



DALCIFRAN TAVEIRA DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: A GAMIFICAÇÃO ENQUANTO ESTRATÉGIA DE
ENSINO NO AMAZONAS**

MANAUS, 2024

DALCIFRAN TAVEIRA DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: A GAMIFICAÇÃO ENQUANTO ESTRATÉGIA DE
ENSINO NO AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande.

Orientação: Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande

MANAUS, 2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F224e Oliveira, Dalcifran Taveira de.
Práticas pedagógicas em língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental [manuscrito] : a gamificação enquanto estratégia de ensino no Amazonas / Dalcifran Taveira de Oliveira. – 2024.
123 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2024.

“Orientação: Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande”.

1. Educação básica. 2. Metodologia de ensino.
3. Língua portuguesa. 4. Ensino - gamificação. I. Casagrande, Cledes Antonio. II. Título.

CDU: 372.3/4

Bibliotecária responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

DALCIFRAN TAVEIRA DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: A GAMIFICAÇÃO ENQUANTO ESTRATÉGIA DE
ENSINO NO AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande.

Aprovado pela Banca Examinadora em 05 de dezembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande - Orientador
UNILASALLE

Prof^a. Dra. Hildegard Susana Jung
UNILASALLE

Prof^a. Dr. Adilson Cristiano Habowski
URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai
e das Missões

Prof. Dr. Roberto Carlos Ramos
UNILASALLE

Prof^a. Dra. Fabrícia Py Tortelli Noronha
IFRS - Instituto Federal, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu querido esposo, Francisco Fernandes de Oliveira Neto, cuja presença torna minha vida especial. Agradeço por seu amor, confiança em mim, apoio e companheirismo em cada sonho e projeto, fazendo com que nossas conquistas sejam sempre compartilhadas.

Dedico também aos meus filhos, Darla, Davi e Fernando (in memoriam), que ocupam um lugar especial no meu coração. Fernando, nosso primogênito, nasceu em 5 de dezembro de 2020 e, embora tenha estado conosco por apenas cinco dias, me deu a alegria de ser mãe pela primeira vez. Darla e Davi, vocês são minha constante fonte de orgulho e gratidão. Que Deus abençoe suas vidas e caminhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me fortalecer, guiar e renovar minha fé ao longo de toda essa jornada. Ele foi meu sustento em cada desafio, e nos momentos de maior dificuldade, confortou-me com a promessa: “Sabemos que todas as coisas cooperam para o bem daqueles que amam a Deus, daqueles que são chamados segundo o seu propósito” (Romanos 8:28).

Ao meu amado esposo, Francisco Fernandes, por seu amor inabalável, incentivo constante e paciência nos momentos mais difíceis. Seu apoio e parceria foram essenciais para que eu pudesse chegar até aqui.

Aos meus filhos, Davi e Darla, pela compreensão diante de minha ausência em muitos momentos e pelo carinho que sempre me deram. Vocês são minha maior inspiração e motivação, e espero que este trabalho seja um exemplo de perseverança para suas vidas.

Ao professor Dr. Cledes Antônio Casagrande, meu Orientador, pela dedicação e orientação impecável. Sua condução foi essencial para a realização deste estudo, e sou imensamente grata por sua compreensão ao aplicar, em momentos críticos, a educação humanizada mencionada por Charlot (2006). Esse gesto nos leva a refletir que aquilo que podemos representar na vida de nossos alunos depende exclusivamente de nós.

Aos Professores Doutores Hildegard Susana, Roberto Carlos Ramos e Fabrícia Py Tortelli Noronha, que enriqueceram minha qualificação com valiosas contribuições, permitindo que este trabalho se tornasse ainda mais sólido.

Aos professores do Programa de Mestrado da Universidade LaSalle, pela generosa partilha de conhecimento e pelo apoio ao longo dessa trajetória, pois sem vocês, realizar o sonho de tornar-me Mestre em Educação teria sido muito mais difícil.

À professora Cristine Flores e à Michele Oliveira, por seu auxílio imprescindível na formatação e organização deste trabalho. Seu olhar atento a cada detalhe foi fundamental para que tudo se mantivesse em ordem.

Aos meus irmãos, Hailton e Valdete, e aos meus pais, Francisco Braga Taveira e Maria Aldacir da Costa Taveira, por seu amor e ensinamentos. Vocês continuam sendo minha maior fonte de inspiração e motivação.

RESUMO

Esta pesquisa desenvolve o tema "Práticas pedagógicas em Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental: a gamificação enquanto estratégia de ensino no Amazonas". A gamificação na educação consiste em usar elementos de jogos para motivar e engajar os alunos, tornando a aprendizagem mais interativa. Ao utilizar atividades gamificadas na educação básica, cria-se um ambiente mais estimulante, no qual os discentes sentem-se mais motivados e envolvidos com o processo de aprendizagem. O estudo está vinculado à Linha de Pesquisa "Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas" do Programa de Pós-Graduação da Universidade La Salle, Mestrado Interinstitucional Canoas/RS - Manaus/AM e parte do seguinte problema: Quais são os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular e da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas que fundamentam o uso da gamificação nas práticas pedagógicas da Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental? Por isso, seu objetivo geral é refletir sobre os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular e da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas que fundamentam o uso da gamificação nas práticas pedagógicas da Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Este estudo caracteriza-se como pesquisa documental, de natureza qualitativa, com objetivo exploratório. O *corpus* investigativo da pesquisa é formado pelos seguintes documentos: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental (PCP), da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC-AM). A análise dos dados teve suporte em Cellard (2012), e demonstrou que tanto a BNCC quanto a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental (PCP) da SEDUC/AM., apresentam pressupostos que fundamentam o uso da gamificação no ensino da Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, como a educação integral, o desenvolvimento de habilidades do século XXI, e a promoção de práticas pedagógicas ativas e participativas, reforçando a relevância da gamificação para uma formação mais significativa e alinhada às demandas contemporâneas e regionais. Além disso, o uso da gamificação no ensino de Língua Portuguesa é uma estratégia eficiente para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais interativo e dinâmico, contribuindo para a efetivação das competências previstas na BNCC.

Palavras-chave: educação básica; gamificação; práticas pedagógicas; ensino fundamental; língua portuguesa.

ABSTRACT

This research develops the theme “Pedagogical practices in Portuguese Language in the Final Years of Elementary School: gamification as a teaching strategy in Amazonas”. Gamification in education consists of using game elements to motivate and engage students, making learning more interactive. By using gamified activities in education, a more stimulating environment is created, in which students feel more motivated and involved in the learning process. The study is linked to the Research Line “Teacher Training, Theories and Educational Practices” of the Postgraduate Program at La Salle University, Interinstitutional Master's Degree Canoas/RS, Manaus/AM and is based on the following problem: What are the assumptions of the National Common Curriculum Base and the Curricular and Pedagogical Proposal for Primary Education of the Amazonas State Department of Education and Sports that underpin the use of gamification in the pedagogical practices of Portuguese Language in the Final Years of Primary Education? Therefore, its general objective is to reflect on the assumptions of the National Common Curricular Base and the Curricular and Pedagogical Proposal for Primary Education of the Amazonas State Department of Education and Sport, which underpin the use of gamification in Portuguese language teaching practices in the final years of elementary school. This study is characterized as documentary research, of a qualitative nature, with an exploratory objective. The research corpus is made up of the following documents: the National Common Curriculum Base (BNCC) and the Curricular and Pedagogical Proposal for Primary Education (PCP), from the State Department of Education and Sport (SEDUC-AM). The data analysis was based on Cellard (2012) and showed that both the BNCC and the Curricular and Pedagogical Proposal for Primary Education (PCP) of SEDUC-AM present assumptions that support the use of gamification in the teaching of Portuguese in the final years of primary education, such as comprehensive education, the development of 21st century skills and the promotion of active and participatory teaching practices, reinforcing the relevance of gamification for a more meaningful education that is aligned with contemporary and regional demands. In addition, the use of gamification in Portuguese language teaching is an efficient strategy for making the teaching-learning process more interactive and dynamic, contributing to the realization of the competencies set out in the BNCC.

Keywords: basic education; gamification; pedagogical practices; primary education; Portuguese language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	As cinco dimensões elaboradas por Cellard (2012).....	36
Figura 2	Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares da BNCC.....	58
Figura 3	Estrutura da Base Nacional Comum Curricular.....	83
Figura 4	Síntese da Análise dos Dados.....	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Descritores de busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD.....	26
Quadro 2	Dissertações e teses selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	27
Quadro 3	Artigos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES	31
Quadro 4	As Dez Competências Gerais da Educação Básica.....	85
Quadro 5	Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.....	90
Quadro 6	Unificação dos pressupostos da BNCC e da PCP.....	109

LISTA DE SIGLAS

AM	Amazonas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfei
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEMEAM	Centro de Mídias de Educação do Amazonas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCP	Proposta Curricular e Pedagógica
PNE	Plano Nacional de Educação
RCA	Referencial Curricular Amazonense
SEDUC-AM	Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCTs	Temas Contemporâneos Transversais
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	19
2.1 Caracterização do estudo.....	19
2.2 Relevância, problema e objetivos do estudo.....	21
2.2.1 <i>Relevância pessoal-profissional.....</i>	22
2.2.2 <i>Relevância acadêmico-científica.....</i>	25
2.2.3 <i>Relevância social.....</i>	32
2.2.4 <i>Problema e objetivos do estudo.....</i>	33
2.3 Constituição do corpus investigativo.....	35
2.4 Abordagem da Análise dos dados.....	35
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	38
3.1 Educação: uma primeira aproximação teórica e conceitual.....	38
3.1.1 <i>A educação em diferentes contextos.....</i>	40
3.1.2 <i>Discursos sobre a educação.....</i>	42
3.1.3 <i>Contextualização sobre cultura e educação.....</i>	46
3.2 O surgimento da escola e o Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica atual.....	49
3.2.1 <i>A estrutura do Ensino Fundamental: a dimensão da prática pedagógica nesta etapa da Educação Básica.....</i>	56
3.3 Práticas pedagógicas na Língua Portuguesa.....	60
3.4 Gamificação.....	67
3.4.1 <i>Gamificação e prática pedagógica.....</i>	70
4 UM DIÁLOGO SOBRE OS PRESSUPOSTOS RELATIVOS AO USO DA GAMIFICAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIRECIONADAS AO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	77
4.1 Olhares sobre a gamificação nas práticas pedagógicas a partir das dissertações e artigos selecionados.....	77
4.2 BNCC e PCP: pressupostos sobre a gamificação.....	78
4.2.1 <i>Análise da Base Nacional Comum Curricular (2018).....</i>	78
4.2.1.1 <i>O contexto.....</i>	79
4.2.1.2 <i>O autor ou os autores.....</i>	80
4.2.1.3 <i>A autenticidade e a confiabilidade do texto.....</i>	81

4.2.1.4 A natureza do texto.....	82
4.2.1.5 O conceito-chave e a lógica interna do texto.....	84
4.2.2 <i>Análise da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação e Desporto do Estado do Amazonas (2021)</i>	93
4.2.2.1 O contexto.....	93
4.2.2.2 O autor ou os autores.....	96
4.2.2.3 A autenticidade e a confiabilidade do texto.....	96
4.2.2.4 A natureza do texto.....	97
4.2.2.5 O conceito-chave e a lógica interna do texto.....	101
4.3 Pressupostos identificados e os avanços e lacunas atinentes ao uso da gamificação nas Práticas Pedagógicas da Língua Portuguesa a partir das reflexões do diálogo com os autores.....	108
4.3.1 - <i>Educação integral e o desenvolvimento de habilidades e competências para o século XXI</i>	111
4.3.2 - <i>Desenvolvimento de competências e habilidades específicas de Língua Portuguesa</i>	112
4.3.3 - <i>Promoção de práticas pedagógicas com foco em aprendizagens ativas e participativas</i>	115
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	119

1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil tem passado por mudanças significativas, que trouxeram transformações importantes para o ambiente escolar. O estudante agora é visto como protagonista no processo de construção do conhecimento, enquanto o professor atua como facilitador. O momento atual exige criatividade e ousadia para inovar, formando estudantes que não apenas repetem atividades, mas que assumem uma postura investigativa, capazes de resolver problemas do cotidiano. Como agentes ativos da sua própria aprendizagem, os alunos devem pensar criticamente, criar, estabelecer conexões, argumentar e construir conhecimento de forma autônoma.

Diante dessas transformações na educação, o professor assume um papel crucial na formação dos alunos. A necessidade de inovação pedagógica surge, exigindo que o educador inspire e motive os estudantes a explorarem, questionarem e criarem. Agora, mais do que transmitir conhecimento, o professor deve atuar como mediador, guiando os alunos na construção de habilidades e competências essenciais para o século XXI. A postura investigativa do estudante é incentivada, e o professor precisa desafiar-se a construir pontes entre o currículo e as demandas contemporâneas, preparando os alunos para resolver desafios do mundo real com pensamento crítico e argumentação sólida.

Para isso esta pesquisa apresenta como tema as práticas pedagógicas em Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental: a gamificação enquanto estratégia de ensino no Amazonas. De acordo com Alves, Minho e Diniz (2014, p. 77) “o termo gamificação foi cunhado pela primeira vez pelo pesquisador britânico Nick Pelling”. Os autores afirmam que a gamificação implica na incorporação de elementos de jogos em contextos que não estão intimamente relacionados a jogos. A gamificação significa criar sistemas, métodos ou ambientes de trabalho que se concentram nas pessoas, inspirados na dinâmica dos jogos. Esses modelos levam em conta a motivação, as emoções e a participação das pessoas envolvidas no processo (Alves; Minho; Diniz, 2014).

Fardo (2013) expressa que a gamificação é um conceito em crescimento que está diretamente relacionado à popularização e ao sucesso dos videogames. Ela se baseia na capacidade intrínseca desses jogos de motivar ações, solucionar problemas e melhorar a aprendizagem em diversas áreas do conhecimento e na

vida das pessoas. Podemos também mencionar que a “gamificação tem como base a ação de pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo”. (Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014, p. 15)

No ambiente educacional, a gamificação envolve a utilização de elementos de jogos para estimular e envolver os alunos, tornando o aprendizado mais dinâmico e participativo. Com atividades gamificadas, cria-se um cenário mais atrativo, onde os estudantes se sentem mais interessados e ativos no processo de ensino, promovendo maior interação e engajamento com os conteúdos abordados. Fardo (2013) relata que, no contexto atual, a gamificação está encontrando um terreno fértil para sua aplicação na educação formal. Isso se deve ao fato de que nessa área, há indivíduos que já acumularam uma série de aprendizados por meio de suas interações com jogos. Além disso, a educação formal busca novas estratégias para envolver alunos que estão cada vez mais imersos no mundo das mídias e tecnologias digitais, e que demonstram falta de interesse pelos métodos tradicionais e passivos de ensino que são comuns na maioria das escolas.

Nesse sentido, espera-se que o uso da gamificação no ensino de Língua Portuguesa seja uma estratégia educacional que venha contribuir para a efetivação das competências gerais da BNCC, principalmente, as que estão relacionadas ao uso das tecnologias digitais, pois segundo Gut (2022, p. 14) “os expressivos avanços tecnológicos permitem o acesso a uma vasta gama de informações e conhecimentos”.

Diante disso, esta pesquisa do ponto de vista do seu delineamento metodológico, caracteriza-se por sua natureza teórica, do tipo documental, que focaliza as práticas pedagógicas em Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, fazendo um recorte sobre a gamificação enquanto estratégia de ensino. O estudo está vinculado à Linha de Pesquisa “Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas”, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade La Salle, Mestrado Interinstitucional Canoas/RS, Manaus/AM. Esta linha de pesquisa

[...] investiga o fenômeno educativo colocando em evidência a análise dos modelos de formação docente inicial e continuada e suas traduções na prática educativa, nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Procura aprofundar as concepções teóricas que orientam as ações educativas e propõe estratégias de intervenção nos sistemas de ensino em

suas diferentes modalidades (formal, não-formal, educação básica e ensino superior)¹

As justificativas que conferem relevância à pesquisa são apresentadas no segundo capítulo deste trabalho, melhor dizendo, na Abordagem Metodológica, a saber são: relevância pessoal-profissional, acadêmico-científica e relevância social.

A pesquisa, do ponto de vista da relevância pessoal-profissional, se conecta diretamente com minha trajetória, pois ao usar gamificação enquanto estratégia de ensino da Língua Portuguesa, consolida meu interesse e entusiasmo pela educação, visto que sou professora desta disciplina, no município de Codajás. No que se refere a relevância social, a pesquisa contribui para o desenvolvimento de cidadãos críticos e reflexivos, ao proporcionar metodologias pedagógicas mais envolventes e eficazes, beneficiando tanto os alunos quanto a comunidade ao formar indivíduos capazes de interagir e refletir sobre seu mundo.

Considerando tais relevâncias, elaborou-se o seguinte problema de pesquisa: Quais são os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular e da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas que fundamentam o uso da gamificação nas práticas pedagógicas da Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental?

Em decorrência da problemática investigativa, o objetivo geral da pesquisa é: Refletir sobre os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular e da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas que fundamentam o uso da gamificação nas práticas pedagógicas da Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Para efetuar o objetivo geral, os objetivos específicos são: a) Apresentar a estrutura do Ensino Fundamental, destacando a dimensão da prática pedagógica nesta etapa da Educação Básica; b) Descrever, por meio da análise documental, os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular e da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas que fundamentam o uso da gamificação nas práticas pedagógicas da Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental; c)

¹ UNIVERSIDADE LA SALLE. PPG em Educação. Disponível em: <https://www.unilasalle.edu.br/canoas/ppg/educacao>. Acesso em: 20 dez. 2023.

Realizar um diálogo entre os pressupostos identificados nos documentos e os dos autores dos artigos, das dissertações e teses sobre o uso da gamificação nas práticas pedagógicas da Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental; d) Apontar, a partir da síntese resultante do diálogo entre os pressupostos identificados nos documentos, artigos, dissertações e teses, avanços e lacunas atinentes ao uso da gamificação nas práticas pedagógicas da Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

O *corpus* investigativo da pesquisa é formado pelos seguintes documentos: a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) e a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental - PCP, da Secretaria de Estado de Educação e Desporto - SEDUC/AM (Amazonas, 2021). Na incursão analítica dos documentos constituintes do *corpus* investigativo, realizamos um diálogo com a literatura vigente, isto é, com os pressupostos dos autores dos artigos e das dissertações apresentados no capítulo denominado Abordagem Metodológica. A análise dos dados teve suporte em Cellard (2012), através das cinco dimensões da análise documental: o contexto, o autor ou os autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto e o conceito-chave e a lógica interna do texto.

Feita tais considerações, esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. O primeiro capítulo consiste nesta introdução, com o intuito de contextualizar a temática investigativa.

No segundo capítulo, apresentamos a abordagem metodológica utilizada, que caracteriza este estudo como uma pesquisa documental de natureza qualitativa, com objetivo exploratório. Além de trazer a relevância, o problema e os objetivos do estudo, o foco é investigar os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental (PCP) da SEDUC-AM, que fundamentam o uso da gamificação no ensino da Língua Portuguesa. O *corpus* investigativo da pesquisa é composto por esses documentos, e a análise se baseia nas cinco dimensões propostas por Cellard (2012), permitindo uma reflexão aprofundada sobre o tema investigado.

No terceiro capítulo, apresentamos o Referencial Teórico, que inicia descrevendo o conceito de educação em diversos contextos, conforme destaca Brandão (2007), ressaltando que a educação se manifesta de diferentes formas na vida cotidiana. Em seguida, abordamos o surgimento da escola, uma criação humana inserida em momentos históricos específicos (Gauthier; Tardif, 2010). O

capítulo também discute as práticas pedagógicas em Língua Portuguesa, ressaltando sua flexibilidade e adaptação às necessidades dos alunos, e apresenta a gamificação como uma estratégia inovadora, capaz de tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e eficaz, alinhada às demandas contemporâneas.

Um diálogo sobre os pressupostos relativos ao uso da gamificação nas práticas pedagógicas direcionadas ao ensino da Língua Portuguesa será explanado no quarto capítulo, que possui a seguinte subdivisão: Olhares sobre a gamificação nas práticas pedagógicas; BNCC e PCP pressupostos sobre a gamificação no ensino da Língua Portuguesa a partir das dissertações e artigos selecionados; Análise da BNCC e da PCP; e Pressupostos identificados e os avanços e lacunas atinentes ao uso da gamificação nas Práticas Pedagógicas da Língua Portuguesa a partir das reflexões do diálogo com os autores. Neste capítulo é realizada uma análise dos documentos constituintes do *corpus* investigativo, dialogando os pressupostos encontrados com os autores das dissertações e artigos sobre o uso da gamificação nas práticas pedagógicas. Iniciamos com uma revisão desses trabalhos e, posteriormente, investigamos os pressupostos da BNCC e da PCP, utilizando as cinco dimensões da análise documental propostas por Cellard (2012). E, em seguida, identificamos os principais avanços e lacunas nas práticas pedagógicas da Língua Portuguesa, com base em três categorias de pressupostos: Educação Integral e o desenvolvimento de habilidades e competências para o século XXI; Desenvolvimento de competências e habilidades específicas de Língua Portuguesa; e Promoção de práticas pedagógicas com foco em aprendizagens ativas e participativas.

Por fim, apresentamos as Considerações Finais, seguida das Referências do trabalho.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Neste capítulo apresentamos a caracterização do estudo, as justificativas que conferem relevância à pesquisa, o problema e os objetivos da investigação, a constituição do *corpus* investigativo e a abordagem da Análise dos Dados.

2.1 Caracterização do estudo

Esta pesquisa caracteriza-se por ser qualitativa, teórica, do tipo documental, com fins exploratórios. Possui como temática investigativa as práticas pedagógicas em Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com ênfase na gamificação enquanto uma estratégia de ensino.

A pesquisa qualitativa é, segundo Moreira e Menegat (2021, p. 30),

A atividade investigativa que posiciona o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Neste contexto, a pesquisa qualitativa envolve um caráter interpretativo e de abordagem naturalística diante do mundo, ou seja, os pesquisadores estudam as coisas em seus contextos naturais, procurando compreender e/ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhe atribuem.

Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 26) acrescentam que a pesquisa qualitativa

Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas.

Para Gerhardt e Silveira (2009), os pesquisadores que optam por métodos qualitativos buscam entender as razões por trás das coisas, expressando o que é apropriado fazer, mas sem atribuir números aos valores e às trocas simbólicas. Eles não se sujeitam a comprovar os fatos, já que lidam com informações que não podem ser medidas de forma tradicional (geradas por estímulos e interações) e adotam diferentes abordagens de análise.

Moreira e Menegat (2021, p. 49) ratificam esta asserção explicando que a abordagem qualitativa “se preocupa em compreender e analisar a pesquisa

realizada de modo mais profundo e subjetivo. Significa dizer que ela não utiliza métodos estatísticos e matemáticos para a sua análise”.

Quanto aos procedimentos aqui adotados, correspondem a uma pesquisa documental. A pesquisa documental é aquela que se baseia em documentos, contemporâneos ou antigos, já que são considerados autênticos do ponto de vista científico, ou seja, não foram falsificados. Essa abordagem tem sido extremamente empregada nas ciências sociais e na pesquisa histórica para descrever e comparar eventos sociais, estabelecendo suas características ou tendências (Gerhardt; Silveira, 2009).

Gil (2002, p. 46) menciona uma série de vantagens a respeito da pesquisa documental, entre elas está a consideração que “os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa da natureza histórica”.

Marconi e Lakatos (2003) acrescentam que a pesquisa documental tem como característica o uso exclusivo de documentos para obter informações. Esses documentos podem ser registros escritos ou outros tipos de materiais. Eles são considerados fontes originais de dados. Essa abordagem permite coletar informações no momento em que um evento ocorre ou até mesmo depois, de forma retrospectiva.

A exemplo de um dos tipos de documentos que podemos citar são os documentos oficiais que “constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 178).

Para Cellard (2012), a análise documental possui algumas vantagens notáveis, pois é um método de coleta de dados que reduz, pelo menos em certa medida, a possibilidade de qualquer influência decorrente da presença ou interferência do pesquisador, todavia o autor adverte que

O pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas [...] ele deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade. [...] o pesquisador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver à mão: fragmentos eventualmente, passagens difíceis de interpretar e repletas de termos e conceitos que lhe são estranhos e foram redigidos por um desconhecido, etc. É, portanto, em razão desses limites importantes, que o pesquisador

terá de tomar um certo número de precauções prévias que lhe facilitarão a tarefa e serão, parcialmente, garantias da validade e da solidez de suas explicações. (Cellard, 2012, p. 296)

A partir da análise documental do *corpus* investigativo, foi realizada uma revisão de literatura, contemplando dissertações e artigos publicados em periódicos correntes a fim de realizarmos um diálogo com os autores dessas produções sobre os pressupostos fundamentais a serem considerados nas práticas pedagógicas em Língua Portuguesa, utilizando a gamificação enquanto uma estratégia de ensino.

Em relação ao seu objetivo, refere-se a pesquisa exploratória que, de acordo com Gil (2002, p. 41) “estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Acrescenta-se que ela é conduzida com um planejamento maleável, o que permite examinar o tópico por diversas óticas e abordagens. Geralmente, engloba: levantamento de informações em fontes bibliográficas; conversas com pessoas que têm experiência prática com o problema sendo pesquisado e análise de exemplos que ajudam a compreender melhor o assunto (Prodanov; Freitas, 2013).

2.2 Relevância, problema e objetivos do estudo

Moreira e Menegat (2021, p. 41) afirmam que

Pensar na sociedade do conhecimento e os seus avanços para o mundo contemporâneo requer considerar que a ciência e a produção acadêmico-científica possuem um papel estratégico para o atingimento de tais demandas. Nesta perspectiva, vale a pena ressaltar que, para esse cenário, os pesquisadores e as Instituições de Educação Superior (IES) podem ser considerados como os agentes e os espaços que proporcionam o amadurecimento social por meio da pesquisa.

Nesta seção, concentramo-nos em fornecer as razões que atribuem importância à pesquisa em questão, as quais serão expostos os aspectos de relevância pessoal-profissional, acadêmico-científica e social, detalhando a explanação do problema em questão, assim como os objetivos geral e específicos.

2.2.1 Relevância pessoal-profissional

A relevância pessoal e profissional deste estudo está profundamente ligada à forma como o tema se alinha com minha trajetória acadêmica e de carreira. Refletir sobre o caminho percorrido desde o início da minha formação revela a compreensão de que o desenvolvimento como pesquisadora é um processo gradual, construído ao longo do tempo. Essa jornada de aprendizado contínuo é moldada por experiências e desafios que contribuem para a minha constante evolução, consolidando meu papel como educadora e pesquisadora comprometida com a inovação pedagógica,

Eu, Dalcifran Taveira de Oliveira, brasileira, casada, iniciei minha formação acadêmica na área educacional em 1998, quando concluí o 2º Grau Magistério, hoje Ensino Médio, na Escola Estadual Nossa Senhora das Graças, no município de Codajás-Am. Fiz o Magistério, pois almejava atuar como professora em meu município, mas infelizmente fui impossibilitada de exercer a profissão, uma vez que era necessário ter um curso de graduação, pois somente o Magistério não outorgava mais o direito de assumir uma sala de aula, devido a mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), conhecida como a LDB, que é a legislação que estabelece as normas gerais para a educação no Brasil. O artigo 62 desta lei afirma que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 1996, p. 42)

Em 2002, a Universidade do Estado do Amazonas – UEA - ofereceu, a todos os municípios do Estado, o Curso Normal Superior através do Centro de Mídias de Educação do Amazonas - CEMEAM. As aulas eram realizadas via satélite e assistíamos pela TV em nosso município, Codajás. Vale destacar que os períodos do Curso eram somente na época das férias, ou seja, meses de janeiro/fevereiro e em junho. Destaco esta informação porque em 2003 prestei vestibular para o Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa, na Universidade Federal do Amazonas – UFAM, na qual fui aprovada e iniciei meus estudos. Fiz os dois cursos concomitantemente por dois anos, pois o Curso Normal Superior terminou em 2004 e dediquei com mais afinco ao Curso de Graduação em Letras na UFAM.

No que concerne ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), foi solicitado um relatório sobre a realização do Estágio Supervisionado em escolas estaduais em Manaus. De todas as disciplinas estudadas, a que mais me interessou no Curso de Letras foi Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, pois tive o meu primeiro contato com a literatura acerca da prática docente do ensino da Língua Portuguesa, estes textos abordavam, em geral, a realidade educacional brasileira. Lembro-me que críticas foram levantadas no decorrer das discussões dos textos, a saber: alguns colegas universitários apontavam que o problema da educação estava atrelado ao descompromisso dos professores, outros defendiam que o entrave não vinha dos docentes, e sim das políticas públicas educacionais e, sobretudo, da quantidade de normas que controlavam a prática pedagógica, as salas de aula superlotadas; o ensino da Gramática, Literatura e Redação que o professor de Língua Portuguesa precisava ministrar; o apoio pedagógico que na maioria das vezes barrava as inovações que o educador tentava levar à sala de aula; o tempo disponível para o educador planejar, pois é de conhecimento de todos que o trabalho deste não inicia nem termina simplesmente na sala de aula; e um ponto mais discutido entre os acadêmicos foi a questão salarial dos professores, pois este é um problema antigo entre os profissionais da área.

Alguns pontos negativos que presenciei durante este momento, e que ficaram registrados em minha memória, foi que a maioria dos professores observados utilizavam somente o livro didático como recurso pedagógico e, em consequência disso, os conteúdos eram abordados de forma tradicional, ou seja, professores falando e “enchendo os recipientes vazios”, ocasionando assim, uma total desmotivação nos alunos, pois as aulas eram bastante cansativas, o que resultava, aparentemente, no desinteresse dos estudantes. Não bastassem os conteúdos, os exercícios também eram retirados dos livros didáticos, o que não condizia com a realidade dos educandos. Não havia inovações, algo que motivasse os alunos a se identificarem com o que estava sendo abordado. Em conformidade com esta assertiva, convém ouvirmos Moran (2015, p. 18) citando que “teóricos como Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973), Novack (1999), entre outros, enfatizam, há muito tempo, a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele”.

Naquela época, observei que havia uma falta de respeito dos alunos em relação aos professores, resultando em indisciplina generalizada. Isso, por sua vez,

afetava o comprometimento dos educadores, que demonstravam desinteresse nas aulas, falta de planejamento e, em alguns casos, insegurança ao transmitir os conteúdos. No entanto, encontrei uma minoria de professores que, comprometidos com a educação, se dedicavam a formar cidadãos críticos. Eles buscavam inovar em suas práticas pedagógicas, oferecendo aulas diferenciadas e envolventes.

Este momento ficou vivo em minha memória, pois as dificuldades enfrentadas durante o estágio se tornaram parte da minha vida profissional. Em 2005, iniciei minha carreira como professora após ser aprovada no Concurso Público da SEMED/Manaus. Em 2008, fui aprovada novamente em outro concurso da mesma secretaria. No entanto, ao vivenciar os desafios da profissão, questioneei se deveria continuar. Decidi seguir como educadora, mas em Codajás, minha cidade natal, para fazer a diferença. Assim, exonerei minhas duas cadeiras efetivas em Manaus e optei por atuar na SEDUC/AM em Codajás.

Passei no Processo Seletivo desta instituição para atuar em duas cadeiras: uma no Ensino Fundamental II e outra no Ensino Médio. Muitas pessoas questionaram minha escolha de deixar as cadeiras efetivas em Manaus para voltar a Codajás como professora temporária, mas eu sabia que os alunos de Codajás ainda respeitavam os professores, o que não era tão comum em Manaus. Essa insegurança quanto à estabilidade foi logo resolvida, pois fui aprovada em dois Concursos Públicos da SEDUC/AM, em 2011 e 2014, conquistando o primeiro lugar em ambos para Professora de Língua Portuguesa em Codajás.

No ano de 2011 também concluí com êxito o Curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, promovido pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, em Convênio com a Sociedade de Pós-Graduação – UNIASSELVI, buscando mais aprimoramento em minha formação profissional.

Retornar à minha cidade e ter a chance de ministrar aulas diferenciadas por meio da gamificação no ensino de Língua Portuguesa, fortaleceu ainda mais meu envolvimento com essa metodologia. O uso de jogos no ensino foi motivado por minha curiosidade, determinação e desejo de inovar. Enfrentar os desafios com perseverança e um interesse natural me transformou, gradualmente, em uma defensora entusiasta da gamificação, convicta de que essa estratégia tem o potencial de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e envolvente, pois conforme Alves, Minho e Diniz (2014, p. 83)

A gamificação surge como uma possibilidade de conectar a escola ao universo dos jovens com o foco na aprendizagem, por meio de práticas como sistemas de *rankeamento* e fornecimento de recompensas. Mas, ao invés de focar nos efeitos tradicionais como notas, por exemplo, utilizam-se estes elementos alinhados com a mecânica dos jogos para promover experiências que envolvem emocionalmente e cognitivamente os alunos.

Com base nas observações feitas durante o estágio na graduação em Letras e nas interações com professores de Língua Portuguesa que utilizam metodologias mais tradicionais, como o uso exclusivo do livro didático, percebi a necessidade de desenvolver um Projeto de Pesquisa que contemple a gamificação como estratégia pedagógica nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Vinculei esse projeto à linha 1 - Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas. Minha trajetória acadêmica não só visa aprimorar minha formação, mas também auxiliar os colegas a melhorar o processo de ensino-aprendizagem em Codajás.

2.2.2 Relevância acadêmico-científica

Com o propósito de termos conhecimento acerca das produções existentes relacionadas à temática investigativa desta pesquisa, procedemos à busca por dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação situados no Brasil, disponibilizados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tendo-se presente que todos os Programas de Pós-graduação do Brasil possuem a obrigatoriedade de encaminhar à CAPES dados relativos às dissertações e teses defendidas anualmente em cada programa e, além da CAPES, recorreremos à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Para tanto, utilizamos os descritores apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Descritores de busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD

Descritores	Registros CAPES	Registros BDTD
Gamificação AND língua portuguesa	27	26
Gamificação AND estratégia de ensino AND língua portuguesa	10	12
Prática pedagógica AND gamificação AND língua portuguesa	6	6

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O levantamento foi realizado no mês de setembro do ano de 2023. Com o descritor “Gamificação AND língua portuguesa”, foram identificados 27 (vinte e sete) resultados, sendo 26 (vinte e seis) dissertações e 1 (uma) tese, porém deste conjunto de trabalhos, foram excluídos 20 (vinte), pois os mesmos não possuíam relação com o foco da nossa pesquisa. Destes 20 trabalhos excluídos, 19 (dezenove) eram dissertações; destas, 12 (doze) foram excluídas pelos títulos dos trabalhos, 6 (seis) após leitura dos resumos e 1 (uma) por divulgação não autorizada. A única tese achada com este descritor também foi excluída após leitura do resumo, porém foi incorporada no Referencial Teórico deste estudo. A tese intitulada “Um percurso gamer para o ensino de escrita”, de Chinaglia (2020), embora aborde a gamificação não focada no Ensino Fundamental e sim no Ensino Médio, ela possui um tema muito aderente ao conteúdo da nossa temática investigativa, especialmente por abordar um conceito-chave dentro da gamificação.

Com o descritor “Gamificação AND estratégia de ensino AND língua portuguesa”, foram achados 10 (dez) trabalhos. Destes, excluimos 5 (cinco) após leitura dos títulos e 4 (quatro) por leitura dos resumos, pois, a partir dessas leituras, os trabalhos não estavam interligados à temática da pesquisa. Foi selecionado apenas um único trabalho.

Foram achados com o descritor “Prática pedagógica AND gamificação AND língua portuguesa”, 6 (seis) textos. Destes, excluimos 4 (quatro), sendo 2 (dois) excluídos pelos títulos e 2 (dois) após leitura dos resumos. Os dois trabalhos selecionados estão inseridos nos achados do descritor “Gamificação AND língua portuguesa”.

Quando realizada a pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, por meio de uma busca avançada e da seleção de resumo em Português, com o descritor “Gamificação AND Língua Portuguesa”, foram achados 26 produções, destas, 23 dissertações e 3 teses. Com o descritor “Gamificação AND Estratégia de ensino AND Língua Portuguesa”, o retorno foi de 12 trabalhos, sendo 9 dissertações e 3 teses. Por fim, com o descritor “Prática pedagógica AND gamificação AND Língua Portuguesa”, foram achados 6 publicações, sendo 4 dissertações e 2 teses. Ressaltamos que o descritor “Gamificação AND Língua Portuguesa” abarca todos os demais achados, que foram selecionados para fazer parte desta pesquisa. Vale salientar também, que as dissertações selecionadas já condizem com as escolhidas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

A partir deste mapeamento, selecionamos sete dissertações que possuem mais avizinhamo com a temática investigativa da pesquisadora. Estas, serão apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 - Dissertações e teses selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES ².

Autor(a)	Título	Nível	Ano
CUNHA, Paula Rios da	A Produção de Narrativas e a Ampliação do Horizonte Sociocultural em Aulas Gamificadas	M*	2023
RAMOS, Adriana Lucia Oliveira	Gamificação no Ensino de Língua Portuguesa: Estudo da Prática Pedagógica de Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Petrolina	MP**	2022
BARBOSA, Rita De Cassia Damasceno	Gamificação e escrita: experiência de aprendizagem gamificada para produção textual	MP**	2021
SILVA, Elizabeth Dos Santos	Processos Fonológicos e Erros Ortográficos: Proposta de Intervenção –	MP**	2021

² M* = Mestrado; MP** = Mestrado Profissional

	Gamificação no Ensino de Língua Portuguesa		
FRUTUOSO, Norelei Rodrigues	A Gamificação e o Game como Instrumento de Avaliação Formativa	MP**	2020
BENVINDO, Luciana Lopes	O uso de ferramentas tecnológicas em aulas de língua portuguesa: cultura maker, gamificação e multiletramentos	MP**	2019
CRUZ, Tatiane Goncalves	Gamificação: Contribuições para o Desenvolvimento de Habilidade de Leitura	MP**	2017

Fonte: Autoria própria. Com base no mapeamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2023.

Cunha (2023) procura identificar o modo no qual alunos do nono ano do Ensino Fundamental podem expandir seu universo sociocultural na produção de narrativas a partir de aulas gamificadas. A autora baseia-se nos conceitos de cronotopo e exotopia, concebidos pelo pesquisador russo, autodenominado filósofo da linguagem, Mikhail Bakhtin. Utilizou-se da pesquisa-ação, concluindo que as aulas gamificadas não tiveram os resultados esperados. Apesar de parecerem empolgantes, precisam ser usadas com mais frequência para realmente funcionar. Quando usadas sozinhas, em um contexto momentâneo em sala de aula, não causam mudanças significativas no conhecimento sociocultural dos alunos.

Ramos (2022) debruça sua atenção mencionando que a sociedade está permeada pela tecnologia e, em decorrência disso, os jogos digitais são recursos que estão cada vez mais presentes no dia a dia dos alunos. Nessa perspectiva, a autora buscou investigar a prática docente no uso da gamificação como estratégia de ensino da Língua Portuguesa nos Anos Finais da Rede Municipal de Petrolina. Para atingir seu objetivo, ela optou por uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, que foi desenvolvida por meio dos procedimentos de estudo de campo e pesquisa documental. Obteve como resultado de seus estudos, que os professores reconhecem a relevância do uso dos jogos na sala de aula, valorizando tanto sua capacidade motivacional quanto seu potencial para promover o desenvolvimento moral, cognitivo e pessoal dos alunos, todavia, a efetiva prática de jogos e da

gamificação na sala de aula precisa passar por um processo formativo, sendo isso um desafio a ser superado.

Barbosa (2021) realiza, à luz da Linguística Aplicada, um estudo teórico-metodológico sobre a manifestação responsiva ativa na produção textual de alunos do 9º ano do ensino fundamental. Define como objetivo principal: verificar a manifestação responsiva ativa discente na produção textual dos gêneros discursivos, artigo de opinião e comentário de leitor, por se tratarem de gêneros argumentativos, presentes nas práticas sociais das diversas esferas de atuação da vida social. A investigação se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, com base no interpretativismo, de caráter propositivo e de natureza aplicada. A autora relata que não foi possível seguir com a investigação, por causa da pandemia Covid-19 que se instalou no mundo no início do ano de 2020.

Silva (2021) utiliza a gamificação como uma proposta de intervenção para tentar minimizar os episódios de desvios das regras gramaticais vigentes e estabelecidas dos padrões de escrita da língua portuguesa dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Tem como objetivo apresentar uma investigação sobre a fonética, a fonologia, os processos fonológicos e os erros ortográficos na Língua Portuguesa. Adota como procedimento de pesquisa a revisão bibliográfica de abordagem qualitativa. A autora menciona sobre as limitações de conhecimentos, principalmente nos usos das tecnologias por parte de uma parcela da população, observação feita devido a realidade imposta pela pandemia da Covid-19, pois por causa do isolamento social e das aulas remotas, houve-se a necessidade de se adaptar às formas digitais de trabalhar, ensinar, aprender e interagir.

Frutuoso (2020) expõe em sua dissertação a gamificação e o *game* como instrumento de avaliação formativa. Tem como objetivo geral de sua investigação analisar as potencialidades da aplicação de uma avaliação formativa gamificada, a partir da criação de um jogo (*game*) em uma turma dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, desenvolvendo-se com uma pesquisa-intervenção. A autora afirma, por meio do resultado apresentado, que foi possível confirmar que o *game* tem grande potencial para ser utilizado como instrumento de avaliação formativa nas escolas e que também auxilia a aprendizagem do aluno, propiciando uma intervenção na recuperação de conteúdo não aprendido relativo ao que foi ensinado.

Benvindo (2019) apresenta reflexões acerca da utilização de ferramentas tecnológicas no ensino da Língua Portuguesa, conceitua os termos cultura *maker* e gamificação e como esses contribuem para práticas multiletradas. Para isso, o objetivo geral da pesquisa foi verificar possibilidades e refletir sobre diferentes maneiras de utilização de aparatos tecnológicos e da utilização da cultura *maker* no ensino da Língua Portuguesa, por meio do desenvolvimento de propostas de ação baseadas no conceito de cultura *maker*, gamificação e multiletramento. Utilizou como metodologia, a pesquisa qualitativa de caráter exploratório, buscando compreender a necessidade da utilização de diferentes recursos em sala de aula, mediante revisão bibliográfica e análise das propostas de trabalho e concluiu que há inúmeras possibilidades de práticas que podem ser realizadas em sala de aula.

Cruz (2017) prende-se ao fato de que os alunos têm dificuldade em compreender de maneira crítica os textos que leem. A pesquisa teve como objetivo principal investigar as contribuições da gamificação para o desenvolvimento da habilidade de leitura no Ensino Fundamental. Metodologicamente, a autora optou por uma pesquisa de cunho qualitativo, concluindo que o trabalho com a gamificação mostrou um caminho para transformar os alunos em leitores mais motivados, interagidos e críticos.

Adotando o mesmo procedimento, realizamos a consulta recorrendo ao Portal de Periódicos da CAPES, busca avançada, utilizando os mesmos descritores adotados para o mapeamento das dissertações e teses, com a intenção de apurar artigos produzidos acerca da temática. A aferição, realizada no dia 02 de fevereiro de 2024, apresenta com o descritor “Gamificação AND língua portuguesa”, um total de 20 artigos. Os descritores “Gamificação AND estratégia de ensino AND língua portuguesa” e “Prática pedagógica AND gamificação AND língua portuguesa” sinalizam 7 e 4 produções, respectivamente. Vale ressaltar que estas produções estão inseridas nos achados do descritor “Gamificação AND língua portuguesa”.

Após a catalogação dos artigos, a leitura de títulos e apreciação de resumos congruentes com a temática investigativa, elegemos 2 trabalhos que apresentam maior aderência ao estudo em tela. Os artigos selecionados estão indicados no Quadro 3.

Quadro 3 - Artigos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES.

Autor (a)	Título	Ano	Periódico
AMORIM, R.; SILVA, A. M. A.; ARAGÃO, M. S. S.; ANDRADE, E. H. A.	Letramento digital: a gamificação como estratégia lúdica para o ensino e aprendizagem	2023	Revista Foco
SANTOS, S. V. C. de A.; SANTOS JÚNIOR, G. P. dos; LUCENA, S.; COSTA, R. V. C. da S.	Gamificação e tecnologias digitais: inovando as aulas de Língua Portuguesa	2020	Revista Debates em Educação

Fonte: Autoria própria. Com base no mapeamento realizado no Portal de Periódicos da CAPES, 2023.

Amorim, Santos e Andrade (2023), em seu artigo intitulado “Letramento digital: a gamificação como estratégia lúdica para o ensino e aprendizagem”, analisam de que maneira a aplicação da gamificação, como uma estratégia lúdica, pode promover o processo de ensino e aprendizagem e o letramento digital no contexto escolar. Para isso, utilizaram-se de metodologia de cunho bibliográfico, de caráter qualitativo. A análise dos dados, após as leituras bibliográficas realizadas e os apontamentos relacionados ao tema proposto, concluiu que a gamificação demonstrou ser um veículo poderoso para o ensino e a aprendizagem, especialmente entre os jovens, pois os jovens têm a oportunidade não apenas de melhorar suas habilidades de letramento digital, mas também de cultivar competências fundamentais como raciocínio crítico, capacidade de resolver problemas e colaboração.

Santos e *et al.* (2020) apresentam em seu artigo um relato de experiência de atividade gamificada experimentada por professores da educação básica que estão envolvidos em programas de formação em um ambiente digital. Com o intuito de compreender as contribuições da abordagem de aprendizagem baseada na gamificação, apoiada por tecnologias digitais, na produção de textos dos estudantes do Ensino Fundamental, este estudo se baseia na epistemologia das práticas, utilizando o método de pesquisa-formação com uma perspectiva multirreferencial. Os dados, qualitativos, foram coletados por meio de fotografias, gravações de áudio, diário de pesquisa e relato de experiência. Os resultados indicam que o engajamento e a colaboração, incentivados pelas atividades gamificadas, contribuíram para o envolvimento e a produção de textos pelos alunos.

Destacamos que a incursão analítica, tanto nos conteúdos dos artigos quanto das dissertações e teses apresentadas nesta seção, será realizada no capítulo quatro (pressupostos relativos ao uso da gamificação nas práticas pedagógicas direcionadas ao ensino da Língua Portuguesa) , a fim de viabilizar um diálogo acerca dos pressupostos identificados nos documentos constituintes do *corpus* investigativo com os dos autores das referidas produções acerca da temática investigativa deste estudo.

2.2.3 Relevância social

Ao escolher um tema para realizarmos uma pesquisa, é essencial levar em consideração o quão relevante e atual ele é, o que sabemos a respeito da temática e, além disso, qual a nossa capacidade de lidarmos sobre o assunto escolhido. Este, deve basear-se nas observações do dia a dia, nas experiências do trabalho profissional no qual estamos inseridos, em programas de pesquisa, nas conversas com especialistas, no que se descobriu em pesquisas anteriores e também na análise de trabalhos acadêmicos especializados. (Prodanov; Freitas, 2013)

A partir da escolha do tema, devemos também levar em consideração a relevância prática de um problema, pois esta relevância mostrará para a sociedade “benefícios que podem decorrer de sua solução”. (Gil, 2008, p. 35)

As instituições de ensino estão passando por transformações significativas, e no Brasil, o sistema educacional também precisa acompanhar essas mudanças, especialmente no que diz respeito à modernização das escolas. Considerando o contexto atual e o perfil dos alunos, que têm mudado bastante, o estudante não pode mais ser visto como um mero espectador passivo. Ele deve ser reconhecido como protagonista no processo de ensino-aprendizagem, assumindo um papel ativo e participativo, o que é essencial para promover uma educação mais relevante e alinhada com as demandas contemporâneas.

Seguindo a concepção de Freire (1996, p. 25) na qual afirma que “ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. A ideia de Freire aponta para um processo ensino-aprendizagem em que o professor é o mediador em um espaço de significações.

Partindo desse pressuposto, compreende-se a importância da formação de um profissional crítico-reflexivo, capaz de transformar a realidade social do seu cotidiano, minimizando injustiças e desigualdades. Seguindo esta lógica, é necessário formar alunos que não mais realizem atividades repetitivas e sim que sejam atores do seu processo de ensino-aprendizagem, que sejam capazes de intervir em sua realidade.

Diante desse novo contexto educacional, a gamificação ganha espaço no âmbito escolar. Entendemos que a “gamificação abrange a utilização de mecanismos de jogos para a resolução de problemas e para a motivação e o engajamento de um determinado público”. (Fadel *et al.*, 2014, p. 15)

Os professores começam a refletir sobre o seu novo papel no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a educação bancária, aos poucos, dá espaço para um novo olhar sobre o papel do professor e do aluno, pois como afirma Moran (2015, p. 15).

A educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais. Os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos.

Partindo desse ponto, o tema práticas pedagógicas em Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental: a gamificação enquanto estratégia de ensino no Amazonas, se tornará relevante entre os profissionais que estão na sala de aula, bem como para a sociedade que será beneficiada com a presença de cidadãos críticos e capazes de refletir sobre seu mundo, pois Moran (2015) explicita que para tornar-se um aluno proativo, crítico e autônomo, é preciso adotar procedimentos metodológicos em que os alunos se envolvam, tornando-se protagonistas e sujeitos reflexivos.

2.2.4 Problema e objetivos do estudo

A mentalidade científica, em primeiro lugar, é uma atitude pessoal do pesquisador que busca soluções sérias para os problemas que enfrenta, utilizando métodos adequados. Essa abordagem não é algo que já nasce conosco, mas sim algo que precisamos aprender ao longo do tempo. A busca pela objetividade na

pesquisa científica leva a um resultado impessoal, onde a figura do pesquisador desaparece por completo. O que importa são apenas o problema em questão e sua solução. (Kauark; Manhães; Medeiros, 2010)

Partindo desse pressuposto, uma pesquisa científica terá origem sempre em um problema a ser solucionado. Na visão dos autores Moreira e Menegat (2021, p. 17):

Para a realização de uma pesquisa é exigido do pesquisador a consciência do ponto onde se encontra e aonde almeja chegar, ou seja, o pesquisador precisa estabelecer um problema, normalmente em formato de pergunta, e buscar respostas a esse problema. O investigador precisa ter claro o que ele quer resolver, qual é a sua busca, qual a questão de pesquisa, qual o problema a ser resolvido. Esse primeiro passo define todo o processo de pesquisa. É o momento em que o pesquisador estrutura a proposta da pesquisa, contextualizando-a no espaço acadêmico.

Marconi e Lakatos (2003, p. 127) conceituam o problema como “um enunciado explicitado de forma clara, compreensível e operacional, cujo melhor modo de solução ou é uma pesquisa ou pode ser resolvido por meio de processos científicos”. Diante disso, a presente pesquisa tem como problema de investigação: Quais são os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular e da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas que fundamentam o uso da gamificação nas práticas pedagógicas da Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental?

Em decorrência da problemática investigativa, o objetivo geral é: Refletir sobre os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular e da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas que fundamentam o uso da gamificação nas práticas pedagógicas da Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Para efetuar o objetivo geral, os objetivos específicos são:

- a) Apresentar a estrutura do Ensino Fundamental, destacando a dimensão da prática pedagógica nesta etapa da Educação Básica.
- b) Descrever, por meio da análise documental, os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular e da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas que fundamentam o uso da gamificação nas práticas

pedagógicas da Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

- c) Realizar um diálogo entre os pressupostos identificados nos documentos e os dos autores dos artigos, das dissertações e teses sobre o uso da gamificação nas práticas pedagógicas da Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental.
- d) Apontar, a partir da síntese resultante do diálogo entre os pressupostos identificados nos documentos, artigos, dissertações e teses, avanços e lacunas atinentes ao uso da gamificação nas práticas pedagógicas da Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

2.3 Constituição do *corpus* investigativo

O *corpus* investigativo da pesquisa é formado pelos seguintes documentos: a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), e a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental - PCP (Amazonas, 2021), da Secretaria de Estado de Educação e Desporto - SEDUC-AM.

Nesses, investigamos quais os pressupostos que fundamentam o uso da gamificação nas práticas pedagógicas da Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A análise de tais documentos possibilitou realizar um diálogo entre os pressupostos identificados nesses documentos e os autores dos artigos, das dissertações e teses sobre o uso da gamificação enquanto estratégia de ensino.

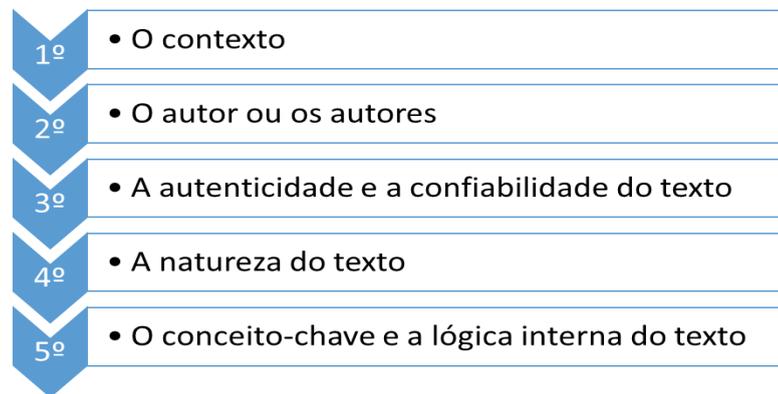
2.4 Abordagem da Análise dos dados

Os dados extraídos do *corpus* investigativo passaram pela análise documental que apresenta, no plano metodológico, algumas vantagens significativas, pois

Trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto de interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação medida. (Cellard, 2012, p. 295)

Esta análise terá suporte em Cellard (2012) através das cinco dimensões elaboradas pelo autor.

Figura 1 - As cinco dimensões elaboradas por Cellard (2012)



Fonte: Autoria própria, 2024.

- a) O contexto – Cellard (2012) diz que é essencial considerar o contexto social em que um documento foi criado e entender a situação em que o autor e o público-alvo foram envolvidos durante todas as etapas da análise de um documento, não importando em que época o texto tenha sido escrito. O analista não pode ignorar a necessidade de compreender o contexto político, econômico, social e cultural que influenciou a criação desse documento específico. Isso ajuda a entender os conceitos usados pelos autores, entender suas respostas e considerar pessoas, grupos, lugares e eventos mencionados no texto.
- b) O autor ou os autores - Abordar a interpretação de um texto exige, primeiramente, uma compreensão sólida da identidade da pessoa que o escreveu, de seus interesses e das razões que levaram a escrever. Esclarecer a identidade do autor é fundamental para avaliar com precisão a própria referência do texto e a interpretação que lhe é atribuída. (Ibidem, 2012)
- c) A autenticidade e a confiabilidade do texto – Cellard (2012, p. 301) nos alerta que é “importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida [...] não se deve esquecer de verificar a procedência do documento.”
- d) A natureza do texto – O autor relata que devemos “levar em consideração a natureza de um texto, ou seu suporte, antes de tirar conclusões. Efetivamente, a abertura do autor, os subentendidos, a estrutura de um

texto podem variar enormemente, conforme o contexto no qual ele é redigido.” (Ibidem, 2012, p. 302)

- e) O conceito-chave e a lógica interna do texto - Nesta última dimensão, Cellard nos informa que:

Delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos é, aliás, uma precaução totalmente pertinente no caso de documentos mais recentes nos quais, por exemplo, utiliza-se de um “jargão” profissional específico, ou nos que contêm regionalismos, gíria própria a meios particulares, linguagem popular, etc. Deve-se também prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados. (Cellard, 2012, p. 303)

Compreendemos que essas cinco dimensões abordadas por Cellard (2012) constituem-se na técnica capaz de elucidar as respostas que procuramos em nosso corpus investigativo. A partir dos conceitos-chave identificados nos documentos, realizamos um exercício reflexivo, através de um diálogo entre os pressupostos identificados tanto na BNCC (2018) quanto na PCP (2021) com as principais ideias, sobre a gamificação, encontradas nas dissertações e nos artigos, para entendermos o alcance e as implicações destes na prática docente com o uso da gamificação enquanto estratégia de ensino dos conteúdos de Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, discutiremos a Educação a partir de quatro seções: uma primeira aproximação teórica e conceitual; o surgimento da escola e o Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica atual; Práticas pedagógicas na Língua Portuguesa e Gamificação.

3.1 Educação: uma primeira aproximação teórica e conceitual

A presente pesquisa situa-se no campo da Educação e, para termos um melhor entendimento neste campo de pesquisa, convém iniciarmos uma reflexão por meio da seguinte indagação: o que é educação?

O questionamento inicial nos incita a mergulhar nas palavras de Brandão (2007, p. 47) ao mencionar que “os gregos ensinam o que hoje esquecemos. A educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes”. Afinal, não existe a educação, nem propriamente, uma educação. A educação é uma prática social, é uma prática humana, constitutiva do ser social do homem, desde a aldeia até a civilização do mais avançado desenvolvimento tecno-científico. Brandão (2007, p. 7) afirma que

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

De acordo com Brandão (2007), a educação está presente em todos os lugares, de várias formas. Todos nós incorporamos aspectos de nossa vida à educação, integrando-a em nosso cotidiano para adquirir conhecimento, desenvolver habilidades, alcançar uma identidade ou interagir com os outros. Seria correto considerar que existe apenas uma forma de educação? Não. É mais apropriado falar em "Educações", já que não há um método único ou modelo educacional. Por essa razão, é essencial compreender que a escola não é o único cenário onde a educação se manifesta. Ela vai além disso, permeando diversas esferas da vida.

A educação existe e se materializa numa pluralidade de práticas, todas condicionadas pela história e pela geografia, pelo tempo e pelo espaço. Os diferentes níveis e modelos da prática educativa não podem ser abstraídos das determinações (econômicas, políticas, ideológicas) das forças produtivas sociais, pois a educação pode acontecer em qualquer lugar, inclusive fora da escola. Por toda parte, pode haver redes e estruturas sociais de transferência de conhecimento de uma geração a outra, fazendo com que o homem crie suas próprias situações sociais de ensinar-aprender-ensinar.

Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades, em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados, em mundos sociais sem classes, de classes com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes, em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas. (Brandão, 2007, p. 9)

Brandão (2007) declara que, em certos locais, a educação é tão profundamente vivenciada que ocasionalmente torna-se imperceptível. Em comunidades primitivas ou povos tradicionais, os pequenos testemunham, compreendem, reproduzem e adquirem conhecimento por meio da sabedoria manifestada nos atos cotidianos. A transferência de saberes se dá indiscriminadamente por todos os indivíduos do grupo, sendo a própria integração social a responsável pela disseminação do conhecimento.

Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos. Brandão (2007, p. 10)

Essas observações são importantes para que possamos compreender a educação em seus diferentes momentos sócio históricos e, além disso, entendermos as diversas finalidades da educação na sociedade, pois conforme Charlot (2006, p. 07) “educação remete-nos a um conjunto de situações, de práticas, de políticas ligadas à educação no sentido amplo do termo”. Nos tópicos a seguir, serão discutidos algumas finalidades da educação em diferentes contextos.

3.1.1 A educação em diferentes contextos

[i] A educação nas comunidades primitivas

A educação que se realiza nas comunidades primitivas ou povos tradicionais é caracterizada por sua natureza difusa, não sistemática, em que o ato educativo é, sobretudo, um ato comunitário e perpassa todas as esferas da coletividade. Inexiste o conceito de indivíduo, porque as condições sociais da vida primitiva não permitem que seus membros possam individualmente emancipar-se e sobreviver fora das referências materiais da vida tribal. Podemos observar esta afirmativa por meio de Brandão (2007, p. 18) ao relatar que

Nas aldeias dos grupos tribais mais simples, todas as relações entre a criança e a natureza, guiadas de mais longe ou mais perto pela presença de adultos conhecedores, são situações de aprendizagem. A criança vê, entende, imita e aprende com a sabedoria que existe no próprio gesto de fazer a coisa. São também situações de aprendizagem aquelas em que as pessoas do grupo trocam materiais entre si ou trocam serviços e significados: na turma da caçada, no barco de pesca, no canto da cozinha da palhoça, na lavoura familiar ou comunitária de mandioca, nos grupos de brincadeiras de meninos e meninas, nas cerimônias religiosas.

Assim, percebe-se que as situações de aprendizagem descritas revelam como o conhecimento, especialmente em contextos tradicionais, é construído a partir da vivência e da prática. Essas interações cotidianas entre indivíduos e comunidades mostram que aprender envolve observação, experimentação e compartilhamento.

[ii] A educação aristocrática

A educação de então estava idealizada para formar um tipo de cidadão. Para o filósofo Aristóteles, a essência do homem residia na sua capacidade de ser cidadão e, como a cidadania era um privilégio das classes dirigentes, a maior parte dos habitantes estava excluída do processo educacional e da vida política de Atenas. Não era o escravo que estava sendo educado, era o filho do cidadão grego, homem, branco, participante da *pólis*, dono de posses. A educação da criança ateniense de família nobre, passava por várias etapas, necessárias para que ela desenvolvesse a virtude de saber governar, assim, a classe dominante dirigente mantinha e reproduzia sua dominação.

Souza (2019, p. 16) menciona que

A cidade de Atenas do século V a.C. passava por transformações do ponto de vista político, moral e educacional. Contrapondo-se à tendência antes coletiva, havia um crescente individualismo e preocupação com os negócios privados em detrimento do espírito coletivo, e essa transformação afetava diretamente a educação

Sendo assim, a educação era dever da família e convém lembrar que a democracia ateniense ergueu-se sobre uma estrutura de produção escravocrata, somente os homens atenienses adultos possuíam voz ativa nas assembleias, ou seja, os jovens eram educados para exercer com êxito suas prerrogativas de cidadãos, o ideal pedagógico e a arte política. Brandão (2007, p. 47) corrobora dizendo que esta é “uma educação contra a criança, que não leva em conta o que ela é, mas olha para o modelo do que pode ser, e que anseia torná-la depressa o jovem perfeito [...] e o adulto educado (o cidadão político a serviço da *pólis*).”

[iii] A educação numa questão antropológica

A educação, nesta perspectiva, prima pela definição do que é um ser humano e esse questionamento é fundamental para quem se interessa pela educação. Charlot (2019) define a natureza humana a partir das pedagogias “tradicional” e “nova” e a partir delas determina-se como deve ser a educação. Ao pensarmos o conceito de educação, segundo o autor, estamos pensando no conceito de ser humano e esse é o motivo para nós olharmos hoje e refletirmos que tipo de ser humano queremos formar por meio das nossas práticas pedagógicas, nossos projetos educativos. Na educação, precisamos saber quem está sendo educado, o que nós estamos ensinando e para que que nós estamos ensinando e isso faz toda a diferença dentro de um espaço escolar. Sendo assim, a educação pressupõe um olhar acerca do humano, e um olhar acerca do humano nos leva para essa concepção antropológica presente no campo da educação.

[iv] A educação como um triplo processo

Para Charlot (2006, p. 15), “a educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular.” **No**

processo de humanização, a educação precisa ensinar o ser humano a ser humano. O ser humano não nasce pronto, ele precisa de cuidados, ele precisa passar por um processo de aprendizagem cultural, de socialização, de individualização. Já no **processo de socialização e entrada numa cultura**, a ideia demonstrada é que nós nos formamos no contato e pela interação com o outro. É neste processo que aprendemos as regras, os valores, a cultura em que estamos inseridos. E a entrada numa cultura se dará dependendo do lugar onde ele nascer, implicará no tipo de educação/formação que ele receberá.

Nesse contexto, Brandão (2007) corrobora dizendo que a educação desempenha um papel fundamental na formação de diferentes tipos de indivíduos. Em essência, ela não apenas auxilia no desenvolvimento do pensamento humano, mas também atua na criação desses indivíduos, transmitindo o conhecimento que os molda e valida. A educação desempenha um papel ativo na produção de crenças, ideias, qualificações e especializações, que estão interligadas nas trocas de símbolos, bens e poderes. Essa interação conjunta é a força motriz que constrói diversos modelos de sociedade.

Por fim, no **processo de singularização-subjetivação**, o indivíduo precisa desenvolver um centro de interioridade que lhe permita interpretar o mundo de maneira própria. É nesse espaço interno que se estabelece a capacidade de lidar com as experiências e demandas externas de forma particular, construindo assim sua identidade. Esse processo possibilita que cada pessoa crie sua própria narrativa e trajetória dentro do contexto social em que está inserida, integrando o singular e o coletivo em sua formação como sujeito único. Em face disso, Casagrande e Boufleuer (2018, p. 139) expressam que “o ser humano, desde a infância, vivencia processos de interação e de socialização que o introduzem numa cultura, numa comunidade e, ao mesmo tempo, proporcionam-lhe o estabelecimento de uma identidade pessoal”.

3.1.2 Discursos sobre a educação

Além de destacarmos as finalidades da educação em cada contexto histórico vivido pelo indivíduo que está inserido em uma sociedade e/ou em uma cultura, ressaltamos também os tipos de discursos que permeiam a educação, estes, às vezes, acontecem de maneira imperceptível para nós educadores/pesquisadores.

Por isso, faz-se necessário ouvirmos Charlot (2006) que conceitua os sete tipos de discursos presentes no campo da educação, em seu texto intitulado “A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber”. O autor nos chama a atenção sobre esses discursos que negam o interesse e a legitimidade científica sobre a educação.

[i] Discurso espontâneo

Há uma negativa de alguns que afirmam que a educação não é um campo legítimo para construir seu conhecimento, suas metodologias e suas práticas, por isso precisa de outros campos para auxiliá-la. Diante disso, todas as outras áreas do conhecimento se sentem no direito de opinar na educação, porém o autor nos informa que opinião é diferente de ciência porque “quem deseja fazer pesquisa em educação deve sair da esfera da opinião e entrar no campo do conhecimento” (Charlot, 2006, p. 10)

[ii] Discurso prático

Há uma falsa dicotomia entre teoria e prática no campo educacional. Charlot (2006) adverte que subestimar o conhecimento teórico, alegando que ele não reflete a realidade, é tão problemático quanto repetir a prática sem o devido suporte teórico. Apenas a vivência em sala de aula não valida o conhecimento. Conclui-se, portanto, que teoria e prática não são opostas, mas complementares, funcionando como “vias de mão dupla”, cada uma enriquecendo e fundamentando a outra no processo educativo.

[iii] Discurso dos “antipedagogos”

Charlot (2006) nos fala que há um certo desprezo para com o papel do professor, pois acredita-se que não há necessidade de se ter alguém para ensinar se somos capazes de aprender sem o auxílio deste profissional. Este tipo de discurso não reconhece que por trás da figura do educador, tem uma construção de conhecimento, há uma identidade. É preciso estarmos atentos a este tipo de discurso que cada vez mais está ganhando espaço no Brasil.

[iv] Discurso pedagógico

Discurso que trata especificamente da educação e não pode ser confundido com o discurso das ciências da educação. O autor trabalha o conceito de pedagogia com saberes ligados à prática do como fazer. Charlot (2006, p.12) diz que “a pedagogia produz descrições, relatórios de experiências, manifestos. [...] ela é objeto de experimentações, de debates, de pesquisa-ação, e produz mais convicções, instrumentos e inovações do que conhecimentos demonstrados”.

[v] Discursos “dos outros”

Charlot (2006, p. 13) afirma que “são aqueles discursos sobre a educação produzidos por disciplinas de ciências humanas, principalmente a psicologia e a sociologia”. Por um bom tempo fomos dominados por este tipo de discurso, sem ao menos nos darmos conta disso. “Compramos” este tipo de discurso para nossa prática pedagógica sem nos atentarmos que autores como Piaget (psicólogo, biólogo e lógico), Bachelard (historiador das ciências e epistemólogo) e Vygotsky (teórico da literatura) não estavam totalmente inseridos na educação. E isto é exemplificado por Charlot (2006) quando menciona sobre o discurso construtivista que foi desenvolvido no campo da educação, porém manifestou-se fora dele. Apesar de estarmos envolvidos nesta situação, é preciso reconhecer que “o discurso dos outros é importante, é preciso levá-lo em conta. Mas é preciso também saber o que faz a pesquisa educacional para não apenas *acompanhar* esse discurso dos outros”. (Ibidem, p. 13)

[vi] Discursos políticos

Segundo Charlot (2006), os dois principais discursos políticos sobre educação são:

- a) **Discurso militante:** Traz a educação ligada a uma corrente da sociologia, da educação como reprodutora da realidade social. Charlot (2006) menciona que segundo este discurso, a escola é uma reprodutora desta realidade, e que há uma vitimização não só dos estudantes mas também dos professores. Vale ressaltar que, de acordo com este discurso, a sociedade seria a “culpada” por o aluno ser violento porque ele não aprendeu de outra forma. Ele passou pela educação na escola e este tipo

de educação só corroborou este modo. Charlot (2006, p. 13) exemplifica este discurso da seguinte forma:

Se as crianças são violentas na escola, é em razão da pobreza. É difícil negar que a violência do bairro tenha efeitos sobre a escola. Mas ignora o fato de que existem escolas pouco violentas em bairros violentos e o fato mais perturbador, de que entre as crianças pobres só uma pequena minoria é violenta. Em outras palavras, não é suficiente considerar a pobreza para dar conta da violência dentro da escola. É preciso que haja pesquisa com dados, e os discursos políticos pré-construídos não são suficientes, inclusive quando são politicamente certos.

- b) **Discurso gerado por instituições internacionais:** Essas instituições, OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e o Banco Mundial defendem que a educação é um direito humano fundamental, isto é, enfatiza a importância da educação para o desenvolvimento humano, econômico e social, e destaca a necessidade de fornecer educação de qualidade para todos. A OCDE “construiu e divulgou, há mais de vinte anos, uma ideologia que se tornou dominante entre os políticos, em que as palavras-chave são ‘qualidade’, ‘eficácia’, ‘avaliação’” (Charlot, 2006, p. 14).

O discurso político não quer dizer necessariamente que são os próprios políticos que o fazem, todavia esses discursos, que adentram o campo da educação, convencem uma classe política e, conseqüentemente, são implantados no nosso sistema de ensino. Charlot (2006, p. 14) nos alerta que “trata-se de um discurso do domínio e da transparência: saber tudo, controlar, prever tudo, como o Panóptico de Bentham e de Michel Foucault”.

Diante disso, Charlot (2006), nos lembra que na área da educação encontramos discursos já estabelecidos, completamente formulados. Independentemente do assunto em questão, sempre há uma resposta pronta, seja de natureza prática ou política, respaldada por discursos teóricos preestabelecidos, dominados por grupos intelectuais que se fecham em círculos, onde a defesa de ideias muitas vezes se mistura com a busca por posições e influência. Ao analisarmos essas diversas maneiras de fazer acontecer o processo educativo é

importante entendermos o contexto entre cultura e educação, pois é visível que a cultura está interligada ao processo educacional.

3.1.3 Contextualização sobre cultura e educação

Um ponto importante a ser considerado é que não é possível discutir educação sem entender também como se configura o mosaico de conceitos e categorias de Cultura. A educação nasce com algumas características, cada sociedade teve um processo para ensinar a sua geração e esse processo dependia de uma concepção de conhecimento, de sociedade, de cultura e uma concepção de ser humano.

Marques (2000) define que o homem é um ser que aprende, pois não foi feito nem pré-programado de uma vez; sua existência é construída a partir de uma grande gama de possibilidades em aberto. Surge dentro de uma cultura vibrante, que se mantém verdadeiramente viva ao ser encarada como um constante desafio de renovação, atribuindo significados ao convívio social e contribuindo para a formação da identidade pessoal.

A educação seria a transmissão, dentro das sociedades humanas, das técnicas culturais. Na verdade, não só apenas a transmissão mas também o aprendizado dessas técnicas, que seriam as técnicas de uso, de comportamento e produção para que os homens pudessem satisfazer suas necessidades primordiais. Do ponto de vista de Brandão (2007, p. 14)

O homem que transforma, com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender: em educação.

Em outras palavras, a cultura e a educação estão vinculadas uma à outra. É evidenciado pela observação de que a cultura nada mais é do que um conjunto de modos de vidas criados e transmitidos de uma geração para outra. Ela abrange os conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes e quaisquer outras capacidades adquiridas socialmente pelos homens.

O conjunto dessas técnicas que são transmitidas pela educação é denominado cultura. Uma sociedade específica não pode sobreviver sem a devida transmissão dessas técnicas e da cultura que delas decorre. Portanto, as diversas formas de

transmissão tornam-se um tema fundamental para a educação, pois são essas diferenças que geram as variações entre as sociedades. O que iria garantir a diferença entre grupos sociais na história, seria a capacidade de cada grupo criar diferentes formas de transmissão da cultura ao longo de seu processo histórico.

Nesse sentido, Casagrande e Boufleuer (2018, p. 138) corroboram que “a cultura também representa um recurso formativo à sociedade e às pessoas individualmente. Logo, cada cultura consiste em uma fonte de retroalimentação e em uma possibilidade formativa para os sujeitos que nela adentram, dela participam e a vivenciam.” Ou seja, a influência da sociedade sobre o indivíduo exige a ação comum, o compartilhar de hábitos, costumes, normas morais, sentimentos que são essencialmente derivados do meio social em que nascemos e vivemos.

Nas sociedades ditas “primitivas” essas técnicas de transmissão da cultura e as próprias técnicas que compõem a cultura seriam, ou tenderiam a ter uma imutabilidade, e nas sociedades mais “orgânicas”, ao modo de Durkheim, esses processos tenderiam a possuir uma certa capacidade de mutação. De forma aparente apenas poderíamos entender, por certo de forma errônea, que as sociedades ditas primitivas seriam menos desenvolvidas e teriam menores necessidades do que as outras, o que é um engano, pois o que as diferencia não é bem isso. Brandão (2007, p. 70) nos relata que

Da Antiguidade decadente [...] à Idade Moderna, foi preciso esperar muitos séculos para que de novo os brancos civilizados aprendessem a repensar a educação como os índios. E uma nova maneira de definir a educação como uma prática social cuja origem e destino são a sociedade e a cultura, foi formulada com muita clareza pelo sociólogo francês Émile Durkheim. Ele sacode a poeira de um assunto que só aos poucos foi recolocado na Europa de seu tempo, nos últimos anos do século passado. Se o fim da educação é desenvolver no homem toda a perfeição de que ele é capaz, que “perfeição” é esta? De onde é que ela procede? Quem a define e a quem serve? Por que, afinal, ideais de perfeição são tão diversos de uma cultura para outra? É falso imaginar uma educação que não parte de vida real: da vida tal como existe e do homem tal como ele é.

A diferença primordial estaria no fato de que as formas de educação nos dois tipos de sociedade, a dita “primitiva” e a “civilizada” não seriam diferentes por uma questão de desenvolvimento ou grau de educação, portanto de cultura, mas sim, de atitude ou orientação coletiva, e apenas isso, ou seja, as sociedades primitivas são marcadas por uma atitude diante da educação que visa a garantia de que essa imutabilidade se mantenha, a não mudança das técnicas de aprendizado social, e

então podemos entender o caráter sagrado de algumas formas e traços do aprendizado social nessas culturas e sociedades. Por isso, Casagrande e Boufleuer (2018, p. 138) nos falam que

É importante levar em conta que não basta participar de uma comunidade e compartilhar uma cultura para que os saberes culturais sejam apreendidos pelos sujeitos. A apropriação do saber cultural pressupõe, por parte destes, processos de aprendizagem específicos e o desenvolvimento da capacidade de apreender a estrutura simbólica de constituição e de justificação de um conhecimento. Isto é, dado o caráter simbólico e procedimental do conhecimento, é imprescindível que os sujeitos desenvolvam a habilidade de apropriarem-se do saber cultural e dos conteúdos que deste fazem parte, bem como entenderem as estruturas e os processos mediante os quais estes se constituem, justificam-se, são transmitidos, internalizados e reconstruídos.

Nesta perspectiva, Brandão (2007) explica que um aspecto a ser considerado é que a educação é uma atividade inserida no contexto social, assim como a saúde pública, a comunicação social e o serviço militar. Seu objetivo é promover o desenvolvimento das capacidades humanas, envolvendo os diversos tipos de conhecimento presentes em uma cultura, visando à formação de indivíduos de acordo com as demandas e necessidades específicas de sua sociedade em um determinado momento histórico de seu desenvolvimento.

Um exemplo disso, é que no município de Codajás, interior do Amazonas, há 240km da capital Manaus em linha reta, a história da educação ecoa as transformações de uma comunidade outrora centrada na cultura do setor primário, ou seja, uma comunidade que vivia da agricultura, pesca, pecuária e, principalmente, plantação de açaí. Em tempos passados, a educação estava subordinada às necessidades imediatas de sustento, levando muitos a abandonarem seus estudos em prol do apoio às famílias. Contudo, o panorama atual revela uma mudança significativa: os jovens enxergam na educação uma oportunidade de romper com o ciclo da agricultura. Hoje, a busca pelo conhecimento é encarada como um meio de transformação pessoal e social. Cada vez mais, os jovens codajaenses veem na educação a chance de ampliar horizontes e buscar uma vida além das fronteiras rurais, muitos partindo para a capital do estado, Manaus, em busca de uma educação mais abrangente e oportunidades de crescimento.

Diante do exposto, devemos considerar que para se fazer pesquisa na área da educação é necessário adentrarmos no campo do conhecimento, pois as pesquisas

sobre ou em educação gera conhecimento específico, assim como ocorre com todo o conhecimento científico. (Charlot, 2006). Assim sendo, adentramos na área que envolve esta pesquisa que é o Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica em nosso país, no entanto, façamos um breve relato sobre como surgiu a escola, como a conhecemos hoje, na qual o Ensino Fundamental está inserido.

3.2 O surgimento da escola e o Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica atual

Hoje em dia, com a presença constante das escolas por toda parte, é comum pensarmos que elas sempre estiveram presentes, como algo tão antigo quanto o próprio tempo. Independentemente das memórias que guardamos, seja vivendo na cidade ou no campo, as escolas sempre fazem parte do nosso contexto. Porém, é importante compreender que essas instituições não existem desde tempos remotos; são criações humanas que surgiram em momentos específicos da história, em contextos particulares. (Gauthier; Tardif, 2010)

A instituição escolar, como a entendemos hoje, tem uma história que se estende por muitos séculos e evoluiu ao longo do tempo. Antes do surgimento das escolas formais, a educação era frequentemente transmitida de forma informal dentro das comunidades. Em civilizações antigas, como a Grécia e Roma, havia escolas para a elite, onde as crianças de famílias abastadas recebiam educação formal, muitas vezes centrada em filosofia, retórica e matemática. Gauthier e Tardif (2010) alegam, segundo a óptica de Durkheim (1969), que a escola teve sua origem na era medieval, impulsionada pela influência da Igreja. A concepção de escola pode ser vista como uma continuação de um processo que teve início com os gregos e perdura ao longo do período do Império Romano.

Sibilia (2012) menciona também que no século XVII, surgiram as primeiras “escolas de aprendizagem” nos países europeus e relata que

Na Idade Média e até nos prelúdios da modernidade, por exemplo, os diversos ofícios eram diretamente cultivados em oficinas, nas quais o aprendiz burilava sua perícia auxiliando o profissional já versado na habilidade específica a ser adquirida. Nesses casos, a transmissão do saber era considerada concluída quando o discípulo recebia a anuência dos habitantes da cidade pertencentes à corporação que congregava o serviço em questão. Por outro lado, se dessa maneira se reproduziam os saberes práticos no meio popular da vida medieval, era nos ambientes impolutos dos

mosteiros que se transcrevia a sabedoria emanada dos livros sagrados e da palavra divina, mediante a exegese bíblica e as narrativas protagonizadas por santos ou pecadores. (Ibidem, p. 31)

Gauthier e Tardif (2010) relatam que no século XVII ocorreram mudanças significativas no ambiente educacional, resultando em transformações nos métodos de ensino então em vigor. As escolas tornaram-se mais numerosas, admitindo um maior número de crianças que passaram a frequentá-las com maior regularidade. Os professores desenvolveram novas técnicas para lidar com os desafios do cotidiano escolar. Esse conjunto de técnicas não apenas abrangeu os conteúdos a serem ensinados, mas também definiu todos os aspectos da vida na sala de aula (como o ensino simultâneo, regras para comportamento, movimentação, punições e a posição de cada aluno na sala). Os educadores transmitiram essas habilidades aos seus sucessores, que, por sua vez, as repassaram para os que os sucederam. Assim, ao longo do tempo, foi-se formando um conjunto de métodos de ensino padronizados, uma tradição pedagógica que perdurou por séculos.

Consoante esses autores,

Todas as dimensões da prática educativa são abordadas em função do controle e da gestão - grupo-classe, tempo, espaço, conduta e postura do aluno, conteúdos de saber, formação dos mestres - e submetidas a uma codificação estrita e detalhada. Assiste-se a uma divisão dos saberes em três grandes territórios, cada um com suas subdivisões. A emulação se torna uma noção importante no século XVII, e a classe um sistema fechado para a realidade exterior. Os tratados pedagógicos e a formação dos mestres aparecem. Em suma, a pedagogia como prática de ordem e de controle assinala o início de uma tradição, não provisória, mas que se perpetuará no tempo (Gauthier; Tardif, 2010, p. 121).

É neste século XVII que supostamente ocorreu o nascimento da pedagogia e ela se “manteve de uma maneira relativamente estável até o século XIX, tanto no seu espírito quanto nas suas práticas, para constituir uma espécie de tradição pedagógica na Europa”. (Ibidem, p.176)

Porém, as transformações na sociedade do século XIX exigiam um novo tipo de educação, baseada na preparação do homem para o presente e futuro de uma sociedade mutável, com isso,

Vemos surgir, no fim do século XIX e no início do XX, um movimento importante que visa derrubar essa tradição pedagógica. Sob a influência da incipiente ciência da educação e da ideia de reforma pela educação da sociedade destruída pela guerra, um movimento novo se impõe

gradualmente, provocando transformações maiores nas ideias e nas práticas pedagógicas. Esse movimento, que marcou o século XIX, é o da pedagogia nova. (Gauthier; Tardif, 2010, p. 176)

Sibilia (2012) relata que a modernidade introduziu uma ideia de indivíduo disciplinado, sujeito às leis universais, com o intuito de regular e ajustar as pessoas aos padrões requeridos por uma sociedade controladora. Nesse contexto, as instituições foram incumbidas de estabelecer ambientes propícios para gerar indivíduos obedientes e adaptáveis, moldados de acordo com as demandas sociais vigentes. A capacidade de ler e escrever se tornou fundamental para que as pessoas pudessem se integrar às atividades produtivas da sociedade industrial. Assim, a escola tinha a responsabilidade de educar, orientar, civilizar e instilar valores morais nos indivíduos, preparando-os para ocuparem posições de trabalho e para uma convivência harmoniosa na sociedade, de acordo com as leis de um Estado democrático e baseado em direitos legais.

Durante a era da sociedade industrial, a escola desempenhou um papel crucial na preparação da mão de obra para as demandas do mercado de trabalho em evolução. Nesse período, houve uma valorização crescente do conhecimento letrado, tornando-se essencial para a inserção dos indivíduos no sistema produtivo em expansão. As instituições educacionais assumiram a responsabilidade não apenas de transmitir habilidades básicas de leitura, escrita e aritmética, mas também de moldar comportamentos, disciplinar e padronizar os alunos para se adequar aos rigores e às rotinas do ambiente de trabalho. Além disso, a escola era encarregada de disseminar valores morais, civis e sociais, preparando os estudantes para serem cidadãos produtivos e participativos na sociedade industrial emergente.

A instituição escolar surge como resposta à demanda por um ambiente estruturado e dedicado à educação formal, proporcionando um local onde o aprendizado sistemático e organizado se torna possível. A escola se torna um ponto central na sociedade, não apenas para o compartilhamento de conhecimento, mas também para a socialização, a formação de identidade e a preparação para a vida em comunidade.

Brandão (2007) diz que o ensino formal corresponde ao momento em que a educação se submete à pedagogia, a teoria educacional, e cria situações específicas para seu exercício. Isso envolve o desenvolvimento de métodos, a estipulação de regras e cronogramas, e a designação de profissionais

especializados. É nesse contexto que surgem a escola, o aluno e o professor. Sendo assim, a instituição escolar é um ambiente dedicado à educação, oferecendo um espaço organizado e sistemático para o aprendizado. O ensino formal abrange uma variedade de disciplinas e áreas do conhecimento, visando não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também social e emocional dos estudantes. Através de currículos definidos, métodos de ensino, avaliações e interações sociais, a escola busca preparar os indivíduos para enfrentarem desafios acadêmicos, contribuindo para sua formação como cidadãos críticos, conscientes e capazes de contribuir para a sociedade. Chizzotti (2016, p. 1558) acrescenta que

A questão da educação, de modo especial, afeta toda a sociedade e desafia todas as áreas do saber a construir um conhecimento consistente que deve ser tanto partilhado por todos quanto deve ser legado a todos os membros de uma sociedade pelo poder do Estado, por meio da educação escolar.

Diante dos fatos mencionados, olharemos, de maneira breve, a criação da escola no Brasil, pois esta remonta ao período colonial, influenciada pela chegada dos colonizadores portugueses. Aranha (2012) fala que as primeiras iniciativas educacionais no país foram voltadas principalmente para a catequese e conversão dos povos nativos ao cristianismo, realizadas por ordens religiosas, como os jesuítas. Em 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas liderados por Manuel da Nóbrega, foi fundada uma escola “de ler e escrever”, em Salvador, na Bahia, marcando o início formal da educação no território brasileiro. No entanto, foi somente com a instituição do Diretório dos Índios, em 1759, pela Coroa Portuguesa, que houve a expulsão dos jesuítas do país, impactando profundamente o sistema educacional. (Aranha, 2012)

Ao longo dos séculos, diversas reformas e iniciativas foram implementadas para estruturar o sistema educacional brasileiro, enfrentando desafios como a escassez de escolas, falta de acesso à educação para a população mais pobre e desigualdades regionais, até chegar aos modelos educacionais e leis que delineiam o panorama educacional atual no país. Segundo Aranha (2012, p. 522)

Uma das características da atuação do Estado tivera início no final do século XIX, tomando força nas primeiras décadas do século seguinte, ao se esboçar um modelo de escolarização baseado na escola seriada, com normas, procedimentos, métodos, instalações adequadas, como se constata com a construção de prédios monumentais para os estabelecimentos, sobretudo os grupos escolares. (Aranha, 2012, p. 522)

Neste momento, não nos prenderemos à historicidade de todas as leis que regeram o processo de educação do Brasil, mas enfatizaremos às leis segundo a Constituição de 1988, em que a educação faz parte dos direitos sociais da cidadania. Os direitos sociais garantem a participação do cidadão na riqueza coletiva da nação e tem como valor básico a justiça social ou a igualdade social como meta de uma democracia digna desse nome. Portanto, a obrigação do Estado é investir na expansão da Educação pública, gratuita e de qualidade como um direito universal da cidadania.

Desta forma, com a finalidade de alcançar a todos, e em cumprimento à lei, foram criados os princípios gerais que regem a educação brasileira que estão expressos na Constituição de 1988. No seu artigo 205 ela diz que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, p. 123)

No seu art. 206, afirma que

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006)

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade;
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Brasil, 1988, p. 123)

Estes princípios encontram-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96). Esta legislação determina e condiciona a proposta curricular da escola, definindo seus objetivos e orientando práticas e conhecimentos a serem desenvolvidos. Em seu Artigo 1º, considera que a educação é um conjunto de diversos processos formativos que ocorrem na sociedade através do desenvolvimento do educando “na vida familiar, na convivência humana no trabalho,

nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 8), abrangendo assim todas as fontes de estímulo educativo em que o sujeito possa estar envolvido.

Segundo Pereira e Teixeira (2007), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional introduziu mudanças significativas na Educação Básica de nosso país. Sua relevância não se limitou apenas ao seu conteúdo, mas principalmente pelo contexto no qual foi desenvolvido. A criação dessa legislação refletiu a participação notável de diversos setores da sociedade civil organizada, com destaque para o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB.

Para melhor compreendermos como se organiza o processo educacional brasileiro, apresentaremos explicações básicas sobre algumas legislações que regulam o ensino no país, a saber: Constituição da República Federativa do Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Constituição da República Federativa do Brasil é a lei máxima, também chamada de Carta Magna por ser a fonte de toda a ordenação jurídica do Estado e de regulação da vida dos cidadãos na sociedade democrática. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional serve para completar e explicar, sem contrariar, os princípios inscritos na Constituição no que se refere à Educação Brasileira. A Base Nacional Comum Curricular é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (Brasil, 2018, p. 7)

Da ação conjunta do texto constitucional e do contexto da Lei de Diretrizes e Bases nascem a política e o planejamento das redes escolares de todos os níveis de ensino, ambos funcionam de maneira harmônica e interdependente.

Diante deste contexto educacional, tivemos, em 2018, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, documento normativo destinado exclusivamente ao sistema educacional, conforme estipulado no parágrafo 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), esta é pautada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que têm como objetivo a formação completa dos indivíduos e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, de acordo com o embasamento previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. (Brasil, 2018)

No Título V, Capítulo I, Da Composição dos Níveis Escolares, temos no Art. 21, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a composição da Educação Básica, que é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. De acordo com a LDB 9394/96, em seu Artigo 22 diz que

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (Brasil, 1996, p. 17)

E complementa no Artigo 23, sua forma de organização

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (Brasil, 1996, p. 17)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que todos os alunos brasileiros devem alcançar ao longo da Educação Básica. Sua origem remonta a discussões sobre a qualidade da educação no Brasil, buscando estabelecer diretrizes comuns para todo o país.

Todo esse processo buscou integrar as experiências e conhecimentos de diversos atores da comunidade educacional e da sociedade, visando criar um documento que estabelecesse diretrizes claras e objetivas para a educação básica brasileira, promovendo uma educação de qualidade e alinhada aos desafios do século XXI. Durante seu desenvolvimento, a BNCC passou por diversas etapas de discussão e construção coletiva, envolvendo especialistas, educadores, gestores educacionais, além de consultas públicas para receber contribuições da sociedade civil, professores e demais interessados na educação brasileira.

Após um extenso processo de debates, análises e revisões, a BNCC entrou em vigor em 2018, após sua homologação em dezembro de 2017, contemplando diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Além de estabelecer diretrizes para essas três etapas da Educação Básica, a BNCC tem como objetivo ajudar a formar uma sociedade mais justa, inclusiva e consciente, visando desenvolver habilidades gerais e específicas em diferentes áreas de conhecimento. Isso busca promover valores como ética, democracia,

responsabilidade, sustentabilidade e respeito aos direitos humanos, sem qualquer forma de preconceito.

Nesta perspectiva, o Estado do Amazonas aprovou uma Resolução que regulamenta o Ensino Fundamental, e a partir da Resolução Nº 005/2021 – CEE/AM AD REFERENDUM surgiu a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental que,

Representa a congregação de todos os fundamentos e pressupostos que permeiam o contexto de reforma curricular da educação brasileira a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da aprovação do Referencial Curricular Amazonense (RCA). (Amazonas, 2021, p. 8)[1]

Diante do exposto, apresentaremos a estrutura do Ensino Fundamental com enfoque aos Anos Finais, à luz das leis brasileiras que regem esta etapa de ensino.

3.2.1 A estrutura do Ensino Fundamental: a dimensão da prática pedagógica nesta etapa da Educação Básica

Na Seção III, da LDB 9394/96, intitulada Do Ensino Fundamental menciona que esta etapa, segundo nível da Educação Básica, tem caráter obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade e tem por finalidade a formação básica do cidadão mediante a capacidade de aprender através do pleno domínio da leitura e da escrita e dos cálculos, compreendendo seu ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia, as artes e os valores em que se baseia a sociedade, fortalecendo os vínculos familiares, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Em consonância com a lei supracitada, a BNCC esclarece que

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)²⁸, essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais. (Brasil, 2018, p. 57)

Acrescentamos a essas informações sobre o Ensino Fundamental, o que está registrado na Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental do Estado do Amazonas (2021),

Na etapa dos Anos Finais, o estudante inicia sua caminhada ainda criança, porém a finaliza já adolescente, evidenciando o processo de transição que está intrínseco ao se cumprir esse percurso, o que justifica um olhar atento para a formação cidadã desse estudante enquanto protagonista de sua história. (Amazonas, 2021, p.15)

O Artigo 32, parágrafos 3º, 4º e 5º, da LDB 9394/96 diz que

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Brasil, 1996, p. 23)

Esses parágrafos da LDB visam garantir o respeito à diversidade linguística, ou seja, evidenciam o compromisso com uma educação mais inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade cultural e linguística do Brasil; a qualidade do ensino presencial e a inclusão de conteúdos essenciais sobre os direitos das crianças e adolescentes no currículo escolar brasileiro, contribuindo para uma formação integral dos estudantes.

O Artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece diretrizes específicas sobre a jornada escolar no ensino fundamental no Brasil. Segundo esta lei, “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.”

Essa carga horária mínima de quatro horas tem o propósito de garantir um tempo adequado para as atividades pedagógicas, o desenvolvimento das aprendizagens e o contato dos alunos com os conteúdos programáticos estabelecidos para cada série ou ano escolar. Além disso, o artigo enfatiza a progressiva ampliação do período de permanência na escola. Isso significa que, idealmente, ao longo do percurso escolar, o tempo de permanência dos alunos na

instituição de ensino deve ser estendido gradualmente, buscando oferecer uma jornada mais ampla, o que pode proporcionar maior contato com diferentes disciplinas, atividades extracurriculares, projetos pedagógicos e aprofundamento nos conteúdos.

A BNCC define as competências e habilidades essenciais que os estudantes devem adquirir ao longo dessa fase educacional, abrangendo áreas como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso (opcional), oferecendo uma formação integral e abrangente. Além disso, prioriza a interdisciplinaridade, o desenvolvimento socioemocional, a educação inclusiva e a formação cidadã, visando preparar os estudantes para a vida em sociedade e para os desafios do mundo contemporâneo.

Figura 2 - Áreas do conhecimento e Componentes curriculares da BNCC



Fonte: Elaborado pela autora. Adaptado da BNCC (2018)

Quanto à carga horária, a BNCC não define número de horas, no entanto, a legislação brasileira estabelece a carga horária mínima anual de 800 horas para o Ensino Fundamental, mas cada sistema de ensino (municipal, estadual, ou federal) e

cada escola têm liberdade para organizar o calendário escolar e a distribuição das disciplinas ao longo da semana, desde que atendam ao mínimo exigido pela lei. Esse total de horas deve englobar não apenas as aulas regulares, mas também atividades complementares, como projetos, ações pedagógicas, práticas esportivas, culturais e de laboratório, visando uma formação integral.

Vale ressaltar também que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não determina uma carga horária específica para disciplinas individuais, incluindo Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Ela estabelece orientações sobre os objetivos de aprendizagem, competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo desse período, mas não define um número fixo de horas para cada disciplina.

Sendo assim, a carga horária dedicada à disciplina de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental pode variar conforme as diretrizes e a organização curricular de cada escola, sistema de ensino ou rede educacional. Geralmente, Língua Portuguesa é uma das áreas do conhecimento que recebe uma carga horária significativa dentro do currículo, devido à sua importância no desenvolvimento das habilidades linguísticas, leitura, escrita, interpretação textual e comunicação oral dos estudantes.

Além da carga horária, é importante salientar que a Secretaria de Educação do Amazonas, seguindo diretrizes nacionais, adotou o Ensino Fundamental com nove anos de duração o que evidencia a importância de alinhar as ações locais com as políticas educacionais mais amplas, garantindo uma educação mais consistente e alinhada com os objetivos e metas estabelecidos para o país no campo da educação. Essa flexibilidade concedida aos sistemas de ensino permite uma adaptação mais precisa e efetiva às necessidades específicas de cada região, garantindo, assim, a oferta de uma educação de qualidade para os estudantes.

A Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas, em consonância com o que compete aos Estados, implantou o Ensino Fundamental de 09 anos nas escolas da rede de ensino, seguindo as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e dos Planos Nacionais de Educação (PNE).

Ressalta-se que os sistemas de ensino possuem autonomia para definir as formas de organização dos níveis, etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, conforme o disposto no Art. 23 da LDBEN nº 9.394/1996. (Amazonas, 2021, p. 13)

Para garantir aos estudantes uma educação de qualidade, os docentes precisam estar comprometidos com a formação integral de seus alunos, pois é necessário aproximá-los das interações sociais e culturais em que estão envolvidos, com o objetivo de assegurar a aquisição dos conhecimentos fundamentais ao longo da Educação Básica, especialmente durante os Anos Finais do Ensino Fundamental. Por esse motivo, precisamos buscar estratégias que facilitem a nossa prática pedagógica.

3.3 Práticas pedagógicas na Língua Portuguesa

Percebemos que no campo da educação as influências das diferentes correntes teóricas vindas das Ciências, especialmente as Ciências Humanas, são bastante presentes. As teorias educacionais, de maneira geral, são moldadas pela interação complexa entre os aspectos históricos, culturais e econômicos de uma época específica. Elas também são influenciadas pelas visões individuais e sociais dos diversos profissionais envolvidos na educação, além das tradições e métodos já estabelecidos ao longo da história. Além disso, essas teorias não só refletem o conjunto de ideias, práticas, aspirações e contextos sociais de sua própria época, mas também têm um papel crítico ao questionar e analisar o contexto histórico-social do qual fazem parte. (Casagrande; Bieluczyk; Flores, 2022)

Casagrande, Bieluczyk e Flores (2022, p. 16) enfatizam que,

As produções teóricas do campo educacional são profícuas na apresentação de conceitos e termos filosóficos que se interrelacionam com os pedagógicos. São relações nem sempre muito claras e precisas, que demandam a contínua diligência e investigação dos conceitos, compreensões e significados, bem como de suas implicações para a prática pedagógica.

Entendemos por práticas pedagógicas as ações, métodos, estratégias e técnicas utilizadas pelo professor no processo de ensino e aprendizagem, isto é, envolve a forma como o professor organiza e conduz as atividades em sala de aula, como seleciona e utiliza recursos didáticos, como avalia o progresso dos alunos. E assimilamos a prática educativa como um conceito mais amplo, que engloba não apenas as ações do professor, mas também todo o contexto educacional, incluindo as interações entre alunos, o ambiente escolar, as políticas educacionais, entre

outros fatores. Portanto, enquanto a prática pedagógica está mais centrada nas ações específicas do professor no contexto da sala de aula, a prática educativa abrange um espectro mais amplo de atividades e influências que contribuem para a formação e desenvolvimento dos alunos.

Kemmis (1996, p. 17, tradução nossa) menciona e nos faz refletir sobre essas práticas quando diz,

Para o professor praticante, pode haver alguma ideia mais inocente, mais transparente, mais familiar do que a "prática"? É o que fazemos, é o nosso trabalho. Ele fala por si - ou, pelo menos, assim pensamos. Mas há outro ponto de vista: a prática educativa não "fala por si". De acordo com essa perspectiva alternativa, a prática educacional é algo que as pessoas fazem. A prática educativa é uma forma de poder, uma força que trabalha tanto a favor da continuidade social quanto da mudança social que, embora compartilhada e limitada por outros, ainda está, em grande medida, nas mãos dos professores. Através do poder da prática educacional, os professores desempenham um papel vital na mudança do mundo em que vivemos.³

A prática pedagógica não é estática; pelo contrário, é dinâmica e flexível, moldando-se às mudanças nas abordagens educacionais, às novas descobertas na área da educação e às demandas emergentes da sociedade. Os educadores precisam estar em constante reflexão sobre suas práticas, buscando aprimoramento e atualização para atender às necessidades diversificadas dos alunos. Uma prática pedagógica eficaz leva em consideração não apenas os conteúdos a serem ensinados, mas também as características individuais dos alunos, seus estilos de aprendizagem, interesses, experiências prévias e contextos sociais e culturais. Ela busca promover não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e éticas dos estudantes.

A prática pedagógica está intrinsecamente ligada à teoria, formando um elo vital no campo da educação. A relação entre a prática e a teoria pedagógica é fundamental para o desenvolvimento de estratégias educacionais eficazes e relevantes. Assim, a interligação entre teoria e prática pedagógica é essencial para o

³ Para el profesor en ejercicio, ¿puede haber alguna idea más inocente, más transparente, más familiar que la de "práctica"? Es lo que hacemos, Es nuestro trabajo. Habla por sí misma -o, al menos, eso pensamos. Pero hay otro punto de vista: la práctica educativa no "habla por sí misma". Según esta perspectiva alternativa, la práctica educativa es algo que hacen las personas. La práctica educativa es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores. Mediante el poder de la práctica educativa, los docentes desempeñan una función vital en el cambio del mundo en que vivimos.

avanço da educação, permitindo que os educadores sejam mais conscientes, reflexivos e eficazes em suas abordagens de ensino, sempre buscando maneiras de aprimorar a experiência educacional e o aprendizado dos alunos.

Kemmis (1996) relata que teoria e prática exige uma mútua dependência, porque não há uma primazia nem da teoria e nem da prática, mas há uma necessidade, no campo da educação, de fazermos uma correlação entre as duas, porque a prática exatamente enquanto *práxis* é uma ação intencionada que carrega uma teoria com interesse crítico emancipatório.

Casagrande e Flores (2022, p. 21) corroboram dizendo que

A compreensão da educação enquanto *práxis* também ajuda a superar o tradicional equívoco de colocar teoria e prática em posição de dualidade. Na ótica da educação escolar, compreender a educação como *práxis* é reconhecer a necessária unidade e a mútua dependência dessas duas instâncias na estruturação de processos de ensino e de aprendizagem e de formação continuada dos educadores. Esse conjunto de elementos configura, a nosso ver, o substrato a partir do qual as políticas educacionais, os projetos formativos e os processos de ensino e de aprendizagem poderão se concretizar, tornando os processos educacionais mais claros, mais evidentes e mais intencionais aos seus protagonistas.

Stephen Kemmis, em seu prólogo no livro "Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica" (1996), escrito por Wilfred Carr, destaca a importância da *práxis* na educação. A *práxis* pedagógica, segundo Kemmis, representa a interação constante e dialógica entre a teoria e a prática na educação. Ela vai além da simples aplicação das teorias na prática educativa, enfatizando a reflexão crítica dos educadores sobre suas próprias ações e práticas.

A *práxis* pedagógica, portanto, é um processo dinâmico e interativo, no qual a teoria não é simplesmente aplicada à prática, mas é constantemente revisada, reconstruída e aprimorada pela reflexão crítica sobre a própria prática educativa. Esse ciclo contínuo de teorização-reflexão-ação é fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas mais conscientes, contextualizadas e eficazes. Essa abordagem ressoa com a ideia de que a *práxis* pedagógica não é apenas a união entre teoria e prática, mas sim um ciclo de ação-reflexão-transformação, onde a prática educativa é constantemente repensada e reconstruída, possibilitando uma educação mais autônoma, crítica e contextualizada.

Casagrande, Bieluczyk e Flores (2022) entendem que no campo educacional, a *práxis* é concebida como uma ação reflexiva e intencional dos seres humanos. Isso implica em uma forma de agir que combina teoria e prática, capaz de analisar e modificar tanto a teoria que a embasa quanto a prática exercida. Os autores sustentam a ideia de que há princípios fundamentais na *práxis* educacional que merecem ser revistos, pois fornecem diretrizes essenciais para guiar as práticas pedagógicas contemporâneas. Esses princípios, ligados às ideias sobre a pessoa, o mundo, a sociedade e a educação, embora possam ser questionados em alguns contextos da sociedade atual, são a base que sustenta um projeto educacional que busca legitimidade e efetividade.

Essa perspectiva de *práxis* pedagógica defende que os educadores não devem apenas aplicar teorias pré-existentes de forma mecânica, mas sim engajar-se em um processo reflexivo contínuo. Isso implica em considerar as teorias como guias, mas também desafiá-las e reformulá-las com base nas experiências vividas na prática. Kemmis (1996) enfatiza a importância da reflexão crítica como parte integrante da *práxis* pedagógica. Através dessa reflexão, os educadores questionam e analisam suas práticas, considerando não apenas os resultados obtidos, mas também os valores, crenças e contextos que influenciam suas ações.

Casagrande e Flores (2022, p. 19) acrescentam que “ao considerar a necessidade de que toda a ação pedagógica seja reflexiva, organizada, pensada e planejada sob pressupostos teórico-práticos, romperemos com o preconceito corrente de que as teorias pouco ou nada contribuem com a prática.” Para Franco, Libâneo e Pimenta (2011), o conhecimento prático, que é resultado da combinação de diferentes saberes necessários para a ação, relaciona-se de forma dinâmica com o conhecimento teórico, e é construído historicamente, passando por transformações ao longo do tempo, destacando a importância do diálogo entre a teoria e a prática nesse tipo de conhecimento.

Quando os saberes teóricos e a prática educacional estão em diálogo, os educadores podem desenvolver um conhecimento mais significativo, embasado nas necessidades e desafios reais enfrentados em sala de aula. Essa integração permite que os professores tenham uma compreensão mais ampla da realidade educacional, possibilitando a criação de estratégias didáticas mais eficientes e inovadoras. Ao vivenciar a prática pedagógica e refletir sobre ela, os educadores podem encontrar soluções contextualizadas e adaptadas às necessidades dos estudantes.

Para isso, convém ouvir Casagrande e Boufleuer (2018, p. 141):

Práxis educativa enquanto ação intencionada, que pode contribuir para a formação da identidade pessoal, supõe o entendimento de que o processo de educação dos seres humanos somente pode ocorrer de modo intersubjetivo e no recurso à interação e à comunicação. Fica clara, desse modo, a necessidade de que os procedimentos pedagógicos escolares priorizem o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos e, ao mesmo tempo, não deixem de lado os elementos interativos, éticos e estéticos.

De maneira geral, a *práxis* é definida como uma forma de ação reflexiva capaz de questionar e modificar a teoria que a sustenta. Nessa dinâmica, nem a teoria nem a prática têm destaque exclusivo, pois ambas se influenciam mutuamente, sendo continuamente revistas. Isso nos permite compreender a prática educacional como uma forma de *práxis*. Portanto, quando mencionamos a *práxis* pedagógica, referimo-nos à ação que traz à realidade, organiza e executa um plano educacional. Trata-se da aplicação direta do ensino e da aprendizagem visando à humanização.

Uma prática educativa é uma atividade intencionalmente desenvolvida de maneira consciente, cuja compreensão só se torna clara na relação com os padrões de pensamento, nos princípios implícitos e parcialmente expressos pelos profissionais ao atribuir significado às suas experiências. Toda prática educativa está baseada em conceitos sobre educação e teorias educacionais, das quais é possível obter uma compreensão abrangente sobre o mundo, o ser humano e a sociedade. A partir desses princípios fundamentais, o educador pode legitimamente fundamentar os processos de ensino e aprendizagem. (Casagrande; Bieluczyk; Flores, 2022)

No ensino da disciplina de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a relação entre a prática pedagógica e a teoria é crucial para oferecer uma educação linguística abrangente e significativa aos estudantes. Nesse contexto específico, a aplicação desses conceitos torna-se fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa, compreensão textual e habilidades linguísticas dos alunos. Ao considerar as teorias pedagógicas, os educadores de Língua Portuguesa podem adotar abordagens que se alinhem com os objetivos educacionais e as características dos estudantes nessa etapa escolar. Além disso, ao considerar a *práxis* pedagógica no ensino de Língua Portuguesa, os educadores são encorajados a refletir criticamente sobre suas práticas, isso inclui analisar

constantemente a eficácia das estratégias utilizadas, adaptando-as às necessidades individuais dos alunos e ao contexto escolar.

No campo do ensino da disciplina de Língua Portuguesa para os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a ênfase na *práxis* pedagógica desempenha um importante papel na construção de competências linguísticas, comunicativas e críticas dos estudantes. A *práxis* pedagógica, baseada nos princípios de reflexão crítica e ação transformadora, tem um impacto significativo no ensino e aprendizagem da língua materna, pois os educadores criam um ambiente educacional mais dinâmico, participativo e relevante, capacitando os estudantes não apenas com conhecimentos linguísticos, mas também com habilidades comunicativas e críticas essenciais para sua formação integral e sua atuação na sociedade.

Ao integrar as competências propostas pela BNCC com uma *práxis* pedagógica centrada no aluno, reflexiva e contextualizada, os educadores de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental criam oportunidades para que os estudantes desenvolvam habilidades linguísticas, comunicativas, críticas e sociais essenciais para sua formação como cidadãos críticos, participativos e competentes no uso da língua portuguesa em diferentes contextos.

Na BNCC, competência é definida como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (Brasil, 2018, p. 8)

Zabala e Arnau (2010, p. 37) mencionam que no estudo DeSeCo (Definição e Seleção de Competências) realizado pela OCDE, competência é definida como

a habilidade de cumprir com êxito as exigências complexas, mediante a mobilização dos pré-requisitos psicossociais. De modo que são enfatizados os resultados os quais o indivíduo consegue por meio da ação, seleção ou forma de se comportar conforme com as exigências. (Zabala; Arnau, 2010, p. 37)

Essa definição é complementada da seguinte maneira: cada competência consiste na junção de habilidades práticas, conhecimentos (incluindo aqueles não explicitamente ensinados), motivação, valores éticos, atitudes, emoções e outros elementos sociais e comportamentais que, ao serem utilizados em conjunto,

possibilitam que a ação em uma determinada situação seja eficaz (Zabala; Arnau, 2010).

Zabala e Arnau (2010, p. 10) entendem que

Um ensino baseado em competências é uma nova e grande oportunidade para que a melhoria sustentável da educação não seja patrimônio de alguns poucos privilegiados. A introdução do conceito de competências no ensino obrigatório pode ser uma oportunidade para aprofundar um processo de mudança que se forjou no final do Século XIX, tendo sua efervescência nos primeiros 30 anos do Século XX, para, enfim, se desenvolver com dificuldades nos 60 anos seguintes. Dessa forma, partindo dessa visão – e somente dela –, entendemos que a introdução das competências na escola pode representar uma contribuição substancial para uma melhoria geral do ensino.

O desenvolvimento de competências na escola requer uma prática pedagógica focada em diversos campos de conhecimento, bem estruturados e confiáveis, permitindo que os alunos ajam com eficácia em situações específicas. No ensino centrado no desenvolvimento de competências, deve-se levar em conta a aplicação do conhecimento adquirido na escola em situações do cotidiano, considerando os ambientes atuais e as mudanças rápidas que podem surgir. Dessa forma,

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (Brasil, 2018, p. 19)

O desenvolvimento de competências é importante para os estudantes, já que essas competências podem atender às necessidades sociais e oferecer as ferramentas para compreender e modificar o mundo ao seu redor. Para alcançar esse objetivo, é essencial que as estratégias de ensino proporcionem diversas situações em que os conhecimentos adquiridos e em processo de construção sejam usados como recursos fundamentais para o êxito das atividades tanto dentro quanto fora da sala de aula, pois

A partir dos critérios estabelecidos para o ensino das competências podemos revisar as estratégias metodológicas utilizadas habitualmente. Esta análise nos permite compreender que não existe uma metodologia específica para as competências, e que será necessário acrescentar, suprimir ou mudar aspectos, com maior ou menor grau de profundidade, nessas metodologias para que possam se adequar a um ensino de competências (Zabala; Arnau, 2010, p. 14-15).

Para isso, os educadores devem adotar estratégias que não apenas transmitam conhecimento linguístico, mas também estimulem a compreensão da linguagem em diferentes contextos e sua aplicação prática. Sendo assim, a utilização da gamificação como estratégia pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais vem contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem destes alunos.

3.4 Gamificação

A gamificação envolve a criação de estruturas, sistemas ou métodos de trabalho centrados nas pessoas, baseados na lógica dos jogos. Esses modelos levam em conta a motivação, emoção e participação das pessoas no processo. Ao incorporar elementos como desafios, metas, progressão, *feedback* e recompensas presentes nos jogos, são geradas situações que estimulam e incentivam as pessoas a realizar determinadas ações (Alves; Minho; Diniz, 2014).

Schlemmer (2016, p. 108) acrescenta que “o conceito, embora criado em 2002, pelo britânico Nick Pelling, se amplia em 2008 com o crescimento da indústria de *games* e se dissemina, a partir de 2010, pela ampla utilização em diversos contextos.” A autora afirma também que a gamificação foca em examinar os componentes presentes no *design* de jogos que proporcionam diversão e adaptá-los para contextos que geralmente não são relacionados a jogos. Isso envolve a criação de uma estrutura de jogo em uma situação, processo ou produto que originalmente não seria um jogo. (Schlemmer, 2016)

A gamificação, como conceito, evoluiu da ideia de incorporar elementos presentes em jogos, como pontos, níveis, recompensas, competição saudável e *feedback* imediato, para estimular ações desejadas em outros contextos. A ideia central era utilizar os princípios que tornam os jogos envolventes e motivadores para aumentar o engajamento e a participação das pessoas em atividades que, de outra forma, poderiam ser consideradas menos atrativas ou desafiadoras. De acordo com Busarello, Ulbricht e Fadel (2014, p. 13) “os mecanismos encontrados em jogos funcionam como um motor motivacional do indivíduo, contribuindo para o engajamento deste nos mais variados aspectos e ambientes”.

Assim, a gamificação surgiu como uma resposta à busca por maneiras inovadoras de motivar e envolver as pessoas em atividades cotidianas, inspirado pelo poder dos jogos em criar experiências imersivas e atrativas. Ao longo do tempo, a gamificação continuou a evoluir, sendo aplicada de maneiras diversas e adaptada para atender às necessidades específicas de diferentes contextos e públicos. Com o avanço da tecnologia e a crescente relevância dos jogos digitais, os conceitos de gamificação foram sendo explorados mais profundamente e aplicados em diversas áreas, desde o *marketing* de empresas até a educação e saúde. A gamificação rapidamente se tornou uma estratégia popular para aumentar o interesse, a motivação e o comprometimento das pessoas em uma variedade de atividades.

Chinaglia (2020, p. 63) afirma que

O pensamento baseado em *games* é o elemento mais importante da gamificação, pois traz a dinâmica de elementos *gamer*, como competição, cooperação, exploração e envolvimento em uma narrativa. [...] esses aspectos são capazes de engajar as pessoas (aprendizes, consumidores ou jogadores) a fazerem algo, isto é, a realizarem uma ação. Por fim, essa ação realizada por tal engajamento pode promover aprendizado ou ainda ter o potencial de resolver um problema da sociedade. Verifica-se, portanto, o conceito de engajamento como pilar central nessa visão de gamificação.

Schlemmer (2016) declara que vivemos em um mundo conectado e ao mesmo tempo contraditório, onde podemos estar em qualquer lugar sem sair de casa, com fronteiras que não são tão rígidas, permitindo a fluidez entre diferentes locais e presenças. Consequentemente, estamos cada vez mais próximos e familiarizados com as tecnologias digitais, utilizando-as para pensar, criar e construir ambientes virtuais nos quais passamos parte do nosso tempo. É nesse contexto que desenvolvemos nossas relações e interações, tanto em espaços físicos quanto online, influenciados por uma variedade de tecnologias modernas, o que amplia significativamente nossas oportunidades de aprender e nos desenvolver.

Diante disso, Busarello, Ulbricht e Fadel (2014, p. 12) advertem que “o desenvolvimento de novos produtos e sistemas deve levar em consideração, além dos fatores tecnológicos, a tendência de que a sociedade contemporânea parece estar cada vez mais interessada por jogos.” Carneiro e Backes (2020, p. 294) explicam que jogos eletrônicos são parte integrante da cultura atual, assim como os jogos em geral sempre tiveram importância ao longo da história da humanidade, possuindo regras e significados dentro de contextos específicos. Desde tempos

antigos, os jogos estiveram disponíveis de várias maneiras, seja por meio de tabuleiros, cartas, que são os jogos analógicos, e computadores, consoles de videogame ou dispositivos móveis, que são os jogos digitais. Os autores acrescentam que,

Ao longo de sua existência, os jogos assumem características específicas conforme a apropriação da tecnologia pela sociedade, sem que necessariamente as práticas anteriores sejam substituídas. Como elemento simbólico, a bola possui atribuições e sentidos distintos dentro do contexto do campo de futebol (onde deve ser chutada), de uma quadra de vôlei (onde deve ser arremessada), da tela do jogo Pong (onde deve ser impedida de escapar do cenário) (Carneiro; Backes, 2020, p. 294)

Amorim e Costa (2022) esclarecem que os jogos possuem duas modalidades: jogos analógicos e jogos digitais. Os jogos são considerados produtos culturais que têm como fundamentos princípios essenciais: são atividades voluntárias (ninguém é forçado a participar delas), regidas por regras já definidas e inseridas em um universo separado do ambiente da rotina diária, conhecido como "círculo mágico".⁴

Ao comparar jogos analógicos com os digitais, algumas características permanecem inalteradas, como o fato de serem regidos por regras. No entanto, os jogos digitais se destacam pela construção visual e pela interatividade. Enquanto o jogo físico utiliza peças palpáveis, o ambiente virtual representa esses elementos por meio de gráficos interativos exibidos na tela (Ramos; Knaul; Rocha, 2020).

Diante disso, Schlemmer (2016, p. 110) chama a atenção que,

Ao observarmos algumas crianças e jovens que, em diferentes épocas, vem se desenvolvendo cada vez mais em interação com tecnologias – analógicas e digitais – é possível perceber mudanças profundas nos modos de viver e conviver. Elas desenvolveram uma forma de pensar e organizar o pensamento a partir de meios não só analógicos, mas também digitais, e essa combinação (construída nessa coexistência), tem possibilitado um nível de ação e de interação muitas vezes extremamente dinâmico e instantâneo.

Hoje, a gamificação encontrou na educação formal um terreno fértil, pois se deparou com profissionais com conhecimentos e experiências na utilização de jogos. Também encontra um ambiente que requer abordagens inovadoras para atender indivíduos cada vez mais imersos no mundo das mídias e tecnologias

⁴ Huizinga (2014) conceitua círculo mágico como o espaço onde as ações do jogo ocorrem.

digitais, os quais demonstram falta de interesse pelos métodos tradicionais de ensino usados na maioria das escolas. (Fardo, 2013)

Na educação, a gamificação foi adotada como uma abordagem para tornar o processo de aprendizagem mais envolvente, estimulante e eficaz. Ao integrar elementos de jogos no ambiente educacional, os educadores buscam tornar as aulas mais dinâmicas, promovendo maior interação e engajamento dos alunos nos conteúdos dos componentes curriculares mencionados na BNCC (2018) e na PCP (2021). Chinaglia (2020, p. 75) afirma que “a gamificação pode servir para ensinar determinado conhecimento em um âmbito da aprendizagem, ao argumentar que os estudantes também precisam aprender fatos, conceitos, regras e procedimentos”.

Diante disso, a gamificação, enquanto estratégia de ensino para abordar os conteúdos de Língua Portuguesa para alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, pode ser uma prática pedagógica que promove o aprendizado de maneira envolvente e significativa. Isso pode ocorrer por meio de jogos digitais, aos quais os estudantes já estão conectados, mas também através de jogos analógicos, como tabuleiros ou criação de desafios com algumas missões que estimulam a criatividade e a colaboração, sem depender exclusivamente da tecnologia digital.

3.4.1 Gamificação e prática pedagógica

As instituições de ensino têm enfrentado diversas transformações em diferentes partes do mundo. No Brasil, o sistema de ensino tem acompanhado esse processo, adaptando-se especialmente à necessidade de modernizar as escolas. Essas adaptações são impulsionadas pelo contexto contemporâneo e pelas transformações no perfil dos alunos, que demandam novas abordagens pedagógicas mais alinhadas com as exigências atuais da sociedade e das tecnologias emergentes. O aluno não é mais apenas um observador passivo, mas agora é considerado o protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, é crucial formar estudantes que não se limitem a realizar tarefas repetitivas, mas que assumam um papel ativo no seu processo de aprendizado, sendo capazes de influenciar e agir na sua própria realidade. Mas como alcançar este objetivo em uma sociedade hiperconectada?

A trajetória humana na Terra não é fixa, mas sim uma trajetória em constante evolução, caracterizada por fases de desenvolvimento que causam mudanças

significativas e profundas em nossas formas de viver e de ser (Sibilia, 2012). Tendo em vista estas transformações na vida em sociedade, cabe aos professores, refletirem sobre o papel da escola no contexto de uma educação tradicional e em um contexto de uma educação inserida em uma cultura mercadológica que adentra os ambientes escolares, causando reinterpretações nos métodos disciplinares essenciais para a educação tradicional.

Sibilia (2012) destaca como os valores, práticas e lógicas do mercado têm permeado cada vez mais as instituições de ensino, afetando não apenas a gestão educacional, mas também a própria dinâmica pedagógica e os valores educativos. Dentro do contexto da cultura mercadológica nos ambientes escolares, é possível identificar aspectos positivos quando se considera a gamificação como estratégia pedagógica, isto é, ao adotar elementos e dinâmicas dos jogos, a gamificação pode oferecer benefícios significativos para a educação, alinhando-se, em certos aspectos, à cultura de mercado presente nas escolas.

Sibilia (2012), discute como a escola, tradicionalmente estruturada em salas de aula, quadros-negros e livros didáticos, enfrenta o desafio de se adaptar a esse novo cenário. Ela questiona a rigidez dessas estruturas diante de uma realidade cada vez mais conectada e fluida, enfatizando a necessidade de repensar os modelos educacionais para integrar de forma efetiva a tecnologia e as novas formas de aprendizagem. A autora nos lembra de que, no século XX, ocorreram mudanças na sociedade ocidental, pois passamos da Sociedade do Conhecimento (usava-se a disciplina por meio de aparatos disciplinares) para a Sociedade da Informação (usa-se o controle através das tecnologias). Isso resultou em algumas crises na escola contemporânea, pois “as dissonâncias entre as disposições modernas que geraram a escola e as características contemporâneas deflagraram sua crise.” (Sibilia, 2012, p. 544)

Campeato e Schuler (2019, p. 2) complementam esse pensamento, afirmando que

Há um regime discursivo na atualidade que insiste em colocar a escola em uma posição de obsolescência. A discursividade em voga argui que os alunos “[...] nascidos no século XXI, tendo aula com professores formados no século XX em uma escola que em muito se assemelha às escolas do século XIX” (DESCHAMPS; CALEGARI, 2015, p. 7), parece não deixar dúvidas sobre o desalinho entre a referida instituição e as demandas contemporâneas. (Campeato; Schuler, 2019, p. 2)

Diante desta realidade, podemos observar um problema que surge na atualidade: a falta de atenção dos alunos durante as aulas. Esta problemática decorre, possivelmente, do fato de estarmos vivendo em um mundo hiperconectado, onde a aceleração das transformações tecnológicas fazem com que a sociedade de hoje obtenha informações em uma velocidade antes inimaginável e isso tem se refletido no contexto escolar. Nessa lógica, Campesato e Schuler (2019, p. 3) afirmam que “procura-se competir pela atenção dos alunos, buscando, nas estratégias de *marketing*, o arbítrio do ensinar contemporâneo, que persegue o prazer imediato, o interesse, a utilidade pragmática e a medição de toda a produção feita”.

Campesato e Schuler (2019) destacam a relevância de repensar a educação diante da cultura de dispersão digital, onde os estudantes estão constantemente imersos em diversas fontes de informação e entretenimento. Nesse cenário, a manutenção da atenção e do foco se torna um grande desafio. Ao considerar a gamificação, que pode incluir tanto jogos digitais quanto analógicos, nota-se uma convergência interessante, pois essa estratégia visa engajar os alunos de maneira ativa e colaborativa, aprimorando sua concentração e participação no processo de ensino-aprendizagem.

Destacamos aqui, a assertiva de Sibilia (2012, p. 545) quando nos fala que

é preciso ‘inventar novas armas’. [...] Se conseguirmos concretizar essa tarefa, talvez possamos, então, acionar os novos aparatos tecnológicos para buscar meios e construir alternativas que nos possibilitem superar a crise pela qual passa a escola nesses tempos de dispersão’

Dessa forma, “a função do professor pode ser revitalizada, libertando-o da aula de saliva e giz e estimulando o aluno a uma posição menos passiva e mais dinâmica” (Aranha, 2012, p. 642). No entanto, a escola tradicional não costuma valorizar a capacidade dos alunos de pensar e contribuir ativamente para o aprendizado, pois ela “hesita em reconhecer no educando um sujeito que pensa e que pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem” (Noronha, Backes, 2022, p. 139). Noronha e Backes (2022) apontam que a educação tem se tornado menos atrativa para estudantes que se sentem dispersos e insatisfeitos. Isso ocorre em grande parte devido ao uso excessivo de métodos expositivos tradicionais, como longas palestras, que acabam sendo enfadonhas e não estimulam a participação

ativa dos alunos no processo educativo. Como resultado, muitos estudantes enxergam a aprendizagem como algo cansativo e sem desafios, o que compromete seu envolvimento com as atividades escolares (Noronha; Backes, 2022)

De modo geral, é necessário repensar o método formal de ensino focado na simples memorização, familiarizando tanto os professores quanto os estudantes com a busca de novas formas de ensinar os conteúdos da Língua Portuguesa. Isso pode ocorrer por meio da gamificação enquanto estratégia de ensino, pois “que valor tem, hoje, para um estudante decorar, memorizar e armazenar dados quando tem a seu dispor diversas fontes de informações, dispositivos para armazená-las e infinita possibilidades de acionar e construir conhecimentos e saberes?”. (Gut, 2022, p. 37)

A crítica ao ensino tradicional é pertinente, mas isso não significa que ele não tenha sua relevância histórica. O modelo tradicional que ainda está vigente nas escolas precisa ser repensado e adaptado às novas realidades e às exigências dos jovens, ajustando suas práticas ao contexto atual. Dessa forma, a escola se torna capaz de oferecer um ensino mais conectado aos desafios contemporâneos, promovendo uma educação que responda melhor às necessidades dos estudantes, sem perder de vista a importância de sua tradição e estrutura educativa como base fundamental para a formação.

Esta familiaridade se torna importante porque a gamificação pode se tornar um estratégia pedagógica de grande valia para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. É avultado saber como aplicá-la em sala de aula e para que utilizá-la. Depois desta compreensão, os benefícios poderão ser evidentes para a formação de cidadãos capazes de responder às necessidades do mundo atual e não apenas meros repetidores e pouco criativos.

Como falamos anteriormente, a gamificação é uma abordagem educacional que utiliza elementos e mecânicas de jogos em outros contextos, com o objetivo de engajar, motivar e promover a aprendizagem significativa dos alunos. Na educação, essa estratégia se tornou uma ferramenta poderosa para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, interativo e envolvente.

O termo gamificação compreende a aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogos. Assim, embora a palavra tenha sido utilizada pela primeira vez em 2010, a gamificação tem sido aplicada há muito tempo. Na educação, por exemplo, a criança podia ter seu trabalho reconhecido com estrelinhas (recompensa) ou as palavras iam se tornando cada vez mais

difíceis de serem soletradas no ditado da professora (níveis adaptados às habilidades dos usuários). (Fadel; Ulbricht, 2014, p. 6).

A gamificação é um conceito em ascensão, originado da ampla difusão e aceitação dos jogos, e de suas habilidades naturais para incentivar ações, resolver problemas e facilitar aprendizagens em diversas esferas da vida e conhecimento das pessoas. Esse conceito tem se difundido na área da educação, sendo utilizado como uma estratégia de ensino voltada para um grupo específico de pessoas, a chamada geração *gamer*, e tem demonstrado resultados favoráveis nessas práticas educativas. (Fardo, 2013)

Busarello; Ulbricht e Fadel (2014, p. 33-34), ponderam que

O foco da gamificação é envolver emocionalmente o indivíduo dentro de uma gama de tarefas realizadas. Para isso se utiliza de mecanismos provenientes de jogos que são percebidos pelos sujeitos como elementos prazerosos e desafiadores, favorecendo a criação de um ambiente propício ao engajamento do indivíduo. Esse engajamento, por sua vez, pode ser medido e visto como os níveis de relação entre sujeito e o ambiente – trabalho e outras pessoas –, e é um dos principais fatores a serem explorados dentro dos recursos de gamificação. Isso porque é o foco da própria gamificação e responsável pelo sucesso ou insucesso do jogo enquanto estratégia. Compreende-se que a criação de ambientes que interajam positivamente com as emoções dos indivíduos favoreça o crescimento desses níveis de engajamento.

A gamificação, ao integrar elementos e dinâmicas dos jogos no ambiente educacional, capitaliza essa familiaridade com a tecnologia, transformando-a em uma ferramenta poderosa para promover a aprendizagem. Nesse sentido, Alves, Minho e Diniz (2014, p. 82) afirmam que “se os jogos podem mudar o mundo, pode-se também utilizar estratégias gamificadas para promover a motivação e o engajamento em diversos cenários de aprendizagem, sobretudo na escola.”

Ela surge como uma oportunidade para integrar a escola ao mundo dos jovens, visando à aprendizagem. Isso é realizado por meio de estratégias como classificações e oferecimento de incentivos, mas em vez de se concentrar em aspectos convencionais, como notas, esses elementos são aplicados de acordo com a lógica dos jogos para criar experiências que engajam os alunos emocional e mentalmente.

Nessa perspectiva, ao aplicar atividades gamificadas no ensino de Língua Portuguesa para os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, é possível criar experiências de aprendizagem que estimulam a participação ativa dos alunos,

ao mesmo tempo em que promovem o desenvolvimento das competências linguísticas estabelecidas pela BNCC, pois “a gamificação no ambiente educacional provoca reação emocional nos educandos idêntica à diversão proporcionada pelo jogo, a partir do uso da mecânica, estética e pensamento dos jogos”. (Noronha; Backes, 2022, p. 141)

Carneiro e Backes (2021, p. 369) argumentam que

Práticas envolvendo a gamificação ganham, cada vez mais, espaço em contextos educacionais. Vistas como potencializadoras para ação cognitiva, organização do pensamento, interpretação e engajamento dos estudantes, elas podem, também, levar ao individualismo e à competitividade na busca constante pela vitória.

Estes autores descrevem que “a partir do cotidiano e das curiosidades dos estudantes e com o intuito de ampliar a participação destes ao longo das aulas, identificamos a gamificação como um elemento potencializador de práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e colaborativas.” (Carneiro; Backes 2021, p.371).

A utilização da gamificação como estratégia pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais pode ser direcionada de diversas formas:

- a) Jogos de Palavras e Conceitos Linguísticos: Criar jogos que envolvam a formação de palavras, a identificação de figuras de linguagem, o reconhecimento de classes gramaticais ou a compreensão de elementos textuais pode ser uma maneira lúdica de abordar conteúdos linguísticos específicos, tornando o aprendizado mais atrativo e acessível aos alunos.
- b) Desafios de Leitura e Interpretação Textual: A gamificação pode ser aplicada na promoção da leitura por meio de desafios de interpretação de textos, *quizzes* interativos, caça-palavras contextualizados, histórias interativas ou até mesmo aventuras narrativas digitais que incentivem a compreensão textual e a análise crítica.
- c) Produção de Textos Criativos: Jogos que estimulem a produção de textos, como desafios de escrita criativa, elaboração colaborativa de histórias ou até mesmo a criação de narrativas em formato de jogo podem ser estratégias interessantes para desenvolver a expressão escrita dos alunos de forma mais divertida e envolvente.

Ao alinhar a gamificação com as competências e as habilidades propostas pela BNCC para o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os educadores têm a oportunidade de oferecer experiências de aprendizagem mais imersivas e motivadoras. A abordagem lúdica e interativa proporcionada pela gamificação não apenas torna os conteúdos mais acessíveis e interessantes, mas também promove o desenvolvimento das habilidades linguísticas, comunicativas e interpretativas dos estudantes, contribuindo para uma formação mais completa e dinâmica.

No entanto, vale ressaltar que a gamificação, os jogos digitais ou qualquer outra tecnologia não devem ser considerados como soluções mágicas para transformar completamente o sistema educacional. Essa transformação envolve uma série de questões, desde a necessidade de infraestrutura adequada nas escolas, melhores salários para os professores até processos contínuos de capacitação que permitam aos educadores desenvolver práticas inovadoras, dinâmicas e adaptadas aos interesses dos alunos e professores, que são os protagonistas no dia a dia da construção das práticas educativas. (Alves; Minho; Diniz, 2014)

Em virtude do que foi mencionado, a utilização da gamificação como prática pedagógica para o ensino dos conteúdos de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental revela-se como uma abordagem promissora. Ao integrar elementos lúdicos e tecnológicos ao processo de aprendizagem, a gamificação cativa a atenção dos alunos e estimula o desenvolvimento de habilidades linguísticas de maneira dinâmica e participativa. Por meio de jogos, desafios e interações contextualizadas, os estudantes se engajam ativamente na assimilação e aplicação dos conhecimentos linguísticos, promovendo a compreensão dos conteúdos e o aprimoramento da expressão oral e escrita. Dessa forma, a gamificação não apenas enriquece o ensino de Língua Portuguesa, mas também potencializa a construção de saberes de forma mais significativa e prazerosa, preparando os alunos para desafios mais complexos e incentivando a continuidade do aprendizado ao longo de suas jornadas educacionais.

4 UM DIÁLOGO SOBRE OS PRESSUPOSTOS RELATIVOS AO USO DA GAMIFICAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIRECIONADAS AO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, nos dedicamos à incursão analítica nos documentos constituintes do *corpus* investigativo, realizando um diálogo com os pressupostos dos autores das dissertações e dos artigos apresentados no capítulo Abordagem Metodológica. Iniciaremos com uma leitura das dissertações e artigos; depois será o momento de analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental do Amazonas (PCP).

4.1 Olhares sobre a gamificação nas práticas pedagógicas a partir das dissertações e artigos selecionados

Neste primeiro momento, retomamos as dissertações e artigos selecionados por ocasião da construção da relevância acadêmica da pesquisa. A intenção, aqui, é de olhar de modo panorâmico para as obras selecionadas, destacando os elementos, ideias e conceitos que se relacionam com o tema da pesquisa e que podem lançar luzes ao labor analítico e interpretativo dos documentos que iremos utilizar posteriormente.

É importante destacar que a gamificação vem se destacando como uma abordagem pedagógica criativa e eficiente, especialmente no Ensino Fundamental. Estudos têm mostrado seu impacto positivo ao tornar as aulas mais dinâmicas e estimulantes, promovendo maior engajamento dos alunos. Essa estratégia incentiva uma participação ativa no processo de aprendizagem, oferecendo experiências educacionais mais interativas e imersivas, o que contribui para um ambiente escolar mais atrativo e produtivo.

Cunha (2023) explora o uso da gamificação como uma forma de expandir as perspectivas socioculturais dos alunos, considerando as particularidades de cada turma. De forma semelhante, Ramos (2022) demonstra como a gamificação pode facilitar a adaptação dos conteúdos de Língua Portuguesa às necessidades dos alunos, tornando o processo mais flexível.

Barbosa (2021) ressalta como a gamificação pode fortalecer habilidades argumentativas e o uso da norma-padrão na produção textual. Silva (2021), por sua

vez, enfatiza sua eficácia para abordar questões gramaticais, como processos fonológicos e ortográficos.

Amorim et al. (2023) destacam que a gamificação fomenta a colaboração e a comunicação entre os estudantes, promovendo habilidades como o pensamento crítico e a resolução de problemas. Santos et al. (2020) observam o papel da gamificação em engajar os alunos através de elementos de jogos digitais e analógicos, potencializando o desenvolvimento de várias habilidades.

Frutuoso (2020) traz uma contribuição interessante ao mostrar a gamificação como uma ferramenta de avaliação formativa, com a capacidade de personalizar e tornar o aprendizado mais significativo. Além disso, Benvindo (2019) e Cruz (2017) destacam a importância dessa abordagem como parte de um conjunto de ferramentas tecnológicas que auxiliam no desenvolvimento de multiletramentos e nas habilidades de leitura.

Essas pesquisas mostram o valor da gamificação como uma estratégia pedagógica adaptável, com potencial para atender às diversas demandas educacionais dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Junto ao referencial teórico já apresentado anteriormente, referendam a importância da gamificação enquanto metodologia e instrumento de ensino-aprendizagem.

4.2 BNCC e PCP: pressupostos sobre a gamificação

Nesta seção, temos como foco a concretização do segundo objetivo específico, a saber: Descrever, por meio da análise documental, os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular e da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas, que fundamentam o uso da gamificação nas práticas pedagógicas da Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Como já mencionado, a estratégia metodológica para a análise e interpretação dos dados fundamenta-se em Cellard (2012), seguindo as cinco dimensões por ele propostas.

4.2.1 Análise da Base Nacional Comum Curricular (2018)

Para iniciar a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 no contexto do uso da gamificação nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa nos

Anos Finais do Ensino Fundamental, abordaremos os pressupostos documentais que fundamentam essas práticas. Assim, entenderemos de que forma a gamificação pode ser integrada ao currículo para promover um aprendizado mais dinâmico e significativo.

4.2.1.1 O contexto

O debate sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não é recente. Prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 2014), a BNCC passou por vários estágios ao longo do tempo. Já no final dos anos 1990 e na primeira década do século XXI, os resultados insuficientes das avaliações nacionais destacaram a importância do currículo e da valorização e formação dos professores como componentes estratégicos nas políticas voltadas para a melhoria da qualidade e equidade do sistema educacional brasileiro. (Castro, 2020)

Castro (2020) descreve que a BNCC passou por duas versões antes de sua homologação. A primeira versão, disponibilizada para consulta pública entre 2015 e 2016, recebeu milhões de contribuições e foi analisada por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), além de especialistas e associações científicas. A segunda versão, publicada em 2016, foi debatida em seminários organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), envolvendo milhares de profissionais da educação em todo o país. Essas discussões foram sistematizadas em um relatório enviado ao Comitê Gestor. A terceira e última versão, coordenada por Ghisleine Trigo, contou com contribuições críticas de especialistas e foi debatida em audiências públicas pelo CNE. Em 2017, esta versão final foi aprovada e homologada pelo MEC após novas sugestões provenientes de audiências públicas realizadas em todo o Brasil.

Em síntese, a construção da BNCC teve início em 2015, após a promulgação da Lei nº 13.005/2014, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE). Entre as metas do plano, estava a criação de uma Base Nacional Comum para a Educação Básica até 2016. Esse objetivo impulsionou a criação de um currículo unificado, destinado a orientar as escolas brasileiras sobre as habilidades,

competências e conhecimentos fundamentais que os estudantes devem adquirir ao longo de sua trajetória educacional. (Brasil, 2014)

Gut (2022, p. 14) complementa que

A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no final de 2018, pressupõe a reestruturação curricular da Educação Básica brasileira. O documento baliza as aprendizagens essenciais a serem contempladas no ensino e na aprendizagem desta etapa educacional.

Vale ressaltar que a BNCC surgiu em um contexto de necessidade de alinhamento curricular entre as diferentes unidades federativas do Brasil, visando garantir uma base comum de aprendizagens essenciais para todos os estudantes. Esse alinhamento era crucial para promover a equidade educacional, reduzindo disparidades regionais e garantindo oportunidades iguais de aprendizado para todos, pois “a aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção.” (Brasil, 2018, p. 5)

4.2.1.2 O autor ou os autores

A Base Nacional Comum Curricular foi “elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento.” (Brasil, 2018, p. 5). Esta equipe multidisciplinar atuou sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC).

Castro (2020) em seu artigo intitulado “Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil” afirma que fez parte deste processo de elaboração, compondo o Comitê Gestor da BNCC, como Secretária Executiva do Ministério da Educação (MEC). A autora relata que “o Comitê, entre outras atribuições, foi responsável por propor definições, orientações e diretrizes para a elaboração da versão final e implementação da BNCC, como também por indicar especialistas para redigir essa versão”. (Castro, 2020, p. 97)

Por fazer parte deste processo de elaboração da BNCC, Castro (2020) menciona os principais atores que participaram do processo, destacando

Os gestores do MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed); a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); a Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável pelo parecer e pela resolução da BNCC; as Comissões de Educação do Congresso Nacional; as entidades

representativas do setor de educação, os sindicatos, as associações, as universidades; os movimentos e as entidades do terceiro setor, representativos da sociedade civil; os especialistas em educação; os organismos internacionais; e os especialistas nacionais e internacionais em reformas curriculares. (Castro, 2020, p. 97-98)

De acordo com Castro (2020), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o resultado de um amplo processo de debate e negociação com diferentes atores no campo educacional e com a sociedade brasileira em geral. Durante o processo de revisão e finalização da Base, um dos temas mais debatidos foi o conceito de competência, que fundamenta a versão final do documento, apesar de encontrar resistência entre algumas associações e universidades brasileiras. Baseado nas recomendações e determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Comitê Gestor optou por fundamentar a versão final da BNCC no desenvolvimento de competências e habilidades, as quais devem orientar a aprendizagem em todos os níveis e modalidades da educação básica.

Gut (2022) reforça que o principal objetivo do documento que regula a Educação Básica é garantir uma educação de qualidade, pautada pela equidade. O texto define as aprendizagens essenciais para cada etapa de ensino, orientando o processo de ensino e aprendizagem de maneira que promova o desenvolvimento de competências cognitivas, comunicativas e socioemocionais dos estudantes.

4.2.1.3 A autenticidade e a confiabilidade do texto

A BNCC é um documento oficial, homologado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, o que garante sua autenticidade. “A Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro.” (Brasil, 2018, p. 05) Foi elaborado por uma equipe multidisciplinar de especialistas e passou por várias fases de consulta pública e revisão antes de ser finalizado e aprovado. Esse processo de elaboração confere ao documento um alto grau de legitimidade.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) conceitua-se que

É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e

desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p. 7)

A BNCC é amplamente reconhecida por sua autenticidade e confiabilidade, que são sustentadas pelo respaldo legal e institucional do Ministério da Educação, responsável por regular e normatizar a educação no Brasil. Seu processo de elaboração, como já mencionamos, foi marcado pela transparência e pelo envolvimento de diversas instituições educacionais, garantindo um rigor metodológico. As várias etapas de consulta pública e as revisões críticas permitiram a construção de um documento abrangente, capaz de atender às diferentes realidades educacionais do país, reforçando assim sua legitimidade e aplicabilidade.

4.2.1.4 A natureza do texto

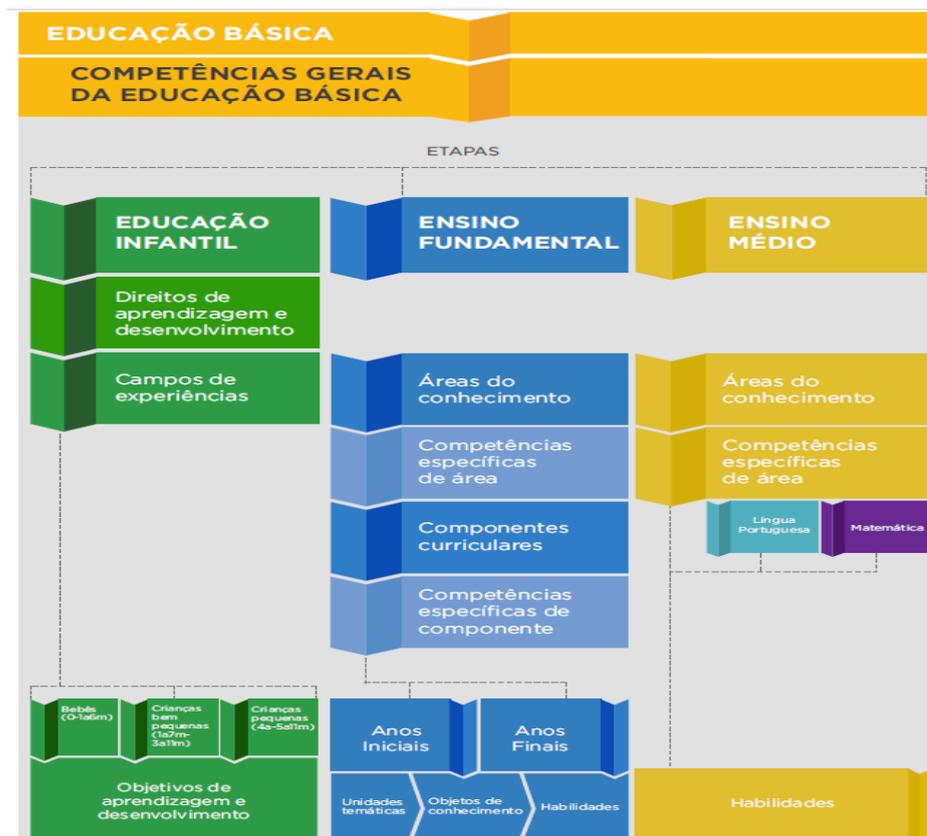
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento essencial que orienta as aprendizagens básicas para todas as escolas de Educação Básica no Brasil, sejam elas públicas ou privadas. Embora permita adaptações locais, a BNCC estabelece um referencial obrigatório, definindo competências e conteúdos mínimos que devem ser assegurados. Dessa forma, a estrutura curricular das escolas precisa seguir as diretrizes da BNCC, promovendo a equidade e a qualidade no processo educativo, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma formação de excelência.

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (Brasil, 2018, p. 08)

A Base Nacional Comum Curricular apresenta uma estrutura organizada por áreas do conhecimento e componentes curriculares especificando as competências

e habilidades que devem ser desenvolvidas em cada etapa de ensino, oferecendo orientações claras na construção dos currículos escolares. Com isso, a BNCC serve como base para o desenvolvimento de políticas educacionais, direcionando a gestão e a prática pedagógica em todo o país e, além disso, visa garantir a equidade e a qualidade da educação, promovendo uma educação integral dos estudantes.

Figura 3 - Estrutura da BNCC



Fonte: BNCC, 2018, p. 24

A educação integral, conforme apresentada na BNCC, envolve a construção de processos educativos intencionais que promovem aprendizagens adaptadas às necessidades, interesses e possibilidades dos estudantes. Além disso, busca preparar os alunos para os desafios da sociedade contemporânea, integrando o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais, com o objetivo de formar cidadãos mais completos e preparados para a vida em diferentes contextos. (Brasil, 2018)

Conforme a BNCC, a educação integral está intimamente relacionada com as dez competências gerais estabelecidas pelo documento. Essas competências visam

desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e sociais, preparando os alunos para os desafios do século XXI, pois

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (Brasil, 2018, p. 14)

A BNCC explicita seu compromisso com a educação integral, priorizando o desenvolvimento pleno dos estudantes. Nesse contexto, a gamificação, enquanto estratégia pedagógica inovadora, pode ser vista como uma resposta às demandas da educação integral, ao engajar os estudantes de maneira lúdica e significativa, promovendo o desenvolvimento de competências essenciais de forma interativa e motivadora. Dessa forma, podemos afirmar que o desenvolvimento integral dos estudantes é um dos primeiros pressupostos encontrados na BNCC, pois a gamificação facilita esse desenvolvimento de competências essenciais e atende aos princípios da educação integral, conforme estabelecido pelo documento.

4.2.1.5 O conceito-chave e a lógica interna do texto

O conceito-chave central da BNCC é o desenvolvimento de dez competências gerais, que representam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito pedagógico. Essas competências são inter-relacionadas e se desdobram no tratamento didático das três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, conforme os termos estabelecidos pela LDB (Brasil, 2018). Essas competências gerais incluem a valorização e o uso do conhecimento em diversas áreas, a promoção do pensamento crítico, a resolução de problemas complexos, a comunicação eficiente, a responsabilidade e a cidadania.

Lembremos do conceito de competência que, de acordo com a BNCC (2018), é definida como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e

valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, exercer plenamente a cidadania e atuar no mundo do trabalho. Essa definição envolve a integração de conceitos e procedimentos, bem como habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais, destacando a importância de preparar os estudantes para enfrentar desafios de maneira eficaz e responsável. (Brasil, 2018)

Vejamos a seguir, o quadro das dez Competências Gerais da Educação Básica da BNCC.

Quadro 4 - As Dez Competências Gerais da Educação Básica na BNCC.

- 1.** Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- 2.** Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- 3.** Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- 4.** Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- 5.** Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
- 6.** Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- 7.** Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- 8.** Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
- 9.** Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se

respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 9-10.

Após análise das competências, destacamos pressupostos que fundamentam o uso da gamificação enquanto estratégia de ensino, nas competências um, dois, cinco e dez. Essas competências demonstram a relevância da gamificação para promover uma aprendizagem ativa, integral e equitativa, estimulando a curiosidade, o uso das tecnologias digitais e a valorização dos conhecimentos culturais e históricos, alinhando-se com os objetivos pedagógicos da BNCC.

A primeira competência geral da BNCC (2018) valoriza e utiliza conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e contribuir para uma sociedade justa, democrática e inclusiva. O uso da gamificação, por meio dos jogos digitais, pode ser relacionado a essa competência, pois permite que os alunos interajam com conteúdos de forma dinâmica e prática, facilitando a compreensão de conceitos complexos, como por exemplo os Objetos de Conhecimento da Língua Portuguesa descritos na BNCC (2018) chamados de morfossintaxe, sintaxe, elementos notacionais da escrita/morfossintaxe, etc., conteúdos que envolvem regras gramaticais. Diante da complexidade desses assuntos, a gamificação enquanto estratégia de ensino, promove a colaboração e o engajamento dos alunos, podendo ser vista como um meio eficaz de alcançar os objetivos estabelecidos por essa competência geral da BNCC.

A segunda competência geral da BNCC (2018) incentiva o exercício da curiosidade intelectual e o uso de abordagens científicas, como a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas, e criar soluções tecnológicas com base em conhecimentos de diferentes áreas. A gamificação pode ser uma estratégia interessante para desenvolver essas habilidades, pois envolve elementos de jogo que estimulam a curiosidade, a investigação, a resolução de problemas e a criatividade. Ao incorporar desafios e recompensas, a gamificação

motiva os alunos a explorar, experimentar e aplicar conceitos em situações práticas e lúdicas. Para desenvolver esta competência, é possível utilizar tanto os jogos digitais quanto os analógicos.

Os jogos digitais oferecem uma maior interatividade e construção visual, enquanto os jogos analógicos, como tabuleiros, cartas e dados, proporcionam experiências físicas que também promovem o aprendizado. A integração de ambos os tipos de jogos pode enriquecer as práticas pedagógicas, estimulando a participação ativa dos alunos e a construção de competências de forma dinâmica (RAMOS; KNAUL; ROCHA, 2020). Portanto, essa competência pode ser vista como um fundamento para o uso da gamificação nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, alinhando-se ao problema de pesquisa ao evidenciar como a gamificação pode apoiar o desenvolvimento dessas habilidades, permitindo que os alunos colaborem e resolvam problemas de maneira criativa e direta.

A quinta competência geral da BNCC (2018) estabelece a importância de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. Essa competência é essencial nas práticas sociais, incluindo as escolares, e enfatiza a comunicação, o acesso e a disseminação de informações, a produção de conhecimentos, a resolução de problemas, e o exercício de protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. A gamificação, enquanto estratégia de ensino, integra-se perfeitamente a essa competência ao utilizar tecnologias digitais para criar ambientes de aprendizagem interativos e envolventes. Jogos educacionais e atividades gamificadas incentivam os alunos a interagir com o conteúdo de forma dinâmica, promovendo a participação ativa, a resolução de problemas e o desenvolvimento de habilidades digitais. Assim, essa competência fundamenta o uso da gamificação, pois destaca a relevância das tecnologias digitais na educação e a necessidade de prepará-los para um mundo cada vez mais tecnológico. Portanto, a competência cinco da BNCC (2018) fornece um forte embasamento para a gamificação, justificando seu uso nas práticas pedagógicas da Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, conforme o problema de pesquisa proposto.

A competência dez da BNCC (2018) destaca a importância de atuar pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação. Esse conjunto de habilidades é crucial para a educação integral dos estudantes, preparando-os para enfrentar desafios e tomar decisões éticas e

responsáveis. A gamificação nas práticas pedagógicas da Língua Portuguesa pode facilitar o desenvolvimento dessas habilidades ao criar ambientes de aprendizagem que incentivem a autonomia e a colaboração. Os jogos permitem que os alunos tomem decisões, experimentem consequências e trabalhem em equipe, refletindo as expectativas da competência dez. Desse modo, a BNCC (2018) estabelece um claro pressuposto para o uso da gamificação como estratégia de ensino, contribuindo para a formação integral dos alunos nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Quanto à lógica interna da BNCC (2018), o documento é organizado em torno da coerência e continuidade entre as etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No entanto, vale lembrar que o estudo em questão aborda somente os Anos Finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano. A BNCC (2018) enfatiza a importância de um currículo que não apenas transmite conhecimentos, mas que também desenvolva habilidades práticas e atitudes necessárias para a vida em sociedade.

Dessa forma, no contexto da lógica interna da BNCC, o uso da gamificação nas práticas pedagógicas pode ser fundamentado como uma estratégia que facilita o engajamento e a motivação dos alunos. A gamificação pode ajudar a alcançar os objetivos da educação integral ao proporcionar um ambiente de aprendizagem que estimule a curiosidade, a colaboração e a resolução de problemas. Fardo (2013, p. 2) afirma que

A 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.

A BNCC organiza as aprendizagens em competências específicas para cada área do conhecimento, detalhando as habilidades que devem ser trabalhadas em cada etapa. Essa abordagem garante que a educação seja relevante e significativa, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e para a continuidade dos estudos.

Na área de Linguagens, especificamente na Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a BNCC define competências específicas que visam o desenvolvimento da leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Para que sejam desenvolvidas estas práticas de linguagem, é necessário termos em mente os eixos

de integração considerados tanto da BNCC quanto no Referencial Curricular Amazonense.

Os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos - sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão -, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (Brasil, 2018, p. 71)

Os Eixos da Língua Portuguesa, conforme abordados na Base Nacional Comum Curricular (2018), desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes. Eles abrangem práticas essenciais que promovem a interação com diferentes tipos de textos, seja na leitura, na produção escrita ou na comunicação oral. Cada eixo visa fomentar habilidades críticas e analíticas nos alunos, contribuindo para uma compreensão mais profunda dos textos e sua aplicação no contexto educacional. O Eixo Leitura, por exemplo, engloba práticas de linguagem que resultam da interação ativa entre o leitor e os textos escritos, orais e multissemióticos, levando à sua interpretação. O Eixo Produção de Textos abrange a autoria e interação com textos de diferentes naturezas. O Eixo Oralidade refere-se às práticas de linguagem que ocorrem em comunicação oral, com ou sem contato direto. Já o Eixo de Análise Linguística/Semiótica foca nos processos de análise consciente da estrutura dos textos e seus efeitos de sentido, baseados nos gêneros e nos estilos adotados. (Brasil, 2018)

Em consonância à BNCC, o Referencial Curricular Amazonense (2019) destaca que o Eixo da Leitura abrange práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor/ouvinte/espectador com textos de diversas naturezas, aplicadas através de habilidades relacionadas aos gêneros textuais presentes nos diferentes contextos da vida dos estudantes. O Eixo da Produção de Textos envolve práticas de linguagem ligadas à autoria e interação, enquanto o Eixo da Oralidade enfoca a comunicação oral, incluindo LIBRAS para estudantes surdos. A Análise Linguística/Semiótica trata dos conhecimentos gramaticais que apoiam esses eixos, considerando as regras e convenções formais da língua.

Entre as competências específicas para essa etapa estão a valorização da leitura crítica e autônoma de diferentes textos, a capacidade de produzir textos

coerentes e coesos, a reflexão sobre a linguagem e suas variações, e a participação em práticas de escuta e fala em contextos diversos. (Brasil, 2018). A gamificação pode ser uma ferramenta poderosa para atingir essas competências, ao incorporar elementos lúdicos e interativos que tornam o aprendizado de Língua Portuguesa mais envolvente e eficaz. Por exemplo, jogos que incentivem a escrita criativa, a leitura de diferentes gêneros textuais ou desafios que promovam a análise crítica de textos podem alinhar-se diretamente com os objetivos estabelecidos pela BNCC, tornando a aprendizagem mais dinâmica e conectada às realidades dos estudantes.

Para contextualizar as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, apresentamos um quadro que detalha essas competências conforme delineado pela BNCC (2018).

Quadro 5 - Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental na BNCC

- 1.** Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
- 2.** Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
- 3.** Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
- 4.** Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
- 5.** Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
- 6.** Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
- 7.** Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
- 8.** Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 87

As dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental da BNCC (2018) fornecem uma base sólida para o uso da gamificação como estratégia pedagógica, pois segundo Fardo (2013, p. 1-2) “esse fenômeno vem se espalhando pela educação, aplicado como estratégia de ensino e aprendizagem, dirigida a um público-alvo inserido na chamada geração *gamer*, e existem resultados positivos sendo obtidos através dessas experiências”. A gamificação pode ser utilizada para desenvolver a compreensão da língua como fenômeno cultural e social (Competência 1) e promover a apropriação da linguagem escrita (Competência 2). Ela facilita a leitura e produção de textos em diferentes mídias (Competência 3) e estimula o respeito pela variação linguística (Competência 4). Além disso, a gamificação pode ser integrada para empregar linguagem adequada em interações sociais (Competência 5), analisar informações e posicionar-se criticamente (Competência 6), e reconhecer o texto como manifestação de valores e ideologias (Competência 7). A seleção de textos e livros (Competência 8), práticas de leitura literária (Competência 9), e o uso de práticas da cultura digital (Competência 10) são também potencializadas pela gamificação, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e engajador. Assim, essas competências embasam a gamificação como um pressuposto metodológico eficaz nas práticas pedagógicas da Língua Portuguesa, atendendo às demandas do problema da pesquisa.

Com base nas informações fornecidas sobre a BNCC (2018) e o problema da pesquisa, podemos inferir que os pressupostos apresentados fundamentam o uso da gamificação nas práticas pedagógicas da Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Chinaglia (2020, p. 60) ressalta que “a gamificação é uma das tendências atuais para incorporação das chamadas metodologias ativas em sala, que buscam o protagonismo do aluno, colocando-o em posição daquele que

aprende a aprender”. Esses pressupostos incluem o desenvolvimento **integral dos estudantes**, que visa promover competências cognitivas, sociais, emocionais e culturais. A **aprendizagem ativa e participativa** é incentivada, estimulando a participação ativa dos alunos no processo educativo. A BNCC também foca no **desenvolvimento de competências e habilidades dos discentes**, reconhecendo a importância de estratégias pedagógicas inovadoras e motivadoras para promover uma aprendizagem significativa e, além do mais, enfatiza a **equidade e qualidade** da educação para todos os alunos, independente da sua localização geográfica ou contexto socioeconômico.

Ao longo da história, o Brasil naturalizou desigualdades educacionais relacionadas ao acesso, permanência e aprendizado dos estudantes, com notáveis desigualdades entre grupos definidos por raça, sexo e condição socioeconômica. A BNCC (2018) enfatiza que as decisões curriculares e didático-pedagógicas, o planejamento escolar anual e as rotinas diárias devem focar na superação dessas desigualdades. Para isso, é essencial que sistemas e redes de ensino, bem como as instituições escolares, se planejem com um claro foco na equidade, reconhecendo que as necessidades dos estudantes são diferentes. (Brasil, 2018)

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. (Brasil, 2018, p. 16)

Castro (2020, p. 107) explicita que “a Base não é currículo, mas sim uma referência obrigatória para a formulação dos currículos e das propostas pedagógicas das redes de ensino e das escolas” e, acrescenta que a BNCC e os currículos são complementares, ambos visam melhorar a qualidade das aprendizagens. A BNCC define o que deve ser comum e esperado para todos os estudantes, enquanto os currículos criam as condições institucionais e pedagógicas necessárias para que essas aprendizagens se realizem. Os currículos adaptam a BNCC à realidade de diferentes sistemas, redes de ensino e escolas, levando em conta o contexto e as características dos alunos. (Castro, 2020)

Diante deste cenário, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM) elaborou a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental (PCP), visando orientar as práticas educacionais no estado. No próximo tópico, apresentaremos uma análise documental dessa proposta, conforme as cinco dimensões sugeridas por Cellard (2012), com o objetivo de descrever os fundamentos que sustentam o uso da gamificação no ensino da Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

4.2.2 Análise da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação e Desporto do Estado do Amazonas (2021)

A Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação e Desporto do Estado do Amazonas (PCP), elaborada em 2021, apresenta diretrizes que visam adequar o ensino às realidades e demandas específicas da região. Este documento orienta as práticas pedagógicas no estado, estabelecendo objetivos e metas claras para o processo de ensino-aprendizagem. Com base nas cinco dimensões de análise documental propostas por Cellard (2012), realizaremos uma análise detalhada da PCP, identificando os pressupostos que fundamentam o uso da gamificação no ensino da Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

4.2.2.1 O contexto

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em dezembro de 2017, estabelecendo diretrizes essenciais para a educação básica no Brasil, focando no desenvolvimento de competências e habilidades para uma formação integral dos estudantes. Com o objetivo de apoiar a implementação da BNCC, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). Este programa teve como finalidade fornecer recursos e orientações aos estados e municípios para a adaptação curricular de acordo com as diretrizes nacionais. Bissoli e Momo (2021, p. 79) corroboram esta assertiva dizendo que

Visando à implementação da BNCC nos estados brasileiros, mais especificamente, neste texto, em relação às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, a Portaria do Ministério da Educação n. 331, de 05 de abril de 2018, instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC – definindo os perfis e critérios de seleção para compor cada equipe responsável tanto pela formação continuada quanto pela elaboração de proposta curricular. [...] No Amazonas, em congruência com a mesma portaria, foi organizada a Comissão Pró-BNCC, encabeçada por dois Coordenadores Estaduais do Currículo: o presidente do Conselho Estadual de Educação, o Secretário Estadual de Educação do Estado do Amazonas, e o Presidente da UNDIME. Além dos coordenadores estaduais, a comissão ainda foi integrada por uma Articuladora do Regime de Colaboração cujas funções, sinteticamente, seriam promover a articulação entre a rede pública estadual e municipal na disseminação de novos currículos da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Nos primeiros meses de 2018, deu-se início à implementação da BNCC através da construção dos currículos estaduais, com base no Regime de Colaboração. Esse regime estabelece relações cooperativas entre os entes federados, por meio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sem hierarquia ou competição, visando construir uma educação que atenda aos interesses da sociedade atual.(Amazonas, 2019)

No Estado do Amazonas, em 1º de fevereiro de 2018, foi assinado um Termo de Parceria Técnica entre o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED/AM) e a União dos Dirigentes Municipais de Ensino do Amazonas (UNDIME/AM) para formar a equipe responsável pela elaboração e implementação do Referencial Curricular Amazonense (RCA). O objetivo desta parceria era garantir a participação de todos no processo de elaboração do documento referencial, visando unificar temas relevantes para a aprendizagem dos estudantes amazonenses e fomentar o respeito à diversidade cultural do Estado. (Amazonas, 2019).

Este Referencial foi adaptado às especificidades culturais, sociais e econômicas da região, promovendo uma educação que respeite e valorize a diversidade local. O documento serviu como uma ponte entre as diretrizes nacionais da BNCC e as realidades particulares dos alunos amazonenses. Diante desse contexto, “a Comissão ProBNCC disponibiliza o Referencial Curricular Amazonense com o intuito de atender aos interesses educacionais e à necessidade de uma escolarização padronizada do conhecimento a ser ensinado.” (Amazonas, 2019, p.22)

Bissoli e Momo (2020, p. 81) afirmam que

A redação dos documentos compósitos do Referencial Amazonense partiu do entendimento de que era necessário unificar uma proposta curricular para o estado do Amazonas para que fosse superado um problema detectado anteriormente: a inexistência de documentos que norteasse os Projetos Pedagógicos das escolas nos diferentes municípios do estado.

Em 2021, o Estado do Amazonas avançou ainda mais na contextualização e aplicação das diretrizes da BNCC ao aprovar a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental. Esta Proposta Curricular visa orientar as práticas pedagógicas no estado, integrando os princípios e competências estabelecidos pela BNCC com as necessidades e características dos estudantes do Amazonas. Assim, o documento se tornou um guia essencial para garantir uma educação de qualidade e equitativa, alinhada aos objetivos nacionais e adaptada ao contexto local.

Como falamos anteriormente, a BNCC serve como referência para a elaboração dos currículos escolares, permitindo uma maior uniformidade e qualidade no ensino. Ela se tornou um instrumento norteador para a elaboração dos currículos das escolas de todo o país, orientando as redes de ensino na construção de suas propostas pedagógicas e na definição dos objetivos de aprendizagem e competências que todos os estudantes devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar.

Com base nesses pressupostos, o Conselho Estadual de Educação do Amazonas – CEE/AM., elaborou a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental, na qual os docentes estaduais atribuem suas práticas pedagógicas em consonância com a Resolução Nº 005/2021 – CEE/AM AD REFERENDUM, datada no dia 26 de fevereiro de 2021, conforme seu Art. 1º que diz,

Aprovar a Proposta Curricular do Ensino Fundamental, a ser operacionalizada pela Secretaria de Educação e Desporto nas Escolas Estaduais do Amazonas, com vigência a partir do ano letivo de 2021, por estar em consonância com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Referencial Curricular Amazonense - RCA.

Em síntese, a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental do Amazonas reúne os princípios e conceitos que fundamentam a atual mudança nos programas de estudo da educação brasileira. Essa transformação teve início com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular

Amazonense (RCA). O objetivo foi criar um documento que não só orientasse os professores em suas atividades diárias, mas também contribuísse para a elaboração de um novo currículo escolar, adaptado aos desafios atuais enfrentados pelas escolas. Esse texto convida à reflexão sobre o Ensino Fundamental, levando a repensar toda a educação básica e sugerindo práticas inovadoras que considerem tanto os professores quanto os alunos, atendendo às demandas atuais da educação pública. (Amazonas, 2021)

4.2.2.2 O autor ou os autores

Os autores da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental são os profissionais da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM), em colaboração com especialistas em educação, pedagogos, professores da rede pública, gestores escolares e outros atores envolvidos no processo educacional do estado.

Enfim, esta proposta que chega às suas mãos é resultado de um processo de construção coletiva empreendido por professores especialistas, equipe técnico-pedagógica e colaboradores da Secretaria de Estado de Educação e Desporto. Entretanto, somos conhecedores que sempre há um currículo sendo reconstruído na prática escolar, o que significa que, nesse sentido, professores e estudantes, os sujeitos por excelência da ação educativa, são os coautores dessa construção. (Amazonas, 2021, p. 08)

O objetivo foi desenvolver uma proposta que não apenas funcionasse como uma ferramenta para auxiliar os profissionais da educação em suas atividades pedagógicas diárias, mas também na criação de um novo currículo capaz de dialogar com os desafios reais enfrentados pelas escolas contemporâneas. (Amazonas, 2021). A composição da equipe, com experiência variada e conhecimento das realidades locais, foi importante para garantir que a proposta atendesse às necessidades específicas dos estudantes amazonenses, respeitando a diversidade cultural e promovendo uma educação de qualidade e equitativa.

4.2.2.3 A autenticidade e a confiabilidade do texto

A autenticidade e a confiabilidade do documento são asseguradas pela sua origem oficial e pelo processo de desenvolvimento. Elaborado pela Secretaria de

Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM) e com a participação de especialistas e educadores, o documento reflete um compromisso institucional com a educação de qualidade. A elaboração deste documento está em consonância com os parâmetros estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, além disso, possui o respaldo institucional do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME) que reforçam a legitimidade do documento, assegurando que ele atenda aos critérios de equidade e qualidade educacional necessários para a realidade amazonense.

Destarte, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM), após a homologação da BNCC e da aprovação do RCA, teve que atender às novas exigências legais que permeiam a reforma curricular da Educação Básica no Brasil, criando a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental e, conseguinte,

apresenta a todos os profissionais do Magistério Público Estadual desta rede as principais definições que passam a nortear o conjunto de ações que integram o trabalho curricular materializado no interior das salas de aula do Ensino Fundamental. (Amazonas, 2021, p. 09)

Diante dessa realidade, é essencial considerar que a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental do Estado do Amazonas é respaldada por uma sólida base de conhecimentos e práticas educacionais, desenvolvida por uma rede de colaboradores que conferem ao documento a autoridade necessária para sua aplicação nas escolas da região. A colaboração entre diferentes atores educacionais e a conformidade com as diretrizes nacionais fortalecem sua validade e aplicabilidade.

4.2.2.4 A natureza do texto

A Proposta Curricular e Pedagógica (2021) é um documento que define diretrizes curriculares e pedagógicas para o Ensino Fundamental nas escolas da rede pública do Amazonas. Ela é organizada de maneira sistemática, facilitando a compreensão e a implementação das orientações pedagógicas e está estruturada em uma introdução e quatro capítulos.

O primeiro capítulo apresenta as bases legais do Ensino Fundamental e suas formas de organização da Rede Estadual, com ênfase no Ensino Presencial com Mediação Tecnológica.

Neste capítulo, serão apresentadas as duas fases do Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Anos Finais, com a finalidade de melhor compreender as especificidades da etapa de ensino e de cada uma de suas fases, por meio de sua fundamentação legal, das mudanças ocorridas na etapa nas últimas décadas, público-alvo e formas de organização. Em seguida, serão apresentadas as formas de organização na Rede Estadual de Educação do Amazonas, com destaque ao Ensino Presencial com Mediação Tecnológica, experiência de vanguarda na Educação Básica pública no Brasil, como garantia ao atendimento da escolarização básica aos estudantes das comunidades mais longínquas do interior do estado. (Amazonas, 2021, p. 12)

Com a ampliação para 09 anos, o Ensino Fundamental passou por mudanças significativas, envolvendo a inclusão de crianças de seis anos, que anteriormente pertenciam à Educação Infantil. A organização também foi modificada pela Resolução nº 03/2005 - CNE/CEB, que dividiu a etapa em duas fases: Anos Iniciais (primeiros cinco anos) e Anos Finais (últimos quatro anos). Cada fase possui características próprias e várias possibilidades de organização, conforme a LDBEN/1996. (Amazonas, 2021)

Rememorando a temática deste trabalho, Práticas Pedagógicas em Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental: a gamificação enquanto estratégia de ensino no Amazonas, destacamos que os alunos que compõem esta etapa, geralmente são estudantes com idades entre 11 a 14 anos. Esses discentes, em fase de desenvolvimento cognitivo e social, beneficiam-se de metodologias que estimulam a interação e o engajamento.

Na etapa dos Anos Finais, o estudante inicia sua caminhada ainda criança, porém a finaliza já adolescente, evidenciando o processo de transição que está intrínseco ao se cumprir esse percurso, o que justifica um olhar atento para a formação cidadã desse estudante enquanto protagonista de sua história. (Amazonas, 2021, p. 15)

A gamificação, como estratégia, se alinha a essas necessidades ao promover um aprendizado ativo e motivador, essencial para manter o interesse e a participação ativa dos estudantes nesta faixa etária crucial para o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas. Com base no problema de pesquisa e no segundo objetivo específico, podemos abordar **a faixa etária dos alunos como**

um pressuposto fundamental que justifica o uso da gamificação nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

O segundo capítulo aborda as relações entre currículo e competências, incluindo currículo inclusivo, temas transversais contemporâneos, competências gerais e socioemocionais, e suas aplicabilidades.

Este capítulo apresenta, em linhas gerais, as discussões atinentes às questões curriculares e sua relação com as práticas pedagógicas, de modo a auxiliar na aprendizagem dos estudantes, tendo como linha condutora o compromisso com a formação e com o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões. Nesse sentido, a princípio aborda-se o conceito de currículo no qual está ancorada a Proposta Pedagógica e Curricular do Ensino Fundamental, bem como a inter-relação entre o currículo e a prática pedagógica de modo a garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Amazonense (RCA). (Amazonas, 2021, p. 21)

No terceiro capítulo, são discutidas metodologias interdisciplinares, planejamento docente e avaliação da aprendizagem.

Entende-se neste capítulo por práticas pedagógicas docentes os elementos constitutivos da práxis do professor. Neste contexto, pretende-se apresentar as concepções acerca de planejamento, avaliação e práticas metodológicas, recomendadas por esta rede de ensino, além de orientações pedagógicas direcionadas a estas práticas. A Rede Estadual de Educação, alinhada às diretrizes apresentadas nos documentos da BNCC e RCA, indica às escolas abordagens metodológicas que consideram em seus contextos a intradisciplinaridade, a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a contextualização do currículo escolar, assim como o protagonismo dos estudantes de suas aprendizagens (aprender a aprender). (Amazonas, 2021, p.41)

O quarto capítulo detalha os campos do organizador curricular, áreas de conhecimento, componentes curriculares e aspectos específicos de cada componente, com sugestões de atividades temáticas e práticas de linguagem.

Pautado no Referencial Curricular Amazonense, o Organizador Curricular do Ensino Fundamental apresenta as 05 (cinco) áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso e seus respectivos componentes curriculares. Cada componente apresenta um texto de fundamentação alinhado ao Referencial Curricular Amazonense, seguido do seu organizador curricular disposto em quadros, divididos por ano escolar e em bimestres. (Amazonas, 2021, p. 50)

A área de Linguagens no currículo inclui Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Espanhola, sendo que os dois últimos componentes são detalhados apenas para os Anos Finais, com a inclusão do Espanhol para atender à especificidade do Amazonas. Esta área visa proporcionar aos estudantes a compreensão, criação e uso de diversas práticas de linguagem, permitindo-lhes ampliar suas habilidades expressivas e de comunicação em manifestações artísticas, corporais e linguísticas. (Amazonas, 2021)

Sua matriz curricular contempla os componentes da base nacional, com exceção de algumas escolas localizadas em municípios que fazem fronteira com países falantes da língua espanhola que, por conta deste contexto, trabalham além do componente Língua Inglesa, o componente Língua Espanhola. Daí a inclusão do componente nesta proposta, como parte do currículo diversificado para essas escolas. (Amazonas, 2021, p. 16)

A natureza do texto da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (2021) é caracterizada por uma estrutura clara e organizada, um estilo técnico e objetivo, e uma finalidade orientadora e padronizadora. Essas características garantem que o documento seja uma ferramenta eficaz para guiar as práticas educacionais no estado, promovendo uma educação de qualidade e equitativa para todos os alunos. Apesar de manter os elementos essenciais definidos pelos documentos oficiais, este texto propõe ser mais um suporte ao trabalho dos profissionais da educação que, no dia a dia, construirão planejamentos e planos para melhor desempenhar suas funções, visando à formação integral dos estudantes. (Amazonas, 2021)

Enfim, essa estrutura normativa é essencial para fundamentar o uso da gamificação nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ao estabelecer diretrizes claras e objetivos específicos, o documento permite que a gamificação seja integrada de maneira alinhada aos objetivos educacionais do estado, garantindo que essa estratégia contribua efetivamente para o desenvolvimento integral dos alunos, conforme preconizado pela BNCC e pela própria Proposta Curricular.

4.2.2.5 O conceito-chave e a lógica interna do texto

O documento é centrado na formação integral dos estudantes, destacando a importância de metodologias ativas e inclusivas que promovam a participação e o engajamento dos alunos. Os conceitos-chave incluem a equidade, a valorização da educação integral, a diversidade cultural, a integração tecnológica e a interdisciplinaridade. A lógica interna do texto é clara e organizada, apresentando uma sequência lógica de ideias e informações que visam orientar os educadores na implementação de práticas pedagógicas alinhadas com as necessidades e realidades dos estudantes do Amazonas. A proposta enfatiza a importância de um currículo que seja flexível e adaptável, permitindo que os professores desenvolvam estratégias de ensino e, conseqüentemente, atendam aos desafios contemporâneos da educação, incluindo o uso de tecnologias e abordagens inovadoras.

Trata-se de um documento que convida a todos a repensar o Ensino Fundamental, pois induz à reflexão acerca da transformação curricular pela qual passa toda a Educação Básica, apontando caminhos para que as ações curriculares no interior das escolas sejam pautadas por meio de práticas inovadoras, que considerem as identidades de professores e estudantes e atuais demandas da educação pública. (Amazonas, 2021, p. 08)

Considerando o problema da pesquisa, podemos identificar, na Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas (2021), alguns pressupostos que fundamentam o uso da gamificação nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Esses pressupostos estão ancorados na necessidade de promover metodologias que estimulem o engajamento dos estudantes, levando em conta as particularidades do processo de ensino-aprendizagem, bem como as demandas cognitivas e sociais dessa faixa etária. Eis alguns pressupostos:

1. O documento enfatiza a necessidade de metodologias ativas que promovam a participação e o engajamento dos estudantes. A gamificação, ao transformar o aprendizado em uma experiência interativa e lúdica, se alinha perfeitamente a essa premissa, incentivando os alunos a se envolverem ativamente nas atividades propostas, pois de acordo com a PCP (2021) “ao professor caberá [...] selecionar e aplicar metodologias ativas de aprendizagem e estratégias didático-pedagógicas diversificadas

[...] para trabalhar com as necessidades individuais ou de diferentes grupos de estudantes.” (Amazonas, 2021, p. 11)

2. Ao mencionar a valorização da Educação Integral, a PCP valoriza uma abordagem educacional que promove o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando não apenas o aspecto cognitivo, mas também o socioemocional, cultural e físico. A gamificação pode ser vista como uma estratégia que envolve aspectos lúdicos e motivacionais, contribuindo para uma educação mais completa e engajadora.

O conceito de Educação Integral, por ser o compromisso da BNCC e do RCA, é um dos alicerces da Proposta Curricular e Pedagógica da Rede Estadual de Educação do Amazonas. Por essa razão, há necessidade de um currículo capaz de garantir as aprendizagens essenciais com o propósito maior de desenvolver integralmente todos os estudantes. (Amazonas, 2021, p. 21-22)

A Proposta Curricular e Pedagógica da Rede Estadual de Educação do Amazonas, alinhada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Amazonense (RCA) sugere que a prática pedagógica deve se harmonizar com a implementação de um currículo significativo para a comunidade escolar. Esse currículo deve refletir as relações sociais e culturais em que os indivíduos estão inseridos, assegurando as aprendizagens essenciais ao longo do Ensino Fundamental. (Amazonas, 2021)

A PCP pode reconhecer a importância de considerar a diversidade cultural e social dos estudantes em suas práticas pedagógicas. A gamificação, ao permitir a adaptação de jogos e atividades conforme o contexto e os interesses dos alunos, possibilita uma abordagem mais contextualizada e inclusiva do ensino da Língua Portuguesa, levando em conta as diferentes realidades dos estudantes.

3. A Proposta destaca a importância de práticas pedagógicas inclusivas que respeitem a diversidade cultural e social dos alunos. A gamificação pode ser adaptada para atender a diferentes contextos e necessidades, proporcionando um ambiente de aprendizado que acolhe e valoriza a diversidade, pois

Para a garantia do atendimento eficaz dos alunos público-alvo da Educação Especial é necessário que todos os atores envolvidos no processo de ensino destes estudantes promovam não apenas a adaptação curricular, mas também sua flexibilização com foco na mudança das práticas. Desta

maneira, as metodologias aplicadas em sala devem ser compatíveis às necessidades dos estudantes. (Amazonas, 2021, p. 28)

Nesse contexto, a gamificação se torna uma ferramenta valiosa, pois oferece uma metodologia flexível e adaptativa que pode ser moldada para atender às necessidades específicas dos alunos. Por meio de jogos educativos e atividades interativas, a gamificação não apenas facilita o envolvimento dos estudantes, mas também oferece oportunidades para personalizar a aprendizagem, tornando-a mais inclusiva e acessível. Ao permitir que os alunos aprendam em seu próprio ritmo e de acordo com suas capacidades, a gamificação promove um ambiente de aprendizagem inclusivo que valoriza a diversidade e encoraja todos os estudantes a participar ativamente do processo educacional. Essa prática é alinhada com o compromisso da Proposta Curricular em garantir que a educação seja significativa e equitativa para todos, assegurando que nenhum aluno seja deixado para trás devido a barreiras de aprendizagem ou limitações tradicionais do currículo.

4. Estímulo ao Desenvolvimento de Habilidades do Século XXI: A Proposta Curricular e Pedagógica expõe a necessidade de desenvolver nos alunos habilidades como colaboração, criatividade, comunicação e pensamento crítico, consideradas essenciais para o século XXI. A gamificação, ao proporcionar situações desafiadoras e estimulantes, pode favorecer o desenvolvimento dessas habilidades de forma integrada e contextualizada no ensino da Língua Portuguesa.

Esta Proposta Curricular e Pedagógica apresenta os TCTs em todos os componentes curriculares, como sugestões que visam demonstrar as possibilidades de uso dos temas de forma integrada aos objetos de conhecimento e habilidades presentes nos Organizadores Curriculares. Dessa forma, a autonomia de professores e escolas é respeitada, cabendo-lhes a tarefa de traçar essa transversalidade de forma sistêmica para mostrá-la, na prática, aos estudantes, o que exige estar atento ao contexto. (Amazonas, 2021, p. 30-31)

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), conforme descritos na PCP, são elementos centrais para a formação cidadã dos alunos, abordando temas como ética, cidadania, sustentabilidade, entre outros. Esses temas também podem ser utilizados como um pressuposto para fundamentar o uso da gamificação nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, pois incentivam abordagens interdisciplinares que podem ser trabalhadas de forma lúdica e interativa. A

gamificação, ao envolver desafios, pontos e recompensas, pode estimular a reflexão crítica e a aplicação desses temas na vida cotidiana dos estudantes.

5. Outro ponto crucial é a integração tecnológica. A Proposta Curricular reconhece a relevância das tecnologias digitais no processo educativo, e a gamificação utiliza ferramentas para criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e atrativos, facilitando a aquisição de competências digitais. Além disso, a Proposta reforça a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais. A gamificação, ao incluir elementos como cooperação, resolução de problemas e tomada de decisões, contribui significativamente para o fortalecimento dessas competências, essenciais para a formação integral dos alunos.

A educação em perspectiva integral, transformadora e significativa aos atores que nela constroem o exercício cotidiano dos processos de ensino e aprendizagem é desafiadora. Nesses caminhos, é necessário construir práticas educacionais na defesa da integralidade do ser humano, formadoras de cidadãos que possam enfrentar os desafios do século XXI. (Amazonas, 2021, p. 34)

É fundamental preparar os estudantes de forma a reconhecerem suas capacidades humanas e posicioná-los como protagonistas ativos de suas trajetórias, contribuindo também para a construção de uma sociedade mais justa e humanizada. Neste sentido, ao considerar a educação como um processo que envolve não só o desenvolvimento acadêmico, mas também a formação humana e social, convém lembrar Charlot (2006) quando menciona sobre o processo de humanização que implica ensinar os estudantes a se reconhecerem como sujeitos singulares, mas também como parte de um coletivo. A gamificação, nesse contexto, pode ser uma estratégia eficaz para engajar os alunos, promovendo não apenas o aprendizado, mas o desenvolvimento pessoal e social, de forma lúdica e interativa.

6. Promoção da Aprendizagem Ativa e Participativa - A PCP pode preconizar a promoção de práticas pedagógicas que incentivam a participação ativa dos alunos em seu processo de aprendizagem. A gamificação, ao envolver os estudantes em atividades interativas e desafiadoras, proporciona oportunidades para que eles assumam um papel protagonista em sua própria educação, colaborando com colegas e construindo conhecimento de forma colaborativa, por isso “é preciso ter em mente a intencionalidade

pedagógica, tendo sempre como ponto de partida os objetivos e resultados que se quer alcançar”. (Amazonas, 2021, p. 47)

A Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas (2021) destaca a importância de planejar, considerando a realidade de cada turma, uma vez que as dificuldades e interesses variam, mesmo entre alunos da mesma faixa etária. O professor deve identificar as particularidades e adaptar seu planejamento para atender às necessidades específicas de aprendizagem. A intencionalidade pedagógica baseia-se na autonomia docente para realizar diagnósticos e definir objetivos e métodos que se adequem à sua realidade, sempre em consonância com a proposta curricular.

Assim sendo, o próximo pressuposto abordará especificamente o uso da gamificação enquanto estratégia de ensino, na disciplina de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

7. A Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas (2021) enfatiza que, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, as aprendizagens devem expandir as Práticas de Linguagem adquiridas nos Anos Iniciais. A gamificação, ao propor desafios e atividades interativas, se alinha ao objetivo de aprofundar essas Práticas de Linguagem, pois promove maior engajamento dos alunos. Lembremo-nos de que “o componente de Língua Portuguesa nesta Proposta Curricular e Pedagógica fundamenta-se no Referencial Curricular Amazonense (RCA), que dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).” (Amazonas, 2021, p. 55). Logo, o ensino da Língua Portuguesa está atrelado ao desafio de proporcionar aos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental a percepção da língua em suas múltiplas possibilidades de materialização, ou seja, o ensino deve explorar como a língua se manifesta em diferentes formas de comunicação e contextos. Isso inclui a língua escrita, falada, digital e visual, bem como os variados gêneros textuais, como narrativas, poesias, artigos, multimídia e discursos formais. O objetivo é que os estudantes entendam a versatilidade da língua e sua aplicação nas interações sociais, culturais e tecnológicas.

A Língua Portuguesa, nesse sentido, é capaz de proporcionar aos estudantes experiências que ampliem suas ações de linguagem, contribuindo para o desenvolvimento do letramento, uma condição que permite ler e escrever em diversas situações pessoais, sociais e escolares. Esse desenvolvimento do letramento escolar se estabelece com a prática e

a compreensão dos eixos de integração, já instituídos nos documentos legais da área de linguagem e denominados na BNCC como Práticas de Linguagem: leitura/escuta, produção de textos, oralidade, e análise linguística/semiótica. (Amazonas, 2019, p. 101)

A Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas (2021) destaca que as competências associadas às Práticas de Linguagem visam desenvolver a compreensão de que a língua é influenciada pelo contexto de uso e é variável. Os alunos devem reconhecer seu papel histórico, social e cultural, valorizando-a como uma expressão da identidade de um povo. Além disso, as habilidades essenciais para o aprimoramento dessas práticas são trabalhadas por meio de gêneros textuais, respeitando as especificidades de cada nível e ano escolar.

Com isso surgem os Objetos de Conhecimento (conteúdos a serem ministrados em sala de aula) que estão correlacionados às Práticas de Linguagem, que são os Eixos de Ensino mencionadas na PCP do Amazonas (2021). Vejamos alguns desses conteúdos concernentes a cada Eixo de Ensino:

No Eixo Leitura, temos uma variedade de Objetos de Conhecimento, dentre eles, destacamos o seguinte:

Efeitos de sentido/ Exploração da multissemiose: - Leitura e Interpretação de textos de diferentes gêneros e estruturas textuais; - Gêneros de Imprensa – textos jornalísticos, notícias e manchetes de primeira página; - Gêneros digitais de Imprensa – blogs, vlogs, jornais digitais, hipertextos e hiperlinks. (Amazonas, 2021, p. 256)

Neste eixo, a PCP mostra sugestões de atividades que podem ser trabalhadas em sala de aula, mencionando *games* como uma forma de abordar os conteúdos de Língua Portuguesa.

Leitura - Abordagem das condições de produção, circulação e recepção de gêneros literários utilizando a metodologia de aula invertida. O professor pode disponibilizar um roteiro de pesquisa e os alunos farão o primeiro contato com o conteúdo, estudado previamente à distância, por meio do uso de materiais digitais: videoaulas, **games**, podcasts, pesquisas, textos, fóruns, etc. Caso a pesquisa prévia não seja possível, pode-se pedir para que os alunos pesquisem durante a aula, levando os alunos à sala de informática. Após a pesquisa, o conteúdo será aprofundado e discutido entre os colegas. Em seguida, eles deverão apresentar as descobertas. Sugere-se colocá-los em roda/círculo, assim, a dinâmica de uma Roda de conversa sobre o assunto pode contribuir para um trabalho mais colaborativo. (Amazonas, 2021, p. 269)

No Eixo da Produção de Textos da Proposta Curricular e Pedagógica (2021), são abordados diversos Objetos de Conhecimento essenciais para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos. Dentre esses, destacam-se a produção de textos argumentativos e apreciativos, com foco nas características dos gêneros textuais, elementos estruturais, posicionamentos críticos e éticos, e o uso da norma-padrão. Além disso, são explorados gêneros de imprensa, como artigos de opinião, textos jornalísticos, informativos, resenhas, hipertextos e hiperlinks. (Amazonas, 2021)

No Eixo da Oralidade da PCP (2021), são enfatizados aspectos essenciais da comunicação oral em contextos formais e informais. O Objeto de Conhecimento relacionado à discussão oral aborda a importância de mensagens orais contínuas e a variedade de formas de fala e linguagens. Além disso, é destacada a pluralidade dos discursos, com ênfase em temas amazônicos e nacionais, incentivando os alunos a expressarem suas opiniões e adotarem posicionamentos críticos. Essas habilidades são fundamentais para desenvolver a capacidade argumentativa e a consciência social dos estudantes.

No Eixo Análise Linguística/Semiótica, dentre tantos, destacamos o seguinte Objeto de Conhecimento:

Morfossintaxe: Morfologia - Classes gramaticais variáveis – substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo; - Classes gramaticais invariáveis – advérbio, preposição, conjunção e interjeição. **Sintaxe** - Frase, oração e período; - Tipos de frases; - Períodos simples e composto; - Termos essenciais da oração – sujeito e predicado; - Verbos quanto à predicação e complementos. (Amazonas, 2021, p. 248-249)

Diante do pressuposto supracitado, podemos fundamentar o uso da gamificação enquanto estratégia de ensino para os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, tendo como norte as competências específicas de Língua Portuguesa já mencionadas tanto pela BNCC quanto pelo RCA, lembrando que a Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas (2021) foi elaborada a partir desses dois documentos. Assim, no Eixo da Leitura, podemos apontar que os jogos que incluem desafios de leitura e interpretação de textos podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades de compreensão textual dos alunos. No Eixo da Produção de Texto, a gamificação pode incentivar os estudantes a criar narrativas,

diálogos ou descrições escritas dentro do contexto do jogo, desenvolvendo suas habilidades de produção textual de maneira lúdica e motivadora.

No Eixo da Oralidade, os jogos que envolvem interação verbal ou escrita entre os jogadores podem promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, tanto oralmente quanto por escrito. No Eixo da Análise Linguística/Semiótica o foco é capacitar os alunos a analisarem conscientemente as regras gramaticais e os aspectos semióticos dos textos, essenciais para a construção do sentido. A gamificação pode se apresentar como uma estratégia eficaz nesse processo, permitindo que os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental assimilem conteúdos gramaticais de maneira interativa e envolvente. Ao transformar a aprendizagem em uma atividade gamificada, os estudantes podem praticar e internalizar as regras linguísticas de forma mais dinâmica e significativa, reforçando sua compreensão e aplicação prática das normas da língua portuguesa.

Em suma, esses pressupostos presentes tanto na BNCC (2018) quanto na PCP(2021) da SEDUC-AM., oferecem fundamentos teóricos e pedagógicos para a utilização da gamificação como estratégia no ensino da Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. E no que concerne a Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas, ela oferece uma base sólida para o uso da gamificação, pois ela pode potencializar a aprendizagem dos alunos, tornando o processo mais significativo e motivador.

4.3 Pressupostos identificados e os avanços e lacunas atinentes ao uso da gamificação nas Práticas Pedagógicas da Língua Portuguesa a partir das reflexões do diálogo com os autores

Com o avanço da análise de dados, nesta seção temos como foco a concretização do terceiro e do quarto objetivos específicos, a saber: realizar um diálogo entre os pressupostos identificados nos documentos e os dos autores dos artigos, das dissertações e teses sobre o uso da gamificação nas práticas pedagógicas da Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Esse diálogo é fundamentado em sete dissertações e dois artigos que exploram a gamificação de diferentes formas em sala de aula. Vale lembrar que no momento do mapeamento destes trabalhos acadêmicos, não foi encontrada nenhuma tese que envolvesse a temática desta dissertação; por este motivo, o diálogo aconteceu

somente entre os artigos e as dissertações apresentadas na relevância acadêmico-científica.

O quarto objetivo específico visa apontar, a partir da síntese resultante do diálogo entre os pressupostos identificados nos documentos, artigos, dissertações e teses, avanços e lacunas atinentes ao uso da gamificação nas práticas pedagógicas da Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Essa análise será realizada a partir da síntese do diálogo estabelecido entre os pressupostos encontrados, tanto na BNCC (2018) quanto na PCP (2021), e os trabalhos científicos.

Através desse diálogo, busca-se identificar o que tem avançado na implementação da gamificação como estratégia pedagógica e onde ainda há desafios a serem superados para que essa prática possa ser adotada nas escolas .

A seguir, apresentamos o quadro com a síntese dos pressupostos identificados na BNCC (2018) e na PCP (2021), já anteriormente descritos. Além disso, procedemos a um exercício de unificação destes pressupostos, para auxiliar na compreensão do significado e do impacto deles para a escola e a educação atual, especialmente no cenário amazônico.

Quadro 6 - Unificação dos pressupostos da BNCC e da PCP

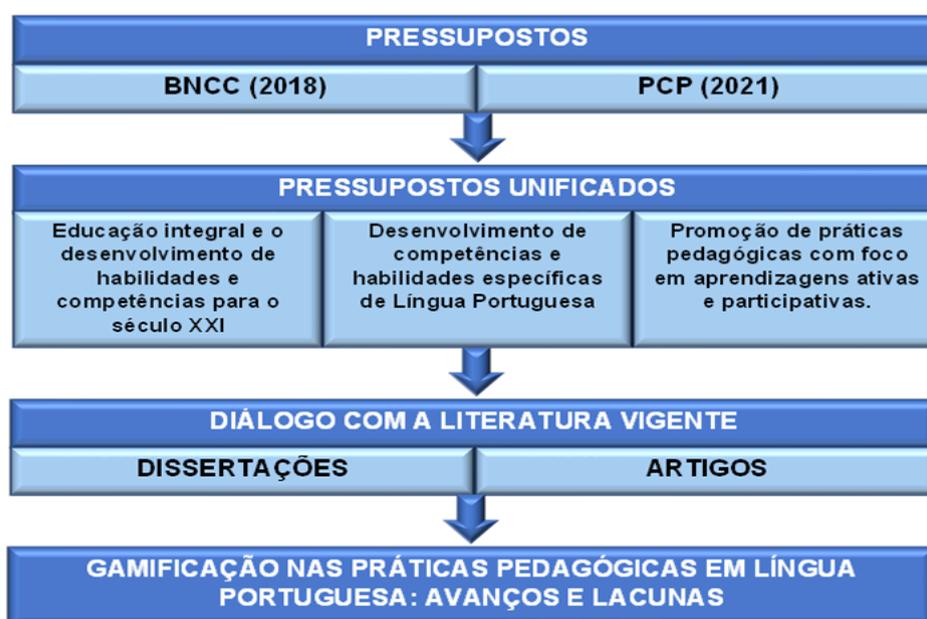
PRESSUPOSTOS DA BNCC (2018)	PRESSUPOSTOS DA PCP (2021)	PRESSUPOSTOS UNIFICADOS
Desenvolvimento integral dos estudantes; Equidade e qualidade da educação; Competências gerais da Educação Básica: Competência 1, Competência 2, Competência 5 e Competência 10.	Valorização da educação integral; Habilidades do século XXI; Integração tecnológica; Faixa etária dos alunos do Ensino Fundamental.	Educação integral e o desenvolvimento de habilidades e competências para o século XXI.
Competências específicas que visam o desenvolvimento da leitura, escrita, oralidade e análise linguística; Desenvolvimento de competências e habilidades dos discentes.	Práticas de linguagem/ eixos de ensino: leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística.	Desenvolvimento de competências e habilidades específicas de Língua Portuguesa.

Aprendizagem ativa e participativa.	Uso metodologias ativas; Práticas pedagógicas inclusivas; Promoção da aprendizagem ativa e participativa.	Promoção de práticas pedagógicas com foco em aprendizagens ativas e participativas
-------------------------------------	---	--

Fonte: Autoria própria. Com base na descrição dos pressupostos da BNCC e da PCP, 2024.

Como é possível observar, os pressupostos da BNCC (2018) e da PCP (2021) foram agrupados em três pressupostos ou categorias principais, que agora guiarão as nossas discussões sobre o uso da gamificação na Língua Portuguesa. A primeira unificação consolidou pontos-chave como o desenvolvimento integral e as competências do século XXI. Dessa síntese, surgiu o novo pressuposto: “Educação Integral e o desenvolvimento de habilidades e competências para o século XXI”. A segunda criou o pressuposto “Desenvolvimento de competências e habilidades específicas de Língua Portuguesa”, integrando leitura, escrita, oralidade e análise linguística. A terceira sintetizou práticas pedagógicas ativas e participativas, fundamentais para o engajamento dos alunos. Esses pressupostos unificados servirão de base para apontar os avanços e as lacunas identificados nas dissertações e artigos revisados.

Figura 4 - Síntese da Análise dos Dados



Fonte: Autoria própria, 2024.

A figura 4 sintetiza o processo investigativo da pesquisa. Primeiramente, o *corpus* investigativo foi composto pelos documentos BNCC (2018) e PCP (2021), que forneceram a base para identificar os pressupostos sobre o uso da gamificação nas práticas pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Em seguida, os pressupostos encontrados foram unificados, criando assim três categorias: Educação integral e o desenvolvimento de habilidades e competências para o século XXI; Desenvolvimento de competências e habilidades específicas de Língua Portuguesa; e Promoção de práticas pedagógicas com foco em aprendizagens ativas e participativas. A partir desta unificação, foi estabelecido um diálogo com a literatura vigente, correlacionando esses pressupostos com dissertações e artigos que abordam a temática, apontando os avanços e as lacunas atinentes ao uso da gamificação. Por fim, a pesquisa demonstrou como a gamificação, centralizada nesses documentos e na literatura, tem se mostrado uma estratégia pedagógica relevante no ensino da Língua Portuguesa para esta etapa da Educação Básica.

4.3.1 - Educação integral e o desenvolvimento de habilidades e competências para o século XXI

A abordagem da gamificação no ensino de Língua Portuguesa reflete o objetivo de promover uma educação integral, desenvolvendo competências e habilidades essenciais para o século XXI. Essas competências incluem a criatividade, o pensamento crítico, a comunicação, a colaboração, além do domínio das tecnologias digitais. No século XXI, essas habilidades são cruciais devido à rápida evolução tecnológica e à necessidade de preparar os alunos para resolver problemas complexos, trabalhar em equipe e se adaptar a mudanças constantes. Diante disso, vemos que a educação integral para este século visa formar cidadãos completos, que, além do conhecimento acadêmico, desenvolvam competências socioemocionais e éticas, preparando-os para atuar de forma crítica e colaborativa em diferentes contextos da vida.

Autores como Cunha (2023) e Ramos (2022) argumentam que o uso de tecnologias e elementos de jogos em sala de aula pode incentivar a participação ativa dos alunos, favorecendo o aprendizado interativo e significativo. Os jogos

digitais, inseridos nesse contexto, facilitam o engajamento e estimulam habilidades como criatividade, pensamento crítico e autonomia no processo de aprendizado.

Essa visão se alinha ao que Frutuoso (2020) sugere sobre a importância de a escola adaptar-se à cultura digital contemporânea, integrando-a de forma eficaz nas práticas pedagógicas. O uso de ferramentas digitais cotidianas, como celulares e tablets, possibilita uma conexão entre a vida real dos alunos e os letramentos desenvolvidos em sala de aula, algo que Ramos (2022) também aborda ao destacar a relevância da inserção tecnológica para tornar o ensino mais atrativo e relevante.

No entanto, Silva (2021) e Amorim et al. (2023) apontam alguns desafios nesse processo, como a falta de recursos e a insuficiência de formação dos professores para utilizar as ferramentas digitais de maneira eficaz. Além disso, a adaptação de conteúdos tradicionais para uma abordagem gamificada muitas vezes requer um conhecimento especializado que ainda não está disponível para todos os docentes, revelando uma lacuna importante a ser preenchida.

Portanto, embora a gamificação ofereça novas possibilidades para transformar o ensino de Língua Portuguesa, seu sucesso depende de uma melhor infraestrutura, maior formação docente e alinhamento entre os currículos escolares e as demandas tecnológicas contemporâneas. A educação integral, com foco no desenvolvimento de habilidades e competências, exige uma reavaliação contínua das práticas pedagógicas para que a gamificação se consolide como uma ferramenta eficaz no ambiente educacional. E isso se dá, de acordo com Cruz (2017), pela busca por melhor formação dos professores, fazendo com que a escola se adapte, no sentido de proporcionar, aos alunos, acesso e qualidade no processo de ensino-aprendizagem, com a utilização da gamificação nas salas de aula.

4.3.2 - Desenvolvimento de competências e habilidades específicas de Língua Portuguesa

A Base Nacional Comum Curricular (2018) define que o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental deve focar no desenvolvimento de competências relacionadas à leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Para isso, são utilizados eixos de ensino que incluem oralidade, leitura/escuta, produção de texto e análise linguística/semiótica, que abrange desde a gramática até a organização textual e discursiva. Esses mesmos eixos são refletidos nos Objetos de

Conhecimento abordados pela Proposta Curricular do Amazonas (2021), que correlaciona esses conteúdos às práticas pedagógicas de Língua Portuguesa.

Estes eixos estão presentes nas pesquisas recentes. Cunha (2023), por exemplo, destaca que a utilização da gamificação na produção de narrativas durante as aulas de Língua Portuguesa enriquece o repertório cultural dos alunos e, ao mesmo tempo, incentiva expressivamente a criatividade deles, oferecendo um ambiente mais dinâmico para explorar ideias e novas formas de expressão. Ramos (2022) também corrobora, mencionando que, ao incluir a gamificação nas práticas pedagógicas, observa-se um avanço considerável nas habilidades de leitura e produção textual, aproximando-se das práticas pedagógicas preconizadas pela PCP.

Outro autor relevante, Barbosa (2021), reforça que o uso de atividades gamificadas, especialmente na produção de textos argumentativos, estimula a solução de problemas de forma colaborativa, favorecendo o trabalho em equipe e o engajamento dos alunos. No entanto, ainda há desafios a serem superados, como aponta Silva (2021) referindo-se ao Eixo da Análise linguística/semiótica, que possui como um dos Objetos de Conhecimento a parte ortográfica das palavras. A escrita é uma parte essencial nas aulas de Língua Portuguesa, mas muitas vezes questões linguísticas e ortográficas não são completamente resolvidas nos primeiros anos de ensino, persistindo nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A combinação entre o ensino dos aspectos fonéticos e ortográficos com a gamificação pode criar um ambiente de aprendizagem estimulante e envolvente que, apesar de durar apenas o tempo de aula, deixa uma impressão duradoura nos alunos.

No eixo da Leitura, Cruz (2017) expõe que a leitura envolve muito mais do que apenas reconhecer palavras e suas estruturas, exigindo que o leitor utilize seus conhecimentos prévios e estabeleça objetivos e expectativas para formar um sentido completo. A inserção da gamificação no ensino tem mostrado um avanço no desenvolvimento de novas estratégias para aprimorar a capacidade de leitura de gêneros textuais, como contos e crônicas, entre alunos do Ensino Fundamental, promovendo um processo mais dinâmico e engajador no aprendizado.

Como mencionamos anteriormente, a implementação de atividades gamificadas enfrenta barreiras, como a falta de recursos tecnológicos adequados e a necessidade de formação docente contínua. Isso indica que, apesar do potencial transformador da gamificação, sua efetividade depende de infraestrutura e de um planejamento pedagógico bem estruturado. Benvindo (2019) ressalta que o uso de

ferramentas tecnológicas pode, de fato, favorecer a aprendizagem e interação dos alunos, contudo, ainda que esses recursos favoreçam, eles não são a garantia de aprendizagem.

Os estudos de Amorim et al. (2023) e Santos et al. (2020) destacam a gamificação como uma ferramenta poderosa para desenvolver habilidades de comunicação e colaboração. No entanto, Santos et al. (2020, p. 635) relatam que “ao trabalhar a produção textual nas aulas de Língua Portuguesa, os professores da educação básica têm se deparado cada vez mais com inúmeros desafios”, pois observam que muitos alunos ainda têm dificuldades com a produção textual, fruto da falta de motivação e estímulos adequados nas práticas tradicionais.

Ao realizar um diálogo entre os pressupostos da BNCC e PCP e os estudos acadêmicos é possível identificar avanços importantes na prática pedagógica com gamificação. Um dos maiores ganhos está no engajamento dos alunos, que passam a ver o processo de aprendizagem de forma mais interativa e divertida, o que reflete diretamente na qualidade das produções textuais e no desenvolvimento das competências linguísticas.

No entanto, há lacunas a serem preenchidas, especialmente no que diz respeito à capacitação dos professores e à adaptação das práticas pedagógicas ao contexto da gamificação. É essencial que as atividades gamificadas sejam bem planejadas para que possam, de fato, promover o desenvolvimento das competências em Língua Portuguesa, pois embora a gamificação ofereça grande potencial para o ensino de Língua Portuguesa, há desafios consideráveis que precisam ser enfrentados. A capacitação dos professores e a adaptação das práticas pedagógicas são fatores críticos, já que muitos ainda carecem de formação específica sobre o uso de ferramentas digitais e métodos gamificados. Além disso, as escolas enfrentam dificuldades relacionadas à infraestrutura tecnológica, que muitas vezes é insuficiente ou até inexistente, dificultando a aplicação efetiva dessas inovações. Portanto, um planejamento rigoroso é necessário para garantir resultados positivos nesse cenário.

4.3.3 - Promoção de práticas pedagógicas com foco em aprendizagens ativas e participativas

No contexto das práticas pedagógicas com foco em aprendizagens ativas e participativas, é possível observar a convergência entre os pressupostos da BNCC (2018) e da PCP (2021), que promovem uma abordagem de ensino voltada para a centralidade do aluno no processo de aprendizagem. Ramos (2022) destaca que a gamificação, como uma metodologia ativa, oferece uma versatilidade que a coloca como uma ferramenta inovadora nas salas de aula, superando modelos tradicionais. A autora sublinha que, ao lidar com erros como parte do processo de aprendizagem, a gamificação promove maior engajamento e autonomia dos alunos. Assim, essas metodologias reposicionam os alunos como protagonistas, algo também discutido por Barbosa (2021), que enxerga a necessidade de reformulação das práticas pedagógicas para incluir tais metodologias que estimulam a construção ativa do conhecimento.

Cruz (2017) acrescenta que, por meio da gamificação, os alunos conseguem não apenas melhorar a leitura e compreensão de textos, mas também se envolver de forma mais significativa no processo de aprendizagem. A competição saudável e o entretenimento aumentam a motivação dos alunos, tornando a assimilação de conteúdos mais reflexiva e colaborativa. Essa interação reforça o papel das práticas pedagógicas participativas, em que o trabalho em equipe e a interatividade são fundamentais para o sucesso das atividades propostas. Santos et al. (2020) ressaltam que a gamificação promove um espaço imersivo em que os alunos tomam decisões baseadas em reflexões, o que reforça a ressignificação das práticas pedagógicas.

.Amorim et al. (2023) complementam essa visão ao salientar que a gamificação, em conjunto com outras metodologias ativas, prepara os alunos para os desafios do mundo digital. Essas práticas buscam estimular o letramento digital e desenvolver competências autônomas, promovendo a colaboração entre pares e a aprendizagem baseada em projetos.

Frutuoso (2020), por sua vez, traz uma perspectiva inovadora ao discutir a gamificação no contexto do processo avaliativo. Segundo a autora, o uso de *games* como ferramenta de avaliação formativa foi bem aceito pelos alunos e professores, destacando o potencial da gamificação para tornar as avaliações mais atrativas e

menos ansiosas. Todavia, ela também aponta para desafios na implementação dessa estratégia, especialmente em contextos onde a infraestrutura tecnológica é deficiente ou quando os professores não estão devidamente capacitados para incorporar essas inovações em suas práticas pedagógicas. A ressignificação da avaliação com o auxílio da gamificação surge como um caminho promissor para ampliar a compreensão dos conteúdos trabalhados, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e eficiente.

A unificação entre os pressupostos da BNCC, PCP e os estudos acadêmicos reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa dos alunos e que integrem metodologias inovadoras como a gamificação. Ao conectar essas perspectivas, é possível observar avanços significativos no desenvolvimento de aprendizagens mais participativas, embora ainda existam desafios estruturais e pedagógicos a serem superados.

No contexto educacional, a implementação de práticas pedagógicas voltadas para aprendizagem ativas e participativas apresenta tanto desafios quanto possibilidades. Um dos principais obstáculos é a relutância de alguns professores em adotar novas metodologias, além da falta de capacitação necessária para o uso eficaz de estratégias como a gamificação. As limitações tecnológicas também dificultam esse processo. Todavia, o uso da gamificação enquanto estratégia de ensino aumenta o envolvimento e a autonomia dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais colaborativa e significativa, com o poder de impactar positivamente o cenário educacional.

Assim, ao estabelecer esse diálogo entre os documentos normativos e as pesquisas acadêmicas, fica claro que a gamificação não apenas atende aos pressupostos da BNCC e da PCP, mas também se mostra uma estratégia pedagógica eficaz e adaptável, capaz de responder às diversas necessidades educacionais dos Anos Finais do Ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre o uso da gamificação enquanto estratégia pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental destaca a relevância do diálogo entre os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Proposta Curricular e Pedagógica (PCP) do Amazonas, com estudos acadêmicos que embasam a gamificação como prática educativa inovadora. O estudo mostra como a gamificação pode contribuir para aprimorar o engajamento e a aprendizagem dos alunos, promovendo uma educação mais dinâmica e interativa no ensino da Língua Portuguesa.

Desde o início, a pesquisa teve como foco identificar e refletir sobre os pressupostos que fundamentam o uso da gamificação no ensino da Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental nos documentos normativos do sistema educacional e, além disso, realizar um diálogo entre esses documentos e as dissertações e artigos que envolvem esta temática. A pesquisa caracterizou-se como documental, de natureza qualitativa, com objetivo exploratório.

Durante a investigação, entendemos que os objetivos propostos foram alcançados. Primeiro, foi possível apresentar a estrutura do Ensino Fundamental e sua dimensão da prática pedagógica nesta etapa da Educação Básica. Em segundo lugar, foram descritos, por meio de análise documental, os pressupostos da BNCC e PCP que fundamentam a utilização da gamificação como estratégia de ensino. A partir da junção desses pressupostos, emergiram três categorias principais: 1) Educação Integral e o desenvolvimento de habilidades e competências para o século XXI; 2) Desenvolvimento de competências e habilidades específicas de Língua Portuguesa; e 3) Promoção de práticas pedagógicas com foco em aprendizagens ativas e participativas. Além do mais, o diálogo entre os documentos e as pesquisas acadêmicas selecionadas proporcionou uma compreensão mais aprofundada sobre os avanços e lacunas atinentes ao uso da gamificação nas práticas pedagógicas da Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

O processo formativo foi uma oportunidade valiosa para aprofundar o conhecimento teórico e prático sobre o uso da gamificação nas aulas de Língua Portuguesa. O estudo permitiu fortalecer minha prática pedagógica, pois as atividades gamificadas sempre fizeram parte da minha atuação como professora

desta disciplina, nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Codajás/AM. Essa trajetória, caracterizada por curiosidade e perseverança, consolidou a defesa do uso da gamificação como estratégia de ensino inovadora e eficaz no processo educativo.

No que diz respeito às limitações, este estudo apresenta algumas, sendo a principal delas a falta de uma pesquisa empírica realizada em escolas estaduais do Amazonas, quiçá em Codajás. Embora o diálogo entre a BNCC, a PCP e os trabalhos acadêmicos publicados tenham sido enriquecedores, uma investigação em campo permitiria uma análise mais prática e detalhada sobre como a gamificação é efetivamente aplicada nas escolas e quais são os desafios enfrentados. Considerando minha prática pedagógica neste município, uma pesquisa empírica possibilitaria verificar se as percepções teóricas sobre o impacto da gamificação se refletem na realidade cotidiana das salas de aula. Essa ideia pode ser aprofundada em uma futura tese de doutorado, com foco em uma abordagem mais prática e aplicada da gamificação no contexto educacional.

Além disso, novos estudos poderiam explorar a implementação da gamificação no contexto avaliativo, como sugerido por Frutuoso (2020), que apontou os benefícios dessa estratégia para reduzir a ansiedade e melhorar o desempenho dos alunos em avaliações. Esta perspectiva abre espaço para futuras investigações que abordem tanto os desafios quanto às possibilidades de integrar a gamificação de forma mais ampla e consistente no processo educacional, levando em consideração as infraestruturas e o apoio necessário por parte das instituições de ensino.

De modo geral, entendemos que este estudo oferece uma base sólida para futuras pesquisas e intervenções, reforçando o papel da gamificação como uma prática pedagógica alinhada aos desafios contemporâneos da educação não só para o Amazonas, mas também para o nosso país.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. *In*: FADEL, Luciane Maria *et al.* (org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 74-97. Disponível em:

<http://repositoriosenaiba.fieb.org.br/bitstream/fieb/667/1/gamificacao%20di%c3%a1logos%20cap.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2024.

AMAZONAS, Secretaria De Estado De Educação e Desporto. **Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental**. Manaus, 2021. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1_UITiYuHoh2jn4aID0iNpKHnKnul_pnv/view. Acesso em: 16 fev. 2024.

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense: Ensino Fundamental Anos Iniciais**. Manaus: 2019. Disponível em:

<http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/RCA-Fundamental-II.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2024.

AMORIM, Douglas Carvalho; COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo. Aprendizagem baseada em jogos digitais RPG no ensino superior: o desenvolvimento de um jogo na disciplina de Ecologia: Learning based on digital RPG games in higher education: the development of a game in the discipline of Ecology. **Revista Cocar**, v. 16, n. 34, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4950/2270>. Acesso em: 22 dez. 2023.

AMORIM, Risonete Gomes *et al.* *Letramento digital: a gamificação como estratégia lúdica para o ensino e aprendizagem*. **Revista Foco**, v. 16, n. 11, p. e3386-e3386, 2023. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/3386/2499>. Acesso em: 02 fev. 2024.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2012.

BARBOSA, Rita de Cássia Damasceno. **Gamificação e escrita: experiência de aprendizagem gamificada para produção textual**. Orientadora: Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues. 2021. 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) - Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/13884>. Acesso em: 11 set. 2023.

BENVINDO, Luciana Lopes. **O uso de ferramentas tecnológicas em aulas de língua portuguesa: cultura maker, gamificação e multiletramentos**. 2019.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/items/50ab0e9c-fccb-4f31-813d-6e4500a64f16>. Acesso em: 11 set. 2023.

BISSOLI, Michelle de Freitas; MOMO, Mariangela. A implementação da Base Nacional Comum Curricular no Amazonas: desafios, conquistas e contradições em movimento. **Revista Textura**, Governador Mangabeira, v. 22, n. 50, p. 75-98, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5499/3717>. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 de jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bas es_2ed.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 24 maio. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 3, de 03 de agosto 2005**. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.. Brasília: MEC/SEB, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf. Acesso em: 12 de jul. de 2024.

CAMPESATO, Maria A. G.; SCHULER, Betina. Por uma atenção do cuidado de si na escola em tempos de dispersão hiperconectada. **Revista Educação em Questão**, v. 57, n. 54, 2019. DOI: 10.21680/1981-1802.2019v57n54ID18942. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eq/v57n54/1981-1802-eq-57-54-e18942.pdf>. Acesso em: 13 de out. 2023.

CARNEIRO, Eduardo Lorini; BACKES, Luciana. Para além do gameplay: a compreensão dos jogos eletrônicos enquanto artefatos. **Antares: Letras e Humanidades**, [S. l], v. 12, p. 293-312, 2020. DOI: 10.21680/1981-1802.2019v57n54ID18942. Disponível em:

<http://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/3124/1/lbackes.pdf>. Acesso em: 27 de dez. 2023.

CARNEIRO, Eduardo Lorini; BACKES, Luciana. Gamificação como prática pedagógica na disciplina de Geografia. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 4, out./dez., 2021. Disponível em: <https://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/3120/1/lbackes.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2023.

CASAGRANDE, Cledes Antonio; BOUFLEUER, José Pedro. *A educação e a tarefa de formação da cultura, da solidariedade e da personalidade*. **Educação**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 135–144, 2018. DOI: 10.15448/1981-2582.2018.1.24727. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/24727>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CASAGRANDE, Cledes Antonio; BIELUCZYK, Jorge Alexandre; FLORES, Cristine Gabriela de Campos (org.). **A educação lassalista no contexto da pandemia: práticas, impactos e transformações**. v. 3. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/3360>. Acesso em: 21 dez. 2022.

CASTRO, Maria Helena de. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. **Em Aberto**, [S. l.], v. 33, n. 107, 2020. DOI: 10.24109/2176-6673.emaberto.33i107.4530. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4557/3777>. Acesso em: 16 maio. 2024.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 295-316.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan/abr. 2006.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev. 2019.

CHINAGLIA, Juliana Vegas. **Um percurso gamer para o ensino de escrita**. 2020.. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1157706>. Acesso em: 11 set. 2023.

CHIZZOTTI, Antonio. As ciências humanas e as ciências da educação. **Revista e-Curriculum**, [S. l.], v. 14, n. 4, p. 1556-1575, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/30436>. Acesso em: 11 set. 2023.

CRUZ, Tatiane Gonçalves. **Gamificação: contribuições para o desenvolvimento de habilidade de leitura**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) -

Universidade Estadual de Montes Claros, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unimontes.br/handle/1/529>. Acesso em: 11 set. 2023.

CUNHA, Paula Rios da. **A produção de narrativas em aulas gamificadas**. 2023. 94 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2023. Disponível em: <http://tede.upf.br:8080/jspui/handle/tede/2506>. Acesso em: 11 set. 2023.

FADEL, Luciane Maria *et al.* (org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 74-97. Disponível em: <http://repositoriosenaiba.fieb.org.br/bitstream/fieb/667/1/gamificacao%20di%c3%a1logos%20cap.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2024.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Renote**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/41629/26409>. Acesso em: 22 de dez. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em foco**, [S. l.], v. 14, n. 17, p. 55-78, 2011. DOI: 10.24934/eef.v14i17.103. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/103>. Acesso em: 22 de dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: https://09747060994282350225.googlegroups.com/attach/e6be2e96f079525d/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf?part=0.1&view=1&vt=ANaJVrGjz6awNjvqbcOqlbApezoa6RD5ceau8S78AFQHA1Wy4FKH331tyEJKcjbBm5uiWcFsnhXdK3wYs6eaFst8H2puhQ0wP6u_pe3Rt2I4sQ4Otlal8. Acesso em: 24 out. 2023.

FRUTUOSO, Norelei Rodrigues. **A gamificação e o game como instrumento de avaliação formativa**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2247>. Acesso em: 11 set. 2023.

GAUTHIER, Clermont.; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GERHARDT, Tatiana Engle; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

GUT, Marlete Teresinha. **Educação e tecnologias digitais: desafios da BNCC para a prática pedagógica no Ensino Médio de Colégio La Salle Medianeira**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/3500>. Acesso em: 10 ago. 2023.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Perspectiva: São Paulo, 2014.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique Medeiros de. **Metodologia da pesquisa**: um guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KEMMIS, S. Prólogo: La teoría de la práctica educativa. *In.*: CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación**: hacia una investigación educativa crítica. Morata: Madrid, 1996, p. 17-38.

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

MARQUES, Mario Osório. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In.*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Vol. II. p. 15-33, 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; MENEGAT, Jardelino (org.). **Métodos e técnicas de pesquisas científicas**. São Paulo: Editora Dialética, 2021.

NORONHA, Fabrícia Py Tortelli; BACKES, Luciana. Projetos de aprendizagem associados à gamificação: adaptação da prática pedagógica. *In.*: SCHLEMMER, Eliane *et al.* (org.). **O habitar do ensinar e do aprender**: desafios para/na/da educação OnLIFE. 1. ed., v. 2. São Leopoldo: Casa Leiria, 2022. p. 137-150. Disponível em: <https://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/3282/1/lbackes.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2023.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda. *In.*: BRZEZINNSKI, Iria (org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, A. L. O. **Gamificação no ensino de Língua Portuguesa**: Estudo da prática pedagógica de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Petrolina. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares) - Universidade De Pernambuco, Petrolina 2022. Disponível em: https://w2files.solucaoatrio.net.br/atrio/upe-ppgfppl_upl/THESIS/158/adriana_lcia_dis

sertao_atualizada_verso_final_corretor_gramatical_20220513171540688.pdf..
Acesso em: 11 set. 2023.

RAMOS, Daniela Karine; KNAUL, Ana Paula; ROCHA, Aline. Jogos analógicos e digitais na escola: uma análise comparativa da atenção, interação social e diversão. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 21, n. 47, p. 328–354, 2020. DOI: 10.5965/1984723821472020328. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/13209>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SANTOS, Sandra Virgínia Correia de Andrade *et al.* Gamificação e tecnologias digitais: inovando as aulas de Língua Portuguesa. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 27, p. 634–648, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n27p634-648. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8960>. Acesso em: 02 fev. 2024.

SCHLEMMER, Eliane. Games e gamificação: uma alternativa aos modelos de EaD. **RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 107-124, 2016. Disponível em: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/119022/15731-30459-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 dez. 2023.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 224p.

SILVA, Elizabeth dos Santos. **Processos fonológicos e erros ortográficos**: proposta de intervenção – gamificação no ensino de língua portuguesa. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Alagoas, Natal, 2021. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/8472>. Acesso em: 11 set. 2023.

SOUZA, Maikon Hanry de. **A educação em Aristóteles**: a formação do cidadão e a manutenção do Estado. 2019. Monografia (Especialização em Filosofia da Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://philarchive.org/archive/SOUAEE-2>. Acesso em: 24 de jul. 2023.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre : Penso, 2014. E-PUB Editado como livro impresso em 2010.