que essa etapa escolar representa. Conforme sugere a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2018, p. 62), “os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais”. Os estudantes dos Anos Finais Ensino Fundamental participam, com maior criticidade, de diversas situações comunicativas e interagem com muito mais pessoas do que na etapa dos Anos Iniciais, tendo em vista que se amplia o número de professores responsáveis pelos componentes curriculares. Essa mudança favorece o aprofundamento e a aproximação de vários tipos de conhecimentos. É nessa etapa que os jovens fortalecem o desenvolvimento de

sua autonomia e passam a assumir um protagonismo maior nas atividades dentro e fora da escola.

Nesse contexto, a gamificação pode ser uma importante estratégia aliada à educação, pois está alinhada às especificidades dessa etapa de ensino. Ao transformar o aprendizado em uma experiência interativa e desafiadora, a gamificação estimula os estudantes a se envolverem ativamente nos processos de aprendizagem, reforçando o desenvolvimento da criticidade e da autonomia. Elementos como missões, desafios e sistemas de recompensa podem ser usados para incentivar os alunos a se interessarem pelos conteúdos propostos e se envolverem nas dinâmicas das aulas.

Podemos relacionar a prática da gamificação a algumas competências gerais da BNCC (2018). Elegemos e destacamos neste momento as competências que consideramos mais relevantes para o desenvolvimento, as quais serão apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 8 – Competências Gerais da BNCC

COMPETÊNCIA GERAL	DESCRIÇÃO
1. Conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Pensamento Crítico, Científico e Criativo	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
4. Comunicação	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Cultura Digital	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Trabalho e Projeto de Vida	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

9. Empatia e Cooperação	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
-------------------------	--

Fonte: Brasil, 2018, p. 9.

Com relação à primeira competência, que diz respeito ao conhecimento, a gamificação pode contemplá-la ao estimular a curiosidade e o engajamento dos estudantes. Através da mediação do conhecimento por meio dos elementos dos jogos, os alunos podem se relacionar com os conteúdos escolares de forma mais interativa e ativa, melhorando o aprendizado. Além disso, gamificação também pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento científico, crítico e criativo por meio da utilização de estratégias de jogos que envolvem resolução de problemas, desafios e tomada de decisões. Ela ainda pode promover a experimentação, a análise de cenários e a busca de soluções inovadoras.

A competência da comunicação também pode ser melhorada a partir das atividades gamificadas que envolvem colaboração e interação, pois promovem a troca de ideias, a argumentação e a escuta ativa, essenciais para uma boa comunicação. Apesar de não estar necessariamente associada ao universo digital, é possível e também muito comum que a gamificação se aproprie de recursos digitais, o que ajuda os estudantes a desenvolverem habilidades tecnológicas e a utilizarem, de forma crítica e consciente, o ambiente digital, assim como prevê a competência da BNCC (2018) relacionada à cultura digital.

Com relação à competência que preza pelo desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, as atividades gamificadas podem promover habilidades de gestão de projetos e organização pessoal por meio das mecânicas dos jogos. Por fim, em jogos que envolvem trabalho em equipe, cooperação e resolução de conflitos, os estudantes podem desenvolver empatia e habilidades colaborativas. A gamificação pode promover o entendimento das perspectivas dos outros e a colaboração em grupos, fundamentais para a convivência harmoniosa e para a resolução conjunta de problemas.

Com base nesses apontamentos, sugerimos que a integração da gamificação na educação básica corrobora as diretrizes da BNCC (2018), uma vez que tem o potencial de tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e também de preparar os jovens para serem protagonistas dentro e fora da escola. É importante destacar, no entanto, que, ao introduzirmos a gamificação no ambiente escolar, utilizamos elementos dos jogos, mas isso não significa que estaremos criando um jogo. Na maioria das vezes, a participação não será voluntária, o que

contraria um dos princípios fundamentais do jogo já discutido anteriormente. Em vez disso, esses elementos são incorporados em um contexto de aprendizagem, com o objetivo de engajar os alunos e tornar o processo educativo mais dinâmico e motivador.

Alves (2015) elabora um quadro comparativo entre os *games* (jogos) e o *gamification* (gamificação), o qual reproduzimos a seguir com o intuito de não gerar mais dúvidas com relação à diferença entre os dois termos.

Quadro 9 – Diferença entre *games* (jogos) e o *gamification* (gamificação)

GAMES (JOGOS)	GAMIFICATION (GAMIFICAÇÃO)
Sistema fechado definido por regras e objetivos	Pode ser um sistema que apresenta tarefas com as quais se coleciona pontos ou recompensas.
A recompensa pode ser exclusivamente intrínseca, o que significa dizer que o jogo acontece pelo jogo.	Recompensa intrínseca, pode ser uma opção e acontece com menos frequência, especialmente, no campo da instrução.
O custo do desenvolvimento de um <i>game</i> em geral é alto e o desenvolvimento complexo.	Em geral é mais simples e menos custoso para desenvolver.
Perder é uma possibilidade.	Perder ou não perder é possível dependendo do que se quer alcançar, uma vez que estamos em busca de motivar alguém para fazer algo específico ligado a um objetivo
O conteúdo é formatado para moldar-se a uma história e cenas do jogo.	Características e estética de games são adicionadas sem alterações sensíveis de conteúdo.
É sempre voluntário, o jogador pode escolher jogar ou não jogar e ainda quando parar.	Quando utilizado como estratégia instrucional, jogar não é uma opção. É preciso pensar na atratividade para conseguir o engajamento mesmo não sendo voluntário.

Fonte: Alves, 2015, p. 119.

Uma vez que nos propomos nesta pesquisa a compreender como a gamificação pode ser empregada para promover o desenvolvimento das práticas de linguagem estipuladas no currículo para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em aulas de Língua Portuguesa, precisamos ponderar em que medida essa estratégia pode ser utilizada especificamente nas aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental.

3.3 GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Como já vimos em momento anterior, a BNCC (2018) estabelece diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica, organizando o conteúdo em diferentes eixos – Leitura, Oralidade, Escrita e Análise Linguística/Semiótica –, e cada um deles é fundamental para o desenvolvimento das competências linguísticas do estudante. Nesta seção, apresentaremos alguns exemplos com base nos estudos já apresentados no estado da arte desta pesquisa e também algumas sugestões propostas pela autora desta pesquisa.

Na pesquisa realizada por Benvindo (2019), a autora buscou desenvolver um trabalho em Língua Portuguesa com foco em atividades de leitura e interpretação de texto, por meio do desenvolvimento de propostas de ação baseadas no conceito de cultura *maker*, gamificação e multiletramento, mediadas pela tecnologia. Em uma primeira proposta, a autora trabalhou com docentes da educação básica e propôs a criação de *QR-Codes* para utilizá-los como ferramenta de ensino. Benvindo propôs uma atividade gamificada baseada em uma "caça ao tesouro", que envolvia a leitura dos *QR-Codes* que forneciam dicas para encontrar o próximo código. Os participantes decifravam enigmas simples e aprendiam sobre a história da escola enquanto se moviam por diferentes locais, como a quadra de esportes, a biblioteca e o pátio. A atividade culminava com o retorno à sala de formação ao encontrar o "tesouro", que seria a resposta final da atividade.

Na atividade descrita, podemos identificar algumas dinâmicas de jogo. A narrativa está presente, pois os participantes seguem uma história em busca de um "tesouro". A progressão também é evidente, já que os participantes avançam na atividade à medida que encontram cada *QR-Code* e decifram os enigmas. A emoção é outra dinâmica importante, pois a sensação de descoberta e o mistério envolvido na caça ao tesouro geram excitação e curiosidade.

Quanto às mecânicas de jogo, destacam-se os desafios, uma vez que os participantes precisavam decifrar enigmas, constituindo um desafio. O *feedback* também estava presente, pois as dicas obtidas por meio dos *QR-Codes* forneciam retorno imediato sobre o progresso. A cooperação, embora não explícita, é um mecanismo possível, já que atividades de caça ao tesouro frequentemente envolvem trabalho em equipe para decifrar as pistas e avançar.

Os componentes de jogo observados incluem a investigação, visto que os participantes precisavam explorar diferentes locais da escola para encontrar os *QR-Codes*. O desbloqueio de conteúdos também esteve presente, pois cada *QR-Code* fornecia dicas que desbloqueavam informações sobre o próximo passo. As coleções são outra característica, pois a ideia de coletar *QR-Codes* ao longo da atividade se assemelha ao conceito de colecionar itens. Por fim, pontos

ou níveis podem ser identificados, já que a progressão na atividade, ao encontrar o próximo *QR-Code*, pode ser vista como uma forma de avanço em níveis.

Um outro exemplo de atividade gamificada foi mostrado por Silva (2020), utilizando narrativas de *Escape Room* no Ensino Fundamental com o objetivo de aprimorar as capacidades de leitura e escrita dos alunos. A proposta envolveu a criação de uma "narrativa incorporada", na qual os alunos definiram o cenário, personagens e conflitos a serem resolvidos por meio de desafios que eles mesmos elaboraram. O tema escolhido foi zumbis em um cemitério, com forte participação dos estudantes. Durante as aulas, houve discussões sobre jogos eletrônicos, leitura de textos relacionados ao tema, revisão de verbos e tempos verbais e questões de pontuação e estrutura textual. Apesar de algumas resistências na produção escrita, o projeto incentivou a criação colaborativa e o desenvolvimento das práticas de linguagem dos alunos.

Em uma atividade como essa, podemos destacar a dinâmica da narrativa, que desempenha um papel central, já que a história do *Escape Room* com o tema de zumbis serve como a estrutura que guia a atividade e mantém os alunos engajados. A dinâmica das emoções também é evidente, pois o tema de zumbis em um cemitério e a criação de conflitos provavelmente geram emoções como tensão, curiosidade e excitação. A progressão é outra dinâmica importante, já que os alunos avançam na história, resolvem conflitos e desenvolvem suas habilidades de leitura e escrita. Por fim, a dinâmica de relacionamento é destacada, visto que o trabalho colaborativo para definir a narrativa e resolver os desafios promove a interação entre os alunos.

Quanto às mecânicas de jogo, a cooperação é fundamental, pois a criação colaborativa da narrativa e dos desafios exigiu cooperação entre os alunos. Os desafios também são centrais, uma vez que os alunos precisavam resolver os enigmas dentro do *Escape Room*. Nos componentes do jogo, podemos observar o combate, pois o tema escolhido (zumbis em um cemitério) e os conflitos a serem resolvidos sugerem elementos de combate simbólico dentro da narrativa. A investigação também é um componente chave, uma vez que a atividade em formato de *Escape Room* geralmente envolve exploração e resolução de enigmas.

Um outro estudo, realizado por Ferreira (2023), destacou a utilização da gamificação como estratégia para o desenvolvimento de atividades de leitura literária em sala de aula a partir da obra *O meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos. A proposta da autora é que a leitura do livro aconteça com intervalos, nos quais acontecem as atividades gamificadas. Ferreira (2023) sugere a importância de realizar pausas estratégicas durante a leitura de uma narrativa para promover diálogos sobre a história, recomendando que isso ocorra após as

primeiras três seções da obra analisada, mas destacando que o momento ideal pode variar conforme o professor identifique em outras narrativas.

As metodologias gamificadas são valorizadas por sua capacidade de motivar os alunos e mantê-los engajados na atividade, tanto presencialmente quanto em atividades remotas. Assim, a autora propõe um mural de incentivo para registrar a participação e desempenho dos alunos, onde cada desafio realizado concede recompensas cumulativas, representadas por estrelas. Ao final do processo, os alunos com maior pontuação recebem prêmios, mas todos são reconhecidos por sua participação. Regras claras são essenciais, e tarefas extras com pontuação diferenciada são sugeridas para incentivar os alunos menos engajados a se manterem motivados e dedicados à leitura. O objetivo é promover a participação com entusiasmo até o final.

As propostas de atividades gamificadas envolvendo o componente curricular de Língua Portuguesa apresentadas aqui são apenas algumas das inúmeras possibilidades que essa abordagem permite considerando as combinações entre as dinâmicas, as mecânicas e os componentes dos jogos. Além disso, vimos nas atividades mencionadas, a presença das práticas de linguagem já apresentadas e discutidas em momento anterior. Isso mostra que o fenômeno da gamificação tem grande potencial como estratégia de ensino e aprendizagem, em especial, no ensino de Língua Portuguesa.

Para a Linguística Aplicada, compreendida como um campo de estudo que se dedica à análise e à intervenção nas práticas sociais mediadas pela linguagem, é de grande importância o desenvolvimento de propostas educativas que favoreçam o uso ativo e significativo da língua. Segundo Celani (1998, p. 133), “a Linguística Aplicada parece ter vocação para uma atitude transdisciplinar. Essa preocupação com o social, com o humano, há tempos tem sido objeto de pesquisa em Linguística Aplicada e, de fato, é componente fundamental na definição da disciplina”. Nesse sentido, a gamificação surge como uma estratégia que potencializa essas práticas, ao criar situações autênticas de comunicação e resolução de problemas. Ao engajar os estudantes em tarefas que exigem leitura, escrita, interpretação e colaboração, as atividades gamificadas promovem o desenvolvimento de competências linguísticas de forma dinâmica e contextualizada, alinhando-se aos objetivos da Linguística Aplicada de formar usuários críticos e proficientes da língua em diferentes contextos sociais.

Além disso, a gamificação possibilita o trabalho com a linguagem em sua dimensão multimodal, aspecto cada vez mais valorizado pelas abordagens contemporâneas da Linguística Aplicada. Ao integrar recursos verbais, visuais, sonoros e digitais, as práticas gamificadas desafiam os estudantes a mobilizar diferentes habilidades de leitura e produção textual, em consonância com as demandas dos multiletramentos. Como aponta Rojo (2012), os textos

contemporâneos são compostos por múltiplas linguagens, exigindo capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar. Assim, a incorporação da gamificação ao ensino de Língua Portuguesa amplia as formas de engajamento dos alunos e reafirma o compromisso da Linguística Aplicada com uma educação linguística crítica, situada e responsiva às transformações da sociedade contemporânea.

No entanto, precisamos ter cuidado ao adotar o discurso de que a gamificação é uma solução mágica para os desafios da educação. Embora seja uma abordagem promissora, capaz de engajar os alunos de maneira inovadora e eficaz, é essencial reconhecer suas limitações e possíveis desafios. A respeito desse assunto, trataremos adiante.

3.4 PRÓS E CONTRAS DA GAMIFICAÇÃO

Assim como qualquer outra abordagem pedagógica, é interessante que a gamificação seja utilizada de forma criteriosa e contextualizada, considerando as necessidades específicas dos alunos e os objetivos educacionais. Ignorar esses aspectos pode resultar em uma implementação superficial, que não atinge os resultados esperados e até gera frustração entre os educadores e estudantes. De acordo com Meira e Blikstein (2020), ainda que os jogos tenham o potencial de motivar a participação e a aprendizagem, é preciso ter cuidado para não inserir os conteúdos em jogos de qualquer forma. Nos últimos dez anos, com o crescimento de *smartphones* e aplicativos, surgiu a ilusão de que problemas educacionais poderiam ser resolvidos rapidamente e sem esforço, por meio de simples jogos ou aplicativos. No entanto, essa abordagem muitas vezes apenas reproduz os problemas do ensino tradicional em um ambiente digital, sem resolver as questões fundamentais da aprendizagem.

Um dos pontos principais positivos da gamificação, destacado por Deterding (2012) é o de que ela enriquece as experiências educacionais, tornando-as mais envolventes e reconhecíveis para os alunos. Ela pode aumentar a motivação e o engajamento dos estudantes, facilitando a aprendizagem através de experiências baseadas em jogos. A implementação de práticas de gamificação pode gerar um conjunto de ferramentas técnicas e melhores práticas para contextos educacionais. Alves (2015, p. 40) destaca que “um dos maiores benefícios é o fato de que os games diminuem sensivelmente o tempo necessário para o aprendizado de um conceito, pois focados na essência do game diminuimos as resistências provenientes da realidade.”

De acordo com Versteeg (2013), a gamificação pode influenciar o comportamento ao tornar atividades cotidianas mais envolventes e motivadoras, utilizando elementos de jogos para

incentivar a participação. Isso pode levar a um aumento na produtividade e na adesão a hábitos saudáveis, como exercícios físicos ou organização de tarefas. De acordo com o autor, a gamificação é uma tecnologia persuasiva e, por essa razão, pode influenciar o comportamento dos usuários. No entanto, é importante estar ciente de que essa influência pode ser tanto positiva quanto negativa, dependendo das táticas utilizadas.

Devido a essa dimensão moral da gamificação, é preciso considerar princípios éticos ao utilizar a estratégia em qualquer contexto. Gamificar uma experiência implica em criar sistemas que incentivem comportamentos específicos por meio de recompensas, desafios e competições. No entanto, é fundamental que esses sistemas sejam projetados de maneira ética, respeitando os direitos e o bem-estar dos participantes. Primeiramente, a transparência é essencial. Os objetivos da gamificação devem ser claramente comunicados aos participantes, que precisam entender como seus dados serão utilizados e quais serão as consequências de suas ações dentro do sistema gamificado. Isso evita manipulações e promove um ambiente de confiança.

Outro ponto importante é a busca pela promoção da equidade. A gamificação deve ser inclusiva e acessível a todos os participantes, independentemente de suas habilidades, experiências ou condições. Sistemas que favorecem apenas um grupo específico ou criam desigualdades significativas podem gerar frustração e desmotivação, além de perpetuar injustiças. Além disso, é necessário considerar o impacto psicológico dos elementos gamificados. Recompensas, desafios e competições podem ser poderosos motivadores, mas também podem levar ao estresse, ansiedade ou até mesmo à obsessão se mal utilizados. Portanto, é importante equilibrar a intensidade dos desafios e a frequência das recompensas, oferecendo suporte emocional e cuidando para que o ambiente gamificado não prejudique a saúde mental dos participantes.

Ao elaborar um sistema gamificado, como sugerem Gil, Cantador e Marczewski (2015), é importante considerar várias questões fundamentais. Primeiro, é necessário avaliar se o sistema oferece opções aos usuários, incluindo diferentes níveis de participação ou até a possibilidade de não participar da gamificação. Também é fundamental refletir sobre a intenção por trás do sistema e quais são os resultados esperados. Devem-se analisar cuidadosamente tanto os possíveis resultados positivos quanto os negativos para os usuários, permitindo que os benefícios sejam ponderados de acordo com as necessidades e dos jogadores e dos criadores do sistema.

Por fim, a gamificação deve ser utilizada de maneira a promover valores éticos, como a cooperação, a empatia e o respeito mútuo. Mecanismos que incentivam comportamentos

antissociais, como a competição extrema ou a exploração de fraquezas alheias, devem ser evitados. Em vez disso, a gamificação pode ser projetada para fortalecer relações sociais positivas e contribuir para o desenvolvimento de uma cultura ética entre os participantes.

A ética na gamificação envolve a criação de sistemas justos, transparentes e respeitosos que valorizam o bem-estar dos participantes e promovem comportamentos socialmente responsáveis. A gamificação, quando utilizada de forma ética, pode ser uma ferramenta poderosa para o engajamento e o aprendizado, mas requer uma atenção cuidadosa aos impactos e às implicações para os indivíduos e a sociedade.

Em resumo, a gamificação apresenta um grande potencial para transformar práticas educacionais, aumentando o engajamento e facilitando a aprendizagem de forma significativa. No entanto, seu sucesso depende de um manejo cuidadoso e ético no seu desenvolvimento, que leve em conta as necessidades e os contextos dos alunos, bem como os objetivos pedagógicos. A gamificação deve ser vista como uma estratégia complementar e não como uma solução mágica para os desafios educacionais. Quando implementada com responsabilidade e de forma contextualizada, ela pode enriquecer o processo educacional, promovendo tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional dos estudantes, ao mesmo tempo que reforça valores como equidade, cooperação e respeito mútuo.

Assim, com base nas discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa e a gamificação, retomo o uso da primeira pessoa do singular para apresentar o percurso metodológico adotado na investigação dos objetivos desta pesquisa. A seguir, detelho as escolhas feitas, as idealizações concebidas e as estratégias efetivamente implementadas durante o desenvolvimento das atividades e dinâmicas com a turma do 6º ano do Ensino Fundamental.

4 SOBRE O JOGO: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Ao integrar a pesquisa à prática pedagógica, acredito ser possível enxergar minha própria atuação docente sob uma nova perspectiva, reconhecendo os pontos fortes e as áreas de melhoria. Com este ciclo contínuo de observação, reflexão e ajuste, pretendi transformar a sala de aula em um espaço dinâmico de aprendizado, onde tanto eu quanto os alunos nos beneficiamos de uma prática educativa baseada em evidências.

A investigação sistemática das práticas pedagógicas me permitiu adaptar metodologias às necessidades dos alunos, fomentar um ambiente mais engajador e interativo e, fundamentalmente, desenvolver uma prática docente que respondesse, de forma proativa, aos desafios emergentes no processo de ensino e aprendizagem. Reitero esse pensamento com as palavras de Bortoni-Ricardo (2008) ao afirmar que:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32-33).

Desse modo, nesta seção detalho o caminho metodológico que utilizei, bem como o tipo de pesquisa, o tipo de abordagem no trabalho de campo, os instrumentos geradores de dados, quem foram os participantes, qual foi o local da pesquisa e quais foram os métodos de análise. Para fundamentar minhas escolhas, tomo por aporte teórico os seguintes autores: Godoy (2005), Bortoni-Ricardo (2008), Prodanov e Freitas (2013). Além desses, também busquei dados e informações a respeito do local da pesquisa e do desempenho escolar dos alunos do município onde foi realizado o estudo. Para esta etapa de geração das informações, consultei dados disponibilizados pelo IBGE (2021) e MEC (2021) a respeito de aspectos estatísticos referentes à localidade e aos alunos residentes do município de João Pessoa.

4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Considerando as especificidades desta pesquisa, bem como os objetivos propostos, optei pela realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Nas palavras de Esteban (2010),

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação, de práticas e

cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e ao desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos. (Esteban, 2010, p. 127).

Esse tipo de pesquisa é característico das ciências sociais e humanas, nas quais o posicionamento de separação ou de distanciamento do objeto pesquisado se mostra muito difícil e até impossível de ser assumido, visto que os objetos de estudo em educação são pessoas, ou, pelo menos, envolvem pessoas. A abordagem qualitativa serve às ciências humanas devido ao seu caráter descritivo e interpretativo, que permite trabalhar com objetos humanos, os quais são carregados de uma certa complexidade e instabilidade.

Ao discorrer sobre essa temática, Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) reforça que “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Isso significa que a abordagem qualitativa serve muito bem aos propósitos da pesquisa em educação, uma vez que, no ambiente escolar, lidamos com relações interpessoais em sala de aula, as quais acontecem em um determinado contexto e são influenciadas por uma variedade de fatores culturais, sociais e emocionais.

Visto que a sala de aula é um local cercado de imprevisibilidades, nuances e peculiaridades, não seria coerente adotar uma abordagem quantitativa neste estudo, pois essas particularidades seriam ignoradas, comprometendo os resultados da pesquisa. A pesquisa qualitativa, por sua vez, permite ao educador capturar essas complexidades e dinâmicas, proporcionando a compreensão de como essas relações impactam o processo de ensino e aprendizagem.

Cada participante voluntário da pesquisa tem um contexto de vida único, repleto de experiências e vivências próprias que moldam suas percepções e interações. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 70), “a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. Dessa forma, ao adotar a pesquisa qualitativa, posiciono-me como um participante ativo no processo de investigação, reconhecendo a importância de capturar e interpretar essas subjetividades para compreender os fenômenos.

Godoy (2005) admite que a pesquisa qualitativa abrange uma gama de diferentes abordagens que podem ter regras e exigências próprias, fazendo com que o conceito desse tipo de pesquisa seja um tanto quanto incerto e flutuante. No entanto, há de se considerar que existem características básicas para que uma pesquisa seja considerada qualitativa. Neste tipo de pesquisa, o objetivo é entender os significados que as pessoas atribuem ao seu mundo e às

suas vivências. O pesquisador desempenha um papel central, atuando como o principal meio para a coleta e análise dos dados.

Uma vez que esta pesquisa investigou uma prática pedagógica inserida em um contexto social e cultural real — com sujeitos dinâmicos e a minha própria participação ativa nas aulas — optei pela abordagem qualitativa. Essa escolha me permitiu adentrar nas experiências, percepções e contextos dos alunos em relação à gamificação nas aulas de Língua Portuguesa. Utilizando métodos qualitativos, pude captar nuances e detalhes que os dados quantitativos isolados não revelariam, possibilitando uma compreensão mais rica e abrangente dos fenômenos observados.

4.2 FORMA DE TRABALHO DE CAMPO

A forma de trabalho de campo que adotei para este estudo é a pesquisa-ação que, segundo Tripp (2005), corresponde a uma abordagem metodológica que busca unir a pesquisa e a prática em um processo de constante interação e transformação. Essa abordagem propõe que os pesquisadores não apenas observem passivamente uma situação, mas também participem ativamente dela, agindo como agentes de mudança e colaborando com os envolvidos para compreender, analisar e melhorar o contexto em estudo.

Tripp (2005) enfatiza que a pesquisa-ação é uma abordagem especialmente relevante no campo educacional, no qual o foco está na melhoria da prática pedagógica e na solução de problemas práticos enfrentados pelos educadores e estudantes. Nesse sentido, a pesquisa-ação envolve um ciclo de ações reflexivas e intervenções práticas, permitindo que os participantes experimentem novas abordagens, avaliem seus resultados e ajustem suas ações.

Julgo essa forma de trabalho como a mais adequada a este estudo pois se trata de ações que foram desenvolvidas em uma sala de aula. “Um professor preocupado com sua prática está sempre, recursivamente, identificando problemas planejando, agindo, observando sua prática e refletindo” (Paiva, 2019, p.78). Portanto, a pesquisa-ação não apenas permite a análise crítica das práticas pedagógicas, mas também facilita a intervenção direta e a colaboração ativa com os alunos e demais envolvidos, promovendo um ciclo contínuo de melhoria e aprendizado mútuo.

A ideia de trabalhar com a pesquisa-ação parte das minhas inquietações enquanto professora e pesquisadora, que percebe o descontentamento verbalizado pelos alunos com relação às aulas de Língua Portuguesa e de outras disciplinas, bem como a dificuldade de manter os alunos motivados, engajados e interessados. Percebendo esse cenário, certa vez resolvi fazer

um jogo de perguntas e respostas como uma forma de revisar os conteúdos para uma avaliação e para testar as potencialidades dessa estratégia. A aula nesse dia foi bastante divertida e interativa, tanto para mim quanto para os estudantes, até mesmo os menos interessados estavam participando ativamente do jogo. Além disso, notei que a turma em questão obteve um resultado positivo na avaliação, o que me deixou intrigada e instigada a investigar mais a fundo essa dinâmica de aula.

Como indica Minayo (2009, p. 62), “todo pesquisador precisa ser um curioso, um pesquisador”. Portanto, com base nesse ponto de partida, decidi buscar meios de investigar de modo mais aprofundado estas especificidades, desenvolvendo uma proposta de intervenção ancorada nos estudos e leituras sobre os eixos temáticos (aula de Língua Portuguesa e gamificação).

Este estudo contribuiu tanto para o aprimoramento das minhas habilidades profissionais como docente quanto para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos envolvidos. Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) observa que “as escolas, e particularmente as salas de aula, se revelam ambientes privilegiados para a condução de pesquisas qualitativas, fundamentadas no interpretativismo.” Partindo dessa perspectiva, enfatizo que a sala de aula constitui um espaço fértil para a investigação, permitindo intervenções práticas, observações detalhadas e reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas.

Para iniciar o trabalho de campo, solicitei a autorização do gestor escolar e legitimação da pesquisa por meio da assinatura da Carta de Anuência (apêndice 3). Em seguida, apresentei a proposta de intervenção aos alunos, que, juntamente com os demais envolvidos, assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE (apêndice 2). Posteriormente, encaminhei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (apêndice 1) aos pais e/ou responsáveis, uma vez que todos os participantes da pesquisa eram menores de 18 anos.

Reitero ainda que a pesquisa foi conduzida com elevado senso de responsabilidade e compromisso ético, conforme ratificado pelo termo de confidencialidade e sigilo (Apêndice 4). Essa conduta permitiu o respeito, a credibilidade e a validade ética do estudo, assegurando que seus benefícios fossem expressivos para a comunidade escolar e para o meio científico. Além disso, destaco algumas atitudes essenciais para o sucesso da pesquisa: a gestão tempo diante de fatores internos e externos à rotina escolar, tomada de decisões acertadas, o fomento ao diálogo e à escuta ativa e a manutenção de uma interação positiva com os alunos e toda a comunidade escolar.

Quadro 10 – Formas de ação na participação na pesquisa

Atividade	Tema	Objetivo	Estratégias	Duração
Observação participante	Gamificação	Identificar atividades gamificadas que motivam os alunos.	Observação e análise de comportamentos, relacionados ao objetivo da atividade.	Todo o período prático da pesquisa – 30h/a
Rodas de conversa	Gamificação e Aula de Língua Portuguesa	Promover discussões a respeito das atividades gamificadas destacando a aprendizagem dos conteúdos de Língua Portuguesa.	Discussão e participação da turma	6h/a – distribuídas em três rodas de conversa
Oficinas pedagógicas	Gamificação e Aula de Língua Portuguesa	Desenvolver atividades gamificadas nas aulas de Língua Portuguesa.	Desenvolvimento de diferentes atividades gamificadas: caça ao tesouro; passa ou repassa; jogo de tabuleiro e outras envolvendo os elementos dos jogos.	24h/a – distribuídas em cinco oficinas

Fonte: Elaboração própria, 2025.

4.2.1 Dinâmica do trabalho de campo

Antes de mais nada, é preciso esclarecer que esta pesquisa, para ser desenvolvida, foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde – CEP/CCS/UFPB, que institui as normas éticas estabelecidas pela Norma Operacional nº 001/2013 – Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – e da Resolução nº 510/2016 – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP – do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, que garante aos participantes, a observação de todos os critérios e cuidados necessários para o desenvolvimento de pesquisas com seres humanos. A aprovação da realização da pesquisa pelo CEP/CCS/UFPB tem como número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética CAAE: 81521624.5.0000.5188 e parecer de número: 6.966.762.

Após o parecer favorável do Comitê de Ética, que determinou a aprovação da pesquisa, busquei as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos pais e/ou responsáveis pelos alunos, bem como a do Termo de Assentimento Livre (TALE) pelos próprios participantes. A geração de dados ocorreu entre agosto e novembro de 2024, integrando os horários das aulas de Língua Portuguesa, conforme estabelecido pelo cronograma do ano letivo. Destaco que as atividades não foram concentradas em aulas consecutivas, em virtude de outras demandas na agenda escolar. Para registrar o desenvolvimento das ações, utilizei diversos recursos, tais como anotações em caderno durante e após cada atividade, gravações de áudio posteriormente transcritas e registros fotográficos. Após os dados obtidos, realizei um estudo detalhado de cada fala dos sujeitos da pesquisa que foram descritos na seção "Dados em Jogo: Decifrando os Desafios da Gamificação" referente à análise dos núcleos de significação.

No tópico a seguir, descrevo detalhadamente o processo de coleta de dados, elucidando o percurso metodológico adotado e apresentando cada oficina e roda de conversa realizada, bem como os eventos e desafios que surgiram ao longo do caminho.

4.3 Instrumentos de geração de dados

Após a formalização dos trâmites legais e a obtenção das devidas autorizações, iniciei o desenvolvimento da pesquisa. Para a coleta dos dados que fundamentaram a análise, adotei os seguintes procedimentos: a observação participante, as rodas de conversa e as oficinas pedagógicas. A observação participante possibilitou uma imersão no ambiente, permitindo identificar nuances e dinâmicas que, de outra forma, poderiam passar despercebidas. As rodas de conversa promoveram um espaço de diálogo e troca de experiências, enriquecendo a compreensão coletiva sobre os temas abordados. Já as oficinas pedagógicas incentivaram o engajamento ativo dos participantes, estimulando a criatividade e a reflexão crítica. Adiante, explanarei cada um desses procedimentos.

A observação participante, segundo Marques (2016), é um método no qual o pesquisador se insere ativamente no ambiente em estudo, vivenciando as situações e interações de maneira direta e participativa. Esse método possibilitou uma compreensão profunda e contextualizada do fenômeno em análise, uma vez que ele não apenas observa de fora, mas também interage e experimenta as dinâmicas sociais. A utilização desse método se faz coerente com a proposta desta pesquisa, uma vez que me configuro como a pesquisadora docente que ministra as aulas de Língua Portuguesa na turma analisada.

Conforme apresentado por Minayo (2009), a observação participante é parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. A autora define esse instrumento de geração de dados como:

Um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto de pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica este contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente. (Minayo, 2009, p. 70).

Esse pensamento destaca a complexidade inerente à postura do pesquisador que, ao se inserir no contexto social, transforma a própria dinâmica que pretende estudar. Ao adotar o papel de observador participante, o pesquisador não se limita a uma análise externa e objetiva, mas se envolve diretamente com os interlocutores e o ambiente, o que enriquece a compreensão dos fenômenos culturais e sociais. Essa imersão permite captar nuances e aspectos que poderiam passar despercebidos em uma abordagem mais distanciada; entretanto, também implica que sua presença modifica o cenário, configurando uma relação dialética entre o observador e o observado.

Durante a realização da pesquisa, baseei a observação das aulas o roteiro de observação (apêndice 5), no qual elaborei perguntas alinhadas aos objetivos da investigação. Além disso, realizei anotações em um caderno de campo, o que facilitou a recapitulação dos acontecimentos posteriormente. As observações tiveram a duração total do desenvolvimento da pesquisa na sala de aula – 30 h/a, e o que pude registrar está detalhadamente apresentado na seção que traz a análise dos dados mais adiante.

Outro procedimento adotado nesta pesquisa foram as Rodas de Conversa. De acordo com Moura e Lima (2014, p. 101), “as Rodas de Conversa consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo”. As Rodas de Conversa proporcionaram um ambiente colaborativo que fomenta o exercício reflexivo, incentivando os participantes a se envolverem, de maneira ativa, na análise e na construção conjunta de conhecimento. Sendo assim, esse método de geração de dados foi especialmente útil para esta pesquisa, na qual a compreensão das vozes individuais e a dinâmica social são fundamentais.

Para Melo e Cruz (2014), a Roda de Conversa possibilita a interação entre o pesquisador e os participantes ao funcionar como uma espécie de entrevista em grupo, o que já é sugerido

pelo seu nome. Esse formato promoveu uma dinâmica interativa e democrática, na qual o diálogo se constrói coletivamente, valorizando a troca de experiências e conhecimentos. Ao contrário dos métodos tradicionais, como as entrevistas individuais, a Roda de Conversa criou um ambiente propício para que interações espontâneas ocorreram, permitindo que as narrativas compartilhadas surgissem de forma natural. Na seção seguinte, apresento o detalhamento sobre as rodas de conversa e sua organização.

Além da observação participante e das rodas de conversa, propus também a realização de oficinas pedagógicas. Valle e Arriada (2012, p. 5) afirmam que a “oficina é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica”. Desse modo, busquei aliar a teoria à prática na busca por melhores resultados acerca das práticas de linguagem dos estudantes por meio da utilização de atividades gamificadas nas aulas de Língua Portuguesa.

As oficinas foram estruturadas com base nas práticas anteriormente mencionadas: leitura, análise linguística, produção textual e oralidade. Cada uma dessas práticas foi concebida como uma “missão” integrante de um conjunto maior. A execução das missões em grupos favoreceu a dinâmica do relacionamento na gamificação, uma vez que, na maioria das vezes, foi necessário agir de forma conjunta, negociar, argumentar e tomar decisões em prol da equipe. Além disso, para estimular a participação e dar um propósito claro ao engajamento no jogo, foi estabelecido um sistema de pontuação, com critérios de avaliação e premiações (medalhas e certificado) ao final da intervenção.

Após uma análise detalhada da turma e considerando os instrumentos de geração de dados escolhidos para esta pesquisa, desenvolvi uma proposta de intervenção direcionada ao 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, considerando tanto o currículo escolar quanto as características específicas da faixa etária dos alunos. As atividades foram cuidadosamente ajustadas para possibilitar a participação plena de todos os estudantes, assegurando a integridade e segurança de cada um durante o processo de desenvolvimento da pesquisa. Na seção a seguir, apresento os detalhamentos das rodas de conversa e das oficinas realizadas ao longo da pesquisa, descrevendo minuciosamente as ações implementadas e narrando como se desenvolveram em cada etapa.

4.3.1 Primeira roda de conversa – “A diversão nos jogos: o que motiva os alunos a jogar?”

A primeira atividade realizada no desenvolvimento da pesquisa foi uma roda de conversa inicial, cujos objetivos foram apresentar a pesquisa e seus propósitos aos participantes,

alunos do 6º ano, permitindo que compreendessem sua importância e relevância. Além disso, busquei esclarecer possíveis dúvidas sobre o desenvolvimento do projeto e distribuí o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE. Durante a conversa, também foi possível identificar o interesse dos estudantes por jogos e pela gamificação, bem como compreender quais elementos dos jogos eles consideram mais atrativos e envolventes. A partir dessas informações, gerei dados essenciais para planejar a inclusão de elementos de gamificação nas aulas de Língua Portuguesa, tornando-as mais dinâmicas e alinhadas ao perfil da turma. O quadro a seguir apresenta o detalhamento dessa roda de conversa.

Quadro 11 – Roda de conversa “A diversão nos jogos: o que motiva os alunos a jogar?”

Tema	A diversão nos jogos: o que motiva os alunos a jogar?
Duração	2h/a
Objetivos	• Apresentar a pesquisa e seus objetivos para os participantes (estudantes do 6º ano); • Eliminar dúvidas sobre o desenvolvimento do projeto e distribuir o Termo de Assentimento Livre e Esclarecimento-TALE; • Identificar o interesse dos alunos por jogos e gamificação; • Compreender quais elementos dos jogos são mais atraentes e divertidos para os estudantes; • Coletar dados para planejar a inclusão de elementos de gamificação nas aulas de Língua Portuguesa.
Material necessário	• Cartões de perguntas; • Quadro ou tela para anotações; • Papel e caneta para anotações individuais; • Espaço em círculo com cadeiras para facilitar a interação entre os alunos.
Organização	• Os alunos formaram um círculo com as cadeiras, garantindo que todos pudessem ver e ouvir uns aos outros facilmente. • Os cartões foram colocados em uma mesa no centro do círculo.
Abertura	• Iniciei apresentando a pesquisa para os alunos, esclarecendo os objetivos e tirando as dúvidas; • Perguntei aos alunos se eles costumavam jogar e qual era o jogo favorito deles, para aquecer e familiarizar a turma com o tema; • Apresentei os cartões dispostos no centro do círculo, explicando que se tratavam de perguntas relacionadas a jogos e que cada aluno teria a chance de tirar um cartão e responder; • Registrei as respostas no quadro para referência futura.
Desenvolvimento	• Identificação dos Interesses nos Jogos: Cada aluno, em sua vez, escolheu um cartão e leu a pergunta em voz alta, respondendo-a em seguida. Algumas das perguntas nos cartões foram: ➤ "Qual foi o jogo mais divertido que você já jogou? Por quê?"

	➤ "O que mais te motiva a jogar: a competição, a história, os gráficos, ou algo mais?" ➤ "Você prefere jogar com outras pessoas ou sozinho? Por quê?" ● Discussão Coletiva: Após algumas rodadas de perguntas, foram feitas pausas para que os alunos pudessem discutir as respostas coletivamente e refletir sobre elas. ● Discussão Coletiva sobre Elementos Divertidos: Organizei a turma para discutir em grupo os elementos que mais apareciam nos jogos: ➤ "Quais elementos são essenciais para que um jogo seja divertido para você?" ➤ "Você acha que jogos ajudam no aprendizado? De que forma?" Anotei as respostas no quadro, destacando os elementos mais mencionados como desafios, cooperação, narrativa, etc. ● Reflexão sobre a utilização dos elementos dos jogos na aula de Língua Portuguesa: Perguntei aos estudantes: ➤ "Como vocês se sentiriam se as atividades de Língua Portuguesa fossem transformadas em jogos?" ➤ "Quais tipos de jogos ou características dos jogos vocês gostariam de ver nas aulas de Língua Portuguesa?" ● Sondagem sobre a aula de Língua Portuguesa: Perguntei aos estudantes ➤ "O que se aprende nas aulas de Língua Portuguesa?" ➤ "Você gosta de ler? Se sim, o quê?" ➤ "Que temas você acha interessante abordar nas aulas de Língua Portuguesa?" ➤ "Que assuntos de Língua Portuguesa você tem mais dificuldade para aprender?"
Fechamento	● Recapitulei os principais pontos discutidos durante a roda de conversa, em forma de mapas mentais elaborados pelos estudantes; ● Solicitei a assinatura do TALE; ● Agradei aos alunos pela participação ativa e pelas contribuições.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

4.3.2 Primeira oficina – “Missão 1: Formação das equipes”

Após a roda de conversa inicial, dei início às oficinas pedagógicas com a atividade intitulada “Missão 1: Formação de Equipes”. Essa oficina teve como objetivos dividir os alunos em equipes, incentivar a participação nas atividades subsequentes, desenvolver as habilidades de expressão oral e escrita e estimular a criatividade. Com uma duração média de 6 horas/aula,

a atividade exigiu um esforço artístico significativo dos alunos e foi estruturada em três etapas: a primeira consistiu na formação das equipes e na elaboração de cartazes; a segunda, na redação de uma justificativa para a escolha do nome e dos princípios orientadores de cada equipe; e a terceira etapa envolveu a apresentação oral seguida de uma votação para definir as propostas mais interessantes. O quadro a seguir apresenta mais detalhadamente o desenvolvimento da oficina e suas principais características.

Quadro 12 – Oficina pedagógica “Missão 1: Formação das equipes”

Missão:	Missão 1: Formação das equipes
Prática de linguagem:	Escrita e oralidade
Duração:	6h/a
Objetivos:	● Dividir as equipes e incentivar a participação nas demais atividades; ● Desenvolver expressão oral e escrita; ● Promover a criatividade.
Habilidades BNCC:	(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.
Material necessário:	Materiais de arte (lápis de cor, cartolina, hidrocor etc.), quadro branco, computador, TV ou projetor.
Atividades desenvolvidas:	● Os estudantes foram divididos em grupos de 3 a 4 participantes, e o desafio inicial foi a criação do nome e do símbolo de cada equipe. Foram distribuídos os materiais de artes e os alunos confeccionaram um cartaz contendo as informações de cada grupo: nome dos participantes, nome da equipe, desenho do símbolo da equipe; ● Antes de iniciar a atividade, fiz uma breve discussão sobre a importância dos nomes e símbolos na construção da identidade, questionando aos alunos como um nome e um símbolo podem representar uma ideia ou um grupo, apresentando exemplos reais, como times de futebol ou empresas,

	explorando o significado dos nomes e símbolos escolhidos; • Após a criação do nome e símbolo, cada equipe escreveu uma breve descrição da equipe no caderno. Essa descrição incluía: o processo de escolha do nome e do símbolo; o significado por trás de cada escolha; uma justificativa de como o nome e o símbolo representam a equipe; • Exemplo de perguntas norteadoras feitas para motivar a escrita: ➢ Por que escolheram esse nome? ➢ O que o símbolo representa para vocês? ➢ Como ele reflete os valores ou as características do grupo? • Após finalizarem a atividade, os estudantes foram convidados apresentar seu cartaz para a turma, explicando o nome e símbolo escolhidos; • Ao final da aula, foi distribuída a pontuação da primeira missão. Cada grupo votou em um cartaz que não poderia ser o da sua equipe. A equipe mais votada ganhou 2 pontos, as demais equipes ganharam 1 ponto pela participação.
Elementos da gamificação	Componentes de Jogo: • Avatares • Pontos • Coleções • Desafios Mecânicas de Jogo: • Competição • Cooperação • <i>Feedback</i> • Recompensas • Estados de vitória Dinâmicas de Jogo: • Progressão • Relacionamento • Emoções

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2025.

4.3.4 Segunda oficina – “Missão 2: Leitura de texto”

Com as equipes já formadas e os alunos empolgados para a próxima missão, iniciei a segunda oficina, intitulada “Missão 2: Leitura e interpretação de Texto”. O principal objetivo desta etapa foi promover a leitura e interpretação do texto de maneira gamificada. Para isso, realizamos a leitura do conto “A Fonte da Sorte”, extraído do livro *Os Contos de Beedle, o Bardo* (Rowling, 2008). Em vez de optar por uma atividade tradicional, como a cópia em cadernos ou o preenchimento de fichas, propus uma dinâmica inspirada no “passa ou repassa”. Nesse jogo, os alunos, organizados em duplas, utilizavam um dispositivo eletrônico equipado

com dois botões para disputar quem responderia primeiro às perguntas, acumulando pontos para sua equipe. Todo o processo está detalhadamente descrito no quadro a seguir.

Quadro 13 – Missão 2 “Leitura e interpretação de texto”

Missão:	Missão 2: Leitura e interpretação de texto
Prática de linguagem:	Leitura
Duração:	2h/a
Objetivos:	Ler e interpretar um texto de forma gamificada.
Habilidades BNCC:	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
Material necessário:	Quadro branco, computador, TV ou projetor, fichas com o texto impresso, dispositivo eletrônico com botões.
Atividades desenvolvidas:	• Inicialmente foi distribuída uma cópia do texto para cada estudante foi destinado um tempo para a leitura silenciosa (até 15 min.); • Depois os alunos foram organizados novamente em grupos (os mesmos da oficina anterior), e foram incentivados a compartilhar entre si suas impressões sobre a leitura; • O próximo momento da aula foi uma atividade inspirada no jogo “passa ou repassa” com perguntas interpretativas sobre o texto; • Dois alunos de cada equipe, por vez, posicionavam-se ao redor de uma mesa, e a professora fazia a pergunta, quem respondesse primeiro marcaria um ponto e assim sucessivamente. Venceu a prova a equipe que acumulou maior número de acertos; • Ao final, a professora fez uma reflexão oral sobre o texto e sobre a dinâmica realizada ouvindo também as impressões dos estudantes.
Elementos da gamificação	Componentes do Jogo: • Pontos • Placar ou Leaderboard • Níveis Mecânicas de Jogo: • Competição • Desafios • Feedback • Turnos

	• Estados de vitória Dinâmicas do Jogo: • Progressão • Emoções • Relacionamento
--	---

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

4.3.5 Terceira oficina – “Missão 3: Caça ao tesouro dos pronomes”

Na sequência de mais uma oficina, desenvolvi uma atividade de análise linguística com foco nos pronomes pessoais, conforme previsto no currículo escolar. Para fortalecer o entendimento dos alunos, elaboramos uma dinâmica de caça ao tesouro, na qual enigmas, relacionados ao uso dos pronomes pessoais do texto trabalhado na oficina anterior, foram distribuídos. Os estudantes procuraram as cartas com os enigmas pelo pátio da escola e, ao encontrá-las, solucionaram os desafios propostos. A equipe que registrou o maior número de acertos foi declarada vencedora, acumulando pontos na missão. No quadro a seguir, apresento os detalhes da oficina.

Quadro 14 – Missão 3 “Caça ao tesouro dos pronomes”

Missão:	Missão 3: Caça ao tesouro dos pronomes
Prática de linguagem:	Análise linguística
Duração:	4h/a
Objetivos:	• Revisar e aprofundar o conhecimento sobre os pronomes pessoais já trabalhados em sala de aula; • Estimular a interpretação e a análise linguística por meio da resolução de enigmas; • Promover a cooperação e o pensamento crítico, incentivando a discussão e a justificativa das respostas.
Habilidades BNCC:	(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).
Material necessário:	• Cartões com enigmas relacionados aos pronomes pessoais (previamente confeccionados); • Espaço amplo na sala de aula ou área externa para a realização da caça ao tesouro; • Cadernos para registro das respostas; • Canetas, lápis e relógio/cronômetro para controle do tempo.

Atividades desenvolvidas:	• A turma foi dividida novamente nos mesmos grupos; • Escondi previamente os cartões com enigmas de pronomes pessoais pela área externa da escola; • Cada grupo, ao encontrar um cartão, tinha que ler o enigma e discutir internamente para formular a resposta; • Os alunos registraram a resposta no caderno e, posteriormente, apresentar a solução e a justificativa do uso do pronome em questão; • Distribuí a pontuação de acordo com a quantidade de acertos de cada grupo; • Conduzi uma discussão coletiva para esclarecer dúvidas e reforçar os conceitos linguísticos envolvidos.
Elementos da gamificação	Componentes do Jogo: • Pontos • Placar ou <i>Leaderboard</i> Mecânicas de jogo: • Competição • Cooperação • <i>Feedback</i> • Estados de vitória Dinâmicas do Jogo: • Progressão • Emoções • Relacionamento

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2025

4.3.6 Segunda roda de conversa – “Integração e Reflexão das Oficinas Realizadas”

Com o intuito de avaliar o andamento das oficinas e sondar a percepção dos alunos acerca das atividades gamificadas realizadas até o momento, conduzi a segunda roda de conversa. Para essa atividade, elaborei uma roleta online com diversas perguntas, permitindo que cada aluno, em sua vez, girasse a roleta e respondesse à questão apresentada. Durante o processo, registrei os pontos principais no quadro e ao final sistematizamos as contribuições em uma síntese escrita dos aspectos mais relevantes levantados pelos estudantes. O detalhamento da atividade pode ser observado no quadro seguinte.

Quadro 15 – Roda de conversa “Integração e Reflexão das Oficinas Realizadas”

Tema	Integração e Reflexão das Oficinas Realizadas
Duração	2h/a

Objetivos	• Refletir sobre as experiências vivenciadas nas oficinas anteriores; • Identificar os pontos positivos e os desafios encontrados nas atividades gamificadas; • Estimular a troca de ideias e o compartilhamento de sugestões para aprimorar as próximas atividades; • Integrar os conhecimentos adquiridos ao longo das oficinas para fortalecer a aprendizagem em Língua Portuguesa.
Material necessário	• Roleta online com perguntas; • Quadro para registrar as contribuições; • Papel e caneta para anotações individuais; • Espaço organizado em círculo com cadeiras, facilitando a interação entre todos os alunos.
Organização	• Os alunos formaram um círculo, facilitando a visualização e a escuta mútua; • A roleta online ficou disponível no centro do círculo para que cada participante, em sua vez, girasse e sortease uma pergunta; • Ao término das discussões, cada aluno utilizou um cartão para registrar resumidamente os principais pontos debatidos.
Abertura	• Apresentei o tema e os objetivos da roda de conversa, destacando a importância de integrar as experiências de todas as oficinas anteriores; • Expliquei a dinâmica; • Incentivei a participação ativa, esclarecendo que todas as opiniões seriam valiosas para o aprimoramento das atividades posteriores.
Desenvolvimento	• Cada aluno, ao girar a roleta, respondeu à pergunta sorteada, estimulando reflexões como: ➤ "Qual atividade das oficinas anteriores mais te marcou e por quê?" ➤ "Que elemento das atividades gamificadas foi mais motivador para você?" ➤ "Como as experiências vivenciadas podem melhorar nossas futuras oficinas?" Mediei a discussão, registrando os principais pontos no quadro para que todos visualizassem as contribuições; • Após a rodada de perguntas, os alunos foram convidados a sintetizar, em cartões individuais, os <i>insights</i> e reflexões que surgiram durante a conversa. • Tópico 1: Reflexões sobre a Experiência: ➤ "Qual atividade das oficinas anteriores mais te marcou

	e por quê?" ➤ "Como você descreveria a evolução do seu aprendizado ao longo das oficinas?" ➤ "Qual atividade despertou mais interesse e quais aspectos contribuíram para isso?" ➤ "Em que momento você sentiu que os conteúdos ficaram mais claros?" ➤ "Houve alguma atividade que apresentou desafios? Como você lidou com eles?" ➤ "Qual foi a sua principal surpresa positiva durante as oficinas?" ● Tópico 2: Elementos da Gamificação: ➤ "Que elemento das atividades gamificadas foi mais motivador para você?" ➤ "Como as mecânicas dos jogos, como pontos, desafios e competições, influenciaram sua participação?" ➤ "Você acredita que a gamificação facilitou a compreensão dos conteúdos? De que forma?" ➤ "Como você se sentiu ao participar das atividades em grupo e das competições gamificadas?" ➤ "Quais elementos dos jogos você acha que poderiam ser aprimorados para aumentar seu engajamento?" ● Tópico 3: Propostas e Sugestões para Melhoria ➤ "Como as experiências vivenciadas podem melhorar nossas futuras oficinas?" ➤ "Que mudanças você sugeriria para tornar as oficinas mais interativas e atrativas?" ➤ "Quais atividades novas você gostaria de ver implementadas nas próximas oficinas?" ➤ "Você tem sugestões de novos elementos ou recursos de gamificação que poderiam ser incorporados nas aulas?"
Fechamento	● Recapitulei coletivamente os pontos mais relevantes, utilizando os resumos dos cartões para construir um panorama integrado da discussão; ● Agradei pela participação ativa e pelo compartilhamento de ideias, enfatizando a importância do <i>feedback</i> para aprimorar as práticas pedagógicas.

4.3.7 Quarta oficina – “Missão 4: Jogo de tabuleiro sobre curiosidades científicas”

A próxima oficina teve como foco a prática da escrita. Para dar continuidade ao conteúdo já trabalhado em sala de aula, as curiosidades científicas, propus a criação de um jogo de tabuleiro de perguntas e respostas. Enquanto eu elaborei o tabuleiro, os alunos ficaram responsáveis pela produção das cartas. Essa atividade teve como objetivos aprimorar a escrita e a pesquisa por meio da elaboração das perguntas e respostas, desenvolver a clareza, a coesão e a adequação linguística na formulação das questões, além de explorar estratégias para tornar as perguntas instigantes e as respostas objetivas. Também busquei estimular o trabalho em equipe e o pensamento crítico, incentivando os alunos a validarem as perguntas uns dos outros e a integrar o aprendizado de Língua Portuguesa com temas científicos, promovendo uma abordagem interdisciplinar. O detalhamento da oficina está no quadro a seguir.

Quadro 16 – Missão 4 “Jogo de tabuleiro sobre curiosidades científicas”

Missão:	Missão 4: Jogo de tabuleiro sobre curiosidades científicas
Prática de linguagem:	Produção escrita
Duração:	6h/a
Objetivos:	● Produzir cartas de perguntas e respostas baseadas em curiosidades científicas, aprimorando a escrita e a pesquisa; ● Trabalhar a clareza, coesão e adequação linguística na formulação das questões; ● Explorar estratégias de criação de perguntas instigantes e respostas objetivas; ● Estimular o trabalho em equipe e o pensamento crítico para a validação das perguntas e respostas; ● Integrar o aprendizado de Língua Portuguesa com temas científicos, promovendo interdisciplinaridade.
Habilidades BNCC:	(EF67LP06) Identificar a estrutura composicional e a função sociocomunicativa de textos de diferentes gêneros para produção e revisão textual. (EF69LP35) Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia,

	verbetes de enciclopédia digital colaborativa , infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados.
Material necessário:	• Cartões de cartolina ou papel cortados no formato de cartas de jogo; • Canetas, lápis de cor e hidrocor para personalização; • Quadro ou projetor para apresentação de exemplos de perguntas e respostas; • Material de pesquisa (textos, livros, acesso à internet, se possível); • Tabuleiro, dados e peões (confeccionados pela professora).
Atividades desenvolvidas:	Introdução e Preparação • Apresentei a proposta da oficina e os objetivos da atividade; • Expliquei sobre a estrutura de perguntas e respostas para jogos de tabuleiro, mostrando exemplos; • Conduzi uma discussão sobre o que torna uma pergunta interessante e desafiadora, considerando clareza, nível de dificuldade e relação com as curiosidades científicas. Pesquisa e Planejamento • Dividi os alunos novamente nos grupos já determinados. • Disponibilizei curiosidades científicas previamente trabalhadas em sala e permiti que os alunos fizessem pesquisas complementares. • Orientei os grupos na seleção de curiosidades para transformá-las em perguntas instigantes com opções de resposta. Produção das Cartas • Cada grupo produziu de 5 a 7 cartas; • Os alunos personalizaram as cartas, conferindo legibilidade e organização. Validação e Revisão • Promovi a troca de cartas entre os grupos para validação: cada grupo respondeu às perguntas criadas pelos colegas; • Orientei os ajustes finais na formulação das questões e na revisão ortográfica.

	Teste do Jogo • Os alunos jogaram uma rodada de teste utilizando as cartas produzidas. • Mediei a partida, observando o engajamento e a compreensão das perguntas; • A pontuação foi atribuída à equipe vencedora das partidas.
Elementos da gamificação	Componentes do Jogo: • Pontos • Placar ou <i>Leaderboard</i> Mecânicas de jogo: • Competição • Cooperação • <i>Feedback</i> • Estados de vitória Dinâmicas do Jogo: • Progressão • Emoções • Relacionamento

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

4.3.8 Quinta oficina – “Missão 5: Criando um podcast”

A quinta oficina teve como objetivo desenvolver a oralidade dos alunos por meio da criação e gravação de pequenos episódios de podcast. Partindo das curiosidades científicas já trabalhadas em sala de aula, os estudantes, organizados em grupos, elaboraram roteiros, explorando estratégias discursivas para tornar a comunicação mais envolvente e informativa. Durante o processo, puderam aprimorar a clareza, a expressividade e o ritmo da fala, ajustando suas produções conforme a necessidade. Após a gravação, os episódios foram reproduzidos para a turma e avaliados com base em critérios previamente estabelecidos, como criatividade, coesão e entonação. No quadro a seguir, apresento com detalhes as atividades desenvolvidas.

Quadro 17 – Missão 5 “Criando um *podcast*”

Missão:	Missão 5: Criando um <i>podcast</i>
Prática de linguagem:	Oralidade
Duração:	4h/a
Objetivos:	• Desenvolver habilidades de oralidade por meio da produção de pequenos

	episódios de podcast sobre curiosidades científicas. • Aprimorar a organização e a expressão oral, explorando recursos como entonação, ritmo e clareza na fala. • Incentivar o planejamento discursivo e o trabalho em equipe. • Promover a criatividade na elaboração de roteiros e na gravação dos episódios. • Utilizar estratégias para tornar a comunicação mais envolvente e informativa. • Estimular a escuta ativa e a análise crítica por meio da avaliação dos episódios.
Habilidades BNCC:	(EF67LP11) Planejar resenhas, vlogs, vídeos e podcasts variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, game, canção, videoclipe, fanclipe, show, saraus, slams etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do game para posterior gravação dos vídeos. (Brasil, 2018, p. 165) (EF67LP12) Produzir resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, game, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (show, sarau, slam etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções.
Material necessário:	• Celulares ou gravadores de áudio; • Papel e caneta; • Quadro ou projetor • Caixa de som
Atividades desenvolvidas:	Introdução e Planejamento • Apresentei o formato de podcast e suas principais características. • Exibi exemplos curtos para análise da estrutura e dos recursos utilizados. • Expliquei os critérios de avaliação: clareza, criatividade, coesão e expressividade.

	Produção dos Roteiros • Dividi os alunos em grupos e orientei a escolha de uma curiosidade científica para desenvolver. • Auxiliei na organização da estrutura do episódio, incluindo introdução, desenvolvimento e conclusão. • Instruí os alunos sobre o uso de estratégias discursivas para tornar a narração mais envolvente. Gravação dos Episódios • Os alunos testaram diferentes formas de narração (diálogos, apresentação individual, entrevistas). • Cada grupo gravou seu episódio com seus próprios celulares, fazendo ajustes e regravações quando necessário. • Revisaram os áudios para garantir clareza e fluidez na fala. Apresentação e Votação • Reproduzi os episódios em um momento de audição coletiva. • Conduzi a votação para eleger o melhor podcast, sem possibilidade de autovoto.
Elementos da gamificação	Componentes do Jogo: • Pontos • Placar ou <i>Leaderboard</i> Mecânicas de jogo: • Competição • Cooperação • Estados de vitória Dinâmicas do Jogo: • Progressão • Emoções • Relacionamento

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

4.3.9 Roda de conversa final – “Avaliando a pesquisa”

Na última roda de conversa, reunimo-nos em um círculo e iniciei a atividade agradecendo a participação de todos e contextualizando os momentos vividos durante a pesquisa. Os estudantes foram convidados a refletir de forma espontânea, respondendo a perguntas sobre o que mais os marcou, como a gamificação influenciou seu aprendizado e quais

melhorias poderiam ser implementadas. As contribuições foram registradas no quadro, enriquecendo o debate colaborativo. Ao final, a professora recapitulei as principais ideias discutidas, celebrando o empenho dos alunos com a entrega de medalhas e dos certificados para toda a turma. O quadro a seguir apresenta os detalhes dessa atividade.

Quadro 18 – Roda de conversa – “Avaliando a pesquisa”

Tema	Avaliando a pesquisa
Duração	2h/a
Objetivos	• Avaliar a experiência dos alunos com a pesquisa e as atividades realizadas. • Identificar percepções sobre o impacto da gamificação na aprendizagem. • Coletar sugestões para futuras práticas pedagógicas. • Celebrar a participação dos alunos com a entrega de medalhas (1º, 2º e 3º lugares) e certificados para todos.
Material necessário	• Quadro para anotar os principais pontos da conversa; • Medalhas; • Certificados; • Espaço organizado em círculo para facilitar o diálogo.
Organização	• Os alunos formaram um círculo, facilitando a visualização e a escuta mútua.
Abertura	• Iniciei agradecendo a participação de todos ao longo da pesquisa. • Apresenta os objetivos da roda de conversa: avaliar as experiências vivenciadas, discutir pontos positivos e desafios e coletar sugestões para futuras atividades. • Relembrei brevemente os principais momentos da pesquisa, contextualizando os alunos para a discussão.
Desenvolvimento	• Conduzi a conversa de forma espontânea e oral, propondo perguntas direcionadas para estimular a reflexão, como: ➢ "O que você achou das atividades realizadas durante a pesquisa?" ➢ "Qual atividade mais te marcou e por quê?" ➢ "Como a dinâmica de gamificação influenciou seu aprendizado?" ➢ "Que sugestões você daria para melhorar as próximas experiências?" • Os alunos compartilham suas opiniões e experiências, promovendo um debate aberto e participativo. • As principais ideias e sugestões são registradas no quadro para que todos acompanhassem.

Fechamento	● Recapitulei os pontos discutidos, destacando os aspectos positivos e as sugestões apresentadas. ● Fiz um agradecimento final a todos os alunos pelo engajamento e contribuição. ● Finalizei com o momento de premiação, entregando as medalhas e os certificados de participação para todos.
-------------------	--

Fonte: elaborado pela autora.

Para realizar as oficinas e as rodas de conversa, é necessário dispor de uma variedade de materiais como projetor, caixa de som, computador, impressora, livros, materiais de arte, quadro e marcadores para quadro branco. As propostas mencionadas foram apresentadas como possíveis atividades a serem desenvolvidas com os participantes, tendo como base a utilização dos jogos nas aulas de Língua Portuguesa para potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Ao longo da pesquisa, as oficinas serão estruturadas para abranger todos os aspectos práticos da linguagem: leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística.

4.4 LOCAL DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada no município de João Pessoa, capital do estado da Paraíba, que está situado no litoral nordeste do país. De acordo com os dados de 2021 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), como sendo uma metrópole regional, é a cidade principal da Região Metropolitana de João Pessoa, também chamada de Grande João Pessoa. Situada no leste paraibano, a cidade possui saída oriental para o Oceano Atlântico. Faz também divisa com outros quatro municípios: Cabedelo, ao norte; Santa Rita e Bayeux, a oeste; Conde, ao sul. A cidade possui uma área territorial de 210.044 km², com população estimada é de 833.932 pessoas.

Figura 3 – Mapa de localização do município

Fonte: Google Maps

Conforme os dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2022, o último Censo Demográfico Populacional de 2010 indicou que o município, com uma densidade demográfica de 3.970,27 habitantes por quilômetro quadrado. A taxa de escolarização para crianças de 6 a 14 anos era de 96,9 %, posicionando o município em 152º lugar entre as 223 cidades da Paraíba e em 3751º entre as 5570 cidades do Brasil. Além disso, segundo o IBGE, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município em 2019, para as escolas da rede estadual, foi de 5,3 nos anos iniciais e 4,2 nos anos finais, conforme mostrado no quadro a seguir.

Quadro 19 - Resultados do IDEB do município de João Pessoa – PB (Anos Finais e Iniciais do Ensino Fundamental - 2013/2021)

ANO	METAS PROJETADAS (Anos Iniciais)	IDEB OBSERVADO (Anos Iniciais)	METAS PROJETADAS (Anos Finais)	IDEB OBSERVADO (Anos Finais)
2013	4,4	4,4	3,7	3,3
2015	4,4	4,4	4,1	3,5
2017	5,0	4,9	4,4	3,6
2019	5,3	5,0	4,6	3,9
2021	-	5,1	-	4,6

Fonte: INEP

Com relação à escola onde será realizada a pesquisa, a nota do IDEB do ano de 2017 foi de 2,8; de 2019 foi de 4,4; e a do ano de 2021 não foi computada, pois, de acordo com o

próprio site onde são divulgados os resultados, as justificativas para a não divulgação dos dados desses registros estão no próprio site, a escola não participou ou não atendeu aos requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

A pesquisa foi realizada nas aulas de Língua Portuguesa de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola estadual de ensino integral localizada no bairro da Torre no município de João Pessoa, na Paraíba. Estando situada em uma área mais central da capital paraibana, há estudantes de diversos bairros da cidade, ainda que a maioria resida nas proximidades da escola. A referida escola possui atualmente 12 turmas, sendo 8 do Ensino Fundamental anos finais e 4 do Ensino Médio Técnico. No desenvolvimento da pesquisa (2024), a escola apresentava um quantitativo total de 193 alunos, sendo 127 matriculados em turmas do Ensino Fundamental.

4.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escolha pela turma do 6º ano A do Ensino Fundamental se deu em parte pela organização interna da escola, que ocasionou no meu direcionamento a ministrar aulas nesta turma, e em parte pelo perfil dos estudantes que condiz com a proposta desta pesquisa em termos de faixa etária e interesse na temática proposta. São alunos na faixa etária dos 10 aos 13 anos e que demonstram algum interesse em participar das atividades em sala de aula, especialmente, quando essas envolvem procedimentos mais dinâmicos e diferentes do que se considera habitual. A maioria dos participantes reside nas proximidades da escola.

Essa turma, em especial, é relativamente homogênea em termos de faixa etária, com apenas um aluno que se destaca por possuir uma idade muito avançada em comparação com o padrão esperado para o 6º ano. Além disso, a interação entre os colegas de classe é positiva, o que facilita momentos de trabalho em grupo e promove um ambiente colaborativo. Essa coesão etária e a boa convivência entre os alunos contribuem para um clima escolar propício ao aprendizado, em que atividades coletivas podem ser mais eficazes e o suporte mútuo entre os estudantes é favorecido.

Para que os alunos e alunas pudessem participar voluntariamente da pesquisa, foi necessário que assinassem um Termo de Assentimento e Livre Esclarecimento (TALE), garantindo a autorização dos seus responsáveis legais – pais, mães e/ou responsáveis. Esse procedimento foi essencial para formalizar a sua participação. Adicionalmente, a identidade dos participantes foi preservada por meio do anonimato, assegurando sua confidencialidade.

No momento de execução da pesquisa, os participantes receberam uma explicação detalhada sobre o processo e a forma como iriam interagir e contribuir para a análise dos dados coletados.

Reitero ainda que todos fizeram parte da execução do projeto de pesquisa de forma voluntária, podendo desistir do projeto em qualquer momento que desejassem. Saliento também que não houve custos financeiros para nenhum dos participantes em questão.

4.6 MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS

Quanto ao método de análise de dados, optei pela construção de núcleos de significação. Conforme proposto por Aguiar e Ozella (2006), essa é uma abordagem que busca identificar e compreender os significados centrais presentes nos discursos dos participantes de uma pesquisa. Esse método é especialmente adequado para investigar as percepções, experiências e interpretações dos sujeitos sobre um determinado fenômeno. O processo de análise envolverá as seguintes etapas: transcrição e organização dos dados gerados; identificação dos núcleos de significação; desmembramento dos núcleos; categorização e classificação; síntese e análise Interpretativa; e elaboração dos resultados.

O método do núcleo de significação oferece uma abordagem detalhada e sistemática para explorar os aspectos mais profundos das percepções humanas. Ele permite que os pesquisadores mergulhem nas vozes dos participantes e revelem os sentidos que muitas vezes não são capturados por abordagens mais superficiais, pois consideram os diversos aspectos sócio-históricos dos sujeitos, além das particularidades individuais ou de grupos específicos. Tal método é estruturado em quatro etapas: identificação dos pré-indicadores, organização dos conteúdos temáticos, construção e análise dos núcleos de significação e a subsequente análise desses núcleos. Sobre a etapa inicial, referente à identificação dos pré-indicadores, Aguiar, Soares e Machado (2015) apontam que:

Nesse processo, cuja operacionalidade se dá por meio de leituras sistemáticas do material verbal, isto é, análise reiterativa da fala do sujeito, é importante que o pesquisador, partindo do todo ainda caótico/empírico que conforma o discurso do sujeito, seja perspicaz na observação de aspectos particulares de sua fala (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p.64).

Nessa primeira etapa, pretendo buscar padrões de similaridade nos dados gerados para que sejam analisados de forma sistemática na segunda etapa. Conforme Aguiar, Soares e Machado (2015), na fase de sistematização dos indicadores ocorre uma síntese provisória, caracterizando um procedimento que já representa um início de análise empírica e não-

interpretativa. Essa etapa antecede a nuclearização dos dados, também conhecida como aglutinação.

A terceira etapa é o momento da construção dos núcleos de significação. Nesse momento, buscarei interpretar o discurso dos voluntários, considerando a teoria e indo em busca de zonas de sentido na interpretação do discurso dos voluntários, tomando por base a teoria, indo em busca das zonas de sentido dos dados gerados. Ainda de acordo com Aguiar, Soares e Machado (2015), a terceira etapa do procedimento é focada na síntese, com o objetivo de transcender o discurso aparente, que pode estar desconectado da realidade social e histórica. Nessa fase, buscarei, por meio da articulação dialética dos indicadores, compreender a realidade concreta.

Por fim, na última fase da análise dos dados, trarei para a pesquisa um movimento dialógico e interpretativo que servirá de base para as minhas conclusões acerca dos resultados obtidos pela proposta desta pesquisa. Conforme elucidam Aguiar e Ozella (2006),

O processo de análise não deve ser restrito à fala do informante, ela deve ser articulada (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político, econômico, em síntese, histórico, que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade (Aguiar; Ozella, 2006, p. 231).

Em suma, a abordagem dos núcleos de significação se destaca como uma estratégia pertinente para a interpretação dos discursos, permitindo que a análise dos dados transcenda a simples transcrição e revele as complexas inter-relações entre as experiências individuais e o contexto sócio-histórico. Ao sistematizar os pré-indicadores, organizar os conteúdos temáticos e construir os núcleos de significado, esse método possibilita uma compreensão dialética e aprofundada da realidade dos sujeitos, corroborando a relevância dos resultados obtidos. Assim, o procedimento adotado não apenas assegura a integridade e a riqueza dos dados, mas também fundamenta as conclusões da pesquisa de maneira consistente e reflexiva.

Na seção a seguir, apresento a análise dos dados gerados na pesquisa, fundamentada e organizada em núcleos de significação. Essa etapa foi crucial para identificar padrões, tendências e relações que emergiram do conjunto de informações, permitindo uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado. A análise dos dados valida as hipóteses formuladas a partir da revisão teórica e propicia a descoberta de novas perspectivas que enriquecem a discussão sobre a integração da gamificação no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Dessa forma, esta seção representa o elo entre a fundamentação teórica e a prática.

5 DADOS EM JOGO: DECIFRANDO OS DESAFIOS DA GAMIFICAÇÃO

Nesta seção, apresento a análise das narrativas dos estudantes, obtidas a partir das discussões e reflexões a respeito da inserção de atividades gamificadas nas aulas de Língua Portuguesa, em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola estadual integral da Paraíba. Os dados observados foram analisados e organizados de forma minuciosa, com base nas premissas – já apresentadas neste estudo – a respeito dos núcleos de significação, buscando sempre compreender a construção de sentido por parte dos sujeitos participantes da pesquisa. Em vista disso, procurei fazer nesta análise a associação entre a teoria e a realidade percebendo, de forma interpretativa, como a gamificação impactou o engajamento nas aulas de Língua Portuguesa e promoveu o desenvolvimento das práticas de linguagem dos estudantes. Desse modo, a seção apresenta a análise dos dados obtidos durante o desenvolvimento da pesquisa e, junto a isso, sugestões de práticas pedagógicas que podem subsidiar o trabalho com a gamificação nas aulas de Língua Portuguesa.

Partindo do problema que motivou esta pesquisa, idealizei e realizei uma roda de conversa inicial com os alunos. O objetivo foi investigar seu interesse por jogos e brincadeiras, compreender quais elementos da gamificação são mais envolventes e atrativos para eles e, ao mesmo tempo, coletar dados essenciais para embasar o planejamento e a implementação de estratégias gamificadas nas aulas de Língua Portuguesa. Essa etapa inicial permitiu não apenas mapear as preferências dos estudantes, mas também alinhar a gamificação às suas expectativas e necessidades de aprendizagem.

A partir dessas observações, elaborei oficinas e mais algumas rodas de conversa que possibilitaram a geração dos dados necessários para a análise deste estudo. Ao incorporar a gamificação nas práticas de ensino de Língua Portuguesa, notei uma melhora no engajamento dos alunos, além do desenvolvimento de habilidades que serão detalhadamente exploradas mais adiante. Diante disso, apresento a seguir o percurso adotado para a análise dos núcleos de significação.

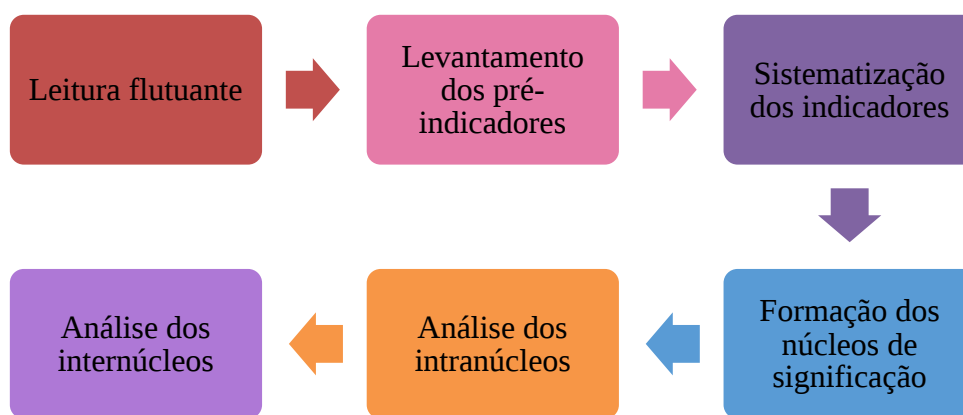
5.1 ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para construir os núcleos de significação, levei em consideração as falas dos alunos, geradas por meio dos instrumentos de procedimentos de dados adotados neste estudo (rodas de conversa e oficinas pedagógicas). Além disso, recorri às minhas anotações realizadas durante a observação participante, bem como aos materiais produzidos pelos estudantes ao longo das

aulas. A partir disso, levantei os pré-indicadores, que foram posteriormente analisados em busca de relações de similaridade, complementaridade e/ou contradição. Esse processo me permitiu organizar os indicadores de forma coerente. Com os indicadores definidos, agrupei-os em dois núcleos principais, os quais abrangem os eixos centrais da pesquisa: a gamificação e o ensino de Língua Portuguesa. Em seguida, procedi com uma análise intranúcleo, investigando os elementos específicos de cada núcleo, e uma análise internúcleo, buscando interseções, divergências e conexões entre os dois núcleos.

O processo de análise para chegar aos núcleos de significação está representado na figura a seguir:

Figura 4 – Roteiro de análise dos núcleos de significação



Fonte: elaborado pela autora (2025)

Para realizar os estudos dos sentidos e significados desta pesquisa, recorri às orientações de Aguiar e Ozella (2015), que estruturam esse processo em seis etapas fundamentais: Leitura flutuante, Levantamento dos pré-indicadores, Sistematização dos indicadores, Formação dos núcleos de significação, Análise dos intranúcleos, Análise dos internúcleos. Esse percurso metodológico permitiu uma interpretação mais consistente e embasada dos dados, contribuindo para a construção dos significados nesta pesquisa.

A etapa inicial do processo (Leitura Flutuante) corresponde ao primeiro contato com as falas dos estudantes registradas durante as oficinas e rodas de conversa. Nessa fase, busquei não apenas compreender o conteúdo verbal expresso pelos alunos, mas também identificar aspectos sutis, como frequência, ênfase, repetições e a carga emocional presente em suas palavras. Conforme Aguiar e Ozella (2015):

Esse é um momento da pesquisa que visa apreender não simplesmente as afirmações verbais do sujeito, mas também as significações da realidade que se revelam por meio

das expressões verbais, que são sempre carregadas de afeto. (Aguiar; Ozella, 2015, p. 64).

Desse modo, a leitura flutuante permitiu uma imersão nas narrativas dos estudantes, possibilitando a compreensão das significações que emergiram de suas falas e experiências. Para isso, iniciei essa etapa fazendo registros orais (gravações de áudio) e escritos durante as rodas de conversa e oficinas. Posteriormente, revisei esses registros de forma criteriosa em busca de discursos que apresentassem maior carga emocional, reafirmações de ideias ou até mesmo possíveis ambiguidades e duplas interpretações.

A leitura flutuante levou ao levantamento dos pré-indicadores, que corresponde à segunda etapa desta análise. Listei, então, as falas e registros mais relevantes para o objeto da pesquisa, considerando aqueles que apresentavam maior recorrência, carga emocional e potencial para revelar significações centrais. Segundo Aguiar e Ozella (2006), os pré-indicadores são fragmentos de discurso que, embora ainda não estejam totalmente sistematizados, já apontam para possíveis núcleos de significação. Eles funcionam como pistas iniciais para a compreensão dos sentidos expressos pelos sujeitos da pesquisa, exigindo uma análise cuidadosa para identificar relações, padrões e contradições nas falas dos participantes. Dessa forma, essa etapa serviu como um filtro essencial para organizar os dados coletados.

Após selecionar os pré-indicadores, passei à etapa de sistematização dos indicadores, na qual organizei as falas de acordo com as temáticas e os aspectos mais relevantes durante a execução do estudo, agrupando-os conforme suas relações de similaridade, complementaridade ou contraste. Essa sistematização possibilitou uma análise mais refinada dos pré-indicadores, destacando padrões de pensamento, percepções recorrentes e possíveis divergências nas falas. Dessa maneira, os indicadores funcionaram como alicerces para a construção dos núcleos de significação, a próxima etapa do processo de análise dos dados.

A construção dos núcleos de significação foi feita por meio da articulação dos indicadores, que foram organizados conforme suas relações de sentido. Segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 310), “os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação, de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito.” Assim, a sistematização desses indicadores possibilitou identificar padrões e nuances presentes nas falas dos estudantes, permitindo compreender os significados emergentes e culminando na formação dos núcleos de significação.

Os núcleos de significação, por sua vez, configuram-se como unidades únicas de informação constituídas pela conexão entre diversos conceitos expressos pelos indivíduos envolvidos na pesquisa. Assim, em busca de compreender os dados obtidos, inferi dois núcleos

de significação e os nomeei de acordo com o que representavam, buscando utilizar as falas dos alunos, que carregassem conteúdos e expressividades dos sujeitos.

A construção dos núcleos de significação é fundamental para captar a essência dos discursos, integrando os diversos elementos identificados ao longo da pesquisa. Nesse sentido, essa etapa representa um avanço no processo de análise, no qual a identificação dos pré-indicadores e indicadores cede lugar a uma compreensão mais profunda e concreta dos significados. Conforme elucidam Aguiar e Ozella (2013):

Os núcleos devem expressar aspectos essenciais do sujeito. Eles devem superar tanto os pré-indicadores como os indicadores. Devem, assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido. (Aguiar; Ozella 2013, p. 310).

Essa perspectiva reforça a importância de organizar os dados de forma que as inter-relações entre as partes revelem uma visão integrada e crítica dos processos de significação. Ao articular esses elementos, é possível construir uma base para a interpolação dos dados na próxima etapa da análise dos dados, possibilitando a interpretação aprofundada do objeto de estudo. Essa perspectiva evidencia a importância de estruturar os dados de modo que as relações entre as partes revelem uma visão integrada e crítica dos processos de significação. Ao articular esses elementos, é possível uma base para a interseção dos dados na etapa seguinte, permitindo uma interpretação mais aprofundada do objeto de estudo.

Assim, após sistematizar os núcleos, prossegui com as análises dos intranúcleos e dos internúcleos, conforme orientam Aguiar e Ozella (2015). Iniciei com a análise dos indicadores referentes a cada núcleo, identificando as relações internas e os padrões de significado que se consolidam dentro de cada grupo. Em seguida, realizei a análise cruzada entre os núcleos, a fim de verificar as interconexões, complementaridades e eventuais contradições entre os diferentes aspectos do objeto de estudo. Desse modo, a análise dos dados desta pesquisa englobou todo o material gerado, sendo interpretado como uma síntese dos núcleos de significação.

5.2 DOS PRÉ-INDICADORES AOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: A SISTEMATIZAÇÃO DO PROCESSO DE ANÁLISE DA PESQUISA

Seguindo o processo descrito nesta seção, iniciei a análise com o levantamento dos pré-indicadores. Baseando-me nas premissas de Aguiar e Ozella (2015), os pré-indicadores selecionados foram resultado da filtragem das falas dos participantes, devidamente gravadas e

transcritas. Nessa fase, identifiquei um total de 150 pré-indicadores, levando em consideração aqueles que mais se alinhavam aos objetivos da pesquisa e que se repetiram com maior frequência. Para resguardar a identidade dos participantes e otimizar a organização dos dados da pesquisa, adotei, de maneira sistemática, a substituição dos nomes reais dos estudantes pela designação “Aluno/a” seguida de uma letra sequencial.

Nesse protocolo de seleção, considerei também a relevância da carga emocional, o entusiasmo, os aspectos implícitos (os "não ditos") e as contradições presentes nos discursos, entre outros elementos essenciais. Posteriormente, agrupei os pré-indicadores de acordo com as suas relações similaridade, complementaridade e/ou contradição, formando 8 conjuntos de indicadores que direcionaram a síntese dos núcleos de significação, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 20 – Associação entre pré-indicadores e indicadores

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<i>ALUNO A: Queria que os desafios fossem tipo caça ao tesouro, descobrindo onde tá o tesouro.</i> <i>ALUNA B: Seria legal separar a sala em dois grupos, aí a senhora perguntava uma coisa do assunto e quem batesse primeiro iria responder.</i> <i>ALUNO C: Jogos de tabuleiro.</i> <i>ALUNO D: Jogos de tabuleiro é o melhor, hein!</i> <i>ALUNO G: A atividade mais legal até agora foi um bingo de matemática.</i> <i>ALUNO F: Eu gostei do bingo de português que a senhora passou.</i> <i>ALUNO D: Gosto quando tem quiz na aula.</i> <i>ALUNO B: Ô tia, bora fazer uma adedonha, eu gosto muito.</i> <i>ALUNO G: O jogo que eu mais gostei foi o “passa ou repassa” porque envolve perguntas e respostas.</i> <i>ALUNO H: Gostei mais da caça ao tesouro porque a gente saiu da sala.</i> <i>ALUNA I: A melhor parte foi fazer o cartaz porque usou a criatividade.</i> <i>ALUNO J: Caça ao tesouro foi o melhor porque a gente se divertiu.</i> <i>ALUNO K: A parte mais difícil foi o tempo das brincadeiras.</i>	1. Jogos e atividades que mais interessam e atraem os estudantes
<i>ALUNO K: Me sinto bem quando ganho pontos nas brincadeiras.</i> <i>ALUNO D: Acho que eu me sinto normal quando ganho nas atividades.</i>	2. Elementos da gamificação levantados pelos alunos

ALUNA B: Eu acho legal ganhar ponto, porém não é legal a gente só estudar mais se tiver ponto. ALUNO C: Oxe, eu amo ganhar ponto! ALUNO C: Sim, gosto de competir porque é engraçado e divertido. ALUNA B: É bom competir porque você aprende a conviver com as pessoas. ALUNO G: Pra eu querer participar, um jogo tem que ser interativo. ALUNA I: Interação e criatividade são as coisas principais num jogo. ALUNO H: Rivalidade pra mim é a melhor parte dos jogos. ALUNO A: Eu acho que tem que ter respeito pra não ficar ofensivo e nem virar uma bagunça o jogo.	
ALUNA I: Me motiva a mostrar como sou boa e melhor que eles. ALUNO H: Eu me sinto mais livre e mais alegre jogando. ALUNO A: Eu me sinto mais calmo quando estou jogando alguma coisa ALUNA L: Eu li só pra participar, mas agora quero ler mais histórias desse livro. A história ficou na minha cabeça!	3. Percepção da importância dos jogos na motivação
ALUNO F: Eu gosto de ler gibi. ALUNO K: Eu gosto de ler livro de futebol e sobre a história do futebol. ALUNO D: Eu amo ler livro de suspense. ALUNO A: Eu gosto de livro de ação. ALUNA B: Gosto de ler histórias de vida, biografia. ALUNA A: Eu prefiro melhorar minha escrita. ALUNO G: Eu gosto mais de leitura. ALUNO H: Não preciso de escrita, minha letra já é legível. ALUNO G: Esse conto parece um pouco com histórias de terror, por isso gostei. ALUNO C: Queria um jogo sobre substantivos. ALUNO D: Pronomes de novo porque achei muito legal esse assunto. ALUNO D: Seria legal um jogo pra descobrir quem é o impostor que tá com a palavra errada. ALUNO K: E se a gente fizer um bingo de substantivos?	4. Interesses dos estudantes com relação às aulas e Língua Portuguesa
ALUNO C: Olha, até (fulano) tá concentrado fazendo as coisas hoje!	5. Demonstração de engajamento nas atividades gamificadas

ALUNO C: <i>Certeza que a resposta é essa! Lembra que o texto falava disso?</i> ALUNA I: <i>Eu li essa parte! Deixa que eu respondo.</i> ALUNA B: <i>Será que o livro tem mais histórias assim? A gente pode fazer de novo com outra história?</i> ALUNO D: <i>Acho que nosso grupo vai ganhar essa porque todo mundo leu tudo e sabia as respostas.</i> ALUNO K: <i>Que sorte! Se eu não tivesse lido aquela parte, não ia saber responder e ia perder ponto.</i> ALUNO H: <i>A gente vai procurar as pistas pela escola toda? Oba!</i> ALUNA L: <i>As charadas vão ser difíceis? Espero que nosso grupo consiga responder rápido.</i> ALUNO A: <i>Foi muito difícil responder rápido no “passa ou repassa” porque nem todo mundo quis ler o texto todo.</i> ALUNO D: <i>Preciso pensar numa pergunta que seja difícil, mas não impossível. Quero ver a outra equipe tentando responder!</i> ALUNA I: <i>Será que eu posso fazer mais cartas? Tem muita coisa que dá pra perguntar!</i> ALUNO C: <i>Esse jogo parece aqueles de perguntas e respostas da TV. Tô adorando!</i> ALUNO F: <i>Se não fosse pra jogar, eu nem tinha feito nada.</i>	
ALUNA B: <i>No começo, eu não achei que ia conseguir fazer as cartas, mas depois que a gente começou a jogar, foi muito divertido. Me senti uma criadora de jogos!</i> ALUNO G: <i>Eu achei que essa atividade foi bem mais divertida do que as aulas normais. No jogo, eu não percebi que estava estudando, só me divertindo.</i> ALUNO A: <i>Eu gostei mais de fazer perguntas e ver o pessoal se esforçando para responder. No começo, eu pensei que ia ser só mais uma aula normal, mas foi diferente.</i> ALUNA I: <i>Eu realmente percebi que a gente pode aprender mais e se divertir também, porque eu revisei tudo o que a gente aprendeu sem perceber.</i> ALUNO H: <i>Eu acho que eu me concentrei mais do que o normal, porque tinha desafios o tempo todo. Se não fosse isso, eu não sei se teria prestado tanta atenção.</i> ALUNO K: <i>Se todas as aulas fossem assim, eu acho que ia ser bem mais fácil aprender.</i> ALUNA I: <i>Nunca fiz uma atividade assim, é bem mais legal do que só copiar e fazer tarefa.</i> ALUNO F: <i>Eu odeio ler, mas até que foi legal ler pra participar da brincadeira.</i>	6. Avaliação das atividades gamificadas na aprendizagem

ALUNO A: Foi muito divertido, tia! Melhor que só ficar lendo pra fazer tarefa. ALUNO A: Acho que aprendi mais hoje do que numa aula normal. ALUNO K: E, se a gente fizesse uma caça ao tesouro pra aprender todos os conteúdos? Fica muito mais legal assim. ALUNO J: Na verdade, facilitou a gente entender o assunto que a senhora tinha passado. ALUNA I: Acho que ficou muito mais fácil entender depois das brincadeiras. ALUNA A: Eu prefiro muito mais aula com jogo porque não fica chato. ALUNA I: Com certeza, com jogo, tia ALUNO K: Prefiro aula com jogo porque é mais divertido. ALUNA I: Acho legal os jogos porque dá pra aprender de outra forma. ALUNA B: Eu acho que fica mais fácil de lembrar das coisas quando a gente faz as brincadeiras. ALUNO F: Gente, mesmo que a gente não vença, eu gostei de fazer essa atividade. ALUNO A: Gravar um podcast foi muito mais legal do que só apresentar na frente da sala. Quero fazer isso de novo! ALUNO D: Eu acho que aprendi mais com os jogos porque dava pra revisar as coisas que a gente aprendeu nas aulas ALUNO A: Eu acho que a gente podia fazer essas atividades diferentes sempre porque é muito chato ficar escrevendo no caderno. ALUNO C: Se eu pudesse, jogava no tabuleiro em todas as aulas. ALUNO G: Foi muito mais legal escrever as cartas do que fazer uma redação. ALUNO A: Eu odeio escrever, nem tinha percebido que essa atividade era tipo uma redação.	
ALUNO D: A resposta só pode ser "eu", porque o enigma fala de "algo que só quem escreve pode ser" ALUNA I: Essa aqui é sobre o plural de "você". É "vocês", né? ALUNO C: Aqui tá errado. Lembra que a professora falou que "ele" é a terceira pessoa do singular? Tem que corrigir. ALUNO C: Oxe! Ficou muito fácil de entender aquela parte dos pronomes depois da caça ao tesouro. Tenho certeza que acertei tudo na prova.	7. Demonstração do desenvolvimento de práticas de linguagem por meio das atividades gamificadas

ALUNO H: Tava fácil demais aquela parte dos pronomes na prova, tem que colocar perguntas mais difíceis. ALUNO A: Tia, não consigo pensar em nada pra escrever, não quero fazer essa atividade. ALUNO G: Posso usar uma curiosidade que vi na internet só que com as minhas palavras? ALUNO A: Escrevi "Porque a água do mar é salgada?". Tá certo ou tem que mudar alguma coisa? ALUNO C: Explicar a curiosidade me ajudou a entender melhor. Antes eu só tinha lido, mas agora acho que sei mesmo! ALUNO K: Escrevi uma resposta curta, mas depois percebi que precisava explicar melhor. Aí tive que reescrever a carta. ALUNA I: Tive que mudar a forma da resposta porque estava muito longa. Resumi tudo em uma frase, como a professora tinha explicado. ALUNA B: Eu tive que gravar várias vezes até conseguir falar sem gaguejar. Percebi que precisava treinar mais a minha fala para deixar a curiosidade interessante. ALUNO K: Na hora de gravar, tentei falar mais devagar para as pessoas entenderem bem o que eu estava dizendo. Antes, eu falava muito rápido e não dava pra entender nada.	
ALUNA L: Tia, passa mais trabalho em grupo, é bom que todo mundo se ajuda. ALUNO J: Posso fazer sozinho? Odeio trabalho em grupo porque ninguém faz nada direito. ALUNO G: Vamos dividir as tarefas: dois procuram e dois tentam decifrar a charada. Assim, a gente vai mais rápido! ALUNA B: Trabalhar em grupos é a parte mais difícil. ALUNA D: Os roubos e as trapaças foi a parte que eu não gostei. ALUNA L: A colaboração com os colegas foi a parte mais legal porque ninguém ficou sozinho. ALUNO D: Gosto mais de participar dos jogos sozinho pra evitar briga. ALUNO H: Em grupo porque fica mais fácil de aprender e ganhar. ALUNA B: Acho que foi legal fazer as coisas em grupo porque naquele grupo de (fulano) as pessoas nem se falam direito e fizeram tudo junto. ALUNO G: Poderia fazer um grupo só da turma e competir com outra turma. ALUNO A: O que poderia melhorar é respeitar a opinião do colega.	8. Percepção dos estudantes a respeito da dinâmica de grupos e da cooperação nas atividades

ALUNO F: <i>Como é difícil pensar na resposta certa e nas erradas também. Posso pedir ajuda a (fulano)?</i> ALUNA I: <i>O que eu mais gostei foi o trabalho em equipe porque às vezes é difícil fazer tudo sozinha.</i> ALUNA G: <i>Eu não gosto muito de atividades de grupo, mas no jogo a gente teve que se ajudar, e foi muito mais legal do que eu imaginava.</i>	
--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2025).

Após definir os indicadores, iniciei a formação dos núcleos de significação. Para organizá-los, considerei as relações existentes entre os indicadores, os dois eixos desta pesquisa – a gamificação e a aula de Língua Portuguesa – e os objetivos geral e específicos propostos. Conforme Aguiar e Ozella (2006, p. 231), “os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas”. Assim, cheguei à formação de dois núcleos, os quais nomeei a partir de falas dos estudantes (pré-indicadores) que apresentaram afinidade com o conteúdo de cada núcleo. O primeiro núcleo diz respeito ao impacto da gamificação no engajamento e na motivação dos estudantes, enquanto o segundo aborda a gamificação no desenvolvimento de práticas de linguagem. Apresento, no quadro a seguir, os núcleos de significação.

Quadro 21 - Relação dos indicadores e núcleos de significação

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
1. Jogos e atividades que mais interessam e atraem os estudantes	1. “ <i>Se não fosse pra jogar eu nem tinha feito nada</i> ”. O impacto da gamificação no engajamento e na motivação dos estudantes.
2. Elementos da gamificação levantados pelos alunos	
3. Percepção da importância dos jogos na motivação dos estudantes	
4. Demonstração de engajamento nas atividades gamificadas	
5. Percepção dos estudantes a respeito da dinâmica de grupos e da cooperação nas atividades	
1. Interesses dos estudantes com relação às aulas e Língua Portuguesa	2. “ <i>Acho que aprendi mais hoje do que numa aula normal</i> ”. A gamificação no desenvolvimento de práticas de linguagem.
2. Avaliação das atividades gamificadas na aprendizagem	

3. Demonstração do desenvolvimento de práticas de linguagem por meio das atividades gamificadas	
---	--

Fonte: quadro elaborado pela autora (2025).

O procedimento de análise dos núcleos de significação, conforme Aguiar e Ozella (2006), busca sair do empírico para o interpretativo. Em outras palavras, parte da observação das falas dos participantes para alcançar uma compreensão mais profunda dos sentidos subjacentes. Ao analisar as expressões exteriores, procurei desvendar a "fala interior" – os significados e pensamentos que, mesmo não explicitados, estruturam o discurso. Esse método possibilitou uma leitura mais abrangente, revelando não apenas o que é dito, mas também as dimensões emocionais e cognitivas que fundamentam as experiências dos sujeitos. Assim, a análise dos núcleos de significação permitiu um olhar crítico e aprofundado, integrando os aspectos visíveis e implícitos na construção do sentido do objeto estudado.

Nas seções a seguir, apresento a análise dos núcleos de significação. Inicialmente, realizo a análise intranúcleo, na qual examino os excertos das falas dos estudantes associados a cada indicador, confrontando-os com as referências teóricas que fundamentam este estudo. Em seguida, conduzo a análise internúcleo, comparando e integrando os diferentes núcleos para demonstrar como suas inter-relações se complementam na construção dos significados da pesquisa.

5.2.1 “*Se não fosse pra jogar eu nem tinha feito nada*” - O impacto da gamificação no engajamento e na motivação dos estudantes.

A partir da declaração de um aluno – “*Se não fosse pra jogar, eu nem tinha feito nada*” (Aluno F) – nomeei este núcleo de significação. Essa escolha se fundamentou na análise dos indicadores, que revelaram que as falas dos estudantes direcionaram a investigação para o impacto da gamificação no engajamento e na motivação dos alunos. Assim, a manifestação desse aluno evidenciou como a introdução de atividades gamificadas pode transformar a percepção dos estudantes sobre as atividades propostas, estimulando tanto o interesse quanto a participação ativa no processo de aprendizagem. Essa constatação serviu como ponto de partida para uma análise mais aprofundada dos mecanismos pelos quais a gamificação pode contribuir para um ambiente educacional mais dinâmico e interativo.

Esse núcleo de significação reúne relatos dos alunos que indicam que o aspecto lúdico das atividades não é apenas um complemento, mas sim algo importante que os impulsiona a participar ativamente das aulas. Em outras palavras, os estudantes deixam claro que o elemento do jogo transforma a experiência de aprendizagem, tornando-a mais atrativa e significativa, a ponto de influenciar seu interesse e empenho nas atividades propostas.

Para a análise desse núcleo, selecionei cinco indicadores: jogos e atividades que mais interessam e atraem os estudantes; elementos da gamificação levantados pelos alunos; percepção da importância dos jogos na motivação dos estudantes; demonstração de engajamento nas atividades gamificadas; e percepção dos estudantes a respeito da dinâmica de grupos e da cooperação nas atividades gamificadas. Procurei, por meio desses indicadores, atingir a "zona dos sentidos" – ou seja, o espaço onde se manifestam as dimensões emocionais, cognitivas e sociais dos discursos dos alunos. Segundo Aguiar e Ozella (2006), essa zona é o ponto de convergência entre o discurso empírico e sua interpretação teórica, permitindo revelar as determinações constitutivas e as implicações subjetivas presentes nas falas dos sujeitos. Nas subseções a seguir, apresento e analiso as atividades das rodas de conversa e das oficinas sob o ponto de vista deste núcleo de significação.

5.2.1.1 Roda de conversa “*A diversão nos jogos: o que motiva os alunos a jogar?*” – análise a partir do primeiro núcleo

Iniciei a análise do núcleo a partir das falas dos estudantes na primeira roda de conversa, intitulada “*A diversão nos jogos: o que motiva os alunos a jogar?*”. Os principais objetivos dessa atividade foram identificar o interesse dos alunos por jogos e gamificação, compreender quais elementos dos jogos eram mais atrativos e coletar dados para planejar a inclusão de elementos de gamificação nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, organizei a sala em um círculo e posicionei uma mesa ao centro com diversos cartões contendo perguntas. Cada aluno escolhia um cartão, lia a pergunta e respondia, estimulando o debate e a troca de ideias. A imagem a seguir retrata o momento de execução dessa roda de conversa.

Figura 5 – Roda de conversa “*A diversão nos jogos: o que motiva os alunos a jogar?*”



Fonte: Registro fotográfico do arquivo pessoal da autora (2024)

Entre as perguntas contidas nos cartões estavam: "Qual foi o jogo mais divertido que você já jogou? Por quê?"; "Você já teve uma aula com jogos? Qual você mais gostou?"; "O que mais te motiva a jogar: a competição, a história, os gráficos ou algo mais?"; e "Você prefere jogar com outras pessoas ou sozinho? Por quê?". Essa etapa permitiu identificar os interesses individuais e coletivos em relação aos jogos. Após algumas rodadas individuais, fizemos uma pausa para promover uma discussão coletiva. Durante esse momento, os alunos puderam refletir sobre as respostas apresentadas e debater suas opiniões, enriquecendo o diálogo com diferentes perspectivas.

Um dos indicadores gerados a partir dos questionamentos iniciais foi “Jogos e atividades que mais interessam e atraem os estudantes”. Para compor esse indicador, registrei diversas falas que revelaram as preferências dos alunos em relação aos jogos e refletiram nas atividades gamificadas, afinal, a gamificação se baseia nos princípios e elementos dos jogos (Alves, 2015). Algumas dessas falas foram:

ALUNO C: *Jogos de tabuleiro.*

ALUNO D: *Jogos de tabuleiro é o melhor, hein!*

ALUNO G: *A atividade mais legal até agora foi um bingo de matemática.*

ALUNO F: *Eu gostei do bingo de português que a senhora passou.*

ALUNO D: *Gosto quando tem quiz na aula.*

A partir dessas declarações, percebi que os estudantes demonstraram preferência por atividades que combinam diversão com desafios intelectuais. Eles se sentem atraídos não apenas pelo aspecto lúdico dos jogos, mas também pela oportunidade de competir, interagir e construir conhecimentos de maneira dinâmica. De acordo com Alves (2015, p. 28), “jogamos

porque é bom, por sentirmos prazer porque, ao percebermos que estamos participando da construção de algo enquanto interagimos”. Portanto, a utilização de atividades lúdicas no ambiente educacional revela seu potencial em promover não só o engajamento e a motivação dos alunos, mas também a construção colaborativa do conhecimento, ao estimular tanto habilidades cognitivas quanto sociais.

Em seguida, dei continuidade à roda de conversa com novas perguntas, organizando a turma em pequenos grupos para debater quais elementos, na visão deles, tornam um jogo divertido. Perguntei: "Quais elementos são essenciais para que um jogo seja divertido para você?" Enquanto os grupos discutiam, registrei as respostas no quadro, destacando os aspectos mais recorrentes. Esse debate revelou as preferências dos alunos e também me ajudou a refletir sobre quais características da gamificação seriam mais interessantes e propícias para implementar nas futuras oficinas. Os alunos apontaram as seguintes respostas:

ALUNO G: Pra eu querer participar, um jogo tem que ser interativo.

ALUNA I: Interação e criatividade são as coisas principais num jogo.

ALUNO H: Rivalidade pra mim é a melhor parte dos jogos.

ALUNO K: Me sinto bem quando ganho pontos nas brincadeiras.

ALUNA B: Eu acho legal ganhar ponto, porém não é legal a gente só estudar mais se tiver ponto.

ALUNO C: Oxe, eu amo ganhar ponto!

ALUNO C: Sim, gosto de competir porque é engraçado e divertido.

A partir das falas dos alunos e considerando a pirâmide da gamificação proposta por Alves (2015), identifiquei elementos que poderiam ser incorporados nas aulas seguintes para tornar as atividades mais atrativas. Em primeiro lugar, a ênfase na interatividade – observada nas falas do Aluno G e da Aluna I – sugeriu a importância de mecanismos que proporcionassem *feedback* imediato e dinâmicas que estimulassem a interação e o **relacionamento**⁹ entre os participantes. A dinâmica do “relacionamento”, segundo Alves (2015), diz respeito à dinâmica social que ocorre nos jogos e que é muito importante para desenvolver os laços de competição ou cooperação saudável. Assim, pensei no desenvolvimento de atividades com mecânicas que favorecessem esse aspecto, como **desafios** estruturados em **turnos**, nos quais cada ação do aluno gerasse uma resposta que o motivasse a continuar participando.

Além disso, a rivalidade e o prazer de acumular pontos, destacados pelos Aluno H, K, B e C, indicaram que os estudantes respondiam bem a elementos competitivos. Portanto, deduzi

⁹ Os termos destacados em negrito se referem às dinâmicas, mecânicas ou mecanismos e componentes dos jogos propostos por Alves (2015) e já explanados na seção “NÍVEL 2: GAMIFICAÇÃO”.

que a implementação de mecanismos de **competição** e componentes como **pontos e placares** poderiam promover uma competição saudável. Ao mesmo tempo, é crucial reforçar que esses pontos foram vistos como incentivos – ou motivação extrínseca (Alves, 2015) –, e não como uma sobrecarga de estudo, para atender à observação da Aluna B de que “*não é legal a gente só estudar mais se tiver ponto*”.

Complementando essa análise, identifiquei que componentes como **avatares e badges** poderiam ser introduzidos para personalizar a experiência e reconhecer as conquistas dos estudantes, criando um ambiente onde cada aluno se sente valorizado e motivado. A dinâmica **progressão** também poderia ser explorada para transformar as aulas em uma jornada contínua de descobertas, nas quais o desenvolvimento dos desafios acompanhasse o progresso dos estudantes.

Assim, para atender às preferências dos alunos e moldar a experiência das aulas conforme o seu contexto, planejei as oficinas de modo a incorporar mecanismos como desafios, *feedback* e competição; utilizei componentes como pontos, placares, avatares e *badges*; e desenvolvi dinâmicas que enfatizaram a interação e a progressão dos estudantes. Ao longo desta análise, explico como cada atividade se alinhou com os elementos da gamificação e de que maneira isso contribuiu positivamente para o engajamento e a aprendizagem.

Ainda na roda de conversa inicial, conduzi uma reflexão sobre como os elementos dos jogos poderiam ser inseridos nas aulas de Língua Portuguesa. Perguntei: "Como vocês se sentiriam se as atividades de Língua Portuguesa fossem transformadas em jogos?" e "Quais tipos de jogos ou características dos jogos vocês gostariam de ver nas aulas de Língua Portuguesa?". Esses questionamentos suscitaram respostas como:

ALUNO A: *Queria que os desafios fossem tipo caça ao tesouro, descobrindo onde tá o tesouro.*

ALUNA B: *Seria legal separar a sala em dois grupos, aí a senhora perguntava uma coisa do assunto, e quem batesse primeiro iria responder.*

ALUNA B: *Ô tia, bora fazer uma adedonha, eu gosto muito.*

Levando em consideração a perspectiva da aula como acontecimento, conforme proposta por Geraldini (2015), ponderei que atender às expectativas e desejos dos estudantes seria tarefa fundamental, pois isso torna o processo de aprendizagem mais significativo, motivador e participativo. Quando os alunos veem suas sugestões refletidas nas atividades, eles se sentem valorizados e engajados, contribuindo para uma maior interação e eficácia no aprendizado. Por essa razão, optei por implementar, dentre as sugestões apresentadas, a atividade da caça ao

tesouro e a dinâmica de responder perguntas em grupos, buscando não apenas tornar as aulas mais atrativas, mas também estimular a colaboração e a construção ativa do conhecimento.

Essa roda de conversa foi fundamental para captar as impressões dos alunos sobre o papel dos jogos na motivação e no engajamento, além de evidenciar as expectativas e desafios que eles enfrentam em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa. A partir das discussões geradas nesse momento da pesquisa, idealizei e executei cinco oficinas com atividades gamificadas envolvendo cada prática de ensino de Língua Portuguesa – leitura, análise linguística, produção escrita e oralidade. Na análise desse núcleo de significação, apresento os aspectos relacionados à motivação e ao engajamento nas aulas proporcionados pela gamificação ao longo das oficinas pedagógicas e demais rodas de conversa que serão apresentadas e analisadas a seguir.

5.2.1.2 Oficina “*Missão 1: Formação das equipes*” – análise a partir do primeiro núcleo

Adotei o termo “missão” para cada oficina a fim de transmitir a ideia de que, em cada aula, um novo desafio seria proposto. Ao final de cada missão, os alunos acumulavam pontos que seriam premiados com medalhas e certificados ao término da pesquisa. Assim, iniciei a primeira oficina, intitulada “Missão 1: Formação das Equipes”. Optei por trabalhar com atividades em grupo, pois, conforme Alves (2015) ressalta, os jogos incentivam a colaboração e o trabalho em equipe, oferecendo oportunidades para que os estudantes se unam em busca de um objetivo comum. Essa escolha evidenciou a importância da mecânica da **cooperação** no desenvolvimento das atividades, promovendo um forte senso de pertencimento e potencializando o engajamento dos alunos. Além disso, a abordagem incentivou a troca de ideias e o aprendizado colaborativo.

Na Missão 1, o objetivo foi desenvolver a expressão oral e escrita e promover a criatividade dos estudantes por meio da criação e apresentação de cartazes. Para isso, os alunos foram organizados em grupos de quatro a cinco participantes e desafiados a criar um nome e um símbolo¹⁰ representativos para sua equipe, elaborando um cartaz que reunisse as informações dos integrantes, o nome escolhido e o desenho do símbolo.

Antes de iniciar a atividade, conduzi uma breve discussão sobre a importância dos nomes e símbolos na construção da identidade, utilizando exemplos práticos — como times de futebol e empresas — para explorar os significados subjacentes a essas escolhas. Em seguida,

¹⁰ Considero “símbolo” como figura que representa um ser, objeto ou ideia abstrata; emblema.

cada equipe redigiu uma descrição explicando o processo de escolha, o significado e a justificativa do nome e do símbolo selecionados, e posteriormente apresentou seu cartaz para a turma. Ao final da oficina, foi realizada uma votação em que cada grupo escolheu um cartaz diferente do seu. A equipe cujo cartaz obteve a maioria dos votos acumulou pontos, que seriam fundamentais para as missões subsequentes. As imagens a seguir registram o momento da confecção dos cartazes durante a primeira oficina.

Figura 6 - Desenvolvimento da primeira oficina



Fonte: Registro fotográfico do arquivo pessoal da autora (2024)

Durante a oficina, pude observar e registrar algumas falas dos estudantes com relação ao processo, das quais destaco algumas que considero relevantes para este momento da análise:

ALUNO K: *Vamos escolher um nome que mostre que nosso grupo é forte, tipo 'Os Invencíveis'!*

ALUNO G: *Não, 'Falcons FC' é melhor, porque a gente vai arrasar no cartaz, já que eu sei desenhar.*

ALUNA L: *Eu acho que o nome deveria ter a ver com nossa amizade, tipo 'Garotas incríveis'.*

ALUNA B: *Olha, a gente pode fazer o símbolo como um escudo, com estrelas aqui, cada um pinta uma parte.*

ALUNO C: *Nossa, tá ficando muito bonito! A gente ganha com certeza.*

ALUNO G: *Que tal fazer um símbolo tipo um falcão? Falcões me lembram força.*

ALUNO D: *Acho que, se a gente explicar direitinho o motivo do nosso nome, os outros vão votar na gente no final.*

As falas dos alunos demonstraram que o mecanismo da **cooperação** estimulou uma participação ativa na atividade. Foi possível observar discussões entusiasmadas sobre os desenhos, a escolha dos nomes e uma evidente preocupação em executar as tarefas da melhor maneira possível para conquistar pontos. Esse engajamento demonstrou que os estudantes se

sentiram motivados não apenas pela competição, mas também pela oportunidade de expressar sua criatividade e trabalhar em equipe.

Outros mecanismos de jogo também desempenharam um papel importante: a **competição** foi incentivada pelo desafio de conquistar a preferência dos colegas e o **feedback**, tanto dos próprios colegas quanto de minha parte enquanto professora, permitiu ajustes e melhorias durante o processo. Além disso, as **recompensas** – na forma de pontos adicionais para a equipe vencedora – e os **estados de vitória**, simbolizados pela conquista do maior número de votos, mantiveram os alunos engajados e motivados.

Na Missão 1, os componentes do jogo enriqueceram a experiência de aprendizagem ao transformar a atividade em uma experiência lúdica e motivadora. Os **avatares** se manifestaram na forma dos nomes e símbolos criados pelos grupos, que serviram como representações visuais e identitárias das equipes. Os **pontos** e os **desafios** foram incorporados pelo sistema de votação, que estimulou a **competição**, enquanto as **coleções** ficaram evidentes nos cartazes produzidos, registrando o conjunto de ideias de cada grupo.

As dinâmicas de jogo também se fizeram presentes ao longo da atividade. A **progressão** ficou clara à medida que os estudantes avançavam desde a fase de discussão até a apresentação final, enquanto o **relacionamento** foi fortalecido pela colaboração em grupo e pela troca de ideias. Por fim, as **emoções** desempenharam um papel importante, criando um ambiente de entusiasmo e satisfação. Para Alves (2015), as dinâmicas, as mecânicas e os componentes dos jogos possibilitam, nos sistemas gamificados, a criação de experiências de aprendizagem significativas e envolventes. Ficou evidente nesta oficina que tais elementos promoveram o engajamento e a motivação dos alunos.

Além disso, destaco o princípio da voluntariedade, intrínseco aos jogos, conforme enfatiza Huizinga (2019). Embora a participação voluntária não seja um requisito indispensável em sistemas gamificados, como aponta Alves (2015), não precisei forçar o envolvimento, pois até mesmo os alunos menos ativos engajaram-se espontaneamente na dinâmica. Essa adesão demonstra a eficácia da abordagem gamificada ao promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e participativo, onde a maioria dos estudantes se sentiram motivados a contribuir e a desenvolver suas habilidades.

Apesar dos indicadores positivos nas falas dos alunos com relação à atividade colaborativa, não posso deixar de pontuar que, em alguns momentos, houve frustrações, como a apresentada nas falas do Aluno F e do Aluno J:

***ALUNO F:** Tia, não quero mais fazer grupo com (fulano), ele não quer fazer nada pra ajudar!*

ALUNO J: *Posso fazer sozinho? Odeio trabalho em grupo porque ninguém faz nada direito.*

Essas falas revelaram que, embora muitos alunos tenham se engajado ativamente, houve desafios relacionados à participação desigual dentro dos grupos. Isso evidenciou a necessidade de estratégias de mediação e acompanhamento para que todos os integrantes contribuíssem de maneira equitativa, evitando que o desinteresse ou a falta de colaboração de alguns prejudicasse o desempenho coletivo.

Na próxima seção, destaco as contribuições da segunda oficina pedagógica desenvolvida para a composição deste primeiro núcleo de significação.

5.2.1.3 Oficina “*Missão 2: Leitura e interpretação de texto*” – análise a partir do primeiro núcleo

Na sequência de ações desta pesquisa, destaco agora a segunda oficina intitulada “*Missão 2: Leitura e Interpretação de Texto*”, que teve como objetivo principal ler e interpretar um texto de forma gamificada. Nessa missão, cada estudante recebeu uma cópia do texto e teve até 15 minutos para fazer uma leitura silenciosa. Em seguida, os alunos se reuniram nos mesmos grupos da oficina anterior para compartilhar suas impressões sobre a leitura. A aula continuou com uma atividade inspirada no jogo “passa ou repassa”, no qual dois alunos de cada equipe se posicionavam ao redor de uma mesa, e, a cada pergunta sobre o texto feita pela professora, a equipe que respondesse primeiro marcava um ponto, até que a equipe com maior número de acertos fosse declarada vencedora da missão. As imagens a seguir mostram o dispositivo¹¹ utilizado.

¹¹ O dispositivo foi desenvolvido por um estudante de Engenharia da Computação para esta pesquisa e pertence ao meu acervo pessoal. É formado por dois botões conectados ao computador, que informa quem apertou primeiro.

Figura 7 - Dispositivo utilizado na segunda oficina



Fonte: registro fotográfico do arquivo pessoal da autora (2024)

Durante o desenvolvimento da oficina, fiz os registros das falas dos estudantes e, ao organizar os pré-indicadores, destaquei alguns excertos que considere relevantes para analisar os impactos da gamificação na motivação e no engajamento nas aulas.

ALUNO F: Eu odeio ler, mas até que foi legal ler pra participar da brincadeira.

ALUNA L: Eu li só pra participar, mas agora quero ler mais histórias desse livro. A história ficou na minha cabeça!

ALUNA B: Será que o livro tem mais histórias assim? A gente pode fazer de novo com outra história?

ALUNO A: Foi muito divertido, tia! Melhor que só ficar lendo pra fazer tarefa.

ALUNO D: Acho que nosso grupo vai ganhar essa porque todo mundo leu tudo e sabia as respostas.

As falas dos alunos na Missão 2 evidenciaram como os elementos da gamificação influenciaram positivamente o engajamento na atividade de leitura. A partir dos componentes, mecanismos e dinâmicas do jogo utilizados, foi possível perceber mudanças na motivação e no envolvimento dos estudantes. Os componentes **pontos** e **desafios** foram importantes nesse momento, pois a competição gerada pelo formato da atividade motivou os alunos a lerem o texto com mais atenção. Isso ficou evidente na fala do Aluno D, que associou a leitura ao sucesso do grupo: "*Acho que nosso grupo vai ganhar essa porque todo mundo leu tudo e sabia as respostas.*"

Além disso, o mecanismo de **competição** do jogo "passa ou repassa" incentivou a leitura de forma estratégica, tornando-a um meio para alcançar a vitória. Esse aspecto é evidenciado pela fala da Aluna L, que inicialmente leu apenas para participar, mas acabou despertando um interesse genuíno pela leitura: "*Eu li só pra participar, mas agora quero ler mais histórias*

desse livro. A história ficou na minha cabeça". O formato competitivo permitiu uma **recompensa** implícita – o reconhecimento e o sentimento de conquista –, o que impulsionou a participação ativa. O Aluno F, por exemplo, mesmo declarando não gostar de ler, engajou-se na atividade: *"Eu odeio ler, mas até que foi legal ler pra participar da brincadeira"*.

Nessa atividade, os alunos passaram por um processo de aprendizado dinâmico, começando com a leitura individual, depois discutindo em grupo e, por fim, participando do desafio interpretativo. Essa **progressão** gradual tornou a experiência mais envolvente. Do mesmo modo, a interação em grupo reforçou o **relacionamento** entre os alunos, tanto no apoio mútuo durante a leitura quanto no incentivo à participação no jogo. O entusiasmo e a **emoção** na fala do Aluno A refletem esse impacto: *"Foi muito divertido, tia! Melhor que só ficar lendo pra fazer tarefa"*. Reconheço também nessa fala uma resposta às atividades tradicionais que, apesar de também serem importantes no processo de ensino e aprendizagem, podem ser substituídas, em alguns momentos, por atividades gamificadas com o intuito de melhorar o envolvimento e a participação dos estudantes.

Esse rompimento com a tradicionalidade – entendido como a superação das práticas convencionais baseadas exclusivamente em atividades no caderno, uso do livro didático e leituras desprovidas de um propósito claro – reforça uma abordagem pedagógica que posiciona o estudante como protagonista na construção de seu próprio conhecimento. Conforme Geraldi (2015) elucida, essa perspectiva valoriza a interação ativa dos alunos com os conteúdos, permitindo que eles integrem suas experiências pessoais e sociais ao processo de aprendizagem. Ao adotar métodos que favorecem a experimentação, o questionamento e a realização prática do saber, o ambiente educacional se torna mais dinâmico e significativo. Além disso, a incorporação de atividades gamificadas potencializa o desenvolvimento de competências essenciais, como o pensamento crítico, a criatividade e a colaboração, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada e alinhada às demandas contemporâneas.

Na seção seguinte, evidencio os aspectos da terceira oficina pedagógica, que contribuíram para a formação deste primeiro núcleo de significação.

5.2.1.4 Oficina *"Missão 3: Caça ao tesouro dos pronomes"* – análise a partir do primeiro núcleo

A Missão 3 teve como objetivos principais revisar e aprofundar o conhecimento sobre os pronomes pessoais já trabalhados em sala de aula; estimular a interpretação e a análise linguística por meio da resolução de enigmas; e promover a cooperação e o pensamento crítico,

incentivando a discussão e a justificativa das respostas. Intitulada “*Missão 3: Caça ao tesouro dos pronomes*”, a oficina se desenvolveu da seguinte forma: escondi previamente pela escola cartões com enigmas sobre pronomes pessoais e reorganizei a turma nos mesmos grupos, que saíram em busca dos cartões. Ao encontrar um cartão, os alunos liam o enigma, discutiam internamente para formular a resposta e a registravam. Posteriormente, apresentavam suas soluções e justificativas para o uso do pronome em questão. A pontuação foi distribuída conforme a quantidade de acertos, e a atividade finalizou com uma discussão coletiva para esclarecer dúvidas e reforçar os conceitos linguísticos abordados.

No decorrer da atividade, dois comentários me chamaram a atenção, pois demonstravam a questão do interesse, engajamento e participação dos estudantes na dinâmica:

ALUNO H: *A gente vai procurar as pistas pela escola toda? Oba!*

ALUNO G: *Vamos dividir as tarefas: dois procuram e dois tentam decifrar a charada. Assim, a gente vai mais rápido!*

As falas do Aluno H e do Aluno G demonstram como a gamificação despertou o engajamento e a estratégia coletiva na atividade. A fala do Aluno H – “*A gente vai procurar as pistas pela escola toda? Oba!*” – revela entusiasmo diante do formato lúdico da dinâmica. Esse entusiasmo está diretamente relacionado à **investigação e exploração**, um dos componentes dos jogos, que transformou a busca pelos cartões em um desafio interativo. A possibilidade de movimentação e descoberta reforçou a motivação dos alunos, tornando a aprendizagem mais envolvente.

A sala de aula é o espaço tradicional e essencial para o desenvolvimento da aprendizagem no ambiente escolar. No entanto, subverter ocasionalmente esse local, levando os alunos para atividades em outros espaços, como o pátio, a quadra ou áreas externas da escola, pode ser um fator motivador significativo. Sair do ambiente convencional rompe com a rotina previsível, estimula a curiosidade e proporciona uma experiência de aprendizado mais dinâmica.

De acordo com Dayrell (1996, p. 14), “a arquitetura [da escola] é o cenário onde se desenvolvem o conjunto das relações pedagógicas, ampliando ou limitando suas possibilidades”. Por isso, quando as atividades pedagógicas ultrapassam os limites da sala de aula, abrem-se novas perspectivas para o aprendizado. Essa prática permite que os alunos se conectem com ambientes reais, saindo da zona de conforto e interagindo com diferentes contextos sociais e culturais. Ao realizar a atividade fora do espaço escolar, busquei criar um ambiente dinâmico que estimulasse a curiosidade e a criatividade, enriquecendo a experiência

educacional.

Isso pôde ser constatado na fala do Aluno H e no comportamento de outros alunos: o simples fato de sair da sala de aula gerou muita empolgação nos estudantes. A possibilidade de se movimentar, explorar o espaço e interagir de maneira diferente tornou a atividade mais envolvente, aumentando a participação e o interesse. Essa mudança de cenário não apenas reforçou o engajamento, mas também contribuiu para um aprendizado mais significativo, no qual o ambiente escolar passou a ser visto como um espaço vivo e estimulante para a construção do conhecimento.

A fala do Aluno G – *“Vamos dividir as tarefas: dois procuram e dois tentam decifrar a charada. Assim, a gente vai mais rápido!”* –, por sua vez, demonstrou o uso da **cooperação**, mecanismo fundamental na gamificação. Ele propôs uma divisão de funções dentro do grupo, o que otimizou o desempenho da equipe e incentivou a colaboração. Esse aspecto também refletiu a dinâmica de **relacionamento**, pois a atividade estimulou a comunicação entre os participantes, fortalecendo o senso de equipe.

Na próxima seção, destaco as características da terceira oficina pedagógica, que desempenhou um papel crucial na consolidação deste primeiro núcleo de significação.

5.2.1.5 Roda de conversa *“Integração e reflexão das oficinas realizadas”* – análise a partir do primeiro núcleo

Após a realização de três oficinas, promovi mais uma roda de conversa buscando refletir sobre as experiências vivenciadas nas oficinas anteriores; identificar os pontos positivos e os desafios encontrados nas atividades gamificadas; estimular a troca de ideias e o compartilhamento de sugestões para aprimorar as próximas atividades e integrar os conhecimentos adquiridos ao longo das oficinas para fortalecer a aprendizagem em Língua Portuguesa. Para tanto, organizei a sala em um círculo e uma roleta online (projetada na TV) ficou disponível para que, em sua vez, cada participante girasse e sorteasse uma pergunta. Ao final das discussões, cada estudante registrou em um cartão um resumo dos principais pontos debatidos a fim de promover a sistematização das ideias compartilhadas.

Quando questionados a respeito das atividades que mais haviam gostado até o momento, essas foram algumas das falas dos estudantes:

ALUNO G: O jogo que eu mais gostei foi o *“passa ou repassa”* porque envolve perguntas e respostas.

ALUNO H: Gostei mais da caça ao tesouro porque a gente saiu da sala.

ALUNA I: A melhor parte foi fazer o cartaz porque usou a criatividade.

ALUNO J: Caça ao tesouro foi o melhor porque a gente se divertiu.

As falas dos alunos demonstraram como diferentes elementos das atividades gamificadas atendem a variados interesses e contribuem para um maior engajamento. O Aluno G valorizou o “passa ou repassa” pela dinâmica de perguntas e respostas, que estimula o raciocínio rápido e a competitividade. O Aluno H e o Aluno J destacaram a caça ao tesouro, apreciando a quebra da rotina tradicional ao saírem da sala e vivenciarem uma experiência mais interativa e divertida. Por sua vez, a Aluna I ressaltou a importância da criatividade, apontando que a elaboração do cartaz foi a parte mais interessante da atividade. Em conjunto, essas falas demonstram que a combinação de **competição e cooperação, exploração, pontos** e criatividade potencializaram o engajamento e a motivação dos alunos.

Ao questionar os estudantes sobre as maiores dificuldades (ou pontos negativos) e facilidades (ou pontos positivos) das atividades gamificadas propostas até o momento, essas foram algumas das respostas:

ALUNO K: A parte mais difícil foi o tempo das brincadeiras.

ALUNA B: Trabalhar em grupos é a parte mais difícil.

ALUNO D: Gosto mais de participar dos jogos sozinho pra evitar conflito.

ALUNA L: A colaboração com os colegas foi a parte mais legal porque ninguém ficou sozinho.

ALUNA B: Acho que foi legal fazer as coisas em grupo porque naquele grupo de (fulano) as pessoas nem se falam direito e fizeram tudo junto.

ALUNO H: Em grupo porque fica mais fácil de aprender e ganhar.

ALUNO D: Os roubos e as trapças foi a parte que eu não gostei.

Identifiquei, a partir desses excertos, que a gestão do tempo durante as oficinas foi um aspecto difícil, sugerindo que a dinâmica e a duração das atividades poderiam impactar negativamente a experiência se não fossem bem planejadas. Desse modo, fui mais cautelosa ao pensar nas atividades subsequentes, para que não houvesse problemas com relação ao tempo. A Aluna B e o Aluno D destacaram também as dificuldades inerentes ao trabalho em grupo, indicando que a colaboração e a divisão de tarefas poderiam se tornar obstáculos, afinal, o **relacionamento** não é algo fácil de ser construído, mostrando que a gamificação nem sempre vai garantir que os estudantes interajam da melhor maneira. Em contrapartida, as falas da Aluna L e da Aluna B – “A colaboração com os colegas foi a parte mais legal porque ninguém ficou sozinho”; “Acho que foi legal fazer as coisas em grupo porque naquele grupo de (fulano) as pessoas nem se falam direito e fizeram tudo junto” – destacaram os aspectos positivos do trabalho em

grupo, evidenciando que ele estimula a colaboração e promove a interação entre colegas que, por algum motivo, antes não se relacionavam.

O Aluno D criticou a ocorrência de “roubos e trapaças”, o que revelou preocupações com a integridade e a justiça dentro do ambiente competitivo, algo que pode arruinar o espírito de cooperação e o aprendizado coletivo. Essas respostas demonstraram que, embora as atividades gamificadas sejam motivadoras, é essencial ajustar os mecanismos, as regras e o suporte pedagógico para amenizar essas dificuldades e promover uma experiência mais equilibrada e construtiva para todos.

Como sugere Marczewski (2015), ao promover um sistema gamificado é fundamental avaliar criteriosamente os potenciais benefícios e riscos, com especial atenção às questões éticas. Por exemplo, práticas como roubos e trapaças podem comprometer a integridade do ambiente, minando a confiança dos participantes e prejudicando a eficácia do processo de aprendizagem. Por essa razão, é essencial desenvolver estratégias de monitoramento e mecanismos de prevenção que promovam a justiça e a transparência das atividades. Desse modo, procurei fomentar uma cultura de respeito e ética, incentivando comportamentos colaborativos e responsáveis por meio do diálogo com os estudantes no momento da roda de conversa.

Por fim, quando os estudantes foram questionados se preferiam aulas com elementos de jogos ou com atividades ditas como tradicionais¹², houve uma unanimidade pela preferência das aulas gamificadas, como se pode observar nas falas a seguir:

ALUNO A: Eu prefiro muito mais aula com jogo porque não fica chato.

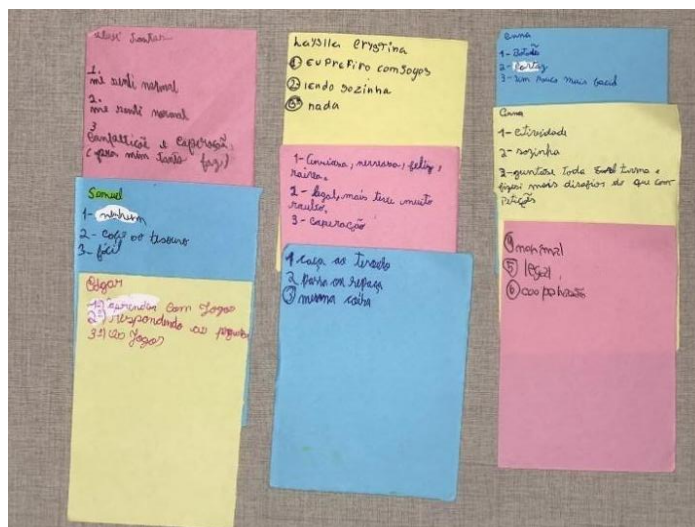
ALUNA I: Com certeza com jogo, tia.

ALUNO K: Prefiro aula com jogo porque é mais divertido.

A imagem a seguir retrata a sistematização das respostas feitas pelos alunos ao final da roda de conversa.

¹² Expliquei aos alunos que as atividades tradicionais seriam os exercícios do livro, fichas ou caderno, bem como as aulas unicamente expositivas em sala de aula.

Figura 8 – Registro da oficina



Fonte: registro fotográfico do arquivo pessoal da autora (2024)

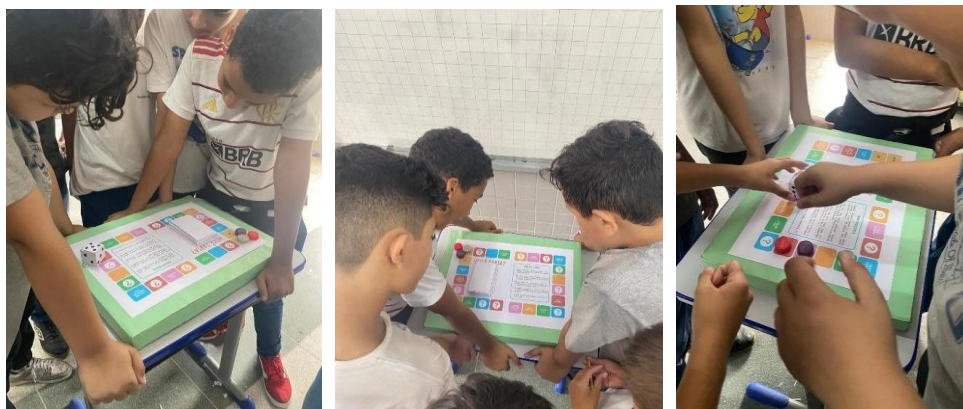
Em síntese, as discussões nessa roda de conversa permitiram evidenciar que as atividades gamificadas, ao promoverem engajamento e interação, foram eficazes na construção coletiva do conhecimento em Língua Portuguesa, embora desafios como a gestão do tempo, as dinâmicas de grupo e questões de integridade demandassem constante aprimoramento dos métodos. Esse processo reflexivo, enriquecido pelo diálogo entre os estudantes, não só reforçou os aspectos positivos da gamificação — que despertaram interesse, criatividade e colaboração —, como também apontou caminhos para ajustes que permitem uma experiência mais justa e produtiva. A seção a seguir apresenta o desenvolvimento da oficina voltada para a prática da produção textual.

5.2.1.6 Oficina “*Missão 4: Jogo de tabuleiro sobre curiosidades científicas*” – análise a partir do primeiro núcleo.

A “*Missão 4: Jogo de Tabuleiro sobre Curiosidades Científicas*” teve como objetivo principal a produção de cartas de perguntas e respostas fundamentadas em curiosidades científicas, enfatizando a clareza, coesão e adequação linguística. Devido a restrições de tempo e à necessidade de uma organização eficiente das aulas, optei por confeccionar pessoalmente o tabuleiro (Apêndice 7) utilizando materiais recicláveis – uma caixa de papelão, papel e tampinhas de garrafa. Enquanto isso, os alunos ficaram responsáveis pela produção escrita das cartas, baseando-se no gênero textual já estudado em aulas anteriores que não coincidiram com a execução da pesquisa. Após a elaboração das cartas, houve um momento para jogar algumas

partidas, em que os grupos competiram entre si, e as vitórias foram convertidas em pontos. As imagens a seguir ilustram esse momento.

Figura 9 – Jogo de tabuleiro



Fonte: registro fotográfico do arquivo pessoal da autora (2024)

Durante a produção do jogo e também no momento das partidas, pude observar, ouvir e registrar as falas dos estudantes. Na formação do núcleo de significação, selecionei e analisei algumas, que estão listadas a seguir:

***ALUNO D:** Preciso pensar numa pergunta que seja difícil, mas não impossível. Quero ver a outra equipe tentando responder!*

***ALUNO F:** Como é difícil pensar na resposta certa e nas erradas também. Posso pedir ajuda a (fulano)?*

***ALUNO A:** Tia, não consigo pensar em nada, não quero fazer essa atividade.*

***ALUNO C:** Esse jogo parece aqueles de perguntas e respostas da TV. Tô adorando!*

Ao dizer “Preciso pensar numa pergunta que seja difícil, mas não impossível. Quero ver a outra equipe tentando responder!”, o Aluno D revelou o desejo por um **desafio** equilibrado, que testasse a capacidade dos adversários sem ser inacessível. Segundo Deterding (2012), a gamificação transforma experiências cotidianas ao introduzir desafios que aumentam a motivação e promovem o engajamento dos participantes. Nesse sentido, a fala do Aluno D refletiu exatamente essa premissa, pois buscou criar um desafio que estimulasse a competitividade sem inviabilizar a participação. Ao almejar uma questão instigante, ele incentivou as equipes a se envolverem ativamente na busca por respostas. Essa postura estratégica se alinha com a visão de Deterding (2012), que enfatiza que a eficácia da gamificação reside na capacidade de transformar tarefas simples em experiências motivadoras, promovendo um ambiente de aprendizagem interativo e dinâmico.

A fala do Aluno F – *"Como é difícil pensar na resposta certa e nas erradas também. Posso pedir ajuda a (fulano)?"* – expressou a dificuldade em realizar a atividade e, ao sugerir pedir ajuda a um colega, ele indicou uma abertura para a colaboração, evidenciando que, mesmo em um ambiente competitivo, a **cooperação** pode ser uma estratégia útil para superar obstáculos. Diferentemente do Aluno A, que disse *"Tia, não consigo pensar em nada, não quero fazer essa atividade."* A fala desse aluno me indicou a necessidade de intervenções que incentivassem a participação de todos os alunos, mostrando que o método gamificado deve ser ajustado para atender a diferentes níveis de confiança e engajamento.

Por fim, achei interessante a fala do Aluno C ao dizer: *"Esse jogo parece aqueles de perguntas e respostas da TV. Tô adorando!"*. Percebi que ele associou a atividade a formatos populares de programas de TV, o que demonstrou que ele se sentiu familiarizado e confortável com a dinâmica proposta. Sua fala revelou entusiasmo e satisfação, mostrando que a gamificação tornou a aprendizagem divertida e estimulante, facilitando a conexão entre o conteúdo e experiências do cotidiano. Segundo Versteeg (2013), a gamificação exerce um papel persuasivo ao integrar elementos familiares do cotidiano às atividades, tornando-as mais envolventes e motivadoras. Nesse sentido, a associação feita pelo aluno reflete essa capacidade de conectar a experiência de aprendizagem a referências culturais conhecidas. Essa familiaridade desperta entusiasmo e contribui para que os alunos se sintam mais confortáveis e engajados, evidenciando como a utilização de elementos lúdicos pode transformar a forma de aprender ao aproximar o conteúdo de situações do dia a dia.

Em síntese, a “Missão 4: Jogo de Tabuleiro sobre Curiosidades Científicas” demonstrou como a integração de atividades lúdicas pode transformar o ambiente de aprendizagem, ao estimular tanto a criatividade quanto a colaboração entre os alunos. A elaboração das cartas evidenciou que a gamificação, conforme defendida por Deterding (2012) e Versteeg (2013), é capaz de aproximar o conteúdo científico de experiências cotidianas, promovendo desafios que despertam o interesse e a participação ativa dos estudantes.

Na seção a seguir, apresento o desenvolvimento da última oficina, que está relacionada à prática da oralidade

5.2.1.7 Oficina “Missão 5: Criando um podcast” – análise a partir do primeiro núcleo

A última oficina pedagógica buscou tratar da prática da oralidade. Intitulada “Missão 5: Criando um Podcast”, essa Missão teve como objetivos desenvolver habilidades de oralidade por meio da produção de pequenos episódios de *podcast* sobre curiosidades científicas;

aprimorar a organização e a expressão oral; incentivar o planejamento discursivo e o trabalho em equipe; promover a criatividade; utilizar estratégias para tornar a comunicação mais envolvente e informativa; e estimular a escuta ativa e a análise crítica. Para isso, os alunos produziram episódios curtos de *podcast* na temática das curiosidades científicas que já vinham sendo trabalhadas em outras aulas. Como parte da competição, os estudantes deveriam ouvir de forma atenta e crítica a produção dos colegas e votar de acordo com alguns critérios que serão tratados em outra seção. As falas mais relevantes registradas ao longo da execução dessa atividade podem ser observadas a seguir:

ALUNO G: Tá ficando muito bom! Parece até um podcast de verdade que a gente ouve na internet.

ALUNO A: Gravar um podcast foi muito mais legal do que só apresentar na frente da sala. Quero fazer isso de novo!

ALUNO D: Gente, se a gente for criativo, ganha mais pontos. Vamos pensar em algo diferente que os outros grupos não fizeram.

ALUNO F: Gente, mesmo que a gente não vença, eu gostei de fazer essa atividade.

Ao afirmar que o *podcast* "tá ficando muito bom" e compará-lo a produções profissionais da *internet*, o Aluno G evidenciou o reconhecimento da qualidade do trabalho, refletindo um dos elementos da gamificação que valoriza a excelência e o **feedback** positivo. Esse comentário demonstrou que a atividade atingiu um padrão que os alunos associaram a mídias populares, o que reforçou a motivação intrínseca e o engajamento com a produção oral.

A motivação intrínseca, segundo Alves (2015), desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem, pois se baseia no interesse genuíno e na satisfação pessoal que os alunos experimentam ao se envolverem em atividades desafiadoras. Ao reconhecer suas habilidades e receber *feedback* positivo, os estudantes desenvolvem um senso de competência que os incentiva a explorar novas possibilidades e aprimorar continuamente suas produções. Essa valorização interna do esforço, promove um engajamento autêntico, que estimula a autonomia e a criatividade. Dessa forma, quando os alunos associam seu trabalho a padrões elevados, como os encontrados nas mídias populares, eles se sentem motivados a buscar a excelência e a se dedicar ainda mais ao aprendizado.

A declaração do Aluno A destacou a inovação de experiências em sala de aula, enfatizando que gravar um *podcast* é mais estimulante do que a apresentação tradicional em sala de aula. Ao expressar o desejo de repetir a atividade, ele evidenciou a eficácia das estratégias gamificadas em promover não apenas o engajamento, mas também a satisfação pessoal e a preferência por métodos que transformam a aprendizagem em uma experiência

divertida e interativa.

Alves e Coutinho (2016) ressaltam como as práticas gamificadas transformam a experiência de aprendizagem ao promover a participação ativa dos alunos. De acordo com os autores, a gamificação tira o aluno de uma posição passiva, permitindo que sejam ativos na construção do conhecimento. Essa perspectiva dialoga com a declaração do Aluno A, que evidencia a preferência por métodos inovadores, como gravar um *podcast*, em comparação com a apresentação tradicional.

A fala do Aluno D ressaltou a dinâmica da **competição** introduzida pela gamificação. Ao sugerir que a criatividade poderia render mais **pontos**, ele demonstrou como o sistema de **recompensas** motiva os alunos a se diferenciarem e a pensar de maneira inovadora. Por sua vez, ele expressou uma perspectiva mais equilibrada ao afirmar que, mesmo sem vencer, a atividade foi gratificante. Essa fala destacou novamente a importância da motivação intrínseca na gamificação, onde o prazer de participar e aprender se torna tão relevante quanto a competição e as recompensas. O reconhecimento do valor do processo, independentemente dos resultados, evidenciou uma atitude positiva em relação à aprendizagem colaborativa e inovadora.

Deterding (2012), que destaca o papel dos desafios e recompensas na gamificação para fomentar tanto a competição quanto a motivação intrínseca. Segundo Deterding, a eficácia da gamificação reside na capacidade de transformar tarefas em experiências envolventes, nas quais o valor do processo — o prazer de participar e aprender — pode se equiparar ou até superar o resultado competitivo. Essa abordagem teórica reflete a fala do Aluno D, que propõe desafios que estimulam a criatividade e a diferenciação, e a visão do aluno, que valoriza o aprendizado e a satisfação pessoal independentemente da vitória.

A Missão 5 evidenciou que a prática da oralidade pode ser significativamente aprimorada por meio de atividades inovadoras que aliam gamificação, colaboração e competição saudável. Ao estimular a criatividade e o planejamento discursivo, a oficina permitiu que os alunos produzissem conteúdos comparáveis a mídias profissionais, reforçando a motivação intrínseca e o engajamento crítico, conforme defendido por Alves (2015), Alves e Coutinho (2016) e Deterding (2012). Dessa forma, a experiência não só contribuiu para o desenvolvimento das habilidades orais, mas também proporcionou um ambiente de aprendizagem dinâmico e transformador, evidenciando o potencial das práticas gamificadas na educação.

Na próxima seção, apresento as reflexões dos alunos sobre a pesquisa, destacando aspectos de engajamento e motivação impulsionados pela gamificação, conforme discutido na

última roda de conversa.

5.2.1.8 Roda de conversa “*Avaliando a pesquisa*” – a partir do primeiro núcleo

Na última roda de conversa fiz um apanhado de todo o desenvolvimento da pesquisa e busquei avaliar a experiência dos alunos com as atividades realizadas, identificando percepções sobre o impacto da gamificação na aprendizagem deles. Esse também foi o momento de agradecer e celebrar a participação de todos com a entrega de medalhas (Apêndice 8) de 1º, 2º e 3º lugar e certificados (Apêndice 9) para todos. A aula aconteceu em um momento de festejos na escola, então o tempo foi um pouco mais curto que o esperado. No entanto, consegui registrar, ainda que de forma mais simples e breve, algumas falas importantes de se considerar com relação à motivação e ao engajamento na gamificação.

ALUNA I: O que eu mais gostei foi o trabalho em equipe porque às vezes é difícil fazer tudo sozinha.

ALUNO C: Se eu pudesse, jogava no tabuleiro em todas as aulas.

ALUNO G: Foi muito mais legal escrever as cartas do que fazer uma redação.

ALUNO F: Se não fosse pra jogar, eu nem tinha feito nada.

ALUNO A: Eu acho que a gente podia fazer essas atividades diferentes sempre porque é muito chato ficar escrevendo no caderno.

ALUNO G: Eu não gosto muito de atividades de grupo, mas no jogo a gente teve que se ajudar, e foi muito mais legal do que eu imaginava.

ALUNO G: Eu achei que essa atividade foi bem mais empolgante do que as aulas normais. No jogo, eu não percebi que tava estudando, só me divertindo.

ALUNO A: Eu gostei mais de fazer perguntas e ver o pessoal se esforçando para responder. No começo, eu pensei que ia ser só mais uma aula chata, mas foi diferente.

ALUNO H: Eu acho que eu me concentrei mais do que o normal, porque o jogo estava me desafiando o tempo todo. Isso fez eu prestar mais atenção nos detalhes.

As falas dos alunos demonstraram de forma clara o impacto da gamificação no engajamento e na motivação dos estudantes. A Aluna I destacou o valor do trabalho em equipe, que facilitou a realização das atividades, enquanto o Aluno C expressou seu desejo de ver jogos integrados a todas as aulas, evidenciando um forte apelo à ludicidade. Nesse sentido, Alves (2015) destaca como a gamificação utiliza elementos lúdicos para promover a colaboração e o engajamento dos alunos. Segundo a autora, a incorporação da ludicidade nas atividades escolares não só torna o ambiente de aprendizagem mais dinâmico, mas também fortalece as relações interpessoais, facilitando o trabalho em equipe.

O Aluno G, em diferentes momentos, ressaltou que a atividade gamificada é muito mais atraente do que métodos tradicionais, como a redação ou as atividades individuais, o que fez com que o estudo se tornasse quase imperceptível durante as atividades gamificadas. Quando esse aluno afirma que a atividade gamificada é mais atraente do que métodos tradicionais, essa observação dialoga com a teoria de Deterding (2012), que argumenta que a gamificação transforma tarefas cotidianas em experiências imersivas e envolventes. Deterding sustenta que, ao introduzir elementos de jogo, atividades rotineiras ganham um caráter motivador e atraente, superando práticas pedagógicas convencionais.

O Aluno F, por sua vez, reforçou que, sem o elemento lúdico e tudo que envolve a gamificação, ele não teria se envolvido na tarefa, enquanto o Aluno A destacou que a variedade de atividades rompeu com a monotonia de ficar apenas escrevendo no caderno, promovendo um ambiente de aprendizado mais dinâmico. A fala desses estudantes ressalta o papel do elemento lúdico e a variedade de atividades para romper a monotonia e remete à visão de Huizinga (2019) que enfatiza a natureza intrínseca do jogo e a sua capacidade de criar ambientes de aprendizagem dinâmicos e interativos, onde o prazer e a espontaneidade se tornam motores essenciais para o envolvimento dos participantes.

Por fim, o Aluno H observou que os desafios constantes o mantiveram concentrado e atento aos detalhes. Essa constatação pode ser relacionada à abordagem de Marczewski (2015), ao destacar que desafios bem estruturados são fundamentais para manter a atenção e a motivação dos alunos, pois estimulam o pensamento crítico e a persistência, elementos essenciais para um engajamento efetivo no processo de aprendizagem.

Em suma, essas falas indicam que a gamificação não só tornou o processo de aprendizagem mais divertido, mas também fortaleceu a colaboração, aumentou a concentração e motivou os alunos a se envolverem ativamente com o conteúdo. Depois desse momento de conversa e reflexão, dei início à cerimônia de entrega de medalhas e certificados. Ainda que em diferentes colocações – 1º, 2º e 3º lugar –, todos os alunos se mostraram muito satisfeitos com o resultado das atividades e também demonstraram grande satisfação ao receberem a premiação. As imagens a seguir ilustram o momento final da pesquisa com entrega das medalhas e certificados.

Figura 10 – Entrega de medalhas e certificados



Fonte: registro fotográfico do arquivo pessoal da autora (2024)

A relevância deste núcleo para a pesquisa reside na evidência de que a gamificação pode servir como uma estratégia eficaz para romper com práticas educacionais tradicionais e fomentar um ambiente de ensino mais dinâmico e interativo. Ao explorar essas narrativas, foi possível compreender como a introdução de desafios, jogos e atividades lúdicas contribuíram para a criação de uma atmosfera motivadora, que estimulou não só a participação, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

As falas dos alunos evidenciaram que determinadas atividades gamificadas despertam maior interesse e atração em comparação aos métodos tradicionais. Jogos, *quizzes* e dinâmicas interativas são exemplos de abordagens que podem tornar o aprendizado mais envolvente e estimulante, aproximando-se do universo lúdico e competitivo que os estudantes apreciam. Além disso, os alunos identificaram e valorizaram diversos elementos da gamificação, como desafios, recompensas, *feedbacks* e pontos, que tornam a experiência mais dinâmica e interativa. Esses componentes foram fundamentais para manter a motivação e criar um

ambiente onde os estudantes se sentissem estimulados a participar ativamente do processo de aprendizagem.

A percepção da importância dos jogos na motivação dos estudantes também ficou evidente em suas falas. Eles reconheceram que as atividades gamificadas contribuíram para aumentar o interesse e a disposição em aprender, tornando o ensino menos monótono e mais atrativo. Esse aspecto reforça a relevância da gamificação para potencializar o engajamento dos alunos. O envolvimento ativo e entusiástico dos estudantes durante as atividades gamificadas demonstrou o impacto positivo dessa abordagem na participação e no comprometimento com as tarefas propostas. A interação com os desafios, a busca por superação e a satisfação em progredir refletem a eficácia da gamificação em transformar a experiência educacional, tornando-a mais imersiva e motivadora.

Por fim, os alunos também destacaram a importância da dinâmica de grupos e da cooperação durante as atividades gamificadas. O trabalho em equipe foi reconhecido como um fator essencial para a realização das tarefas, promovendo colaboração, troca de conhecimentos e um ambiente mais interativo e integrado. Dessa forma, a análise desse núcleo oferece subsídios para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, capazes de promover um engajamento mais profundo e uma aprendizagem mais efetiva na disciplina de Língua Portuguesa.

Na seção seguinte, está a análise do segundo núcleo de significação, no qual destaquei nas mesmas rodas de conversa e oficinas já apresentadas, aspectos relacionados à gamificação no desenvolvimento das práticas de linguagem.

5.2.2 “*Acho que aprendi mais hoje do que numa aula normal*” – A gamificação no desenvolvimento de práticas de linguagem.

Visto que, na seção anterior, apresentei, de forma mais detalhada, o desenvolvimento das oficinas e das rodas de conversa, neste momento me proponho a analisar apenas os aspectos específicos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa em cada atividade gamificada, descrevendo a oficina ou a roda de conversa de maneira mais minuciosa, apenas quando necessário. Para isso, ao analisar este núcleo de significação, considerarei aspectos como a integração dos elementos gamificados e dos jogos aos conteúdos da disciplina, o impacto das dinâmicas na aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento das práticas de linguagem. Essa

análise buscou compreender de que forma a gamificação contribuiu para a construção do conhecimento e para a consolidação dos objetivos pedagógicos propostos.

A escolha pelo título do núcleo a partir da fala de um aluno – “*Acho que aprendi mais hoje do que numa aula normal (Aluno A)*” se deu em razão da importância dos discursos dos participantes da pesquisa na construção dos sentidos, conforme apontam Aguiar e Ozella (2006). Assim, a experiência relatada pelos estudantes valida a eficácia da gamificação como estratégia pedagógica e evidencia a relação entre a vivência do aprendizado e a percepção dos alunos sobre seu próprio desenvolvimento. Ao considerar essas falas como parte essencial da análise, reconheço que a construção do conhecimento se dá de forma interativa e subjetiva, sendo influenciada pelo engajamento, pela ludicidade e pela participação ativa nas atividades propostas.

A fala desse estudante revela, desde o início, a percepção de que a gamificação pode tornar o aprendizado mais significativo e envolvente em comparação às aulas tradicionais. Seu discurso indica não apenas um maior interesse pela atividade proposta, mas também uma reflexão sobre sua própria aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, a análise do segundo núcleo de significação foi estruturada com base em três indicadores: os interesses dos estudantes em relação às aulas de Língua Portuguesa; a avaliação das atividades gamificadas no processo de aprendizagem e a demonstração do desenvolvimento de habilidades linguísticas por meio dessas práticas. Esses aspectos permitiram compreender de que maneira a gamificação influenciou favoreceu a aprendizagem de conteúdos e contribui para uma experiência educacional mais dinâmica e eficaz.

Na seção a seguir, apresento a análise da roda de conversa inicial a partir dos aspectos destacados neste segundo núcleo de significação, com foco na aprendizagem em aulas de Língua Portuguesa. Essa abordagem buscou compreender como os elementos discutidos pelos alunos refletiram suas percepções sobre o ensino da disciplina e o impacto das práticas gamificadas no processo de aprendizagem.

5.2.2.1 Roda de conversa “*A diversão nos jogos: o que motiva os alunos a jogar?*” – a partir do segundo núcleo

Nessa roda de conversa, para além de explorar questões sobre jogos e elementos da gamificação, como já pontuado, também investiguei a relação dos alunos com a disciplina de Língua Portuguesa. Para isso, levantei perguntas como: “O que se aprende nas aulas de Língua Portuguesa?”, “Você gosta de ler? Se sim, o quê?”, “Que temas você acha interessante abordar

nas aulas?" e "Quais conteúdos você considera mais difíceis?". Essa etapa foi essencial para mapear as percepções dos estudantes, identificando tanto seus interesses quanto suas dificuldades. As respostas obtidas forneceram dados importantes para a construção das oficinas, permitindo um planejamento mais alinhado às necessidades da turma. Com relação a isso, destaco as seguintes falas dos estudantes:

ALUNO F: Eu gosto de ler gibi.

ALUNO D: Eu amo ler livro de suspense.

ALUNO A: Eu gosto de livro de ação.

ALUNA B: Gosto de ler histórias de vida, biografia.

ALUNO A: Eu prefiro melhorar minha escrita.

ALUNO G: Eu gosto mais de leitura.

ALUNO H: Não preciso de escrita, minha letra já é legível.

No que se refere às preferências de leitura, os alunos demonstraram uma diversidade de interesses literários. O Aluno F revelou preferência por gibis; o Aluno D afirmou gostar de livros de suspense; o Aluno A optou por livros de ação; a Aluna B apreciou biografias e histórias de vida; enquanto o Aluno G afirmou que gostava mais de leitura, sem especificar um gênero, o que indicou um apreço geral pela prática. Essa variedade de interesses sugeriu a necessidade de diversificar os gêneros textuais trabalhados nas oficinas, visando a um maior engajamento e à adesão às atividades.

Conforme destaca Antunes (2003), a escola deve transcender a mera transmissão de conteúdos, aproximando-se das práticas cotidianas que refletem a realidade dos alunos. Nesse mesmo sentido, a BNCC (2018) enfatiza que a aula de Língua Portuguesa deve possibilitar aos estudantes a participação em práticas de linguagem diversificadas, promovendo experiências que dialoguem com os contextos reais de vida. Ao integrar essas abordagens, o trabalho com gêneros textuais nas oficinas de leitura passa a ser concebido não apenas como um exercício formal, mas como uma oportunidade de conectar o aprendizado às experiências e interesses dos alunos, enriquecendo sua formação integral.

Em relação à escrita, os alunos também apresentaram percepções variadas. O Aluno A manifestou interesse em aprimorar sua escrita, ao passo que o Aluno H afirmou que não necessitava melhorar sua caligrafia, por já considerá-la legível. Observei, então, que os dados revelaram percepções divergentes sobre a escrita entre os alunos. Enquanto o Aluno A enxergava a escrita como uma competência a ser aprimorada — compreendendo-a como um

espaço de expressão, construção de identidade e negociação de sentidos — o Aluno H a restringe a uma prática meramente técnica, considerando sua caligrafia já adequada.

Essa discrepância encontra respaldo teórico em Antunes (2003), que define a escrita como uma atividade interativa e de expressão, possibilitando que o aluno articule ideias e participe ativamente da construção de significados. Em consonância, Koch e Elias (2011) enfatizam que a produção textual transcende a aplicação isolada de regras gramaticais, sendo fundamentalmente um diálogo entre escritor e leitor. Dessa forma, a variedade de percepções ressaltou a importância de abordar a escrita de maneira integrada, valorizando tanto os aspectos técnicos quanto os processos críticos e interativos envolvidos no ato de escrever.

Além disso, a concepção de aula como acontecimento, conforme proposto por Geraldi (2015), foi considerada fundamental para compreender o ambiente de aprendizagem. Essa perspectiva ressalta que a aula não se limita à simples transmissão de conteúdos previamente definidos, mas ocorre como um evento único e dinâmico, permeado pelas vivências e interações tanto do professor quanto dos alunos. Assim, embora o planejamento tenha sido imprescindível para sua realização, o caráter espontâneo das aulas permitiu que momentos significativos surgissem, possibilitando que o conhecimento se construísse de forma colaborativa e contextualizada.

Em conclusão, as falas dos alunos evidenciaram diferenças em seus interesses e motivações, apontando direções para um ensino mais contextualizado e engajador. Com base nessa análise, cogitei na elaboração das oficinas a diversificação dos gêneros textuais trabalhados em sala, bem como a ampliação do trabalho com a escrita, de modo a incentivar a produção textual criativa e a reflexão crítica sobre o uso da língua.

Na próxima seção, retomo a oficina “Missão 1: Formação de Equipes” para analisar os aspectos linguísticos envolvidos na utilização da gamificação nas atividades, destacando o desenvolvimento de habilidades linguísticas por meio das práticas de linguagem.

5.2.2.2 Oficina “*Missão 1: Formação de Equipes*” – análise a partir do segundo núcleo

Na Missão 1, já apresentada e descrita neste estudo, priorizei de forma introdutória as práticas de escrita e oralidade. Essa oficina foi uma espécie de “aquecimento” e sondagem dos estudantes, como forma de introduzir a gamificação e prepará-los para as demais atividades. Dessa forma, defini objetivos alinhados a essas práticas e, com base nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), planejei que, ao término da oficina, os alunos fossem capazes de:

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc. (Brasil, 2018, p. 143).

(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. (Brasil, 2018, p. 169)

Ao elaborar os cartazes, os alunos demonstraram a capacidade de planejar e estruturar a escrita de forma intencional e coesa, conforme preconizado pela habilidade EF69LP07, utilizando os recursos linguísticos para transmitir uma mensagem clara. Ao mesmo tempo, a atividade incentivou o desenvolvimento da habilidade EF67LP23, ao requerer a interpretação e articulação dos elementos visuais e textuais presentes, o que reforçou a compreensão dos conceitos abordados em sala. Dessa forma, a oficina contribuiu para a consolidação, em partes, dessas habilidades, promovendo uma integração entre a prática escrita e a comunicação visual e fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem de forma contextualizada e dinâmica. Durante a oficina, registrei as falas dos estudantes e selecionei os excertos a seguir para analisar com base nos pressupostos teóricos desta pesquisa:

ALUNO D: Acho que, se a gente explicar direitinho o motivo do nosso nome, os outros vão votar na gente no final.

ALUNO K: Vamo escolher um nome que mostre que nosso grupo é forte, tipo 'Os Invencíveis'!

ALUNA L: Eu acho que o nome deveria ter a ver com nossa amizade, tipo 'Garotas incríveis'.

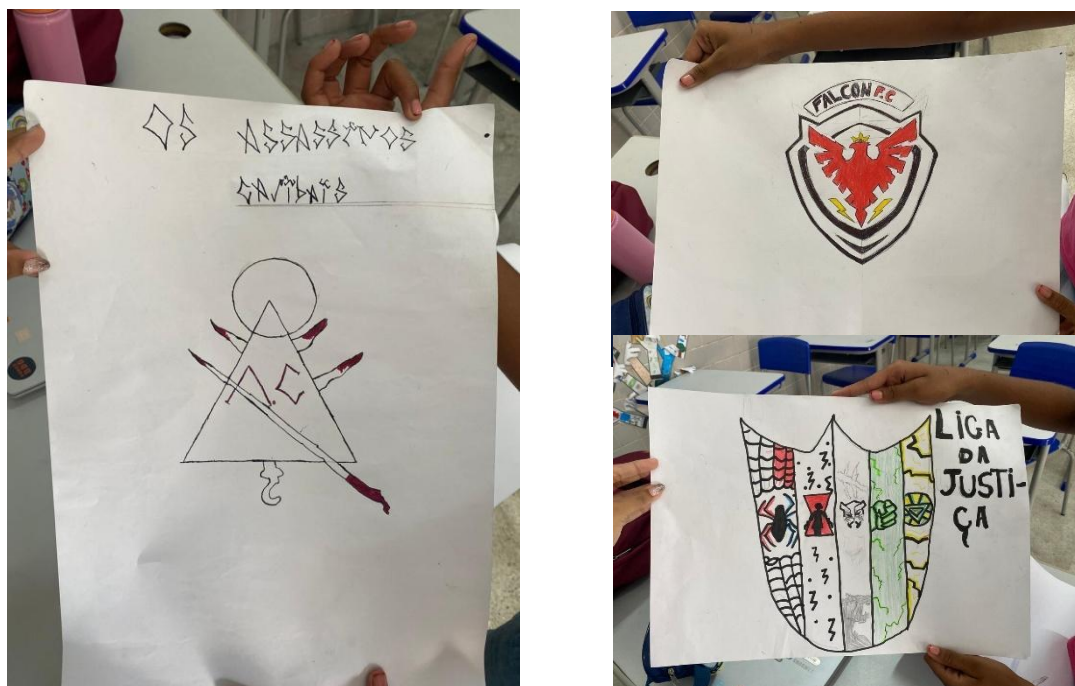
As falas desses alunos evidenciaram aspectos importantes relacionados à produção textual e à interação oral no contexto da gamificação. O Aluno D demonstrou compreensão sobre a construção do discurso persuasivo, indicando que ele reconhece a importância da adequação do texto ao contexto de circulação e aos objetivos comunicativos, como prevê a habilidade EF69LP07. Sua sugestão de explicar bem o nome do grupo para obter votos evidencia um pensamento estratégico na formulação de textos orais, alinhando-se à necessidade de planejar e elaborar discursos eficazes para atingir uma finalidade específica.

Já o Aluno K, ao sugerir um nome que transmitisse força, evidenciou um entendimento sobre a relação entre uso da linguagem e construção de sentido no discurso, conforme a habilidade EF69LP07. Sua escolha do nome “Os Invencíveis” reflete uma preocupação com a identidade do grupo e com a forma como deseja que os outros o percebam, o que revela uma das características da gamificação.

Por fim, a fala da Aluna L destacou a subjetividade e a afetividade na escolha do nome do grupo, enfatizando a relação interpessoal e o vínculo entre os participantes. Esse aspecto remete à capacidade de empregar a linguagem para expressar significados compartilhados e construir uma identidade coletiva, o que também se alinha à habilidade EF69LP07. Além disso, a análise da atividade mostrou que os alunos respeitaram os turnos de fala, participando ativamente da interação oral e contribuindo com sugestões pertinentes ao contexto da atividade, o que evidenciou o desenvolvimento da habilidade EF67LP23.

As falas desses alunos ilustram como o ambiente de gamificação transforma o espaço textual em um verdadeiro local de interação, no qual, conforme Koch (2004), os interlocutores se constroem mutuamente por meio do diálogo. Essa dinâmica interativa se harmoniza com a perspectiva de Antunes (2003), que enfatiza a importância de aproximar o ensino dos usos sociais da língua, tal como ocorre no cotidiano dos alunos. Dessa forma, a atividade pedagógica promoveu a construção coletiva de significados e refletiu a prática real da comunicação, possibilitando que os estudantes desenvolvessem uma competência linguística autêntica e alinhada à sua vivência social. As imagens a seguir ilustram o material produzido pelos estudantes.

Figura 11 – Cartazes confeccionados pelos estudantes



Fonte: registro fotográfico do arquivo pessoal da autora (2024)

Em síntese, a oficina “Missão 1: Formação de Equipes” evidenciou a importância de práticas linguísticas integradas, nas quais os alunos, ao produzirem e articularem seus discursos, demonstraram o potencial da gamificação para transformar o espaço textual em um ambiente de construção coletiva de significados. Essa atividade permitiu que os estudantes exercitassem práticas de linguagem alinhadas às diretrizes da BNCC (Brasil, 2018), e contribuiu para o desenvolvimento de competências que vão além da mera transmissão de conteúdos, aproximando o ensino dos usos reais da língua. Passo agora à oficina de leitura, que se propõe a aprofundar a compreensão e a interpretação dos textos por meio da gamificação.

5.2.2.3 Oficina “Missão 2: Leitura e interpretação de texto” – análise a partir do segundo núcleo

Para desenvolver a Missão 2, cujo foco principal consistiu na prática da leitura, optei pelo conto “A Fonte da Sorte”, extraído do livro *Os Contos de Beedle, o Bardo* (Rowling, 2008). A escolha desse texto fundamentou-se na análise dos interesses pessoais dos alunos realizada durante a roda de conversa inicial, evidenciando suas preferências e expectativas em relação à leitura. Considerando que o ato de ler é essencial para que o aluno entre em contato com as particularidades da língua, busquei um conto que despertasse o interesse da maioria, procurando

promover uma experiência de leitura mais envolvente e significativa. Essa escolha dialoga com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, que define como finalidade do ensino de Língua Portuguesa possibilitar aos estudantes a participação em práticas de linguagem diversificadas, ampliando suas capacidades expressivas e conectando-os aos usos sociais da língua (Brasil, 2018).

Assim, para iniciar a oficina, distribuí cópias do texto aos estudantes e solicitei que realizassem uma primeira leitura silenciosa. Em seguida, organizei-os em grupos para que discutissem o conteúdo lido, promovendo um ambiente de diálogo e troca de ideias. Segundo Antunes (2003), a leitura constitui um meio fundamental para ampliar o repertório informacional, promover a fruição estética e facilitar a compreensão da escrita formal, contribuindo para a interpretação e produção de diversos gêneros textuais. Por essa razão, considerei esse momento de extrema importância para o processo de aprendizagem. A imagem a seguir ilustra esse instante de leitura e discussão.

Figura 12 – Momento de leitura



Fonte: registro fotográfico do arquivo pessoal da autora (2024)

Para incentivar a leitura, desenvolvi uma atividade inspirada na brincadeira "passa ou repassa", na qual os alunos respondiam a perguntas sobre o texto. Essa dinâmica os motivou a mergulhar de fato na leitura, impulsionados pelo estímulo externo proporcionado pela gamificação. Ressalto, contudo, que o ato de ler não precisa depender exclusivamente da motivação extrínseca (Alves, 2015), isto é, de recompensas ou punições para ocorrer em sala

de aula. Entretanto, visando à melhora no engajamento e da adesão dos alunos à atividade, optei por utilizar dessa motivação extrínseca nesse momento específico, para diversificar as experiências e tentar tornar a prática da leitura mais envolvente para os estudantes. Dessa forma, a habilidade da BNCC selecionada para ser desenvolvida pelos alunos nessa oficina foi:

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (Brasil, 2018, p. 169).

Durante o desenvolvimento da oficina, registrei falas e comentários que me ajudaram a compreender melhor as nuances da atividade na perspectiva dos sujeitos, como propõem Aguiar e Ozella (2006). Algumas falas que mereceram destaque nesse momento foram:

ALUNO C: Certeza que a resposta é essa! Lembra que o texto falava disso?

ALUNA I: Eu li essa parte! Deixa que eu respondo.

ALUNO D: Acho que nosso grupo vai ganhar essa porque todo mundo leu tudo e sabia as respostas.

ALUNO K: Que sorte! Se eu não tivesse lido aquela parte não ia saber responder e ia perder ponto.

As falas dos estudantes demonstraram comportamentos alinhados à habilidade da BNCC (2018) proposta nesta oficina, que enfatiza a leitura autônoma e a compreensão de diferentes gêneros textuais, além da seleção de estratégias de leitura adequadas aos objetivos da atividade. A fala do Aluno C – “*Certeza que a resposta é essa! Lembra que o texto falava disso?*” – indica que ele recorreu ao conteúdo lido como referência para confirmar sua resposta, evidenciando a capacidade de recuperar informações textuais de maneira estratégica. Esse comportamento demonstrou um processo de leitura ativa, no qual o estudante buscou no texto os elementos necessários para justificar sua escolha.

A interação dos estudantes com o texto durante a oficina evidenciou que a leitura é um processo ativo de construção de sentidos, no qual o leitor mobiliza informações textuais e seus conhecimentos prévios para interpretar e validar compreensões. Conforme destaca Magalhães (2011), essa atividade vai além da simples decodificação de palavras, envolvendo um esforço cognitivo de articulação entre o que está no texto e o repertório do leitor. A fala do Aluno C demonstra esse processo, pois ele utiliza o conteúdo lido como referência para justificar sua resposta, selecionando estrategicamente informações textuais que sustentam sua interpretação.

A Aluna I, ao dizer *“Eu li essa parte! Deixa que eu respondo”*, demonstrou iniciativa e segurança na interpretação do texto, sugerindo que desenvolveu autonomia na leitura e compreendeu a informação o suficiente para querer respondê-la sozinha. Esse aspecto reforça a habilidade de selecionar procedimentos de leitura eficazes para recuperar informações relevantes. A fala do Aluno D, por sua vez, – *“Acho que nosso grupo vai ganhar essa porque todo mundo leu tudo e sabia as respostas.”* – destaca um engajamento coletivo na leitura, sugerindo que a compreensão do texto ocorreu de forma colaborativa dentro do grupo. Essa postura reforça a importância do compartilhamento de estratégias de leitura e da valorização do conhecimento adquirido.

Por fim, o Aluno K, ao dizer – *“Que sorte! Se eu não tivesse lido aquela parte não ia saber responder e ia perder ponto.”* – evidenciou a relação entre leitura e desempenho na atividade. Embora mencione a sorte, sua fala sugere que a leitura permitiu a recuperação da informação necessária para responder corretamente, demonstrando que sua iniciativa com a leitura e sua compreensão textual tiveram um impacto direto no resultado do jogo.

No conjunto, essas falas evidenciam como os alunos, ao participarem da atividade gamificada, mobilizaram estratégias de leitura para localizar informações essenciais, validar respostas e interagir ativamente com o conteúdo. De acordo com Magalhães (2011), a leitura pressupõe uma interação entre escritor e leitor, um processo no qual o leitor constrói significados a partir do texto. A gamificação, nesse contexto, potencializou esse engajamento, tornando a leitura mais dinâmica e atrativa. Além de favorecer essa interação, a atividade despertou nos alunos o interesse por novas leituras, incentivando-os a explorar outros contos, como já pontuei na análise do primeiro núcleo.

Na seção a seguir, apresento a análise da segunda oficina com base no desenvolvimento das práticas de linguagem, por meio da gamificação no que diz respeito à prática da análise linguística.

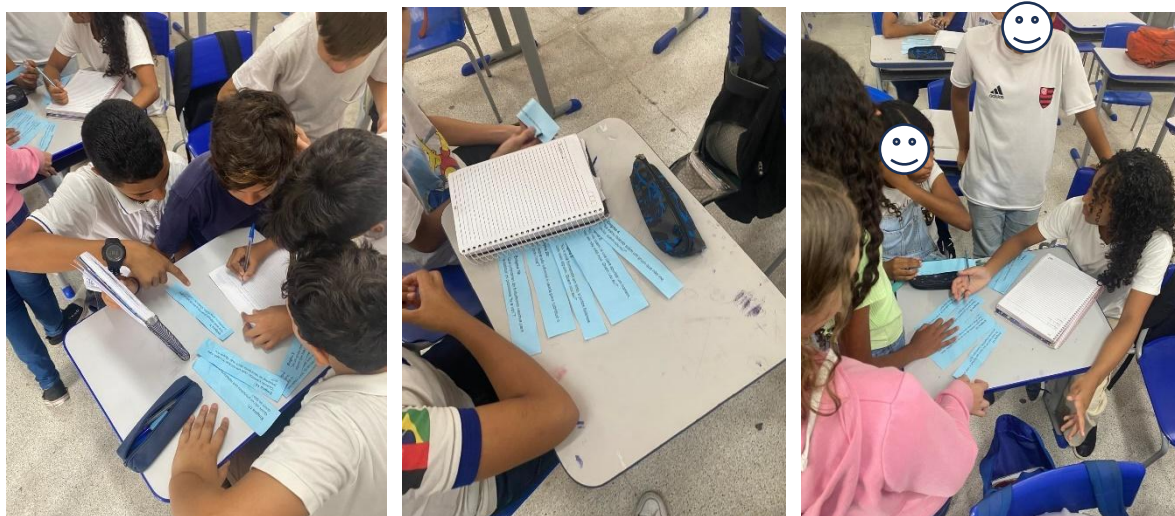
5.2.2.4 Oficina *“Missão 3: Caça ao tesouro dos pronomes”* – análise a partir do segundo núcleo

Na Missão 3, trabalhei com a prática da análise linguística, com foco nos pronomes pessoais. Diante do conteúdo programático vigente no período de execução da oficina e da proximidade das provas bimestrais, optei por utilizar a gamificação como estratégia para reforçar a aprendizagem desse conteúdo, que já havia sido explanado e desenvolvido em sala de aula. Para isso, considerei uma das sugestões apresentadas na roda de conversa inicial pelos estudantes: a caça ao tesouro. Ao incorporar a ideia do aluno na construção da atividade,

reafirmei minha escolha de adotar a concepção de língua como forma de interação humana, entendendo-a como um processo comunicativo realizado por sujeitos histórica e socialmente situados (Bakhtin, 2009). Nesse sentido, ao levar em conta os alunos em seus contextos e interesses, busquei moldar as experiências da oficina de maneira significativa tanto para eles quanto para mim, promovendo um aprendizado mais participativo e engajador.

Assim, considerando que a análise linguística desempenha o papel de complementar as práticas de leitura e produção textual, promovendo uma reflexão sobre o uso da língua, como aponta Mendonça (2006), escolhi o texto da atividade anterior como base para a discussão sobre os pronomes e seus efeitos de sentido. Dessa forma, antes de iniciar a caça ao tesouro, os alunos revisitaram o texto para retomarem seu contexto. Depois, pedi para que saíssem pela escola para encontrar os cartões de enigmas escondidos. Após encontrarem as pistas, reuniram-se em grupos para analisar, discutir e desvendar os enigmas relacionados ao uso dos pronomes pessoais no texto, conforme ilustrado nas imagens a seguir.

Figura 13 – Resolução dos enigmas



Fonte: registro fotográfico do arquivo pessoal da autora (2024)

Para essa atividade, considerei importante o desenvolvimento da seguinte habilidade da Base Nacional Comum Curricular-BNCC: “(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).” (Brasil, 2018, p. 173). Essa habilidade é essencial para a compreensão do uso dos pronomes pessoais porque permite que os alunos percebam como esses elementos promovem a coesão referencial em um texto. Os pronomes anafóricos, como os pessoais, substituem termos já mencionados, evitando repetições desnecessárias e tornando a leitura mais fluida. Assim, ao reconhecer esse recurso, os alunos

desenvolvem maior capacidade de interpretar textos com clareza, identificando a quem ou a quê determinado pronome se refere. Isso também os ajuda na produção textual, pois aprendem a empregar os pronomes de forma coesa e coerente, assegurando que suas ideias sejam bem organizadas e compreendidas pelo leitor.

Conforme elucida Mendonça (2006), a análise linguística é essencial no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, pois possibilita que os alunos compreendam melhor como a língua funciona em diferentes contextos e para diferentes finalidades, servindo como complemento para a leitura e para a escrita. Assim, no decorrer da atividade, algumas falas dos estudantes chamaram minha atenção, pois evidenciaram como a prática gamificada contribuiu para o desenvolvimento da análise linguística:

ALUNO D: A resposta só pode ser "eu", porque o enigma fala de "algo que só quem escreve pode ser"

ALUNA I: Essa aqui é sobre o plural de "você". É "vocês", né?

ALUNO C: Aqui tá errado. Lembra que a professora falou que "ele" é a terceira pessoa do singular? Tem que corrigir.

ALUNO K: E se a gente fizesse uma caça ao tesouro pra aprender todos os conteúdos? Fica muito mais legal assim.

A fala do Aluno D – *“A resposta só pode ser ‘eu’, porque o enigma fala de ‘algo que só quem escreve pode ser’”* – revelou sua capacidade de interpretar as pistas e relacioná-las ao uso dos pronomes, evidenciando uma compreensão contextualizada do conceito de primeira pessoa do singular. Ele não apenas identificou a resposta correta, mas também justificou seu raciocínio com base na formulação do enigma. A Aluna I, ao afirmar *“Essa aqui é sobre o plural de ‘você’. É ‘vocês’, né?”*, demonstrou sua percepção da relação entre singular e plural no uso dos pronomes pessoais. Sua fala evidencia um processo de autoavaliação e verificação da resposta antes de validá-la, refletindo um pensamento metalinguístico. Conforme Mendonça (2006), a metalinguagem em análise linguística envolve uma reflexão voltada para a descrição, categorização e sistematização dos conhecimentos linguísticos. Nesse caso, a Aluna I analisou a flexibilidade dos pronomes na comunicação, demonstrando sua capacidade de estruturar o pensamento linguístico e utilizar conscientemente as regras da língua em um contexto.

A contribuição do Aluno C (*“Aqui tá errado. Lembra que a professora falou que ‘ele’ é a terceira pessoa do singular? Tem que corrigir.”*) indica que ele mobilizou conhecimentos prévios para revisar e corrigir um erro, além de reforçar que conseguiu assimilar o conteúdo e consegue aplicá-lo em um outro contexto. Por fim, o Aluno K (*“E se a gente fizesse uma caça ao tesouro pra aprender todos os conteúdos? Fica muito mais legal assim.”*) expressou

entusiasmo pela abordagem gamificada, sugerindo sua ampliação para outras áreas do aprendizado. Sua fala indica que a atividade gerou engajamento e motivação, o que corrobora a ideia de que o aprendizado, quando associado a desafios lúdicos, pode se tornar mais interessante.

Essas interações demonstram que os alunos não apenas expandiram seus conhecimentos gramaticais, mas também desenvolveram estratégias de inferência, argumentação e revisão, elementos essenciais para a análise linguística. Ademais, a troca entre os colegas reforçou a aprendizagem colaborativa, alinhando-se à concepção de linguagem como interação, conforme defendido por Geraldi (2015).

Além disso, as falas dos alunos demonstraram o desenvolvimento da habilidade EF07LP12 da BNCC (2018), uma vez que evidenciam a compreensão e o uso adequado dos pronomes como elementos de coesão referencial. Ao interpretar e justificar suas respostas, os estudantes estabeleceram relações entre os pronomes e seus referentes textuais, permitindo a clareza na comunicação. Além disso, a reflexão sobre a flexibilidade e a concordância pronominal, como observado na fala da Aluna I, indicou um processo de categorização linguística essencial para a produção textual.

Em síntese, a utilização da gamificação, através da caça ao tesouro, se revelou uma estratégia eficaz para reforçar a aprendizagem dos pronomes pessoais e promover a análise linguística de forma interativa e engajante. As falas dos estudantes evidenciaram a compreensão dos conceitos e a capacidade de utilizar os pronomes de maneira adequada, o que, conforme a BNCC (2018), é crucial para a construção de textos claros e coesos. Essa prática, além de proporcionar o desenvolvimento da habilidade EF07LP12, também fomentou a reflexão crítica e a colaboração entre os alunos, alinhando-se à visão de língua como um processo interativo e dinâmico. Na sequência, na próxima seção, detalho a segunda roda de conversa.

5.2.2.5 Roda de conversa “*Integração e Reflexão das oficinas realizadas*” – análise a partir do segundo núcleo

Na segunda roda de conversa, fomentei o surgimento de comentários valiosos sobre a influência da gamificação na aprendizagem de Língua Portuguesa e na dinâmica das aulas. Ao questionar os alunos sobre a eficácia das atividades gamificadas no processo de aprendizagem, obtive as seguintes respostas:

ALUNO J: *Na verdade facilitou a gente entender o assunto que a senhora tinha passado.*

ALUNA I: *Acho que ficou muito mais fácil entender depois das brincadeiras.*

ALUNO C: Sim, a gente viu o mesmo assunto que tava no caderno.

ALUNO G: Sim, caiu tudo que a gente estudou.

ALUNO C: Tava tudo muito fácil de entender com os jogos.

ALUNO A: Foi muito difícil responder rápido no passa ou repassa porque nem todo mundo quis ler o texto todo.

ALUNO H: Tava fácil, tem que colocar perguntas mais difíceis.

Os Alunos J, I e C destacaram em suas falas a facilidade de compreensão do conteúdo após as atividades gamificadas, o que sugere que essas estratégias têm o potencial de facilitar a assimilação dos temas abordados nas aulas de Língua Portuguesa. O Aluno J observou que a gamificação facilitou o entendimento do assunto previamente ensinado, enquanto a aluna I reforçou que, após as brincadeiras, o aprendizado se tornou mais acessível. O Aluno C também compartilha essa percepção ao afirmar que, com os jogos, ficou fácil entender o que estava no caderno, indicando que as atividades lúdicas proporcionaram uma abordagem mais clara e dinâmica do conteúdo.

O Aluno G, por sua vez, complementa a ideia de que a gamificação ajudou a reforçar o conteúdo abordado, apontando que "*caiu tudo que a gente estudou*". Essa fala evidencia que as atividades gamificadas estavam alinhadas com o currículo e os objetivos de aprendizagem, promovendo a revisão e fixação do conteúdo de forma envolvente e eficaz.

No entanto, algumas falas sugeriram aspectos que precisariam ser ajustados para otimizar a experiência de aprendizagem. O Aluno A mencionou a dificuldade de responder rapidamente durante o "passa ou repassa", apontando que nem todos os alunos estavam dispostos a ler o texto todo. Isso revelou que, embora as dinâmicas de jogo sejam motivadoras, a participação e o comprometimento de todos os alunos nas atividades são essenciais para que os jogos sejam verdadeiramente eficazes. O Aluno H, sugeriu que as questões nas atividades poderiam ser mais desafiadoras, indicando que a turma estava pronta para enfrentar desafios maiores. Esse comentário sugeriu que o nível de complexidade das atividades deveria ser ajustado para acompanhar o desenvolvimento dos alunos, de modo a manter o engajamento e não os desestimular.

O relato dos alunos sobre a facilidade de compreensão do conteúdo após as atividades gamificadas está alinhado com a perspectiva de Alves (2015), que destaca que os jogos diminuem o tempo de aprendizagem. Essa afirmação reforça a ideia de que a gamificação torna o aprendizado mais acessível, ajudando os alunos a assimilarem conceitos de forma mais fluida e natural.

Além disso, a fala dos alunos evidencia a relação entre gamificação e motivação na aprendizagem, conforme apontado por Deterding (2012), que afirma que a gamificação transforma o ensino ao criar experiências envolventes e interativas, estimulando o engajamento dos estudantes. Esse aspecto pode ser observado na fala da Aluna I, que percebeu o aprendizado como mais acessível após a experiência lúdica. Essa percepção também pode ser analisada à luz da teoria de Huizinga (2019) sobre o Círculo Mágico, que sugere que o jogo cria um ambiente separado da realidade cotidiana, permitindo que os participantes experimentem e aprendam de maneira mais envolvente. No contexto educacional, isso significa que os alunos, ao interagir com os jogos, sentem-se mais imersos na experiência de aprendizagem, o que facilita a compreensão dos conteúdos, como destacado pelo Aluno C, ao afirmar que os jogos tornaram mais claro o que estava no caderno.

Além disso, a fala dos alunos J, I e C evidencia o impacto positivo da gamificação na assimilação dos conteúdos de Língua Portuguesa, corroborando a perspectiva de que essa abordagem favorece uma aprendizagem mais significativa e interativa. Isso também se alinha à visão de Geraldi (2015), que propõe que a aula deve ser um espaço dinâmico de interação e construção coletiva do conhecimento, afastando-se do ensino meramente transmissivo.

Em resumo, a análise das falas dos alunos evidenciou que a gamificação contribuiu significativamente para a aprendizagem de Língua Portuguesa nas oficinas realizadas, tornando o processo mais dinâmico, acessível e envolvente. O relato dos estudantes demonstrou que as atividades lúdicas facilitaram a compreensão do conteúdo, reforçando a perspectiva de Alves (2015) sobre a redução do tempo de aprendizagem por meio dos jogos. Além disso, a relação entre motivação e engajamento, conforme apontado por Deterding (2012), manifesta-se na percepção dos alunos de que aprender por meio de jogos torna o processo mais estimulante.

No entanto, as sugestões dos alunos sobre desafios mais complexos e a necessidade de maior comprometimento na leitura indicaram que a gamificação deve ser constantemente ajustada para atender às demandas da turma, permitindo uma experiência equilibrada entre diversão e aprendizado. Dessa forma, ao integrar elementos de jogos de maneira estratégica, as aulas de Língua Portuguesa podem se tornar ambientes mais interativos e colaborativos, alinhando-se à visão de Geraldi (2015) sobre a importância da construção coletiva do conhecimento.

Na próxima seção, darei continuidade à análise das demais oficinas desenvolvidas na pesquisa, com foco na próxima, que aborda a prática da escrita.

5.2.2.6 Oficina “*Missão 4: Jogo de tabuleiro sobre curiosidades científicas*” – análise a partir do segundo núcleo

A oficina de produção textual foi uma das mais impactantes para este trabalho, pois proporcionou um dos momentos mais divertidos e envolventes da pesquisa. No contexto do currículo programático em que foi desenvolvida a oficina, estava abordando o gênero “curiosidades científicas” nas aulas de Língua Portuguesa. Então, aproveitei o trabalho de leitura, interpretação e análise linguística já realizado em aulas anteriores para propor uma produção textual gamificada. Considerando novamente as preferências dos estudantes, sugeri um jogo de tabuleiro com cartas de perguntas e respostas, como já mencionado anteriormente. Nesta seção, apresento os detalhes do processo de produção das cartas que compunham o jogo e analiso como os alunos, sujeitos da pesquisa, enxergaram essa atividade. Ao integrar o jogo à produção textual, busquei não apenas estimular a criatividade dos estudantes, mas também proporcionar uma maneira lúdica de pôr em prática o conhecimento adquirido, permitindo que o processo de escrita fosse ao mesmo tempo desafiador e prazeroso.

Nas aulas anteriores à execução desta oficina, os alunos haviam realizado uma pesquisa sobre curiosidades científicas, e, aproveitando essa atividade, propus que cada um elaborasse quatro perguntas simples e diretas sobre as curiosidades que haviam pesquisado e registrado no caderno. Para orientar a produção, conduzi uma discussão sobre o que tornava uma pergunta interessante e desafiadora, abordando aspectos como clareza, nível de dificuldade e a conexão com as curiosidades científicas. Visando assegurar que todos os alunos seguissem o mesmo formato, distribuí um modelo das cartas (Apêndice 4). Durante o processo, fui orientando a escrita, esclarecendo dúvidas e realizando as correções necessárias. Nas imagens a seguir, apresento registros desse momento de produção, que refletem a participação e o engajamento dos alunos na tarefa proposta.

Para esta oficina, propus o desenvolvimento das habilidades “(EF67LP06) Identificar a estrutura composicional e a função sociocomunicativa de textos de diferentes gêneros para produção e revisão textual.” (Brasil, 2018, p. 163) e

(EF69LP35) Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a

disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados. (Brasil, 2018, p. 153)

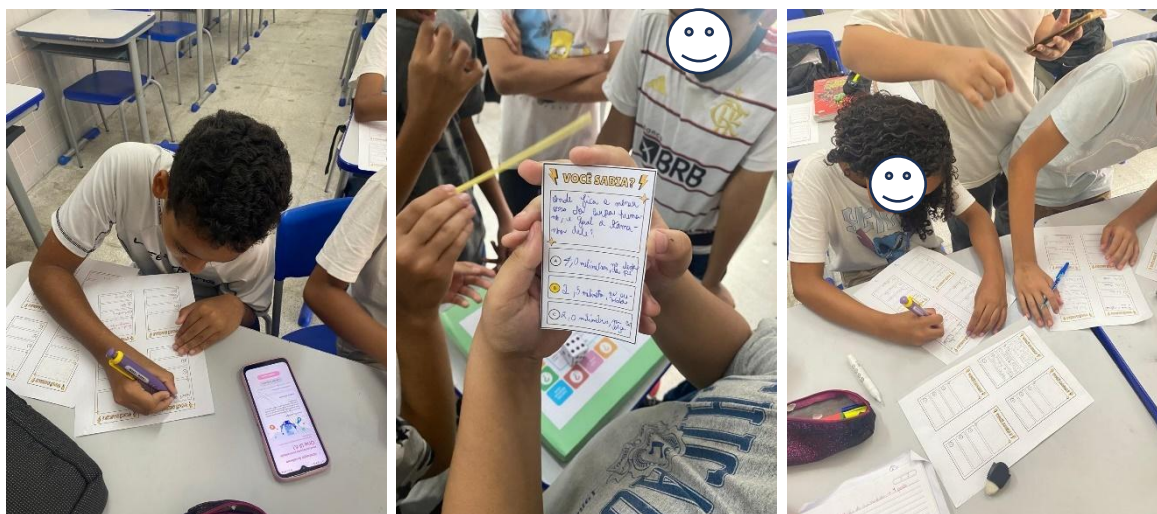
Essas duas habilidades fomentaram o desenvolvimento da escrita dos alunos, pois exigiram a compreensão do gênero textual "curiosidades científicas" e também a capacidade de estruturar informações de forma clara e acessível. Ao planejar e produzir suas próprias cartas para o jogo de tabuleiro, os estudantes foram incentivados a organizar ideias, revisar seus textos e refletir sobre o impacto das perguntas na dinâmica do jogo. Esse processo permitiu que eles atuassem como produtores do conhecimento, reforçando sua autonomia e senso de autoria.

Esse movimento se alinha à concepção de escrita apresentada por Antunes (2003), que a define como uma atividade interativa de expressão e manifestação verbal das ideias, informações e crenças do aluno. Além disso, Koch (2004) reforça que o texto é o próprio lugar da interação, no qual os sujeitos se constroem e são construídos. Dessa forma, ao estruturar e revisar suas produções textuais os alunos puderam aprimorar suas competências linguísticas.

Além disso, a necessidade de formular perguntas estimulou os alunos a aprofundarem sua leitura e análise das curiosidades científicas previamente estudadas, promovendo uma experiência de aprendizado integrada entre leitura e escrita. A gamificação, nesse contexto, desempenhou um papel essencial ao tornar a produção textual mais envolvente e interativa, reduzindo a resistência que muitos estudantes costumam apresentar diante da escrita formal. Na perspectiva de Alves e Coutinho (2016), as práticas gamificadas transformam a experiência de aprendizagem, pois estimulam a participação ativa dos alunos, tornando-os protagonistas no processo educativo.

As imagens a seguir ilustram o momento da produção textual durante a oficina.

Figura 14 - Momento da produção textual



Fonte: registro fotográfico do arquivo pessoal da autora (2024)

Durante o desenvolvimento da oficina, observei que os alunos demonstraram grande entusiasmo tanto na criação das cartas quanto na posterior utilização do jogo. As falas a seguir representam as percepções dos estudantes sobre a realização da atividade.

ALUNO G: Posso usar uma curiosidade que vi na internet só que com as minhas palavras?

ALUNO C: Como escrevo a pergunta de um jeito que não fique tão fácil?

ALUNA M: Professora, posso usar uma palavra difícil? Porque aí ninguém acerta.

ALUNO A: Escrevi "Porque a água do mar é salgada?". Tá certo ou tem que mudar alguma coisa?

ALUNO G: Alguém pode ler minhas cartas? Quero ter certeza de que tá tudo certo antes de entregar.

O Aluno G, ao perguntar: "*Posso usar uma curiosidade que vi na internet só que com as minhas palavras?*", demonstrou um esforço para adaptar a informação e utilizá-la de forma pessoal e coerente com o objetivo de produção textual. Essa fala se alinha à habilidade EF67LP06, pois ele refletiu sobre a estrutura do conteúdo e sua função sociocomunicativa, buscando reescrever a curiosidade de maneira que se encaixasse na proposta de produção. Ao utilizar suas próprias palavras, esse estudante também praticou a revisão e adequação do texto à sua forma de expressão.

Essa atitude reflete o conceito de linguagem como interação social defendido por Bakhtin (2009), que enfatiza que todo enunciado é construído com base na relação entre falantes e ouvintes, sendo sempre uma resposta a discursos anteriores. Além disso, de acordo com Koch (2004, p. 17), "o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação", o que significa que, ao reformular um conteúdo com suas próprias palavras, o aluno se apropriou criticamente do conhecimento e participou ativamente da construção do sentido textual.

O Aluno C, com a pergunta *"Como escrevo a pergunta de um jeito que não fique tão fácil?"*, estava focado em construir uma questão mais desafiadora, demonstrando preocupação com o planejamento e a adequação da pergunta, considerando seu propósito de estimular o pensamento crítico do público-alvo (outros alunos), além de se preocupar em organizar as ideias de maneira que a questão não seja simplificada demais.

Esse processo está alinhado à perspectiva de Antunes (2003), que destaca que a escrita é uma atividade de manifestação verbal das ideias e intenções do aluno. Ao elaborar sua pergunta, o estudante não apenas produz um enunciado, mas também antecipa as possíveis respostas e dificuldades dos leitores, exercendo o que Koch e Elias (2011) chamam de "interação escritor-leitor", um princípio fundamental para a clareza e efetividade da comunicação.

A Aluna M, ao questionar *"Professora, posso usar uma palavra difícil? Porque aí ninguém acerta"*, considerou a escolha de vocabulário e sua função no texto. Embora sua intenção fosse aumentar a dificuldade da pergunta, essa fala apontou para uma reflexão sobre o impacto da linguagem no entendimento do público-alvo. Essa preocupação está relacionada tanto à função sociocomunicativa do texto EF67LP06 quanto ao planejamento de um conteúdo adequado ao propósito de desafiar seus colegas.

Segundo Geraldi (1997), o ensino da Língua Portuguesa deve considerar a língua como forma de interação social e não apenas como um conjunto de normas a serem seguidas. Dessa forma, a reflexão da aluna sobre a escolha vocabular demonstra que ela compreende a língua em seu aspecto pragmático, reconhecendo que as palavras carregam diferentes níveis de complexidade e afetam a recepção do texto por parte dos leitores.

O Aluno A, ao escrever *"Porque a água do mar é salgada? Tá certo ou tem que mudar alguma coisa?"*, demonstrou preocupação com a estrutura e a clareza da pergunta. Ele buscou garantir que a pergunta estivesse bem formulada e compreensível, alinhando-se à habilidade EF67LP06, que exige a identificação da função de um texto e sua estrutura composicional para promover a eficácia da comunicação.

Essa atitude está em conformidade com o que Mendonça (2006) propõe sobre a análise linguística: um movimento reflexivo sobre a construção dos sentidos no texto, afinal, a análise linguística pode ser um complemento da escrita. Ao questionar a estrutura da sua pergunta, o aluno exercita não apenas a construção do enunciado, mas também o processo de revisão textual, algo essencial para permitir que a mensagem seja compreendida conforme sua intenção comunicativa.

Por fim, O Aluno G, ao pedir: *"Alguém pode ler minhas cartas? Quero ter certeza de*

que tá tudo certo antes de entregar", manifestou uma atitude de revisão que é essencial para a produção textual. Essa solicitação reflete a habilidade (EF67LP06) ao procurar *feedback* sobre a estrutura e função das cartas, além de estar diretamente relacionada à competência de revisar o texto para conferir que ele esteja adequado ao seu propósito e ao público-alvo. Leal (2003), enfatiza que a escrita na escola deve ser vista como um espaço de troca, onde o aluno busca uma "compreensão responsiva ativa do outro". Desse modo, a solicitação de revisão demonstra que o estudante compreende a escrita não como um ato isolado, mas como uma prática interativa e dialógica, em que a validação do leitor é parte essencial para a construção do texto final.

A oficina de produção textual gamificada demonstrou como a gamificação pode ser uma ferramenta pedagógica eficaz para tornar o aprendizado mais dinâmico, interativo e significativo. Ao integrar elementos do jogo ao processo de escrita, foi possível observar um aumento no engajamento dos alunos, que participaram ativamente da formulação das perguntas, revisaram suas produções e refletiram sobre a clareza e o impacto do texto. Segundo Alves e Coutinho (2016), a gamificação transforma a aprendizagem ao incentivar a participação ativa e tornar o aluno protagonista do próprio conhecimento, algo evidente na forma como os estudantes se dedicaram à criação das cartas do jogo. No Apêndice 10, é possível conferir algumas das cartas elaboradas pelos estudantes.

Na próxima seção, apresento a análise da última oficina pedagógica realizada na pesquisa, tendo como foco o trabalho com a oralidade.

5.2.2.7 Oficina “*Missão 5: Criando um podcast*” – análise a partir do segundo núcleo

A oficina referente à prática da oralidade teve como base a temática trabalhada na oficina anterior: as curiosidades científicas. Os estudantes foram desafiados a criar um episódio de *podcast* contendo informações sobre as curiosidades científicas pesquisadas. Assim, iniciei a aula apresentando o formato de *podcast*, explicando suas principais características, como a estrutura, os recursos sonoros e a interação com o público. Exibi exemplos curtos de podcasts, convidando os alunos a analisarem a organização do conteúdo e os recursos utilizados, como o uso de efeitos sonoros, ritmo e estilo de narração. Também esclareci os critérios de avaliação do trabalho, que envolviam aspectos como clareza na comunicação, criatividade na abordagem do tema, coesão na estrutura do episódio e expressividade na narração, permitindo que os alunos compreendessem os parâmetros pelos quais seriam avaliados.

Após essa introdução, dividi os alunos em grupos e orientei a escolha de uma

curiosidade científica para ser o tema de cada episódio. Ajudei-os a organizar a estrutura do episódio, com uma introdução que captasse a atenção do público, um desenvolvimento claro e informativo e uma conclusão que sintetizasse as ideias principais. Durante o planejamento, também forneci orientações sobre como utilizar estratégias discursivas, como a escolha de um tom adequado, a construção de frases envolventes e a inserção de elementos que tornassem a narração mais dinâmica e atrativa.

Na etapa de gravação, os alunos tiveram a oportunidade de experimentar diferentes formas de narração, como diálogos, apresentações individuais e entrevistas. Utilizando seus próprios celulares, cada grupo gravou seu episódio, fazendo ajustes conforme necessário. Durante o processo, enfatizei a importância da qualidade sonora e da articulação clara das palavras, orientando os alunos a revisarem os áudios para assegurar que a fala estivesse fluida e sem ruídos que pudessem prejudicar a compreensão do público.

Após a gravação, organizei uma audição coletiva dos episódios gravados, na qual os alunos puderam ouvir as produções dos colegas. Em seguida, conduzi uma votação para eleger o melhor podcast, sendo proibido o voto em seu próprio grupo, promovendo imparcialidade no processo. Essa etapa exemplifica na prática os princípios teóricos da gamificação, conforme discutido por Alves (2015) e Busarello et al. (2014), ao estabelecer um ambiente colaborativo e justo, onde regras claras — como a proibição de votar no próprio grupo — permitem imparcialidade e incentivam o reconhecimento do esforço coletivo. A imagem a seguir é o *QR-code*¹³ para acessar uma das produções dos estudantes.

Figura 15 - *QR-code* de acesso ao episódio de podcast



Fonte: criado pela autora (2024)

Nesta oficina, priorizei o desenvolvimento das seguintes habilidades da BNCC (2018):
(EF67LP11) Planejar resenhas, vlogs, vídeos e podcasts variados, e textos e vídeos de

¹³ O podcast também pode ser acessado através do endereço eletrônico:
<https://open.spotify.com/episode/3li19m0bNfEuBHLKfG13hk?si=88ccdd78241e4d16>

apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, game, canção, videoclipe, fanclipe, show, saraus, slams etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do game para posterior gravação dos vídeos. (Brasil, 2018, p. 165)

(EF67LP12) Produzir resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, game, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (show, sarau, slam etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções.

Com essas habilidades, busquei ampliar as competências dos alunos tanto no planejamento quanto na produção dos podcasts. A EF67LP11 enfatiza a importância de planejar o texto oral, considerando as condições de produção, os objetivos e o contexto de circulação, o que refletiu na organização detalhada do episódio, desde a escolha do tema até a definição dos recursos sonoros e da estrutura narrativa. Por sua vez, a EF67LP12 destaca a necessidade de produzir conteúdos críticos e avaliativos, promovendo a textualização adequada dos elementos do gênero, como ritmo, clareza e criatividade na narração. Essa abordagem permitiu que os alunos utilizassem técnicas de produção e revisão e desenvolvessem um senso crítico sobre as produções, integrando os princípios da gamificação para estimular um ambiente colaborativo e dinâmico, conforme as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018).

No decorrer da atividade, tive a oportunidade de registrar algumas falas dos estudantes, que demonstraram o envolvimento dos alunos nas diferentes etapas da produção oral. Cada fala refletiu um aspecto do aprendizado, como o entendimento das características de um *podcast*, a utilização de técnicas de narração e a reflexão sobre o processo de revisão e edição. Essas observações contribuíram para a avaliação do impacto da atividade no desenvolvimento das práticas de linguagem dos estudantes e ajudaram a identificar pontos fortes, bem como áreas que podem ser aprimoradas em futuras propostas. Algumas das falas dos alunos foram:

ALUNO C: Explicar a curiosidade me ajudou a entender melhor. Antes eu só tinha lido, mas agora acho que sei mesmo!

ALUNO F: A tia disse que a gente precisa explicar de um jeito simples, como se fosse pra alguém que nunca ouviu falar disso.

ALUNA L: Vamos dividir as falas. Cada um pode explicar uma parte da curiosidade pra ficar organizado.

ALUNO C: Eu acho que o começo tem que chamar atenção, tipo: "Você sabia que...?" Pra deixar as pessoas curiosas.

ALUNA B: *A gente podia terminar com uma pergunta ou uma frase que faça as pessoas pesquisar mais sobre isso.*

ALUNO G: *Tá ficando muito bom! Parece até um podcast de verdade que a gente ouve na internet.*

As falas dos alunos revelaram um processo dinâmico de construção coletiva de conhecimento, no qual a interação oral desempenhou papel central na consolidação das ideias. O Aluno C, ao afirmar que *"Explicar a curiosidade me ajudou a entender melhor. Antes eu só tinha lido, mas agora acho que sei mesmo!"*, evidenciou a importância da verbalização para a internalização do conteúdo, alinhando-se à perspectiva de Koch (2004), que propõe o texto como espaço de interação onde os interlocutores se constroem mutuamente.

O Aluno F, por sua vez, reforçou a necessidade de uma comunicação clara e acessível, elemento essencial para aproximar o discurso dos usos sociais da língua, conforme sugere Antunes (2003). Além disso, Marcuschi (2001) destaca que a oralidade se configura como uma prática social interativa que se manifesta em diversas formas e contextos, variando entre registros informais e formais. Essa concepção se refletiu nas contribuições da Aluna L e da Aluna B, que evidenciaram uma postura colaborativa e organizada na divisão das falas, enquanto o Aluno G, ao comparar o produto final a um podcast de verdade, reforçou a adequação dos elementos multimodais presentes na atividade.

Destaco, ainda, que a produção dos *podcasts* mobilizou diretamente a competência específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental da BNCC que prevê a mobilização de “práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais” (Brasil, 2018, p. 87). Ao desafiar os estudantes a planejar, gravar e editar um episódio de podcast sobre curiosidades científicas, foram acionadas ferramentas digitais (celulares, editores de áudio, *QR-code*) e recursos multimodais para construir sentido e comunicar ideias de forma acessível.

O planejamento coletivo e a posterior audição e votação colaborativa configuraram um projeto autoral em que os alunos assumiram papéis de produtores e avaliadores, refletindo criticamente sobre o impacto das escolhas discursivas e tecnológicas. Assim, a oficina integrou mídias digitais e produção de texto oral expandindo as práticas de linguagem tradicionais e fortalecendo a autonomia dos estudantes na geração de sentidos, em plena consonância com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018).

Dessa forma, os dados analisados ilustram como a prática oral, articulada de forma colaborativa e estratégica, fortalece a compreensão e a produção textual, integrando os

princípios teóricos que orientam o ensino da linguagem na atualidade. Em síntese, as falas analisadas demonstram que os alunos desenvolveram algumas das habilidades essenciais para a produção oral, refletindo sobre a organização do discurso, a adequação ao público e o impacto da comunicação. O envolvimento ativo na construção do *podcast* evidenciou o sucesso da atividade na promoção de competências ligadas à oralidade e à produção de textos orais planejados.

Em conclusão, este núcleo, que analisa a gamificação como ferramenta para a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades em Língua Portuguesa, é extremamente relevante, pois investiga o potencial das atividades gamificadas em transformar a aula de Língua Portuguesa em um espaço dinâmico e interativo, capaz de motivar os alunos a se engajarem ativamente no processo de construção do conhecimento. Ao integrar elementos lúdicos e competitivos, percebi que essa abordagem rompeu com métodos tradicionais e "bancários", promovendo a autonomia dos estudantes e incentivando o uso estratégico da linguagem. Além disso, a gamificação facilitou a articulação entre as diferentes práticas de linguagem – leitura, escrita, oralidade e análise –, alinhando-se às diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) ao valorizar a participação dos alunos em atividades que refletem os usos reais da língua em contextos contemporâneos. Essa metodologia tornou o ensino mais significativo e colaborativo, preparando os alunos para desafios reais e ampliando suas competências comunicativas de forma integrada e contextualizada.

Os indicadores que compõem esse núcleo, formados a partir do agrupamento dos pré-indicadores da pesquisa, foram importantes na construção dos sentidos. Para o primeiro indicador – Interesses dos estudantes com relação às aulas e Língua Portuguesa – baseei a análise em observações e registros das interações em sala, através dos quais os alunos expressaram suas preferências pessoais em relação a gêneros textuais e temas de interesse. Esses relatos permitiram identificar a diversidade de interesses e evidenciar a importância de alinhar o ensino com as práticas e experiências dos estudantes, como propõe Antunes (2003).

No que diz respeito ao segundo indicador – a avaliação das atividades gamificadas na aprendizagem – foram considerados aspectos como a motivação, o engajamento e a percepção dos alunos acerca da eficácia das estratégias lúdicas na construção do conhecimento. Esses elementos foram analisados por meio de *feedbacks* e observações das interações em sala, revelando como a gamificação potencializou o processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, o terceiro indicador – a demonstração do desenvolvimento de práticas de linguagem por meio das atividades gamificadas – foi analisado a partir dos relatos dos estudantes, que evidenciaram,

mesmo que de forma implícita, a assimilação dos conteúdos e o avanço nas habilidades previstas na BNCC (2018).

Para tornar mais clara a compreensão de todas as atividades realizadas, apresento no quadro a seguir um resumo com a descrição das atividades realizadas nas oficinas, as práticas de linguagem desenvolvidas, os elementos de gamificação envolvidos e as habilidades previstas na BNCC.

Quadro 22 – Resumo das atividades desenvolvidas

Missão ou Roda de Conversa	Atividades desenvolvidas	Práticas de linguagem	Elementos da gamificação	Habilidades da BNCC
Roda de conversa: A diversão nos motiva a jogar	Atividade com cartões de perguntas para investigar o interesse dos alunos por jogos e coletar dados para planejar as oficinas pedagógicas.	—	Relacionamento; Desafios; Turnos; Competição Pontos; Placares; Avatares; <i>Badges</i> ; Progressão. Obs.: elementos identificados a partir da fala dos alunos	—
Missão 1: Formação das equipes	Divisão das equipes, elaboração de cartazes e apresentação oral.	Produção de texto escrito e oral	Componentes: Avatares Pontos Coleções Desafios Mecânicas: Competição Cooperação <i>Feedback</i> Recompensas Estados de vitória Dinâmicas: Progressão Relacionamento Emoções	(EF69LP07) (EF67LP23)
Missão 2: Leitura e interpretação de texto	Jogo de perguntas de interpretação de texto como <i>passa ou repassa</i>	Leitura	Componentes: Pontos Placar Níveis Mecânicas: Competição Desafios <i>Feedback</i> Turnos	(EF67LP28)

			Estados de vitória Dinâmicas: Progressão Emoções Relacionamento	
Missão 3: Caça ao tesouro dos pronomes	Atividade de caça ao tesouro	Análise linguística e semiótica	Componentes: Pontos Placar Mecânicas: Competição Cooperação <i>Feedback</i> Estados de vitória Dinâmicas: Progressão Emoções Relacionamento	(EF07LP12)
Roda de conversa: Integração e reflexão das oficinas realizadas	Atividade com roleta de perguntas para refletir sobre as oficinas anteriores, identificar pontos positivos e desafios, trocar sugestões e integrar aprendizagens em Língua Portuguesa	—	Competição; Cooperação; Exploração; Pontos; Relacionamento. Obs.: elementos identificados a partir da fala dos alunos	—
Missão 4: Jogo de tabuleiro sobre curiosidades científicas	Produção de cartas para o jogo de tabuleiro	Produção textual escrita	Componentes: Pontos Placar Mecânicas: Competição Cooperação <i>Feedback</i> Estados de vitória Dinâmicas: Progressão Emoções Relacionamento	(EF67LP06) (EF69LP35)
Missão 5: Criando um podcast	Criação de um episódio de podcast sobre curiosidades científicas	Oralidade	Componentes: Pontos Placar Mecânicas: Competição Cooperação Estados de vitória Dinâmicas: Progressão Emoções	(EF67LP11) (EF67LP12)

			Relacionamento	
Roda de conversa: Avaliando a pesquisa	Momento de avaliação da experiência dos alunos, coleta de sugestões e celebração com entrega de medalhas e certificados.	—	—	—

Fonte: quadro elaborado pela autora (2025).

Na seção a seguir, apresento a análise internúcleo, conforme proposto por Aguiar e Ozella (2013). Essa abordagem consiste na comparação sistemática dos elementos observados em cada núcleo, permitindo identificar convergências e divergências que elucidam as interações e dinâmicas presentes em ambos os contextos.

5.2.3 Análise Internúcleo: Pontos e Contrapontos

Conforme Aguiar e Ozella (2013), a análise internúcleo busca encontrar relações de “semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito. Tais contradições não necessariamente estão manifestas na aparência do discurso, sendo apreendidas a partir da análise e interpretação do pesquisador.” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 310). Assim, após analisar cada núcleo de forma separada – análise intranúcleo –procedi à intersecção entre eles, conforme ilustrado na figura a seguir.

Figura 16 - Análise internúcleo



Fonte: elaborado pela autora (2025).

A análise internúcleo representou o momento em que os dois núcleos de significação foram articulados e comparados para identificar interseções, divergências e conexões entre eles. Nesse estágio, observei, que embora cada núcleo apresentasse elementos específicos, há uma forte relação de complementaridade entre ambos. Desse modo, meu objetivo nesta análise é construir os sentidos da pesquisa à medida em que compreendo os discursos dos sujeitos.

Os dois núcleos de significação identificados na pesquisa possuem diversas semelhanças, pois ambos abordam o impacto da gamificação nas aulas de Língua Portuguesa e a maneira como os alunos se envolvem no processo de aprendizagem. O primeiro núcleo, intitulado *"Se não fosse pra jogar eu nem tinha feito nada"*, enfatiza a relação entre gamificação, engajamento e motivação dos estudantes. Já o segundo, *"Acho que aprendi mais hoje do que numa aula normal"*, aborda o papel da gamificação no desenvolvimento das habilidades linguísticas por meio das práticas de linguagem. Apesar das diferenças de foco, os dois núcleos apresentam pontos de convergência significativos.

Uma das principais semelhanças entre eles é o fato de que a gamificação contribuiu para o aumento da participação e interesse dos alunos. Nos dois casos, as atividades lúdicas tornaram as aulas mais dinâmicas, proporcionando um ambiente propício para a aprendizagem. Os alunos demonstraram maior envolvimento nas tarefas quando estas foram estruturadas com desafios, pontuações e recompensas, por exemplo, indicando que a gamificação pode ser um elemento importante para estimular a participação e a concentração dos estudantes. Deterding (2012) reforça a ideia de que a gamificação transforma tarefas convencionais em experiências envolventes, capazes de motivar os alunos a participar de forma ativa e espontânea. Essa abordagem propiciou um ambiente onde os elementos dos jogos se tornaram catalisadores da participação, corroborando as evidências encontradas nos dois núcleos de significação.

As falas dos alunos demonstram claramente o impacto da gamificação no aumento do engajamento e do interesse durante as aulas de Língua Portuguesa. Expressões como *"Se não fosse pra jogar eu nem tinha feito nada"* e *"Eu acho que aprendi mais hoje do que numa aula normal"* evidenciam que, para muitos estudantes, a introdução de elementos lúdicos foi essencial para sua participação ativa. Além disso, relatos como *"Eu não percebi que estava estudando, só me divertindo"* e *"Foi muito divertido, tia! Melhor que só ficar lendo pra fazer tarefa"* mostram que o aprendizado se tornou mais prazeroso e espontâneo quando estruturado em dinâmicas gamificadas. O fato de um aluno afirmar que *"Se eu pudesse, jogava no tabuleiro em todas as aulas"* reforça ainda mais a ideia de que os jogos tornaram as atividades mais atrativas, promovendo um envolvimento maior do que nas aulas tradicionais.

Outro ponto comum entre os núcleos é a interatividade e a colaboração como aspectos-chave no processo de ensino. Tanto no engajamento quanto no desenvolvimento de práticas de linguagem, a interação entre os alunos foi fundamental para o sucesso das atividades. No primeiro núcleo, isso aparece na forma de cooperação e motivação para participar dos jogos, enquanto no segundo a interação foi essencial para a construção e aprimoramento das habilidades de leitura, escrita e oralidade. Dessa forma, a pesquisa evidencia que a aprendizagem se torna mais significativa quando os alunos trabalham juntos e têm a oportunidade de aprender de maneira coletiva.

Na perspectiva de Alves e Coutinho (2016), a colaboração e a interatividade no contexto da gamificação são muito importantes. Ao evidenciar que os alunos se organizaram em grupos para superar desafios e compartilhar conhecimentos, reafirmo a noção de que a aprendizagem se torna mais significativa quando mediada por atividades coletivas. Essa interação não só potencializa a compreensão dos conteúdos, mas também favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais, essenciais para a construção do conhecimento de maneira integrada e dialógica.

No primeiro núcleo, a colaboração e a interatividade se manifestaram nas dinâmicas propostas em sala. Por exemplo, durante a Missão 3, um aluno exclamou: *"Vamos dividir as tarefas: dois procuram e dois tentam decifrar a charada. Assim, a gente vai mais rápido!"*. Essa fala evidencia como os estudantes se organizam e cooperam para alcançar os objetivos do jogo, demonstrando que a motivação para participar dos desafios também está associada ao trabalho em equipe. No segundo núcleo, uma aluna afirmou: *"Eu li essa parte! Deixa que eu respondo."* Ao passo que outro aluno complementou: *"Acho que nosso grupo vai ganhar essa porque todo mundo leu tudo e sabia as respostas."* Essas falas demonstram que o compartilhamento de informações e a discussão em grupo foram fundamentais para a construção do conhecimento, evidenciando que a aprendizagem se torna mais significativa quando os alunos interagem e colaboram uns com os outros.

Além disso, ambos os núcleos indicam que a aprendizagem ocorreu de forma mais natural e prazerosa quando mediada por elementos gamificados. Alguns alunos relataram que, durante as atividades, estavam tão envolvidos com os desafios que nem perceberam que estavam estudando, o que reforça o potencial da gamificação para transformar o aprendizado em uma experiência envolvente. Essa característica demonstra que o ensino pode ser inovador e eficaz ao incorporar metodologias que despertam o interesse e a curiosidade dos estudantes. Outro ponto de semelhança entre os núcleos é o impacto positivo da gamificação na assimilação dos conteúdos. A pesquisa mostrou que, além de aumentar o engajamento, a gamificação

facilitou a compreensão dos conceitos trabalhados em sala de aula. Os alunos conseguiram fixar melhor as informações e demonstraram maior interesse em aprender, especialmente, quando os desafios e jogos estavam alinhados aos conteúdos de Língua Portuguesa. Assim, a gamificação revelou-se não apenas como um método de motivação, mas também como uma ferramenta pedagógica eficaz.

Por fim, ambos os núcleos destacam a superação de desafios e o desenvolvimento de novas habilidades. Enquanto no primeiro núcleo os desafios estavam relacionados ao engajamento na atividade e à motivação para competir e interagir, no segundo núcleo, os desafios impulsionaram o aprendizado de aspectos específicos da língua, como interpretação de textos e produção escrita. Nos dois casos, os alunos foram incentivados a pensar criticamente, resolver problemas e aprimorar suas competências de maneira ativa e engajada.

Apesar das numerosas confluências entre os dois núcleos, pude perceber também momentos de contradições entre eles. Por um lado, o primeiro núcleo enfatizou como os elementos lúdicos despertaram o engajamento e motivam os alunos, como evidenciam as falas: *"Se não fosse pra jogar eu nem tinha feito nada"* e *"Eu não percebi que estava estudando, só me divertindo"*. Por outro lado, o segundo núcleo, que destaca o desenvolvimento de práticas de linguagem, revelou desafios relacionados à dinâmica colaborativa. Por exemplo, enquanto alguns estudantes apontaram que a gamificação facilitou a assimilação dos conteúdos, outros demonstraram insatisfação com o trabalho em grupo, afirmando: *"Tia, não quero mais fazer grupo com (fulano), ele não quer fazer nada pra ajudar!"* e *"Posso fazer sozinho? Odeio trabalho em grupo porque ninguém faz nada direito"*.

Esses depoimentos sugerem que, embora a abordagem gamificada promova uma aprendizagem mais envolvente, os aspectos competitivos e as dificuldades na colaboração podem, em certas situações, prejudicar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, evidenciando uma tensão entre a motivação individual e os desafios do trabalho coletivo.

Outro ponto de contradição a ser considerado é o fato de que muitos estudantes expressaram que os elementos lúdicos os fizeram participar ativamente e até assimilarem os conteúdos de forma mais leve. No entanto, essa mesma ênfase na diversão e nos mecanismos de recompensa pode, em alguns casos, favorecer uma motivação extrínseca (Alves, 2015), em que o foco principal se desloca da compreensão dos conteúdos que estão sendo gamificados para o simples envolvimento com o jogo. Essa situação é sugerida quando os alunos ficam tão absorvidos pelo aspecto competitivo que não se dedicam integralmente à assimilação crítica dos conteúdos, evidenciando que a alta motivação nem sempre garante uma aprendizagem aprofundada. Dessa forma, há uma tensão entre a eficácia da gamificação em engajar os

estudantes e o desafio de transformar essa energia lúdica em conhecimento consolidado e reflexivo.

Por exemplo, no segundo núcleo, um aluno declarou: *"Eu odeio ler, mas até que foi legal ler pra participar da brincadeira"*, o que indica que o engajamento na atividade de leitura foi motivado principalmente pelo desejo de participar do jogo, e não por um interesse intrínseco pelo conteúdo em si. Essa fala sugere que, embora os elementos gamificados incentivem a participação, há o risco de os estudantes se concentrarem mais na recompensa e na diversão do que no aprofundamento do conhecimento.

Por fim, os resultados dessa análise apontam que a integração dos elementos gamificados nas aulas de Língua Portuguesa reflete, de forma prática, as diretrizes propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que preconiza metodologias inovadoras para o desenvolvimento integral dos alunos. Essa convergência entre teoria e prática demonstra que a gamificação pode servir como uma poderosa ferramenta pedagógica, promovendo não apenas o engajamento e a participação ativa, mas também o aprimoramento das práticas de linguagem e a construção de conhecimentos de maneira colaborativa e contextualizada.

Na seção a seguir, teço as considerações finais desta pesquisa, sintetizando as principais descobertas e reflexões ocorridas ao longo do estudo sobre a utilização da gamificação nas aulas de Língua Portuguesa.

6 FIM DE JOGO: REFLEXÕES E CONCLUSÕES

Este trabalho partiu de uma inquietação com relação à motivação dos estudantes nas aulas de língua portuguesa, inquietação que se intensificou no contexto pós-pandemia e se reflete em dados alarmantes dos indicadores educacionais, como o IDEB, o SAED, o ENEM e o Censo Escolar para o estado da Paraíba. Essa constatação evidenciou a necessidade de repensar e inovar as práticas pedagógicas, sobretudo, no que tange à forma de engajar os alunos e desenvolver práticas de linguagem nas aulas de Língua Portuguesa

Para responder a esse desafio, propus a implementação da gamificação como peça central no processo de ensino e aprendizagem. A escolha pelo tema da gamificação se deu, em partes, por meus interesses pessoais no universo dos jogos e das brincadeiras e também pela minha trajetória enquanto professora e pesquisadora de minha própria prática. A gamificação é uma metodologia que incorpora elementos característicos dos jogos – como desafios, pontuações, níveis, recompensas e sistemas de *feedback* – em contextos que não são propriamente lúdicos, como o ambiente escolar. Ao utilizar essas mecânicas, busquei transformar atividades didáticas tradicionais em experiências interativas, motivadoras e personalizadas, capazes de estimular o engajamento dos alunos e favorecer uma aprendizagem mais ativa e colaborativa.

Assim, considerando o contexto dos alarmantes índices de aprendizagem na rede estadual da Paraíba citados na introdução deste trabalho e a necessidade de repensar as práticas de ensino de Língua Portuguesa, recapitulo o questionamento feito: De que forma a gamificação poderá ser utilizada em prol do desenvolvimento das práticas de linguagem prescritas no currículo para os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, em aulas de Língua Portuguesa? A partir desse questionamento, como já explanado, tracei o objetivo geral deste trabalho, que foi o de compreender como a gamificação pode ser empregada para promover o desenvolvimento das práticas de linguagem estipuladas no currículo para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em aulas de Língua Portuguesa.

Gostaria de lembrar também as questões específicas que detalham os diferentes aspectos da problemática, a saber: I. Como os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental veem a utilização da gamificação nas aulas de Língua Portuguesa?; II. Como desenvolver práticas de linguagem em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental através da utilização da gamificação em sala de aula?; III. Como subsidiar ações docentes voltadas para aulas de Língua Portuguesa com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental por meio da gamificação?

Em correspondência, os objetivos específicos delineados para a pesquisa foram: I. Identificar como os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental percebem a utilização da gamificação nas aulas de Língua Portuguesa; II. Desenvolver práticas de linguagem em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental através da implementação de estratégias gamificadas; III. Elaborar um caderno de orientações didáticas que subsidie ações docentes gamificadas voltadas para as aulas de Língua Portuguesa com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Para atingir os objetivos propostos, busquei integrar a prática pedagógica à investigação, transformando a sala de aula em um espaço dinâmico de aprendizado por meio de um ciclo contínuo de observação, reflexão e ajuste. Optei, então, por uma abordagem qualitativa, o que possibilitou a compreensão dos fenômenos levando em conta a complexidade e a subjetividade das relações interpessoais presentes no contexto escolar. Em consonância com os princípios da pesquisa-ação, atuei, de forma ativa, no processo de intervenção, colaborando com os alunos para melhorar as práticas pedagógicas e enfrentar os desafios do ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa.

No campo, a pesquisa foi realizada em uma turma de 6º ano de uma escola estadual da Paraíba com o apoio das autorizações necessárias, obtidas mediante a assinatura da Carta de Anuência, do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido pelos alunos e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais ou responsáveis. A geração de dados ocorreu entre agosto e novembro de 2024, durante os horários das minhas aulas de Língua Portuguesa, pois o PROFLETRAS tem como exigência a reflexão sobre a própria prática pedagógica. Para registrar e analisar os acontecimentos, utilizei uma variedade de instrumentos de geração de dados.

A observação participante possibilitou uma imersão no ambiente, permitindo identificar nuances e dinâmicas que, de outra forma, passariam despercebidas. As rodas de conversa criaram espaços de diálogo e reflexão, nos quais os participantes expressaram suas opiniões e compartilharam experiências, enriquecendo a compreensão coletiva do processo. Além disso, as oficinas pedagógicas, estruturadas em torno de práticas de leitura, análise linguística, produção textual e oralidade (eixos da Língua Portuguesa), incentivaram a participação ativa dos alunos por meio de atividades gamificadas.

Após o desenvolvimento das atividades da pesquisa, analisei os dados detalhadamente, utilizando anotações, transcrições de gravações de áudio e registros fotográficos, que foram confrontados com os referenciais teóricos adotados. Essa análise permitiu a identificação dos núcleos de significação presentes nas interações e nas respostas dos alunos, contribuindo para a compreensão dos impactos da gamificação no desenvolvimento das práticas de linguagem.

Com isso, pude responder às questões específicas desta pesquisa e alcançar os objetivos específicos propostos. Ao questionar “Como os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental veem a utilização da gamificação nas aulas de Língua Portuguesa?”, pude perceber, durante as rodas de conversa, observações e oficinas, que os alunos avaliaram de forma muito positiva as atividades gamificadas. Frequentemente, os estudantes solicitaram a repetição dessas dinâmicas, demonstrando empolgação e engajamento nas aulas em razão da gamificação. Além disso, os estudantes relataram que a gamificação tornava o aprendizado mais acessível e dinâmico, facilitando a compreensão dos conteúdos e incentivando a colaboração entre os colegas. Dessa forma, atingi o objetivo de identificar como os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental percebem a utilização da gamificação nas aulas de Língua Portuguesa.

Outra questão investigativa proposta no início da pesquisa consistiu em: “Como desenvolver práticas de linguagem em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental por meio da gamificação em sala de aula?”. Durante o desenvolvimento das oficinas pedagógicas e por meio das observações participantes, constatei que a maioria dos estudantes conseguiu aprimorar e/ou desenvolver as competências previstas na BNCC (2018), sobretudo, nas práticas de leitura, produção textual, análise linguística e oralidade. A utilização das dinâmicas gamificadas incentivou a participação ativa e colaborativa dos alunos, que aprenderam os conteúdos de maneira mais criativa e engajada. Dessa forma, a utilização da gamificação demonstrou ser uma ferramenta eficaz para promover o desenvolvimento das práticas de linguagem, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e estimulante.

O questionamento “Como subsidiar ações docentes voltadas para aulas de Língua Portuguesa com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental por meio da gamificação?” foi respondido a partir dos dados e evidências obtidas nas oficinas desenvolvidas ao longo da pesquisa. Durante essas atividades, as dinâmicas gamificadas não apenas engajaram os alunos, mas também geraram percepções práticas que podem fundamentar estratégias pedagógicas inovadoras. As oficinas, que foram bem-sucedidas, evidenciaram que a utilização da gamificação pode orientar a elaboração de ações docentes mais assertivas, alinhadas às necessidades e expectativas dos estudantes. Além disso, a experiência acumulada permitiu identificar práticas que estimulavam a interação, a colaboração e a autonomia dos alunos, servindo como subsídio para a construção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e eficaz. Dessa maneira, a pesquisa demonstrou que a gamificação constitui uma ferramenta interessante para apoiar e aprimorar a prática docente em aulas de Língua Portuguesa.

Os interlocutores da pesquisa, os estudantes do 6º ano, desempenharam um papel fundamental no aprofundamento das questões investigadas. Durante as rodas de conversa,

observações e oficinas, muitos alunos demonstraram entusiasmo e engajamento, contribuindo ativamente para a construção dos dados analisados. Seus relatos evidenciaram que as atividades gamificadas tornaram as aulas mais atrativas e interativas, despertando maior interesse e facilitando a aprendizagem. Além disso, diversos estudantes expressaram que compreenderam melhor os conteúdos por meio dessas dinâmicas do que com os métodos tradicionais, o que reforçou a eficácia das estratégias adotadas. A criatividade dos alunos também se destacou na produção de materiais, como cartazes, respostas coletadas no “passa ou repassa”, soluções de enigmas na caça ao tesouro e gravações de podcasts.

Essas interações foram fundamentais para identificar quais elementos da gamificação eram mais motivadores, como a interação, a competição, o *feedback* e o trabalho em grupo, permitindo ajustes e a melhoria contínua das atividades. Um exemplo claro desse engajamento foi a fala do Aluno G, que afirmou: *“Foi muito mais legal escrever as cartas do que fazer uma redação”*, demonstrando como a gamificação transformou a experiência de escrita para ele. Da mesma forma, o Aluno A declarou: *“Gravar um podcast foi muito mais legal do que só apresentar na frente da sala. Quero fazer isso de novo!”*, evidenciando que a introdução de novas metodologias despertou maior interesse e participação.

Por outro lado, alguns desafios surgiram ao longo da pesquisa, trazendo contribuições igualmente valiosas para este estudo. Alguns alunos manifestaram dificuldades no trabalho em grupo, evidenciadas por críticas quanto à divisão de tarefas ou resistência à colaboração. O Aluno D, por exemplo, comentou: *“Gosto mais de participar dos jogos sozinho pra evitar briga”*, indicando uma preferência por atividades individuais para minimizar problemas interpessoais. Além disso, houve relatos sobre “roubos e trapaças” durante as atividades competitivas, apontando que, sem uma estrutura bem definida, a gamificação pode afetar a justiça e prejudicar o espírito colaborativo. O aluno também expressou essa preocupação ao dizer: *“Os roubos e as trapaças foram a parte que eu não gostei”*.

Alguns estudantes ainda demonstraram desmotivação ou insegurança em determinados momentos. O Aluno A, por exemplo, afirmou: *“Tia, não consigo pensar em nada pra escrever, não quero fazer essa atividade”*, o que mostrou que nem todos se sentiram igualmente confortáveis ou confiantes para participar das dinâmicas. Isso ressaltou a importância de adotar estratégias inclusivas que contemplem diferentes perfis de aprendizagem e níveis de engajamento.

A partir dessas interações e análises, foram construídos dois núcleos de significação essenciais para a pesquisa. O primeiro núcleo relaciona-se ao impacto da gamificação no engajamento e na motivação dos estudantes, demonstrando como as atividades lúdicas podem

transformar a dinâmica da sala de aula. Isso pode ser exemplificado pela fala do Aluno F: “*Se não fosse pra jogar, eu nem tinha feito nada*”, evidenciando como o elemento lúdico impulsionou sua participação. O segundo núcleo evidenciou o desenvolvimento das práticas de linguagem, mostrando que a gamificação não apenas torna as aulas mais atrativas, mas também potencializa a aprendizagem dos conteúdos de Língua Portuguesa. O Aluno K ilustrou essa percepção ao afirmar: “*Que sorte! Se eu não tivesse lido aquela parte, não ia saber responder e ia perder ponto*”, demonstrando que a estratégia adotada incentivou a leitura e a compreensão dos textos.

Com base nos achados da pesquisa, proponho algumas sugestões e possibilidades de intervenção para contribuir com a temática da gamificação no ensino de Língua Portuguesa. Com essas sugestões, busco aprimorar a implementação da gamificação, tornando-a mais eficiente e acessível para outros docentes que desejam utilizá-la em suas práticas de ensino.

Uma das principais recomendações para docentes que se interessem em utilizar a gamificação em suas aulas é a estruturação de um plano de gamificação contínuo ao longo do ano letivo, e não apenas como atividades pontuais. Isso pode ser feito através da criação de uma narrativa central para as aulas, na qual os alunos avancem por níveis e desafios progressivos, acumulando pontos e conquistando recompensas simbólicas, como selos de participação e certificados. Essa continuidade ajuda a manter o engajamento dos estudantes a longo prazo, além de criar um senso de progresso e pertencimento.

Para atender aos diversos perfis de aprendizagem, é importante diversificar os tipos de jogos e dinâmicas utilizados em sala de aula. Atividades como caça ao tesouro, *quizzes* interativos, produção de cartas e tabuleiros personalizados, além de desafios coletivos e individuais permitem que alunos com diferentes interesses e habilidades se envolvam nas atividades. Isso pode ser visto na pesquisa, quando diferentes alunos destacaram suas preferências por jogos variados.

Uma maneira eficaz de promover a aprendizagem é permitir que os próprios alunos criem jogos baseados nos conteúdos estudados. Isso pode ser feito por meio da elaboração de perguntas e respostas *para quizzes*, construção de tabuleiros temáticos e desafios de narrativa. Essa abordagem reforça os conteúdos e também desenvolve a criatividade, a cooperação e o senso de responsabilidade dos alunos, como observado quando um dos estudantes afirmou: “*Foi muito mais divertido criar as perguntas do que apenas responder*”.

Embora a competição seja um elemento motivador na gamificação, constatei que é essencial equilibrá-la com atividades cooperativas para evitar conflitos e frustrações. Estratégias como pontuações em grupo, desafios colaborativos e premiações para todos os

participantes podem promover um ambiente mais harmonioso. A fala de um aluno que relatou sua insatisfação com "roubos e trapaças" evidencia a necessidade de um acompanhamento cuidadoso do professor para promover uma competição saudável.

A realização desta pesquisa teve um impacto significativo em minha vida pessoal, profissional e acadêmica, transformando minha percepção sobre o ensino de Língua Portuguesa e reafirmando meu compromisso com a inovação pedagógica. No âmbito pessoal, a investigação me permitiu enxergar a minha prática docente sob uma nova perspectiva. Sempre fui entusiasta do universo dos jogos, e perceber que esse interesse poderia ser integrado ao ensino de forma produtiva foi gratificante. Além disso, acompanhar o entusiasmo dos alunos durante as atividades gamificadas reforçou minha crença de que o aprendizado pode – e deve – ser envolvente e prazeroso. A interação com os estudantes e suas reações positivas despertaram em mim ainda mais motivação para continuar investigando diferentes metodologias no ensino.

Profissionalmente, esta pesquisa foi um marco na minha trajetória como professora. A implementação da gamificação em sala de aula contribuiu para o meu crescimento como educadora. Passei a planejar aulas de forma mais criativa e dinâmica, considerando diferentes perfis de aprendizagem e buscando formas de tornar os conteúdos mais acessíveis e significativos para os alunos. Além disso, a experiência adquirida com essa investigação me proporcionou um repertório pedagógico mais diversificado, permitindo-me compartilhar conhecimentos e inspirar outros docentes a experimentarem essa abordagem em suas práticas.

No campo acadêmico, a pesquisa contribui para ampliar as discussões sobre a gamificação no ensino de Língua Portuguesa, um tema ainda relativamente recente. Ao investigar a implementação dessa metodologia no contexto escolar, pude gerar dados e reflexões que podem servir de base para futuras pesquisas e intervenções pedagógicas. O estudo também reforça a importância da pesquisa-ação na educação, demonstrando como a investigação sistemática da própria prática pode levar a melhorias concretas no ensino e na aprendizagem. Dessa forma, acredito que este trabalho pode não apenas contribuir para o avanço do conhecimento acadêmico, mas também incentivar mais professores a assumirem o papel de pesquisadores de suas próprias salas de aula.

Durante a realização da pesquisa, enfrentei alguns desafios que exigiram adaptação, planejamento e reflexões constantes. Um dos desafios foi a mediação dos conflitos que surgiram durante as atividades competitivas. Como a gamificação envolve desafios e recompensas, em alguns momentos observei atitudes como frustrações por derrotas, questionamentos sobre a pontuação e até mesmo tentativas de burlar as regras. Esse cenário exigiu um acompanhamento mais atento, a fim de promover uma competição saudável e que todos os alunos se sentissem

motivados a participar. Assim, passei a enfatizar mais a colaboração em grupo e a valorização do esforço individual, além de estabelecer regras mais claras e transparentes para evitar insatisfações.

Outro desafio relevante foi a necessidade de adaptar a gamificação às limitações estruturais da escola. Algumas atividades exigiam recursos tecnológicos, como acesso a dispositivos móveis ou *internet*, o que nem sempre estava disponível para todos os alunos. Para superar essa dificuldade, priorizei estratégias que pudessem ser implementadas de maneira acessível, utilizando materiais simples, como cartolinas, fichas, tabuleiros e cartões de desafios. Essa adaptação mostrou-se fundamental para que a proposta fosse inclusiva e viável dentro da realidade da escola.

Por fim, outro desafio enfrentado foi o equilíbrio entre a implementação das atividades gamificadas e o cumprimento do currículo escolar. Como a pesquisa foi realizada no contexto de aulas regulares, precisei assegurar que os conteúdos essenciais fossem trabalhados de maneira eficaz dentro da metodologia proposta. Isso exigiu um planejamento cuidadoso, com a seleção de estratégias gamificadas que estivessem alinhadas às habilidades previstas na BNCC (2018), evitando que a ludicidade comprometesse os objetivos pedagógicos.

Gostaria de ressaltar que este estudo não se encerra aqui, pois toda pesquisa, especialmente no campo da educação, pode ser ressignificada em diferentes contextos e com outros atores sociais. A gamificação no ensino de Língua Portuguesa ainda possui um vasto campo a ser investigado, podendo ser implementada em outras séries, com diferentes metodologias e em distintos cenários educacionais. Além disso, novas pesquisas podem aprofundar a análise sobre o impacto dessa abordagem a longo prazo, investigar sua relação com outras metodologias ativas ou até mesmo adaptar suas estratégias para atender públicos específicos. Dessa forma, os resultados aqui apresentados não representam um ponto final, mas sim um convite para que outros educadores e pesquisadores continuem explorando e aprimorando essa temática, contribuindo para a constante evolução das práticas pedagógicas.

A partir desta pesquisa, diversas possibilidades de estudos futuros podem ser exploradas para ampliar o entendimento sobre a gamificação no ensino de Língua Portuguesa e em outros contextos educacionais. Um dos caminhos possíveis é investigar o impacto da gamificação a longo prazo, analisando se os efeitos positivos observados no engajamento e na aprendizagem dos alunos se mantêm ao longo dos anos ou se há a necessidade de constantes adaptações para evitar a perda do interesse.

Além disso, uma ampliação da pesquisa poderia incluir o uso de recursos tecnológicos na gamificação, utilizando diferentes plataformas digitais, aplicativos educacionais e

inteligência artificial para personalizar o ensino e oferecer *feedbacks* mais imediatos e individualizados aos estudantes. Também seria interessante analisar a utilização da gamificação em públicos específicos, como alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades educacionais especiais, investigando como essa abordagem pode ser adaptada para promover inclusão e acessibilidade.

Diante dessas considerações, reitero que esta pesquisa demonstrou que a gamificação pode ser uma estratégia eficaz para promover o engajamento e o desenvolvimento das práticas de linguagem dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Língua Portuguesa. As atividades gamificadas despertaram maior interesse dos estudantes, tornando o aprendizado mais dinâmico, interativo e significativo. Portanto, concluo que a gamificação é uma abordagem pedagógica que pode transformar a experiência de ensino e aprendizagem. Assim, espero que esta pesquisa inspire novos estudos e práticas inovadoras, contribuindo para a evolução do ensino de Língua Portuguesa e para a construção de ambientes educacionais mais motivadores.

REFERÊNCIAS

AGLIO, Marcelo. **Tecnologia digital como recurso de aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental**: o programa Aventuras Currículo+. 2019.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 26, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta metodológica em constante movimento. In: **EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação**. 2015. p. 37889-37900.

ALVES, Flora. **Gamificação**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Editora DVS, 2015.

ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus. (Orgs.). **Jogos digitais e aprendizagem**: fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas: Papirus, 2016.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BENTO, Viviane Patricia. **Programa Aventuras Currículo+**: pesquisa exploratória sobre a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ao ensino de língua portuguesa, no currículo do estado de São Paulo. 2019.

BENVINDO, Luciana Lopes. **O uso de ferramentas tecnológicas em aulas de língua portuguesa**: cultura maker, gamificação e multiletramentos. 2019.

BORTONI-RICARDO, S. M. (2008). **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 de junho 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Acesso em: 10 junho de 2024.

BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL, Luciane Maria. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 11-37.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.

CRUZ, André Leone dos Santos *et al.* **O gênero discursivo apresentação oral e as relações étnico-raciais**: a construção de uma fala antirracista no ensino fundamental II. 2021.

CUNHA, Paula Rios da *et al.* **A produção de narrativas em aulas gamificadas**. 2023.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, v. 194, p. 136-162, 1996.

DETERDING, Sebastian. Gamification: designing for motivation. **Interactions**, v. 19, n. 4, p. 14-17, 2012.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Cláudia; VANZIN, Tarcísio. (Orgs.). **Gamificação na Educação**. Pimenta Cultural: São Paulo, 2014.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 11, n. 1, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 67ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FERREIRA, Maria Josely dos Santos. **O Meu Pé de Laranja Lima e a gamificação**: uma proposta de leitura literária. 2023.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GODOY, Arilda Schmidt. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 3, n. 2, mai./ago. 2005.

HENNIGEN, Inês. A contemporaneidade e as novas perspectivas para a produção de conhecimentos. **Cadernos de Educação**, n. 29, 2007.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o Jogo como elemento da cultura; tradução: João Paulo Monteiro. 9º ed. rev. e atual. - São Paulo: Perspectiva, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2018a. **João Pessoa**: panorama. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joaopessoa/panorama> Acesso em: 13 de junho de 2024.

KOCH, Ingedore G. V. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore. V; ELIAS, Vanda. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito autor. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003, p. 53-67.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. **Por uma pedagogia do oral**. Minas Gerais: Faculdade de Educação da UFJF, 2008.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Leitura: Retomando Pressupostos. **Revista Duc in Altum**, vol. 11, n. 1 – 2011. Disponível em <<http://www.fafism.com.br/revista/revista.html>>.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Borja; CANTADOR, Iván; MARCZEWSKI, Andrzej. Validating gamification mechanics and player types in an e-learning environment. In: **Design for Teaching and Learning in a Networked World**: 10th European Conference on Technology Enhanced Learning, EC-TEL 2015, Toledo, Spain, September 15-18, 2015, Proceedings 10. Springer International Publishing, 2015. p. 568-572.

MARQUES, Janote Pires. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação em foco**, v. 19, n. 28, p. 263-284, 2016.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas-SP, 1999.

MATTAR, João. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MEIRA, Luciano; BLIKSTEIN, Paulo. **Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem**. Penso Editora, 2020.

MELO, Maria das Graças Albuquerque. **Uno metafórico**: a gamificação como proposta para o ensino de metáforas na educação básica. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2024.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, Márcia. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. Universidade Federal da Paraíba. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 95, 2014.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário etimológico resumido**. Rio de Janeiro, Instituto Nacional do Livro, 1966.

NAKASHIMA, Edna Guedes. **A estratégia ativa da gamificação e a motivação para leitura no componente curricular da Língua Portuguesa**. 2023.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição. Editora Feevale, 2013.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROWLING, Joanne K. **Os Contos de Beedle, o Bardo**. Tradução de Lia Wyler: Rocco: 2008.

SILVA, Gisele Soares da. **A escrita de narrativas do jogo Escape Room como estratégia didática para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Anos Finais**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2020.

SUASSUNA, Livia. As práticas de linguagem como objeto de ensino-aprendizagem. In: **Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica**: reflexões sobre o currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. -Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 443-466, 2005.

VALLE, Hardalla Santos do; ARRIADA, Eduardo. Educar para transformar: a prática das oficinas. **Revista Didática Sistêmica**, v. 14, n. 1, p. 3-14, 2012.

VALENÇA, Maria Aparecida Costa Assunção et al. **A gamificação da leitura de contos policiais no Ensino Fundamental II**. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2008. – Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

VERSTEEG, M. J. J. M. et al. **Ethics & Gamification design**: a moral framework for taking responsibility. Dissertação de Mestrado. 2013.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GAMIFICAÇÃO NA AULA PORTUGUÊS: IMPACTOS E POTENCIALIDADES

Pesquisador: ROBELLI ALVES DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 81521624.5.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Aplicadas e Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.966.762

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa egresso do PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS 2 PROFLETRAS, do CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO 2 CCAE, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, da aluna ROBELLI ALVES DE SOUZA, sob orientação do Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda.

O ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade vai além do estudo mecânico de palavras isoladas e tem se mostrado um desafio para os docentes. No cotidiano escolar, os professores enfrentam dificuldades devido ao desinteresse dos alunos no processo de aprendizagem. Por isso, o presente projeto de pesquisa tem como objetivo principal compreender como a gamificação pode ser empregada para promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas estipuladas no currículo para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em aulas de Língua Portuguesa. A base teórica da pesquisa inclui reflexões e abordagens de autores como Antunes (2003), Geraldi (2015) e Veiga (2008), enquanto a análise da ludicidade no desenvolvimento humano apoia-se em Huizinga (2004), Mattar (2010) e Alves (2015). Adotando uma abordagem qualitativa e metodologicamente sustentada pela pesquisa-ação, o estudo integra pesquisa e prática, transformando o pesquisador em um agente de mudança e colaboração. O campo de pesquisa, de caráter qualitativo e exploratório, fundamenta-se em teóricos como Bortoni Ricardo (2008), Tripp (2005), Minayo (2009) e Paiva (2019), e envolve

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.966.762

observação participante, rodas de conversa e oficinas pedagógicas de acordo com Marques (2016), Moura e Lima (2014) e Valle e Arriada (2012). A análise dos dados será conduzida através do método de núcleo de significação, conforme Aguiar, Soares e Machado (2013), visando identificar os significados centrais nos discursos dos participantes, que serão alunos de uma escola pública estadual da cidade de João Pessoa. O projeto busca não apenas compreender os efeitos da gamificação, mas também fornecer recursos práticos que beneficiem a prática educacional, promovendo uma educação mais inclusiva, acessível e atraente para os alunos. A expectativa é que a pesquisa contribua para a discussão sobre a relevância da gamificação no ensino de Língua Portuguesa e incentive a utilização de jogos como uma forma de ressignificar a prática docente.

Objetivo da Pesquisa:

Na avaliação dos objetivos apresentados os mesmos estão coerentes com o propósito do estudo:

Objetivo Primário:

Compreender como a gamificação pode ser empregada para promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas estipuladas no currículo para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em aulas de Língua Portuguesa.

Objetivos Secundários:

Revisitar o que dizem os estudos e pesquisas sobre a utilização dos games na educação e em especial na aula de Língua Portuguesa;

Identificar como estudantes do 6º do Ensino Fundamental veem a utilização da gamificação nas aulas de língua portuguesa;

Desenvolver habilidades linguísticas relacionadas à língua portuguesa em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental através da utilização da gamificação em sala de aula;

Elaborar um game e um caderno de orientações didáticas para subsidiar ações docentes voltadas para aula de Língua Portuguesa com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.966.762

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Na avaliação dos riscos e benefícios apresentados estão coerentes com a Resolução 466/2012 CNS, item V "Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variadas. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes.

Riscos:

Os riscos para os participantes da pesquisa são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto social com os demais participantes ao participar atividades propostas ou ao expressar-se durante as rodas de conversa. Saliento que nenhum dos métodos utilizados para coletar dados abordará questões delicadas ou causará desconforto emocional aos participantes.

Benefícios:

Maior engajamento nas aulas; desenvolvimento de habilidades linguísticas; estímulo à criatividade; e promoção da autonomia. Visto que a pesquisa será conduzida dentro da sala de aula, os participantes não terão nenhum custo, e todos poderão desfrutar dos benefícios de participar de um projeto de pesquisa focado no crescimento pessoal e profissional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto apresenta coerência científica, mostrando relevância para a academia, haja vista a ampliação do conhecimento, onde se busca, principalmente, Compreender como a gamificação pode ser empregada para promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas estipuladas no currículo para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em aulas de Língua Portuguesa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos Os Termos de Apresentação Obrigatória, foram anexados tempestivamente.

Recomendações:

RECOMENDAMOS QUE, CASO OCORRA QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO (MUDANÇA NO TÍTULO, NA AMOSTRA OU QUALQUER OUTRA), A PESQUISADORA RESPONSÁVEL DEVERÁ

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.966.762

SUBMETTER EMENDA INFORMANDO TAL(IS) ALTERAÇÃO(ÕES), ANEXANDO OS DOCUMENTOS NECESSÁRIOS.

RECOMENDAMOS TAMBÉM QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA A PESQUISADORA RESPONSÁVEL ENCAMINHE AO COMITÊ DE ÉTICA PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTO DEVOLUTIVO COMPROVANDO QUE OS DADOS FORAM DIVULGADOS JUNTO À(S) INSTITUIÇÃO(ÕES) ONDE OS MESMOS FORAM COLETADOS, AMBOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO, PARA OBTENÇÃO DA CERTIDÃO DEFINITIVA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

TENDO EM VISTA A NÃO OBSERVÂNCIA DE NENHUM IMPEDIMENTO ÉTICO, SOMOS DE PARECER FAVORÁVEL A EXECUÇÃO DO PRESENTE PROJETO, DA FORMA COMO SE APRESENTA, SALVO MELHOR JUÍZO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba e CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2380223.pdf	12/07/2024 20:41:19		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_ROBELLI.pdf	12/07/2024 20:34:27	ROBELLI ALVES DE SOUZA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	12/07/2024 20:19:50	ROBELLI ALVES DE SOUZA	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_E_RESPONSABILIDADE_DO_PESQUISADOR_ROBELLI.pdf	12/07/2024 14:54:40	ROBELLI ALVES DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE.pdf	11/07/2024 23:26:08	ROBELLI ALVES DE SOUZA	Aceito

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**

Continuação do Parecer: 6.966.762

Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	11/07/2024 23:26:08	ROBELLI ALVES DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	11/07/2024 23:25:32	ROBELLI ALVES DE SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_ANUENCIA.pdf	11/07/2024 23:19:48	ROBELLI ALVES DE SOUZA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	11/07/2024 22:54:10	ROBELLI ALVES DE SOUZA	Aceito
Outros	TERMO_COMPROMISSO_FINANCEIRO_PESQUISADOR.pdf	11/07/2024 22:30:21	ROBELLI ALVES DE SOUZA	Aceito
Outros	Declaracao_de_aprovacao_Robelli.pdf	11/07/2024 21:59:58	ROBELLI ALVES DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Robelliassinado.pdf	11/07/2024 21:54:33	ROBELLI ALVES DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 25 de Julho de 2024

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXO B – TEXTOS DOS ALUNOS

⚡ VOCÊ SABIA? ⚡

Qual o planeta
que é conhecido
como o planeta
vermelho?

(A) Vênus

(B) Júpiter

(C) Marte

⚡ VOCÊ SABIA? ⚡

Qual foi o primei-
ro campeão
olímpico?

(A) Beatrix Sousa
Judo

(B) Pelica Endrade
Ginástica

(C) Guilherme Parana
no tiro rápido
individual

⚡ VOCÊ SABIA? ⚡

Qual animal
tem a capacidade
de falar?

(A) Galinha

(B) Cervo

(C) Girafa

⚡ VOCÊ SABIA? ⚡

O polvo tem
quantos corações?

(A) 5

(B) 9

(C) 3

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pelo projeto: Robelli Alves de Souza
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE
(A ser utilizado pelos pais/responsáveis pelos alunos menores de idade)
(Elaborado de acordo com a Resolução CNS/CONEP nº 466/2012)

Prezado/a pai, mãe, responsável ou representante legal,

O/A seu/sua filho/a está sendo convidado/a a participar como voluntário/a da pesquisa intitulada “**Gamificação na Aula de Português: Impactos e Potencialidades**”, da mestranda Robelli Alves de Souza, sob a orientação do Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

O presente estudo tem por objetivo geral: Compreender como a gamificação pode ser empregada para promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas estipuladas no currículo para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em aulas de Língua Portuguesa. Os objetivos específicos são: Revisitar o que dizem os estudos e pesquisas sobre a utilização dos games na educação e em especial na aula de Língua Portuguesa; Identificar como estudantes do 6º do Ensino Fundamental veem a utilização da gamificação nas aulas de língua portuguesa; Desenvolver habilidades linguísticas relacionadas à língua portuguesa em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental através da utilização da gamificação em sala de aula; Elaborar um game e um caderno de orientações didáticas para subsidiar ações docentes voltadas para aula de Língua Portuguesa com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Justifica-se o presente estudo por se tratar de uma pesquisa que irá contribuir com as discussões a respeito do processo de ensino e aprendizagem dos/as estudantes nas aulas

de Língua Portuguesa por meio de atividades gamificadas e por subsidiar ações docentes voltadas para aula de Português, através da confecção de um caderno pedagógico para professores e professoras de Língua Portuguesa com foco no uso da gamificação como estímulo pedagógico.

A participação do seu/sua filho/a na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): o uso de questionário, de rodas de conversa, de observação participante e de oficinas pedagógicas.

Caso o seu/sua filho/a decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da participação do/a seu/sua filho/a são considerados mínimos, limitado à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder o questionário, para que isso não venha a ocorrer, será escolhido um local privado sem a presença de pessoas alheias ao estudo, enquanto que, em contrapartida, os resultados obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para comunidade escolar. Apesar disso, seu/sua filho/a terá assegurado/a o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados deste estudo estarão à sua disposição quando finalizado. O nome do/a seu/sua filho/a ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resoluções nº. 466/2012 e 510/16 ambas do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o nome do/a seu/sua filho/a será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de seu/sua filho/a implique em algum tipo de despesa, a mesma será ressarcida pela pesquisadora responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido/a quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para que meu/minha filho/a possa dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de imagem dos mesmos nos *slides* destinados à apresentação do trabalho final.

Estou ciente de que receberei uma cópia deste Termo de Consentimento assinado pela professora responsável e por mim, com a primeira página rubricada por ambos, visto que o documento contém três páginas.

Assinatura da pesquisadora responsável

Responsável pelo/pela Participante da Pesquisa

Testemunha

APÊNDICE 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB

**CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -
PROFLETRAS**

**Responsável pelo projeto: Robelli Alves de Souza
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV**

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE
(Orientação para os/as Estudantes)
(Elaborado de acordo com a Resolução CNS/CONEP nº 466/2012)**

Prezado/a estudante,

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário/a da pesquisa intitulada **“Gamificação na Aula de Português: Impactos e Potencialidades”**, da mestranda **Robelli Alves de Souza**, aluna regularmente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, sob a orientação do Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda.

O presente estudo tem como objetivo geral: Compreender como a gamificação pode ser empregada para promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas estipuladas no currículo para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em aulas de Língua Portuguesa. Os objetivos específicos são: Revisitar o que dizem os estudos e pesquisas sobre a utilização dos games na educação e em especial na aula de Língua Portuguesa; Identificar como estudantes do 6º do Ensino Fundamental veem a utilização da gamificação nas aulas de língua portuguesa; Desenvolver habilidades linguísticas relacionadas à língua portuguesa em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental através da utilização da gamificação em sala de aula; Elaborar um game e um caderno de orientações didáticas para subsidiar ações docentes voltadas para aula de Língua Portuguesa com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Justifica-se o presente estudo por se tratar de uma pesquisa que irá contribuir com as discussões a respeito do processo de ensino e aprendizagem dos/as estudantes nas aulas de Língua Portuguesa por meio de atividades lúdicas e por subsidiar ações docentes voltadas

para aula de Português, através da confecção de um caderno pedagógico para professores e professoras de Língua Portuguesa com foco no uso da gamificação como estímulo pedagógico.

A sua forma de atuação na pesquisa consiste em, voluntariamente, responder ao questionário, participar de rodas de conversas e de oficinas temáticas, nas quais serão desenvolvidas atividades gamificadas, que serão desenvolvidas no intuito de compreender e analisar como estas podem contribuir para o desenvolvimento dos/das participantes.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento se assim desejar. A pesquisa não apresentará riscos e você terá plena liberdade de se recusar a cooperar com a investigação. Além disso, o estudo será realizado por meio de atividades desenvolvidas na própria escola, durante as aulas, sem haver modificação no seu horário e rotina de estudos.

No decorrer da pesquisa você terá a garantia: a) de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) de liberdade para abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai, sua mãe, seu/sua responsável ou seu/sua representante legal tenha consentido sua participação, sem penalização alguma e sem prejuízo de qualquer natureza; c) e da manutenção do sigilo absoluto do seu nome, assim como de todos os dados que lhe identifiquem antes, durante e após o término do estudo.

Não haverá gastos financeiros para você nem para o seu pai, mãe, responsável ou representante legal, e não estão previstos, na pesquisa, ressarcimentos ou indenizações. São esperados os seguintes benefícios por meio de sua participação na pesquisa: conhecimento a partir da reflexão sobre o seu desenvolvimento e a sua participação nas aulas de Língua Portuguesa, desenvolvimento da sua capacidade crítica sobre a aula de Língua Portuguesa e percepção da diferença entre o uso e não uso das atividades com jogos (gamificadas) no processo de ensino e aprendizagem.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e colocamo-nos à disposição para esclarecer suas dúvidas e/ou prestar maiores informações.

Este Termo de Assentimento Livre e Esclarecido encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Vale ressaltar que durante todas as etapas da presente pesquisa serão cumpridas todas as determinações constantes das Resoluções 466/12 e 510/16

ambas do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Eu, _____,
fui informado/a a respeito dos objetivos, justificativa, riscos e benefícios desta pesquisa, de maneira clara e detalhada, e tive a oportunidade de ler este documento e esclarecer as informações as quais não compreendi. Sou consciente de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações ou desistir do estudo sem qualquer prejuízo, assim como o/a meu/minha pai, mãe, responsável ou representante legal poderá modificar a decisão de ter autorizado a minha participação se assim o desejar. Estando o Termo de Consentimento do/da meu/minha pai, mãe, responsável ou representante legal já assinado, declaro que dou meu assentimento para dela participar e para a publicação dos seus resultados, assim como para o uso de minha imagem nos *slides* destinados à apresentação do trabalho final da pesquisadora. Estou ciente de que receberei uma cópia deste Termo de Assentimento, assinado pela professora responsável e por mim, com a primeira e segunda páginas rubricadas por ambos, visto que o documento contém três páginas.

João Pessoa/PB, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do/a Participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

APÊNDICE 3 – CARTA DE ANUÊNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pelo projeto: Robelli Alves de Souza
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

TERMO DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

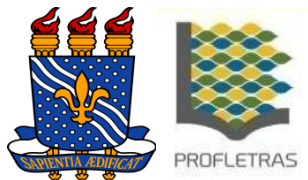
Declaramos para os devidos fins que concordamos com a execução da pesquisa intitulada: **“Gamificação na aula de Língua Portuguesa: Impactos e Potencialidades”**, a ser desenvolvida pela aluna **Robelli Alves de Souza**, do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, do Centro de Ciências Aplicadas e Educação-CCAE, da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, *Campus IV*, sob orientação do professor Dr. Joseval dos Reis Miranda.

Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidade com instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos das Resoluções 466/12, 510/16 e da Norma Operacional 001/13, todas do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Igualmente informamos que para ter acesso à coleta de dados nesta instituição fica condicionada à apresentação à direção da referida Instituição, da Certidão de aprovação (Parecer consubstanciado) do presente projeto (protocolo de pesquisa), pelo Comitê de ética em pesquisa que analisou e aprovou o projeto anteriormente mencionado. Tudo como preconiza as Resoluções 466/12, Resolução 510/16 e a Norma Operacional 001/13, todas do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

João Pessoa, ____ de ____ de ____

Gestor/a Escolar

APÊNDICE 4 – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB CENTRO DE CIÊNCIAS
APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**Responsável pelo projeto: Robelli Alves de Souza
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV**

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

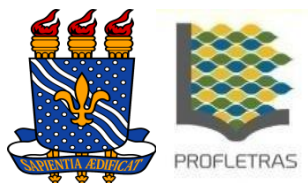
Eu, **ROBELLI ALVES DE SOUZA**, mestranda em Letras, telefone (xx) xxxxx-xxxx, e-mail: xxxxxxxxx, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “**Gamificação na aula de Língua Portuguesa: Impactos e Potencialidades**”, declaro cumprir todas as implicações abaixo:

- a) Preservar a privacidade, a confidencialidade e o anonimato integral dos sujeitos cujos dados serão coletados mediante a aplicação de sequência didática e a observação participante em instituição de ensino pública da rede estadual da Paraíba;
- b) Que as informações obtidas na pesquisa serão utilizadas única e exclusivamente para a finalidade prevista no protocolo da pesquisa;
- c) Não utilizar as informações em prejuízo das pessoas e/ou comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou benefício econômico – financeiro;
- d) Desenvolver a pesquisa conforme prevê os termos da Resolução CNS 466/2012;
- e) Todos os dados coletados serão mantidos em poder do responsável pela pesquisa;
- f) Assino esse termo para salvaguardar os dados da pesquisa e os direitos dos participantes.

João Pessoa, _____ de _____ de 2024.

Robelli Alves de Souza
- Pesquisadora -

APÊNDICE 5 – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Responsável pelo projeto: Robelli Alves de Souza
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

“Gamificação na aula de Língua Portuguesa: Impactos e Potencialidades”

Roteiro da Observação Participante

- Compreender como a gamificação pode ser empregada para promover o desenvolvimento das práticas de linguagem estipuladas no currículo para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em aulas de Língua Portuguesa.

1. Planejamento e Estratégias

- Quais estratégias gamificadas utilizei? (Exemplos: desafios, pontuação, recompensas, narrativa, avatares, ranking, entre outros)
- Como organizei os alunos para as atividades? (Individuais, duplas, grupos)
- Planejei a gamificação de forma a integrar as habilidades linguísticas exigidas pelo currículo?

2. Engajamento e Motivação dos Alunos

- Os alunos demonstraram interesse e participação ativa durante as atividades gamificadas?
- Como a gamificação influenciou a interação dos alunos entre si e comigo?
- Houve mais cooperação ou competição entre os alunos? Como isso impactou a aprendizagem?
- Notei sinais de frustração ou desmotivação? Como lidei com essas situações?

3. Desenvolvimento das Práticas de Linguagem

- De que forma a gamificação contribuiu para o desenvolvimento das habilidades de leitura?
- Como as atividades gamificadas incentivaram a produção textual dos alunos?
- Os alunos interagiram com textos literários de maneira lúdica e engajadora?
- O que demonstra que as habilidades propostas foram atingidas ou não?

4. Recursos e Materiais Utilizados

- Quais recursos físicos e tecnológicos empreguei na gamificação? (Exemplo: cartazes, aplicativos, plataformas digitais, jogos de tabuleiro, materiais manipuláveis)
- Os materiais utilizados foram adequados para a faixa etária e favoreceram a aprendizagem?
- Os alunos tiveram autonomia para criar ou modificar os materiais?

5. Feedback e Avaliação da Aprendizagem

- Como forneci feedback aos alunos durante as atividades gamificadas?
- Consegui acompanhar o progresso dos alunos em relação aos objetivos da aula?
- Os alunos demonstraram perceber seu próprio desenvolvimento das práticas de linguagem por meio da gamificação?

6. Reflexão Final

- Quais aspectos da gamificação se mostraram mais eficazes na promoção das práticas de linguagem?
- Que desafios enfrentei na implementação da gamificação?
- Quais melhorias posso fazer para tornar a gamificação ainda mais eficiente na aprendizagem da Língua Portuguesa?

APÊNDICE 6 – QUADRO GERAL DE PRÉ-INDICADORES

PRÉ-INDICADORES
1. Aluno A: queria que os desafios fossem tipo caça ao tesouro, descobrindo onde tá o tesouro 2. Aluno A: pra ganhar um ponto se acertar 3. Aluno B: seria legal separar a sala em dois grupos, aí a senhora perguntava uma coisa do assunto e quem batesse primeiro iria responder 4. Aluno D: olimpíada de português 5. Aluno C: jogos de tabuleiro 6. Aluno D: jogos de tabuleiro é o melhor, hein! 7. Aluno C: tiro ao alvo 8. Aluno I: bingo de palavras corretas 9. Aluno K: me sinto bem quando ganho pontos nas brincadeiras 10. Aluno D: acho que eu me sinto normal quando ganho nas atividades 11. Aluno B: eu acho legal ganhar ponto, porém não é legal a gente só estudar mais se tiver ponto 12. Aluno C: oxe, eu amo ganhar ponto! 13. Aluno G: a atividade mais legal até agora foi um bingo de matemática 14. Aluno F: eu gostei do bingo de português que a senhora passou 15. Aluno D: gosto quando tem quis na aula 16. Aluno F: eu gosto de ler gibi 17. Aluno K: eu gosto de ler livro de futebol e sobre a história do futebol 18. Aluno D: eu amo ler livro de suspense 19. Aluno A: eu gosto de livro de ação 20. Aluno B: gosto de ler histórias de vida, biografia 21. Aluno C: sim, gosto de competir porque é engraçado e divertido 22. Aluno B: é bom competir porque você aprende a conviver com as pessoas 23. Aluno A: eu prefiro melhorar minha escrita 24. Aluno G: eu gosto mais de leitura 25. Aluno H: não preciso de escrita, minha letra já é legível 26. Aluno A: já joguei jogos com palavras quando era pequeno 27. Aluno H: já joguei caça palavra e adedonha 28. Aluno B: ô tia, bora fazer uma adedonha, eu gosto muito 29. Aluno A: joguei caça palavra. Quando eu era pequeno ou eu jogava bola ou fazia caça palavra 30. Aluno I: me motiva mostrar como sou boa e melhor que eles 31. Aluno H: eu me sinto mais livre e mais alegre jogando 32. Aluno A: eu me sinto mais calmo 33. Aluno G: ser interativo 34. Aluno I: interação e criatividade 35. Aluno H: rivalidade 36. Aluno A: respeito 37. Aluno K: Vamo escolher um nome que mostre que nosso grupo é forte, tipo 'Os Invencíveis'! 38. Aluno L: Eu acho que o nome deveria ter a ver com nossa amizade, tipo 'Garotas incríveis'. 39. Aluno G: Não, 'Falcons FC' é melhor, porque a gente vai arrasar no cartaz, já que eu sei desenhar 40. Aluno B: Olha, a gente pode fazer o símbolo como um escudo, com estrelas aqui, cada um pinta uma parte. 41. Aluno D: Quem sabe desenhar bem? Eu posso escrever o nome com uma letra diferente 42. Aluno C: Nossa, tá ficando muito bonito! A gente ganha com certeza. 43. Aluno I: Se a gente usar muitas cores, o cartaz vai chamar mais atenção. Acho que isso conta ponto, né? 44. Aluno G: Que tal fazer um símbolo tipo um falcão? Falcões são me lembram força. 45. Aluno D: Acho que se a gente explicar direitinho o motivo do nosso nome, os outros vão votar na gente no final. 46. Aluno C: Esse escudo tá muito simples. Bora colocar alguma coisa a mais, tipo uma espada que pode significar proteção e poder. 47. Aluno F: Tia, não quero mais fazer grupo com (fulano), ele não quer fazer nada pra ajudar! 48. Aluno J: Posso fazer sozinho? Odeio trabalho em grupo porque ninguém faz nada direito 49. Aluno I: Nunca fiz uma atividade assim, é bem mais legal do que só copiar e fazer tarefa

50. Aluno L: Tia, passa mais trabalho em grupo, é bom que todo mundo se ajuda.
51. Aluno C: Olha, até (fulano) tá concentrado fazendo as coisas hoje!
52. Aluno G: Quando vai ser a próxima oficina do projeto? Já quero ganhar de novo!
53. Aluno C: Certeza que a resposta é essa! Lembra que o texto falava disso?
54. Aluno H: Se a gente errar, eles vão ganhar pontos. Melhor repassar pra eles e deixar difícil!
55. Aluno I: Eu li essa parte! Deixa que eu respondo.
56. Aluno D: Gente, lembrem que a gente ganha ponto extra se acertar sem repassar!
57. Aluno F: Eu odeio ler, mas até que foi legal ler pra participar da brincadeira.
58. Aluno L: Eu li só pra participar, mas agora quero ler mais histórias desse livro. A história ficou na minha cabeça!
59. Aluno B: Será que o livro tem mais histórias assim? A gente pode fazer de novo com outra história?
60. Aluno G: Esse conto parece um pouco com histórias de terror, por isso gostei.
61. Aluno A: Foi muito divertido, tia! Melhor que só ficar lendo pra fazer tarefa.
62. Aluno G: Quando a gente vai fazer outra brincadeira parecida?
63. Aluno D: Acho que nosso grupo vai ganhar essa porque todo mundo leu tudo e sabia as respostas.
64. Aluno K: Que sorte! Se eu não tivesse lido aquela parte não ia saber responder e ia perder ponto.
65. Aluno H: A gente vai procurar as pistas pela escola toda? Oba!
66. Aluno L: As charadas vão ser difíceis? Espero que nosso grupo consiga responder rápido.
67. Aluno D: A resposta só pode ser "eu", porque o enigma fala de "algo que só quem escreve pode ser"
68. Aluno I: Essa aqui é sobre o plural de "você". É "vocês", né?
69. Aluno C: Escreve direito, porque acho que a professora vai conferir depois.
70. Aluno G: Vamos dividir as tarefas: dois procuram e dois tentam decifrar a charada. Assim, a gente vai mais rápido!
71. Aluno B: Essa pergunta parece uma "pegadinha". Vou ler de novo pra ter certeza antes de escrever.
72. Aluno C: Aqui tá errado. Lembra que a professora falou que "ele" é a terceira pessoa do singular? Tem que corrigir.
73. Aluno A: Acho que aprendi mais hoje do que numa aula normal.
74. Aluno K: E se a gente fizesse uma caça ao tesouro pra aprender todos os conteúdos? Fica muito mais legal assim.
75. Aluno G: o jogo que eu mais gostei foi o "passa ou repassa" porque envolve perguntas e respostas
76. Aluno H: gostei mais da caça ao tesouro porque a gente saiu da sala
77. Aluno I: a melhor parte foi fazer o cartaz porque usou a criatividade
78. Aluno J: caça ao tesouro foi o melhor porque a gente se divertiu
79. Aluno K: a parte mais difícil foi o tempo das brincadeiras
80. Aluno B: trabalhar em grupos é a parte mais difícil
81. Aluno D: os roubos e as trapagens foi a parte que eu não gostei
82. Aluno L: a colaboração com os colegas foi a parte mais legal porque ninguém ficou sozinho
83. Aluno J: na verdade facilitou a gente entender o assunto que a senhora tinha passado
84. Aluno I: acho que ficou muito mais fácil entender depois das brincadeiras
85. Aluno C: sim, a gente viu o mesmo assunto que tava no caderno
86. Aluno G: sim, caiu tudo que a gente estudou
87. Aluno C: queria um jogo sobre substantivos
88. Aluno D: pronomes de novo porque achei muito legal esse assunto
89. Aluno D: seria legal um jogo pra descobrir quem é o impostor que tá com a palavra errada
90. Aluno C: e se a gente fizer um bingo de substantivos?
91. Aluno D: gosto mais de participar dos jogos sozinho pra evitar conflito
92. Aluno H: em grupo porque fica mais fácil de aprender e ganhar
93. Aluno A: eu prefiro muito mais aula com jogo porque não fica chato
94. Aluno I: com certeza com jogo, tia
95. Aluno K: prefiro aula com jogo porque é mais divertido
96. Aluno D: trabalhar em grupo é legal, mas depende das pessoas do grupo
97. Aluno G: só gosto de grupo se não for pra fazer tudo sozinho
98. Aluno B: acho que foi legal fazer as coisas em grupo porque naquele grupo de (fulano) as pessoas nem se falam direito e fizeram tudo junto
99. Aluno G: poderia fazer um grupo só da turma e competir com outra turma
100. Aluno A: o que poderia melhorar é respeitar a opinião do colega.
101. Aluno A: eu amo os jogos, poderia ser 6 vezes por semana. Só jogo todo dia

102. Aluno M: eu gosto porque deixa a aula mais legal
103. Aluno I: legal porque dá pra aprender de outra forma
104. Aluno B: eu acho que fica mais fácil de lembrar das coisas
105. RESPOSTA UNÂNIME: pronomes pessoais
106. Aluno C: tava tudo muito fácil de entender com os jogos
107. Aluno A: foi muito difícil responder rápido no passa ou repassa porque nem todo mundo quis ler o texto todo
108. Aluno H: tava fácil, tem que colocar perguntas mais difíceis
109. Aluno D: Preciso pensar numa pergunta que seja difícil, mas não impossível. Quero ver a outra equipe tentando responder!
110. Aluno B: Eu coloquei uma pergunta sobre animais que a gente viu na aula de ciências.
111. Aluno D: Professora, não sei o que escrever, preciso de ajuda.
112. Aluno A: Tia, não consigo pensar em nada, não quero fazer essa atividade
113. Aluno L: Quero fazer uma pergunta sobre o espaço. Algo tipo "Por que a Lua brilha à noite?"
114. Aluno F: Acho que vou escrever uma curiosidade sobre vulcões. Duvido alguém acertar.
115. Aluno G: Posso usar uma curiosidade que vi na internet só que com as minhas palavras?
116. Aluno C: Como escrevo a pergunta de um jeito que não fique tão fácil?
117. Aluno F: Como é difícil pensar na resposta certa e nas erradas também. Posso pedir ajuda a (fulano)?
118. Aluno M: Professora, posso usar uma palavra difícil? Porque aí ninguém acerta.
119. Aluno A: Escrevi "Porque a água do mar é salgada?". Tá certo ou tem que mudar alguma coisa?
120. Aluno G: Alguém pode ler minhas cartas? Quero ter certeza de que tá tudo certo antes de entregar.
121. Aluno D: Eu queria fazer uma pergunta criativa. Tenho que pensar pra não ser alguma coisa que todo mundo já sabe.
122. Aluno K: Acertei! Sabia que era isso porque a gente já tinha pesquisado naquela outra tarefa.
123. Aluno B: Gente, vamos pensar juntos antes de responder. A gente não pode perder essa rodada!
124. Aluno I: Será que eu posso fazer mais cartas? Tem muita coisa que dá pra perguntar!
125. Aluno C: Esse jogo parece aqueles de perguntas e respostas da TV. Tô adorando!
126. Aluno F: A tia disse que a gente precisa explicar de um jeito simples, como se fosse pra alguém que nunca ouviu falar disso.
127. Aluno L: Vamos dividir as falas. Cada um pode explicar uma parte da curiosidade pra ficar organizado.
128. Aluno C: Eu acho que o começo tem que chamar atenção, tipo: "Você sabia que...?" Pra deixar as pessoas curiosas
129. Aluno G: Tá ficando muito bom! Parece até um podcast de verdade que a gente ouve na internet.
130. Aluno C: Explicar a curiosidade me ajudou a entender melhor. Antes eu só tinha lido, mas agora acho que sei mesmo!
131. Aluno A: Gravar um podcast foi muito mais legal do que só apresentar na frente da sala. Quero fazer isso de novo!
132. Aluno D: Gente, se a gente for criativo, ganha mais pontos. Vamos pensar em algo diferente que os outros grupos não fizeram.
133. Aluno G: Eu vi que eles usaram música. Será que dá tempo de colocar no nosso também?
134. Aluno F: Gente, mesmo que a gente não vença, eu gostei de fazer essa atividade.
135. Aluno B: "Eu gostei muito do jogo de tabuleiro porque era divertido e a competição foi muito divertida"
136. Aluno C: Eu gostei muito de ver todo mundo respondendo as perguntas que eu mesmo criei
137. Aluno I: O que eu mais gostei foi o trabalho em equipe porque às vezes é difícil fazer tudo sozinha
138. Aluno C: Se eu pudesse, jogava no tabuleiro em todas as aulas
139. Aluno G: Foi muito mais legal escrever as cartas do que fazer uma redação
140. Aluno A: Eu odeio escrever, nem tinha percebido que essa atividade era tipo uma redação
141. Aluno F: Se não fosse pra jogar eu nem tinha feito nada
142. Aluno A: Eu acho que a gente podia fazer essas atividades diferentes sempre porque é muito chato ficar escrevendo no caderno
143. Aluno L: Foi muito legal, tia! A gente podia fazer isso todo ano né
144. Aluno D: Eu acho que aprendi mais com os jogos porque dava pra revisar as coisas que a gente aprendeu nas aulas
145. Aluno G: Eu não gosto muito de atividades de grupo, mas no jogo a gente teve que se ajudar, e foi muito mais legal do que eu imaginava.
146. Aluno B: "No começo, eu não achei que ia conseguir fazer as cartas, mas depois que a gente começou a jogar, foi muito divertido. Me senti uma verdadeira criadora de jogo!"

147. Aluno G: "Eu achei que essa atividade foi bem mais empolgante do que as aulas normais. No jogo, eu não percebi que estava estudando, só me divertindo."
148. Aluno A: "Eu gostei mais de fazer perguntas e ver o pessoal se esforçando para responder. No começo, eu pensei que ia ser só mais uma aula chata, mas foi diferente."
149. Aluno I: "Eu realmente percebi como a gente pode aprender mais quando se diverte, porque eu revisei tudo o que a gente aprendeu sem perceber."
150. Aluno H: "Eu acho que eu me concentrei mais do que o normal, porque o jogo estava me desafiando o tempo todo. Isso fez eu prestar mais atenção nos detalhes."

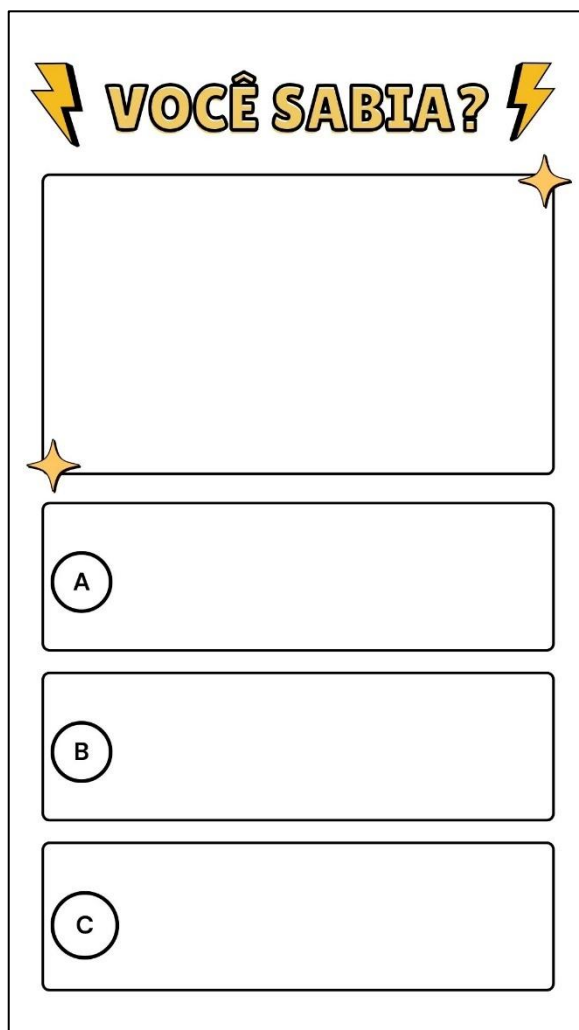
APÊNDICE 7 – JOGO DE TABULEIRO



APÊNDICE 8 – CERTIFICADO

APÊNDICE 9 – MEDALHAS



APÊNDICE 10 – LAYOUT DAS CARTAS DO JOGO DE TABULEIRO

⚡ VOCÊ SABIA? ⚡

A

B

C