



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
CAMPUS SANTANA
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS**

JOYSSE PÂMELLA BEZERRA SANTOS

**GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL, EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO, DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS**

Santana/AP

2026

JOYSSE PÂMELLA BEZERRA SANTOS

**GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL, EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO, DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS**

Artigo acadêmico apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Português, como requisito obrigatório do componente curricular de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientador: Prof. Dr. Romário Duarte Sanches

Santana/AP

2026

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	5
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	6
2.1 O ensino de Língua Portuguesa no Brasil.....	7
2.2 Prática e formação inicial docente.....	9
2.3 Gamificação.....	11
3 METODOLOGIA.....	13
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	16
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	22
REFERÊNCIAS.....	24
APÊNDICES.....	27
ANEXOS.....	51

GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL, EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO, DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

Joyse Pâmella Bezerra Santos¹

Orientador: Prof. Dr. Romário Duarte Sanches²

Resumo: Este trabalho propõe-se a investigar as contribuições e os desafios da gamificação na formação inicial, em nível de graduação, de professores de Língua Portuguesa, tendo como objeto de análise os relatos de experiência de licenciandos que cursaram a disciplina Prática Pedagógica IV, do curso de Letras Português, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), campus Santana, entre maio e setembro de 2025. Os discentes da disciplina elaboraram e aplicaram atividades gamificadas em turmas dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Professor Rodoval Borges Silva, localizada no município de Santana-AP. Desse modo, a vivência proporcionada pela disciplina permitiu aos licenciandos articular os conhecimentos teóricos discutidos na graduação e as práticas pedagógicas em situação concreta de sala de aula, especialmente no que se refere ao uso de metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, a pesquisa apoia-se em Geraldi (1985), Antunes (2003) e Bagno (2007) para discutir o ensino de Língua Portuguesa a partir de um contraste entre o modelo tradicional e as perspectivas sociointeracionistas; em Nóvoa (2022), Lira (2016) e Pimenta (1999) para destacar a importância da articulação entre teoria, prática e reflexão crítica no processo da identidade profissional docente; e em Kapp (2012) bem como Azevedo e Marengo (2022b) para apresentar conceitos da gamificação. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário online via *Google Forms*, desenvolvido à luz das orientações de Gil (2002) e Lakatos e Marconi (2003). Os dados coletados foram organizados por meio da categorização de unidades de registro proposta por Bardin (2016) e interpretados conforme a base teórica da pesquisa. Os resultados evidenciaram que a gamificação se constituiu como uma estratégia capaz de promover o engajamento discente, participação ativa e interesse pelo conteúdo, indicando índices expressivos de alcance dos objetivos de aprendizagem. Além disso, a experiência contribuiu para o desenvolvimento profissional dos licenciandos, sobretudo no que se refere à ampliação do repertório metodológico, ao fortalecimento de competências pedagógicas (planejamento, mediação e gestão da turma) e à construção de uma postura docente mais reflexiva, criativa e aberta à inovação.

Palavras-chave: gamificação; formação inicial de professores; língua portuguesa.

¹Graduanda do curso de Letras Português, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), campus Santana. E-mail: joyse.pamella@gmail.com

²Doutor e mestre em Letras (Linguística) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: romario.duarte@unifap.br

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil, historicamente centrado na gramática normativa, na memorização de regras e pela fragmentação entre teoria e prática, ainda enfrenta desafios para promover aprendizagens de uso real da língua (Geraldí, 1985; Antunes, 2003). Nesse contexto, a formação inicial de professores de Língua Portuguesa assume papel estratégico, pois constitui o espaço de construção da identidade docente e de articulação entre saberes teóricos e práticas pedagógicas críticas e reflexivas (Pimenta, 1999; Nóvoa, 2022).

Diante da necessidade de metodologias que promovam maior engajamento discente, a gamificação tem se destacado como uma estratégia potencialmente expressiva no ensino de Língua Portuguesa (Azevedo *et al.*, 2022a). No entanto, apesar de seu crescente uso em contextos educacionais, ainda são escassos os estudos empíricos que investiguem práticas gamificadas desenvolvidas no âmbito da formação inicial de professores, especialmente no que se refere às experiências conduzidas por licenciandos em contextos reais de ensino (Batista; Lima; Soares, 2024).

Nesse sentido, o presente estudo orienta-se pelo seguinte problema de pesquisa: quais implicações formativas a utilização da gamificação produz na formação inicial, em nível de graduação, de professores de Língua Portuguesa, considerando as experiências de licenciandos do curso de Letras Português da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), campus Santana?

Para responder a essa questão, a pesquisa teve como objetivo geral identificar o papel da gamificação na formação inicial, em nível de graduação, de professores de Língua Portuguesa, articulando dados empíricos e referenciais teóricos para compreender as contribuições pedagógicas e os desafios associados à implementação dessa ferramenta no ensino de língua.

A partir do descrito, foram traçados alguns objetivos específicos, tais quais: (1) explorar os fundamentos teóricos da gamificação no contexto educacional; (2) descrever as práticas gamificadas desenvolvidas pelos licenciandos, identificando os fatores que favoreceram ou dificultaram sua implementação; e (3) analisar criticamente os dados coletados, articulando-os aos referenciais teóricos da área.

A motivação para esta pesquisa decorreu da identificação de uma escassez de pesquisas empíricas sobre práticas pedagógicas gamificadas de licenciandos em Letras Português, visto que a maioria dos trabalhos existentes sobre gamificação no contexto educacional foca em experiências de professores de Letras já atuantes ou de professores de outras áreas do conhecimento, como demonstra o trabalho de Batista, Lima e Soares (2024) ao

apresentar, dentre algumas seleções de uma revisão sistemática, um único artigo sobre gamificação na área de Letras, intitulado “Estágio supervisionado gamificado na Licenciatura em Letras em contexto de ensino remoto emergencial: percepções dos licenciandos” (Campos; Oliveira, 2022), o qual é voltado para a metodologia de ensino do módulo estágio supervisionado, ofertado remotamente durante o período pandêmico. Isso significa que os graduandos estudaram o módulo gamificado, mas não tiveram a oportunidade de desenvolver atividades gamificadas e aplicá-las em escolas.

A pesquisa adota uma abordagem quali-quantitativa, de caráter exploratório e descritivo, utilizando questionário (Apêndice A) como instrumento de coleta de dados (Gil, 2002; Lakatos e Marconi, 2003). Os dados foram analisados com base em categorização interpretativa das respostas dos participantes (Bardin, 2016), estes identificados pela sigla da palavra “Respondente” e pelo número cardinal correspondente, tais quais: Respondente 1 (R1), Respondente 2 (R2), Respondente 3 (R3) e assim por diante, sendo resguardados pela Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, que dispõe sobre a proteção de dados pessoais (Brasil, 2018).

Ao articular dados empíricos e referenciais teóricos sobre gamificação na formação inicial docente, o estudo contribuirá para a área de Letras, oferecendo subsídios para inovar práticas pedagógicas, além de colaborar com a discussão acadêmica sobre gamificação no ensino de Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, este artigo está organizado da seguinte forma: após a introdução, apresenta-se a fundamentação teórica, com reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa, a prática e a formação inicial docente e a gamificação. Em seguida, descreve-se a metodologia da pesquisa, contemplando a abordagem adotada, o contexto de realização das atividades gamificadas, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise. Na seção seguinte, são discutidos os resultados da pesquisa. Como considerações finais, são retomados os principais resultados do estudo e suas implicações para a formação de professores de Língua Portuguesa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, inicialmente, discute-se o ensino de Língua Portuguesa a partir das críticas ao modelo tradicional centrado na gramática normativa e da consolidação de perspectivas sociointeracionistas que compreendem a linguagem como prática social.

Em seguida, trata-se da formação inicial docente, em nível de graduação, destacando a importância da articulação entre teoria, prática e reflexão crítica no processo da identidade profissional. Por fim, apresenta-se a gamificação enquanto recurso didático pedagógico que, ao incorporar elementos de jogos no contexto educacional, pode contribuir para práticas de ensino-aprendizagem mais eficientes.

2.1 O ensino de Língua Portuguesa no Brasil

O ensino tradicional de Língua Portuguesa ainda exerce forte influência na formação escolar brasileira. Contudo, mesmo que tenha alta relevância em contextos formais e profissionais, a centralidade da gramática normativa tem sido criticada por não contemplar a língua como prática social e por restringir a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem (Geraldi, 1985; Antunes, 2003; Bagno, 2007).

Essa abordagem normativa vincula-se a uma perspectiva estruturalista de ensino, na qual a língua é concebida como um sistema fechado de regras, organizado pela classificação gramatical, memorização, correção e adequação à norma-padrão. Tal concepção está associada à ideia de linguagem como a expressão do pensamento que, segundo Geraldi (1985, p. 43), conduz a afirmações correntes de que “[...] pessoas que não conseguem se expressar não pensam”. Ao sustentar essa posição, naturaliza-se a legitimidade de certos modos de falar, geralmente letrados e formais, em detrimento de outras formas de linguagem e racionalidade, reforçando preconceitos linguísticos e sociais ao associar competência cognitiva ao domínio da norma culta (Bagno, 2007).

A partir dessa crítica, Bagno (2007, p. 119, grifos do autor) argumenta que:

O ensino da gramática normativa mais estrita, a obsessão terminológica, a paranóia classificatória, o apego à nomenclatura – nada disso serve para formar um bom usuário da língua em sua modalidade culta. Esforçar-se para que o aluno conheça de cor o nome de todas as classes de palavras, saiba identificar os termos da oração, classifique as orações segundo seus tipos, decore as definições tradicionais de *sujeito*, *objeto*, *verbo*, *conjunção* etc. – nada disso é garantia de que esse aluno se tornará um usuário competente da língua culta.

De outro modo, saber “rotular” a língua não equivale a saber “utilizá-la” de forma adequada, significativa e situada em seu contexto sociohistórico. Tal perspectiva tende, portanto, a produzir um ensino descontextualizado e pouco sensível às dimensões discursivas e interacionais da linguagem.

Em contraposição ao ensino tradicional, consolidam-se perspectivas de caráter interacionista e discursivo, que concebem a língua como prática social e instrumento de construção de sentidos. Nessa abordagem, o ensino de Língua Portuguesa volta-se para o trabalho com gêneros textuais, práticas de leitura, escrita e oralidade em situações reais de comunicação, conforme defendem Marcuschi (2008) e Rojo (2009).

Entretanto, como problematiza Antunes (2003, p. 19-20):

Embora muitas ações institucionais já se tenham desenvolvido, no sentido de motivar e fundamentar uma reorientação dessa prática [ensino descontextualizado], as experiências de renovação, infelizmente, ainda não ultrapassam o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas.

Isso indica que há avanços no deslocamento de uma lógica estritamente normativa para uma perspectiva mais discursiva e contextualizada. Todavia, as mudanças nem sempre se consolidam como processos contínuos, articulados e planejados no contexto escolar, frequentemente dependendo de iniciativas individuais ou de projetos pontuais.

Nesse cenário, torna-se fundamental fortalecer uma perspectiva sociointeracionista do ensino de Língua Portuguesa, na qual o estudante é reconhecido como sujeito ativo na construção do conhecimento e a sala de aula se configura como espaço de diálogo, reflexão e produção de sentidos, a fim de consolidar a concepção de linguagem como um lugar de interação humana. Como destaca Geraldí (1985, p. 43), “[...] através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala.”. Ou seja, é por meio da linguagem interacionista que o sujeito age sobre o outro, estabelece vínculos e participa socialmente, o que reforça a necessidade de articular teoria e prática, trabalhar com textos autênticos³ e problematizar os usos da língua em diferentes contextos sociais e culturais (Marcuschi, 2008; Rojo, 2009). Desse modo, a língua deixa de ser vista apenas como um conjunto de regras e passa a ser relacionada diretamente às práticas sociais vivenciadas pelos sujeitos.

³ Compreende-se como texto autêntico aquele produzido em situações reais de interação social, vinculado a práticas efetivas de uso da linguagem e não elaborado artificialmente para fins exclusivamente didáticos. Sob essa ótica, considera-se “[...] a língua em seu funcionamento autêntico e não simulado” (Marcuschi, 2008, p. 51), valorizando gêneros textuais que circulam socialmente em diferentes contextos comunicativos, como notícias, propagandas, entrevistas, memes, mensagens digitais, histórias em quadrinhos, postagens em redes sociais etc., que são produzidos para atender a finalidades comunicativas concretas e refletem usos reais da linguagem.

2.2 Prática e formação inicial docente

Em *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*, António Nóvoa (2022) defende que a formação inicial de professores deve estar ancorada na profissão docente, superando a histórica fragmentação entre teoria universitária e prática escolar. Para o autor:

Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores. [...] Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.). (Nóvoa, 2022, p. 62).

Logo, não há transformação pedagógica consistente sem que a formação inicial de professores possibilite não apenas experiências pontuais dos estágios supervisionados obrigatórios, mas experiências contínuas com a realidade escolar concreta, onde será construída a identidade profissional docente por meio de práticas colaborativas e comunidades de aprendizagem entre professores. É válido ressaltar que essa identidade “[...] não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (Nóvoa, 1997, p. 34 *apud* Lira, 2016, p. 41). Nesse contexto, a escola deixa de ser mero espaço de aplicação ou estágio e passa a constituir-se como lugar formativo central, em diálogo com a universidade e com a comunidade profissional. É a partir dessa interação dialógica que se revelam as potencialidades transformadoras da formação docente (Nóvoa, 2022).

Baseado em Nóvoa (1992), Lira (2016, p. 41, grifos nossos) compreende que a construção da identidade docente é composta por três dimensões fundamentais:

[...] o *desenvolvimento pessoal*, que se refere aos processos de construção de vida do professor; o *desenvolvimento profissional*, que diz respeito aos aspectos da profissionalização docente; e o *desenvolvimento institucional*, que se refere aos investimentos da instituição para a obtenção de seus objetivos educacionais como, por exemplo, a formação continuada.

Em reforço a esse entendimento, salienta-se que a identidade profissional docente não se constitui de forma isolada ou exclusivamente técnica, mas emerge da interação entre experiências individuais, saberes construídos na prática e políticas ou investimentos institucionais que sustentam a formação e o desenvolvimento da profissão.

Nessa direção, a formação inicial, em nível de graduação, de professores se configura como um espaço privilegiado de construção de identidades profissionais, também é o momento

em que o futuro docente confronta concepções de ensino herdadas de sua trajetória escolar com referenciais teóricos e experiências práticas sistematizadas. Como argumenta Pimenta (1999), a docência exige uma articulação entre saberes teóricos, experiências práticas e reflexões críticas sobre a atuação profissional e o papel social da escola, visto que:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (Pimenta, 1999, p. 18).

Isso significa que a formação docente não pode se limitar à transmissão de conteúdos ou à apreensão de técnicas de ensino, mas de compreender a docência como uma prática social voltada ao processo de humanização dos sujeitos, destacando a necessidade de articular os três pilares discutidos por Pimenta (1999). Para isso, a graduação deve promover condições para que o futuro professor desenvolva autonomia intelectual e capacidade investigativa para construir e ressignificar continuamente seus saberes-fazer docentes a partir dos desafios concretos do cotidiano escolar.

Além disso, a formação docente precisa considerar os desafios impostos pelas transformações sociais e tecnológicas que atravessam o espaço escolar contemporâneo, como a ampliação das práticas de leitura e escrita em ambientes digitais, a circulação de informações em redes sociais, a presença de textos multimodais que articulam as linguagens verbal, visual e sonora, bem como as novas formas de interação mediadas por tecnologias. Nesse caso, os professores de Língua Portuguesa precisam mediar processos de leitura e escrita que extrapolam o impresso e incorporam ambientes digitais, multimodalidade e novas formas de interação (Rojo, 2009). Do contrário, limitar-se à reprodução de modelos tradicionais de ensino significa distanciar-se das práticas efetivas de linguagem vivenciadas pelos estudantes.

Destarte, é necessário criar espaços formativos que integrem teoria, prática e reflexão crítica, permitindo que o futuro professor analise e ressignifique estratégias pedagógicas em diálogo com a realidade escolar. Somente assim é possível evitar que propostas como a gamificação se convertam em práticas superficiais ou episódicas, garantindo que sejam incorporadas de maneira intencional, crítica e articulada aos objetivos de aprendizagem. Além do mais, pensar a prática e a formação docente implica reconhecer que a inovação pedagógica

depende menos da adoção de técnicas e mais da construção de uma identidade profissional comprometida com a transformação da escola, com a compreensão da linguagem como prática social e com a formação de sujeitos críticos e participativos.

2.3 Gamificação

A partir da necessidade de reformular as estratégias de ensino de acordo com os objetivos de aprendizagem, de modo a superar as práticas centradas na transmissão de conteúdos e a favorecer propostas que promovam a participação ativa dos estudantes, a reflexão sobre a linguagem e a construção significativa de conhecimentos, a gamificação, inserida no campo das metodologias ativas⁴, surge como recurso didático-pedagógico inovador, dado seu potencial de promover “[...] a interatividade, a fluidez, o engajamento e a motivação, a autonomia e [a] construção de significados” (Azevedo; Marengo, 2022b, p. 21).

A princípio, para conceituar o termo gamificação, é importante compreender as definições sobre a raiz da palavra: o que vem a ser *game*? Em resposta a essa pergunta, “um jogo é um sistema no qual jogadores se envolvem em um conflito artificial, definido por regras, que resulta em um desfecho quantificável”⁵ (Salen; Zimmerman, 2004 *apud* Kapp, 2012, p. 7, tradução nossa). Apesar de considerar uma excelente definição, o teórico acrescenta o conceito de reação emocional para adequá-la ao contexto de aprendizagem, baseado na ideia de “diversão”, que diz o seguinte: “Um jogo é um sistema no qual jogadores se envolvem em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e feedback, que resulta em um desfecho quantificável e frequentemente provoca uma reação emocional”⁶ (Koster, 2005 *apud* Kapp, 2012, p. 7, tradução nossa). Desse modo, a experiência do jogo não se limita a regras e resultados, mas envolve também experiências interativas e emocionais capazes de influenciar a participação dos jogadores.

Com base nesse entendimento, Kapp (2012, p. 10, tradução nossa) afirma que a “gamificação é o uso de mecânicas, estéticas e pensamento baseados em jogos para engajar

⁴ À luz de Paulo Freire (1996), as metodologias ativas compreendem práticas pedagógicas que valorizam a participação crítica e ativa dos educandos no processo de aprendizagem.

⁵ Trecho original: “A game is a system in which players engage in an artificial conflict, defined by rules, that results in a quantifiable outcome.” (Kapp, 2012, p. 7).

⁶ Trecho original: “A game is a system in which players engage in an abstract challenge, defined by rules, interactivity, and feedback, that results in a quantifiable outcome often eliciting an emotional reaction.” (Kapp, 2012, p. 7)

pessoas, motivar ações, promover a aprendizagem e resolver problemas”⁷. É importante lembrar que, apesar da gamificação se relacionar aos jogos, por adotar elementos e princípios (como regras, desafios, premiações, pontuações, emblemas, narrativas, personagens, *feedback*, entre outros), os propósitos de jogos tradicionais e de gamificação são diferentes, dado que “*no jogo tradicional, o propósito é apenas o entretenimento, ou seja, não possui um objetivo vinculado à aprendizagem. O jogo sério [gamificação] utiliza elementos de jogos para melhorar uma prática, simulando alguma situação da vida real (Breuer; Bente, 2010).*” (Carvalho *et al.*, 2020, p. 71, grifos dos autores). Nesse sentido, ao utilizar a gamificação como estratégia de ensino-aprendizagem, deve-se ter o cuidado para que as atividades não se tornem pretextos para o uso superficial de elementos lúdicos desvinculados dos objetivos pedagógicos, esvaziando seu potencial formativo e reduzindo-a a uma prática motivacional sem aprofundamento conceitual ou reflexivo.

De acordo com Azevedo e Marengo (2022b), os professores têm possibilidades de alteração das práticas pedagógicas, utilizando a gamificação no que diz respeito à estrutura e/ou ao conteúdo:

A chamada gamificação estrutural volta-se aos usos dos elementos típicos de jogos no processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de motivar os estudantes à participação e ao engajamento nas atividades propostas e pode recorrer a premiações (motivações extrínsecas), pois objetiva principalmente o reforço de comportamentos específicos. Por sua vez, a gamificação de conteúdo altera parte ou todo o conteúdo de uma aula, curso ou disciplina a fim de proporcionar uma interação mais qualificada entre os estudantes e a construção de novas aprendizagens, por isso as estratégias variam significativamente (Azevedo; Marengo, 2022b, p. 21).

A partir dessa distinção, evidencia-se que a gamificação pode assumir diferentes níveis de complexidade pedagógica, exigindo do professor escolhas conscientes e alinhadas aos objetivos de aprendizagem. Enquanto a primeira tende a enfatizar aspectos motivacionais e comportamentais, por exemplo, através da acumulação de pontos para subir de nível conforme as resoluções de tarefas em sala de aula, a segunda apresenta maior potencial para promover aprendizagens significativas, uma vez que incide diretamente sobre a organização do conhecimento e sobre as práticas de construção de sentidos, transformando os conteúdos em um jogo, como o uso da ficção (criar personagens e histórias) para explicar os conteúdos, da apresentação de um tema no formato de enigmas ou desafios, a ambientação temática de salas de aula etc.

⁷ Trecho original: “*Gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems.*” (Kapp, 2012, p. 10).

Nessa direção, sobretudo no contexto da formação inicial, em nível de graduação, de professores de Língua Portuguesa, é importante refletir criticamente sobre o planejamento e a implementação de práticas gamificadas, para que elas não se restrinjam a meros mecanismos de ludicidade, mas se configurem como uma possibilidade de reflexão pedagógica, com autoria docente e articulação entre teoria e prática.

Portanto, repensar o ensino de Língua Portuguesa implica superar práticas centradas apenas na transmissão de conteúdos gramaticais e adotar metodologias que favoreçam a participação, a autoria e a construção significativa do conhecimento linguístico, literário e discursivo. É nesse horizonte de renovação pedagógica que a gamificação se insere como uma possibilidade metodológica para dinamizar o ensino e aproximá-lo das demandas contemporâneas de aprendizagem.

3 METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualiquantitativa, de caráter exploratório e descritivo, com objetivo de compreender as contribuições e os desafios da gamificação no processo formativo de futuros professores de Língua Portuguesa. Para isso, articulou-se uma revisão bibliográfica, isto é, “[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 158), a dados empíricos provenientes das experiências com gamificação, de licenciandos do curso de Letras Português da UNIFAP, campus Santana, que cursaram a disciplina Prática Pedagógica IV, entre maio e setembro de 2025, período em que desenvolveram atividades gamificadas com turmas dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Professor Rodoval Borges Silva, localizada no município de Santana-AP.

De acordo com o Questionário Diagnóstico (Anexo A) e levantamento em fontes institucionais⁸, a referida escola é uma instituição pública fundada em 19 de maio de 2003, inaugurada em 2005 e mantida pela Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED-AP). A instituição atende aos níveis de Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), reunindo um público diverso, composto por estudantes de diferentes contextos socioculturais, incluindo comunidades tradicionais (ribeirinhos e quilombolas). Para

⁸ Informações sobre a Escola Estadual Prof. Rodoval Borges Silva disponíveis em: <https://www.escol.as/29044-escola-estadual-prof-rodoval-borges-silva>. Acesso em: 27 fev. 2026.

o desenvolvimento das atividades pedagógicas, conta com equipe docente e estrutura básica que inclui salas de aula, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e recursos multimídia. No Anexo B, estão disponíveis registros fotográficos de alguns ambientes da escola.

Quanto ao instrumento de coleta de dados, Gil (2002, p. 114-115) sugere três possibilidades: o questionário, a entrevista e o formulário. De acordo com o autor:

Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado. Entrevista, por sua vez, pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação “face a face” e em que uma delas formula questões e a outra responde. Formulário, por fim, pode ser definido como a técnica de coleta de dados em que o pesquisador formula questões previamente elaboradas e anota as respostas.

Dentre essas opções, selecionou-se o questionário *online* (Apêndice A), visando otimizar a logística e facilitar o acesso dos participantes. O instrumento, constituído por 22 questões, foi aplicado a 38 respondentes, através da plataforma *Google Forms*, entre os meses de janeiro e fevereiro de 2026. Em relação aos tipos de perguntas, Lakatos e Marconi (2003) classificam-nas de duas maneiras: com base na forma (abertas, fechadas e de múltipla escolha) e no objetivo (de fato, de ação, de ou sobre intenção, de opinião, perguntas-índice ou perguntas-teste). As autoras descrevem que:

[Quanto à forma:]

- a) *Perguntas abertas*. Também chamadas livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões.
- b) *Perguntas fechadas ou dicotômicas*. Também denominadas limitadas ou de alternativas fixas, são aquelas que o informante escolhe sua resposta entre duas opções: *sim e não*.
- c) *Perguntas de múltipla escolha*. São perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto.
 - *Perguntas com mostruário* (perguntas leque ou cafeterias). As respostas possíveis estão estruturadas junto à pergunta, devendo o informante assinalar uma ou várias delas. Têm a desvantagem de sugerir respostas.
 - *Perguntas de estimação ou avaliação*. Consistem em emitir um julgamento através de uma escala com vários graus de intensidade para um mesmo item. As respostas sugeridas são quantitativas e indicam um grau de intensidade crescente ou decrescente.

[Quanto ao objetivo:]

- a) *Perguntas de Fato*. Dizem respeito a questões concretas, tangíveis, fáceis de precisar; portanto, referem-se a dados objetivos: idade, sexo, profissão, domicílio, estado civil ou conjugal, religião etc. Geralmente, não se fazem perguntas diretas sobre casos em que o informante sofra constrangimento.
- b) *Perguntas de Ação*. Referem-se a atitudes ou decisões tomadas pelo indivíduo. São objetivas, às vezes diretas demais, podendo, em alguns casos, despertar certa desconfiança por parte do informante, influenciando no seu grau de sinceridade. Devem ser redigidas com bastante cuidado.
- c) *Perguntas de ou sobre Intenção*. Tentam averiguar o procedimento do indivíduo em determinadas circunstâncias. Não se pode confiar na sinceridade da resposta;

entretanto, os resultados podem ser considerados aproximativos. É um tipo de pergunta empregado em grande escala nas pesquisas pré-eleitorais.

d) *Perguntas de Opinião*. Representam a parte básica da pesquisa.

e) *Perguntas-Índice ou Perguntas-Teste*. São utilizadas sobre questões que suscitam medo; quando formuladas diretamente, fazem parte daquelas consideradas socialmente inaceitáveis. Mediante este tipo de perguntas, procura-se estudar um fenômeno através de um sistema ou índice revelador do mesmo. É utilizada no caso em que a pergunta direta é considerada imprópria, indiscreta. (Lakatos; Marconi, 2003, p. 204; 206; 208).

Os tipos de perguntas elaboradas para compor o questionário *online* (Apêndice A) variaram entre as duas classificações: *quanto à forma*: a) abertas; b) fechadas ou dicotômicas; c) de múltipla escolha, com mostruário (ou de múltipla seleção (estas se configuraram como perguntas mistas, caracterizadas como abertas e fechadas)), de estimação ou avaliação; e *quanto ao objetivo*: a) de fato (ou demográfica).

Os dados foram analisados com base na categorização interpretativa, conforme descreve Bardin (2016, p. 147; 148, grifos da autora):

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. [...] é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: o inventário: isolar os elementos; a classificação: repartir os elementos e, portanto, procurar ou impôr certa organização às mensagens.

A partir dessa definição, a categorização interpretativa, neste estudo, consistiu na organização de categorias atribuídas a unidades de registros dos participantes do questionário *online* (Apêndice A), em agrupamentos que compartilham características comuns e se baseiam na identificação de regularidades e singularidades no material empírico. Esse processo envolveu a leitura de todas as respostas, o isolamento das unidades de registro e sua posterior classificação em categorias mais amplas, permitindo conferir maior sistematicidade à análise, o que possibilitou a interpretação e a articulação com os referenciais teóricos adotados, contribuindo para a compreensão das implicações pedagógicas da gamificação no contexto da formação inicial docente.

Com base na Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, que dispõe sobre a proteção de dados pessoais (Brasil, 2018), os respondentes do questionário (Apêndice A) foram identificados sucessivamente pela sigla da palavra *Respondente* e o número cardinal correspondente, tais quais: *Respondente 1* (R1), *Respondente 2* (R2), *Respondente 3* (R3) e assim por diante.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção apresenta os resultados obtidos a partir de análises dos instrumentos de pesquisa, questionário *online* (Apêndice A) e referenciais teóricos, contemplando dados qualiquantitativos, a fim de caracterizar o perfil dos participantes e sistematizar tendências recorrentes nas respostas, bem como de tecer interpretações sobre os sentidos atribuídos às experiências com a gamificação.

Com base no processo de categorização descrito por Bardin (2016), foi elaborado um quadro⁹ (Apêndice B) com a identificação de unidades de registro recorrentes dos participantes, as quais foram organizadas em 8 categorias analíticas: 1) perfil dos participantes e contexto formativo; 2) primeiro contato com a gamificação; 3) planejamento didático-pedagógico; 4) estratégias metodológicas gamificadas; 5) engajamento discente; 6) efetividade pedagógica: potencialidades da gamificação; 7) desafios pedagógicos e 8) desenvolvimento profissional.

De acordo com a primeira categoria (perfil dos participantes e contexto formativo, gráfico 1 – Apêndice D¹⁰), o perfil etário dos participantes revela um grupo heterogêneo, com idades entre 21 e 42 anos, sendo 10 (71%) deles na faixa etária entre 21 e 30 anos e 4 (29%) entre 31 e 42 anos. Essa amplitude sugere uma diversidade de trajetórias formativas e experiências, o que pode influenciar tanto a compreensão e a implementação da gamificação quanto o grau de familiaridade com tecnologias e a percepção acerca de metodologias inovadoras. Embora o fator etário não constitua variável determinante para os resultados, ele indica que a amostra abrange distintos níveis de maturidade acadêmica, aspecto relevante para a interpretação das percepções formativas apresentadas. Quanto ao contexto formativo, como já relatado anteriormente na seção da Metodologia, os licenciandos atuaram em turmas dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Prof. Rodoval Borges Silva, em Santana-AP.

Na segunda categoria (primeiro contato com a gamificação, gráfico 2 – Apêndice D), os dados indicam que 71% dos participantes afirmaram ter sido a primeira experiência com o desenvolvimento de atividades gamificadas no ensino de Língua Portuguesa. Essa alta porcentagem recorre ao que Antunes (2003) alerta sobre a descontinuidade de práticas de

⁹ Vale lembrar que o Quadro 1 foi organizado considerando a participação de 14 colaboradores da pesquisa, os quais responderam ao questionário *online* (Apêndice A), de um total de 38 estudantes de Letras que cursaram a disciplina Prática Pedagógica IV.

¹⁰ Para ampliar o espaço destinado à apresentação dos resultados e das discussões, optou-se por deslocar o quadro de categorias e unidades de sentido, as tabelas com as frequências de respostas e os gráficos com os percentuais para os respectivos Apêndices B, C e D.

renovação do ensino, mas com um olhar voltado ao currículo do professor, pois, como visto, a inserção da gamificação na formação inicial docente ainda está vinculada a momentos específicos do currículo, e não necessariamente consolidada como discussão teórica e prática recorrente ao longo da formação, sendo a disciplina de Prática Pedagógica IV um espaço inaugural de experimentação metodológica para a maioria deles.

Inclusive, o período do desenvolvimento das atividades (entre maio e setembro de 2025) comprova que a gamificação tem sido recentemente inserida no curso, em uma disciplina, cuja ementa (Anexo C) sugere que o(a) docente responsável tem plena autonomia¹¹ de selecionar os conteúdos a serem trabalhados, logo, nem sempre a gamificação será discutida em disciplinas responsáveis por fazer com que os graduandos tenham contato (facultado) com o contexto escolar. Essa escassez da gamificação refletida no currículo do curso (tanto nas práticas pedagógicas quanto nas demais disciplinas) pode restringir o desenvolvimento de habilidades dos graduandos enquanto futuros professores.

Por outro lado, o grupo minoritário, correspondente a 29%, afirma já ter trabalhado com a gamificação em experiências vinculadas a componentes curriculares anteriores (Prática Pedagógica III e Estágios Supervisionados I e II). As atividades¹² mencionadas no questionário, como jogos de tabuleiro, bingo pedagógico, trilha e dinâmicas, foram realizadas em formato analógico e centradas em conteúdos específicos da língua, especialmente da gramática normativa. Tal cenário pode revelar uma apropriação ainda restrita do potencial pedagógico da gamificação, sobretudo no que se refere a abordagens mais amplas e integradas, a exemplos do trabalho com gêneros discursivos, letramento digital, oralidade e análise linguística/semiótica, bem como a problematização crítica dos usos da linguagem em diferentes esferas sociais (Marcuschi, 2008; Rojo, 2009; Bagno, 2007).

A terceira categoria (planejamento didático-pedagógico, gráfico 3 – Apêndice D) demonstra que, assim como as experiências passadas de alguns participantes, o foco das atividades gamificadas desenvolvidas em Prática Pedagógica IV também foi predominante em conteúdos da gramática normativa (86%), especificamente ortografia, acentuação, pontuação, classes de palavras (substantivos) e sintaxe (sujeito), o que reflete tanto na nomeação das atividades quanto nos objetivos de aprendizagem delineados pelos participantes, por exemplo:

¹¹ Diferente das ementas de outras disciplinas, que apresentam as bibliografias básica e complementar, as ementas de Práticas Pedagógicas I, II, III e IV não apresentam, o que sugere dizer que os docentes do curso têm plena autonomia para definir o percurso da disciplina.

¹² R3: Jogo gamificado das classes gramaticais (Verbo). R7: Tabuleiro do português; Quadro da pontuação; Twister do Mais e Mas; e Detetive literário. R13: Jogo dos pronomes; Bingo das tipologias textuais e Caixinha de identificação do Há/A. R14: Trilha dos substantivos.

– *Trilha da ortografia*: compreender os usos de acentuação gráfica, *reconhecer* dígrafos consonantais e *identificar* sílabas tônicas, por meio da pronúncia das palavras (R8);

– *Acentuando*: *reforçar* e *aplicar* as regras de acentuação gráfica (oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas), diferenciar corretamente o uso de “mas” e “mais”, consolidar a ortografia das letras G e J, além de desenvolver a autonomia, o raciocínio linguístico e o trabalho colaborativo dos alunos, em alinhamento com as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (R10);

– *Jogo dos sujeitos*: *reconhecer* os tipos de sujeitos presentes nas orações (R13).

Em termos de objetivos, destaca-se a ênfase nos verbos “reforçar, aplicar, reconhecer e identificar” conteúdos, o que sugere uma concepção ainda fortemente associada à fixação ou à memorização de conhecimentos linguísticos, em detrimento de abordagens mais discursivas e contextualizadas, como o trabalho com gêneros textuais, análise linguística e semiótica, variações linguísticas etc. (Marcuschi, 2008; Rojo, 2009; Bagno, 2007).

Todavia, é válido citar que também foram trabalhados conteúdos da literatura do folclore brasileiro e de contos populares regionais em pelo menos duas atividades (14%):

– *RPG de contos amazônicos*: ler, interpretar e conhecer o folclore brasileiro (R11);

– *Trilha de histórias*: utilizar jogos de tabuleiro baseados em contos populares como estratégia pedagógica para promover o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, estimulando a leitura, a interpretação, a oralidade e a produção textual de forma lúdica, interativa e significativa (R12).

Nesse sentido, tais experiências ampliaram o espaço de atuação da gamificação, deslocando-a de uma função predominantemente voltada à fixação ou à memorização de conteúdos gramaticais para uma abordagem que contempla práticas de linguagem socioculturalmente situadas, uma vez que, ao mobilizarem elementos da literatura, especialmente do folclore brasileiro e de contos populares regionais, essas atividades buscaram promover a leitura, a interpretação e a produção de sentidos, além de valorizar o imaginário popular. No geral, observa-se que jogos como trilhas, tabuleiros e outros foram amplamente utilizados como formatos estruturais, indicando uma preferência por modelos lúdicos já consolidados e de fácil adaptação ao contexto escolar.

Para a quarta categoria (estratégias metodológicas gamificadas, gráfico 4 – Apêndice D), os dados evidenciam que os elementos de gamificação mais recorrentes foram aqueles vinculados à lógica de recompensa e ao controle do desempenho, com destaque para o uso de pontuações/sistemas de pontos (86%), seguido por personagens ou avatares (71%), *feedback* constante (64%), desafios/missões (57%), emblemas/medalhas/conquistas (50%). Em

contrapartida, elementos mais complexos e imersivos da experiência gamificada, como a construção de narrativas ou histórias, apareceram de forma pouco expressiva (21%). Isso sugere uma afinidade pela gamificação estrutural, centrada na dinâmica de acertos e recompensas (motivações extrínsecas), sem a abordagem mais imersiva garantida pela gamificação de conteúdo (Azevedo; Marengo, 2022b).

Quanto à quinta categoria (engajamento discente, gráfico 6 – Apêndice D), os resultados demonstram que 86% dos respondentes organizaram a turma prioritariamente em grupos pequenos, frequentemente combinados com duplas ou com momentos envolvendo a turma como um todo, dado que devido à pouca quantidade de alunos, tiveram que unir duas turmas, uma do 6º e outra do 7º ano, para a realização das atividades. Essa configuração aponta para uma valorização do trabalho coletivo como estratégia de dinamização da aula, favorecendo a interação e a construção conjunta de conhecimentos entre os estudantes. No entanto, 14% dos respondentes aplicaram as atividades para os alunos participarem individualmente, essa menor incidência pode sugerir uma lacuna no equilíbrio entre práticas colaborativas e momentos de responsabilização individual, aspecto relevante para o desenvolvimento da autonomia e da autoria discente.

Ainda sobre a quinta categoria (Gráfico 5 – Apêndice D), as estratégias de engajamento evidenciam abordagens direcionadas para a competição saudável (93%) e as recompensas simbólicas (86%), presentes na quase totalidade das respostas. Esse padrão indica que os licenciandos tendem a associar o engajamento, sobretudo, a mecanismos extrínsecos de motivação (característica da gamificação estrutural lembrada anteriormente), vinculados ao desempenho e à obtenção de reconhecimento imediato (Azevedo; Marengo, 2022b). Entretanto, diferentemente de uma apropriação exclusivamente instrumental, há uma presença significativa de estratégias voltadas ao estímulo da autonomia e protagonismo discente (64%) e à colaboração entre colegas (57%), o que indica uma ampliação, ainda que parcial, da compreensão sobre as múltiplas dimensões de engajamento (comportamental, psicológica, cognitiva e sociocultural)¹³.

Contudo, mesmo que esses dois últimos números sejam expressivos, as atividades priorizaram as dinâmicas de jogo que envolvem acertar e pontuar ou perder, como relata o R14 acerca do desenvolvimento da atividade *Acentuando*: “Ao acertar, [os alunos] ganhavam

¹³Para saber mais, consulte: NUNES, Andréa Karla Ferreira; PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. Considerações sobre o engajamento estudantil: reflexões a partir da revisão da literatura. Belo Horizonte: **Educ. Rev.** v. 41, 2025, e59085, p: 1-6. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469859085>. Acesso em: 10 abr. 2026.

pontos; ao errar, sofriam penalidades”, em detrimento de processos colaborativos estruturados, com divisão de papéis e interdependência entre os participantes, e de situações de tomada de decisão autônoma que impliquem escolhas capazes de alterar o percurso da atividade.

Para a sexta categoria (efetividade pedagógica: potencialidades da gamificação, gráfico 7 – Apêndice D), os indicativos apontam que as atividades gamificadas suscitaram, de modo geral, reações positivas por parte dos alunos, com destaque para a participação ativa, 100% das respostas, e para níveis elevados de interesse pelo conteúdo, com 71%. O Gráfico 8 (Apêndice D) demonstra que 64% dos respondentes atingiram totalmente os objetivos de aprendizagem, enquanto 36% atingiram parcialmente. Esses dados dialogam com a percepção amplamente favorável dos licenciandos quanto à contribuição significativa da gamificação para a aprendizagem. Entretanto, as avaliações parciais reforçam a necessidade de maior alinhamento entre objetivos, estratégias e formas de mediação pedagógica.

Em relação aos fatores que facilitaram a implementação das atividades, o Gráfico 9 (Apêndice D) ressalta o interesse e a participação dos estudantes (93%), a clareza das instruções (86%) e o apoio institucional (71%), além da disponibilidade de recursos em parte das experiências (43%). Esses elementos comprovam que o sucesso da gamificação não depende apenas do planejamento da atividade, mas também de condições contextuais e organizacionais que sustentem sua realização, estabelecidas pela relação dialógica entre universidade, escola e comunidade profissional (Nóvoa, 2022).

Na sétima categoria (desafios pedagógicos, gráfico 10 – Apêndice D), os dados denotam que os principais entraves se concentram em aspectos estruturais e de planejamento pedagógico, sendo a limitação de tempo o obstáculo mais recorrente (57%), indicando que a gestão temporal das atividades ainda se configura como um desafio significativo para os licenciandos, considerando-se que a maioria era inexperiente quanto ao uso da gamificação. Essa inexperiência também evidenciou problemas pontuais sobre a gestão de turma, segundo o relato do R9: “Em certos momentos os alunos ficavam eufóricos, comprometendo o andamento do jogo”. Com isso, há uma carência de planejamento mais refinado, a considerar não apenas o tempo de execução da atividade, mas também momentos de explicação, mediação e retomada dos conteúdos.

Outro desafio, ainda que em menor escala, foi a indisponibilidade de materiais ou recursos (29%), que pode ter limitado a intervenção dos licenciandos, fazendo-os adotar atividades mais simples (como perguntas e respostas ou avanço por pontuação), restringindo a exploração de elementos mais elaborados da gamificação de conteúdo, como narrativas imersivas ou ambientações temáticas das salas de aula (Azevedo; Marengo, 2022b).

Houve, também, ponderações sobre o uso da gamificação no ensino de língua:

– Alguns docentes ancorados na educação tradicional não consideram a gamificação como uma metodologia importante. No entanto, percebo que a gamificação é muito importante para maior entendimento sobre os conteúdos, bem como, para uma sala de aula mais engajada e [...] colaboração entre pares (R12).

Nessa perspectiva, a baixa incidência de relatos sobre a falta de engajamento (21%) e as dificuldades na compreensão das regras (21%) sugere que, de modo geral, as propostas conseguiram mobilizar os estudantes, corroborando os dados anteriores sobre participação ativa. No entanto, registros pontuais de indisciplina ou euforia excessiva indicam que o engajamento promovido nem sempre se traduz em envolvimento produtivo, exigindo do professor estratégias de mediação capazes de equilibrar ludicidade e foco pedagógico.

Em síntese, as dificuldades identificadas evidenciam que os desafios da gamificação, nesse contexto, estão menos relacionados à aceitação por parte dos estudantes e mais à capacidade de planejamento, organização e mediação das atividades, o que reforça a importância de uma formação docente que contemple não apenas o uso de estratégias inovadoras, mas também sua articulação consistente com objetivos de aprendizagem e condições reais de ensino.

Na oitava categoria (desenvolvimento profissional), de modo recorrente, os participantes destacaram a possibilidade de variar as formas de ensinar, conforme os relatos:

– Posso dizer que a experiência lúdica para minha formação docente vai contribuir para que eu seja uma professora mais crítica, criativa e reflexiva (R2);

– Entender que existem diferentes formas de ensinar e usar a gamificação para fugir do ensino tradicional quando necessário (R5);

– Essa experiência contribuiu para minha formação ao me ensinar a planejar aulas mais dinâmicas e criativas, utilizando a gamificação para tornar o aprendizado mais interessante e significativo para os alunos (R10);

Esses posicionamentos exemplificam a discussão sobre um deslocamento, ainda que inicial, de uma concepção mais tradicional de ensino para abordagens que valorizam a ludicidade, a criatividade e o engajamento discente. Também se observa o reconhecimento da gamificação como uma metodologia ativa capaz de favorecer a participação e o interesse dos estudantes, bem como de potencializar a aprendizagem.

Outro aspecto relevante diz respeito ao desenvolvimento de competências pedagógicas fundamentais, como planejamento, mediação e gestão de turma, mencionadas explicitamente por alguns respondentes:

- Essa experiência contribuiu para minha formação como futura professora ao possibilitar a articulação entre teoria e prática no ensino de Língua Portuguesa, evidenciando o potencial [da gamificação] como suporte metodológico para a aprendizagem. A vivência com o jogo permitiu compreender o ensino da língua de forma ampliada, como prática social e culturalmente situada, indo além da memorização de regras. Além disso, favoreceu o desenvolvimento de competências pedagógicas, como planejamento, mediação e avaliação, fortalecendo uma postura docente reflexiva, criativa e sensível às realidades dos estudantes (R9);
- A experiência teve uma contribuição significativa no processo de ensino-aprendizado dos conteúdos referentes à Língua Portuguesa, pois a partir da prática pedagógica compreendi que atividades gamificadas são potencializadoras [de] um ensino mais didático (R12);
- A experiência contribuiu de forma positiva, ao mostrar, na prática, a eficácia da gamificação no ensino de gramática, tornando o ensino leve e significativo. Além disso, me possibilitou desenvolver habilidades de planejamento, gestão da turma, etc. (R14).

No caso de R9, percebe-se uma compreensão mais ampliada do ensino de língua, concebido como prática social e culturalmente situada, o que sinaliza uma apropriação mais crítica e teoricamente fundamentada da experiência vivenciada.

Em última análise, o Gráfico 13 (Apêndice D) mostra que a intenção quase unânime de utilizar a gamificação na prática docente futura (93%) revela tanto uma avaliação positiva da experiência quanto sua força como estratégia formativa. Ainda assim, o fato de ao menos um participante (7%) indicar incerteza (“talvez”) sugere que a incorporação dessa abordagem à prática docente depende das condições do trabalho docente, bem como de maior segurança pedagógica para sua implementação.

Em conjunto, os dados apontam para o potencial da gamificação como ferramenta formativa, ao mesmo tempo em que evidenciam a necessidade de aprofundamento teórico-metodológico para sua utilização de forma mais crítica, sistemática e alinhada a objetivos educacionais mais amplos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto, o principal objetivo deste estudo foi o de investigar as implicações formativas da incorporação da gamificação na formação inicial de professores de Língua

Portuguesa, partindo-se do recorte de experiências de ensino desenvolvidas por licenciandos na disciplina Prática Pedagógica IV, do curso de Letras Português da UNIFAP, campus Santana, entre maio e setembro de 2025.

Os resultados evidenciaram que a gamificação se constituiu como uma estratégia capaz de promover elevados níveis de engajamento discente (57%), participação ativa (100%) e interesse pelo conteúdo (71%), indicando índices expressivos de alcance total (64%) e parcial (36%) dos objetivos de aprendizagem. Além disso, a experiência contribuiu significativamente para o desenvolvimento profissional dos licenciandos, sobretudo no que se refere à ampliação do repertório metodológico, ao fortalecimento de competências pedagógicas (planejamento, mediação e gestão de turma) e à construção de uma postura docente mais reflexiva, criativa e aberta à inovação, a exemplo do relato: “Essa experiência contribuiu para minha formação como futura professora ao possibilitar a articulação entre teoria e prática no ensino de Língua Portuguesa, evidenciando o potencial [da gamificação] como suporte metodológico para a aprendizagem [...]” (R9). A fala da participante demonstra que a experiência com a gamificação favoreceu não apenas reflexões sobre metodologias de ensino, mas também a aproximação entre os conhecimentos acadêmicos e a prática pedagógica.

No entanto, a análise dos dados também revela tensões importantes que relativizam uma leitura excessivamente otimista desses resultados, levando-se em consideração que a experiência com gamificação foi inaugural para a maioria dos licenciandos. Embora haja indícios de deslocamento em relação ao ensino tradicional, as práticas desenvolvidas permaneceram, parcialmente, ancoradas em conteúdos da gramática normativa e orientadas por objetivos centrados na identificação, aplicação e reforço de regras. Observa-se, portanto, que a incorporação de metodologias ativas, como a gamificação, não implica, necessariamente, uma ruptura imediata, mas coexistem com práticas historicamente consolidadas no ensino normativo de Língua Portuguesa. Ademais, os desafios identificados, especialmente a limitação de tempo (57%) e a indisponibilidade de recursos (29%), evidenciam que a implementação da gamificação não depende apenas da disposição docente, mas de condições estruturais e de um planejamento pedagógico mais refinado.

No que se refere ao objetivo do estudo, considera-se que foi alcançado na medida em que a pesquisa permitiu compreender, de forma articulada aos referenciais teóricos, as contribuições e os limites da gamificação no contexto da formação inicial docente. Ainda revelou que a prática pedagógica, além de possibilitar o contato real direto com a escola, também é um espaço de aprofundamento de pesquisas científicas.

Entre as limitações da pesquisa, destaca-se o uso do questionário *online* como instrumento de coleta de dados, que restringe a visão de pesquisadores a pequenos recortes das experiências, sem contemplar observações próprias diretas das práticas em sala de aula. No mesmo caso, a pesquisa teve uma expectativa frustrada sobre a obtenção do número de respostas ao questionário, esperava-se receber pelo menos uma quantidade correspondente ou acima da metade do número de participantes, mas, dos 38 respondentes, apenas 14 submeteram as suas respostas, um número abaixo do esperado. Acredita-se que a falta da maioria das respostas se deveu ao contato remoto com os participantes, à possível falta de tempo ou de interesse com a pesquisa, bem como à colisão entre os prazos da coleta de dados e da redação do artigo. Apesar disso e com base na análise quali-quantitativa dos dados, foi possível identificar tendências recorrentes que permitiram reconhecer potencialidades como também problematizar limites da implementação da gamificação no processo formativo.

Assim, este estudo contribui para as discussões acerca das práticas pedagógicas na formação inicial, em nível de graduação, de professores de Língua Portuguesa, ao evidenciar que a gamificação é uma abordagem promissora, cuja efetividade depende de uma articulação consistente com concepções de linguagem, objetivos de aprendizagem e condições concretas de ensino. Nesse sentido, a pesquisa contribui para o debate acadêmico ao problematizar usos simplificados da gamificação e ao reforçar a necessidade de sua inserção e apropriação crítica na formação docente.

Em suma, ressalta-se a sugestão de investigações futuras na área, utilizando metodologias diversificadas, como a observação em sala de aula e a análise de produções dos acadêmicos, para além dos relatos. Ademais, torna-se relevante investigar como essas experiências formativas se desdobram na atuação profissional dos egressos, a fim de compreender em que medida a gamificação se consolida (ou não) como prática efetiva no ensino de Língua Portuguesa, considerando as condições estruturais e materiais das escolas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de [*et al.*] (orgs.). **Gamificação e jogos nas práticas de leitura e análise linguística**. São Paulo: Pá de Palavra, 2022a.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; MARENCO, Sandro Marcio Drumond Alves. A compreensão dos jogos educativos de propostas de gamificação na educação básica. *In:* AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de [*et al.*]. **Gamificação e jogos nas práticas de leitura e análise linguística**. São Paulo: Pá de Palavra, 2022b, p. 11-28.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Lindsai Santos Amaral; LIMA, Ana Paula Santos de; SOARES, Félix Alexandre Antunes. Gamificação na Formação Inicial de Professores: uma revisão sistemática. **Cadernos Cajuína**, Piauí, v. 9, n. 3, e249312, 2024, p. 1-27. Disponível em: <https://doi.org/10.52641/cadcajv9i3.317>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais. Brasília: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/lei/113709.htm. Acesso em: 20 fev. 2026.

CAMPOS; Jailma Bulhões; OLIVEIRA, Célia Zeri de. Estágio supervisionado gamificado na Licenciatura em Letras em contexto de ensino remoto emergencial: percepções dos licenciandos. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 21, n. 233, mar./abr. 2022, p. 33-50. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/61282>. Acesso em: 25 nov. 2025.

CARVALHO, Marcio Fabiano de [*et al.*]. Gamificação no contexto educacional. *In:* BERTAGNOLLI, Silvia de Castro; MACHADO, Rodrigo Prestes (Orgs.). **Pesquisas em informática na educação: teorias, práticas e perspectivas**. Porto Alegre/RS: IFRS, 2020, p. 70-93

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 3. ed. Cascavel, PR: ASSOESTE, 1985.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIRA, Bruno Carneiro. **Práticas pedagógicas para o século XXI: a sociointeração digital e o humanismo ético**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador, BA: SEC/IAT, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário para a coleta de dados dos licenciandos

18/02/2026, 11:51

GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

Prezado(a) participante,

Este questionário tem como objetivo compreender suas experiências com a gamificação durante a disciplina Prática Pedagógica IV, do curso de Letras Português - UNIFAP.

Todas as respostas serão tratadas de forma confidencial e apenas utilizadas para fins acadêmicos.

O campo de **nome completo** é apenas para controle da lista de respondentes e **não será divulgado**.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. **1. Nome completo:** (apenas para controle da lista de respondentes; não será divulgado) *

3. **2. Sua idade:** *

4. **3. Nome da Escola:** *

18/02/2026, 11:51

GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

5. **4. Nível de ensino para o qual a atividade foi planejada: ****Marcar apenas uma oval.* Ensino Fundamental Anos Iniciais Ensino Fundamental Anos Finais Ensino Médio6. **5. Ano e turma: ***

7. **6. Foi a primeira vez que você desenvolveu uma atividade gamificada no ensino de Língua Portuguesa? ****Marcar apenas uma oval.* Sim Não8. **7. Caso sua resposta anterior tenha sido negativa, que outra/s atividade/s você desenvolveu?**

9. **8. Qual o nome da atividade gamificada que você desenvolveu durante a disciplina Prática Pedagógica IV? ***

18/02/2026, 11:51

GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

10. **9. Quais objetivos de aprendizagem orientaram a atividade gamificada? ***

11. **10. Descreva brevemente como a atividade foi desenvolvida: ***

12. **11. Quais elementos de gamificação foram utilizados? (marque todas que se aplicam) ***

Marque todas que se aplicam.

- Pontuações / sistema de pontos
- Emblemas / medalhas / conquistas
- Desafios / missões
- Níveis ou progressão
- Narrativa ou história para contextualizar o conteúdo
- Personagens ou avatares
- Feedback constante
- Outro: _____

18/02/2026, 11:51

GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

13. **12. Quais estratégias você utilizou para engajar os estudantes? (marque todas que se aplicam) ***

Marque todas que se aplicam.

- Incentivo à competição saudável (por pontos, rankings, desafios)
- Recompensas simbólicas (elogios, certificados, medalhas)
- Incentivo à colaboração entre colegas
- Estímulo à autonomia e protagonismo do aluno
- Uso de desafios ou mini-missões dentro da aula
- Outro: _____

14. **13. Como você organizou a participação dos estudantes durante a atividade? (marque todas que se aplicam) ***

Marque todas que se aplicam.

- Individual
- Em duplas
- Em grupos pequenos
- Toda a turma

15. **14. Como os alunos reagiram à atividade gamificada (marque todas que se aplicam) ***

Marque todas que se aplicam.

- Muito engajados e motivados
- Participaram ativamente
- Demonstraram interesse pelo conteúdo
- Colaboraram bem com colegas
- Participaram parcialmente / de forma desinteressada
- Tiveram dificuldade em compreender regras ou objetivos
- Não queriam participar
- Outro: _____

18/02/2026, 11:51

GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

16. **15. Os alunos conseguiram atingir os objetivos de aprendizagem propostos?** *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, totalmente
- Parcialmente
- Não
- Não sei

17. **16. Quais aspectos facilitaram a implementação da atividade gamificada? ***
(marque todas que se aplicam):

Marque todas que se aplicam.

- Interesse e participação dos estudantes
- Disponibilidade de materiais ou recursos
- Clareza das instruções
- Apoio da escola / professores
- Tempo adequado para execução
- Outro: _____

18. **17. Quais dificuldades você encontrou durante a implementação da atividade gamificada? ***
(marque todas que se aplicam)

Marque todas que se aplicam.

- Falta de engajamento de alguns alunos
- Dificuldades na compreensão das regras
- Limitação de tempo
- Falta de materiais ou recursos
- Interrupções na aula
- Outro: _____

18/02/2026, 11:51

GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

19. **18. Você considera que a gamificação contribuiu para a aprendizagem dos alunos?** *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, muito
- Parcialmente
- Não contribuiu
- Não sei

20. **19. Qual foi o principal benefício percebido da atividade gamificada?** *

Marcar apenas uma oval.

- Engajamento dos estudantes
- Maior participação e colaboração
- Autonomia e protagonismo dos alunos
- Facilitação da compreensão do conteúdo
- Outro:
—

21. **20. De que forma essa experiência contribuiu para sua formação como futuro(a) professor(a)?** *

18/02/2026, 11:51

GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

22. **21. Você pretende utilizar novamente a gamificação em sua prática docente futura?** *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, com certeza
- Talvez
- Não

23. **22. Há algo mais que gostaria de relatar sobre a atividade gamificada e sua experiência com a gamificação na formação docente?** *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B – Quadro com dados qualitativos (categorias analíticas e unidades de sentido) das respostas ao questionário (Apêndice A)

Quadro 1 – Categorização interpretativa das respostas dos participantes

Ordem	Categoria analítica	Unidades de registro
1 ^a	Perfil dos participantes e contexto formativo	Faixa etária variada entre adultos jovens (21 a 30 anos) e maduros (31 a 42 anos)
		Atuação concentrada no Ensino Fundamental Anos Finais (6 ^o e 7 ^o anos), da Escola Estadual Prof. Rodoval Borges Silva, em Santana/AP
2 ^a	Contato prévio com a gamificação	Primeira experiência com gamificação para a maioria
		Já utilizaram jogos e atividades lúdicas anteriormente
3 ^a	Planejamento didático-pedagógico	Foco principal em conteúdos gramaticais (acentuação, ortografia, pontuação, classes de palavras (substantivos), sintaxe (sujeito))
		Conteúdos da literatura do folclore brasileiro e de contos populares
4 ^a	Estratégias metodológicas gamificadas.	Uso de jogos consolidados (bingo, trilha, roleta, RPG, amarelinha, tabuleiro)
		Aplicação de mecânicas de jogo <i>mais</i> frequentes: atribuição de pontos, desafios, uso de avatares e feedback
		Aplicação de mecânicas de jogo <i>menos</i> frequentes: níveis ou progressão e narrativa para contextualizar o conteúdo.
5 ^a	Engajamento discente	Incentivo à competição saudável
		Recompensas simbólicas
		Interação social na aprendizagem com a organização das turmas majoritariamente em grupos pequenos
		Participação ativa, colaboração entre colegas, interesse e motivação dos estudantes
		Pouca, mas existente dificuldade em compreender regras ou objetivos da atividade
		Alcance total ou parcial dos objetivos de aprendizagem

6 ^a	Efetividade pedagógica: potencialidades da gamificação	Facilitação da compreensão dos conteúdos
		Interesse e participação dos estudantes, clareza das instruções, apoio da escola e dos professores como aspectos facilitadores
		Maior participação e colaboração como principal benefício
7 ^a	Desafios pedagógicos	Limitação de tempo
		Falta de recursos materiais
		Dificuldades na gestão da turma (alunos eufóricos)
8 ^a	Desenvolvimento profissional	Valorização e percepção da gamificação como estratégia metodológica eficaz, ampliação do repertório metodológico, articulação entre teoria e prática e intenção de continuidade com o uso da gamificação

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

APÊNDICE C – Tabelas com dados quantitativos (frequência e porcentagem) das respostas ao questionário (Apêndice A)

Tabela 1 – Idade dos participantes

Alternativas	Respondentes														Frequência
	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12	R13	R14	
Entre 21 e 30 anos	X		X		X		X	X		X	X	X	X	X	10
Entre 31 e 42 anos		X		X		X			X						4

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Tabela 2 – Primeiro contato com a gamificação

Alternativas	Respondentes														Frequência
	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12	R13	R14	
Sim	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X			10
Não			X				X						X	X	4

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Tabela 3 – Áreas exploradas da Língua Portuguesa

Alternativas	Respondentes														Frequência
	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12	R13	R14	
Gramática	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	12
Literatura											X	X			2

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Tabela 4 – Elementos de gamificação utilizados

Alternativas	Respondentes														Frequência	
	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12	R13	R14		
Pontuações / sistema de pontos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	12
Emblemas / medalhas / conquistas				X	X			X	X	X		X	X			7
Desafios / missões			X	X	X		X		X	X	X				X	8
Níveis ou progressão				X	X	X	X		X	X						6
Narrativa ou história para contextualizar o conteúdo						X			X		X					3
Personagens ou avatares		X	X	X		X	X		X	X	X	X		X		10

Feedback constante	X	X	X	X	X	X			X	X				X	9
Outro:															0

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Tabela 5 – Estratégias de engajamento utilizadas

Alternativas	Respondentes														Frequência
	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12	R13	R14	
Incentivo à competição saudável (por pontos, rankings, desafios)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	13
Recompensas simbólicas (elogios, certificados, medalhas)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		12
Incentivo à colaboração entre colegas		X			X	X		X	X	X		X		X	8
Estímulo à autonomia e protagonismo do aluno	X		X		X	X			X	X	X	X		X	9
Uso de desafios ou minimissões dentro da aula							X			X	X			X	4
Outro:															0

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Tabela 6 – Organização da participação dos alunos da escola

Alternativas	Respondentes														Frequência
	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12	R13	R14	
Individual											X	X			2
Em duplas	X	X					X			X		X			5
Em grupos pequenos	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	12
Toda a turma			X		X				X			X			4

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Tabela 7 – Reação dos alunos à atividade gamificada

Alternativas	Respondentes														Frequência
	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12	R13	R14	
Muito engajados e motivados			X		X		X		X	X	X	X	X		8
Participaram ativamente	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14
Demonstraram interesse pelo conteúdo	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X			10
Colaboraram bem com colegas	X		X		X		X	X	X	X		X			8

Participaram parcialmente / de forma desinteressada															0
Tiveram dificuldade em compreender regras ou objetivos				X							X				2
Não queriam participar															0
Outro:															0

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Tabela 8 – Alcance dos objetivos de aprendizagem

Alternativas	Respondentes														Frequência
	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12	R13	R14	
Sim, totalmente		X	X	X	X				X		X	X	X	X	9
Parcialmente	X					X	X	X		X					5
Não															0
Não sei															0

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Tabela 9 – Aspectos facilitadores da implementação da atividade gamificada

Alternativas	Respondentes														Frequência
	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12	R13	R14	
Interesse e participação dos estudantes		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13
Disponibilidade de materiais ou recursos	X	X						X		X		X	X		6
Clareza das instruções	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		12
Apoio da escola / professores	X	X	X		X	X	X	X	X			X	X		10
Tempo adequado para execução	X	X			X	X			X	X		X		X	8
Outro:															0

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Tabela 10 – Dificuldades enfrentadas na implementação da atividade gamificada

Alternativas	Respondentes														Frequência
	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12	R13	R14	
Falta de engajamento de alguns alunos	X	X						X							3
Dificuldades na compreensão das regras	X			X						X					3
Limitação de tempo			X	X	X		X	X			X		X	X	8

Falta de materiais ou recursos	X				X	X							X			4
Interrupções na aula										X						1
Outro:										X						1

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Tabela 11 – Avaliação sobre a contribuição da gamificação na aprendizagem dos estudantes

Alternativas	Respondentes														Frequência
	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12	R13	R14	
Sim, muito		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	12
Parcialmente	X											X			2
Não contribuiu															0
Não sei															0

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Tabela 12 – Principal benefício percebido da atividade gamificada

Alternativas	Respondentes														Frequência
	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12	R13	R14	
Engajamento dos estudantes				X						X			X		3
Maior participação e colaboração	X	X	X				X	X				X		X	7
Autonomia e protagonismo dos alunos															0
Facilitação da compreensão do conteúdo					X	X			X		X				4
Outro:															0

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

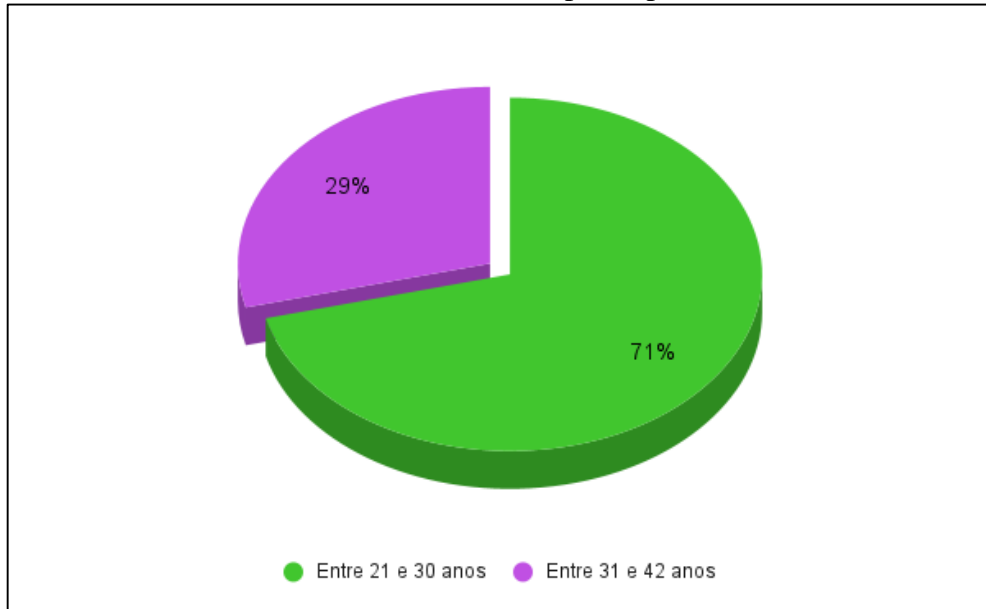
Tabela 13 – Projeções futuras sobre a utilização da gamificação na docência

Alternativas	Respondentes														Frequência
	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12	R13	R14	
Sim, com certeza		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13
Talvez	X														1
Não															0

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

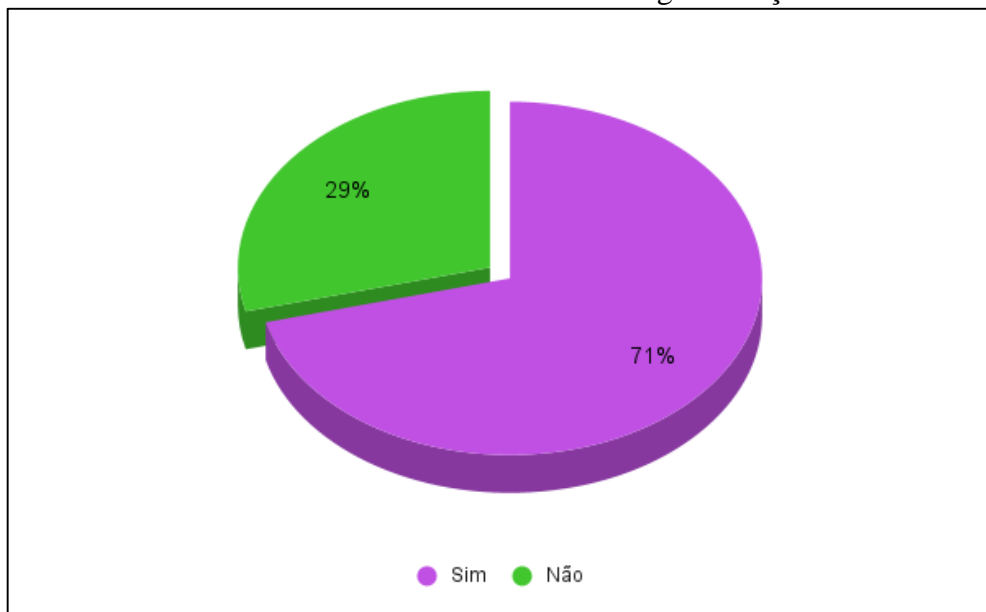
APÊNDICE D – Gráficos com dados quantitativos (porcentagem) das respostas ao questionário (Apêndice A)

Gráfico 1 – Idade dos participantes



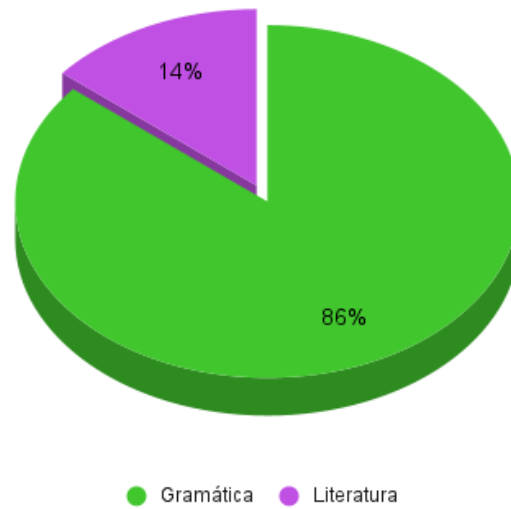
Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Gráfico 2 – Primeiro contato com a gamificação



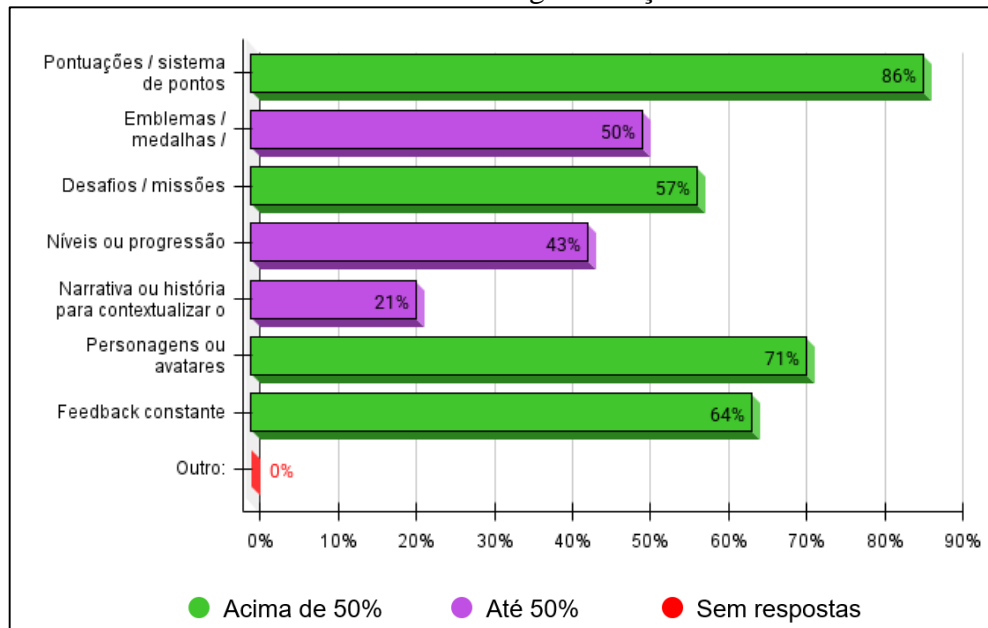
Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Gráfico 3 – Áreas exploradas da Língua Portuguesa

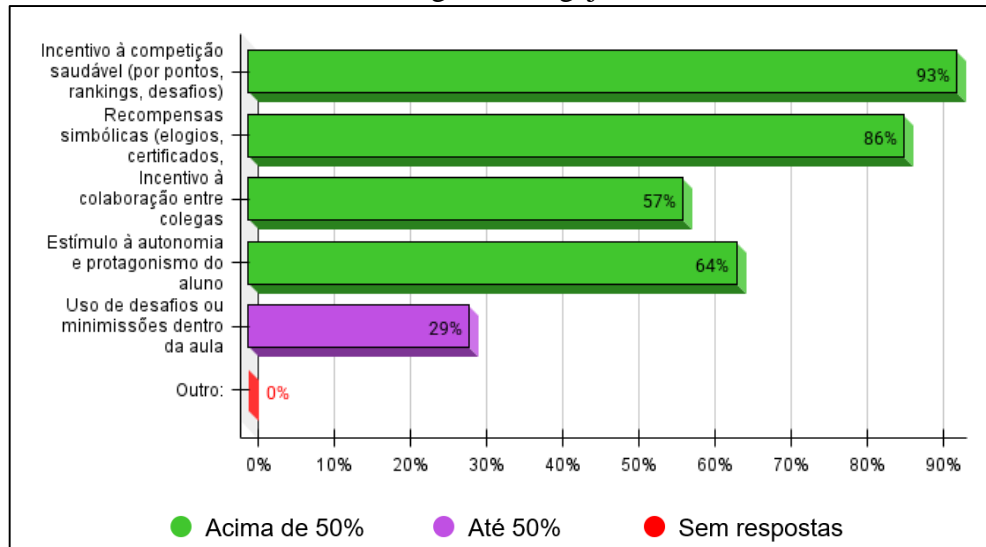


Fonte: Elaborada pela autora (2026).

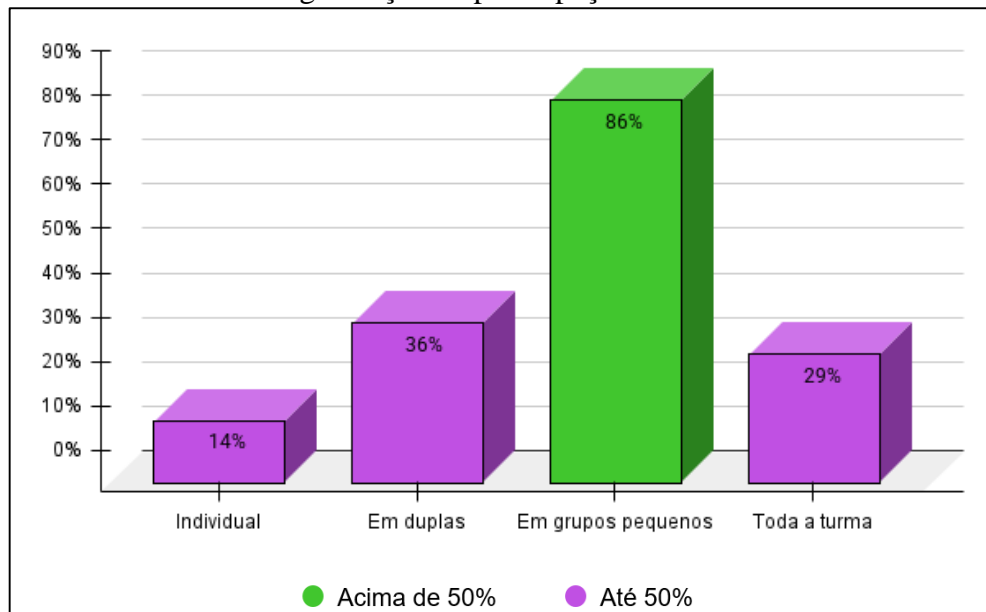
Gráfico 4 – Elementos de gamificação utilizados



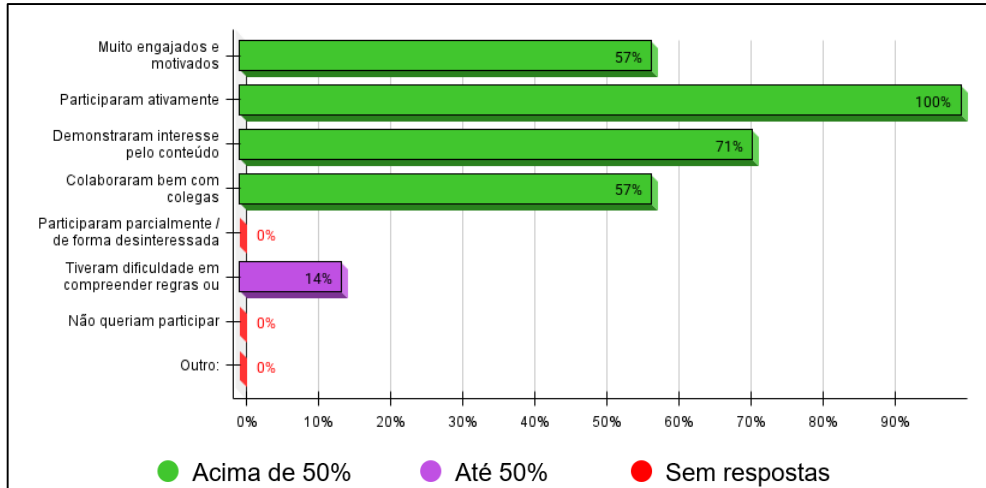
Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Gráfico 5 – Estratégias de engajamento utilizadas

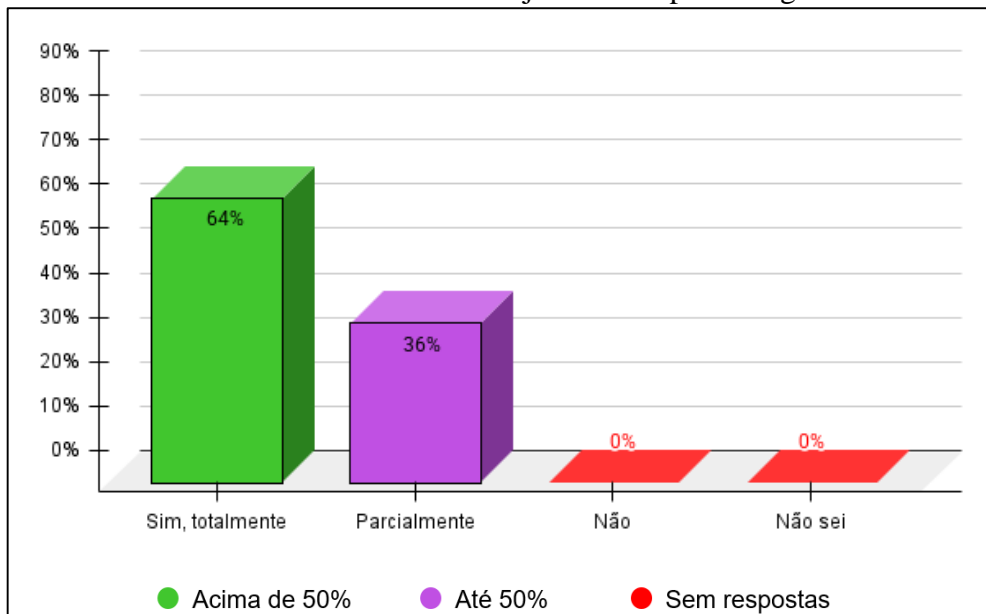
Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Gráfico 6 – Organização da participação dos alunos da escola

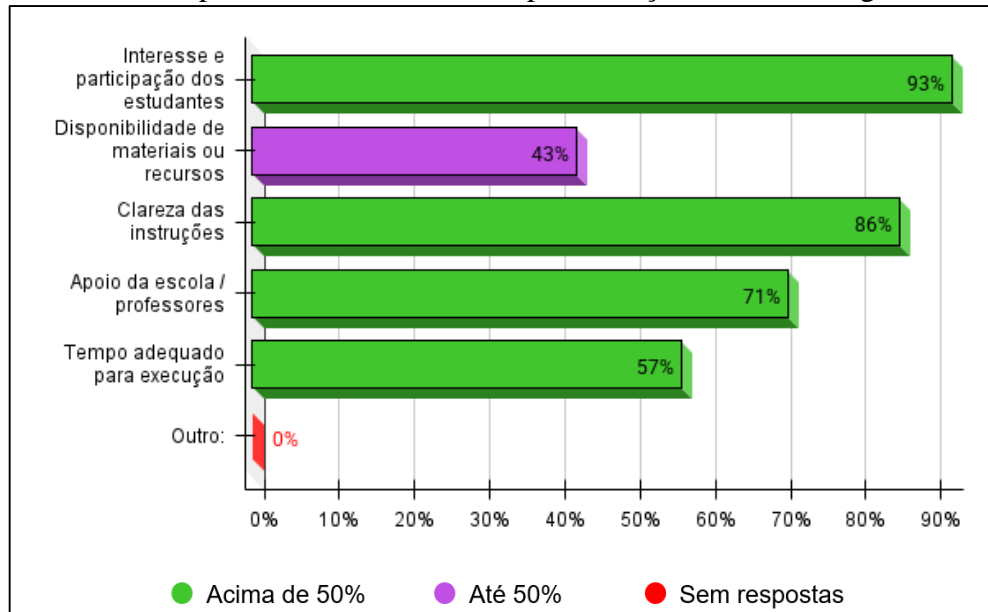
Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Gráfico 7 – Reação dos alunos à atividade gamificada

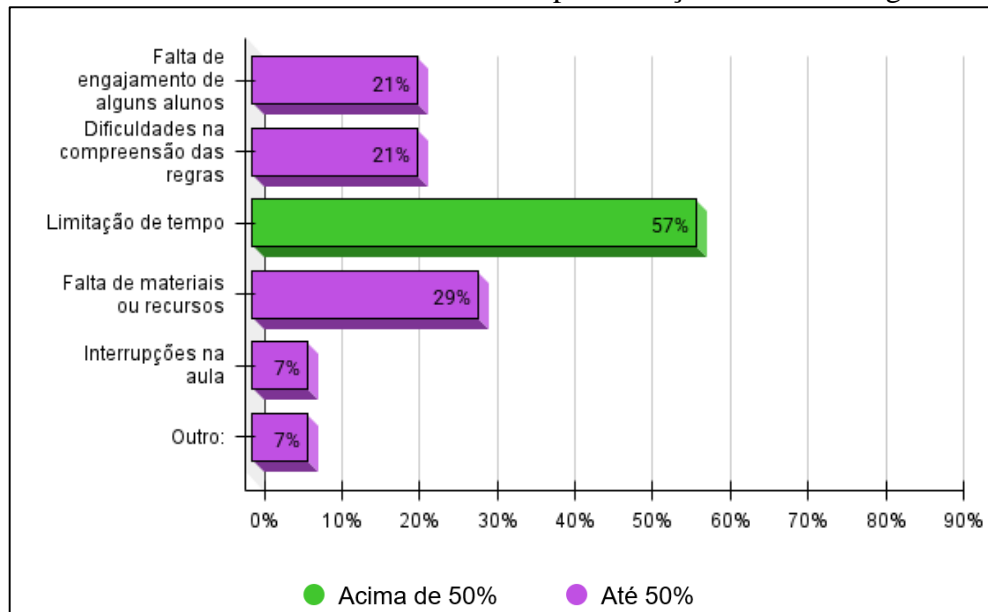
Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Gráfico 8 – Alcance dos objetivos de aprendizagem

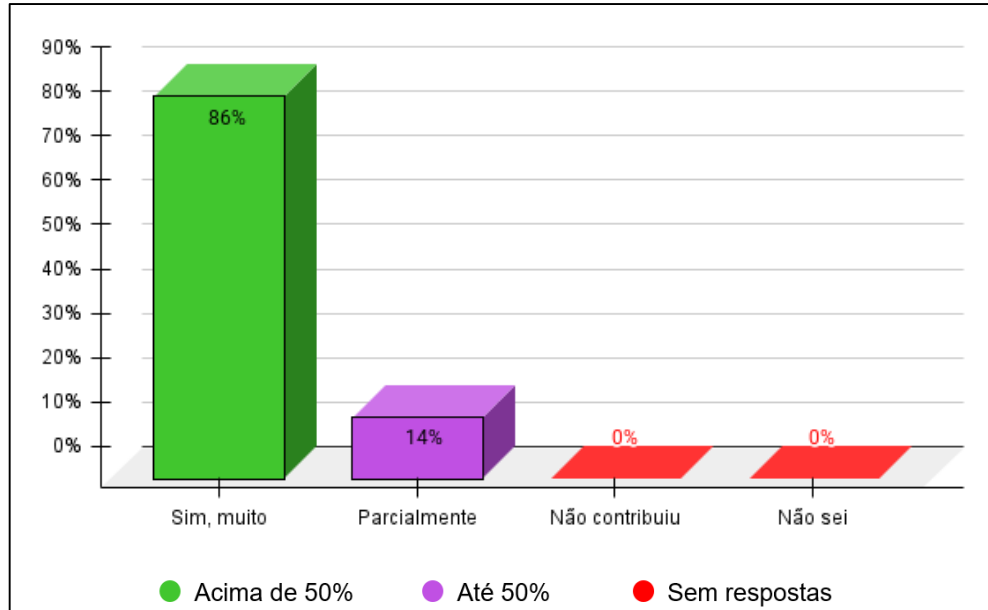
Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Gráfico 9 – Aspectos facilitadores da implementação da atividade gamificada

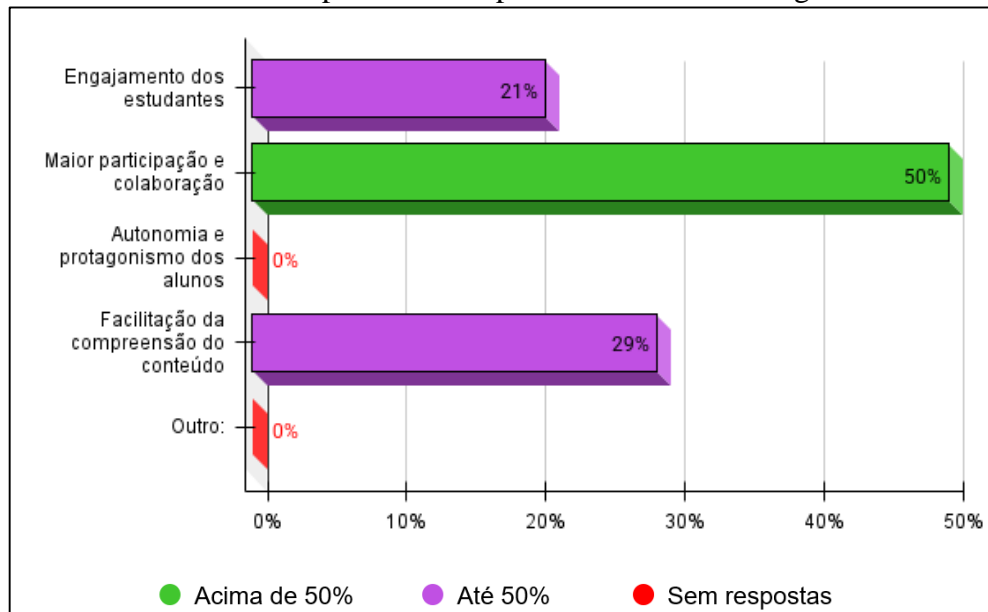
Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Gráfico 10 – Dificuldades enfrentadas na implementação da atividade gamificada

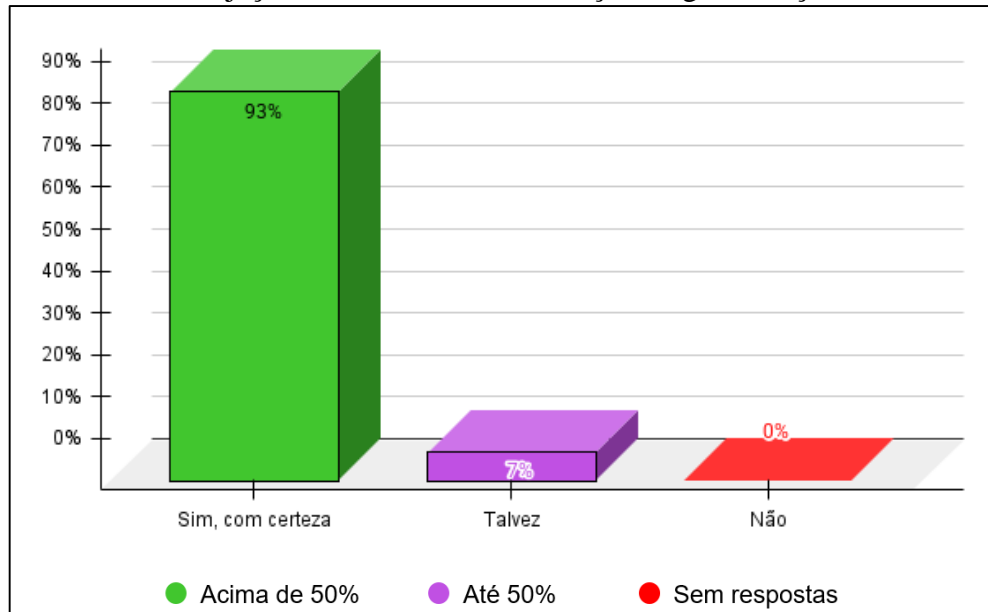
Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Gráfico 11 – Avaliação sobre a contribuição da gamificação na aprendizagem dos estudantes

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Gráfico 12 – Principal benefício percebido da atividade gamificada



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Gráfico 13 – Projeções futuras sobre a utilização da gamificação na docência

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

ANEXOS

ANEXO A – Questionário diagnóstico da Escola Estadual Prof. Rodoval Borges Silva

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
LICENCIATURA EM LETRAS-PORTUGUÊS
CAMPUS DE SANTANA

A GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA SOBRE A APLICAÇÃO DE UM BINGO REGIONAL DOS ELEMENTOS NOTACIONAIS DA ESCRITA

Professor Orientador do TCC: Romário Duarte Sanches
Local da Prática Pedagógica: Escola Estadual Prof. Rodoval Borges da Silva
Acadêmicas/ Pesquisadora: Maria do Socorro Ribeiro Cardoso **Matricula:** 2018034700
Email: mcardoso1305@gmail.com
Curso: Letras-Português

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PARA FINS DE RELATO DE EXPERIÊNCIA (TCC)

1. Identificação da Instituição

1. Nome da escola: Rodoval Borges da Silva

2. Rede de ensino:

Municipal
 Estadual
 Federal
 Privada

3. Ano de fundação: 19/05/2003 e foi inaugurado em 2005

4. Etapas/modalidades de ensino atendidas:
Fundamentais Iniciais, Ensino Médio e EJA

2. Quanto aos recursos humanos:

- **Corpo docente e técnico:**
 - a. Número de professores: 74
 - b. Número de serventes: 16
 - c. Número de cuidadores: 6
 - d. Número de merendeiros: 7
 - e. Há outro(s) profissional(is) que a Escola pode contar? Psicólogo e profissionais das práticas restaurativas e intérprete de LIBRAS, mol

• **Corpo discente**

1. Número aproximado de estudantes matriculados: 994
 2. Faixa etária: 11 - 17
 Ensino Fundamental: 531
 Outro: 419 - Médio
46 - EJA

3. A maioria dos alunos reside na própria comunidade escolar?
 Sim
 Não
 4. A escola atende estudantes de comunidades tradicionais (campo, ribeirinhos, quilombolas, indígenas etc.)?

Porto do céu - quilombolas e ribeirinhos - Matapi
Ehaves, Joracão, Matapi ...

3. Estrutura Física e Recursos

5. Quantas salas de aula a escola possui? 15 e 1 - AEE 1 - Multimídia
 6. A escola dispõe dos seguintes espaços?
 Biblioteca
 Sala de leitura
 Laboratório de informática
 Quadra poliesportiva
 Pátio
 Outros:
Maloca, vale ressaltar que a escola precisa
de reforma nas áreas da quadra, auditório ...
 7. A escola possui acesso à internet para fins pedagógicos?
 Sim
 Não
 Parcialmente
 8. Há disponibilidade de recursos tecnológicos (datashow, computadores, tablets etc.)?

Sim, data - show, caixa de som

4. Organização Pedagógica

9. A escola possui Projeto Político-Pedagógico (PPP) atualizado?
 Sim
 Não

10. Quais são as principais diretrizes pedagógicas adotadas pela instituição?

A escola segue os princípios educacionais que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação determina: universalização do ensino, acolhimento dos alunos que necessitam de atendimento especial, igualdade de acesso à educação, ações que garantam a permanência do aluno na escola.

11. A escola desenvolve projetos interdisciplinares? Quais?

A construção do plano de ensino anual é realizado por área de conhecimento, nesse momento, há um esforço conjunto em realizar ações pedagógicas que explorem o estudo da constituição dos povos indígenas e afro-brasileiros para a história nacional e amapaense onde é

12. A escola considera a cultura e as características da comunidade local no planejamento das atividades pedagógicas? De que forma isso acontece?

Sim. A escola é regida pela gestão democrática, nas reuniões dos conselhos ocorre o processo democrático de participação de todos os agentes que fazem parte da comunidade escolar.

Santana/Ap, 20 de Fevereiro de 2026

11 - planejado como será abordado o tema, a realização da abordagem de ensino, e a culminância das ações sobre o tema escolhido.

ANEXO B – Fotos de alguns ambientes da Escola Estadual Prof. Rodoval Borges Silva**Imagem 1 - Fachada da Escola.**

Fonte: Acervo pessoal de Maria do Socorro Ribeiro Cardoso e Carmen Keila Cardoso de Almeida (2026).

Imagem 2 – Maloca destinada às aulas de música.

Fonte: Acervo pessoal de Maria do Socorro Ribeiro Cardoso e Carmen Keila Cardoso de Almeida (2026).

Imagem 3 – Sala de aula climatizada, com rampa de acesso.



Fonte: Acervo pessoal de Maria do Socorro Ribeiro Cardoso e Carmen Keila Cardoso de Almeida (2026).

Imagem 4 – Biblioteca.





Fonte: Acervo pessoal de Maria do Socorro Ribeiro Cardoso e Carmen Keila Cardoso de Almeida (2026).

Imagem 5 – Refeitório.



Fonte: Acervo pessoal de Maria do Socorro Ribeiro Cardoso e Carmen Keila Cardoso de Almeida (2026).

ANEXO C – Ementa da disciplina Prática Pedagógica IV ofertada pelo curso (sem alterações do docente responsável)¹⁴

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ LICENCIATURA EM LETRAS-PORTUGUÊS CAMPUS SANTANA		
PRÁTICA PEDAGÓGICA III			
Semestre: 8º	Carga Horária: 90h	Teórica: -	Prática: 90h
EMENTA			
Espaço inter e transdisciplinar para desenvolver saberes específicos das áreas de Literatura, Linguística e Língua Portuguesa em contexto escolar.			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
Definida segundo a proposta do docente responsável e da bibliografia disponível na unidade.			
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR			
Definida segundo a proposta do docente responsável e da bibliografia disponível na unidade.			
Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras-Português, Campus Santana.			

¹⁴ Identificou-se um provável erro de digitação no documento original: onde se lê “Prática Pedagógica III”, leia-se “Prática Pedagógica IV”. A matriz curricular do curso de Letras Português (UNIFAP, campus Santana) está disponível em: <https://www2.unifap.br/letras-santana/ensino/matriz/>. Acesso em: 24 abr. 2026.


ANEXO D – Declaração de uso de Inteligência Artificial (IA)**DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) NA
ESCRITA DE DOCUMENTOS CIENTÍFICOS**

Declaro que este artigo foi inteiramente elaborado por Joysse Pâmella Bezerra Santos. No entanto, contou com o auxílio de ferramenta de inteligência artificial generativa, neste caso cita-se o ChatGPT (acessado entre fevereiro e abril de 2026) e o Google Tradutor (acessado em março de 2026). As ferramentas foram utilizadas da seguinte maneira:

- como ferramenta de busca semântica para encontrar materiais específicos sobre a temática em estudo;
- para a exploração e organização das ideias;
- para a tabulação dos dados do quadro de categorização das unidades de registro (Apêndice B);
- para revisão ortográfica/textual.
- para a tradução de citações do inglês para o português.

Após o uso destas ferramentas, a autora revisou e editou o conteúdo em conformidade com o método científico, sob supervisão do orientador. Sendo assim, tanto a autora como o orientador assumem total responsabilidade com as políticas de transparência e integridade acadêmica do artigo.

Santana, 24 de abril de 2026.


Assinatura da Acadêmica