



COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

MARIA CÉLIA LOPES CHAGAS DE PAIVA

GAMIFICAÇÃO: JOGOS COOPERATIVOS
COMO PRÁTICA EDUCATIVA
DE LÍNGUA INGLESA
NO PROEJA

Rio de Janeiro

2026

MARIA CÉLIA LOPES CHAGAS DE PAIVA

**GAMIFICAÇÃO: JOGOS COOPERATIVOS
COMO PRÁTICA EDUCATIVA
DE LÍNGUA INGLESA
NO PROEJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Fagundes Freitas da Cunha.

Rio de Janeiro

2026

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

P149 Paiva, Maria Célia Lopes Chagas de
Gamificação : jogos cooperativos como prática educativa de
língua inglesa no PROEJA / Maria Célia Lopes Chagas de Paiva. -
Rio de Janeiro, 2026.

82 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e
Tecnológica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Ricardo Fagundes Freitas da Cunha.

1. Educação profissional. 2. Educação tecnológica. 3. Gamificação.
4. Língua inglesa. 5. Educação de jovens e adultos (EJA). 6. Práticas
pedagógicas. I. Cunha, Ricardo Fagundes Freitas da. II. Colégio Pedro
II. III Título.

CDD 370.113

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.



COLÉGIO PEDRO II

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



MARIA CÉLIA LOPES CHAGAS DE PAIVA

**GAMIFICAÇÃO: JOGOS COOPERATIVOS
COMO PRÁTICA EDUCATIVA
DE LÍNGUA INGLESA
NO PROEJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 17 de junho de 2026.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Fagundes Freitas da Cunha

Colégio Pedro II

Orientador

Prof. Dr. Robson Costa de Castro.

Colégio Pedro II - ProfEPT

Prof. Dr. Vitor Acioly

Universidade Federal Fluminense-MNPEF/Polo15

Rio de Janeiro

2026



COLÉGIO PEDRO II
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



MARIA CÉLIA LOPES CHAGAS DE PAIVA

GAMIFICAÇÃO: JOGOS COOPERATIVOS
COMO PRÁTICA EDUCATIVA
DE LÍNGUA INGLESA
NO PROEJA

Produto Educacional apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 17 de junho de 2026.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Fagundes Freitas da Cunha
Colégio Pedro II
Orientador

Prof. Dr. Robson Costa de Castro.
Colégio Pedro II - ProfEPT

Prof. Dr. Vitor Acioly
Universidade Federal Fluminense-MNPEF/Polo15

Rio de Janeiro
2026

Dedico este trabalho a Deus, sem o qual nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente à Deus por ter me permitido chegar até aqui. Foram dias difíceis, a luta foi muito grande e eu sei que somente consegui pois Ele me deu forças para continuar. O suor e as lágrimas fizeram parte desta trajetória que agora se transformam em alegria.

Agradeço ao meu esposo, Renato, pela parceria, compreensão, incentivo e apoio durante esta jornada. Obrigada por estar sempre ao meu lado.

Agradeço aos meus pais pelo amor incondicional, apoio e por serem a base da minha formação, pois, sem o apoio deles, jamais conseguiria chegar até aqui.

Um agradecimento especial à minha irmã, Tais, que tanto me ajudou nos meus momentos de dúvidas e dificuldades.

Meu sincero reconhecimento ao Prof. Dr. Ricardo Fagundes, que com sua sabedoria e paciência, guiou este trabalho do início ao fim, sempre com profissionalismo, dedicação e com sábios conselhos.

À professora Marcia Regina, coordenadora do curso Proeja, que gentilmente me cedeu algumas de suas aulas, seu tempo e sua atenção durante a elaboração do meu produto educacional.

Agradeço também aos colegas e amigos que compartilharam comigo as angústias e as vitórias do mestrado, em especial ao meu amigo Rafael Nogueira, pelo companheirismo e discussões enriquecedoras.

À minha amiga Hanna, pelo companheirismo fiel, pelas palavras de incentivo nos momentos de cansaço e por tornar essa jornada mais leve. Sua amizade foi essencial para que eu chegasse até aqui.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão desta etapa tão importante da minha vida.

Consagre ao Senhor
tudo o que você faz,
e os seus planos
serão bem-sucedidos.
Provérbios 16:3

RESUMO

PAIVA, Maria Célia Lopes Chagas. **Gamificação: Jogos cooperativos como prática educativa de Língua Inglesa no PROEJA**. 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2026.

As aulas de Língua Inglesa no Proeja, muitas vezes estruturadas em modelos tradicionais e expositivos, enfrentam o desafio de engajar estudantes cujas trajetórias escolares foram marcadas por interrupções, desmotivação e exclusão. Esses sujeitos, trabalhadores jovens e adultos, lidam com múltiplas responsabilidades cotidianas e chegam cansados ao colégio, para estudar no terceiro turno. Dessa maneira, torna-se importante a adoção de práticas pedagógicas mais dialógicas, lúdicas e centradas no estudante. Nesse contexto, a presente pesquisa visava investigar de que maneira a metodologia gamificação, fundamentada em dinâmicas cooperativas, poderiam contribuir para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a comunicação e o trabalho em equipe, nas aulas de Língua Inglesa do Proeja no Colégio Pedro II – *Campus* Tijuca II. Inicialmente, houve um levantamento bibliográfico sobre a Educação Profissional e Tecnológica, gamificação e Proeja. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e, como estratégia metodológica, realizou a aplicação de um questionário semiaberto aos estudantes, com o objetivo de compreender suas percepções sobre o uso de jogos em sala de aula. A partir desses dados, foi elaborado um jogo cooperativo relacionado ao vocabulário utilizado em atividades cotidianas comuns em uma empresa, visando tornar o processo de aprendizagem mais significativo e participativo. Após a aplicação do produto educacional foi observado que o uso da gamificação, adotada com princípios colaborativos, pode favorecer e evidenciar o protagonismo dos discentes a fim de fortalecer o vínculo com a escola e com a aprendizagem de língua estrangeira.

Palavras-chave: gamificação, Língua Inglesa, Proeja, Educação Profissional e Tecnológica

ABSTRACT

PAIVA, Maria Célia Lopes Chagas. **Gamificação: Jogos cooperativos como prática educativa de Língua Inglesa no PROEJA**. 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2026.

English language classes in the Proeja program, often structured in traditional and expository models, face the challenge of engaging students whose school trajectories have been marked by interruptions, demotivation, and exclusion. These individuals, young and adult workers, deal with multiple daily responsibilities and arrive tired at school to study in the third shift. Therefore, the adoption of more dialogical, playful, and student-centered pedagogical practices becomes important. In this context, the present research aimed to investigate how the gamification methodology, based on cooperative dynamics, could contribute to the development of socio-emotional skills, such as communication and teamwork, in English language classes at the Proeja program at Colégio Pedro II – Campus Tijuca II. Initially, a bibliographic survey on Professional and Technological Education, gamification and Proeja. The research adopted a qualitative approach and, as a methodological strategy, applied a semi-structured questionnaire to students, with the objective of understanding their perceptions about the use of games in the classroom. Based on this data, a cooperative game was developed related to vocabulary used in common daily activities in a company, aiming to make the learning process more meaningful and participatory. After the application of the educational product, it was observed that the use of gamification, adopted with collaborative principles, can contribute and highlight the students' protagonism in order to strengthen their connection with the school and with foreign language learning.

Keywords: Gamification, English Language, Proeja, Professional and Technological Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dados obtidos através do Bloco III sobre interesse por jogar.....	43
Figura 2 - Dados obtidos através do Bloco III sobre a preferência dos jogos.....	43
Figura 3 - Dados obtidos através do Bloco III sobre elementos que influenciam ao jogar.....	44
Figura 4- Dados obtidos através do Bloco IV sobre uso da gamificação em sala de aula.....	45
Figura 5 – Jogo de tabuleiro montado na lousa.....	47
Figura 6 – Apresentação do jogo e suas regras.....	48
Figura 7 – Primeira rodada: jogando a moeda.....	48
Figura 8 – Interação entre os discentes.....	49
Figura 9 – Construção coletiva de decisões pela equipe.....	50
Figura 10 – Finalização da tarefa.....	51
Figura 11 – Disponibilização dos envelopes.....	56
Figura 12 – Início do jogo.....	56
Figura 13 – Questão 1 do jogo.....	57
Figura 14 – Questão 2 do jogo.....	57
Figura 15 – Questão 3 do jogo.....	58
Figura 16 – Questão 4 do jogo.....	58
Figura 17 – Questão 5 do jogo.....	59
Figura 18 – Questão 6 do jogo.....	59
Figura 19 – Questão 7 do jogo.....	60
Figura 20 – Questão 8 do jogo.....	61
Figura 21 – Questão 9 do jogo.....	61
Figura 22 – Questão 10 do jogo.....	62
Figura 23 – Fim do jogo.....	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Levantamento do perfil dos educandos do Proeja.....40

Tabela 2 - Levantamento sobre a trajetória escolar dos educandos do Proeja.....42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SEEDUC – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

SME – Secretaria Municipal de Educação

ProfEPT – Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica

Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

FIC – Formação Inicial e Continuada

CP II – Colégio Pedro II

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	14
1	INTRODUÇÃO	17
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
2.1	A Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas, desafios e impactos na formação omnilateral.....	23
2.1.1	Educação para a cidadania: o papel do Proeja na formação de jovens e adultos.....	28
2.2	Gamificação em ação: impactos e perspectivas na Educação Profissional e Tecnológica.....	30
3	METODOLOGIA.....	35
3.1	Caracterização do tipo de pesquisa.....	35
3.2	Local da pesquisa.....	36
3.3	Participantes da pesquisa.....	36
3.3.1	Descrição dos participantes.....	36
3.3.2	Critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa.....	37
3.4	Etapas da pesquisa.....	37
3.5	Critérios éticos.....	38
4	ANÁLISE DOS DADOS	40
4.1	Relato de experiência.....	46
5	PRODUTO EDUCACIONAL	53
6	CONCLUSÕES	63
	REFERÊNCIAS	65
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .	68
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-RESPONSÁVEL LEGAL.....	70
	APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	72
	APÊNDICE D - QUADRO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	74
	APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO.....	79

APRESENTAÇÃO

Minha mãe, atualmente aposentada, exerceu o magistério na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) por 30 anos. Ao longo desta trajetória, acompanhei-a em diversas ocasiões ao espaço escolar, o que me proporcionou, desde a infância, um contato direto e contínuo com a sala de aula, com professores, estudantes e com a rotina escolar. Essa vivência precoce contribuiu de maneira significativa para a construção de meu interesse pela educação e para a consolidação de uma afinidade com o campo educacional.

Já na adolescência me identifiquei com a Língua Inglesa de forma espontânea e progressiva motivada principalmente pelo contato com músicas e filmes, o que despertou meu interesse pela aprendizagem do idioma. Meus pais então, me matricularam em um curso de inglês onde eu não só aprendi outro idioma, como também sonhava em lecionar ao ser inspirada por aqueles professores.

Minha licenciatura em Letras (Português/Inglês) veio como uma consequência dessa afinidade e trouxe um novo significado se transformando em uma trajetória de formação acadêmica voltada ao estudo da Língua Inglesa e suas práticas pedagógicas.

Iniciei minha atuação docente em um curso de língua inglesa de pequeno porte, localizado na cidade onde residia. Esse período foi marcado por intensos processos de aprendizagem, bem como pelo surgimento de questionamentos, trocas de experiências, construção de expectativas e concretização de realizações em diferentes momentos da prática profissional.

A partir disso, consegui partir para um outro curso de idiomas bem maior, com uma infraestrutura que oferecia cursos de formação, treinamento, crescimentos e benefícios que eu não tinha antes. Ali me tornei coordenadora pedagógica de 2 unidades atendendo responsáveis, alunos e professores e onde pude evoluir profissionalmente e pessoalmente.

No ano de 2019, fui convocada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) após aprovação em concurso público. A carga horária de 40 horas semanais implicou o desligamento dos cursos nos quais atuava e marcou o início de um novo desafio profissional: o exercício da docência em uma escola pública situada em uma comunidade.

Essa experiência me trouxe um novo olhar pois deixei de lecionar para adolescentes de classe média, oriundos de escolas particulares, que frequentavam

lugares caros e viajavam para outros países para lecionar adolescentes que nem um lápis possuíam para escrever.

O início dessa experiência não se deu sem dificuldades, sendo marcado por desafios significativos. Com o tempo, contudo, compreendi que era possível mostrar aos estudantes que o processo de aprendizagem de uma nova língua poderia ocorrer de forma agradável e significativa. Nesse contexto, surgiu a oportunidade de atuar em uma escola, desta vez, bilíngue vinculada à SME, o que implicou a transição de uma escola localizada em uma comunidade para outra comunidade, desta vez no primeiro segmento do Ensino Fundamental, atendendo crianças com idades entre 6 e 10 anos.

E foi nessa escola, denominada Escola Municipal Vereadora Marielle Franco que pude empregar meus conhecimentos, técnicas e estratégias pedagógicas articulando teoria e prática no contexto da educação pública.

Lembro-me da primeira vez que tentei utilizar um jogo, que realizava constantemente no curso de inglês, com as crianças em minha nova escola. Um fracasso! Mas um fracasso que me levou a refletir, analisar, adaptar, escolher e envolver as crianças de uma forma diferente. Eu adaptava os jogos de acordo com as crianças, a turma e, até mesmo o horário da aula, fazia diferença no momento do planejamento da aula.

Eu virei a tia dos “*games*”. Percebi como o uso dos jogos trazia uma motivação contagiante, um engajamento, uma participação diferente de uma aula tradicional e meramente expositiva. Era como se não estivéssemos em uma sala de aula. Incluir a ludicidade se tornou parte de uma prática constante e que elevou o nível da participação e concentração das turmas e das crianças como um todo.

A aprovação no programa de mestrado do ProfEPT possibilitou o aprofundamento neste campo das metodologias ativas, em especial a gamificação, além de oferecer respaldo teórico para compreensão de como o uso dos jogos pode fomentar a autonomia, a iniciativa, a reflexão, o pensamento crítico, a cooperação, o respeito, a empatia e a aceitação de erros que são competências consideradas fundamentais no mundo do trabalho.

Diante desse contexto, o objetivo deste estudo consistiu em investigar de que maneira a gamificação, estruturada a partir de dinâmicas colaborativas, poderia favorecer o engajamento e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Para tanto, foi elaborado um jogo didático, posteriormente aplicado a estudantes do curso Proeja. A escolha desse público ocorreu em função do contexto institucional no qual

a pesquisa foi desenvolvida, bem como da possibilidade de acompanhamento e participação do orientador da pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

A história educacional brasileira é marcada por profundas desigualdades, que historicamente negaram às classes trabalhadoras o direito pleno à educação. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente na modalidade do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (Proeja), surge como uma tentativa de reparar essas exclusões, oferecendo uma formação integral que articule trabalho, cultura e ciência.

O Proeja é uma modalidade educacional que atende a uma diversidade de estudantes com experiências e saberes peculiares. A visão de mundo desses alunos é, geralmente, moldada por suas vivências e trajetórias de vida baseadas nos contextos socioculturais. Esses alunos da EJA trazem consigo saberes prévios adquiridos em suas experiências familiares, comunitárias e profissionais e que são de grande valia no processo de aprendizagem.

Assim sendo, esses alunos são dotados de saberes sensíveis, sustentados pelos cinco sentidos, e que – devido às suas experiências de vida, sejam elas nas relações sociais ou no trabalho – conduzem para conhecimentos práticos, habilidades e superações a serem enfrentadas no dia a dia.

E são as relações enfrentadas diariamente que conduzem esses alunos novamente à escola na busca por oportunidades que possam melhorar suas vidas e que os façam alcançar seus objetivos. Muitos desses alunos jovens e adultos almejam certificação e qualificação profissional para aumentar suas chances no mundo do trabalho e, também, melhorar suas condições socioeconômicas.

A escola passa, então, a ser o espaço para o desenvolvimento pessoal onde os alunos podem reconstruir sua autoestima, adquirir novas habilidades e conhecimentos além de se conectar com outros alunos que irão compartilhar experiências semelhantes. Assim sendo, a busca por educação não visa apenas a aprendizagem de conteúdos prontos para serem repetidos. Vai muito mais além disso. A busca desses cidadãos é para que se tornem protagonistas, agentes participativos e envolvidos cultural, social e economicamente.

Contudo, os estudantes do Proeja continuam enfrentando desafios estruturais, como a evasão escolar, a desmotivação e as condições socioeconômicas adversas, que dificultam sua permanência e êxito escolar (Frigotto; Ciavatta, 2002).

As marcas do trabalho, como a fadiga e o estresse, também afetam a

capacidade de concentração e o aprendizado desses alunos. A trajetória social, incluindo suas experiências com a exclusão e a discriminação, podem influenciar na autoestima e na confiança dos mesmos, afetando sua participação, engajamento e motivação na escola.

Essa exclusão educacional juntamente com a desigualdade social estão profundamente interligadas. A falta de acesso à educação de qualidade pode acarretar na perpetuação dos ciclos de pobreza e privação, limitando as oportunidades de mobilidade social e econômica. Por outro lado, essa desigualdade social pode fazer com que grupos marginalizados, excluídos educacionalmente, enfrentem barreiras para acessar e permanecer na escola. Essa relação bidirecional cria um ciclo vicioso que pode ser difícil de romper, afetando não somente esses indivíduos, mas a sociedade como um todo.

Além disso, as experiências de trabalho, muitas vezes marcadas pela informalidade e precariedade, influenciam na percepção da importância da educação e a motivação para continuar estudando.

Muitos desses jovens e adultos, cansados após um dia de trabalho e de horas despendidas nos transportes públicos, com responsabilidades familiares, chegam ao colégio no último turno para assumir um papel passivo durante as aulas, pacientes de um processo, como descreveu Paulo Freire ao refletir sobre o Círculo de Cultura para a alfabetização de adultos:

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem não esse paciente do processo, cuja única virtude é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para a sua aprendizagem, mas o seu sujeito. Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falam de ASA – “Pedro viu a Asa” – “A Asa é da Ave” (Freire, 2022, p. 136).

No Círculo de Cultura, “em lugar de aulas discursivas, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo” (Freire, *ibid.*, p. 135). Desse modo, uma possibilidade de tirar o aluno do Proeja da passividade é o uso crítico de metodologias ativas, buscando dialogar com a realidade desses sujeitos, promovendo o engajamento, a colaboração e a sua emancipação.

As metodologias ativas de aprendizagem pertencem ao grupo de práticas educativas que inserem o estudante no centro do processo. Segundo Morán (2015, p.18) “As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos

mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas.” Nessas práticas, os alunos são incentivados a participar ativamente das aulas, propondo ideias/soluções para problemas, discutindo em grupo e realizando pesquisas. Assim, “o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso” (Morán, 2015, p. 19). Ainda segundo o autor (ibid.), nessas metodologias, o professor atua como um orientador, ajudando os estudantes a construir seu próprio conhecimento de maneira crítica e colaborativa. O objetivo principal é desenvolver habilidades como autonomia, pensamento crítico, criatividade, responsabilidade e capacidade de trabalhar em equipe.

Um exemplo de metodologia ativa é a gamificação, um conceito que vem ganhando destaque por seu potencial de engajar e motivar aprendizes em diferentes contextos. A gamificação pode ser definida, conforme Kapp (2012, p.202) como: “o uso de mecânicas, estética e lógica dos jogos para envolver pessoas, motivar ações, promover o aprendizado e resolver problemas”.

Ao incorporar elementos de jogos em ambientes educacionais, a gamificação potencializa processos de aprendizagem tradicionalmente vistos como repetitivos ou desafiadores, tornando-os mais dinâmicos e atrativos (Kapp,2012). Dessa forma, favorece a construção de uma aprendizagem mais colaborativa, participativa e crítica.

Ao fomentar a autonomia, a criatividade, o diálogo, as habilidades socioemocionais, esse educador estará ajudando para que este aluno desenvolva saberes importantes para o mundo do trabalho. Dessa forma é imprescindível que os educadores considerem essas experiências prévias e saberes ao planejar suas aulas e estratégias de ensino, buscando um ambiente mais inclusivo e acolhedor para esses alunos da EJA ao valorizar toda a bagagem que estes trazem consigo.

Tais apontamentos como: aulas discursivas, baseadas na exposição oral e na memorização de estruturas gramaticais, descontextualizadas da realidade dos estudantes e que desconsideram o trabalho como eixo estruturante da formação humana integral, contribuem para a desmotivação, a passividade e o distanciamento dos estudantes em relação ao processo de aprendizagem. Em se tratando de jovens e adultos que, em geral, enfrentam jornadas exaustivas de trabalho, trajetos longos, responsabilidades familiares e marcadores sociais de exclusão, essa desmotivação é potencializada.

Diante desse cenário, esta pesquisa partiu da hipótese de que a utilização da gamificação como metodologia ativa, quando orientada por dinâmicas colaborativas e não competitivas, pode favorecer o engajamento coletivo e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais importantes para a formação crítica e integral dos estudantes do Proeja.

Assim, a questão central que orientou esta investigação foi: De que maneira a gamificação, centrada em dinâmicas colaborativas, pode promover o engajamento coletivo e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais (como trabalho em equipe e comunicação) nas aulas de Língua Inglesa do Proeja?

A proposta partiu da compreensão de que, para além da transmissão de conteúdos, o processo educativo deve possibilitar que os sujeitos se reconheçam como protagonistas da própria aprendizagem, fortalecendo o sentimento de pertencimento, a autonomia e a valorização de seus saberes e trajetórias.

E a partir dessa questão, estabeleceu-se como objetivo geral: investigar de que maneira a gamificação, estruturada por dinâmicas colaborativas, pode favorecer o engajamento e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a comunicação e o trabalho em equipe, nas aulas de Língua Inglesa do Proeja, contribuindo para uma prática pedagógica centrada no estudante e voltada à formação humana e integral.

Visando o alcance desse objetivo, foram definidos três objetivos específicos: realizar um levantamento bibliográfico sobre Educação Profissional e Tecnológica, Gamificação e Proeja com o objetivo de identificar contribuições teóricas e lacunas existentes na área; investigar os aspectos das interações ocorridas através da implementação de atividades gamificadas junto aos discentes e como elas podem estimular a participação, a motivação e o engajamento dos mesmos além de fomentar a colaboração e o pensamento crítico; elaborar um jogo (produto educacional) para ser utilizado por professores de Língua Inglesa de cursos técnico em Administração do Proeja, com o objetivo de promover o engajamento dos discentes e o desenvolvimento de habilidades linguísticas (orais, escritas e auditivas) por meio de práticas pedagógicas lúdicas e colaborativas.

A seleção das turmas do Proeja no Colégio Pedro II, Campus Tijuca II, deu-se em função da praticidade visto que este é o local onde são ministradas as aulas do

curso de Mestrado do ProfEPT além de contar com a atuação do orientador da pesquisa.

Estudos realizados no campo da gamificação vem crescendo notoriamente visto o grande número de teses, dissertações e artigos publicados sobre o tema. Porém, em uma pesquisa realizada na Plataforma Sucupira com o termo “gamificação”, foram identificadas 29 dissertações relacionadas a esta temática, enquanto o Observatório do ProfEPT mostrou 19. Ao adicionar o descritor “língua Inglesa”, cada plataforma revelou apenas uma pesquisa extra em cada, resultando em um total de 50 documentos que abarquem esses tópicos.

Embora o interesse acadêmico pela gamificação tenha crescido nos últimos anos, observa-se uma lacuna no que diz respeito a estudos que articulam essa metodologia com o ensino de língua inglesa no contexto do Proeja. Esta pesquisa se justifica para contribuir com esse debate, propondo uma prática pedagógica centrada nos sujeitos e orientada pelos princípios da formação humana integral.

Logo, a gamificação emerge como uma possível estratégia pedagógica para tornar as aulas de Inglês mais atrativas e dinâmicas ao transformar aulas tradicionais em experiências mais imersivas além de possibilitar o desenvolvimento de diversas habilidades educacionais imprescindíveis no mundo do trabalho; fomentando a coletividade, a capacidade de escuta, a criatividade e o pensamento crítico.

E ainda, o desenvolvimento do produto educacional proposto objetiva não apenas ampliar as possibilidades metodológicas dos docentes, mas também fomentar uma prática mais dialógica e inclusiva. Ao colocar os estudantes no centro do processo de aprendizagem, reconhecendo seus saberes e potencialidades, acredita-se ser possível criar experiências educativas mais humanizadoras, capazes de fortalecer o vínculo com a escola e favorecer o aprendizado de uma língua adicional.

Nesse sentido, esta pesquisa organiza-se da seguinte maneira: uma breve apresentação com relatos sobre a trajetória, as motivações e acontecimentos da pesquisadora. A introdução, com o tema, o problema de pesquisa e os objetivos a serem alcançados.

A revisão teórica sobre a temática da gamificação a partir de trabalhos encontrados nas plataformas Sucupira e no Observatório do ProfEPT, entre os anos de 2020 e 2025, além de livros cujos autores são referência no assunto, como Karl

Kapp (2012, 2018), James Paul Gee e Tizuko Morchida Kishimoto (1995).

Ainda neste capítulo, serão discutidas possibilidades de integração entre o uso da gamificação e as aulas de Língua Inglesa no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com vistas a incentivar o desenvolvimento das capacidades de escrita, leitura, audição e fala dos alunos do Proeja.

O próximo capítulo aponta a metodologia adotada nesta pesquisa, indicando a natureza, a abordagem, e como a pesquisa foi realizada quanto aos objetivos propostos e quanto ao procedimento uma vez que envolveu a elaboração, aplicação e avaliação de um produto educacional no contexto real de ensino.

Já no capítulo sobre a análise dos dados, veremos a análise que foi realizada a partir das informações obtidas por meio de questionários aplicados aos discentes do curso Proeja em momento anterior à elaboração do produto educacional, com o objetivo de compreender o perfil dos participantes, suas percepções e necessidades formativas, visando a uma adequação mais consistente do produto à realidade investigada.

O produto educacional, que consistiu na elaboração de um jogo didático gamificado, estruturado a partir de dinâmicas colaborativas, o qual foi aplicado junto aos discentes do curso Proeja, possibilitando a observação de seu potencial para promover o engajamento e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Após a explanação sobre o produto educacional aplicado, seguem as considerações finais. É importante ressaltar que esta pesquisa foi realizada mediante anuência da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, bem como autorização da Plataforma Brasil registrada sob o parecer nº 7.845.236.

Assim sendo, investigou-se como o uso da gamificação poderia auxiliar professores no engajamento, na motivação desses alunos e consequentemente em um maior envolvimento e participação dos mesmos, o que resultará em aulas mais dinâmicas e com maior interação, assim como salienta Zichermann e Cunningham (2011, p.37): “exclusivamente, os jogos são capazes de levar as pessoas a realizar ações que nem sempre sabem que desejam realizar, sem o uso da força, de forma previsível.”

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem como objetivo fomentar uma reflexão acerca da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente do Proeja, e da gamificação, examinando de que forma essas abordagens podem se constituir em ferramentas pedagógicas para o ensino de Língua Inglesa, visando o engajamento ativo dos discentes ao buscar possibilidades para que o estudante se torne mais participativo de sua aprendizagem.

Dessa forma, pretende-se investigar a integração desses conceitos de modo a contribuir para práticas pedagógicas mais ativas, capazes de potencializar o aprendizado e a participação dos alunos.

2.1 A Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas, desafios e impactos na formação omnilateral

A análise da História da Educação Profissional e Tecnológica pode ser realizada sob duas perspectivas fundamentais: a dos processos sociais que a estruturam e a dos relatos históricos que foram construídos sobre ela. Como aponta um estudo realizado por Amorim, Silva, Santos e Nascimento (2024); no Brasil, a trajetória da Educação Profissional foi profundamente marcada pelas condições econômicas nacionais. A dependência econômica em relação aos países centrais, associada à superexploração da força de trabalho, configurou um contexto no qual o acesso a uma educação de qualidade permaneceu limitado a poucos. Esse cenário evidencia as desigualdades estruturais que influenciaram a formação profissional e tecnológica, refletindo tensões econômicas e sociais que ainda ressoam no campo educacional.

Enquanto a maior parte dos trabalhadores recebia uma formação técnica limitada, voltada unicamente para suprir as demandas imediatas do mercado, consolidava-se uma realidade educacional que carecia de uma formação abrangente e crítica. Essa limitação tinha como objetivo impedir o desenvolvimento de uma classe trabalhadora dotada de consciência crítica, como salienta Saviani (1999). A estrutura educacional, assim, mantinha-se atrelada aos interesses hegemônicos, restringindo o potencial emancipatório da educação ao priorizar apenas habilidades técnicas em detrimento de uma formação integral e transformadora.

Justamente porque domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer

os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação (Saviani, 1999, p.66).

Ruy Mauro Marini (2000), em sua obra "Dialética da Dependência", analisa as características do trabalho em contextos marcados pela dependência do capitalismo. O autor destaca, primeiramente, a superexploração da força de trabalho, que se manifesta por meio da intensificação da produtividade e da ampliação do trabalho excedente. Em outras palavras, os trabalhadores são submetidos a pressões constantes para aumentar a produção, muitas vezes por meio de jornadas de trabalho prolongadas e da realização de horas extras sem a devida compensação financeira. Tal dinâmica reflete um sistema que perpetua a desigualdade ao não remunerar adequadamente os esforços adicionais exigidos dos trabalhadores, exacerbando as condições de exploração e precariedade laboral.

Segundo, recebem um salário contido ao nível da sobrevivência dos trabalhadores e de suas famílias. Esses trabalhadores recebem um salário que mal é suficiente para si próprios e para suas famílias, isso porque o objetivo é manter o custo da produção mais baixo a fim de aumentar os lucros das empresas. Marini (2000, p. 125) relata como esse efeito de troca é desigual ao afirmar que: "à medida que coloca obstáculos a sua plena satisfação — o de exacerbar esse afã por lucro e aguçá-lo, portanto, os métodos de extração de trabalho excedente."

Como terceiro ponto, temos os baixos níveis educacionais, destinando trabalhadores para trabalhos manuais mais simples, enquanto em países desenvolvidos reservavam uma educação profissional e tecnológica que eleva o nível ao assegurar a pesquisa e o desenvolvimento de novas tecnologias.

Marini (2000) também reforça que podemos ver isso em nosso dia a dia já que muitas das tecnologias que utilizamos como, por exemplo, celulares e computadores, são desenvolvidos em países ricos, porém são montados em países pobres, onde os salários são menores, visando o lucro destas empresas. Isso mantém os países dependentes em desvantagem. Assim, Marini (2000, p.125) define esses três mecanismos como: "a intensificação do trabalho, a prolongação da jornada de trabalho e a expropriação de parte do trabalho necessário ao operário para repor sua força de trabalho."

Além disso, ao mencionar a história da Educação Profissional no Brasil faz-se necessário lembrar que ela está vinculada ao mundo do trabalho. A passagem do

Liberalismo para a Democracia não aconteceu de forma harmoniosa, tampouco pacífica. Ao contrário, veio acompanhada pelo não reconhecimento e pela negação dos direitos.

Desde a Colônia, perpassando o Império e chegando à República, aconteceu a negação de direitos à educação básica a toda população, e que só começou a ser alterado nos anos de 1920 a 1930 e que foi sofrendo algumas progressões e regressões até os dias atuais.

Frigotto e Ciavatta asseveram que:

Esta situação de crise do trabalho assalariado reafirma a histórica dualidade dos processos formativos escolares. Afirma-se a ideia de que as crianças de classes populares devem preparar-se, desde cedo, para o trabalho remunerado. Como já não há emprego para todos, ressurgiu com força a ideologia das competências e da empregabilidade. Com isso, diluiu-se a concepção de escola básica e unitária como espaço de formação humana, e toma-se o trabalho na sua dimensão alienada ou reduzido a emprego ou subemprego (Frigotto e Ciavatta, 2002, p. 7).

A formação para os ofícios e profissões sempre esteve acompanhada de preconceitos em relação ao trabalho manual, fruto de uma narrativa excludente perpetuada pelas elites brasileiras. Esse preconceito estruturou uma educação marcada pela dualidade entre cultura geral e técnica, reservando às classes populares uma formação voltada ao trabalho manual e às elites o acesso ao conhecimento teórico e científico.

Durante a ditadura empresarial-militar, a implementação da Lei nº 5.692 de 1971 impulsionou a profissionalização compulsória no ensino médio público, sob a justificativa de preparar os jovens para o mercado de trabalho. Essa lei, no entanto, não foi seguida pelos colégios privados, que continuaram priorizando uma formação geral voltada para as elites, reforçando a desigualdade educacional e a dualidade histórica. A medida foi amplamente criticada por educadores por sua visão tecnicista e instrumental, que reduzia o trabalho à lógica do mercado, ignorando sua dimensão formativa e emancipatória. Esses debates culminaram na revogação da lei no início dos anos 1980 durante o processo de redemocratização do país.

Na década de 1980, a redemocratização trouxe à tona intensos debates sobre a necessidade de superar a dualidade educacional e construir uma formação básica que integrasse a cultura geral e a técnica. Foi nesse contexto que conceitos como politécnica e omnilateralidade ganharam destaque. A politécnica surge como uma

proposta de integração entre os aspectos técnico-científicos, culturais e humanos do trabalho, visando superar a fragmentação do conhecimento e preparar os estudantes para compreenderem o mundo do trabalho de maneira crítica e reflexiva. Já a omnilateralidade, inspirada nos escritos de Gramsci, defende uma formação integral, que desenvolva as capacidades intelectuais, físicas, técnicas e éticas dos indivíduos, preparando-os para atuar de forma crítica e cidadã na sociedade.

Essas ideias influenciaram a formulação da Constituição de 1988, que estabeleceu no Art. 205 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”. Esse marco legal representou um avanço na busca por uma educação que articule os saberes técnico-científicos com a formação cidadã, reforçando a necessidade de políticas públicas que promovam a integração entre a cultura geral e a técnica no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

Assim, em 1988, a Assembleia Constituinte elaborou a Carta Magna que descreve no Art.205: “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)

O conceito de "pleno" é frequentemente associado a uma evolução abrangente e completa, que envolve todas as dimensões da existência humana, incluindo o desenvolvimento multilateral das capacidades e das forças produtivas. Conforme enfatiza Manacorda (2007), tal evolução implica um progresso que integra todas as faculdades humanas de forma integral. Este modelo formativo encontrou aceitação significativa na Rede Federal, ao oferecer uma proposta de educação que promove a formação plena e emancipatória, fundamentada no trabalho como princípio educativo. Essa perspectiva destaca a relevância do trabalho não apenas como meio de produção, mas como um elemento central na formação crítica e integral dos sujeitos, promovendo sua emancipação social e intelectual.

Omnilateralidade, um termo de origem alemã, "allseitig", traduzido para a Língua Portuguesa como "versátil" ou "por todos os lados", é amplamente empregado nas obras de Karl Marx. O conceito refere-se a uma formação abrangente que engloba múltiplos aspectos do desenvolvimento humano, incluindo as dimensões física,

tecnológica, humana e científica. Dessa forma, a onilateralidade propõe uma educação que transcende a especialização limitada, promovendo o desenvolvimento integral do indivíduo e possibilitando uma interação dinâmica e consciente com as diversas esferas da produção e da sociedade. Sousa Junior, destaca que:

Politecnia e onilateralidade são dois conceitos distintos, que se excluem mutuamente, mas que, na proposta de Marx, se complementam. Enquanto a politecnia diz respeito a um tipo de formação do indivíduo trabalhador no âmbito da produção capitalista, a onilateralidade se refere à formação do homem mesmo(...) (Sousa Junior, 2013, p.102).

Ao unir a politecnia e a formação integrada, de acordo com Moura (2015, p.1061), entendemos que: “politecnia, ou instrução politécnica é parte da formação integral, não é sinônimo dela [...]é pela formação politécnica que se daria a formação intelectual, física e tecnológica, o que sugere que o conceito de politecnia pode abraçar a ideia de formação humana integral.”

Nesse sentido, a Educação Profissional e Tecnológica, instituída pela Lei 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008, surge como referência no desenvolvimento humano e integral sendo um potencial instrumento de transformação social. Quando nos referimos a esse tipo de formação temos o conceito de formação humana integral defendido por Ramos como:

Assim sendo defendemos que o conceito de formação humana integral sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Assim, o conceito de integração, usado para definir uma forma de oferta da educação profissional articulada com o ensino médio, qual seja, o de natureza filosófica expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação onilateral dos sujeitos (Ramos,2014, p.94).

Vale ressaltar que este conceito de formação humana integral não é uma temática recente visto que vários teóricos visavam promover a autonomia dos sujeitos ao lutarem para implementar uma educação pública, gratuita e integral. Em 2010, o Ministério da Educação selecionou uma série de educadores renomados para compor uma coleção de Grandes Educadores. Dentre eles, destacam-se Jan Amós Comênio (1592-1670), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Antonio Gramsci (1891-1937).

Esse modelo de formação adotado pela Rede Federal, ao ser alicerçado nos pilares do trabalho, da ciência e da cultura, fornece instrumentos adequados para impulsionar o avanço da educação. Ele visa fomentar a autonomia, o protagonismo e a conscientização crítica, orientando-se para uma formação onilateral, mesmo que ainda não universalizada, dada sua presença restrita à esfera federal. No entanto,

caracteriza-se por sua natureza pública, gratuita e de excelência, buscando assegurar uma educação de qualidade que contribua significativamente para o desenvolvimento integral dos indivíduos.

2.1.1 Educação para a cidadania: o papel do Proeja na formação de jovens e adultos

O programa inicialmente fundamentou-se na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Deste modo, ele passou a incluir uma variedade de cursos na forma de Educação de Jovens e Adultos. A ampliação de suas diretrizes e a profundidade de seus princípios pedagógicos foram estabelecidas pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que resultou em substituição para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Esta iniciativa foi uma decisão do governo para atender à demanda de jovens e adultos por educação profissional técnica de nível médio, da qual eles, em geral, são excluídos, além de muitas vezes não terem acesso ao ensino médio. Os principais enfoques são: 1- Educação profissional técnica integrada ao ensino médio; 2- Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio; 3- Qualificação profissional, que inclui a formação inicial e continuada integrada ao ensino fundamental; 4- Qualificação profissional, englobando também a formação inicial e continuada concomitante ao ensino fundamental; 5- Qualificação profissional, abarcando tanto a formação inicial quanto a continuada, integradas ao ensino médio; 6- Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada realizadas simultaneamente ao ensino médio.

Para implementar o Proeja uma série de iniciativas foi desenvolvida, dentre elas destacam-se: financiamento para a criação de cursos do Proeja nas redes federal e estadual; elaboração de documentos fundamentais com fundamento político; oferta de cursos de formação continuada direcionados a profissionais da educação e programas de pós-graduação *stricto sensu*; inserção de estratégias que buscam aprimorar o processo educacional e reduzir a evasão escolar; aumento de recursos destinados à assistência estudantil da Rede Federal visando atender jovens e adultos matriculados no Proeja; e o estímulo à oferta do curso Proeja FIC Fundamental em

parceria com os municípios, incluindo esforços para facilitar processos de certificação profissional.

Para atender às demandas específicas de jovens e adultos, um programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve possuir uma proposta político-pedagógica claramente definida. Esse projeto deve levar em conta as vivências dos alunos, suas aspirações profissionais e suas visões sobre suas áreas de atuação, o mercado de trabalho e a convivência social. Assim, ao almejar uma sociedade onde todos tenham acesso à educação básica pública, gratuita e de qualidade, independentemente de suas origens, consolida-se a ideia de que a educação é um direito universal e uma ferramenta para a inclusão social e profissional. Seguindo esse pensamento, Aranha salienta que:

A importância da educação de jovens e adultos (EJA) [...] como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, ocorrendo essa interação no nível intrapessoal como no nível da influência do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta em vista esta função, a educação deve voltar-se a uma formação na qual os educando possam: aprender permanentemente; refletir própria ação exercida (Aranha, 1997, p. 50).

É imprescindível, portanto, discutir uma política integrada de educação profissional para a EJA, o que envolve a consideração da educação continuada em suas diversas modalidades, englobando especializações profissionais e participação em iniciativas sociais, culturais e políticas, além do acesso ao ensino superior.

É importante destacar que educação voltada para o mundo do trabalho, cujo objetivo é formar indivíduos mais críticos e preparados para os desafios e transformações que o trabalho pode enfrentar ao longo da vida, busca equilibrar a formação técnica com o desenvolvimento de habilidades que promovam um cidadão mais autônomo, reflexivo e capaz de atuar em diversos contextos profissionais ao longo da sua trajetória (Saviani, 2007). Nesse sentido, se faz necessário criar contextos de aprendizado que incluam tanto a aquisição de conhecimentos teóricos quanto o aprimoramento de competências práticas.

Portanto, uma visão de política educativa que engloba as várias facetas do saber auxilia na criação de cidadãos críticos e conscientes, aptos a mudar a sociedade. Esta política, ao vincular trabalho, ciência, tecnologia, humanismo e cultura, fomenta o crescimento holístico do indivíduo e a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Essas dimensões são fundamentais para o exercício completo da

cidadania, o que inclui a participação política e a proteção dos direitos humanos.

2.2 Gamificação em ação: impactos e perspectivas na Educação Profissional e Tecnológica

A origem dos jogos acaba tendo início há centenas de anos antes da era cristã, como afirma o volume 16 do *Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland* publicado em 1887 ao serem encontradas diversas variações de jogos. Existiam jogos que eram utilizados para jogar enquanto outros eram usados apenas para diversão. Antropólogos também divergiam entre os termos “jogos” que remeteria à atividade, e “diversão” que estaria relacionado à finalidade, relatados em documentos encontrados em *The Church School Journal* de 1887.

Ainda neste contexto, há relatos do uso de jogos que seriam utilizados por professores a fim de entreter seus alunos, além dos que seriam direcionados para disciplinas como gramática, aritmética, história e geografia. Platão traz, em *As Leis* de (2021), a importância do aprender e brincar ao mesmo tempo, assim como Aristóteles evidencia a recreação ser o descanso do espírito em suas obras intituladas *Ética a Nicômaco* (2021) e *Política* (2019). Isso nos traz evidências de que o uso de jogos com o intuito pedagógico não é algo tão novo assim.

Atualmente os jogos, ou *games*, acabam fazendo parte da rotina de uma grande parte da população, havendo um considerável número de estudos sobre sua inserção em ambientes formais de educação. Froebel (1912, p.55) salienta que: “o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação”.

O termo “*gamification*” ou “gamificação”, em português, teria sido utilizado pela primeira vez por Nick Pelling, em 2002, porém só ganhou destaque em 2010, durante as palestras realizadas por Jane McGonigal, que é a autora do livro *Reality is broken- Why games make us better and how they can change the world*, e também do autor de *The Art of Game Design: A Book of Lenses*, Jesse Schell.

É nesse contexto que encontramos vários autores como Deterding et al., Wu Werbach, Hunter, Chou e Marczewski, por exemplo, que apresentam diferentes definições sobre o termo gamificação. Nessa direção, Kapp (2012, p.10) define a gamificação como: “a utilização de mecânicas e estética baseada em jogos e pensamento orientado pela lógica de jogos para engajar pessoas, motivar à ação,

promover a aprendizagem e solucionar problemas”.

No livro "O que os videogames têm a nos ensinar sobre aprendizagem e alfabetização", James Paul Gee (2003) apresenta uma série de princípios de aprendizagem que ele desenvolveu a partir do estudo de como os jogadores aprendem de forma complexa e autodirigida ao explorar e dominar novos jogos. Ele acredita que, ao seguir esses princípios, é possível transformar a maneira como aprendemos nas escolas, faculdades e universidades, beneficiando tanto professores quanto, principalmente, os estudantes.

Já no Brasil, Tizuko Kishimoto (1995), que é uma referência quando o assunto é jogos e educação, afirma que definir jogo não é tarefa fácil visto a multiplicidade de suas manifestações concretas.

A gamificação tem sido utilizada para alcançar objetivos na área de aprendizagem, especialmente por engajar e motivar alunos. Nesse sentido, ela se insere no grupo das metodologias ativas, que, segundo Bacich e Moran (2018, p.27), “constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas”.

Na Educação Profissional e Tecnológica, práticas gamificadas assumem uma dimensão ainda mais significativa, ao possibilitar o desenvolvimento de competências omnilaterais que conectam as dimensões técnica, ética e social da formação.

Assim sendo, a gamificação pode se manifestar no trabalho em equipe, na investigação e pesquisa, em simulações, em projetos interdisciplinares, em discussões e debates, no aprendizado baseado em problemas e na resolução de casos, sempre com o objetivo de aumentar a autonomia e promover reflexões. O objetivo é que o aluno se torne protagonista do processo de aprendizagem, ao desenvolver habilidades como iniciativa, criatividade, reflexão, cooperação, empatia, respeito, responsabilidade, aceitação de erros e imaginação. Essas características são fundamentais na EPT, que visa preparar estudantes para o mundo do trabalho de forma crítica e emancipadora, superando a lógica mecanicista da formação.

Entretanto, uma atividade gamificada precisa ser previamente elaborada, já que seu principal objetivo é criar uma experiência significativa. Burke (2014, p.99) salienta que “em uma solução gamificada, a experiência do jogador é projetada como uma

jornada, e acontece em um espaço físico como o virtual”.

Ao elaborar tais atividades, é relevante lembrar sobre a distinção que existe entre os “jogos de entretenimento” onde o aprendizado não é o principal objetivo, mas sim o entreter.

Por outro lado, os “jogos de aprendizagem” também denominados como “jogos instrucionais” ou “jogos sérios”, são elaborados a fim de desenvolver conhecimentos ou habilidades, conforme aponta Kapp (2018, p.40)” o objetivo final de um jogo de aprendizagem é permitir o alcance de algum tipo de resultado de aprendizagem enquanto o “jogador” está envolvido ou imerso num processo de aprendizado”.

Desse modo, para realizar uma atividade gamificada será necessário utilizar elementos de jogos como elencado a seguir:

1. Objetivos para serem alcançados pela disciplina
2. Considerar quem são os participantes da atividade
3. Evidenciar o tema, a história e a estética
4. Criar um ambiente de cooperação
5. Enfatizar as regras do sistema gamificado
6. Progressão, as fases e os níveis da atividade
7. Os obstáculos, riscos e desafios a serem superados
8. Autonomia para a criatividade
9. *Feedback*

Apesar de tudo, uma atividade mal elaborada pode reproduzir valores individualistas que não dialogam com os objetivos da Educação Profissional e Tecnológica. O foco exacerbado na competitividade e na vitória, típicos da lógica capitalista, podem reforçar comportamentos excludentes e egocêntricos, resultando em frustração, isolamento e desmotivação. Na perspectiva da EPT, é essencial que as práticas gamificadas promovam a solidariedade e a cooperação, valorizando a coletividade e favorecendo uma formação omnilateral e cidadã.

Ao explorar o potencial pedagógico da gamificação, é fundamental considerar os contextos e especificidades do público ao qual se destina. No caso do Proeja, cujos sujeitos são, em sua maioria, jovens e adultos trabalhadores, muitas vezes com

trajetórias escolares marcadas pela exclusão ou interrupção dos estudos, torna-se ainda mais relevante pensar em práticas pedagógicas que dialoguem com suas vivências e necessidades formativas. Inserir a gamificação nas aulas de língua inglesa pode representar não apenas uma forma de tornar o aprendizado mais dinâmico e significativo, mas também de contribuir para a construção de identidades críticas, para a valorização da escuta, da coletividade e do pensamento autônomo, alinhando-se às finalidades formativas da EPT.

É nesse contexto que o uso da gamificação se apresenta como uma estratégia pedagógica para tornar o processo de aprendizagem mais envolvente, um auxílio no desenvolvimento de habilidades necessárias para o mundo do trabalho.

Ademais, a comunicação é uma habilidade emancipatória e, ao comunicar-se na sua língua materna e na língua alvo, no caso, a Língua Inglesa, teremos indivíduos mais autônomos ao proporcionar essa comunicação global.

Vale ressaltar que Paulo Freire, educador, escritor e filósofo de Pernambuco, contribuiu significativamente para a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Ele é um defensor da educação democrática e emancipadora.

A ideia de Paulo Freire sobre a educação libertadora (ou educação problematizadora) fundamenta-se na inegável conexão entre os contextos e experiências de vida na formação das pessoas e que ocorre através da interação e comunicação entre docentes e discentes.

Freire defende que é por meio da educação como prática de liberdade, seja ela reflexiva, problematizadora, dialógica e libertadora, e não da educação bancária, aquela alienante, não problematizadora, antidialógica e opressora, que os indivíduos conseguirão transcender a opressão na qual estão inseridos e se humanizar. Freire, explica que:

[...] através da educação libertadora, não propomos meras técnicas para se chegar à alfabetização, à especialização, para se conseguir qualificação profissional, ou pensamento crítico. Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através de um diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é, o contexto político e histórico em que se insere. Isto é para mim um ato de conhecimento, e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica para aprender o alfabeto. O curso libertador 'ilumina' a realidade do contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério. (Freire, 1986, p.16-17)

Nesse sentido, a proposta desenvolvida nesta pesquisa alinha-se a essa

concepção ao buscar construir um processo educativo significativo, participativo e humanizador, no qual o educando é reconhecido como sujeito histórico e ativo de sua própria aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da consciência crítica e do protagonismo, elementos centrais da educação libertadora defendida por Paulo Freire.

3 METODOLOGIA

Este capítulo tem como finalidade explicitar a sistemática utilizada para o alcance dos objetivos propostos por esta pesquisa. A metodologia adotada como referência para a investigação caracterizou-se como exploratória, com a realização de um estudo de natureza bibliográfica acerca de autores que discutem o uso da gamificação e sua aplicabilidade, bem como da legislação relacionada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e ao Proeja. Estão indicados, ainda, a natureza da pesquisa, a abordagem metodológica e os procedimentos adotados para o alcance dos objetivos estabelecidos.

3.1 Caracterização do tipo de pesquisa

Inicialmente, foi realizada uma busca nas bases de dados do Observatório do ProfEPT e da Plataforma Sucupira, utilizando os descritores “gamificação”, “Língua Inglesa”, “Proeja” e “Educação Profissional e Tecnológica”, considerando o período entre os anos de 2020 e 2025, com o objetivo de identificar as tendências e produções mais recentes na área. Foram encontradas 29 dissertações sob o descritor “gamificação” na Plataforma Sucupira e 19 no Observatório do ProfEPT. Ao combinar os descritores “gamificação” e “Língua Inglesa”, foi identificada uma dissertação em cada plataforma, totalizando 50 trabalhos. A sistematização dessas produções encontra-se apresentada no Quadro 1 (Apêndice D).

Após a leitura dos resumos das produções indexadas separadamente pelos termos “gamificação” e “Proeja”, observou-se que nenhum dos trabalhos articulava ambos os temas em uma única dissertação, o que reforçou a relevância da presente pesquisa. As pesquisas selecionadas abordaram aspectos relacionados ao tema investigado e permitiram a identificação de autores de referência na área.

Os procedimentos adotados fundamentaram-se na pesquisa bibliográfica, uma vez que, conforme Gil (2010), esse tipo de pesquisa é essencial para a construção do referencial teórico, auxiliando na reflexão sobre o tema proposto e evitando a duplicidade de estudos.

Após a etapa de levantamento e análise bibliográfica, foi desenvolvida uma

pesquisa de natureza aplicada, com o intuito de gerar conhecimentos voltados à solução de um problema concreto, a saber: a falta de engajamento dos estudantes durante as aulas de Língua Inglesa no curso Proeja do Colégio Pedro II.

Quanto à abordagem metodológica, a pesquisa apresentou enfoque qualitativo, uma vez que se baseou na análise de dados de natureza qualitativa, conforme apontam Lüdke e André (1999). Ademais, considerando os objetivos propostos, a investigação assumiu caráter exploratório, por meio do levantamento bibliográfico, e descritivo, a partir da aplicação de questionário estruturado com questões fechadas e duas questões abertas (Apêndice E) junto aos discentes, conforme orienta Gil (2010).

3.2 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Colégio Pedro II, Campus Tijuca II, localizado no bairro da Tijuca, no município do Rio de Janeiro, Estado do Rio de Janeiro, instituição inaugurada em 8 de abril de 1957.

A unidade oferta o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, o Ensino Médio Regular, o Ensino Médio Integrado com os cursos técnicos em Administração e em Desenvolvimento de Sistemas, o Proeja com os cursos Técnico em Administração e Assistente Administrativo, além do curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

A escola está organizada em três turnos: manhã, das 7h às 12h; tarde, das 13h às 18h; e noite, das 18h10 às 22h30, sendo neste último alocadas as turmas do Proeja.

No período da pesquisa, o Proeja contou com cinco turmas, ofertando os cursos Técnico em Administração e Assistente Administrativo, com um total de 24 docentes, sendo um professor de Língua Inglesa, e aproximadamente 100 estudantes matriculados (após o índice de evasão) ao final do ano letivo de 2024, conforme dados obtidos na página CP II em números (Colégio Pedro II, 2025).

3.3 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa atenderam a critérios previamente estabelecidos, conforme descrito a seguir.

3.3.1 Descrição dos participantes

Como critério de inclusão, participaram da pesquisa estudantes oficialmente matriculados nos cursos de Assistente Administrativo ou Técnico em Administração do Proeja, no Colégio Pedro II, Campus Tijuca II, no Rio de Janeiro, que assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e/ou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3.3.2 Critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa

Quanto aos critérios de exclusão, foram excluídos da pesquisa os estudantes que não atendiam ao perfil definido como critério de inclusão, ou seja, aqueles não matriculados nos cursos mencionados ou que não assinaram os respectivos termos de assentimento e consentimento.

3.4 Etapas da pesquisa

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, por meio da leitura de obras de referência sobre gamificação e Educação Profissional e Tecnológica, bem como de artigos, teses e dissertações identificados a partir dos descritores “gamificação”, “Língua Inglesa”, “Proeja” e “Educação Profissional e Tecnológica”, com o objetivo de reunir subsídios teóricos para o desenvolvimento da pesquisa.

No que se refere ao instrumento de construção de dados, foi utilizado um questionário (Apêndice E), aplicado de forma presencial e anônima aos discentes, durante o mês de outubro de 2025, composto por questões discursivas e objetivas com alternativas de resposta predefinidas. Ressalta-se que o questionário, segundo Gil (1999, p. 128), configura-se como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

O questionário foi elaborado com base nos projetos de pesquisa desenvolvidos por Santos (2023) e Souza (2023), realizados no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, e aplicado aos discentes do Proeja com o objetivo de conhecer o público-alvo em questão. Após a análise dos dados obtidos, foi elaborado um jogo cooperativo, fundamentado na gamificação como prática educativa lúdica e colaborativa, voltado às especificidades desse público.

Esses procedimentos permitiram a constituição de uma amostra coerente e representativa em consonância com os objetivos da pesquisa, possibilitando a articulação entre os dados empíricos e o referencial teórico, de modo a subsidiar a elaboração do produto educacional.

Após a análise dos dados coletados, foi desenvolvido o produto educacional com base nos resultados encontrados. Posteriormente, o produto foi aplicado em contexto pedagógico, com o objetivo de avaliar sua eficácia e pertinência, permitindo verificar se atendia às necessidades identificadas e se alcançava os objetivos propostos, além de fornecer subsídios para possíveis ajustes e aprimoramentos.

3.5 Critérios éticos

Foram convidados a participar da pesquisa aproximadamente 100 estudantes, tendo participado apenas aqueles que concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndices A e B). Embora tenha sido previsto o uso do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice C), este não foi necessário, uma vez que todos os participantes eram maiores de idade.

A pesquisa caracterizou-se como de risco mínimo, uma vez que consistiu na aplicação de questionário individual, sem intervenção ou modificação intencional nos fatores fisiológicos ou sociais dos participantes. Os riscos envolveram a possibilidade de desconforto, cansaço ou constrangimento decorrente de alguma questão apresentada.

Como medida de mitigação, foram adotadas estratégias para minimizar eventuais desconfortos, como a possibilidade de pausa, interrupção ou remarcação da participação, garantindo-se ao participante o direito de desistir da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo ou penalidade.

Ao longo de todas as etapas da pesquisa, foram assegurados o sigilo, a privacidade e o anonimato das informações, bem como a proteção da identidade dos participantes, mediante a utilização de codinomes. Os questionários foram preenchidos individualmente, sem qualquer forma de identificação nominal.

Foi garantido, ainda, o direito de acesso prévio ao conteúdo do instrumento de coleta de dados, possibilitando uma decisão livre e esclarecida. Os dados coletados

permanecerão sob a guarda e responsabilidade do pesquisador pelo período de cinco anos, sendo posteriormente excluídos de forma permanente de quaisquer registros físicos ou digitais.

Em situações de eventual desconforto emocional relacionado à participação na pesquisa, foi assegurada assistência imediata, integral e gratuita, bem como o encaminhamento a profissionais qualificados, quando necessário, sob responsabilidade do pesquisador.

Nesse sentido, este estudo teve como objetivo investigar de que maneira a gamificação, estruturada a partir de dinâmicas colaborativas, poderia contribuir para o engajamento dos estudantes e para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Para alcançar esse objetivo, foi desenvolvido um jogo pedagógico, posteriormente aplicado a estudantes do curso Proeja.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Foi estabelecido, junto à professora Márcia Regina, coordenadora do curso Proeja do Colégio Pedro II – *Campus* Tijuca II, o agendamento de uma visita inicial, nos dias 20,21 e 22 de outubro de 2025, com o objetivo de realizar uma conversa prévia com os discentes. Nessa ocasião, procedeu-se à apresentação da proposta do projeto em questão, bem como à explicitação das etapas de aplicação do produto educacional.

Na sequência, os participantes que concordaram em integrar a pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e responderam a um questionário estruturado em quatro blocos temáticos: (i) levantamento do perfil dos educandos do Proeja; (ii) trajetória escolar; (iii) experiências com jogos; e (iv) percepções acerca da gamificação no contexto da sala de aula.

O instrumento de coleta de dados foi composto por 18 questões, com 16 questões fechadas e 2 abertas, tendo sido obtidos, ao todo, 47 questionários devidamente preenchidos. Ressalta-se que, no período de aplicação, o quórum de estudantes encontrava-se reduzido, além de haver recusas à participação, o que foi previamente esclarecido aos discentes no momento da apresentação do TCLE, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa.

No que se refere aos dados obtidos no Bloco I, observa-se que a maioria dos participantes possui idade superior a 35 anos, sendo predominantemente do sexo feminino, autodeclarados pardos, solteiros e sem filhos. Ademais, grande parte dos respondentes encontra-se inserida no mercado de trabalho, com rendimento em torno de um salário mínimo, assumindo, em muitos casos, a responsabilidade pelo sustento familiar.

Tabela 1- Levantamento do perfil dos educandos do Proeja

	n° de respostas obtidas	
Idade	15 a 20	4
	20 a 25	7
	25 a 30	3
	30 a 35	3

	Mais de 35	29
Sexo	Feminino	33
	Masculino	14
Declaração de cor	Parda	19
	Preta	15
	Branca	12
	Indígena	1
	Amarela	0
	Outro	0
Estado Civil	Solteiro	32
	Casado	9
	União Estável	3
	Viúvo	1
	Divorciado	1
	Outros	1
Você tem filhos? Quantos	Sim	2
	Não	26
	1	4
	2	5
	+2	10
Trabalha	Sim	25
	Não	21
Renda salarial	R\$ 1.212	24
	R\$ 2.424	18
	R\$ 4.848	1
	+ 5 salários	2
Responsável pelo sustento	Você	24
	Cônjuge	10
	Filho	0
	Outro	12

Fonte: A autora.

No que se refere ao Bloco II, relativo à trajetória escolar dos participantes, os dados evidenciam que a maioria dos educandos vivenciou processos de interrupção

dos estudos, permanecendo afastada do ambiente escolar por um período superior a 12 anos. Tal afastamento esteve, em grande parte, associado a questões de ordem pessoal, especialmente devido à problemas de saúde e/ou demandas familiares e que está em consonância com o perfil dos estudantes da EJA e do Proeja (Moura,2015).

Observa-se, ainda, que a maior parte desses estudantes se encontram atualmente matriculados no primeiro ano do curso Proeja, o que indica um movimento recente de retorno à escola. Esse dado reforça a importância de políticas educacionais voltadas à Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica.

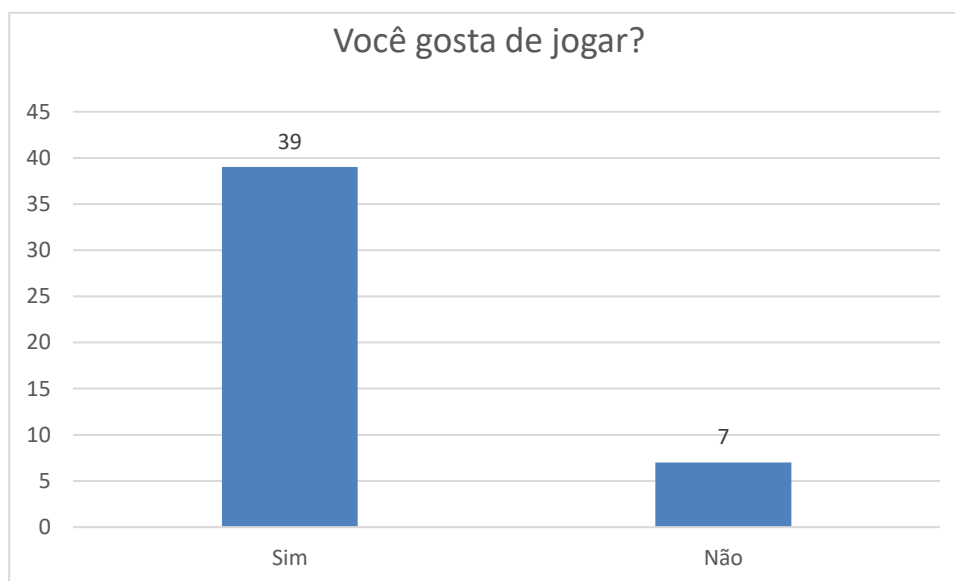
Tabela 2 – Levantamento sobre a trajetória escolar dos educandos do Proeja

		n° de respostas obtidas
Interrompeu os estudos	Sim	23
	Não	22
Tempo de afastamento	1 a 3 anos	12
	4 a 6 anos	3
	7 a 9 anos	3
	10 a 12 anos	1
	+12 anos	21
Motivos do afastamento	Saúde/Familiar	21
	Dificuldade aprender	9
	Desestímulo	7
	Escola muito longe	4
	Foi proibido	0
Ano de escolaridade	1° ano	21
	2° ano	17
	3° ano	5

Fonte: A autora.

No que se refere ao Bloco III, voltado às experiências dos educandos com jogos, os dados revelam que grande parte dos participantes demonstra interesse por atividades lúdicas dessa natureza, evidenciando uma predisposição positiva em relação ao ato de jogar. Tal resultado sugere que os jogos constituem elementos significativos em seus repertórios culturais e em suas práticas cotidianas (Kapp, 2012).

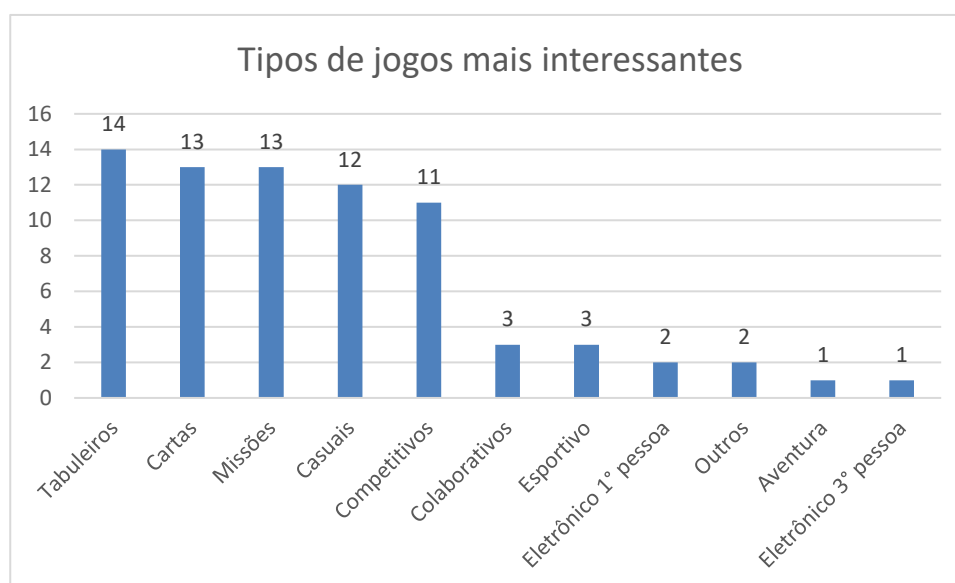
Figura 1- Dados obtidos através do Bloco III sobre interesse por jogar.



Fonte: A autora.

Ainda concernente ao Bloco III, voltado às experiências dos educandos com jogos, nota-se uma clara preferência por jogos de tabuleiro, jogos de carta e aqueles estruturados em torno de missões. Isso evidencia a necessidade da valorização de dinâmicas que exigem estratégia, evolução e interação entre os jogadores.

Figura 2 - Dados obtidos através do Bloco III sobre a preferência dos jogos

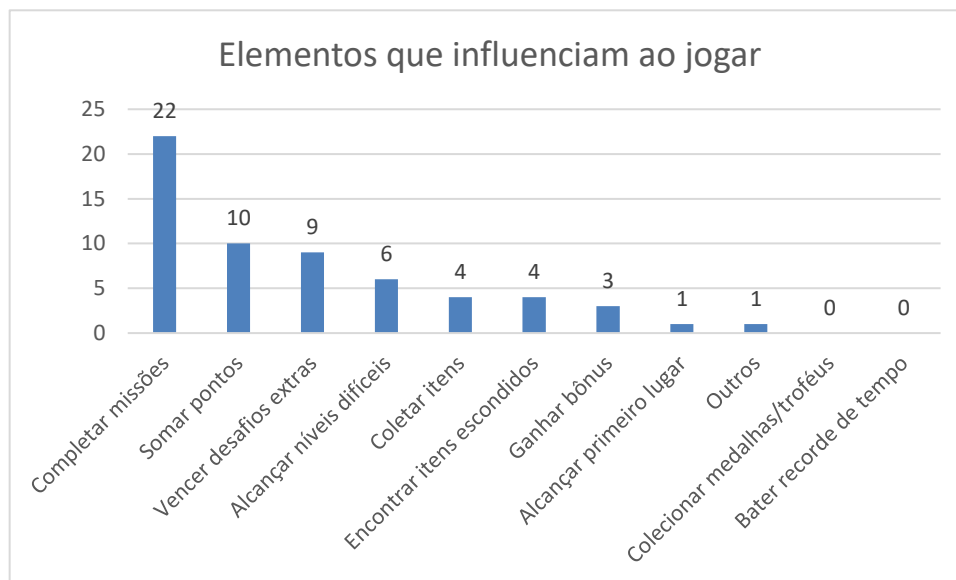


Fonte: A autora.

Além disso, os elementos que mais influenciam os estudantes a se envolverem

em um jogo estão relacionados ao cumprimento de objetivos, acúmulo de pontos e a superação de desafios extras.

Figura 3 - Dados obtidos através do Bloco III sobre elementos que influenciam ao jogar.



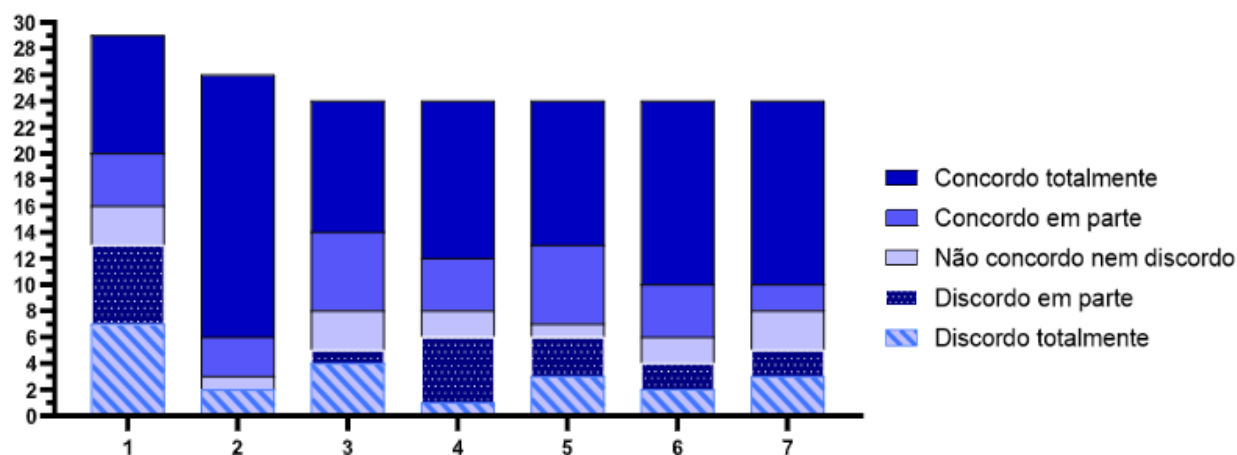
Fonte: A autora.

Embora tais características possam, em determinados contextos, estar associados à lógica da competitividade, na área da Educação Profissional e Tecnológica sua utilização pedagógica requer um direcionamento consciente, enfatizando práticas colaborativas, o trabalho em equipe e a construção conjunta do conhecimento. Nesse sentido, tais elementos podem ser ressignificados de modo a favorecer o engajamento dos educandos sem reforçar dinâmicas centradas exclusivamente na competição.

No que se refere ao Bloco IV, último eixo do questionário, buscou-se investigar as percepções dos educandos acerca do uso da gamificação no contexto da sala de aula. Esse bloco foi estruturado com o objetivo de compreender como os estudantes avaliam a incorporação de elementos de jogos em práticas pedagógicas, bem como o potencial dessas estratégias para favorecer o engajamento e a aprendizagem.

A primeira questão foi elaborada a partir de uma escala do tipo Likert, permitindo mensurar o grau de concordância dos participantes em relação à proposição apresentada e os dados coletados encontram-se sistematizados na escala apresentada a seguir.

Figura 4 – Dados obtidos através do Bloco IV sobre uso da gamificação em sala de aula



Fonte: A autora.

(1) No Proeja, as disciplinas cursadas anteriormente utilizaram jogos e/ou gamificação nas aulas? (2) O uso de vídeos, imagens e jogos, nas aulas contribuem na aprendizagem e assimilação de conteúdos tornando a aula mais interessante? (3) As metodologias ativas através de jogos e desafios aplicados em sala despertou meu interesse e foi diferente de uma aula tradicional. (4) Na instituição onde estudo, os estudantes têm acesso regular a dispositivos eletrônicos, como computadores ou tablets e acesso à internet. (5) O uso de jogos e desafios me ajudaram a melhor compreender os conteúdos das aulas. (6) As metodologias ativas, a gamificação e as ferramentas tecnológicas, utilizadas nas aulas contribuíram no meu processo de ensino/aprendizagem.

Observa-se que a maioria dos educandos concorda totalmente no que se refere em como o uso de atividades gamificadas durante as aulas podem favorecer o engajamento, despertar o interesse além de contribuir na assimilação dos conteúdos propostos. Tal resultado evidencia uma percepção amplamente positiva em relação à incorporação de elementos da gamificação no contexto educativo, especialmente no que tange ao seu potencial de engajamento e motivação.

Grande parte desses educandos relataram ainda, nas questões 2 e 3 do Bloco IV, de natureza dissertativa, que as aulas mediadas com jogos tendem a ser mais “dinâmicas”, “interessantes”, “interativas”, “divertidas”, “estimulantes”, “descontraídas” e que “ajudam na concentração”.

Alguns educandos mencionaram sobre experiências específicas vivenciadas em sala de aula como, um jogo da memória e um jogo da velha, que foi realizado durante as aulas e que “gostaram bastante”. Ressalta-se, entretanto, que as respostas apresentaram, em geral, caráter sucinto, com pouca elaboração discursiva por parte

dos participantes.

Por outro lado, cabe ressaltar que nem todos os estudantes demonstram afinidade com práticas lúdicas. Nesse sentido, uma das participantes relatou não apreciar jogos, justificando sua posição pela falta de paciência para esse tipo de atividade. Esse dado, ainda que pontual, reforça a importância de se considerar a heterogeneidade do público da Educação de Jovens e Adultos, de modo a garantir práticas pedagógicas inclusivas, que contemplem diferentes perfis e preferências de aprendizagem.

4.1 Relato de experiência

No dia 17 de novembro de 2025, acordou-se com a professora de Língua Inglesa da turma, que também se encontra como coordenadora do curso Proeja no *Campus Tijuca II*, a aplicação do produto educacional desenvolvido: um jogo didático. A atividade teve início na biblioteca, onde, em diálogo com a bibliotecária, definiu-se que a pasta intitulada *“The Phoenix Project”* seria disponibilizada em local visível e de fácil acesso para todos os participantes, constituindo-se como o espaço destinado à etapa final da proposta.

O *board game* (jogo de tabuleiro) foi montado no quadro da própria sala de aula da turma, utilizando-se vocabulário extraído da apostila dos estudantes, totalizando dez tarefas a serem solucionadas. Antes do início da dinâmica, todas as regras foram apresentadas e devidamente esclarecidas ao grupo.

As regras previam que o grupo participasse do jogo de forma colaborativa, atuando como uma única equipe: *“The Resolution Team”* (O grupo de resolução) que estaria em busca de uma pasta pertencente a um projeto de grande relevância, atualmente extraviada. Todos os integrantes deveriam unir esforços para localizar o *“Phoenix Project”*, uma vez que o documento reúne informações estratégicas para a empresa.

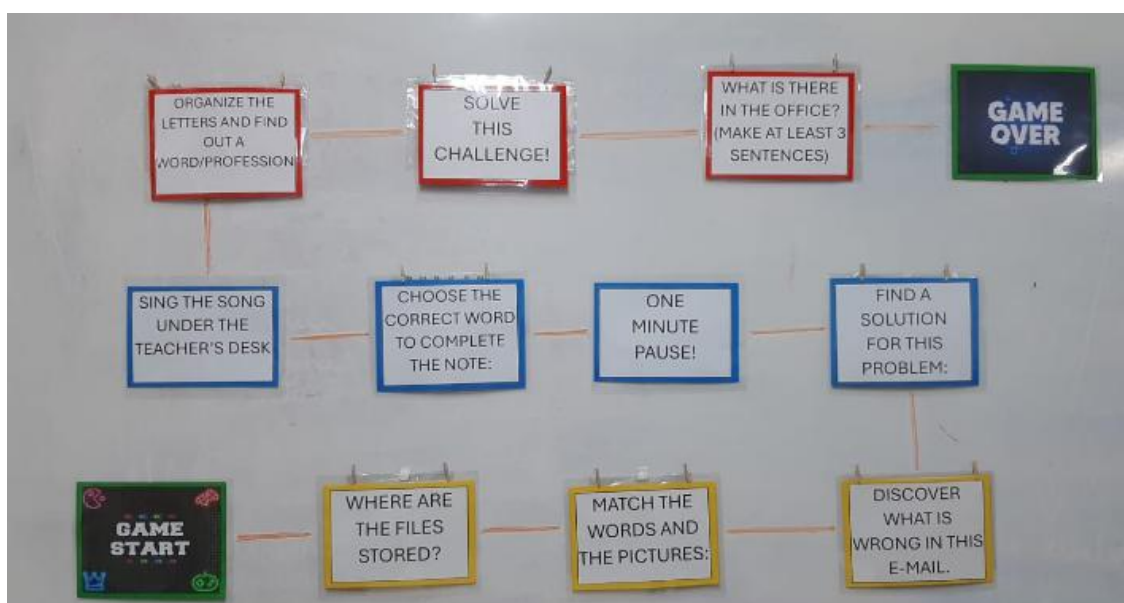
A definição das jogadas ocorreria por meio do jogo de “cara ou coroa”, utilizando-se uma moeda: caso o resultado fosse “cara”, a equipe avançaria uma casa; caso fosse “coroa”, avançaria duas casas. Durante o percurso na lousa, cada participante poderia responder apenas uma vez. Assim, em cada rodada seria designado um *“Mediator”* (mediador), responsável por atuar como porta-voz do grupo e anunciar a resposta final após a deliberação coletiva.

Uma vez que a equipe concluísse a tarefa com êxito, procederia avançar o

número de casas de acordo com o resultado do lançamento de “cara ou coroa”. Em caso de erro, entretanto, deveria retornar ao início do jogo. O tempo disponível para a localização da pasta era de apenas trinta minutos, o que exigia cooperação entre os participantes para decodificar as pistas distribuídas ao longo do tabuleiro e, assim, identificar o local exato do documento. Dessa forma, o objetivo central da atividade consistiu em promover a autonomia discente, o protagonismo, a capacidade de diálogo — competência essencial no mundo do trabalho —, bem como a comunicação e a interação em língua adicional.

O jogo foi dividido em uma série de "missões" que precisavam ser desbloqueadas. As fases foram divididas por cores (envelopes com as questões) onde a missão 1 estava na cor amarela, missão 2 na cor azul e missão 3 na cor vermelha. Ao completar cada missão um envelope, da mesma cor, foi entregue à equipe contendo uma mensagem codificada sobre onde o projeto poderia estar, como na imagem a seguir:

Figura 5 – Jogo de tabuleiro montado na lousa



Fonte: A autora.

Ressalta-se, ainda, que toda a atividade foi conduzida durante a aula de Língua Inglesa, de modo que a interação entre os estudantes e a professora ocorreu integralmente no idioma-alvo. Ademais, ao inserir a prática linguística em uma dinâmica interativa, potencializa-se não apenas a aprendizagem do idioma, mas também o engajamento dos estudantes, uma vez que a língua passa a ser mobilizada

de forma funcional e contextualizada, aproximando-se de situações reais de comunicação.

Figura 6 – Apresentação do jogo e suas regras



Fonte: A autora.

O jogo foi iniciado com uma das integrantes da equipe lançando a moeda e verificando o número de casas a avançar. Desde o primeiro momento, observou-se um elevado nível de engajamento por parte de todos os participantes, que demonstraram interesse em colaborar e empenharam-se em resolver as tarefas propostas.

Figura 7 – Primeira rodada: jogando a moeda



Fonte: A autora.

Logo no início da atividade, uma das alunas afirmou: *“Eu não vou jogar porque não sei falar inglês direito.”* No entanto, já na primeira rodada, a discente identificou corretamente a resposta à questão apresentada. Ao perceber que havia acertado, comemorou o resultado e mostrou-se significativamente mais motivada a continuar participando das etapas seguintes.

Figura 8 – Interação entre os discentes



Fonte: A autora.

A dinâmica favoreceu a integração da turma como um todo: os estudantes comunicavam-se entre si, cooperavam e atuavam coletivamente em prol do êxito do grupo. Em todas as etapas do jogo, a equipe conseguiu identificar corretamente as respostas para cada uma das alternativas propostas. Dois momentos, entretanto, mostraram-se particularmente significativos durante a atividade.

No primeiro deles, os discentes receberam a tarefa de cantar uma canção em inglês. Inicialmente, demonstraram certo receio, uma vez que ainda não tinham conhecimento do conteúdo da atividade. Contudo, ao encontrarem a letra da música *“Billie Jean”*, de Michael Jackson, não apenas aceitaram a proposta, como também cantaram de forma entusiasmada, acrescentaram passos coreografados e acompanharam a performance com palmas.

Esse episódio configurou um momento de descontração e, simultaneamente, de intensa interação. Além do engajamento espontâneo, observou-se a prática de

habilidades orais, a leitura das frases que compõem a canção e a ampliação do repertório linguístico.

Outro momento relevante ocorreu quando o grupo encontrou letras embaralhadas e precisou utilizá-las para formar o nome de uma profissão. As letras inicialmente não pareciam compor nenhuma palavra reconhecível, o que levou todos os integrantes a se engajar coletivamente, de maneira concentrada e colaborativa, na tentativa de identificar a ocupação em questão. Uma das alunas sugeriu que se tratava da profissão “contador”, especialmente após ouvir a professora Márcia recordar que esse conteúdo havia sido estudado na semana anterior. Após cuidadosa deliberação, a equipe concluiu que a grafia estava correta.

Figura 9 – Construção coletiva de decisões pela equipe



Fonte: A autora.

Ressalte-se que essa profissão possui uma forma escrita considerada complexa em língua inglesa e por esse motivo, a palavra “*accountant*” requer atenção redobrada. Ao confirmarem que haviam grafado o termo corretamente, o grupo comemorou intensamente, e uma das alunas declarou: “*Nunca mais vou esquecer como escrever essa palavra!*” Esse resultado evidencia o propósito central do jogo: não apenas promover momentos de descontração, mas possibilitar a aprendizagem de maneira lúdica, significativa e alinhada aos objetivos pedagógicos propostos pela EPT.

O momento mais aguardado pelos participantes era a chegada ao final do jogo,

dentro do tempo estipulado, munidos das pistas necessárias para localizar a pasta contendo o projeto. Ao se depararem com a pista *“There are many books in this place”* — traduzida como *“Há muitos livros neste local”* —, o grupo imediatamente deixou a sala de aula, onde a atividade estava sendo conduzida, e dirigiu-se à biblioteca do campus. Já no ambiente indicado, os estudantes dividiram-se para realizar a busca final e, ao encontrarem a pasta, reuniram-se para comemorar a “vitória” da equipe.

Figura 10 – Finalização da tarefa



Fonte: A autora.

O feedback dos alunos ocorreu de forma espontânea e imediata após o encerramento da atividade. Os discentes aproximaram-se para relatar suas impressões, expressando comentários como:

Aluno 1: *“O jogo foi muito bom! Eu gostei muito desta aula!”*

Aluno 2: *“Essa foi a melhor aula que tivemos!”*

Aluno 3: *“Você poderia ser professora! Esse jogo é muito bom!”*

Aluno 4: *“Se tivéssemos mais jogos, poderíamos aprender mais!”*

Aluna 5: *“Nunca mais esquecerei o “accountant”!”*

Antes da aplicação do jogo, houve uma conversa com a professora da turma, que mencionou apreciar atividades de caráter mais lúdico. Contudo, relatou que, devido à greve e às paralisações ocorridas ao longo do período letivo de 2025, o calendário encontrava-se bastante reduzido, o que dificultava a inclusão de propostas pedagógicas que demandassem maior tempo de execução.

Assim, toda a dinâmica do jogo foi organizada no próprio *Campus*, utilizando

exclusivamente a sala de aula e a biblioteca como ambientes de realização da atividade. Não houve emprego de recursos tecnológicos, e o vocabulário utilizado foi integralmente selecionado de acordo com as necessidades e o nível de proficiência dos estudantes do curso Proeja.

Além disso, a proposta buscou alinhar-se aos princípios da educação de jovens e adultos, priorizando estratégias que valorizam a autonomia, a aprendizagem colaborativa e a contextualização dos conteúdos. A atividade lúdica, estruturada de forma acessível e significativa, visou fortalecer a confiança dos discentes no uso da língua inglesa, ao mesmo tempo em que promovia o desenvolvimento de competências comunicativas essenciais para sua formação acadêmica e profissional.

5 PRODUTO EDUCACIONAL (JOGO DE TABULEIRO)

O Resgate do Projeto Fênix

Ficha Técnica

- **Nome do Jogo:** O Resgate do Projeto Fênix
- **Tipo:** Jogo de tabuleiro cooperativo
- **Duração:** 30 minutos
- **Participantes:** Equipe administrativa (os alunos)
- **Foco:** Colaboração, comunicação, resolução de problemas, eficiência de processos.

Neste jogo, todos os participantes trabalham juntos para um objetivo comum.

Objetivo Geral: A equipe deve colaborar para "resgatar" um projeto que está "desaparecido" devido a desafios internos (falta de comunicação, processos ineficientes etc.), simulando o cotidiano de um escritório administrativo. O objetivo é que a equipe utilize suas habilidades coletivas de resolução de problemas e comunicação para atingir um objetivo comum.

Narrativa: A equipe é a "THE RESOLUTION TEAM", responsável por salvar o "Projeto Fênix", que contém informações vitais. Uma série de "falhas de sistema" fizeram com que o projeto desaparecesse e, com ele, o acesso aos dados. Apenas trabalhando em conjunto e superando esses obstáculos em um tempo limitado será possível recuperar o projeto.

Mecânicas do Jogo: (Níveis/Fases): O jogo é dividido em uma série de "missões" que precisam ser desbloqueadas. As fases serão divididas por cores (envelopes com as questões): missão 1 será na cor amarela, missão 2 será na cor azul e missão 3 na cor vermelha. Ao completar cada missão um envelope, da mesma cor, será entregue à equipe contendo uma mensagem codificada sobre onde o projeto pode estar.

- **Mission 1 – Efficient communication:** A equipe precisa acertar as 3 questões propostas no jogo para liberar a primeira mensagem codificada.
- **Mission 2 – File organization:** Mais 4 questões serão propostas nesta etapa antes da liberação da mensagem.

- **Mission 3 - Support:** As 3 últimas questões irão liberar a mensagem final que irá completar a mensagem codificada e assim a equipe poderá encontrar aonde está o projeto perdido.

Pontuação e Recompensas (Coletiva): Se a equipe "salvar" o projeto com sucesso dentro do tempo estipulado, todos recebem uma mensagem codificada.

Feedback Contínuo: Ao final de cada fase, a equipe descobre se consegue avançar para o próximo nível ou não. Se não acertarem a resposta, a equipe volta ao início do jogo.

Materiais Necessários

- Lousa
- Caneta de quadro (ou etapas impressas)
- Um marcador de tempo (cronômetro).
- Uma moeda (para o cara ou coroa).

Dinâmica do Jogo:

1. Preparação (5 min)

- Apresente a narrativa.
- Explique que a equipe tem um tempo limitado de 20 minutos para coletar todos os fragmentos e descobrir onde está o "Projeto Fênix".
- Enfatize que a conversa é a única forma de progredir. Ninguém pode tomar uma decisão sozinho.

2. O Jogo (20 min)

- Um membro da equipe inicia o jogo jogando a moeda para o cara ou coroa. Se a moeda cair no "cara" andam 1 casa. Se cair no "coroa" andam 2 casas.
- A equipe recebe a tarefa a ser realizada e escolhe um "Mediator" para responder a questão. Se estiverem certos, prosseguem e jogam a moeda para continuar. Se erram, voltam ao início do jogo. O "mediator" deverá ser trocado a cada rodada.

- Todas as etapas possuem envelopes onde se encontram as questões a serem solucionadas. Ao terminarem a missão, recebem um envelope que contém um enigma sobre o local do projeto.
- A missão 1 será na cor amarela. A missão dois será na cor azul e a missão três na cor vermelha.
- Ao completarem a missão e receberem todas as mensagens codificadas, a equipe deverá decifrá-la para que, juntos, encontrem o local do “Projeto Fênix”.

3. Conclusão (5 min)

- Ao final do tempo ou após coletar todos os fragmentos, a equipe desvenda onde está o projeto e parte em busca dele.
-

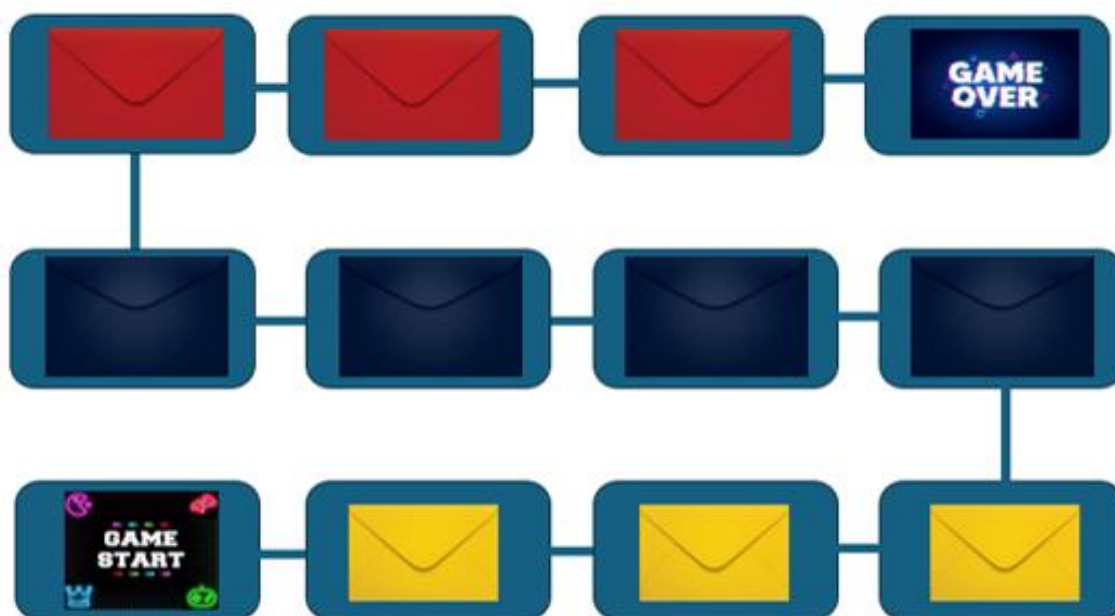
Na sequência, apresenta-se a descrição detalhada do passo a passo do jogo, suas etapas, regras e dinâmica de funcionamento, com vistas a possibilitar a compreensão de sua aplicação e de modo a orientar sua implementação em sala de aula.

A utilização de situações e vocabulários relacionados ao contexto administrativo possibilita que os discentes estabeleçam conexões entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e as práticas presentes no cotidiano profissional. Ao aproximar aprendizagem da realidade vivenciada pelos estudantes, a atividade torna-se mais significativa e favorece o engajamento no processo educativo.

Além disso, essa proposta está alinhada aos objetivos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ao buscar integrar formação acadêmica e preparação para o mundo do trabalho, favorecendo a articulação entre teoria e prática.

Nesse sentido, a atividade dialoga com os princípios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ao promover uma formação que integra conhecimentos acadêmicos, desenvolvimento humano e preparação para a atuação profissional de forma crítica e participativa.

A organização do jogo no quadro deve ser realizada conforme ilustrado na figura a seguir:

FIGURA 11 - Disponibilização dos envelopes

Fonte: A autora.

Antes do início da atividade são apresentadas a narrativa e as mecânicas do jogo e a partida se dá de acordo com a figura 12.

FIGURA 12 - Início do jogo

Fonte: A autora.

O jogo foi estruturado em três missões, organizadas de forma progressiva, com o intuito de orientar o desenvolvimento das atividades e favorecer o engajamento dos discentes ao longo de sua execução.

Na primeira questão da Missão 1, os discentes são convidados a identificar a imagem que responde à pergunta: “Onde os arquivos ficam guardados?”. Como alternativas de respostas encontram-se as seguintes opções: clips, caderno, lápis, porta arquivos e caneta.

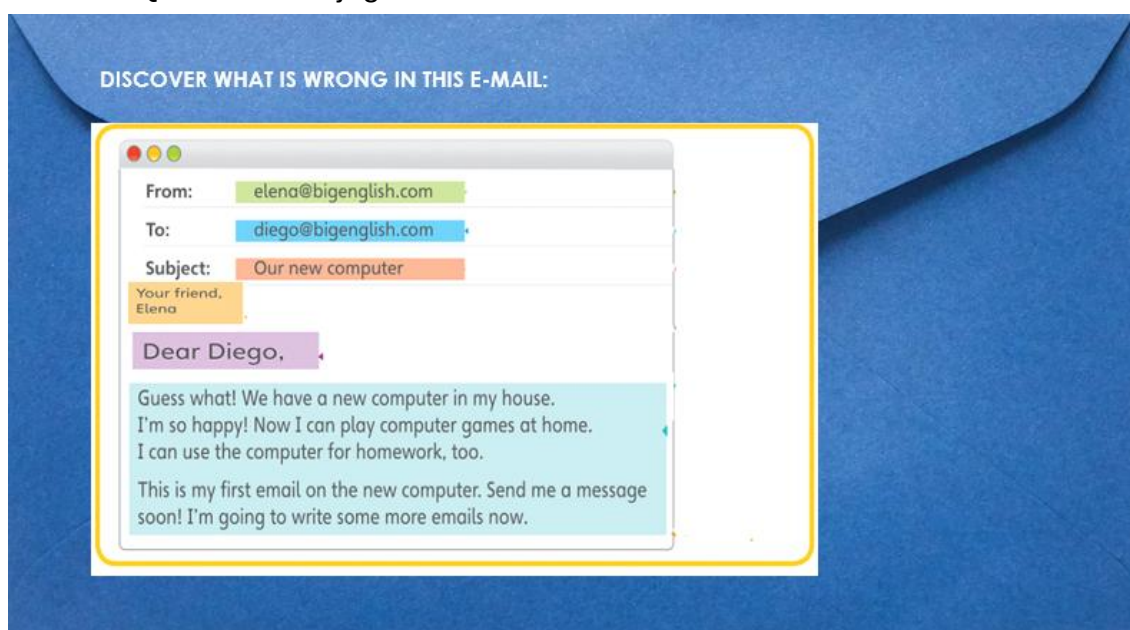
FIGURA 13- Questão 1 do jogo



Fonte: A autora.

Na segunda questão da Missão 1, propõe-se que os discentes identifiquem o erro presente na organização de um e-mail. Observa-se que a mensagem foi estruturada em sequência inadequada, conforme ilustrado na figura a seguir.

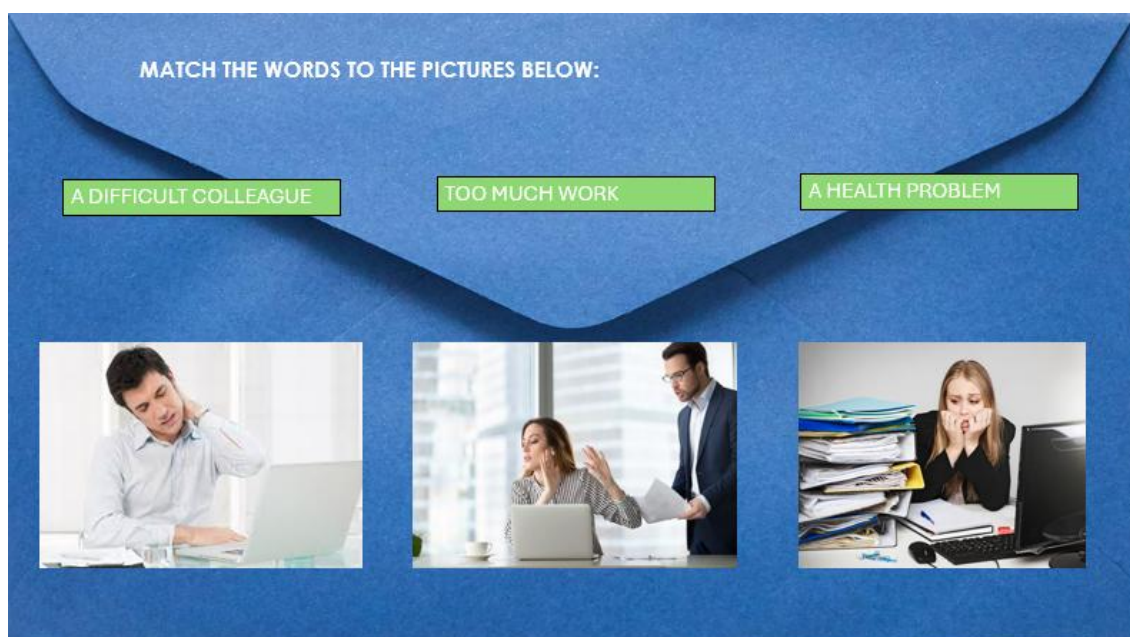
FIGURA 14- Questão 2 do jogo



Fonte: A autora.

Na terceira e última etapa da Missão 1, os discentes são convidados a estabelecer a correspondência entre imagens que representam problemas recorrentes no contexto de uma empresa, como por exemplo um colega difícil de conviver, excesso de tarefas e um problema de saúde e suas respectivas gravuras.

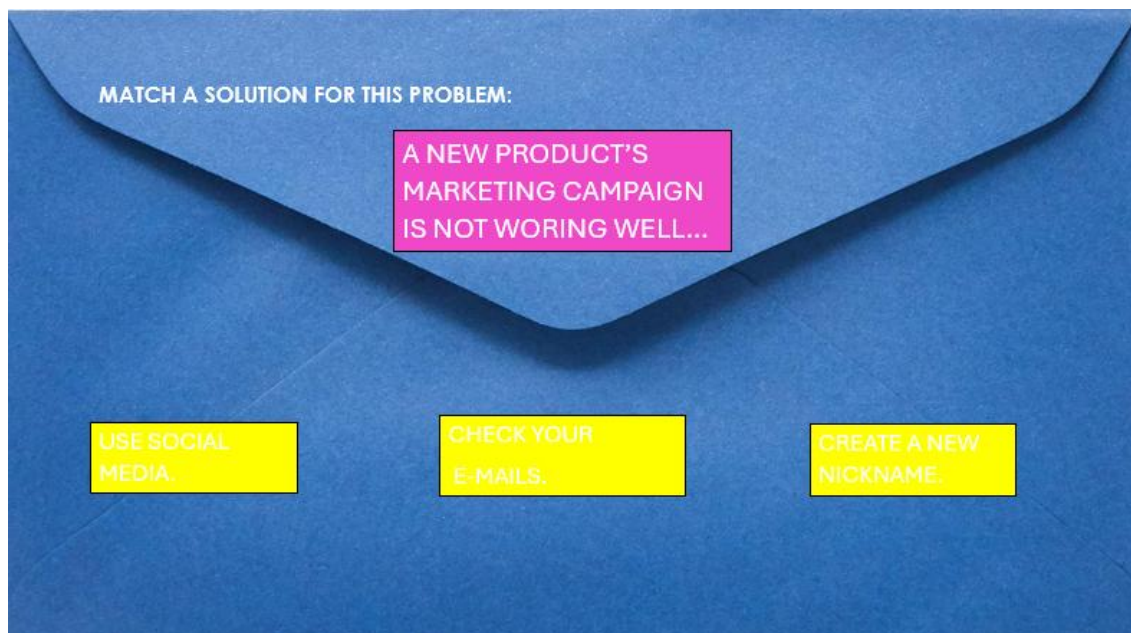
FIGURA 15- Questão 3 do jogo



Fonte: A autora.

A segunda etapa do jogo, correspondente à Missão 2, dá prosseguimento às atividades por meio de novas atividades, mantendo a lógica proposta nas etapas anteriores. A primeira questão da Missão 2 tem como objetivo que os discentes identifiquem soluções para situações comuns no ambiente administrativo.

FIGURA 16- Questão 4 do jogo



Fonte: A autora.

A questão seguinte foi elaborada com o objetivo de introduzir um momento de expectativa na dinâmica do jogo. Considerando o tempo previamente estipulado para a realização da atividade, a ocorrência dessa etapa implica em uma pausa obrigatória de um minuto, o que interfere diretamente na gestão do tempo pela equipe.

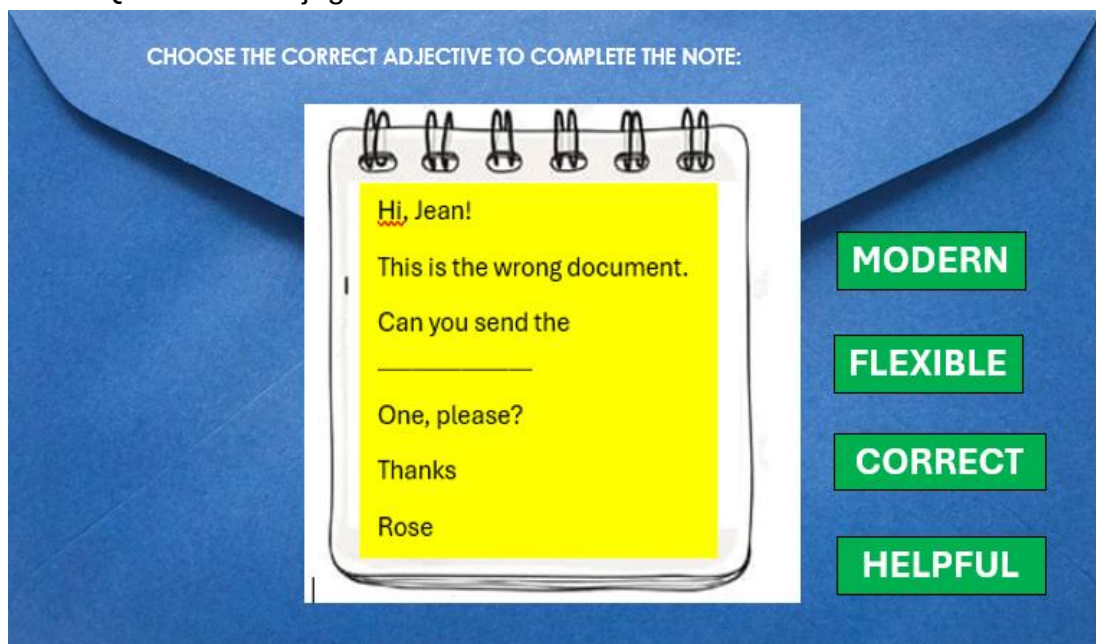
FIGURA 17- Questão 5 do jogo



Fonte: A autora.

Por conseguinte, a próxima tarefa consistia em identificar um adjetivo que pudesse completar adequadamente um bilhete. Considerando que a escrita de bilhetes constitui uma prática recorrente no contexto empresarial, a atividade foi elaborada com o objetivo de favorecer a compreensão e o uso de vocabulário relacionado à comunicação cotidiana em ambientes administrativos.

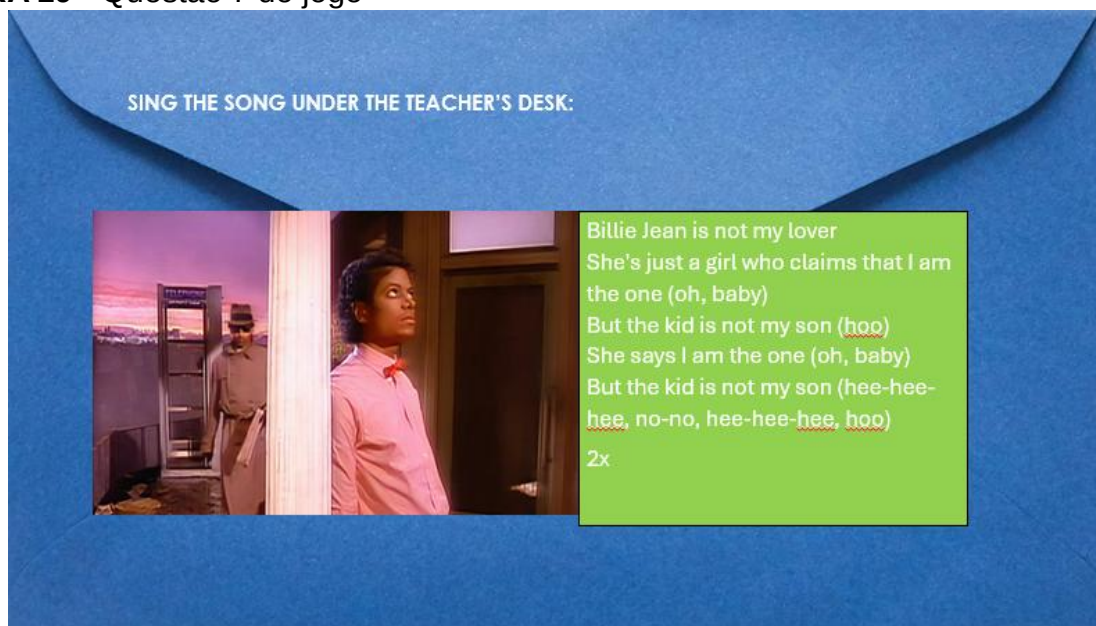
FIGURA 18 - Questão 6 do jogo



Fonte: A autora.

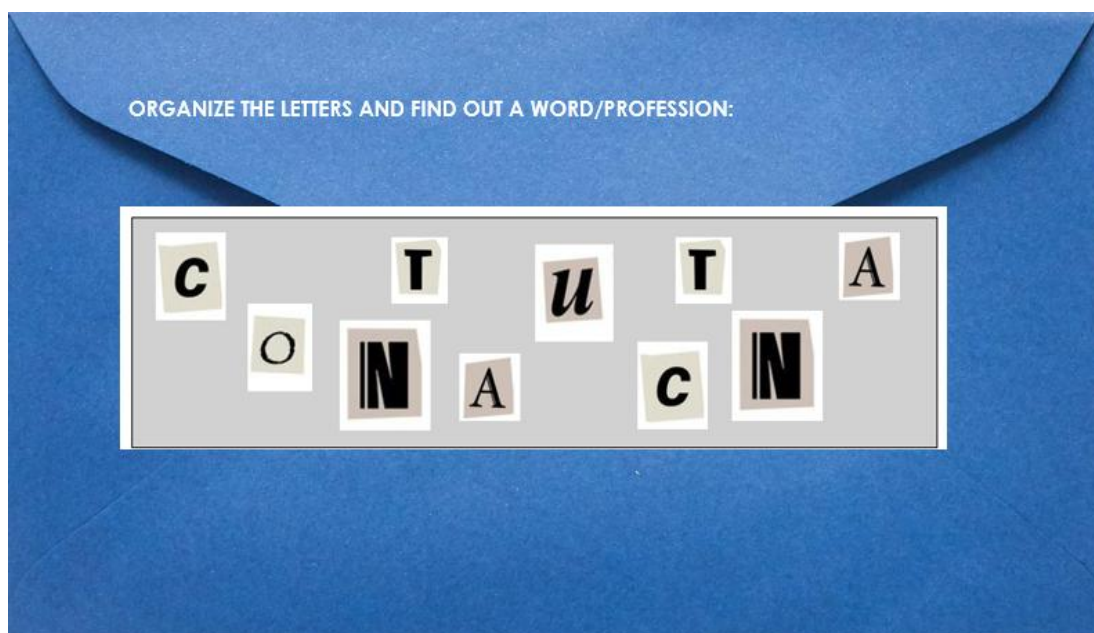
A última questão da Missão 2 foi elaborada com o intuito de proporcionar um momento de descontração e interação entre os participantes. Nessa etapa, toda a equipe deveria cantar uma canção para liberar a missão seguinte. A música escolhida foi “Billie Jean”, interpretada pelo cantor Michael Jackson, por apresentar um vocabulário mais acessível aos discentes, além de possuir uma melodia amplamente conhecida, favorecendo a participação coletiva e o engajamento durante a atividade.

FIGURA 19 - Questão 7 do jogo



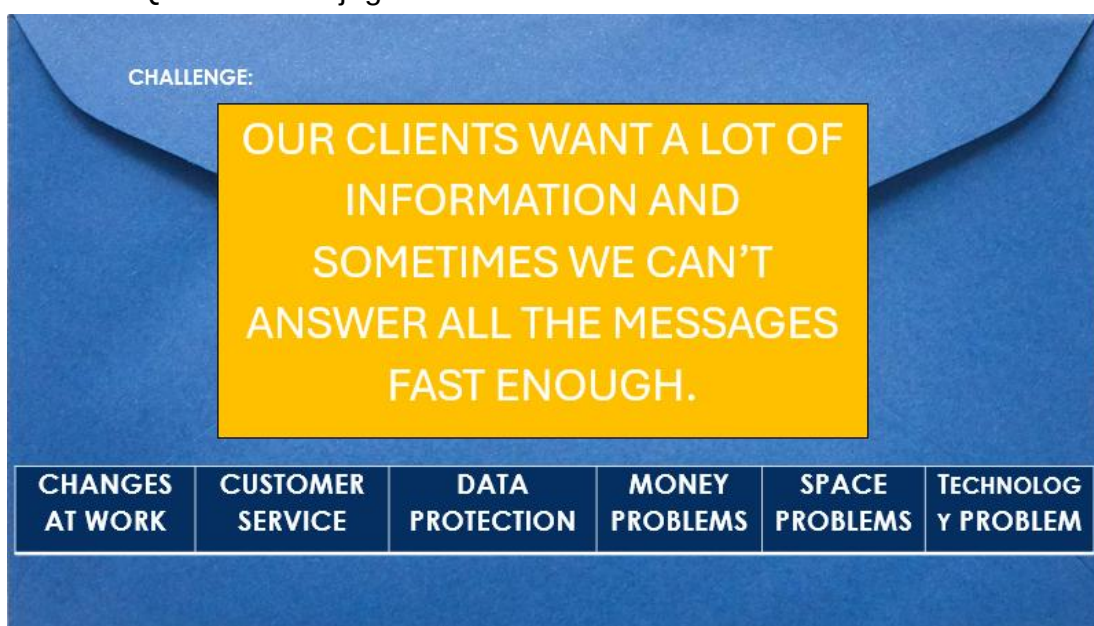
Fonte: A autora.

Ao iniciar a terceira e última missão, a equipe deve, em sua primeira etapa, solucionar um desafio envolvendo letras embaralhadas, as quais devem ser reorganizadas para formar o nome de uma profissão. Para a realização da atividade, todas as letras disponibilizadas devem ser utilizadas e esta ocupação também faz parte do ambiente administrativo a fim de facilitar o reconhecimento da profissão.

FIGURA 20 - Questão 8 do jogo

Fonte: A autora.

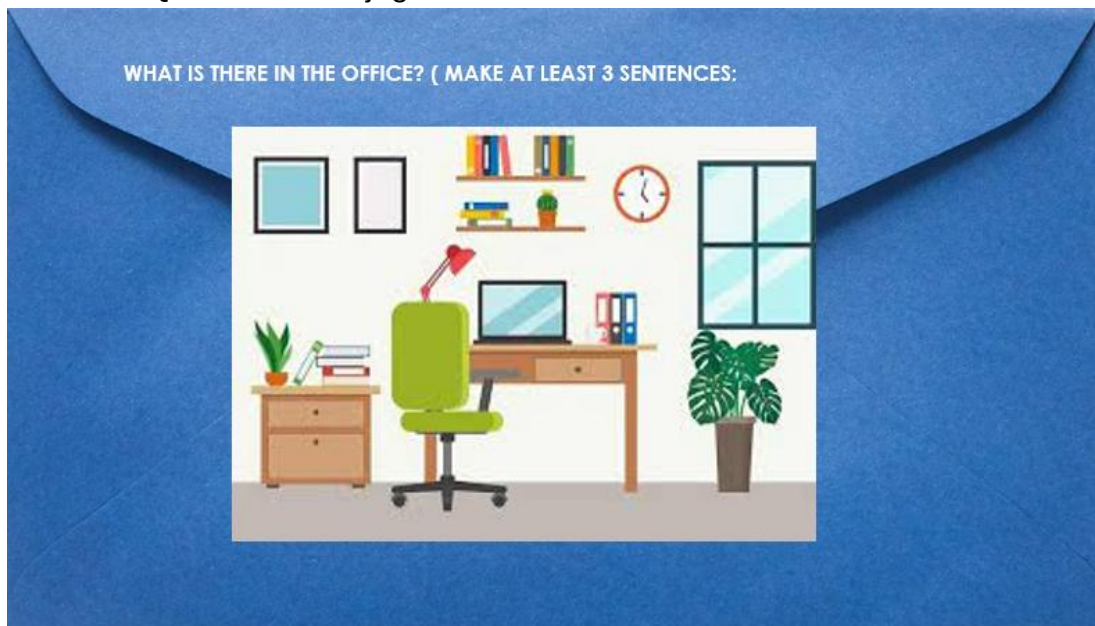
Já como proposta da segunda questão da Missão 3, os discentes deverão identificar os tipos de possíveis problemas enfrentados por uma empresa na atividade. A tarefa consiste na observação de uma situação do contexto administrativo, a fim de que os participantes a reconheçam e a relacionem corretamente ao problema apresentado.

FIGURA 21 - Questão 9 do jogo

Fonte: A autora.

Na terceira e última questão da Missão 3, os discentes deverão observar a imagem de um escritório e elaborar três frases descrevendo os objetos presentes no ambiente, utilizando a estrutura gramatical *there to be* (existir). A atividade busca a estimulação da construção de frases em Língua Inglesa favorecendo a associação entre vocabulário, interpretação visual e uso da estrutura linguística trabalhada durante as aulas.

FIGURA 22 - Questão 10 do jogo



Fonte: A autora.

Ao término da atividade, após a conclusão de todas as missões e da resolução do enigma final, o jogo é encerrado conforme ilustrado na Figura 12.

FIGURA 23 - Fim do jogo



Fonte: A autora.

6 CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo investigar de que maneira a gamificação, estruturada a partir de dinâmicas colaborativas, poderia contribuir para o engajamento dos estudantes e para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais no contexto do curso Proeja. Partindo dos desafios observados no ensino de Língua Inglesa na Educação Profissional e Tecnológica, buscou-se articular fundamentos teóricos e práticas pedagógicas que possibilitassem uma aprendizagem mais significativa, participativa e contextualizada à realidade dos estudantes jovens e adultos.

Para o alcance desse objetivo, desenvolveu-se uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e caráter exploratório e descritivo, que culminou na elaboração e aplicação de um produto educacional no formato de um jogo pedagógico gamificado. A pesquisa foi realizada com discentes do Proeja do Colégio Pedro II, *Campus* Tijuca II, considerando as especificidades desse público e as demandas próprias da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no que se refere ao engajamento, à permanência e ao protagonismo discente.

Os resultados obtidos indicaram que a utilização da gamificação, quando organizada a partir de dinâmicas colaborativas, favoreceu maior envolvimento dos estudantes nas atividades propostas, ampliando a participação, a interação e o interesse pelas aulas de Língua Inglesa.

Observou-se que o ambiente lúdico e cooperativo proporcionado pelo jogo contribuiu para a construção coletiva do conhecimento, bem como para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tais como autonomia, iniciativa, cooperação, respeito, empatia e aceitação do erro, competências fundamentais tanto para a formação integral quanto para o mundo do trabalho.

Corroborando essa perspectiva, Frigotto e Ciavatta (2002) defendem uma formação que ultrapasse a mera preparação para o mercado de trabalho, contemplando o desenvolvimento integral dos sujeitos em suas múltiplas dimensões humanas e sociais.

Nesse sentido, os achados da pesquisa dialogam com os pressupostos das metodologias ativas, ao reposicionar o estudante como sujeito do processo educativo, em consonância com Bacich e Moran (2018), e com a perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica, ao integrar saberes técnicos, humanos e sociais.

A gamificação mostrou-se uma estratégia pedagógica potente para romper com

práticas tradicionais e promover experiências de aprendizagem mais significativas, corroborando as discussões de Kapp (2012) acerca do potencial dos elementos dos jogos para ampliar o engajamento e a participação dos estudantes. Tal estratégia mostra-se especialmente relevante no contexto do Proeja, marcado por trajetórias escolares diversas e, muitas vezes, interrompidas, conforme discutem Moura (2015) e Frigotto e Ciavatta (2002).

O produto educacional desenvolvido revelou-se pertinente e adequado ao contexto investigado, apresentando potencial de aplicabilidade e de adaptação a diferentes realidades da Educação Profissional e Tecnológica. Sua estrutura flexível permite a utilização em outros componentes curriculares, níveis de ensino e modalidades, contribuindo para a ampliação de práticas pedagógicas inovadoras no âmbito do ensino público. Dessa forma, o jogo pedagógico constitui-se como uma contribuição concreta do mestrado profissional, ao articular produção acadêmica e intervenção no contexto educacional.

Reconhecem-se, entretanto, algumas limitações da pesquisa, relacionadas ao tempo de aplicação do produto educacional, ao número de participantes e ao contexto específico em que o estudo foi desenvolvido. Tais aspectos, contudo, não comprometem a relevância dos resultados alcançados, mas indicam possibilidades de aprofundamento em investigações futuras, como a ampliação do tempo de aplicação do jogo, sua adaptação para outros cursos do Proeja ou da EPT, bem como a análise de seus impactos em diferentes componentes curriculares.

À luz da perspectiva freireana, compreende-se a educação como uma prática emancipatória, comprometida com a formação crítica dos sujeitos e com a transformação da realidade social. Nesse sentido, a proposta desenvolvida nesta pesquisa alinha-se a essa concepção ao buscar construir um processo educativo significativo, participativo e humanizador, no qual o educando é reconhecido como sujeito histórico e ativo de sua própria aprendizagem. Assim, reafirma-se a importância de práticas pedagógicas que promovam o diálogo, o protagonismo e a construção coletiva do conhecimento, contribuindo para uma educação pública de qualidade, democrática e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, R. S., SILVA, R. F. da, SANTOS, F. A. A. dos, & NASCIMENTO, J. M. do. (2024). Análise das publicações sobre a história da educação profissional na Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Brasileira de História da Educação*, 24(1), e322. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v24.2024.e322>
- ARANHA, A. V. S. O conhecimento tácito e a qualificação do trabalhador. *Revista Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n. 2, p. 12-30, 1997.
- ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. Traduzido e adaptado do original em grego por Maria Stephania da Costa Flores, ed. 17. São Paulo: Principis, 2021.
- ARISTÓTELES. Política. Traduzido e adaptado por Maria Aparecida de Oliveira Silva, 1º edição. São Paulo: Edipro, 2019.
- BACICH, L.; MORAN, J.. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BURKE, B.. Gamify: How Gamification Motivates People to Do Extraordinary Things. MA: Bibliomotion, 2014.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, art.205 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 03 de agosto de 2024.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm.
- FREIRE, P.; SHÖR, I. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P., Educação como prática da liberdade. 52º ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.. (Org.). A experiência do trabalho e a educação básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FROEBEL, F. The education of man. Ed. Harris, W.T. Trad Hailmann, W.N. Nova York: D Appleton, 1912. (The International Series, v.5)
- GEE, J. P. What video games have to teach us about learning and literacy? New York: Palgrave, Macmillan, 2003.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2010.

JOURNAL of the Royal Anthropological Institute of Great Britain And Ireland. London: RAI, v.16, 1887.

KAPP, K. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. 1. ed. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KAPP, K; BOLLER, S. Jogar para aprender: tudo que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem. Tradução por Sally Tilelli. São Paulo: DVS, 2018.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. Revista Pro-posições, v.6, n.2 (17), p.46-63, junho de 1995. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644269/11695>>. Acesso em: 20 de junho de 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1999.

MANACORDA, M. A. Marx e a pedagogia moderna. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Alínea, 2007.

MARINI, R. M. Dialética da dependência/ uma ontologia da obra de Ruy Mauro Marini; organização e apresentação de Emir Sader. Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.

MORÁN, J., Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v.2, p.15-33, 2015.

MOURA, D. H.; FILHO, D. L. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Revista Brasileira de Educação v. 20 nº 63 out.-dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNcTcD9CvkMMxfq8NyQy/?format=pdf>>. Acesso em: 06 de outubro de 2024.

PLATÃO. As Leis. Adaptado por Edson Bini (tradutor), Dalmo de Abreu Dallari (prefácio) e Alfred Weber (posfácio). 3º edição. São Paulo: Edipro, 2021.

RAMOS, M. História e política da Educação Profissional. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SANTOS, L. de Q. Embarque nessa trip: Gamificação como estratégia para o atendimento pedagógico de discente do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Baiano. Catu, Bahia, 2023.

SAVIANI, D. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32º edição. São Paulo: Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12 n. 34, p (152 - 180), 2007.

SOUSA JUNIOR, J. de. Politecnia e onilateralidade em Marx. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 5, p. 98–114, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9150>>. Acesso em: 10 de outubro de 2024.

Souza, D. L. de. A utilização da gamificação nos processos de ensino-aprendizagem na Educação Profissional de Jovens e Adultos do Campus Macapá-IFAP. Macapá, Amapá, 2023.

THE CHURCH SCHOOL JOURNAL. London: Methodist Publishing House, v.19, 1987.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGBAM, C. Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps. California: O'reilly Media, 2011.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Estudo: Gamificação: Jogos cooperativos como prática educativa de Língua Inglesa no Proeja

Pesquisador Responsável: Maria Célia Lopes Chagas de Paiva

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é discorrer sobre o conceito da gamificação, elementos de jogos, princípios de aprendizagem inerentes aos bons jogos e sobre como eles podem auxiliar docentes de Língua Inglesa a estimular a colaboração, o pensamento crítico entre outras habilidades no campo da Educação Profissional e Tecnológica, especificamente no Proeja, e tem como justificativa gerar uma maior participação dos alunos que, ao participarem mais das aulas, poderão produzir mais e, conseqüentemente, tendem a assimilar melhor os conteúdos propostos, na medida em que se almeja formar indivíduos mais preparados, capacitados e motivados para enfrentar os desafios futuros.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: participar de um questionário que será realizado de forma presencial, direcionada aos discentes das turmas do Proeja, com questões semiabertas, sendo mantido sigilo sobre suas identidades, juntamente com as questões previamente elaboradas. Também será garantido ao participante da pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (ou seja, os tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada e consentida.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são um possível desconforto por parte dos participantes quando ocorrer algum tipo de constrangimento a partir de alguma pergunta realizada. O participante também poderá sentir algum tipo de cansaço durante o preenchimento do questionário ou mesmo estresse durante a participação na pesquisa. Como medida minimizadora, para minimizar e mitigar quaisquer riscos, adotaremos medidas que evitem aborrecimentos e situações indesejadas, realizando uma pausa durante a participação, e possibilitando ao participante uma remarcação do agendamento para outro momento, caso necessário. É garantido o direito ao participante de pausar, interromper ou até mesmo desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum tipo de penalidade ou prejuízo.

Contudo, esta pesquisa também pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são incorporar práticas pedagógicas que estimulem o interesse e o engajamento dos alunos a fim de maximizar a eficácia educacional e fomentar um ambiente de aprendizado ativo e significativo.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você recebe ou possa vir a receber.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Caso ocorra algum problema ou dano com o(a) Sr.(a), resultante de sua participação na pesquisa, o(a) Sr.(a) receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e garantimos indenização diante de eventuais fatos comprovados, com nexo causal com a

pesquisa.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao Sr.(a), o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da sua participação e em relação aos dados coletados, estes permanecerão em posse apenas do pesquisador que manterá os arquivos sob sua guarda e responsabilidade por um período de cinco anos. Após o término da pesquisa, terminado o prazo de arquivamento, todos os dados serão excluídos de forma permanente de qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", de forma a assegurar o compromisso com a segurança dos dados.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Maria Célia Lopes Chagas de Paiva, pelo telefone (21) 97461-3657, endereço Rua Bispo Lacerda 126, Bl3, Apt710, Del Castilho, Rio de Janeiro e/ou pelo e-mail maria.cpaiva@rioeduca.net ou com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CP II), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para os pesquisadores.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado: Gamificação: Jogos cooperativos como prática educativa de Língua Inglesa no Proeja

Eu,	_____	Data: ____/____/____
	Nome do participante ou responsável	

	Assinatura do participante ou responsável	

Maria Célia Lopes Chagas de Paiva declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

_____	Data: ____/____/____
Assinatura do Pesquisador	

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL LEGAL

Título do Estudo: Gamificação: Jogos cooperativos como prática educativa de Língua Inglesa no Proeja

Pesquisador Responsável: Maria Célia Lopes Chagas de Paiva

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para o(a) menor participar como voluntário(a) da pesquisa denominada Gamificação: Jogos cooperativos como prática educativa de Língua Inglesa no Proeja realizada no âmbito da Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do

Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica e que diz respeito a um trabalho de conclusão de curso de dissertação de mestrado. A pesquisa que será realizada no Colégio Pedro II, Campus Tijuca II, durante a aula de Inglês da turma, não havendo necessidade de alterar nenhuma rotina do menor.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é discorrer sobre o conceito da gamificação, elementos de jogos, princípios de aprendizagem inerentes aos bons jogos e sobre como eles podem auxiliar docentes de Língua Inglesa a estimular a colaboração, o pensamento crítico entre outras habilidades no campo da Educação Profissional e Tecnológica, especificamente no Proeja, e tem como justificativa gerar uma maior participação dos alunos que, ao participarem mais das aulas, poderão produzir mais e, conseqüentemente, tendem a assimilar melhor os conteúdos propostos, na medida em que se almeja formar indivíduos mais preparados, capacitados e motivados para enfrentar os desafios futuros.

2. PROCEDIMENTOS: a forma de participação do (a) menor consistirá em: participar de um questionário que será realizado de forma presencial, direcionada aos discentes das turmas do Proeja, com questões semiabertas, sendo mantido sigilo sobre suas identidades, juntamente com as questões previamente elaboradas. Também será garantido ao participante da pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (ou seja, os tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada e consentida.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode sentir um possível desconforto quando ocorrer algum tipo de constrangimento a partir de alguma pergunta realizada. O participante também poderá sentir algum tipo de cansaço durante o preenchimento do questionário ou mesmo estresse durante a participação na pesquisa. Objetivando minimizar esses riscos, adotaremos medidas que evitem aborrecimentos e situações indesejadas, realizando uma pausa durante a participação, e possibilitando ao participante uma remarcação do agendamento para outro momento, caso necessário. É garantido o direito ao participante de pausar, interromper ou até mesmo desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum tipo de penalidade ou prejuízo. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: são incorporar práticas pedagógicas que estimulem o interesse e o engajamento dos alunos a fim de maximizar a eficácia educacional e fomentar um ambiente de aprendizado ativo e significativo.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade do (a) menor será respeitada e o nome dele (a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a participação do (a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a permitir que ele (a) participe do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar que o (a) menor saia da pesquisa ele (a) não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à participação do (a)

menor no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Maria Célia Lopes Chagas de Paiva pelo telefone (21) 97461-3657 ou pelo e-mail: maria.cpaiva@rioeduca.net. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo com a participação do menor _____ na pesquisa.

Assinatura do(a) responsável /representante legal	Data: ____/____/____
---	----------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do (a) responsável /representante legal pelo (a) menor participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ____/____/____
---------------------------------	----------------------

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) -

Para crianças e adolescentes (maiores que **seis anos** e menores de **18 anos**) e para

Eu, Maria Célia Lopes Chagas de Paiva, convido você a participar do estudo: Gamificação: Jogos cooperativos como prática educativa de Língua Inglesa no Proeja. Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Pretendemos saber se o uso de atividades gamificadas tornam a aula de Língua Inglesa mais motivante, engajadora e participativa. Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. Outros adolescentes participantes desta pesquisa têm de 15 anos de idade a 17 anos de idade. A pesquisa será feita no Colégio Pedro II, onde os participantes irão responder a um breve questionário. Para isso, serão usadas algumas perguntas que são consideradas seguras, mas é possível ocorrer um possível desconforto ou ocorrer algum tipo de constrangimento a partir de alguma pergunta realizada. Você também poderá sentir algum tipo de cansaço durante a realização do questionário ou mesmo estresse durante a participação na pesquisa. Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderá(ão) nos procurar pelos contatos que estão no final do texto. A sua participação é importante pois ajudará a incorporar práticas pedagógicas que estimulem o interesse e o engajamento dos alunos a fim de maximizar a eficácia educacional e fomentar um ambiente de aprendizado ativo e significativo. Você não receberá nenhum dinheiro nem terá que pagar nada para participar da pesquisa. As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados apenas para fins educacionais, mas sem identificar os dados pessoais dos participantes.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa: Gamificação: Jogos cooperativos como prática educativa de Língua Inglesa no Proeja. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo. Os pesquisadores esclareceram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

_____ Assinatura do(a) participante	Data: ____/____/____
--	----------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária

o Assentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa.

_____ Assinatura do(a) pesquisador(a).	Data: ____/____/____
---	----------------------

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:	
Pesquisador(a) Responsável: Maria Célia Lopes Chagas de Paiva Endereço: Rua Bispo Lacerda 126, Bl3, Apt710, Del Castilho, Rio de Janeiro. CEP: 21051-120 ☎: (21) 97461-3657 E-mail: maria.cpaiva@rioeduca.net	Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP- CPII) Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903 TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br Site : http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/

Obs.: O participante da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TALE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

APÊNDICE D – QUADRO1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

OBSERVATÓRIO PROFEPT						
Nº	Descritor	Ano	Autor	Instituição	Título	Produto Educacional
1	Gamificação	2020	JUNIA DARIANE FROES	IFNMG	AS CONTRIBUIÇÕES DA GAMIFICAÇÃO PARA O ENSINO DE QUÍMICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO	O GAME COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE QUÍMICA: UM GUIA DIDÁTICO – PEDAGÓGICO
2	Gamificação	2020	LEANDRO WALTZER EINHARDT	IFSul	JOGO ACIDENTE ZERO: ELEMENTOS DE GAMIFICAÇÃO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE SAÚDE E SEGURANÇA DO TRABALHO EM CURSO TÉCNICO INTEGRADO	JOGO ACIDENTE ZERO
3	Gamificação	2020	LEIDE VANIA VIEIRA DUARTE	IFTM	A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE NOVAS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA
4	Gamificação	2020	YANE FERREIRA MACHADO	SERTÃO-PE	A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL VIVENCIADA A PARTIR DA GAMIFICAÇÃO	GAMIFIQUE - ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL COM JOGOS: MANUAL DE UTILIZAÇÃO DO JOGO E ROTEIRO PARA DESENVOLVIMENTO DE PROCESSOS DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL COM GAMIFICAÇÃO
5	Gamificação	2021	GUILHERME JUNIO NERI DAL	IFSULDE MINAS	O EMPREGO DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ESTUDO DOS ELEMENTOS QUÍMICOS E SUAS PROPRIEDADES	GAMIFICAÇÃO NA EPT UTILIZANDO ELEMENTOS QUÍMICOS E SUAS PROPRIEDADES
6	Gamificação	2021	LIDINEI SANTOS COSTA	IFNMG	GAMIFICAÇÃO EM ELETRÔNICA DIGITAL: POSSIBILIDADES DE ESTÍMULO À APRENDIZAGEM	GAMIFICAÇÃO EM ELETRÔNICA DIGITAL: GUIA DIDÁTICO PARA DOCENTES
7	Gamificação	2021	HELLEM TORRES SARAIVA	IFPI	ELEMENTOS DA GAMIFICAÇÃO E A INTERDISCIPLINARIDADE NAS AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFMA	GAMIFICAÇÃO E APRENDIZAGEM: PASSO A PASSO PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS DE ENSINO GAMIFICADOS
8	Gamificação	2022	ADRIANA DIAS ULHOA	IFB	A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA PROPOSTA DE ENSINO GAMIFICADA
9	Gamificação	2022	JONAS MORAIS DOS SANTOS	IFSC	GAMIFICAÇÃO COMO PRÁTICA EDUCATIVA EM CURSOS TÉCNICOS DE	OFICINA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: GAMIFICAÇÃO COMO

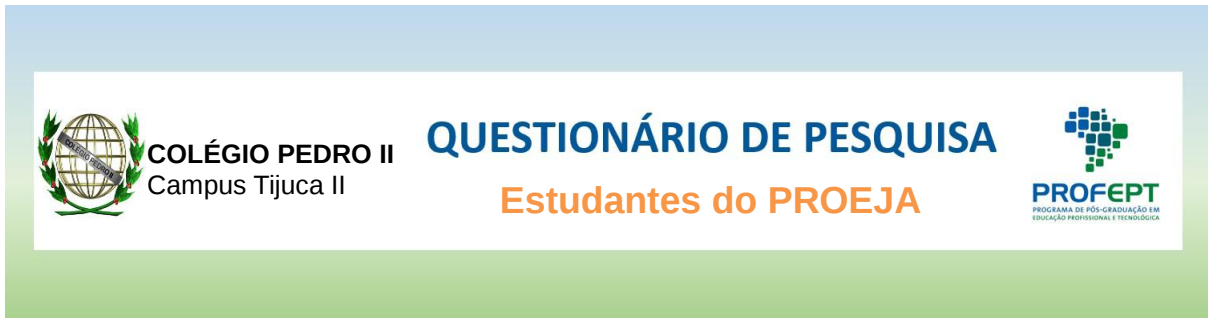
					FORMAÇÃO DE DOCENTES	PRÁTICA EDUCATIVA
10	Gamificação	2022	SANDRO BALDO	IFSUDEST EMG	AS CONTRIBUIÇÕES DE UMA ATIVIDADE GAMIFICADA PARA REDUÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR EM UM CURSO TÉCNICO NA MODALIDADE CONCOMITANTE E SUBSEQUENTE	GAMIFICAÇÃO: GINCANA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA REDUÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR
11	Gamificação	2023	RENATA PORTELA DAS CHAGAS	IFAL	A INTERDISCIPLINARIDADE E A GAMIFICAÇÃO: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO CONTEXTO DA EPT	GAMIFICAÇÃO E AGROECOLOGIA NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA
12	Gamificação	2023	ANDREIA GONCALVES DA SILVA	IFAM	GAMIFICAÇÃO NA EPT: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TEMPO DE ERA DIGITAL	GAMIFICAÇÃO EPT: UM GUIA PARA PRÁTICAS EDUCATIVAS GAMIFICADAS.
13	Gamificação	2024	VANIA DE OLIVEIRA SILVA	IFAC	PROPOSTA DE USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NAS AULAS DE MATEMÁTICA E FÍSICA NO IFAC/CAMPUS TARAUCÁ	PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA E FÍSICA COM USO DA GAMIFICAÇÃO
14	Gamificação	2024	ROBERTO DOS SANTOS OLIVEIRA	IFRS	EXPLORANDO A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA NA ESCOLA SENAC EAD	UNIDADE DE ENSINO POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVA (UEPS) COM ELEMENTOS DE GAMIFICAÇÃO
15	Gamificação	2024	HERMANO ROEPKE	IFC	GAMIFICAÇÃO NA APRENDIZAGEM INDUSTRIAL: CONTRIBUIÇÕES PARA OS CURSOS DA ÁREA DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NO SENAI TIMBÓ	CURSO DE FORMAÇÃO PRESENCIAL PARA DESENVOLVER ATIVIDADES GAMIFICADAS COM DOCENTES DO SENAI TIMBÓ E TRÊS VÍDEOS ENSINANDO A CRIAR ATIVIDADES NAS PLATAFORMAS DE GAMIFICAÇÃO ONLINE: KAHOOT!, QUIZLET E WORDWALL
16	Gamificação	2024	CAIO MAQUEISE ALECIO PINHEIRO	IFMS	PRÁTICAS EDUCATIVAS EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES DE GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	GAMIFICANDO O MOODLE: GUIA DIDÁTICO DIGITAL PARA GAMIFICAÇÃO NO MOODLE
17	Gamificação	2024	LEILA MARIA RODRIGUES CARVALHO	IFRN	GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE ENGAJAMENTO NAS AULAS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA E SEMIÓTICA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO INTEGRAL	GAMIFICAÇÃO EM PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA NA EPT
18	Gamificação	2024	CINTIA DE PAULA SILVA RODRIGUES	IFPA	INTEGRAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO E DO PODCAST NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CAMINHOS PARA A CIDADANIA GLOBAL	VOZES DA AMAZÔNIA: PODCASTS ESCOLARES PARA A CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE A SUSTENTABILIDADE
19	Gamificação	2024	SUZANA DAMASCENO	IFAM	PRÁTICAS DE GAMIFICAÇÃO PARA UMA CULTURA DA SUSTENTABILIDADE	TRILHA SUSTENTÁVEL: UMA PARTIDA QUE QUEREMOS!

20	Gamificação AND Língua Inglesa	2020	ALANA MOTTA GERLACH	IFC	GAMIFICATION: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	GEC - GAMIFYING YOUR ENGLISH CLASSES: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO
PLATAFORMA SUCUPIRA						
21	Gamificação	2020	LUCAS MAURICIO DE AZEVEDO	IFSul	LUDOSMEC: UMASEQUÊNCIADIDÁTICAGAMIFICADASOBREINTRODUÇÃO À MECÂNICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO	LUDOSMEC: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA GAMIFICADA
22	Gamificação	2020	DANIEL EVERSON DA SILVA ANDRADE	IFSertão-PE	GAMIFICANDO O ENSINO DA LITERATURA: UMA EXPERIÊNCIA DE JOGABILIDADE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO COM O JOGO CREALIT	JOGO CREALIT
23	Gamificação	2020	RAIMUNDO JOSE RIBEIRO FILHO	IFBA	UNIVERSO-M: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA GAMIFICADA APLICADA AO ENSINO DA MATEMÁTICA DO CURSO TÉCNICO DE COMUNICAÇÃO VISUAL	HORA DE EVOLUIR!
24	Gamificação	2020	MARILIA CASTRO DE MELO	IFG	USO DE UM APLICATIVO MÓVEL COMO RECURSO PARA APRENDIZAGEM SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	EDUCATERRA
25	Gamificação	2020	FABIO VENTORIM SIQUEIRA	IFES	ECOMPILANDO O FUTURO [RECURSO ELETRÔNICO] : O PENSAMENTO COMPUTACIONAL COMO PARTE DO PROCESSO DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE	RECOMPILANDO O FUTURO: O PENSAMENTO COMPUTACIONAL COMO PARTE DO PROCESSO DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE
26	Gamificação	2021	GABRIEL ASSUMPCAO FIRMO DANTAS	IFAC	DUNGEONS AND SOILS: UMA PRÁTICA GAMIFICADA PARA ENSINAR O CONTEÚDO DE ÍNDICES FÍSICOS DA DISCIPLINA DE MECÂNICA DOS SOLOS NOS CURSOS PROFISSIONALIZANTES	DUNGEONS AND SOILS: A JORNADA PELO CONTEÚDO DE ÍNDICES FÍSICOS
27	Gamificação	2021	LIDINEI SANTOS COSTA	IFMG	GAMIFICAÇÃO EM ELETRÔNICA DIGITAL: POSSIBILIDADES DE ESTÍMULO À APRENDIZAGEM	GAMIFICAÇÃO EM ELETRÔNICA DIGITAL: GUIA DIDÁTICO PARA DOCENTES
28	Gamificação	2021	ANNE KAROLINE BANDEIRA BONFIM LEAL	IFSertão-PE	ENSINO E APRENDIZAGEM DE DIREITO APOIADOS POR GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	APLICATIVO JOGO DOS DIREITOS
29	Gamificação	2022	TATIANE NETTO MORAES	IFTM	EDUCAÇÃO EM JOGO: OS ASPECTOS NEGATIVOS DO USO DA GAMIFICAÇÃO NOS PROCESSOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	EDUCAÇÃO EM JOGO: OS ASPECTOS NEGATIVOS DO USO DA GAMIFICAÇÃO NOS PROCESSOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
30	Gamificação	2022	ANA LIS PIMENTEL	IFAP	TRILHA URBANA DE APRENDIZAGEM (WAJÃPI): O	LEGENDARY TRAIL

			BRILHANTE		USO DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, CAMPUS LARANJAL DO JARI	
31	Gamificação	2022	PAULO CESAR POSSAR	IFSP	EDUCAÇÃO FINANCEIRA: UMA EXPERIÊNCIA COM USO DE UM QUIZ GAMIFICADO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	QUIZ PARA ATIVIDADE EM EDUCAÇÃO FINANCEIRA
32	Gamificação	2022	DEIVYSON PABLO ALENCAR BRAZ	IFPE	TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TICS) NA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE: EXPERIÊNCIA COM O JOGO QUIZZZ	POR DENTRO DO QUIZZZ
33	Gamificação	2023	WELLINGTON LELLIS DE ALMIEDA	IFTM	GAMIFICAÇÃO NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	GAMIFICAÇÃO NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
34	Gamificação	2023	TATIANA KARENINA SOUZA CABRAL	IFS	PRÁTICAS DE GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA FORMATIVA NO SENAI/SE'	GUIA DIGITAL: PROFESSOR GAMIFICADO
35	Gamificação	2023	JACKELINE DE ARAUJO BARRETO	IFF	A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA (EPT): CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS	OFICINA DE GAMIFICAÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EPT
36	Gamificação	2023	VANIA SOUZA ALVES BEZERRA	IFBA	UM CAMINHO PARA O ENSINO DE LÓGICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA GAMIFICADA NA SIGNIFICAÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS	UM CAMINHO PARA O ENSINO DE LÓGICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA GAMIFICADA NA SIGNIFICAÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS
37	Gamificação	2023	SHIRLEI SANTOS CARDOSO	IFTM	A GAMIFICAÇÃO NA INTERDISCIPLINARIDADE COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	CURSO GI - GAMIFICAÇÃO NA INTERDISCIPLINARIDADE
38	Gamificação	2023	ANDRE LUIZ SIMAO DE MIRANDA	IFAP	WEBQUEST E GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ – CAMPUS MACAPÁ	WEBQUEST E GAMIFICAÇÃO
39	Gamificação	2023	ARIANE ALVES GUTIERREZ	IFBA	POSSIBILIDADES DA GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	EPTea
40	Gamificação	2023	ANDREIA GONCALVES DA SILVA	IFAM	GAMIFICAÇÃO NA EPT: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TEMPO DE ERA DIGITAL	GAMIFICA EPT: UM GUIA PARA PRÁTICAS EDUCATIVAS GAMIFICADAS.
41	Gamificação	2023	SOLLYVAN	IFES	CASA PROJECT: UM JOGO DE	CASA PROJECT: UM

			RANGEL MAZZIOLLI		TABULEIRO PARA O ENSINO DO CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES	JOGO DE TABULEIRO PARA O ENSINO DO CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES
42	Gamificação	2023	PRISCILA CABREIRA DE FREITAS	IFSP	CRIAÇÃO DE UM CONJUNTO DE QUESTIONÁRIOS GAMIFICADOS E SUA UTILIZAÇÃO POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	MAS QUE HISTÓRIA É ESSA?: AS RELAÇÕES DE TRABALHO NA HISTÓRIA DO BRASIL
43	Gamificação	2023	MARIA VERONICA BARBOSA DOS SANTOS	IFS	GAMIFICAÇÃO E MEMÓRIA INSTITUCIONAL: UMA PROPOSTA FORMATIVA PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO	"GUIA PRÁTICO SOBRE GAMIFICAÇÃO: UMA ESTRATÉGIA PARA A DIVULGAÇÃO DA MEMÓRIA INSTITUCIONAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO
44	Gamificação	2023	RENATA PORTELA DAS CHAGAS COIMBRA	IFAL	A INTERDISCIPLINARIDADE E A GAMIFICAÇÃO: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO CONTEXTO DA EPT	GAMIFICAÇÃO E AGROECOLOGIA NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA
45	Gamificação	2023	RENATA GOMES CAVALCANTI	IFPB	A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE DISCENTES DO ENSINO MÉDIO DO IFPB: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR POR MEIO DA GAMIFICAÇÃO E DO ESPORTE DE AVENTURA	CORRIDA DO CONHECIMENTO
46	Gamificação	2023	ANDREIA GONCALVES DA SILVA	IFAM	GAMIFICAÇÃO NA EPT: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TEMPO DE ERA DIGITAL	GAMIFICA EPT - UM GUIA PARA PRÁTICAS EDUCATIVAS GAMIFICADAS
47	Gamificação	2024	ROBSON SIQUEIRA DA CUNHA	IFMT	GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA METODOLOGIA INOVATIVA NA BUSCA DO ENGAJAMENTO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
48	Gamificação	2024	FABIANO GONCALVES FERREIRA	IFSertão-PE	TEMPO NAUTA: UMA PROPOSTA DE GAMIFICAÇÃO APLICADA AO ENSINO DE HISTÓRIA NO PROEJA DO IFPI (CAMPUS DE PICOS)	TEMPO NAUTA: GUARDIÕES DO TEMPO
49	Gamificação	2024	DEMAIR DE SA RAMOS	IFS	CYBER SEGREDO : UM SERIOUS GAME PARA SUPORTE AO ENSINO DE SEGURANÇA DA INFORMAÇÃO	CYBER SEGREDO
50	Gamificação AND Língua Inglesa	2022	VITOR HUGO ROSA REIS	IFTM	GAMIFICAÇÃO E LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: UMA INVESTIGAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO	GUIA PEDAGÓGICO: PRINCÍPIOS DO DESIGN DE JOGOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA



QUESTIONÁRIO DE PESQUISA COLÉGIO PEDRO II - CAMPUS TIJUCA II MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEPT

SEÇÃO 1 – Apresentação

Prezado/a participante, o presente questionário compõe um dos instrumentos para coleta de dados da pesquisa intitulada: **Gamificação: Jogos cooperativos como prática educativa de Língua Inglesa no Proeja**, que tem como objetivo investigar o uso da gamificação durante as aulas de Língua Inglesa com o intuito de proporcionar um maior engajamento dos alunos inseridos no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

BLOCO I - LEVANTAMENTO DO PERFIL DOS EDUCANDOS DO PROEJA

1. Idade

- ☐ 15 a 20 anos
- ☐ 20 a 25 anos
- ☐ 25 a 30 anos
- ☐ 30 a 35 anos
- ☐ mais de 35 anos

2. Sexo

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

3. Como você se declara por cor?

- ☐ branca
- ☐ preta
- ☐ parda
- ☐ amarela
- ☐ indígena
- ☐ outro

4. Qual o seu estado civil?

- ☐ Casado(a)
- ☐ Solteiro(a)
- ☐ Viúvo(a)
- ☐ União estável

5. Você tem filhos? Se sua resposta for sim, quantos?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ 1 filhos (as)
- ☐ 2 filhos (as)
- ☐ Mais de 2 filhos

6. Você trabalha?

- ☐ Sim
- ☐ Não

7. Qual a sua renda familiar?

- ☐ Até um salário mínimo (R\$ 1.212,00)
- ☐ Entre 1 e 2 salários mínimos (R\$ 2.424,00)
- ☐ Até 4 salários mínimos (R\$ 4.848,00)
- ☐ Mais de 5 salários mínimos

8. Quem é responsável pelo sustento da casa?

- ☐ Você
- ☐ Marido/mulher ou companheiro(a)
- ☐ Filhos
- ☐ Outro

BLOCO II – TRAJETÓRIA ESCOLAR

1. Você interrompeu os estudos muitas vezes?

- ☐ sim
- ☐ não

2. Tempo que ficou afastado (a) dos estudos.

- ☐ 1 a 3 anos
- ☐ 4 a 6 anos
- ☐ 7 a 9 anos
- ☐ 10 a 12 anos
- ☐ mais de 12 anos

3. Quais foram os motivos que levaram a interromper? Você pode marcar mais de uma alternativa.

- ☐ Por motivo de saúde pessoal ou familiar
- ☐ Dificuldades em aprender
- ☐ Situação de desestímulo na escola
- ☐ Falta de oferta de escola perto de sua casa
- ☐ Foi proibido(a) de estudar

4. Qual seu ano de escolaridade?

- ☐ 1ª Ano do Proeja
- ☐ 2ª Ano do Proeja
- ☐ 3ª Ano do Proeja

BLOCO III – EXPERIÊNCIAS COM JOGOS

1. Você gosta de jogar?

- () Sim
() Não

2. Em caso de resposta afirmativa à questão anterior, que tipo de jogos mais interessam a você? (Pode marcar mais de uma opção)

- () Jogos de cartas
() Jogos de tabuleiro
() Jogos eletrônicos em 1ª pessoa
() Jogos eletrônicos em 3ª pessoa
() Jogos eletrônicos de temática esportiva (futebol, basquete, vôlei, tênis, corrida, luta, etc.)
() Jogos casuais (passar o tempo)
() Jogos competitivos
() Jogos de aventura
() Jogos de missões
() Jogos colaborativos
() Outros: _____

3. Que elementos dos jogos mais influenciam na sua experiência ao jogar? (Escolha os 3 que mais impactam na sua experiência)

- () Somar pontos
() Alcançar níveis mais altos e mais difíceis
() Completar todas as missões
() Coletar o máximo de itens
() Alcançar as primeiras colocações
() Encontrar o máximo de itens escondidos
() Ganhar bônus
() Vencer desafios extras
() Coletar emblemas, medalhas e troféus
() Bater recordes de menor tempo
() Outros: _____

BLOCO IV – A GAMIFICAÇÃO EM SALA DE AULA

1. Responda utilizando a escala a seguir:

- (1) Discordo totalmente
(2) Discordo em parte
(3) Não concordo nem discordo
(4) Concordo em parte
(5) Concordo totalmente

No Proeja, as disciplinas cursadas anteriormente utilizaram jogos e/ou gamificação nas aulas.	
O uso de vídeos, imagens e jogos, nas aulas contribuem na aprendizagem e assimilação de conteúdos tornando a aula mais interessante.	
As metodologias ativas através de jogos e desafios aplicados em sala despertou meu interesse e foi diferente de uma aula tradicional.	

Na instituição onde estudo, os estudantes têm acesso regular a dispositivos eletrônicos, como computadores ou tablets e acesso à internet.	
O uso de jogos e desafios me ajudaram a melhor compreender os conteúdos das aulas.	
O uso dos jogos oferecem uma aprendizagem interativa que provocou maior participação da turma na aula.	
As metodologias ativas, a gamificação e as ferramentas tecnológicas, utilizadas nas aulas contribuíram no meu processo de ensino/aprendizagem.	

2. Descreva uma experiência que você teve com gamificação em sala de aula ou em outro contexto. O que você gostou ou não gostou dessa experiência? Como você acha que ela poderia ser melhorada? _____

3. Você gostaria que o uso da gamificação fosse utilizado com mais frequência nas aulas? Por quê? _____

DATA: ____ / ____ / 2025

Obrigada pelo seu tempo e participação!

Suas respostas auxiliarão no planejamento do produto educacional resultante das ações desta pesquisa.