



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB DEPARTAMENTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS
CAMPUS XVIII – EUNÁPOLIS
COLEGIADO DE LETRAS**

EMILLY SARMENTO SANTOS

**DA LUDICIDADE À INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA: A GAMIFICAÇÃO E
SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Eunápolis

2025

EMILLY SARMENTO SANTOS

**DA LUDICIDADE Á INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA: A GAMIFICAÇÃO E
SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Monografia apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Licenciatura em
Língua Portuguesa e Literaturas.
Orientadora: Prof.^a Me. Luisa Borges Canella

Eunápolis

2025



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS
CAMPUS XVIII – EUNÁPOLIS
COLEGIADO DE LETRAS

Ata da Sessão de Defesa Pública de Monografia
do Curso de Graduação em Letras.

Aos quatro dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e cinco, com início às quinze horas, realizou-se no auditório da Universidade do Estado da Bahia, *Campus XVIII*, na cidade de Eunápolis (BA) a sessão para a defesa pública da monografia do discente Emilly Sarmento Santos, intitulada “Da ludicidade à intencionalidade pedagógica: a gamificação e suas contribuições para a aprendizagem significativa no ensino de língua portuguesa”, Presidida pela Professora Mestre Luisa Borges Canella, na qualidade de orientador, que por sua vez passou a palavra para a primeira examinadora, Prof^a. Maria Jacilda da Silva Farias Laurindo, que discutiu e levantou questões relevantes para a monografia. O mesmo aconteceu com a segunda examinadora, Prof^a. Paula Tessare Piccolo. Em seguida a Prof^a. Luisa Borges Canella, presidente da banca, teceu comentários sobre o trabalho apresentado e sobre o desempenho de seu orientando. Encerrada a apresentação, a banca decidiu APROVAR o discente, considerando que foram atendidas as exigências das normas que regulam a apresentação da defesa de monografia do Curso de Licenciatura em Letras da UNEB *Campus XVIII*.

Documento assinado digitalmente



LUISA BORGES CANELLA
Data: 05/01/2026 22:10:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Luisa Borges Canella
Orientador

Documento assinado digitalmente



MARIA JACILDA DA SILVA FARIAS LAURINDO
Data: 05/01/2026 22:05:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Maria Jacilda da Silva Farias Laurindo
Examinadora

Documento assinado digitalmente



PAULA TESSARE PICCOLO
Data: 05/01/2026 14:47:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Paula Tessare Piccolo
Examinadora

AGRADECIMENTO

A minha maior gratidão vai para os meus pais, que, com tanto amor e sacrifício, sempre buscaram me proporcionar as melhores oportunidades. Eles foram meu alicerce, a base sólida que me sustentou ao longo de toda essa jornada.

Agradeço profundamente aos meus professores, que se dedicaram a compartilhar conhecimento, a orientar com paciência e a me desafiar a ser sempre melhor. Sua sabedoria não se limitou às aulas; foram mestres também no ensino da vida.

Não posso deixar de agradecer à minha orientadora, que, com sua visão e apoio, me guiou nos momentos de incerteza e me fez acreditar no meu potencial. Seu compromisso com meu crescimento acadêmico foi essencial para que eu chegasse até aqui.

Sou grata, igualmente, à faculdade pública estadual, que abriu as portas do saber e ofereceu um ambiente de aprendizado igualitário e de qualidade. A gratidão se estende às políticas de permanência, que deram a muitos, como eu, a chance de seguir em frente sem tantas barreiras.

E, por fim, agradeço a mim mesma, pela coragem de seguir em frente, mesmo nas adversidades. Não foi fácil, mas aqui estou, mais forte, mais preparada e mais certa do meu caminho.

Ninguém ignora tudo.

Ninguém sabe tudo.

Todos nós sabemos alguma coisa.

Todos nós ignoramos alguma coisa.

Paulo Freire (1989)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a gamificação como estratégia pedagógica no ensino de Língua Portuguesa, investigando suas contribuições para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento de competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa fundamenta-se nas metodologias ativas, que deslocam o estudante da posição de receptor passivo para a de protagonista do processo educativo, e em autores que discutem a gamificação como recurso de engajamento e motivação. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa e descritiva, com base em revisão bibliográfica de produções acadêmicas dos últimos dez anos, além da elaboração de uma sequência didática voltada ao 9º ano do Ensino Fundamental II, com ênfase no gênero lírico, especialmente o soneto. A proposta buscou integrar recursos analógicos e digitais, explorando elementos como desafios, recompensas, rankings e feedback imediato, de modo a tornar o processo de leitura e análise literária mais interativo e atrativo. Os resultados apontam que a gamificação, quando aplicada com intencionalidade pedagógica favorece maior engajamento discente, estimula a autonomia, a colaboração e o pensamento crítico, além de promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e criativas. Contudo, o estudo evidencia que a eficácia dessa estratégia depende de condições estruturais, da formação docente e do planejamento adequado, não devendo ser reduzida a uma prática meramente lúdica. Conclui-se que a gamificação é uma ferramenta promissora para o ensino de Língua Portuguesa, tornando-o mais contextualizado, motivador e alinhado às demandas do século XXI.

Palavras-chave: Gamificação. Metodologias ativas. Língua Portuguesa. Ensino.

ABSTRACT

This study aims to analyze gamification as a pedagogical strategy in the teaching of Portuguese Language, investigating its contributions to meaningful learning and to the development of competencies established by the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). The research is based on active methodologies, which shift students from the role of passive recipients to protagonists of the educational process, and on authors who discuss gamification as a resource for engagement and motivation. To this end, a qualitative and descriptive approach was adopted, grounded in a bibliographic review of academic works published in the last decade, in addition to the design of a didactic sequence for 9th grade students of middle school, with emphasis on the lyric genre, especially the sonnet. The proposal sought to integrate analog and digital resources, exploring elements such as challenges, rewards, rankings, and immediate feedback, in order to make the process of reading and literary analysis more interactive and engaging. The results indicate that gamification, when applied with pedagogical intentionality fosters greater student engagement, stimulates autonomy, collaboration, and critical thinking, and promotes the development of cognitive, socio-emotional, and creative skills. However, the study highlights that the effectiveness of this strategy depends on structural conditions, teacher training, and adequate planning, and should not be reduced to a merely playful practice. It is concluded that gamification constitutes a promising tool to transform the teaching of Portuguese Language, making it more contextualized, motivating, and aligned with the demands of the 21st century.

Keywords: Gamification. Active methodologies. Portuguese Language. Teaching.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Meios didáticos em atividades gamificadas	26
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: plano de aula.....	28
Quadro 2: sequência didática - aula 1.....	29
Quadro 3: sequência didática – aula 2.....	31
Quadro 4: sequência didática – aula 3.....	32
Quadro 5: sequência didática – aula 4.....	33
Quadro 6: sequência didática – aula 5.....	34
Quadro 7: sequência didática – aula 6.....	35
Quadro 8: sequência didática – aula 7.....	37
Quadro 9: sequência didática – aula 8.....	38
Quadro 10: sequência didática – aula 9.....	39

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
2.1 METODOLOGIAS ATIVAS	15
2.2 GAMIFICAÇÃO	17
2.2.1 DEFINIÇÕES E ORIGENS	17
2.2.2 COMPONENTES	19
3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS	23
3.1 BARREIRAS ESTRUTURAIS.....	23
3.2 CAMINHOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO	24
4 PROPOSTA METODOLÓGICA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFÊRENCIAS	42

1 INTRODUÇÃO

Diante do novo cenário pós-Covid, tornou-se fundamental que as instituições de ensino se adaptem, pois, os métodos pedagógicos tradicionais, herdados do século XIX, já não atendem às demandas do presente. Com o avanço das inovações tecnológicas e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação precisa dialogar com as necessidades contemporâneas, contemplando um público formado por gerações digitais, com conteúdos contextualizados e centrados em experiências significativas. A gamificação, como uma abordagem de aprendizagem ativa, surge como uma resposta eficaz a esse desafio, proporcionando um ensino mais interativo e alinhado às expectativas do século XXI.

Nesse contexto, a pandemia da Covid-19, em 2020, impôs o fechamento de escolas e universidades em todo o mundo, afetando mais de 90% dos estudantes globalmente. Como alternativa para assegurar o direito à educação, o ensino remoto foi amplamente adotado, demonstrando a urgência de transformar práticas pedagógicas e adaptar os sistemas educacionais às novas realidades (DIAS, 2021).

O processo de ensino-aprendizagem, mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), integra-se à área de Linguagens e suas Tecnologias, inserindo-se de maneira mais dinâmica e interativa na realidade dos estudantes. Combinando elementos de jogos com estratégias pedagógicas, a gamificação se apresenta como uma ferramenta de reconhecido potencial para transformar práticas tradicionais, proporcionando experiências mais profundas e engajadoras.

Nesse sentido, conforme aponta a BNCC, “Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos”. (BRASIL, 2018, p. 485). Entretanto, sua aplicação exige um alinhamento consistente com as metodologias ativas, que colocam o aluno no centro do processo educativo, estimulando a autonomia, a colaboração e o pensamento crítico. Como enfatiza Moran (2015, p. 1):

“Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes.” (MORAN, 2015, p. 1)

Apesar de seu potencial inovador, a gamificação enfrenta desafios concretos, que vão desde a escassez de recursos e formação docente até as diversas realidades socioeconômicas e culturais do ambiente escolar. Segundo Bacich e Moran (2018) a personalização do ensino torna-se um aspecto central no processo de aprendizagem significativa, especialmente quando aliada a plataformas adaptativas e a estratégias que respeitem o ritmo individual dos estudantes.

Considerando esse cenário, a seguinte questão norteadora é apresentada: como a gamificação pode promover uma educação inovadora e engajadora, alinhada às necessidades do século XXI, considerando os desafios e limitações impostos por diferentes contextos educacionais?

A educação contemporânea enfrenta desafios cada vez mais complexos, impulsionados pelas transformações tecnológicas e pela urgência em preparar os alunos para um mundo em constante mudança. Nesse contexto, as metodologias ativas configuram-se como alternativas capazes de romper com o ensino centrado na simples transmissão de conteúdo, favorecendo práticas interativas e significativas. Como afirma Freire (1996, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. A gamificação, por sua vez, alinha-se a esse modelo ao utilizar elementos dos jogos como estratégia para promover motivação, engajamento e aprendizagem ativa.

Bacich e Moran (2018) destacam que o engajamento discente é mais do que desejável: é essencial. O protagonismo do estudante não se realiza sem que ele se sinta convocado a participar de maneira ativa e reflexiva. A gamificação contribui diretamente com esse processo ao criar ambientes lúdicos que incentivam a exploração, o esforço e a superação de desafios. Além disso, ela não apenas promove engajamento, mas também desenvolve competências essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas. Werbach e Hunter (2012) reforçam que o uso de mecanismos como feedback imediato e recompensas simbólicas potencializa a retenção do conteúdo e proporciona um aprendizado mais profundo.

Para Bacich e Moran (2018), os elementos gamificados, missões, sistemas de pontuação, rankings, criam uma estrutura envolvente, na qual a aprendizagem se torna uma vivência, e não apenas uma memorização. Como sintetiza Moran (2018), educar não é apenas ensinar conteúdos, mas criar experiências que transformem a vida dos estudantes.

Importante ressaltar que a gamificação não se limita ao uso de recursos digitais. Estratégias analógicas como jogos de tabuleiro, desafios por equipes e recompensas simbólicas podem ser igualmente eficazes, desde que pautadas por intencionalidade pedagógica. Moreira, Moreira e Ferreira (2022), reforçam que o diferencial está nas mecânicas motivacionais, e não necessariamente na mediação tecnológica. Pesquisas como a de Alves (2020) evidenciam que mesmo com recursos limitados, práticas gamificadas podem transformar o ambiente escolar quando alinhadas ao planejamento pedagógico.

Com base nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo geral compreender a gamificação como estratégia pedagógica no ensino de Língua Portuguesa, explorando sua estrutura, aplicabilidade e efeitos em ambientes educacionais, com a proposta de desenvolver uma atividade gamificada que promova o engajamento e a aprendizagem significativa dos alunos. Nesse sentido, os objetivos específicos da análise são: 1) identificar os principais elementos da gamificação, 2) examinar sua aplicação no contexto escolar com foco no ensino de Língua Portuguesa e 3) elaborar uma sequência didática para o 9º ano do Ensino Fundamental, levando em conta a BNCC.

Por se tratar de um estudo que visa compreender fenômenos educacionais a partir da análise de experiências e do diálogo com referenciais teóricos, optou-se por uma abordagem qualitativa. Como aponta Oliveira (2008), o método qualitativo favorece interpretações mais flexíveis e permite um olhar aprofundado sobre a realidade pesquisada, indo além de dados numéricos e estatísticos. Nesse sentido, busca-se compreender de que forma a gamificação pode contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente no 9º ano do Ensino Fundamental II, propondo uma sequência didática que associe práticas tradicionais e inovadoras.

A pesquisa tem caráter descritivo, uma vez que pretende expor as características da gamificação, observando de que maneira pode impactar o processo de ensino-aprendizagem. Gil (2002) explica que os estudos descritivos objetivam identificar propriedades e relações entre fenômenos, o que se mostra pertinente para este trabalho, ao considerar a relação entre a gamificação e o engajamento dos estudantes nas aulas de Língua Portuguesa.

O levantamento de dados foi realizado por meio de revisão bibliográfica em livros, artigos e dissertações, consultados principalmente em bases digitais de acesso aberto, como Google Acadêmico e repositórios institucionais. Foram utilizados descritores como “gamificação”, “metodologias ativas”, “sequência didática” e “aulas gamificadas de Língua Portuguesa”, priorizando publicações dos últimos dez anos (2015–2025), para garantir atualidade e relevância às análises.

Entre os referenciais adotados, destacam-se autores que discutem metodologias ativas, como Freire (1996), Zabala (1998), Gil (2002), Berbel (2011), Moran (2015), Bacich e Moran (2018) e Barreto (2020), que contribuem para compreender a centralidade do aluno no processo de aprendizagem, a mediação docente e a superação do modelo tradicional de ensino.

No campo da gamificação, ressaltam-se Leffa (2012), Fardo (2013), Carvalho (2012), Werbach e Hunter (2012), Kapp (2012), Busarello, Ulbricht e Fadel (2014), Moreira, Moreira e Ferreira (2022), Tozato, Schneider, de Lima Júnior, Vieira e de Sousa (2025), Pimentel (2018), Antunes (2019), Alves (2020), Moraes e Costa (2016), Zichermann e Cunningham (2011), Papastergiou (2009), Souza (2019), Santos et al. (2024) e Almeida (2025), que discutem conceitos, componentes, potencialidades e limitações dessa abordagem no ensino.

A escolha desses autores não se limita a compor a fundamentação, mas se justifica pela necessidade de articular teoria e prática, evidenciando que a gamificação é uma estratégia que vai além da ludicidade, configurando-se como recurso pedagógico que pode favorecer a aprendizagem significativa.

Nesse sentido, a teoria da aprendizagem significativa, proposta por Ausubel, contribui para compreender como o conhecimento é construído no contexto escolar a partir da relação entre novas informações e os conhecimentos prévios dos estudantes. Para o Ausubel (2000), a aprendizagem ocorre quando o novo conteúdo se integra de forma substantiva e não arbitrária à estrutura cognitiva do aluno, possibilitando maior compreensão e retenção dos conhecimentos. Essa perspectiva articula-se ao que defende Berbel (2011), ao afirmar que metodologias ativas favorecem práticas participativas e críticas, nas quais o estudante assume papel central no processo de aprendizagem. Dessa forma, a gamificação apresenta-se como uma estratégia pedagógica coerente com os pressupostos da aprendizagem significativa, ao promover envolvimento cognitivo, interação e construção de sentidos.

Além da revisão bibliográfica, foi elaborada uma proposta de sequência didática para o 9º ano do Ensino Fundamental II, com foco no gênero lírico, mais especificamente no soneto. A opção por esse gênero deve-se ao fato de que, apesar de sua relevância histórica e estética, muitas vezes é considerado pelos alunos como ultrapassado ou distante da realidade juvenil. Assim, a proposta busca aproximar os estudantes desse gênero literário por meio de recursos gamificados, promovendo engajamento e motivação.

A proposta consiste em contribuir com o debate sobre a inovação pedagógica e a transformação do ensino, evidenciando como a gamificação pode favorecer experiências de aprendizagem mais significativas e alinhadas às demandas de um mundo em constante evolução.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 METODOLOGIAS ATIVAS

O debate sobre metodologias ativas tem ganhado destaque no campo educacional, especialmente diante da necessidade de repensar práticas pedagógicas centradas na transmissão unidirecional de conteúdo. Apesar das crescentes discussões sobre inovação no ensino, o modelo tradicional baseado em aulas expositivas ainda é predominante. Esse formato, que posiciona o professor como único detentor do saber, tende a gerar desmotivação e baixa retenção do conteúdo pelos estudantes.

Como aponta Freire (1996), na educação tradicional, o professor é o sujeito que sabe e os alunos são os objetos que não sabem, o que evidencia a ausência de participação ativa e o distanciamento entre teoria e prática na aprendizagem. Essa crítica remete à chamada "educação bancária", na qual o professor deposita informações nos alunos, reduzindo-os a receptores passivos. Tal modelo, segundo Freire, inviabiliza o desenvolvimento da autonomia intelectual e crítica, uma vez que desconsidera os saberes prévios dos estudantes e sua capacidade de intervir no mundo. A superação dessa lógica é essencial para que a educação assuma um papel verdadeiramente emancipador, promovendo a formação de sujeitos críticos e participativos.

As metodologias ativas propõem uma ruptura com esse paradigma ao reposicionar o estudante como sujeito ativo do próprio processo de aprendizagem. O professor, por sua vez, assume o papel de mediador, responsável por criar situações que estimulem a investigação, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, Zabala (1998) destaca que é preciso que o conhecimento escolar se construa num processo de interação entre os sujeitos que ensinam e os que aprendem, em que o conhecimento não é dado, mas produzido na troca, na escuta, na mediação.

Sob essa perspectiva, o processo educativo torna-se mais efetivo ao promover o diálogo e a interação. O conhecimento, portanto, deve ser compreendido como uma construção coletiva, em constante reconstrução, fruto da escuta ativa e da valorização da pluralidade de vozes em sala de aula. Essa abordagem favorece um ambiente de negociação de sentidos, no qual os estudantes assumem papel ativo na elaboração do saber.

A aprendizagem ativa está associada a práticas pedagógicas que mobilizam os estudantes por meio de desafios reais, integrando teoria e prática, incentivando o pensamento crítico e valorizando as experiências individuais e coletivas. Conforme Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas atendem às demandas do século XXI por favorecerem competências como criatividade, autonomia, argumentação e colaboração. Essas competências tornam-se indispensáveis em uma sociedade marcada pela velocidade da informação, pela necessidade de inovação constante e pela valorização do trabalho em equipe.

Nesse contexto, a mera memorização de conteúdos mostra-se insuficiente: é fundamental que os estudantes sejam capazes de aplicar conhecimentos em diferentes situações, propor soluções criativas e argumentar de forma fundamentada. Ao desenvolver autonomia, o aluno torna-se protagonista do processo de aprendizagem e amplia sua capacidade de enfrentar os desafios contemporâneos.

Estratégias como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e aprendizagem por investigação contribuem para tornar o processo educativo mais significativo e dialógico. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também enfatiza a importância de práticas pedagógicas que promovam não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também habilidades socioemocionais e éticas, como empatia, escuta ativa e pensamento crítico (BRASIL, 2018).

A BNCC orienta que a formação integral do estudante deve contemplar tanto os conteúdos disciplinares quanto o desenvolvimento de competências socioemocionais, reforçando a necessidade de metodologias que superem a fragmentação do conhecimento. Nesse sentido, práticas pedagógicas ativas mostram-se alinhadas às diretrizes curriculares nacionais ao promoverem uma aprendizagem significativa, contextualizada e voltada à cidadania.

Contudo, observa-se certa confusão ao associar metodologias ativas exclusivamente ao uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Essa percepção equivocada pode levar alguns professores a desistirem de adotar tais metodologias, seja por não dominarem os recursos tecnológicos ou por enfrentarem limitações estruturais em suas instituições de ensino. É importante ressaltar que não são apenas os recursos tecnológicos que transformam o currículo e impactam a aprendizagem, mas a maneira como o professor organiza e conduz suas práticas pedagógicas, de modo a atribuir sentido à experiência educativa dos alunos.

De acordo com Barreto (2020), o elemento imprescindível nas metodologias ativas é a centralidade do aluno em seu percurso de aprendizagem. Isso pode ocorrer com ou sem o uso das TDIC. No entanto, o autor adverte que uma escola que ignora as tecnologias presentes no cotidiano social está incompleta, pois deixa de refletir o contexto no qual os alunos estão inseridos. A diferença fundamental das metodologias ativas reside na valorização da curiosidade dos estudantes, incentivando-os a participar da construção do conhecimento, contribuindo com novos olhares, experiências e temas ainda não abordados em sala de aula. Esse movimento enriquece as trocas no ambiente escolar, que deve ser compreendido como espaço de pesquisa, diálogo e produção de saberes.

A partir do momento em que os estudantes percebem que participam ativamente da construção da aula, observa-se uma tendência maior ao engajamento, à persistência nos estudos e ao fortalecimento do sentimento de pertencimento e de competência. Nesse sentido, Berbel (2011) destaca que as metodologias ativas procuram envolver os estudantes em atividades que os levem a se engajar de modo efetivo em seu próprio processo de aprendizagem [...], enquanto o professor assume o papel de orientador e parceiro, participando do processo em corresponsabilidade com os alunos.

Além disso, ao se engajarem nessas práticas, Berbel (2011), sintetiza que os alunos têm a oportunidade de desenvolver a iniciativa, a criatividade, a capacidade de trabalho em grupo, a autoavaliação e a responsabilidade pelo seu percurso de formação. Essa nova postura docente evidencia que a tecnologia, por si só, não possui caráter transformador; entretanto, pode potencializar processos de mudança já em curso, ao conectar a escola com o mundo. Por isso, é fundamental que o professor se permita explorar o uso educacional das tecnologias, ousando, experimentando e aprendendo junto aos alunos.

2.2 GAMIFICAÇÃO

2.2.1 DEFINIÇÕES E ORIGENS

Entre as metodologias ativas, a gamificação se destaca pelo potencial de tornar a aprendizagem mais interativa e envolvente, pois, segundo Busarello, Ulbricht e Fadel (2014), tem como base a ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo. Tal definição evidencia que a gamificação não se

restringe ao uso de jogos em sala de aula, mas à incorporação de suas lógicas e estruturas em diferentes práticas pedagógicas, ressignificando o processo de ensino-aprendizagem. Essa estratégia rompe com a ideia de ensino como algo monótono e descolado da realidade dos estudantes, já que mobiliza elementos presentes em suas experiências cotidianas e culturais.

O termo “gamificação” surgiu nos anos 2000, tendo ganhado notoriedade a partir de 2010, com a ampliação do uso de plataformas digitais. Para Werbach e Hunter (2012), gamificar consiste em utilizar mecânicas, estéticas e pensamento de jogos para envolver as pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas. Nessa perspectiva, a gamificação é compreendida como um recurso pedagógico que extrapola a dimensão técnica, assumindo também uma função motivacional e interativa. A ênfase na motivação e no envolvimento sugere que o aprendizado pode ser potencializado quando os discentes se sentem imersos em atividades que estimulam participação ativa e senso de pertencimento.

Complementarmente, Coelho, Willima, Ferreira e Souza (2025) afirmam que a gamificação, ao introduzir elementos típicos de jogos em ambientes não lúdicos, é capaz de promover não apenas a diversão, mas também um engajamento mais profundo. Para o autor, o design de experiências educativas que incluam objetivos claros, feedbacks e recompensas pode levar a mudanças significativas nos comportamentos dos alunos. A adoção de elementos de jogo no processo de ensino-aprendizagem propicia não só uma motivação extrínseca, mas também o desenvolvimento de práticas mais comprometidas e responsáveis no processo educativo.

Vale destacar que gamificação e aprendizagem baseada em jogos (GBL) não são a mesma coisa. A gamificação aplica elementos de jogos, como pontuação, desafios, feedback contínuo e progressão, para engajar os estudantes em atividades educativas, enquanto a GBL utiliza jogos completos como recurso central de ensino. A gamificação redefine o papel do aluno no processo educativo, deslocando-o de uma posição passiva para a de protagonista de sua aprendizagem.

No campo do ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, a gamificação pode ser aplicada no desenvolvimento de competências de leitura, escrita e análise textual por meio de roteiros interativos, desafios criativos e atividades mediadas por feedbacks imediatos. Tais práticas reforçam a ideia de que, ao aproximar o conteúdo das vivências escolares e das práticas

sociais, a gamificação contribui para uma aprendizagem mais significativa, coerente com as demandas contemporâneas de formação discente.

2.2.2 COMPONENTES

Os principais elementos da gamificação, como missões, rankings, recompensas simbólicas, narrativas e pontuações, são utilizados com o propósito de incentivar a participação ativa e contínua dos estudantes. Na visão de Luckesi (2011), práticas pedagógicas que envolvem jogos e desafios criam um ambiente motivador e favorecem a construção ativa do conhecimento, estimulando o aluno a agir como protagonista do processo de aprendizagem.

Entre os componentes, o feedback imediato se destaca por permitir que o estudante identifique e corrija seus erros rapidamente, favorecendo a autonomia e a autorregulação. Esse processo contribui para a construção de uma aprendizagem mais participativa e consciente. Para Fardo (2013), o feedback constante possibilita ao aluno perceber sua evolução, reorientando suas estratégias e engajando-se de forma contínua com os objetivos propostos.

Outro elemento importante é a sistematização de pontos e recompensas simbólicas, que, segundo Kapp (2012, tradução nossa), funciona como um estímulo para manter a motivação, uma vez que o estudante percebe claramente a progressão no alcance das metas estabelecidas. Além de promover motivação, esses mecanismos também podem favorecer a internalização dos objetivos pedagógicos.

Como mencionado anteriormente, a gamificação não depende exclusivamente da tecnologia. Conforme Fadel, Ulbricht, Batista e Vanzin (2014), a gamificação pode ser aplicada em diferentes ambientes, com ou sem o uso de tecnologias digitais, desde que haja planejamento e objetivos bem definidos. Isso a torna especialmente viável em contextos educacionais marcados por limitações de recursos, como escolas públicas, onde a criatividade docente assume papel fundamental.

No contexto do ensino de Língua Portuguesa, a utilização de missões, *badges* e pontuações pode ser conectada às competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o 9º ano. Por exemplo:

- Missões podem estar relacionadas à (EF69LP30), que prevê a produção de textos de diferentes gêneros, mediante planejamento, revisão e reescrita. Nesse caso, cada missão pode representar uma etapa do processo de produção textual, com metas progressivas.
- Pontuações podem se articular com a (EF89LP03), que trata da análise linguística de textos, permitindo que os alunos acumulem pontos à medida que identificam recursos coesivos, figuras de linguagem ou marcas de estilo.
- *Badges* (insígnias) podem ser utilizadas para reconhecer conquistas específicas, como o desenvolvimento de competências de leitura crítica (EF89LP02), na qual o estudante analisa intencionalidades, pontos de vista e efeitos de sentido nos textos.

Assim, os componentes da gamificação não apenas aumentam o engajamento, mas também contribuem diretamente para o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e análise linguística previstas pela BNCC para o 9º ano, tornando o processo mais significativo e contextualizado.

2.3 A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de Língua Portuguesa, quando articulado à gamificação, assume um caráter mais interativo, integrando linguagem, contexto e reflexão crítica. Essa perspectiva rompe com a visão fragmentada das práticas de leitura, escrita e oralidade, tradicionalmente apresentadas como exercícios isolados e desvinculados da realidade social e cultural dos estudantes.

Nesse contexto, a sala de aula pode se transformar em um ambiente dinâmico, onde atividades como leitura literária, análise gramatical e produção textual são desenvolvidas por meio de elementos de jogos, desafios e narrativas. Além disso, segundo Ryan e Deci (2000, tradução nossa), a utilização de estruturas gamificadas como níveis progressivos, sistemas de recompensas e rankings atende às necessidades psicológicas de autonomia e competência, contribuindo para o engajamento intrínseco e a motivação dos estudantes.

Experiências em contextos escolares mostram que estudantes reagem positivamente a práticas gamificadas. Atividades interativas, mesmo com recursos simples, promovem maior engajamento do que métodos tradicionais. Estratégias como competições literárias, desafios de interpretação e jogos gramaticais revelam o potencial da gamificação no ensino de Língua Portuguesa.

Diversas plataformas digitais, como *Kahoot*, *Quizizz* e *Classcraft*, oferecem recursos para este propósito. No entanto, a gamificação também pode ocorrer de forma analógica, com cartolinas, fichas, dados e tabuleiros. Por exemplo, jornadas literárias podem percorrer gêneros como conto, crônica, poesia e notícia, com alunos acumulando pontos e avançando de fase conforme realizam atividades de leitura e escrita.

Tais propostas não só estimulam a aprendizagem, mas também promovem competências socioemocionais, como empatia, colaboração e perseverança. Conforme Bacich e Moran (2018), integrar o lúdico ao conteúdo favorece o engajamento e contribui para uma aprendizagem mais efetiva. A personalização das atividades gamificadas também é essencial, pois permite adequações conforme as necessidades e níveis dos estudantes. Em contextos de desigualdade e heterogeneidade, a gamificação pode tornar a aprendizagem mais inclusiva, respeitando ritmos e trajetórias individuais.

A literatura traz diversas experiências positivas. Bacich e Moran (2018) destacam que a inserção de elementos lúdicos nas aulas potencializa tanto o interesse quanto o aprofundamento do conteúdo, especialmente em leitura e produção textual.

Tozato, Schneider, de Lima Júnior, Vieira e de Sousa (2025), mostram que práticas gamificadas em contextos analógicos, mesmo com poucos recursos, são eficazes quando há planejamento e engajamento docente. Até com materiais simples e criatividade, é possível inovar em salas de aula com escassez.

Entretanto, também há experiências negativas relatadas na literatura, principalmente quando a gamificação é aplicada sem clareza pedagógica. Fardo (2013) observa que quando o uso da gamificação se reduz a pontuações e recompensas externas, perde-se o potencial educativo, limitando-se a estimular apenas a competição e não a aprendizagem.

De forma semelhante, Antunes (2019) aponta que algumas propostas fracassaram por não considerarem o nível de maturidade dos alunos, gerando frustração em vez de motivação.

Em certos casos, como alerta Pimentel (2018), a ênfase excessiva em rankings e recompensas criou desigualdades entre estudantes com ritmos diferentes de aprendizagem, reforçando sentimentos de exclusão.

Essas experiências negativas revelam que a gamificação não deve ser vista como uma solução automática para os desafios da sala de aula. Pelo contrário, sua eficácia depende de planejamento criterioso, equilíbrio entre competição e colaboração, e alinhamento com os objetivos pedagógicos. Assim, torna-se possível evitar que a proposta se reduza a uma prática meramente lúdica ou desmotivadora, assegurando sua contribuição para a aprendizagem significativa no ensino de Língua Portuguesa.

3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS

3.1 BARREIRAS ESTRUTURAIS

A gamificação deve ser analisada dentro das desigualdades sociais, afinal, a estratégia sozinha não resolve problemas estruturais, mas representa alternativa metodológica para tornar o ensino mais atrativo e colaborativo.

Apesar dos benefícios, a gamificação enfrenta barreiras, sobretudo na escola pública brasileira. A falta de infraestrutura, como internet limitada, ausência de equipamentos e espaços físicos inadequados prejudica a implementação. Moran (2015) alerta que condições estruturais e pedagógicas nem sempre estão garantidas, especialmente nas redes públicas de ensino.

Entretanto, a carência de recursos pode ser amenizada por meio da criatividade e da clareza nos objetivos pedagógicos. Rodrigues e Carvalho (2023) reforçam que o mais importante na gamificação é a intencionalidade pedagógica por trás das atividades.

A formação docente é outra barreira significativa: muitos professores não recebem preparo para utilizar metodologias ativas ou gamificação, o que pode gerar resistência e inseguranças. Segundo Moreira, Moreira e Ferreira (2022), isso se deve tanto à ausência de formação quanto à dificuldade de mudar práticas consolidadas.

Alguns estudos associam experiências práticas à reflexão teórica e destacam as dificuldades reais enfrentadas. Almeida (2025), em sua investigação, detectou que, mesmo com aumento na motivação dos estudantes, a falta de acesso à internet e formação inadequada para os professores comprometeram a implementação efetiva da gamificação. Já Guerreiro e Battini (2014) observam que a inserção de tecnologias na educação pública esbarra no alto custo de infraestrutura (internet, equipamentos), na manutenção difícil desses recursos e na escassez de capacitação docente especializada.

Essas dificuldades relacionadas à formação docente são aprofundadas por estudos recentes que analisam o cenário educacional no período pós-pandemia. Pozo et al. (2025) apontam que, embora o uso das tecnologias digitais tenha se intensificado nas salas de aula após o ensino remoto, tal ampliação não foi acompanhada, na mesma proporção, por mudanças pedagógicas significativas. Segundo os autores, em muitos contextos, as TIC continuam sendo

utilizadas para reforçar práticas tradicionais, centradas na exposição de conteúdos, o que limita seu potencial de favorecer metodologias ativas e experiências de aprendizagem mais significativas. Essa constatação evidencia que a resistência ou insegurança docente não está apenas associada à falta de acesso às tecnologias, mas também à ausência de formação pedagógica voltada para usos mais críticos e intencionais desses recursos.

Corroborando essa análise, Liu, Wang et al. (2023) demonstram que a integração efetiva das TIC depende diretamente de fatores relacionados às competências digitais dos professores, como a autoeficácia, as atitudes em relação à tecnologia e a capacidade de planejar pedagogicamente o uso desses recursos. No contexto da educação pública brasileira, Shiroma et al. (2024) acrescentam que tais desafios são agravados pela precariedade da infraestrutura tecnológica e pela inexistência de políticas consistentes de formação continuada, o que compromete a implementação de propostas pedagógicas inovadoras. Esses estudos reforçam que a adoção de estratégias como a gamificação exige não apenas recursos tecnológicos mínimos, mas também professores preparados para integrar tais ferramentas de forma pedagógica e coerente com os objetivos educacionais.

E, em contexto ainda mais recente, Santos et al. (2024) enfatizam que, em regiões periféricas, a gamificação enfrenta o obstáculo da infraestrutura deficitária, demandando o uso de soluções de baixo custo e ferramentas digitais acessíveis para garantir inclusão

Tais autores ilustram que a gamificação, apesar de propícia, depende de condições pelo menos garantidas para alcançar seus efeitos pedagógicos. Sua eficácia está condicionada ao equilíbrio entre recursos, formação docente e propósito educativo claro, evitando que a proposta se reduza a uma prática apenas lúdica ou frustrante.

3.2 CAMINHOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO

Frente aos desafios apresentados, é fundamental discutir possibilidades viáveis de implementação da gamificação na educação pública. Um dos primeiros passos consiste no investimento em formação continuada para os professores, focada não apenas em recursos tecnológicos, mas principalmente em propostas pedagógicas inovadoras. Bacich e Moran

(2018) defendem que a tecnologia, por si só, não transforma a educação; quem transforma é o professor, quando compreende o que faz, por que faz e para quem faz.

Além disso, é necessário o fortalecimento de políticas públicas que garantam autonomia pedagógica, recursos e tempo para que as escolas possam planejar práticas gamificadas coerentes com seus projetos político-pedagógicos. A gamificação não deve ser tratada como modismo, mas como estratégia construída coletivamente, respeitando a cultura escolar e as demandas locais.

Outro caminho importante está na valorização das práticas analógicas e acessíveis, capazes de promover engajamento e protagonismo estudantil mesmo em contextos com pouca infraestrutura tecnológica. Conforme as considerações de Alves (2020) experiências com recursos simples, como papel, cartas, tabuleiros, placares, fichas e materiais recicláveis, podem ser utilizadas com criatividade e intencionalidade pedagógica, resultando em atividades significativas.

Como aponta o autor, nessas atividades, o que mobiliza os estudantes não é o recurso em si, mas a proposta desafiadora, a participação ativa e o reconhecimento de suas conquistas. Alves (2020) ainda exemplifica: atividades como jogos da memória com conceitos de matemática, caça ao tesouro com perguntas sobre conteúdos curriculares e desafios colaborativos em equipes permitem que os alunos desenvolvam resolução de problemas, criatividade, iniciativa, trabalho em grupo e pensamento crítico.

Para fundamentar essas práticas, Alves (2020) recorre a estudos clássicos de gamificação. Kapp (2012 apud Alves, 2020) observa que a gamificação não depende exclusivamente de tecnologia, mas do desenho intencional de atividades, incluindo metas, regras, feedback e recompensas, elementos que podem ser aplicados com materiais analógicos.

Werbach e Hunter (2012 apud Alves, 2020) discutem que a gamificação envolve o uso de elementos de design de jogos para engajar e motivar pessoas em contextos não lúdicos, reforçando a eficácia de tabuleiros, cartas e placares na educação básica.

Zichermann e Cunningham (2011 apud Alves, 2020) destacam que o design de experiências lúdicas criativas é mais determinante para a motivação do que a tecnologia em si. Papastergiou (2009 apud Alves, 2020) complementa, afirmando que elementos de jogos

promovem aprendizagem ativa e engajamento, mesmo em contextos de baixo recurso tecnológico e até sem tecnologia é possível gamificar.

Essas experiências demonstram que nas palavras de Alves (2020) a utilização de materiais analógicos, quando orientada com intencionalidade pedagógica, é capaz de potencializar o aprendizado de forma semelhante à gamificação digital, conectando a escola com desafios significativos do mundo real.

Além disso, Alves (2020) destaca a tecnologia não é transformadora por si só; ela potencializa processos já existentes, e o professor deve se permitir explorar suas possibilidades, ousando, experimentando e aprendendo junto aos alunos.

A Tabela 1 abaixo apresenta exemplos de materiais simples utilizados em práticas analógicas gamificadas, as atividades correspondentes e as habilidades que são desenvolvidas pelos estudantes.

Tabela 1: Meios didáticos em atividades gamificadas

Material utilizado	Tipo de atividade	Habilidades desenvolvidas	Fonte
Papel e cartolinas	Jogos da memória com conceitos de matemática	Resolução de problemas, memória, atenção	Alves (2020, p. 15–16)
Cartas (adaptadas aos conteúdos)	Caça ao tesouro com perguntas curriculares	Trabalho em equipe, criatividade, iniciativa	Alves (2020, p. 16)
Tabuleiros	Desafios colaborativos por equipes	Planejamento, pensamento estratégico, colaboração	Alves (2020, p. 16)
Placares	Competição de pontos ou <i>quizzes</i>	Persistência, motivação, autoconfiança	Alves (2020, p. 16–17)
Fichas e marcadores	Jogos de categorização ou classificação	Pensamento crítico, organização, tomada de decisão	Alves (2020, p. 15)
Materiais recicláveis (garrafas, tampinhas, caixas)	Construção de objetos ou jogos educativos	Criatividade, iniciativa, trabalho em equipe	Alves (2020, p. 15)

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Observa-se que, segundo Alves (2020), mesmo com recursos de baixo custo é possível promover engajamento, aprendizagem ativa e desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas. Por fim, a gamificação deve estar a serviço de uma educação inclusiva e significativa. Quando bem planejada, ela contribui para o fortalecimento da

autonomia, do interesse e da construção coletiva do conhecimento, respeitando as particularidades de cada contexto escolar.

4 PROPOSTA METODOLÓGICA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática foi planejada de forma a integrar conteúdos literários e estratégias gamificadas, permitindo ao aluno construir gradualmente seus conhecimentos. Seguindo a linha de pensamento de Zabala (1998) uma sequência bem estruturada deve contemplar planejamento, execução e avaliação, de modo a potencializar a aprendizagem.

Quadro 1: plano de aula

Título:	Poema- Análise do Gênero Lírico “Soneto”
Público alvo:	Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental
Problematização:	O gênero poema, em especial o soneto, ainda é pouco explorado pelos alunos, que muitas vezes o associam a algo ultrapassado ou distante de sua realidade. A linguagem mais elaborada desse gênero também costuma gerar dificuldades de interpretação, o que contribui para a resistência em relação à leitura. Considerando esse cenário, esta proposta busca aproximar os estudantes da poesia por meio de atividades gamificadas, favorecendo a compreensão do gênero lírico e, de forma específica, do soneto. A intenção é estimular o contato com esse tipo de texto, promover reflexões sobre sua estrutura e ampliar o interesse dos discentes pela leitura literária.
Objetivos gerais:	Incentivar a leitura de sonetos de modo a desenvolver habilidades de leitura, oralidade, criatividade e imaginação. Pretende-se que os estudantes reconheçam os principais elementos estruturais do gênero, compreendam seus recursos expressivos e se envolvam de forma ativa e motivada nas aulas, por meio de práticas pedagógicas fundamentadas na gamificação.
Avaliação:	O processo avaliativo será contínuo e formativo. Do total da nota, 50% será atribuído pelo professor, levando em conta o desempenho, o nível de participação e o envolvimento dos alunos nas diferentes atividades propostas. Os outros 50% corresponderão a uma autoavaliação, na qual os próprios estudantes refletirão sobre sua aprendizagem, engajamento e evolução durante a sequência didática.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Para melhor organização e clareza da proposta, a sequência didática foi estruturada em quadros. Essa escolha permite visualizar de forma objetiva os objetivos, conteúdos, estratégias, métodos avaliativos e, sobretudo, os elementos de gamificação que compõem cada etapa. Além de facilitar a compreensão da proposta, os quadros reforçam a intencionalidade pedagógica das atividades, evidenciando como a ludicidade e a interação foram incorporadas ao ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, a exposição em quadros não apenas sintetiza a proposta, mas

também dialoga com a perspectiva das metodologias ativas, que valorizam planejamento, transparência e protagonismo discente.

Cabe ressaltar que todas as aulas se referem a 1 hora/aula (50 minutos), os objetivos específicos foram cruzados com objetivos existentes na BNCC e 9º ano do Ensino Fundamental, especialmente relacionadas à interpretação de poemas e produção textual no gênero lírico, além da utilização de estratégias gamificadas para ampliar o engajamento e a compreensão dos alunos.

Para uma melhor compreensão dos quadros 2 a 10 que se seguem, foram feitos os seguintes desmembramentos: 1) os objetivos específicos indicam as competências focadas na interpretação dos recursos expressivos do gênero lírico, principalmente dos sonetos, em conformidade com a BNCC; 2) os conteúdos abrangem temas como estudo da estrutura dos sonetos, suas características formais (estrofação, rimas, figuras de linguagem) e a aplicação desses conhecimentos em atividades práticas e lúdicas, incluindo jogos e *quizzes*; 3) as dinâmicas detalham as estratégias metodológicas utilizadas, como rodas de conversa, leituras coletivas, jogos (digitais e físicos), atividades gamificadas com *QR Codes*, elaboração e aplicação de *quizzes*, e produção colaborativa de jogos educativos; e, 4) nas observações, destaca-se a importância da gamificação, cooperação, competição saudável, uso de tecnologias e a promoção de uma aprendizagem significativa, ativa e criativa, valorizando a autonomia e o engajamento dos estudantes.

Quadro 2: sequência didática - aula 1

Objetivos Específicos	(EF69LP48): Interpretar, em poemas, os efeitos produzidos por recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações), semânticos (figuras de linguagem), gráficos (organização da mancha no papel), bem como por imagens e sua relação com o texto verbal.
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução ao gênero lírico: foco nos sonetos. - Tipos de sonetos: Petrarquiano, Inglês, Monostófico e Estrambótico. - Estrutura do soneto: estrofe, verso, métrica e rima. - Classificação das estrofes de acordo com o número de versos: <ul style="list-style-type: none"> • 1 verso: Monóstico • 2 versos: Dístico • 3 versos: Terceto • 4 versos: Quarteto ou Quadra • 5 versos: Quintilha

	<ul style="list-style-type: none"> • 6 versos: Sextilha • 7 versos: Septilha • 8 versos: Oitava • 9 versos: Nona • 10 versos: Décima <p>- Observação e atividade sobre o soneto “Soneto de Fidelidade”, de Vinícius de Moraes;</p> <p>- Atividade gamificada com o soneto de Vinícius de Moraes.</p>
Dinâmicas	<p>- Conversa inicial em roda, permitindo que os alunos compartilhem o que já sabem sobre poemas e expressem suas preferências ou dificuldades em relação ao gênero lírico.</p> <p>-Leitura coletiva e análise de trechos do livro didático sobre sonetos, seguida da distribuição de materiais impressos com explicações sobre os diferentes tipos e suas estruturas.</p> <p>- Estudo dirigido do poema “<i>Soneto de Fidelidade</i>”, de Vinícius de Moraes, com atividade prática de observação dos elementos estruturais e expressivos.</p> <p>- Proposta gamificada: a turma será dividida em dois grupos, que elaborarão perguntas sobre o soneto analisado. As questões serão direcionadas ao grupo adversário em sistema de revezamento. Vence a equipe que acertar mais respostas; a que obtiver menor pontuação cumprirá uma prenda pedagógica definida pelo professor (como recitar um trecho do soneto ou criar um pequeno verso em grupo).</p>
Observação	Essa dinâmica valoriza a cooperação e a competição saudável, promovendo engajamento e participação ativa dos estudantes, além de consolidar os conceitos trabalhados sobre o gênero lírico e suas características.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

O quadro de sequência didática apresentado busca proporcionar uma análise detalhada do gênero lírico, com foco no soneto, explorando seus aspectos estruturais e expressivos. A proposta está alinhada à BNCC (EF69LP48), que visa desenvolver a habilidade de interpretar os recursos sonoros, semânticos e gráficos presentes nos textos poéticos. O uso do “*Soneto de Fidelidade*”, de Vinícius de Moraes, como material de análise, é uma escolha acertada, pois além de ser uma obra representativa da lírica brasileira, oferece uma rica gama de elementos para explorar, como a métrica, a rima e as figuras de linguagem. A dinâmica gamificada, ao estimular a cooperação e a competição saudável, contribui para a consolidação do conhecimento de forma envolvente, tornando a aprendizagem mais significativa e participativa.

Esse tipo de abordagem favorece o desenvolvimento da leitura crítica e da sensibilidade estética dos alunos, além de promover o protagonismo estudantil ao integrar atividades interativas ao conteúdo formal da literatura. Souza (2025) argumenta que a articulação entre literatura e linguística no contexto escolar amplia a percepção dos estudantes sobre a construção de sentido nos textos, ao evidenciar como aspectos formais e discursivos operam de forma interdependente.

Quadro 3: sequência didática – aula 2

Objetivos Específicos	(EF69LP48): Interpretar, em poemas, os efeitos produzidos por recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações), semânticos (figuras de linguagem), gráficos (organização da mancha no papel), bem como por imagens e sua relação com o texto verbal.
Conteúdos	<p>- Estudo do “<i>Soneto de Fidelidade</i>”, de Vinícius de Moraes.</p> <p>- Jogos por meio de estrofes do soneto estudado;</p> <p>- Relação entre forma e efeitos de sentido.</p>
Dinâmicas	<p>- Apresentação de um soneto como entre os 12 mais famosos poemas de amor da literatura brasileira: “<i>Soneto de Fidelidade</i>”, de Vinícius de Moaes , seguido de leitura conjunta.</p> <p>- Discussão guiada sobre a estrutura do poema: identificação do tipo de soneto, análise da métrica, rimas e organização das estrofes.</p> <p>- A turma será dividida em duplas, e cada grupo representará uma estrofe do "Soneto de Fidelidade".</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada dupla receberá uma folha com sua estrofe impressa de forma incompleta, com lacunas (espaços em branco) no lugar de algumas palavras-chave. • Também receberão fichas contendo as palavras recortadas que completam corretamente sua estrofe. • Ao sinal do professor (apito), os grupos deverão completar a estrofe corretamente, colocando as fichas nos espaços correspondentes da folha no menor tempo possível. • Após cada rodada, haverá revezamento das estrofes entre as duplas, para que todos tenham contato com o poema completo. <p>- Vencerá a dupla que conseguir completar corretamente o maior número de estrofes no menor tempo.</p>
Observação	A intenção é desenvolver a compreensão textual, memorização poética e análise estrutural do soneto, de forma lúdica e colaborativa. O uso das fichas estimula a atenção aos detalhes

	linguísticos e métricos, enquanto o revezamento garante que todos os alunos interajam com o poema por completo.
--	---

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A sequência didática proposta para a segunda aula dá continuidade ao trabalho com o gênero lírico, aprofundando a análise do “Soneto de Fidelidade”, de Vinícius de Moraes, por meio de uma atividade lúdica e colaborativa. A escolha de uma dinâmica com lacunas e fichas estimula a atenção dos alunos aos aspectos formais do texto, como métrica, rimas e estrofação, ao mesmo tempo em que favorece a memorização e o engajamento. Além disso, ao possibilitar que todos os estudantes tenham contato com o poema completo, a proposta reforça a habilidade EF69LP48 da BNCC, ao integrar recursos expressivos sonoros e gráficos à interpretação textual.

Esse tipo de abordagem favorece o desenvolvimento da leitura crítica e da sensibilidade estética dos alunos, além de promover o protagonismo estudantil ao integrar atividades interativas ao conteúdo formal da literatura. Cereja e Magalhães (2000) sustentam que o ensino literário deve articular teoria e prática por meio de exercícios que evidenciem como elementos formais (ritmo, sonoridade, estrutura) produzem efeitos de sentido nos textos, enriquecendo a leitura interpretativa.

Quadro 4: sequência didática – aula 3

Objetivos Específicos	(EF69LP48): Interpretar, em poemas, os efeitos produzidos por recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações), semânticos (figuras de linguagem), gráficos (organização da mancha no papel), bem como por imagens e sua relação com o texto verbal.
Conteúdos	- Análise estrutural do soneto de Vinícius de Moraes: “Soneto de Fidelidade” ; - Aprendizado sobre como criar um jogo online;
Dinâmicas	- Dividir os alunos em duplas para criação de jogos online a partir do soneto de Vinícius de Moraes e sua estruturação; - Apresentar o site Efuturo e o passo a passo de como realizar o cadastro e criar jogos que serão elaborados sobre o material estudado nas aulas anteriores da sequência com auxílio do professor para realização do passo a passo; https://www.youtube.com/watch?v=hnjXjDsn1Zw https://www.youtube.com/watch?v=o2rmtG1N2Vg

	https://www.efuturo.com.br/
Observação	A aula promove a integração entre literatura e tecnologia, incentivando os alunos a aplicarem seus conhecimentos sobre o soneto de Vinícius de Moraes na criação de jogos online. A plataforma Efuturo favorece a aprendizagem ativa, o trabalho em dupla e o uso criativo dos recursos expressivos estudados. O professor atua como mediador, orientando o uso da ferramenta e garantindo que os jogos estejam alinhados ao conteúdo poético.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A proposta didática da terceira aula visa integrar os conhecimentos literários sobre o gênero lírico, especialmente os elementos estruturais do soneto, com ferramentas tecnológicas interativas. A criação de jogos online por meio da plataforma Efuturo estimula o protagonismo estudantil, ao mesmo tempo em que consolida os conteúdos estudados nas aulas anteriores. Ao aplicar os recursos expressivos do “*Soneto de Fidelidade*” na elaboração das atividades, os alunos desenvolvem competências de interpretação, síntese e criatividade, alinhando-se à habilidade EF69LP48 da BNCC, que valoriza a leitura crítica e estética de textos poéticos.

Koch (2014) observa que a utilização de tecnologias digitais no ensino de literatura favorece uma aprendizagem mais significativa e interativa, ao ampliar as formas de engajamento do aluno com o texto literário. Essa abordagem promove a interdisciplinaridade entre linguagem e tecnologia, além de incentivar a colaboração e a autoria, aspectos essenciais para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC.

Quadro 5: sequência didática – aula 4

Objetivos Específicos	(EF69LP48): Interpretar, em poemas, os efeitos produzidos por recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações), semânticos (figuras de linguagem), gráficos (organização da mancha no papel), bem como por imagens e sua relação com o texto verbal.
Conteúdos	- Jogar e testar os diferentes tipos de jogos criados pelos alunos. - Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.
Dinâmicas	- Criar um jogo sobre sonetos para que os alunos explorem o conteúdo estudado e também o soneto de Vinícius de Moraes e sua estruturação, e também aprendam como criar jogos . - Apresentar o jogo criado para as outras duplas e encaminhar o link com o código para que os participantes possam jogar.

	- Os alunos terão liberdade para criar jogos a partir do soneto, tais como: caça-palavras; roleta do saber; jogo da força; futebol do saber; curtida do saber; caminho do saber etc.
Observação	A aula estimula a interpretação dos recursos expressivos presentes em sonetos por meio da criação e testagem de jogos digitais. Ao elaborar e compartilhar jogos baseados no “Soneto de Fidelidade”, os alunos aprofundam a compreensão da estrutura poética e dos efeitos de sentido, desenvolvendo também habilidades digitais, criatividade e trabalho colaborativo. A proposta favorece uma aprendizagem significativa e multissemiótica.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A quarta aula da sequência didática propõe a consolidação do conteúdo estudando por meio da criação, apresentação e testagem de jogos digitais baseados no “*Soneto de Fidelidade*”, de Vinícius de Moraes, a proposta promove uma aprendizagem ativa e multissemiótica, permitindo que os alunos explorem os efeitos de sentido dos recursos expressivos do soneto em diferentes formatos interativos. Ao transformarem elementos da poesia em atividades lúdicas, os estudantes exercitam não apenas a leitura e a interpretação literária, mas também habilidades como autonomia, criatividade e colaboração, de acordo com a habilidade EF69LP48 da BNCC.

Rojo (2013) defende que práticas pedagógicas que articulam múltiplas linguagens e tecnologias contribuem para a construção de sentidos mais amplos e contextualizados, além de fortalecer o protagonismo estudantil. Dessa forma, a aula articula literatura e tecnologia de forma significativa, promovendo o engajamento dos estudantes e a ampliação de suas competências leitora, digital e estética.

Quadro 6: sequência didática – aula 5

Objetivos Específicos	(EF69LP48): Interpretar, em poemas, os efeitos produzidos por recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações), semânticos (figuras de linguagem), gráficos (organização da mancha no papel), bem como por imagens e sua relação com o texto verbal.
Conteúdos	- Gênero lírico: foco nos sonetos e suas características. - Aula gamificada tabalhada por meio de QRcodes. - Jogo para encontrar os diferentes tipos sonetos. - Utilização de celulares para realização do jogo.
Dinâmicas	- A aula será organizada em duplas, para promover maior colaboração e troca de ideias entre os alunos. Cada dupla receberá

	<p>impressos com diferentes sonetos e utilizará seus celulares para escanear QR Codes distribuídos pela sala.</p> <p>- Cada QR Code fornecerá pistas relacionadas a um dos sonetos, podendo incluir trechos do próprio poema, imagens simbólicas que representem o tema ou personagem, ou questões sobre estrutura, como número de versos, rimas e métrica. . O objetivo é que a dupla associe corretamente as pistas ao soneto correspondente, identificando suas características e compreendendo melhor o gênero estudado.</p> <p>- A dupla que desvendar corretamente todas as pistas no menor tempo será a vencedora da atividade.</p>
Observação	<p>A aula promove a compreensão do gênero lírico, com foco nos sonetos, por meio de uma dinâmica interativa que estimula a leitura atenta e a interpretação textual. A atividade em duplas favorece a cooperação e o diálogo entre os alunos, enquanto o uso de QR Codes torna o processo mais atrativo e dinâmico. A gamificação contribui para o engajamento e consolidação dos conteúdos, ampliando a experiência de aprendizagem de forma lúdica e significativa.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A quinta aula da sequência didática utiliza a gamificação como estratégia central para promover a compreensão dos sonetos e suas características. A dinâmica com QR Codes distribuídos pela sala torna o aprendizado mais interativo, integrando o uso de dispositivos móveis à análise literária. Ao trabalhar em duplas, os alunos exercitam a cooperação e a leitura crítica, associando pistas e informações aos elementos estruturais e expressivos dos sonetos.

Alves (2021) considera que a gamificação no processo de ensino-aprendizagem proporciona experiências mais envolventes, desafiadoras e significativas, especialmente quando articulada ao conteúdo curricular. Essa abordagem favorece não apenas o engajamento dos alunos, mas também a consolidação dos conhecimentos sobre o gênero lírico, tornando a literatura mais acessível e conectada à realidade digital dos estudantes, em consonância com a habilidade EF69LP48 da BNCC, que estimula a leitura atenta, a interpretação textual e a exploração de recursos multissemióticos em contextos lúdicos e colaborativos.

Quadro 7: sequência didática – aula 6

Objetivos Específicos	(EF09LP07): Analisar poemas, reconhecendo e interpretando seus recursos expressivos, como métrica, rimas, estrofação, figuras de
------------------------------	--

	<p>linguagem e sonoridade, e relacionar esses elementos ao efeito de sentido no texto.</p> <p>(EF89LP33): 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, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haikai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</p>
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa sobre Gênero lírico e sonetos; - Elaboração de questionário. - Trabalho dos conteúdos por meio de estratégias gamificadas.
Dinâmicas	<ul style="list-style-type: none"> - Início com uma breve pesquisa orientada sobre o gênero lírico e os sonetos, com foco em aspectos como estrofação, rimas e figuras de linguagem; - Apresentação dos três sonetos selecionados: <i>Amor é fogo que arde sem se ver</i> (Luís Vaz de Camões), <i>A um ausente</i> (Gregório de Matos) e <i>Morrer de amor</i> (Florbela Espanca), para leitura e familiarização; - Realização de um quiz em formato de perguntas e respostas, envolvendo características estruturais e expressivas dos sonetos; - Atividade realizada em duplas, organizada em competição cooperativa; - Cada dupla terá seu nome fixado no quadro em papel, compondo uma tabela classificatória dinâmica, com pontuação visual (estrelas) atualizada conforme desempenho; - A movimentação das duplas no ranking será visível, incentivando o engajamento.
Observação	<p>A gamificação atua como motivação, estimulando competição saudável, cooperação e acompanhamento visual do desempenho. A atividade permite que os alunos explorem o gênero de forma ativa e lúdica, consolidando conteúdos iniciais.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A sexta aula aprofunda o trabalho com o gênero lírico, articulando leitura literária, pesquisa orientada e estratégias gamificadas. Ao explorar três sonetos de autores canônicos, Camões, Gregório de Matos e Florbela Espanca, os alunos têm contato com diferentes estilos,

épocas e recursos expressivos. A dinâmica do quiz competitivo em duplas estimula o raciocínio, a cooperação e o engajamento, enquanto o sistema de pontuação visual reforça a motivação.

Conforme Tolomei (2017), a competição saudável, quando bem orientada, pode transformar o ambiente de aprendizagem em um espaço mais dinâmico, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. Essa abordagem promove a aprendizagem ativa e se alinha às habilidades EF09LP07 e EF89LP33 da BNCC, ao integrar leitura autônoma e análise dos efeitos de sentido. Ao associar estudo literário a práticas lúdicas, a proposta consolida conteúdos formais dos sonetos e amplia o interesse dos alunos pela leitura poética.

Quadro 8: sequência didática – aula 7

Objetivos Específicos	<p>(EF09LP07): Analisar poemas, reconhecendo e interpretando seus recursos expressivos, como métrica, rimas, estrofação, figuras de linguagem e sonoridade, e relacionar esses elementos ao efeito de sentido no texto.</p> <p>(EF89LP33): 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, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haikai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</p>
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo do gênero lírico e sonetos com foco em atividades lúdicas; - Familiarização com jogos educativos prontos relacionados ao tema.
Dinâmicas	<ul style="list-style-type: none"> - O professor apresenta um jogo de tabuleiro educativo pronto, relacionado a sonetos e características do gênero lírico, caracterizando uma atividade de aprendizagem baseada em jogos (GBL); - Os alunos, organizados em duplas, jogam e exploram o jogo, desenvolvendo compreensão e interação com o conteúdo; - Após o jogo, ocorre discussão sobre as mecânicas utilizadas e o conteúdo explorado, preparando-os para a criação de atividades próprias que poderão incorporar elementos de gamificação, como pontuação, desafios ou feedback progressivo.
Observação	<p>A atividade visa proporcionar uma experiência prática e motivadora, servindo de inspiração para a criação de jogos na aula seguinte, consolidando o aprendizado por meio da ludicidade.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Na sétima aula, o foco é a familiarização com jogos educativos prontos, relacionados aos sonetos e ao gênero lírico. A proposta oferece aos alunos um modelo prático e concreto, servindo como inspiração para suas futuras criações. A experiência com o jogo de tabuleiro proporciona uma vivência lúdica e significativa, fortalecendo os conhecimentos já trabalhados e preparando o terreno para a produção autônoma.

O uso de atividades desse tipo se alinha à BNCC, em especial às habilidades EF09LP07 e EF89LP33, ao incentivar a leitura crítica, a interpretação e a expressão de preferências literárias. Kishimoto (2009) destaca que o contato com jogos didáticos favorece a internalização dos conteúdos de forma prazerosa, além de incentivar a criatividade e o trabalho em equipe. A prática apresentada transforma o conteúdo em experiência concreta e engajadora, despertando o interesse dos alunos pela aprendizagem literária.

Quadro 9: sequência didática – aula 8

Objetivos Específicos	(EF09LP07): Analisar poemas, reconhecendo e interpretando seus recursos expressivos, como métrica, rimas, estrofação, figuras de linguagem e sonoridade, e relacionar esses elementos ao efeito de sentido no texto. (EF89LP33): 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, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haikai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
Conteúdos	- Desenvolvimento e criação de jogos educativos sobre gênero lírico e sonetos.
Dinâmicas	- Retomada do trabalho em duplas; - Cada dupla cria um jogo educativo simples, como um jogo de cartas, que possa ser produzido e testado durante a aula; - O professor orienta e acompanha o desenvolvimento dos protótipos.
Observação	A atividade estimula a criatividade, cooperação e autonomia dos alunos, favorecendo a consolidação do conteúdo por meio da produção ativa.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A oitava aula propõe um momento de autoria e criação, em que os alunos, organizados em duplas, desenvolvem seus próprios jogos educativos com base no conteúdo estudado sobre

sonetos e o gênero lírico. Essa estratégia didática promove o protagonismo discente, estimula a criatividade e fortalece a autonomia, ao mesmo tempo que revisita os conceitos literários de forma prática.

Essa etapa é fundamental para a consolidação das habilidades EF09LP07 e EF89LP33, pois integra análise poética, compreensão dos efeitos de linguagem e expressão criativa em um mesmo processo. Demo (2000) ressalta que a aprendizagem se torna mais efetiva quando o aluno participa ativamente do processo, construindo conhecimento a partir de experiências concretas e significativas. Essa aula é um exemplo claro de como unir teoria e prática de forma produtiva, transformando os alunos em sujeitos ativos na construção do saber.

Quadro 10: sequência didática – aula 9

Objetivos Específicos	(EF09LP07): Analisar poemas, reconhecendo e interpretando seus recursos expressivos, como métrica, rimas, estrofação, figuras de linguagem e sonoridade, e relacionar esses elementos ao efeito de sentido no texto. (EF89LP33): 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, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
Conteúdos	- Jogo coletivo com os protótipos criados pelos alunos; - Socialização dos aprendizados e reflexões sobre o processo.
Dinâmicas	- Os alunos jogam os jogos produzidos pelas outras duplas, experimentando diferentes formatos e desafios; - O professor promove uma roda de conversa para troca de feedbacks e avaliações dos jogos; - Encerramento da sequência com reflexão sobre os conteúdos trabalhados e as aprendizagens obtidas.
Observação	Essa aula final garante a revisão dos conteúdos de forma dinâmica, além de valorizar o trabalho colaborativo e a participação ativa dos estudantes.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A proposta de sequência didática busca aproximar os alunos da poesia por meio da gamificação, integrando conteúdos literários, recursos digitais e estratégias colaborativas. Os

elementos de jogo, como desafios, recompensas e rankings, foram planejados não apenas para motivar, mas para favorecer a construção de conhecimentos, estimulando protagonismo e criticidade. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 63), é papel da escola possibilitar experiências que ampliem as capacidades expressivas dos estudantes, valorizando práticas de linguagem em diferentes mídias.

A aula de encerramento da sequência didática promove a socialização das produções dos alunos por meio da apresentação e testagem dos jogos criados, favorecendo a troca de experiências, o exercício da escuta e o desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo sobre o conteúdo. Além de revisar os conceitos estudados, a roda de conversa final proporciona um momento de avaliação coletiva e autêntica, valorizando o percurso de aprendizagem e consolidando o protagonismo discente. Essa prática está alinhada às habilidades da BNCC (EF09LP07 e EF89LP33), ao estimular a leitura crítica, a interpretação poética e a expressão pessoal sobre o gênero estudado.

Conforme Kapp (2012), a gamificação, enquanto estratégia pedagógica, utiliza elementos e dinâmicas dos jogos para engajar os estudantes, motivar a ação e promover a aprendizagem, características que permitem situá-la no campo das metodologias ativas. Ao dialogar com os pressupostos defendidos por Berbel (2011) e Moran (2012), essa abordagem possibilita que o estudante assuma um papel ativo na construção do conhecimento, desenvolvendo habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Nesse sentido, Freire (1996) ressalta que refletir sobre o próprio processo de aprendizagem é fundamental para a construção da autonomia intelectual e da consciência crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender como a gamificação pode se configurar como uma ferramenta pedagógica no ensino de Língua Portuguesa, especialmente quando articulada às metodologias ativas. Ao longo do estudo, foi possível perceber que a aplicação de elementos de jogos no contexto escolar não deve ser reduzida a uma prática meramente lúdica, mas sim reconhecida como um recurso capaz de favorecer o engajamento, a motivação e a construção de aprendizagens significativas.

As discussões apresentadas demonstraram que, ao trazer os estudantes para o centro do processo de ensino, a gamificação dialoga diretamente com as demandas contemporâneas da educação, que exigem práticas mais dinâmicas e inovadoras. Nesse sentido, evidencia-se que o uso da gamificação pode contribuir tanto para o desenvolvimento da autonomia discente quanto para a melhoria das relações em sala de aula, desde que planejada com intencionalidade pedagógica e alinhada aos objetivos de aprendizagem.

Além disso, observou-se que a gamificação, quando associada a práticas reflexivas, amplia as possibilidades de aprendizagem de Língua Portuguesa, pois possibilita a aproximação entre os conteúdos escolares e a realidade dos estudantes. Tal aproximação não apenas estimula o interesse, mas também promove um espaço de maior interação e participação ativa.

Por fim, espera-se que este trabalho contribua para o fortalecimento de pesquisas e práticas voltadas à integração da gamificação no ensino de Língua Portuguesa. Ainda que desafios existam, sobretudo relacionados à formação docente e à adequação dos recursos disponíveis, os resultados discutidos apontam para um caminho promissor, no qual o professor assume o papel de mediador e o aluno se torna protagonista do seu processo formativo.

Como parte dessa investigação, desenvolveu-se uma proposta prática com base nos princípios discutidos. Dessa forma, a sequência didática aqui elaborada configura-se como uma experiência formativa que alia o ensino de literatura à ludicidade, sem negligenciar a intencionalidade pedagógica e os objetivos educacionais delineados pela BNCC (BRASIL, 2018). Evidencia-se o potencial da gamificação como recurso metodológico eficaz para promover o protagonismo estudantil e a valorização da literatura no Ensino Fundamental II.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Tradução de Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/livroAusubel.2000_Aquisicao_e_retencao_de_conhecimentos.pdf. Acesso em: 16 dez. 2025.
- ALMEIDA, Lucas Gabriel. *Desafios e limitações da gamificação em ambientes educacionais nas escolas brasileiras*. 2025. 10 f. Artigo acadêmico (Pós-Graduação em Informática na Educação) – Instituto Federal do Amapá, Macapá, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ifap.edu.br/items/aa0c67dc-1926-4d72-879b-4f3e6b3ccd74>. Acesso em: 14 out. 2025
- ALVES, Lynn Rosalina. *Educação e cultura digital: práticas inovadoras com o uso das tecnologias*. Salvador: EDUFBA, 2021.
- ALVES, Leonardo Meirelles. *Gamificação na Educação: aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional*. Joinville: Clube de Autores, 2018. 101 p. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=0C1KEAAAQBAJ>. Acesso em: 20 nov. 2025.
- ANTUNES, Celso. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BERBEL, Neusi Aparecida. *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações*. Londrina: Eduel, 2011.
- BERBEL, Neusi Aparecida. *As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes*. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>. Acesso em: 01 dez. 2025.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2025.
- BUSARELLO, Rubens; ULBRICHT, Vânia Ribas; FADEL, Luciane. *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- COELHO, Naura Letícia; WILLIMA, Kleverson; FERREIRA, Claudienne; SOUZA, Lívia. *Gamificação na educação contemporânea: estratégia de engajamento e personalização do ensino*. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro (REMUNOM)*, v. 3, n. 1, p. 1-14, 2025. Disponível em: <https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/3571>. Acesso em: 19 nov. 2025.
- CEREJA, William; MAGALHÃES, Thereza. *Literatura brasileira*. São Paulo: Atual, 2000.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

DIAS, Érika. *Tecnologia digital e inovação pedagógica: o papel do professor frente à cultura digital*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 29, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/xtsmMwsHtnb366YzCh9zQrC/?lang=pt>. Acesso em: 08 out. 2025

FARDO, Marcelo. *A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem*. Renote, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/41629>. Acesso em: 10 dez. 2025.

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

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 27. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/paulo-freire/a-importancia-do-ato-de-ler.pdf>. Acesso em: 14 out. 2025.

FADEL, Luciane; ULBRICHT, Vania; BATISTA, Claudia; VANZIN, Tarcísio (Orgs.). *Gamificação na Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GUERREIRO, Jackeline; BATTINI, Okçana. *Novas tecnologias na educação básica: desafios ou possibilidades*. In: *III Jornada de Didática: desafios para a docência e II Seminário de Pesquisa do CEMAD*. 2014. p. 297–307. Disponível em: https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5759/material/01_NOVAS%20TECNOLOGIAS%20NA%20EDUCACAO%20BASICA%20DESAFIOS%20OU.pdf. Acesso em: 19 ago. 2025.

KAPP, Karl. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 7. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2009.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006. 216 p.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LINDEN, Venícios Cassiano; BARROS, Vitoria Moreira da Silva. *A implementação de tecnologia digital na educação pública: visão e infraestrutura*. Revista Cocar, Belém, v. 18, n. 37, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/download/10516/4293/44658>. Acesso em: 16 dez. 2025.

MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. Anexo / documento online. São Paulo: ECA-USP / Projeto Morán. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 2 de out. 2025.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. *Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje*. São Paulo: ECA-USP, 2021. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2021/01/educa%C3%A7%C3%A3o_h%C3%ADbrida.pdf. Acesso em: 18 nov. 2025.

MOREIRA, Daiani; MOREIRA, Francieli; FERREIRA, Helaine. *Uso da gamificação nas escolas públicas: estudo de caso em época de pandemia da COVID-19*. Arquivos do Mudi, v. 26, n. 1, p. 238-249, 26 abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/61982>. Acesso em: 25 ago. 2025.

OLIVEIRA, Cristiano. *Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características*. Revista Travessias, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/7020/702078545015.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2025.

PAPASTERGIOU, Marina. *Digital Game-Based Learning in high school Computer Science education: Impact on educational effectiveness and student motivation*. *Computers & Education*, v. 52, n. 1, p. 1-12, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/223301305_Digital_Game-Based_Learning_in_high_school_Computer_Science_education_Impact_on_educational_effectiveness_and_student_motivation. Acesso em: 25 ago. 2025.

PIMENTEL, Fernando. *Aprendizagem baseada em jogos digitais: teoria e prática*. Rio de Janeiro: BG Business Graphics Editora, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Fernando-Pimentel-5/publication/351083230_Aprendizagem_baseada_em_jogos_digitais_teor%C3%ADa_e_pr%C3%A1tica/links/60895e37299b1ad8d632b83/Aprendizagem-baseada-em-jogos-digitais-teoria-e-pratica.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

PÉREZ ECHEVERRÍA, María del Puy; CABELLOS, Beatriz; POZO, Juan-Ignacio. *The use of ICT in classrooms: The effect of the pandemic*. *Education and Information Technologies*, v. 30, p. 14069–14093, 2025. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-024-13124-w>. Acesso em: 16 dez. 2025.

PENG, Ran; RAZAK, Rafiza Abdul; HALILI, Siti Hajar. *Investigating the factors affecting ICT integration of in-service teachers in Henan Province, China: structural equation modeling*. *Humanities and Social Sciences Communications*, v. 10, p. 380, 2023. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41599-023-01871-z>. Acesso em: 16 dez. 2025.

RODRIGUES, Carla; CARVALHO, Edione. *Práticas docentes: o lúdico como estratégia motivadora de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental*. *Revista Prática Docente*, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/174>. Acesso em: 01 dez. 2025.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

RYAN, Richard.; DECI, Edward. *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, n. 1, p. 54–67, 2000. Disponível em: https://docs.edtechhub.org/lib/QLADEWI4?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 7 jun. 2025.

RYAN, Richard; DECI, Edward. *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000. Disponível em: https://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf. Acesso em: 7 jun. 2025.

SOUZA, Euza. *Gameificação e ensino de filosofia: o uso de jogos e gamificação no ensino de filosofia da educação profissional tecnológica*. *Dialektiké – Revista de Filosofia*, v. 5, n. 2, p. 44-56, 09 set. 2025. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/dialektike/article/view/19033>. Acesso em: 5 jun. 2025.

SILVA, Lilian. *Uma proposta interdisciplinar entre Literatura, Linguística e Ensino*. *Revista da ABRALIN*, v. 19, n. 2, p. 1–5, 2020. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1637>. Acesso em: 6 out. 2025.

TOLOMEI, Bianca. *A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação*. *EaD em Foco, [S. l.]*, v. 7, n. 2, 2017. DOI: 10.18264/eadf.v7i2.440. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/440>. Acesso em: 16 jun. 2025.

TOZATO, Dayvisson César; SCHNEIDER, Célia; DE LIMA JÚNIOR, Elias; VIEIRA, Jôse; DE SOUSA, Arlindo. *Gamificação no ensino: desafios e potenciais das estratégias ativas mediadas por tecnologias*. *Lumen et Virtus*, v. 16, n. 50, p. 8775-8785, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/6645>. Acesso em: 25 ago. 2025.

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

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. *Gamification by design: implementing game mechanics in web and mobile apps*. Sebastopol: O'Reilly Media, 2011.