



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

MARIA DO SOCORRO RIBEIRO CARDOSO

**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**

Santana/AP

2026

MARIA DO SOCORRO RIBEIRO CARDOSO

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

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Letras – Língua
Portuguesa, como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientador: Romário Duarte Sanches

Santana/AP

2026

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a contribuição da gamificação no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, a partir de um relato de experiência sobre a aplicação de um *bingo regional* voltado ao ensino dos elementos notacionais da escrita (ortografia, pontuação e acentuação) no Ensino Fundamental Anos Finais. A fundamentação teórica apoia-se em Fardo (2013), que compreende a gamificação como o uso planejado de elementos de jogos em contextos educacionais; e em Azevedo et al. (2022), que destacam seu potencial para promover engajamento, interatividade e construção de significados. O estudo também dialoga com Saraiva, Galvão e Morais (2021), ao considerar a estrutura da gamificação a partir de dinâmicas, mecânicas e componentes, e com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que orienta práticas pedagógicas participativas e contextualizadas. A pesquisa utiliza o método qualitativo, de caráter descritivo e interpretativo, desenvolvido por meio de um relato de experiência vivenciada na Escola Estadual Professor Rodoval Borges da Silva, com turmas do 6º e 7º anos. Os relatos foram produzidos a partir da aplicação da atividade gamificada, da observação das interações e da participação dos estudantes. Os resultados indicam que a proposta contribuiu para tornar o ensino mais acessível à realidade dos alunos, favorecendo o engajamento e a aprendizagem.

Palavras-chave: Gamificação; Ensino de Língua Portuguesa; Prática pedagógica.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
2 REFERENCIAL TEÓRICO	6
2.1 Gamificação como estratégia pedagógica no ensino de Língua Portuguesa	7
2.2 O ensino de língua de forma crítico-reflexiva	8
2.3 Os elementos notacionais da escrita à luz da BNCC e RCA	10
3 METODOLOGIA	11
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	15
4.1 A conceituação de gamificação na formação inicial	16
4.2 O planejamento da atividade gamificada	19
4.3 O processo de execução	23
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
REFERÊNCIAS	26
APÊNDICES	28
ANEXO	32

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo relatar e analisar uma experiência pedagógica desenvolvida no ensino de Língua Portuguesa com estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais, a partir da aplicação de uma proposta gamificada voltada ao ensino dos elementos notacionais da escrita - ortografia, pontuação e acentuação. A atividade foi elaborada e implementada como parte das exigências avaliativas da disciplina Prática Pedagógica IV, no curso de Licenciatura em Letras, configurando-se como uma proposta metodológica que busca contribuir para a construção de práticas de ensino mais dinâmicas, participativas e contextualizadas em turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

No contexto escolar, os elementos notacionais da escrita frequentemente são abordados por meio de práticas tradicionais, marcadas por exercícios repetitivos e descontextualizados, o que, muitas vezes, dificulta a compreensão de sua funcionalidade nos usos reais da língua. No entanto, tais elementos são essenciais para a construção de sentidos e para a efetiva participação dos sujeitos em diferentes práticas sociais de linguagem. Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC¹ orienta que o ensino de Língua Portuguesa deve promover o uso reflexivo da linguagem, a participação ativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura, à escrita e à análise linguística/semiótica (Brasil, 2018). Em consonância com essas diretrizes, o Referencial Curricular Amapaense - RCA² reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem os contextos socioculturais locais, reconhecendo os saberes regionais como constitutivos do processo educativo e fundamentais para a construção da identidade dos estudantes.

É nesse cenário que emerge a necessidade de repensar as práticas pedagógicas voltadas ao ensino da língua materna, buscando estratégias que superem abordagens centradas na memorização e favoreçam o engajamento discente. Diante disso, este estudo é orientado pela seguinte questão norteadora: como a elaboração e aplicação de uma atividade gamificada, desenvolvida no âmbito da disciplina Prática Pedagógica, podem contribuir para o ensino-aprendizagem dos elementos notacionais da escrita (ortografia, pontuação e acentuação) em turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental? Tal problemática evidencia a

¹Base Nacional Comum Curricular (BNCC): documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica no Brasil.

²Referencial Curricular Amapaense (RCA): documento orientador do estado do Amapá que complementa a BNCC, considerando as especificidades culturais, sociais e linguísticas da região.

busca por práticas que promovam maior participação, interação e envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem.

A proposta fundamenta-se em aportes teóricos que compreendem a gamificação como uma estratégia pedagógica capaz de integrar elementos dos jogos ao contexto educacional, promovendo motivação, engajamento e construção de sentidos (Fardo, 2013; Azevedo et al., 2022). Ademais, dialoga com estudos que evidenciam a estrutura da gamificação a partir de dinâmicas, mecânicas e componentes (Saraiva; Galvão; Moraes, 2021), reforçando seu caráter intencional e sistematizado. Nesse sentido, tanto as orientações da BNCC quanto do RCA sustentam a relevância de práticas que valorizem o protagonismo estudantil, a contextualização do ensino e a integração entre conhecimento escolar e realidade sociocultural.

A experiência relatada neste trabalho parte da vivência com a elaboração e a aplicação de um *bingo regional* como recurso gamificado, construído a partir de referências culturais do estado do Amapá, com o objetivo de aproximar os conteúdos escolares da realidade dos estudantes. Mais do que mensurar resultados quantitativos, este estudo buscou compreender o processo de participação dos alunos, suas interações, dificuldades e estratégias mobilizadas ao longo da atividade, evidenciando os efeitos da proposta no contexto da sala de aula.

Por fim, este artigo organiza-se em seções que contemplam a fundamentação teórica, os procedimentos metodológicos, a descrição e análise da experiência pedagógica desenvolvida e, por último, as considerações finais, nas quais são retomados os principais resultados da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresenta o referencial teórico que fundamenta a discussão acerca da gamificação no ensino de Língua Portuguesa, numa perspectiva de ensino crítico-reflexivo e de trabalho com os elementos notacionais da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, dialoga-se com autores que concebem a linguagem como prática social e defendem um ensino contextualizado e interacional, como Antunes (2003, 2009), Marcuschi (2008), Koch (2002; 2018) e Travaglia (1996), além das contribuições de Freire (1989) sobre linguagem e formação crítica. No que se refere à gamificação e às práticas pedagógicas, mobilizam-se as reflexões de Fardo (2013) e Azevedo et al. (2022), articuladas às orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e do Referencial Curricular Amapaense

(2022), que situam os elementos notacionais da escrita no interior das práticas sociais de linguagem.

2.1 Gamificação como estratégia pedagógica no ensino de Língua Portuguesa

A gamificação tem sido discutida no campo educacional como uma estratégia pedagógica capaz de contribuir para a construção de práticas de ensino mais dinâmicas, interativas e contextualizadas. Em especial no ensino de Língua Portuguesa, observa-se a necessidade de metodologias que favoreçam o engajamento dos estudantes e tornem o processo de aprendizagem mais significativo, sobretudo no trabalho com conteúdos estruturantes, como os elementos notacionais da escrita. Assim, Fardo (2013, p. 2) afirma:

[...] gamificação é um fenômeno emergente, que deriva diretamente da popularização e popularidade dos games, e de suas capacidades intrínsecas de motivar a ação, resolver problemas e potencializar aprendizagens nas mais diversas áreas do conhecimento e da vida dos indivíduos.

No âmbito da Educação Básica, os jogos educativos, quando integrados às práticas escolares, assumem um caráter formativo, sendo entendidos como atividades sérias, capazes de recapitular conhecimentos, funcionar como pré-exercício de procedimentos e favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e linguístico dos alunos, como salienta Azevedo et al. (2022, p. 15):

[...] o jogo, quando passa a integrar as práticas escolares, é tomado como uma atividade séria, que permite recapitular conhecimentos tratados por meio de outras linguagens, funcionar como pré-exercício de procedimentos que precisam ser aprendidos, lidar com a alteridade em variadas práticas de linguagem, servir como autoeducação relativa a alguma prática social de linguagem etc., além de poder colaborar com o desenvolvimento psíquico e a formação da personalidade de cada estudante.

O planejamento de jogos para uso pedagógico exige atenção aos propósitos curriculares, às referências culturais e às experiências dos alunos. Essa exigência reforça a compreensão de que a gamificação não se resume à aplicação de atividades lúdicas, mas demanda uma mediação docente qualificada e consciente.

Nesse sentido, o papel do professor torna-se central no desenvolvimento de propostas gamificadas. Para Messias e Dolz (2015, p. 45) “cabe ao professor criar o ambiente favorável para a aprendizagem de seus alunos, planejando-o e adaptando-o às situações que surgem”. Assim, a gamificação se efetiva como estratégia pedagógica na medida em que o docente

planeja, adapta e reorganiza suas práticas de acordo com as necessidades do grupo e com os objetivos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a gamificação pode ser compreendida como uma ferramenta mediadora do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que possibilita diferentes formas de interação com a linguagem. Ensinar, conforme Messias e Dolz (2015, p. 50), “consiste em transformar ou possibilitar diferentes formas de pensar, de falar, de fazer, de interpretar, com a ajuda de ferramentas/instrumentos semióticos”. Ao incorporar elementos dos jogos, o professor amplia as possibilidades de uso desses instrumentos semióticos, favorecendo o engajamento dos estudantes e a reflexão sobre a língua em uso.

2.2 O ensino de língua portuguesa de forma crítico-reflexiva

A discussão acerca do ensino de Língua Portuguesa evidencia que, apesar dos avanços teóricos no campo da Linguística e da Educação, ainda persistem práticas pedagógicas centradas na transmissão de regras e na fragmentação dos conteúdos linguísticos. Essa abordagem normativa tende a conceber a língua como um sistema complexo de se entender, tornando um ensino enfadonho, desvinculado das situações concretas de uso. Antunes (2009, p. 34) problematiza essa concepção ao afirmar que “[...] ainda predomina uma concepção de língua como um sistema abstrato, virtual apenas, despregado dos contextos de uso [...]”, reduzido ao estudo da morfologia e da sintaxe. Tal perspectiva limita a compreensão da linguagem e compromete a construção de aprendizagens que realmente fazem sentido na vida do aluno.

Ao analisar o cenário das aulas de Língua Portuguesa, Antunes (2009, p. 34) observa que ainda prevalece uma concepção limitada de linguagem, resultado de práticas que desconsideram sua dimensão social e interacional. Segundo a autora:

A pesquisa acerca do que se faz nas aulas de línguas – embora nos detenhamos mais nas aulas de português – tem revelado que ainda prevalece (salvo algumas exceções) uma concepção de língua demasiado estática (sem mudanças), demasiado simplificada e reduzida (sem definições, sem imprevisibilidades), descontextualizada (sem interlocutores, sem intenções) e, portanto, falseada.

Tal reflexão, certamente, é resultado de metodologias de ensino mecânicas, nas quais os conteúdos linguísticos, no anseio de ensinar a forma “correta” da língua, são tratados de forma fragmentada fora do contexto social do aluno. Nesse contexto, elementos como

ortografia, pontuação e acentuação são frequentemente trabalhados como regras isoladas, desarticuladas da produção textual e da construção de sentidos.

Antunes (2003, p. 151) reforça essa necessidade ao defender que “a ampliação da perspectiva de análises dos fatos linguísticos precisa acontecer”, incorporando a dimensão pragmática e reconhecendo “a língua que de fato acontece na imensa heterogeneidade de seus usos”. Com isso, trata-se de compreender que a linguagem é dinâmica, variável e socialmente situada, exigindo do ensino uma abordagem igualmente contextualizada. Nessa perspectiva, Travaglia (1996, p. 40) afirma que:

O ensino produtivo é, sem dúvida, o mais adequado à consecução do primeiro objetivo do ensino de língua materna [...], o de desenvolver a competência comunicativa, já que tal desenvolvimento implica a aquisição de novas habilidades de uso da língua e o ensino produtivo visa especificamente o desenvolvimento de novas habilidades.

Para isso, urge a necessidade de práticas pedagógicas que superem a repetição mecânica de conteúdos e priorizem o uso efetivo da linguagem em contextos reais de interação. Desenvolver a competência comunicativa, portanto, significa ampliar as possibilidades de atuação do estudante nos diversos espaços sociais, permitindo-lhe compreender, produzir e analisar textos de forma crítica e consciente.

Essa compreensão articula-se ao pensamento de Freire (1989, p. 7 *apud* Freitas, 2021, p. 7), para quem “aprender a ler, escrever, alfabetizar-se é, antes de qualquer coisa, aprender a ler o mundo”. A linguagem, nesse sentido, não é apenas instrumento de codificação, mas meio de compreensão da realidade e de participação social. O ensino crítico-reflexivo da Língua Portuguesa, portanto, deve promover a articulação entre linguagem e contexto, norma e sentido, texto e prática social.

Essa concepção se fortalece quando se reconhece que a linguagem está intrinsecamente vinculada à cultura e às relações sociais. Como afirma Koch (2018, p. 258), “toda e qualquer manifestação de linguagem ocorre no interior de determinada cultura, cujas tradições, cujos usos e costumes, cujas rotinas devem ser obedecidas e perpetuadas. [...] Numa interação, cada um dos parceiros traz consigo sua bagagem cognitiva”.

Desse modo, compreender o ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva crítico-reflexiva implica reconhecer que os processos de leitura, escrita e análise linguística não se desenvolvem de maneira isolada, mas se constroem na interlocução, atravessados por experiências, saberes e repertórios culturais diversos. Ensinar língua, nesse horizonte, é criar condições para que o estudante compreenda seu lugar nas práticas sociais de linguagem,

perceba as múltiplas vozes que constituem o discurso e faça escolhas linguísticas de forma consciente e situada.

Assim, essa concepção de ensino converge com propostas pedagógicas que valorizam a interação, a participação ativa e a contextualização dos conteúdos, afastando-se de abordagens mecânicas e desarticuladas do uso real da língua. Ao assumir a linguagem como prática social e culturalmente situada, estabelece-se um fundamento teórico consistente para a adoção de metodologias que aproximem o conhecimento escolar da realidade sociocultural dos estudantes, favorecendo aprendizagens mais interessantes e críticas.

2.3 Os elementos notacionais da escrita à luz da BNCC e RCA

À luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta as aprendizagens essenciais da Educação Básica, o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental organiza-se em torno das práticas de linguagem, integrando leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica. Nesse contexto, os elementos notacionais da escrita (ortografia, pontuação e acentuação) são compreendidos como componentes fundamentais para a organização textual e para a produção de sentidos.

No 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, a BNCC explicita, entre outras, as seguintes habilidades:

(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita.

(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.

(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.

(EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc. (Brasil, 2018, p. 173).

Essas habilidades evidenciam a necessidade de que os estudantes utilizem adequadamente as convenções ortográficas e empreguem os sinais de pontuação de forma funcional na produção textual. Contudo, a própria organização do documento indica que tais conhecimentos devem estar articulados às práticas de linguagem, não se restringindo à memorização de regras, mas pressupondo a aplicação consciente desses recursos em situações reais de uso da língua, integrando análise e prática.

A BNCC ainda destaca que o ensino deve promover a participação ativa, a reflexão e a criticidade, favorecendo a formação de sujeitos capazes de utilizar a língua de maneira significativa nos diferentes contextos sociais (Brasil, 2018). Assim, os elementos notacionais

deixam de ser tratados como conteúdos isolados e passam a integrar o processo de construção da competência comunicativa.

Em consonância com esse direcionamento, o Referencial Curricular Amapaense (RCA) reafirma a língua como fenômeno cultural, histórico e social, defendendo que o estudante deve compreendê-la como meio de construção de identidades e de participação na vida social. Entre as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, o documento destaca a necessidade de:

- I - Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
- II - Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada [...] (RCA, 2022, p. 114).

Observa-se que tanto a BNCC quanto o RCA não defendem um ensino mecânico das normas, mas um trabalho reflexivo que permita ao estudante compreender o funcionamento do sistema notacional como recurso de organização do discurso. Assim, os elementos da escrita deixam de ser apenas regras a serem memorizadas e passam a constituir instrumentos que contribuem para a clareza, a coerência e a intencionalidade comunicativa.

Desse modo, considerando as orientações presentes nos documentos oficiais, o ensino dos elementos notacionais precisa estar articulado às práticas sociais de linguagem, favorecendo situações em que o estudante utilize, reflita e revise sua própria escrita. Essa diretriz fortalece propostas pedagógicas que contextualizam a aprendizagem, aproximando o conteúdo normativo das experiências linguísticas dos alunos e promovendo uma formação linguística crítico-reflexiva.

3 METODOLOGIA

O presente estudo fundamenta-se na abordagem qualitativa, de natureza descritiva, configurando-se como um relato de experiência com caráter reflexivo. A escolha dessa modalidade investigativa decorre do próprio objeto de análise: a vivência da prática pedagógica com a aplicação de uma atividade gamificada intitulada “*Bingo Regional* dos Elementos Notacionais da Escrita”, desenvolvida no contexto da sala de aula de Língua Portuguesa. Trata-se, portanto, de uma investigação que privilegia a análise dos processos pedagógicos, das interações estabelecidas em sala de aula e das aprendizagens construídas ao longo da experiência.

O relato de experiência, conforme discutem Macêdo e Monteiro (2006 *apud* Andrade *et al.*, 2017), caracteriza-se pela descrição e análise de uma prática concreta, articulando os achados empíricos aos fundamentos teóricos que os sustentam. Nesse sentido, a pesquisa não se orienta pelo teste de hipóteses, mas pela reflexão crítica sobre a prática desenvolvida, considerando seus limites, potencialidades e contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. A ênfase recai sobre a vivência docente enquanto espaço de produção de conhecimento, compreendendo a prática como elemento formativo e investigativo.

A abordagem qualitativa adotada aqui fundamenta-se na compreensão dos fenômenos em seus contextos sociais e culturais. Segundo Minayo (*apud* Andrade *et al.*, 2017), esse tipo de pesquisa ocupa-se do universo dos significados, valores, crenças e atitudes, buscando interpretar dimensões da realidade que não podem ser reduzidas a dados numéricos. Assim, a análise da experiência considerou as interações estabelecidas entre os estudantes, suas reações diante da proposta gamificada, o nível de engajamento demonstrado e os indícios de aprendizagem observados durante a realização da atividade.

Quanto à natureza descritiva, Gil (2017) afirma que pesquisas dessa tipologia têm como objetivo descrever características de determinado fenômeno ou população, podendo também identificar relações entre variáveis. No presente estudo, a descrição sistemática da experiência pedagógica constitui o eixo central da metodologia, contemplando desde o processo de conceituação da proposta até à sua execução e culminância.

A experiência foi desenvolvida na Escola Estadual Professor Rodoval Borges da Silva, localizada no município de Santana, no estado do Amapá, pertencente à Rede Estadual de Ensino. A instituição atende estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), provenientes de diferentes contextos socioculturais, incluindo comunidades ribeirinhas e quilombolas. Essa diversidade cultural foi considerada no planejamento da atividade, especialmente na incorporação de elementos regionais ao enredo do jogo, buscando fortalecer a identidade local e promover maior identificação dos estudantes com a proposta.

A prática pedagógica foi aplicada em quatro turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo mesclados alunos de 6º e 7º ano, totalizando 34 estudantes participantes. Cada aula teve duração de cinquenta minutos, e a atividade foi realizada integralmente dentro desse tempo, respeitando a organização da rotina escolar. A aplicação ocorreu no dia 6 de setembro de 2025.

O objeto de análise desta pesquisa é a própria experiência da prática pedagógica gamificada, considerando tanto o processo de elaboração quanto sua execução em sala de aula. A fonte de dados constituiu-se na vivência direta da pesquisadora, por meio da observação participante, dos registros em campo, da elaboração da proposta didática, das produções orais e escritas dos estudantes e das reflexões realizadas após a culminância da atividade.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, o desenvolvimento da experiência organizou-se em três momentos interdependentes: conceituação, planejamento e execução. O primeiro momento consistiu no estudo teórico sobre gamificação como metodologias de ensino. Esse processo foi fundamental para compreender que a gamificação não se reduz ao uso de jogos em sala de aula, mas envolve a incorporação de elementos estruturais dos jogos – como regras, desafios, recompensas, metas e feedback – ao contexto educacional, com intencionalidade pedagógica clara.

O segundo momento correspondeu ao planejamento detalhado da atividade. Foram definidos os objetivos de aprendizagem, alinhados às habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Referencial Curricular Amapaense (RCA), especialmente no que se refere aos elementos notacionais da escrita: ortografia, pontuação e acentuação. Com isso, o *Bingo Regional* estruturou-se em fases, elaboramos as cartelas, organizamos as palavras e frases que comporiam as rodadas e definimos as regras do jogo, os critérios de conferência e as estratégias de mediação.

A execução da atividade iniciou-se, em cada turma, com uma breve explicação do conteúdo “Elementos Notacionais da Escrita”, com o objetivo de retomar conceitos e situar os estudantes quanto ao objeto de conhecimento que seria mobilizado durante o jogo. Em seguida, os alunos foram organizados em duplas, formando equipes que escolheram nomes inspirados no imaginário regional amazônico, como Boto, Iara, Matinta Pereira, Curupira, Sofia e Vitória Régia. Essa escolha buscou fortalecer a valorização cultural e ampliar o engajamento dos participantes.

Posteriormente, foi realizada a explicação detalhada das regras do bingo e promovida uma rodada teste, utilizando uma cartela extra com exemplos distintos das fases principais. Essa etapa teve caráter diagnóstico, permitindo observar o nível de conhecimento prévio dos estudantes e identificar possíveis dificuldades relacionadas ao conteúdo.

Cada equipe indicou um líder responsável pela interlocução com o professor mediador no momento da conferência das respostas. No início da atividade, foi entregue a cada grupo

um crachá denominado “Avatar”, correspondente a uma ajuda única por fase, que poderia ser utilizada em caso de dúvida quanto à palavra ou frase sorteada.

O *Bingo Regional* foi estruturado em duas fases distintas e progressivas. A primeira fase foi composta por palavras de cunho regional, envolvendo principalmente aspectos de ortografia e acentuação gráfica. Nessa etapa, as equipes deveriam ler atentamente os termos apresentados nas cartelas antes de realizar a marcação, que poderia ocorrer na vertical, horizontal ou diagonal, conforme as regras previamente estabelecidas. A equipe que completasse corretamente a sequência exigida concluía a primeira fase e avançava para a etapa seguinte.

A segunda fase foi constituída por frases que contemplavam o uso adequado da pontuação e da acentuação, exigindo maior atenção à estrutura textual e às regras notacionais da escrita. Assim como na fase anterior, as equipes precisavam analisar cuidadosamente as frases antes de efetuar qualquer marcação.

A equipe que concluísse corretamente a segunda fase conquistava o direito de acessar o cadeado simbólico presente na cartela. Ao destravá-lo, deveria identificar e corrigir o erro contido na frase que estava encoberta. A equipe que realizasse essa etapa com êxito era declarada campeã do bingo.

Durante toda a execução, atuei como mediadora, observando atentamente as interações, o envolvimento dos estudantes, as estratégias de resolução utilizadas e os indícios de aprendizagem. Após cada aplicação, foram realizados registros de campo, organizando percepções, dificuldades observadas e aspectos positivos da experiência.

A análise dos dados ocorreu de forma interpretativa, articulando os registros produzidos ao referencial teórico adotado. O foco centrou-se na compreensão dos efeitos da gamificação no engajamento, na participação e no processo de aprendizagem dos elementos notacionais da escrita, considerando o contexto sociocultural dos estudantes e os princípios pedagógicos da instituição.

Dessa forma, a metodologia adotada articula pesquisa qualitativa, natureza descritiva e relato de experiência, tendo como eixo central a reflexão crítica sobre a prática pedagógica desenvolvida. Ao privilegiar a experiência vivida e a análise contextualizada, o estudo reafirma a importância da investigação docente como instrumento de formação profissional e de transformação do fazer educativo.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados apresentados nesta seção referem-se ao percurso formativo e à prática pedagógica desenvolvida a partir da proposta gamificada intitulada Bingo Regional dos Elementos Notacionais da Escrita, elaborada no âmbito da disciplina Prática Pedagógica IV, do curso de Licenciatura em Letras do Campus Santana e aplicada na Escola Estadual Professor Rodoval Borges da Silva, no município de Santana-AP.

Por tratar-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa, os resultados discutidos não se fundamentam em dados estatísticos, mas na análise reflexiva do processo vivenciado, considerando três momentos interdependentes: a conceituação do ensino gamificado na formação inicial; o planejamento da atividade proposta como parte do cômputo avaliativo da disciplina; e a execução e culminância da prática pedagógica no contexto escolar.

Na abordagem conceitual, serão discutidas as aulas expositivas e dialogadas realizadas na universidade, momento em que ocorreu o primeiro contato sistematizado com o tema da gamificação. Serão analisados os aprendizados teóricos construídos, as discussões acerca do escopo teórico-metodológico e a compreensão da gamificação enquanto estratégia pedagógica estruturada e intencional.

Na abordagem do planejamento, apresentar-se-á o processo de construção da proposta gamificada, desenvolvida como requisito avaliativo da disciplina. Nesse momento, serão discutidas as escolhas metodológicas realizadas para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere aos elementos notacionais da escrita, evidenciando a elaboração do Bingo Regional como uma potente ferramenta de ensino que integra ludicidade, cultura local e o uso reflexivo da língua.

Por fim, na abordagem da execução e culminância da prática pedagógica. A análise será realizada a partir da perspectiva da formação docente, destacando como a experiência influenciou a construção da identidade profissional, o modo de compreender a língua enquanto prática social e a adoção de uma postura crítico-reflexiva no ensino de Língua Portuguesa.

Desse modo, a discussão que se segue busca apresentar não apenas a descrição de uma atividade aplicada, mas a análise do processo formativo vivido, evidenciando como teoria, planejamento e prática se articularam na construção de uma experiência pedagógica eficiente.

4.1 A conceituação de gamificação na formação inicial

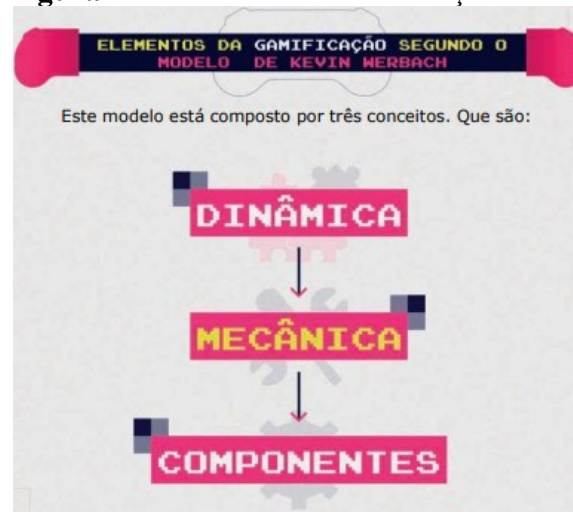
O primeiro contato sistematizado com o termo gamificação revelou-se de grande importância para a construção da minha identidade docente em formação. Até então, as metodologias para o ensino de Língua Portuguesa eram compreendidas, em grande parte, sob uma perspectiva tradicional, frequentemente associada a práticas expositivas e exercícios mecânicos voltados à memorização de regras gramaticais. As discussões realizadas na disciplina Prática Pedagógica IV ampliaram essa compreensão, evidenciando a possibilidade de trabalhar a língua de maneira mais dinâmica, participativa e reflexiva.

Nas aulas expositivas e dialogadas, compreendi que os games, amplamente explorados em diferentes contextos sociais, inclusive no mundo corporativo, vêm sendo incorporados ao campo educacional como estratégia para ampliar o interesse e o engajamento dos estudantes. Além disso, as reflexões teóricas também me permitiram perceber que a gamificação não se restringe à utilização de tecnologias digitais. Quando se fala em jogos, é comum associá-los imediatamente a recursos tecnológicos; contudo, a gamificação pode se materializar também por meio de jogos analógicos, desde que estruturados com intencionalidade pedagógica e objetivos definidos.

As discussões teóricas evidenciaram que gamificar vai além da simples inserção de um jogo na sala de aula. Trata-se de uma estratégia que exige organização prévia, clareza quanto às finalidades pedagógicas, definição de regras bem estruturadas e critérios coerentes de acompanhamento da aprendizagem. Como ressaltam Azevedo et al. (2022, p. 19), “na elaboração dos jogos (analógicos ou digitais) é necessário haver um planejamento minucioso em relação à integração de objetivos”, o que demonstra que a proposta precisa estar alinhada às intenções educativas e não pode ser conduzida de forma improvisada.

Além disso, Saraiva, Galvão e Moraes (2021, p. 10) apresentam o funcionamento de um sistema gamificado a partir do modelo de Kevin Werbach (Figura 1), evidenciando que a gamificação se estrutura de maneira organizada por meio de três níveis: dinâmica, mecânica e componentes. Tal organização permite compreender a diferença de uma proposta de ensino gamificada, para uma atividade de pura recreação.

Figura 1 - Elementos da Gamificação



Fonte: Saraiva, Galvão e Moraes (2021, p. 10).

A Figura 1 ilustra a organização dos elementos que compõem a gamificação, evidenciando a inter-relação entre dinâmica, mecânica e componentes. Essa estrutura permite compreender a gamificação como um sistema articulado, em que cada nível desempenha uma função específica no planejamento e na execução das atividades.

A dinâmica corresponde à estrutura mais ampla do processo, sendo responsável por conferir sentido à experiência, por meio de elementos como narrativa, progressão, emoções e relacionamento entre os participantes. Trata-se do nível que orienta a construção global do jogo, garantindo continuidade e envolvimento ao longo da atividade.

A mecânica, por sua vez, refere-se às ações que possibilitam o funcionamento do jogo, incluindo desafios, regras, cooperação, competição, feedback, recompensas e progressão entre fases. Esses elementos constituem o “passo a passo” da atividade, organizando as interações e direcionando o percurso dos participantes, de modo a favorecer o engajamento e a aprendizagem.

Já os componentes referem-se aos elementos concretos da gamificação, responsáveis por tornar visíveis as dinâmicas e mecânicas do jogo. Entre eles, destacam-se avatares, pontos, níveis, placares e sistemas de desbloqueio, recursos que possibilitam aos participantes acompanhar sua evolução e participação durante a atividade.

Nesse sentido, ao transpor esses elementos para o contexto educacional, a gamificação possibilita a construção de práticas pedagógicas mais interativas e contextualizadas. O uso articulado de dinâmica, mecânica e componentes favorece o engajamento dos estudantes, amplia sua participação e contribui para um processo de aprendizagem mais prazeroso e

participativo. Além disso, a gamificação promove o desenvolvimento de habilidades que ultrapassam o espaço escolar, como autonomia, colaboração e pensamento crítico.

Por outro lado, tal metodologia é relevante não apenas para o envolvimento dos alunos, mas também para a ressignificação do papel do professor. Ao propor experiências gamificadas, o docente é instigado a repensar suas estratégias, buscando caminhos que favoreçam a participação ativa dos estudantes, o engajamento e o protagonismo no processo educativo. Assim, os alunos deixam de ocupar uma posição passiva e passam a se envolver de forma mais ativa, demonstrando interesse, curiosidade e iniciativa na construção do conhecimento.

E ainda, além de tornar as aulas mais lúdicas e interativas, favorece a ampliação das relações sociais entre os estudantes. Durante o desenvolvimento das atividades, espera-se que os alunos dialoguem com maior frequência, compartilhem ideias, colaborem entre si, levantem hipóteses e se envolvam de maneira mais efetiva. Esse movimento contribui para o desenvolvimento de habilidades importantes, como criatividade, autonomia, cooperação, resolução de problemas e tomada de decisões, aspectos fundamentais tanto para o ensino de Língua Portuguesa quanto para outras áreas do conhecimento.

Portanto, as aprendizagens adquiridas nessa prática pedagógica ampliaram minha perspectiva sobre o fazer docente, permitindo-me enxergar o planejamento não apenas como uma etapa formal, mas como um momento essencial de construção de práticas de ensino mais atrativo, dinâmicas e alinhadas às necessidades dos alunos, considerando seus contextos, interesses e formas de aprender. Assim, no item a seguir, será apresentado o processo de planejamento da atividade desenvolvida, evidenciando as escolhas pedagógicas que orientaram sua construção.

4.2 O planejamento da atividade gamificada

No âmbito da disciplina Prática Pedagógica IV, após o estudo dos fundamentos teóricos sobre gamificação aplicada à educação, foi proposta aos acadêmicos a elaboração de uma atividade didática gamificada como parte do processo avaliativo da disciplina. A orientação consistia na criação de um jogo pedagógico voltado ao ensino de Língua Portuguesa, relacionado aos conteúdos previstos para o Ensino Fundamental anos finais.

Para o desenvolvimento da proposta, foram sugeridos diferentes conteúdos presentes no currículo dos anos finais do Ensino Fundamental, abrangendo aspectos relacionados à leitura, interpretação textual, gramática e elementos notacionais da escrita. A partir dessas

possibilidades, cada grupo ficou responsável por selecionar um conteúdo e planejar uma atividade que articulasse objetivos pedagógicos e estratégias gamificadas, buscando promover maior participação e envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem.

A definição do conteúdo a ser trabalhado foi influenciada pelas experiências vivenciadas durante os estágios supervisionados, especialmente no Estágio I. A vivência no ambiente escolar permitiu observar que, em muitas situações, o ensino de Língua Portuguesa ainda se organiza a partir de práticas centradas na exposição de regras gramaticais e na realização de exercícios de cópia e classificação. Esse tipo de abordagem tende a tornar o aprendizado pouco atraente para os estudantes, pois sai do contexto real da linguagem dos alunos.

Essa percepção encontra respaldo em discussões presentes nos estudos sobre o ensino de língua. Pesquisas indicam que, apesar das tentativas de renovação das práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa, ainda predominam, em muitas escolas, metodologias voltadas principalmente para a memorização e classificação de elementos gramaticais, distanciando o ensino da dimensão social e interativa da linguagem. Nesse sentido, Bagno e Rangel (2005, p. 74) afirmam que:

Pesquisas têm revelado que, apesar de todos os esforços de renovação das práticas de ensino de língua empreendidos nos últimos tempos, ainda predomina na maioria das escolas brasileiras uma concepção de 'aula de português' que se reduz ao reconhecimento/classificação de palavras e funções de palavras e à rotulação dessas classes/funções segundo a nomenclatura gramatical tradicional.

Considerando essas reflexões e as experiências observadas no contexto escolar, optamos em desenvolver uma proposta voltada ao ensino dos elementos notacionais da escrita, contemplando conteúdos de ortografia, pontuação e acentuação. A escolha desse eixo buscou trabalhar aspectos fundamentais do sistema de escrita da língua portuguesa por meio de uma abordagem metodológica mais dinâmica, participativa e contextualizada.

A partir dessa perspectiva, foi elaborado o *Bingo Regional dos Elementos Notacionais da Escrita*, desenvolvido em grupo por cinco acadêmicos do curso de Letras-Português. A escolha pelo formato de bingo³ ocorreu por se tratar de um jogo amplamente conhecido e de fácil compreensão, o que favorece sua aplicação em sala de aula. Partindo dessa estrutura tradicional, realizamos adaptações em sua configuração inicial e implementamos os elementos próprios da gamificação com o objetivo de transformá-lo em uma proposta gamificada voltada ao ensino de Língua Portuguesa.

³O bingo é um jogo baseado no sorteio de números ou elementos que devem ser identificados pelos participantes em cartelas. No Brasil, é frequentemente associado a quermesses, festas juninas e momentos de socialização.

As cartelas do bingo foram elaboradas contendo palavras escritas tanto na forma padrão quanto com grafias inadequadas, como *curumim*, *caribé*, *tucunaré* / *tucunare*, *açaí/asai*, *farinha*, *igarapé*, *rabiola*, *chibé*, *Amazônia/Amasonia*, *tacacá*, *pirarucu/pirarocu*, *carapanã* e *brocado*. Além das palavras, as cartelas apresentavam também a imagem correspondente, conforme representa na figura 2, recurso pensado para facilitar a associação entre o termo e seu significado e tornar a dinâmica mais visual e acessível aos estudantes.

Figura 2 – Cartela da 1ª rodada do Bingo Regional dos Elementos Notacionais da Escrita.



Fonte: Acervo da autora (2025).

A seleção dessas palavras priorizou vocábulos de cunho regional, ancorados no repertório sociocultural dos alunos, favorecendo a contextualização do ensino. Ao reconhecer, na proposta pedagógica, elementos linguísticos que fazem parte de seu próprio contexto sociocultural, o estudante tende a estabelecer uma relação mais próxima com o conteúdo trabalhado, o que pode contribuir para despertar maior interesse e participação na atividade.

Além da escolha vocabular de cunho regional, buscamos incorporar à dinâmica do jogo elementos característicos da cultura local. Para a marcação das cartelas, por exemplo, foram utilizados caroços de açaí, substituindo os marcadores tradicionalmente utilizados em jogos de bingo. Essa escolha teve como objetivo aproximar ainda mais a proposta pedagógica do universo cultural dos estudantes, valorizando um elemento amplamente presente no cotidiano da região amazônica. Dessa forma, tanto o vocabulário quanto os materiais empregados reforçam o caráter cultural da atividade, justificando a denominação *Bingo Regional*.

A atividade foi planejada para ser realizada em equipes, cuja quantidade poderia variar de acordo com o número de alunos presentes em sala de aula. Entre os materiais utilizados

estavam as cartelas do bingo, o globo de sorteio com fichas numeradas, uma tabela contendo as palavras e frases correspondentes ao jogo, crachás denominados “Avatar”, recompensas para a equipe vencedora e os caroços de açaí utilizados como marcadores.

A proposta foi organizada em duas etapas iniciais. Na primeira, destinada para uma explicação prévia do conteúdo *Elementos Notacionais da Escrita*, contemplando aspectos relacionados à ortografia, pontuação e acentuação. Essa apresentação aconteceu por meio de um resumo explicativo, com o auxílio de recursos como notebook, datashow e lousa, destacando os aspectos mais relevantes do conteúdo.

Na segunda etapa, foi realizada a organização dos grupos e uma rodada teste, com o objetivo de familiarizar os estudantes com a dinâmica do jogo e esclarecer possíveis dúvidas. Cada equipe escolheu um líder responsável por representar o grupo durante a atividade e receber o crachá denominado “Avatar”, que funcionará como um recurso de ajuda disponível uma vez por fase.

A dinâmica do bingo foi estruturada em duas fases. Na primeira fase, as cartelas continham palavras regionais com grafias corretas e incorretas. Os professores mediadores⁴ realizavam o sorteio de números em um globo, correspondentes às palavras apresentadas corretamente em uma tabela de referência. A cada palavra sorteada, as equipes verificavam se ela aparecia em suas cartelas e, em caso afirmativo, marcavam o espaço correspondente com um caroço de açaí. O grupo que completasse primeiro uma sequência vertical, horizontal ou diagonal sinalizava o “bingo”, aguardando a conferência do professor mediador para validação.

Na segunda fase, a dinâmica manteve a lógica, porém com cartelas compostas por frases de cunho regional, conforme representado na figura 3, relacionadas ao conteúdo de ortografia, pontuação e acentuação. As equipes deveriam identificar e marcar apenas as frases escritas corretamente em suas cartelas. Durante o jogo, caso surgissem dúvidas quanto à grafia das palavras ou frases sorteadas, as equipes poderiam acionar o recurso de ajuda do “Avatar”.

⁴ Neste trabalho, o termo “professores mediadores” refere-se aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras responsáveis pela realização da atividade gamificada.

Figura 3 - Cartela da 2ª rodada do Bingo Regional dos Elementos Notacionais da Escrita.

BINGO
Tema: BINGO REGIONAL

Você conhece a <u>Amasônia</u> ?	Amapá, terra de gente bonita.	Você quer <u>acaí</u> com charque?
<u>Fortalêsa</u> de São José, sagado do Amapá.	Oh tucunaré gostoso!	Você gosta de comer farinha da baguda?
Você conhece a <u>Amazônia</u> ?	Você quer <u>asaí</u> com charque!	Eu vou tomar um tacacá!

Sofia, cobra gigante que habita as profundezas do Rio Amazonas.

Fonte: Acervo da autora (2025).

Dessa forma, a etapa de planejamento não se restringiu à organização de um jogo didático, mas representou um exercício formativo que contribuiu para ampliar o olhar sobre o ensino de língua e sobre as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais participativas e significativas em sala de aula. A partir dessa etapa preparatória, a proposta foi levada ao contexto escolar, momento em que foi possível observar, na prática, como a dinâmica gamificada se desenvolveu e quais aprendizagens emergiram dessa experiência.

Nesse sentido, o item a seguir apresenta o relato da execução da atividade pedagógica, discutindo as percepções e reflexões decorrentes da aplicação do Bingo Regional no contexto escolar, bem como suas contribuições para a formação inicial docente e para a compreensão de práticas de ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva crítico-reflexiva.

4.3 O processo de execução

A prática pedagógica foi desenvolvida na Escola Estadual Professor Rodoval Borges da Silva, localizada no município de Santana-AP, no dia 6 de setembro de 2025, envolvendo estudantes do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental Anos Finais. A aplicação da atividade constituiu-se como um espaço de interação, escuta e construção coletiva de conhecimentos, no qual os alunos assumiram papel ativo no processo de aprendizagem.

Desde o início, a proposta foi recebida com curiosidade e entusiasmo, sobretudo por apresentar uma dinâmica diferenciada das práticas tradicionais vivenciadas pelos estudantes.

A organização em grupos favoreceu a interação entre os participantes, promovendo momentos de troca, discussão e colaboração na resolução das atividades. Observei que os alunos se envolveram de forma espontânea, demonstrando interesse em participar, opinar e contribuir com os colegas.

Um dos aspectos mais significativos evidenciados durante a execução foi a relação estabelecida pelos estudantes entre os elementos linguísticos trabalhados e seu contexto sociocultural. Ao se depararem com palavras presentes em seu cotidiano, como “tacacá”, os alunos não apenas reconheceram o termo, mas o associaram imediatamente a referências culturais de seu meio social. Nesse momento, destacaram a música “Voando pro Pará”, da cantora Joelma⁵, manifestando entusiasmo ao cantar trechos da canção e compartilhar experiências relacionadas ao contexto cultural evocado pela palavra.

Essa reação evidencia que o ensino da língua, quando ancorado em práticas sociais reais, possibilita a construção de sentidos mais amplos, ultrapassando a dimensão normativa e aproximando-se da vivência dos sujeitos. As palavras trabalhadas deixaram de ser apenas unidades a serem corrigidas e passaram a funcionar como elementos de identidade, memória e pertencimento, reforçando a compreensão da língua como fenômeno social, histórico e cultural.

No desenvolvimento da atividade, também foi possível observar a mobilização de estratégias coletivas por parte dos estudantes. Os grupos dialogavam, levantavam hipóteses, justificavam escolhas e, em muitos casos, negociavam respostas, o que evidencia o desenvolvimento de habilidades como argumentação, escuta e cooperação. Esse movimento reforça o papel do aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento, em consonância com perspectivas que defendem práticas pedagógicas centradas na participação discente.

O uso do recurso denominado “avatar” revelou-se igualmente relevante, não apenas como elemento lúdico, mas como estratégia que estimulou a tomada de decisão. Em diversos momentos, os alunos optaram por resolver as questões de forma autônoma antes de recorrer ao auxílio, enquanto, em outros, utilizaram o recurso de maneira estratégica. Houve ainda situações em que o não uso do apoio impactou o desempenho das equipes, evidenciando a importância da reflexão e estratégias sobre as escolhas realizadas durante o jogo.

A receptividade à proposta também se manifestou por meio de falas que indicam uma resignificação da relação dos estudantes com a disciplina. A afirmação de uma aluna de que: “Português era uma das minhas piores disciplinas, agora eu amo”, revela não apenas o

⁵ Joelma é uma cantora brasileira, conhecida por sua música e cultura nortista.

envolvimento com a atividade, mas a possibilidade de reconstrução de sentidos em relação ao aprendizado da língua.

À luz da crítica de Antunes (2007), que aponta a predominância de uma concepção de língua estática, simplificada e descontextualizada no ensino, a experiência desenvolvida permite tensionar essa perspectiva. A atividade gamificada evidenciou que a língua, quando trabalhada a partir do contexto sociocultural dos estudantes, manifesta-se como prática viva, dinâmica e situada. Ao mobilizar palavras do cotidiano amazônico/nortista, os alunos estabeleceram conexões com suas vivências, com a cultura e com diferentes formas de expressão, demonstrando que a linguagem se constrói na interação, com interlocutores reais e em situações significativas.

Embora o engajamento tenha sido predominante, alguns desafios também foram observados. Em determinados momentos, a empolgação dos estudantes gerou dispersão, exigindo intervenções dos mediadores para reorganização da dinâmica. Ainda assim, tais situações não comprometeram o desenvolvimento da atividade, mas evidenciaram o caráter interativo e participativo da proposta.

De modo geral, a experiência demonstrou que a gamificação, quando planejada de forma intencional e articulada ao contexto dos estudantes, constitui-se como uma estratégia pedagógica potente no ensino de Língua Portuguesa. A prática possibilitou a integração entre teoria e vivência, valorizando o repertório sociocultural dos alunos e promovendo um processo de aprendizagem mais engajador, participativo e coerente com as orientações da BNCC e do Referencial Curricular Amapaense, que defendem a contextualização do ensino e o protagonismo discente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida permitiu evidenciar que o uso de estratégias didáticas baseadas em dinâmicas interativas, como a gamificação, pode contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo no que se refere aos elementos notacionais da escrita. A proposta do bingo regional demonstrou que é possível abordar conteúdos tradicionalmente trabalhados de forma estruturalista por meio de abordagens sociointeracionistas, mais envolventes, favorecendo a construção de conhecimentos de maneira contextualizada.

Os dados observados ao longo da atividade indicam que a inserção de referências culturais próximas ao cotidiano dos estudantes favoreceu maior interesse e participação, além

de possibilitar a atribuição de sentidos ao que foi trabalhado em sala. Nesse processo, os alunos estabeleceram relações entre o conteúdo escolar e suas vivências, evidenciando uma compreensão da língua para além de sua dimensão normativa.

A vivência também reforça a relevância de práticas pedagógicas pensadas nestas propostas, possibilitando ao acadêmico experimentar, de forma concreta, o fazer docente em contexto real, fortalecendo a articulação entre teoria e prática e contribuindo para uma formação mais crítica e reflexiva.

Apesar dos resultados observados, a experiência apresentou algumas limitações, especialmente o curto tempo destinado à execução da atividade, realizada em aulas de aproximadamente 50 minutos, o que restringiu o desenvolvimento de algumas etapas da proposta, como a realização de feedbacks mais aprofundados junto aos estudantes. Além disso, o número reduzido de alunos em determinadas turmas também influenciou a dinâmica do jogo e a organização das equipes. Ainda assim, a prática possibilitou importantes reflexões acerca das potencialidades da gamificação no ensino de Língua Portuguesa.

Com isso, a gamificação apresenta-se como uma alternativa metodológica viável e adaptável, não apenas para o ensino de Língua Portuguesa, mas também para outras áreas do conhecimento. Trata-se, ainda, de um campo promissor para novas investigações, ao ampliar as possibilidades de construção de práticas educativas mais dinâmicas, contextualizadas e participativas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sabrina Raquel de Lima; MARQUES, Aline Albuquerque; RODRIGUES, Ana Clécia Silva Ferreira; FREITAS, Neires Alves de; SILVA, André Luis Façanha da. Práticas corporais como tecnologia social na estratégia saúde da família. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 380–394, jul./set. 2017.

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

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de (org.). **Gamificação e jogos nas práticas de leitura e análise linguística**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

FARDO, Marcelo Luís. **A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de. Educação linguística. **Revista Sede de Ler**, v. 9, n. 1, p. 5–8, jan./jun. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. **Referencial Curricular Amapaense: Ensino Fundamental**. Macapá: SEED/AP, 2022.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. Ed. São Paulo: Atlas, 2017.

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

MESSIAS, Carla; DOLZ, Joaquim. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 44–67, jan./jun. 2015.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

APÊNDICES

Apêndice A- Tabelas das palavras e frases das rodadas do Bingo Regional gamificado.

TABELA DAS PALAVRAS TESTE

BRUXA	1
FELIZ	2
PAÍS	3
AMEIXA	4
AZUL	5
CHAPÉU	6
XÍCARA	7
HERÓI	8
EXERCÍCIO	9
CAIXA	10
BAIXO	11
PEIXE	12

TABELA DAS PALAVRAS

Carapanã	1
Brocada	2
Igarapé	3
Caribé	4
Tucunaré	5
Amazônia	6
Açaí	7
Farinha	8
Tacacá	9
Pirarucu	10
Rebiola	11
Curumim	12
Chibé	13

TABELA DAS FRASES

Você quer açaí com charque?	1
Arrapá, terra de gente bonita.	2
Você conhece a Amazônia?	3
Eu vou tomar um tacacá!	4
Você gosta de comer farinha da baguda?	5
Oh tucunaré gostoso!	6

Apêndice B- Cartelas das palavras da rodada teste.

BINGO
Tema: RODADA TESTE

bruxa	peixe	feliz	pais
ameixa	azul	azul	chapéu
xapéu	chicara	xicara	herói
exercício	caixa	baixo	peiche

BINGO
Tema: RODADA TESTE

pais	azul	peixe	azul
feliz	caixa	chapéu	xapéu
ameixa	chicara	bruxa	baixo
xicara	herói	exercício	peiche

BINGO
Tema: RODADA TESTE

xicara	bruxa	pais	chicara
ameixa	peiche	chapéu	feliz
xapéu	exercício	peixe	caixa
herói	azul	baixo	azul

BINGO
Tema: RODADA TESTE

exercício	caixa	herói	xicara
azul	ameixa	azul	peiche
pais	chicara	xapéu	bruxa
feliz	baixo	chapéu	peixe

BINGO
Tema: RODADA TESTE

exercício	chicara	azul	caixa
herói	feliz	peiche	bruxa
peixe	chapéu	xapéu	pais
ameixa	xicara	baixo	azul

BINGO
Tema: RODADA TESTE

ameixa	xicara	azul	bruxa
peixe	chapéu	herói	feliz
chicara	azul	peiche	baixo
caixa	xapéu	exercício	pais

Apêndice C - Tabela da primeira rodada do Bingo Regional gamificado.

BINGO
Tema: GINGO REGIONAL

 carapanã	 chibé	 caribé	 curumim
 pirarucu	 assai	 Amazônia	 rabiola
 tucunaré	 pirarocú	 açaí	 tacacá
 Amazônia	 farinha	 brocado	 igarapé

















BINGO
Tema: GINGO REGIONAL

 Amazônia	 caribé	 igarapé	 açaí
 brocado	 assai	 curumim	 Amazônia
 carapanã	 tacacá	 pirarocú	 farinha
 chibé	 tucunaré	 rabiola	 pirarucu

BINGO
Tema: GINGO REGIONAL

 curumim	 caribé	 tucunaré	 assai
 farinha	 igarapé	 rabiola	 chibé
 Amazônia	 tacacá	 pirarocú	 açaí
 brocado	 carapanã	 pirarucu	 Amazônia

BINGO
Tema: GINGO REGIONAL

 rabiola	 pirarucu	 chibé	 açaí
 assai	 tucunaré	 pirarocú	 Amazônia
 igarapé	 brocado	 tacacá	 carapanã
 curumim	 Amazônia	 farinha	 caribé

BINGO
Tema: GINGO REGIONAL

 igarapé	 pirarucu	 farinha	 açaí
 tucunaré	 pirarocú	 caribé	 chibé
 Amazônia	 tacacá	 assai	 curumim
 rabiola	 Amazônia	 brocado	 carapanã

BINGO
Tema: GINGO REGIONAL

 chibé	 igarapé	 Amazônia	 brocado
 tucunaré	 farinha	 Amazônia	 carapanã
 tacacá	 assai	 caribé	 açaí
 pirarucu	 curumim	 pirarocú	 rabiola

Apêndice D- Tabela da segunda rodada do Bingo Regional gamificado.

BINGO
Tema: BINGO REGIONAL

Você quer <u>acajá</u> com charque?	Você conhece a <u>Amazônia</u> ?	Você quer <u>acajá</u> com charque?
Você conhece a <u>Amazônia</u> ?	Eu vou tomar um <u>tacacá</u>	Oh <u>tucunaré</u> gostoso!
<u>Fortaleza</u> de São José, um legado do Amapá.	Amapá, terra de gente bonita.	Você gosta de comer farinha da baguda?

"Sofia, cobra gigante que habita as profundezas do Rio Amazonas."

BINGO
Tema: BINGO REGIONAL

Amapá, terra de gente bonita.	Você conhece a <u>Amazônia</u> ?	Você quer <u>acajá</u> com charque?
<u>Fortaleza</u> de São José, um legado do Amapá.	Você conhece a <u>Amazônia</u> ?	Oh <u>tucunaré</u> gostoso!
Você quer <u>acajá</u> com charque?	Você gosta de comer farinha da baguda?	Eu vou tomar um <u>tacacá</u>

"Sofia, cobra gigante que habita as profundezas do Rio Amazonas."

BINGO
Tema: BINGO REGIONAL

Você conhece a <u>Amazônia</u> ?	Amapá, terra de gente bonita.	Você quer <u>acajá</u> com charque?
<u>Fortaleza</u> de São José, um legado do Amapá.	Oh <u>tucunaré</u> gostoso!	Você gosta de comer farinha da baguda?
Você conhece a <u>Amazônia</u> ?	Você quer <u>acajá</u> com charque?	Eu vou tomar um <u>tacacá</u>

"Sofia, cobra gigante que habita as profundezas do Rio Amazonas."

BINGO
Tema: BINGO REGIONAL

Amapá, terra de gente bonita.	Oh <u>tucunaré</u> gostoso!	Você quer <u>acajá</u> com charque?
Eu vou tomar um <u>tacacá</u>	Você conhece a <u>Amazônia</u> ?	Você quer <u>acajá</u> com charque?
Você conhece a <u>Amazônia</u> ?	<u>Fortaleza</u> de São José, um legado do Amapá.	Você gosta de comer farinha da baguda?

"Sofia, cobra gigante que habita as profundezas do Rio Amazonas."

BINGO
Tema: BINGO REGIONAL

Amapá, terra de gente bonita.	Oh <u>tucunaré</u> gostoso!	Você quer <u>acajá</u> com charque?
Eu vou tomar um <u>tacacá</u>	Você conhece a <u>Amazônia</u> ?	Você quer <u>acajá</u> com charque?
<u>Fortaleza</u> de São José, um legado do Amapá.	Você conhece a <u>Amazônia</u> ?	Você gosta de comer farinha da baguda?

"Sofia, cobra gigante que habita as profundezas do Rio Amazonas."

BINGO
Tema: BINGO REGIONAL

Amapá, terra de gente bonita.	Você conhece a <u>Amazônia</u> ?	Você quer <u>acajá</u> com charque?
Oh <u>tucunaré</u> gostoso!	Você conhece a <u>Amazônia</u> ?	Eu vou tomar um <u>tacacá</u>
Você quer <u>acajá</u> com charque?	Você gosta de comer farinha da baguda?	<u>Fortaleza</u> de São José, um legado do Amapá.

"Sofia, cobra gigante que habita as profundezas do Rio Amazonas."

Apêndice E- Avatares.



ANEXO

Anexo A - Declaração de uso de Inteligência Artificial (IA) na escrita de documentos científicos

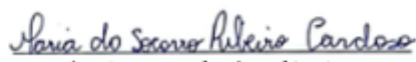
DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) NA ESCRITA DE DOCUMENTOS CIENTÍFICOS

Declaro que este artigo foi inteiramente elaborado por Maria do Socorro Ribeiro Cardoso. No entanto, contou com o auxílio de ferramenta de inteligência artificial generativa, neste caso cita-se o ChatGPT (acessado de fevereiro à abril de 2026). A ferramenta foi utilizada da seguinte maneira:

- Para revisão ortográfica/textual. (Para corrigir possíveis erros gramaticais, ortográficos e de pontuação. Verificar, também, se há clareza, coesão e coerência na escrita).

Após o uso desta ferramenta, 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