

UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA GAMIFICADA COM TEXTOS MULTIMODAIS: REFLEXÕES CRÍTICAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Maria Jozenilda Araújo dos Santos¹; Ridalvo Paiva de Lucena²

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (Posensino) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte em associação ampla (UERN/UFERSA/IFRN). Mossoró, RN, Brasil. E-mail: mjozeposensinouern@gmail.com

² Graduando em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Jaguarão, RS, Brasil. E-mail: ridalvo.spf@gmail.com

Resumo

Este artigo se constitui em um recorte de uma pesquisa outrora desenvolvida, o qual apresenta uma proposta de sequência didática gamificada para o ensino de textos multimodais (charge, tirinha e cartum) no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica. O material foi elaborado na plataforma *Genially*, articulando gamificação, metodologias ativas e pedagogia dos multiletramentos. A proposta, desenvolvida para dez aulas da 1ª série do Curso Técnico em Informática, incorpora elementos como sistema de pontuação, medalhas virtuais, feedback imediato e missões sequenciadas. Desse modo, a metodologia parte de uma pesquisa de natureza qualitativa e bibliográfica, ancorando-se teoricamente em autores como Freire (2021), Moreira (2018), Moran (2018), Rojo (2012) e Dolz e Schneuwly (2004), com o objetivo de promover o engajamento discente e a formação de leitores capazes de interpretar e refletir criticamente os discursos multimodais que circulam socialmente.

Palavras-chave: Gamificação. Textos multimodais. Sequência didática. Ensino Médio Integrado.

Introdução

A sociedade contemporânea vivencia transformações significativas impulsionadas pelas tecnologias digitais, as quais modificam as formas de comunicação e os modos de produção e circulação do conhecimento. Nesse cenário, a educação enfrenta o desafio de dialogar com estudantes que experimentam cotidianamente ambientes virtuais, recursos multimídia e linguagens híbridas, tornando imprescindível repensar as práticas pedagógicas



REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

Associação Nacional de Instituições de Ensino Superior

tradicionais em favor de abordagens que valorizem a participação ativa na construção do conhecimento. Nesse sentido, a escola precisa, portanto, apropriar-se das transformações que afetam constantemente os modos como os jovens se relacionam com a informação, com o outro e com o próprio processo de aprender.

Observa-se um distanciamento entre as experiências digitais dos jovens e as metodologias predominantes nas instituições escolares. Enquanto as novas gerações interagem naturalmente com tecnologias, explorando e construindo sentidos de forma colaborativa, muitas práticas educacionais permanecem centradas no professor como único detentor do saber. Conforme aponta Tolomei (2017, p. 37), “os nativos digitais [...] não se satisfazem em ler manuais técnicos ou instruções, mas sim preferem o aprender fazendo”, em detrimento da leitura passiva de instruções. Esse descompasso contribui para o desinteresse discente e compromete o desenvolvimento de competências essenciais para a participação social e profissional no século XXI, especialmente em contextos que exigem criatividade, resolução de problemas e trabalho colaborativo.

Realizando-se uma busca por artigos no percurso da escrita deste trabalho nos portais de periódicos da CAPES, *SciELO* e do *Google Acadêmico*, no interstício compreendido entre 2017 e 2026, utilizando-se os descritores “sequência didática e ensino médio integrado”, “gamificação e ensino médio integrado” e “textos multimodais e ensino médio integrado”, observou-se uma produção acadêmica limitada a respeito do tema. Considerando que alguns artigos apresentam a sequência didática e utilizam gamificação no ensino médio integrado, somente um artigo dentre os encontrados abordou os textos multimodais no ensino médio integrado, sendo desenvolvido para o componente de língua inglesa.

O percurso metodológico adotado é de natureza qualitativa e bibliográfica, caracterizando-se pela elaboração de material didático interativo. Desse modo, a busca pelas fontes compreendeu o acesso a documentos oficiais, artigos científicos, livros, destacando-se o aporte teórico dos estudos de Freire (2021), Moreira (2018), Moran (2018), Rojo (2012) e Dolz e Schneuwly (2004), entre outros que discorrem acerca dos temas da gamificação e dos textos multimodais. A justificativa pela escolha dessa abordagem concentra-se na necessidade de contribuir, a partir do diálogo com diversos autores, para as práticas reflexivas e críticas no ensino de língua portuguesa na escola pública.

Diante desse panorama, este artigo objetiva apresentar uma proposta de sequência didática gamificada que articula textos multimodais e tecnologias digitais para promover reflexões críticas em estudantes da 1ª série do Ensino Médio Integrado à Educação

Profissional e Tecnológica. O material foi elaborado na plataforma *Genially*, estruturado em dez aulas que contemplam desde a apresentação dos gêneros multimodais até a produção crítica de charges pelos estudantes.

Gamificação na Educação: conceitos e aplicações

A gamificação caracteriza-se pela aplicação de elementos, mecânicas e dinâmicas dos jogos em contextos distintos do entretenimento, com o propósito de engajar participantes, motivar ações e promover comportamentos desejados. A partir disso, Silva Júnior (2017, p. 29) define que “o termo gamificação compreende a aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogos”. Ainda em consonância com a afirmação de Silva Júnior (2017), embora o termo tenha sido sistematizado por volta de 2010, práticas gamificadas existem há mais tempo, como o uso de recompensas simbólicas pelo desempenho escolar ou a progressão gradual de dificuldade em exercícios.

Moreira (2018) alerta para a distinção entre gamificação e jogo educacional. Enquanto o jogo constitui uma atividade completa com regras, objetivos e narrativa própria, gamificar significa incorporar componentes dos jogos, tais como pontuação, níveis, desafios, feedback imediato, sem necessariamente transformar a aula em um jogo. Nessa perspectiva, Batista (2023, p. 261) reforça que “uma das maneiras de superar o modelo de educação bancária e tradicional é inserir atividades com linguagem de desafios e competições, pois estas, são consideradas mais atraentes para os estudantes, por isso, alguns professores estão incluindo nos planejamentos essas atividades”.

Convergindo nesse pensamento, Moran (2018) observa que gerações habituadas aos jogos digitais se familiarizam naturalmente com linguagens que envolvem desafios, recompensas, competição e cooperação. Para esses jovens, a progressão por níveis, a conquista de recompensas visuais, como medalhas virtuais, e o feedback constante constituem elementos motivadores que podem ser aproveitados pedagogicamente. Nesse sentido, a gamificação alinha-se ao perfil dos estudantes contemporâneos, dialogando com suas experiências digitais.

Nessa perspectiva, as metodologias ativas emergem como alternativas pedagógicas que reposicionam o estudante no centro do processo educativo. Essas abordagens valorizam a autonomia discente, estimulam a investigação, promovem a colaboração e favorecem a aplicação prática dos conhecimentos. Moran (2018, p. 37) afirma que “o que a tecnologia traz

hoje é a integração de todos os espaços e tempos”, evidenciando que os elementos tecnologia e metodologia precisam ser pensados de forma articulada, e não como instâncias separadas.

Entre as metodologias ativas, a gamificação destaca-se pela incorporação de elementos característicos dos jogos em contextos não lúdicos, visando aumentar o engajamento e a motivação. A esse respeito, Moreira (2018, p. 27) afirma o seguinte:

Na educação, a gamificação possibilita ao aluno ser agente do próprio processo de aprendizagem, enquanto o professor é o facilitador, o mediador, em uma tendência de que as aulas possam ser mais contextualizadas e atraentes para os alunos que, neste sentido, tomam decisões próprias e não apenas recebem aulas de forma passiva.

Essa mudança de perspectiva é central para compreender o potencial transformador da gamificação quando bem planejada e alinhada a objetivos pedagógicos claros. Logo, destaca-se a importância de inserção desses elementos para possibilitar a formação de leitores proficientes, capazes de interpretar criticamente os discursos que permeiam a sociedade.

Metodologias Ativas e o Ensino de Língua Portuguesa

As metodologias ativas fundamentam-se no princípio de que a aprendizagem efetiva ocorre quando o estudante assume papel protagonista na construção do conhecimento em contraposição aos modelos tradicionais de transmissão passiva de informações. Os autores Diesel, Baldez e Martins (2017) identificam como princípios centrais que caracterizam as metodologias ativas: o posicionamento do estudante no centro do processo, a autonomia intelectual, a problematização da realidade, o trabalho colaborativo, a inovação nas estratégias pedagógicas e a reconfiguração do papel docente como mediador.

Considerando essa perspectiva, Bacich e Moran (2018) acrescentam que a problematização constitui um dos caminhos para a aprendizagem ativa, desenvolvendo habilidades cognitivas complexas como análise, síntese, avaliação e criação. Além disso, a problematização estabelece conexões entre os conteúdos escolares e a vida cotidiana, conferindo sentido à aprendizagem e ampliando o horizonte de possibilidades para o estudante.

No ensino de Língua Portuguesa, faz-se necessário superar práticas focadas exclusivamente em aspectos gramaticais descontextualizados, investindo no trabalho com textos multimodais que articulem linguagem verbal, visual e outros recursos semióticos em

favor do trabalho com textos que circulam efetivamente na sociedade. Nesse sentido, Marcuschi (2008) ressalta que os gêneros textuais se situam em relação sócio-histórica, conferindo sustentação às práticas discursivas.

Outrossim, Travaglia (1996) defende que o professor deve proporcionar aos estudantes o contato com textos variados, representativos das múltiplas situações de interação comunicativa, desenvolvendo a competência linguística em contextos reais. Dessa forma, considerando-se que os enunciados constituem materialização das práticas sociais de linguagem, e que a comunicação se efetiva sempre por meio de textos, então desenvolver a competência comunicativa significa desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas circunstâncias de uso.

Além disso, os documentos curriculares nacionais, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), enfatizam a importância de desenvolver nos estudantes competências para compreender e produzir textos em suas múltiplas dimensões semióticas. Entre esses gêneros, a charge, o cartum e a tirinha circulam amplamente em jornais, revistas e redes sociais, permitindo o desenvolvimento do pensamento crítico. Corroborando a esse respeito, Lazoski (2014, p. 5-6) afirma que:

Trabalhar o gênero textual “charge” é um desafio porque sua interpretação é interdisciplinar, elas envolvem vários temas como política, meio-ambiente, violência, esporte e outras situações sociais que estão em destaque nas mídias e que são abordados na charge com a finalidade crítica.

A ideia inicial é usar o humor da charge para despertar a curiosidade do aluno e a partir dessa primeira leitura, aprofundar suas possibilidades de leitura e por consequência, despertar o interesse dele pela leitura de um modo geral, pois a charge, para ser entendida, precisa de conhecimento de mundo.

A charge, em especial, constitui-se em um instrumento capaz de desenvolver o pensamento crítico, articulando humor e crítica social e provocando reflexões sobre questões relevantes da atualidade. Este argumento condiz com a perspectiva de Freire (2021, p. 67), em que o autor ressalta “[...] a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...]”. Assim, compreender charges, portanto, demanda não apenas habilidades de decodificação verbal e imagética, mas também repertório sociocultural e capacidade inferencial, configurando uma prática leitora de natureza crítica e emancipadora.

As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2006) reforçam que o ensino de Língua Portuguesa deve desenvolver o potencial

crítico dos estudantes e sua capacidade de compreender e produzir textos em suas múltiplas dimensões semióticas. Assim, o ensino de Língua Portuguesa ancorado em metodologias ativas caracteriza-se pela centralidade do texto como objeto de ensino, pela valorização da diversidade de gêneros e pela criação de situações significativas de leitura e produção textual.

Textos Multimodais e Pedagogia dos Multiletramentos

Na contemporaneidade, observa-se a propagação de textos que articulam múltiplas linguagens e recursos semióticos para produzir sentidos. Rojo (2012) propõe o conceito de multiletramentos para abarcar essa multiplicidade, enfatizando a multimodalidade, que se refere à variedade de linguagens e semioses, e a multiculturalidade, que reconhece a diversidade de culturas que produzem e fazem circular textos. Aliado a isso, a pedagogia dos multiletramentos visa formar sujeitos capazes de compreender e produzir textos multimodais, atuando criticamente na construção de sentidos.

Os textos multimodais ou multissemióticos são aqueles que articulam diferentes modos de significação: verbal (oral ou escrito), visual (imagens estáticas ou em movimento), gestual, sonoro e espacial. Sua compreensão requer habilidades específicas para cada modalidade, bem como para a integração dessas modalidades na construção do sentido global, uma vez que não basta compreender as palavras isoladamente ou as imagens separadamente.

Nesse contexto, charge, tirinha e cartum apresentam-se como objetos de ensino relevantes. A charge vincula-se diretamente a acontecimentos políticos, sociais ou culturais específicos, exigindo conhecimento contextual para sua compreensão, e utilizando recursos como caricatura, exagero, intertextualidade e humor para construir a crítica. O cartum, por sua vez, retrata situações universais e atemporais, sem vínculo temporal específico, explorando o humor a partir de situações humanas reconhecíveis. A tirinha desenvolve narrativas sequenciais, geralmente em três ou quatro quadrinhos, com personagens recorrentes, podendo tratar de situações cotidianas, relações humanas ou reflexões existenciais.

O trabalho pedagógico com esses gêneros favorece habilidades de leitura verbal e imagética, reconhecimento de estratégias discursivas, capacidade inferencial e ampliação do repertório cultural. Ao produzir textos nesses gêneros, os estudantes vivenciam a articulação consciente de diferentes linguagens para construir sentidos, processo fundamental na formação de produtores competentes de textos multimodais.

Contexto da Proposta

A proposta pedagógica foi desenvolvida para ser aplicada com estudantes da 1ª série do Curso Técnico em Informática do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica do IFRN. Essa modalidade assume como princípio a formação humana integral, preparando sujeitos críticos e reflexivos, comprometidos com a transformação social de forma justa e igualitária (IFRN, 2012).

O perfil dos estudantes, inseridos em curso técnico em Informática, sugere familiaridade com tecnologias digitais e abertura para propostas pedagógicas que incorporem recursos tecnológicos. A disciplina de Língua Portuguesa dispõe de três aulas semanais de 45 minutos, e a sequência didática foi planejada para dez aulas, correspondendo a aproximadamente três semanas de trabalho.

Elaboração do Material Didático no *Genially*

A elaboração do material deu-se na plataforma *Genially*, ferramenta digital que permite criar conteúdos interativos e gamificados, integrando textos, imagens, vídeos e recursos multimídia. O desenvolvimento orientou-se pelos princípios da sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004), estruturada em: apresentação da situação, produção inicial, módulos de atividades sistemáticas e produção final. Essa estrutura foi adaptada à proposta gamificada, com cada etapa enriquecida por elementos motivacionais e interativos: a apresentação da situação configura-se como missão inicial; os módulos tornam-se desafios progressivos; a produção final constitui a missão culminante.

Além do *Genially*, ferramentas complementares integram a proposta, quais sejam: o *Google Meet* para aulas síncronas e discussões coletivas; o *Google Classroom* como repositório de materiais e canal de comunicação; o *Mentimeter* para *quizzes* interativos; *Canva* para apoio na produção das charges; e *Padlet* como mural virtual para compartilhamento das produções finais. Essa integração tecnológica visa proporcionar experiência de aprendizagem diversificada, dialogando com as características das novas gerações.

Estrutura da Sequência Didática



A sequência foi organizada em dez aulas de 45 minutos, cada uma correspondendo a uma missão no sistema gamificado, conferindo narratividade e progressão ao percurso de aprendizagem. Na **Aula 1 (Missão: Descobrimos os textos multimodais)**, exibe-se um vídeo introdutório sobre charge, cartum e tirinha, seguido de discussão coletiva que mapeia conhecimentos prévios e desperta curiosidade. Essa problematização inicial é central nas metodologias ativas, pois cria a tensão cognitiva necessária para mobilizar o engajamento dos estudantes com o conteúdo.

As **Aulas 2 e 3 (Missões: Compreendendo as especificidades dos gêneros)** aprofundam as definições, características composicionais e funções sociais dos três gêneros, com ênfase na articulação entre linguagem verbal e visual e nas distinções entre eles. A apresentação interativa no *Genially* permite explorar múltiplos exemplos com recursos visuais atrativos, integrando o conteúdo aos elementos de gamificação da plataforma. De todo modo, dedica-se atenção à multimodalidade como característica comum, e às especificidades que distinguem cada gênero: temporalidade da charge, universalidade do cartum e sequencialidade da tirinha.

As **Aulas 4 e 5 (Missões: Desvendando as críticas sociais)** constituem o momento central, dedicando-se à análise crítica de charges sobre temas como desigualdade social, educação, política e meio ambiente. Na Aula 4, a professora medeia a análise por meio de questionamentos sobre o fato criticado, os recursos expressivos utilizados e a relevância da crítica, adaptando estratégias de leitura crítica que os estudantes poderão aplicar autonomamente. Na Aula 5, cada estudante pesquisa uma charge de sua escolha relacionada a problemas sociais atuais, compartilhada e discutida coletivamente, valorizando as interpretações discentes e ampliando o repertório sociocultural da turma.

A **Aula 6 (Missão: Testando seus conhecimentos)** consolida os conceitos por meio de uma atividade estruturada por um *quiz* no *Genially*, composta por oito questões de múltipla escolha, englobando elementos importantes de gamificação como *feedback* imediato e pontuação acumulativa, permitindo que os estudantes visualizem seu desempenho em tempo real.

As **Aulas 7, 8 e 9 (Missões: Criando sua charge crítica)** dedicam-se à produção textual em grupos de três ou quatro integrantes. Os grupos selecionam tema social relevante e utilizam o *Canva* para criar suas charges, com orientações sobre articulação entre texto verbal e imagem, uso de caricatura e exagero, e construção do humor crítico. Essa etapa corresponde à produção final da sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004).

momento em que os estudantes mobilizam os conhecimentos construídos ao longo das missões anteriores.

A **Aula 10 (Missão: Compartilhando reflexões críticas)** socializa as produções: cada grupo apresenta sua charge, explicando escolhas e estratégias, seguido de discussão coletiva. As charges são compiladas em *Padlet* acessível a toda comunidade escolar, ampliando a valorização das produções discentes, conferindo-lhes visibilidade, autenticidade e reconhecimento.

Elementos de Gamificação Implementados

Os elementos de gamificação incorporados ao material no *Genially* constituem estratégias planejadas para favorecer o engajamento, a persistência e a autorregulação, oriundas de uma mudança na forma de conceber e organizar as experiências de aprendizagem à luz dos princípios do desenho de jogos. Assim, o sistema de pontuação progressiva contabiliza a participação em discussões, análises de charges, desempenho no *quiz* e produção final, equilibrando atividades individuais e coletivas para valorizar o desempenho e a colaboração.

Já as medalhas virtuais, tais como “Leitor Crítico” e “Produtor Multimodal”, reconhecem conquistas específicas, fortalecendo a autoestima e a motivação, pois o reconhecimento do esforço e da conquista cumpre importante função na construção da identidade discente.

O feedback imediato, oferecido após cada resposta no *quiz*, favorece a autorregulação e permite que o estudante identifique lacunas em sua compreensão, ajustando suas estratégias sem depender exclusivamente da avaliação docente. A professora complementa com comentários formativos sobre as charges produzidas, embasada em uma perspectiva que valoriza o processo e orienta o desenvolvimento.

Os desafios colaborativos estimulam o trabalho em equipe, a negociação de ideias e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais como comunicação, empatia, resolução de conflitos e liderança, competências estas valorizadas no mundo contemporâneo e alinhadas aos objetivos formativos da Educação Profissional e Tecnológica.

O sistema de missões confere narratividade à sequência didática, transformando o percurso de aprendizagem em jornada progressiva, onde cada etapa vencida representa avanço.

na conquista dos objetivos: “Missão 1: Descobrimos os textos multimodais”, “Missão 4: Desvendando as críticas sociais”, “Missão 10: Compartilhando reflexões críticas”. Essa estratégia cria expectativa sobre os próximos desafios e senso de conclusão ao finalizar cada missão, além de conferir coerência ao conjunto de atividades.

Todos esses elementos articulam-se em função do objetivo central: desenvolver habilidades de leitura crítica de textos multimodais e de produção de charges que veiculem críticas sociais relevantes. A gamificação, portanto, não se constitui como fim em si mesma, mas como meio para tornar a aprendizagem mais engajadora e repleta de significados, em consonância com os princípios das metodologias ativas e da pedagogia dos multiletramentos.

Conclusão

A proposta de sequência didática gamificada com textos multimodais aqui apresentada constitui alternativa pedagógica que busca responder aos desafios contemporâneos do ensino de Língua Portuguesa. Articulando gamificação, metodologias ativas e pedagogia dos multiletramentos, a proposta dialoga com as características das novas gerações e contribui para a formação humana integral preconizada pela Educação Profissional e Tecnológica.

O trabalho com charges, tirinhas e cartuns justifica-se pela circulação social desses gêneros e por suas possibilidades formativas, favorecendo a leitura crítica e a produção consciente de textos multimodais. A estruturação em dez aulas, seguindo Dolz e Schneuwly (2004), objetiva garantir uma atividade pedagógica consistente, compreendendo desde o reconhecimento dos gêneros até a produção autônoma, respeitando os ritmos de aprendizagem e oferecendo múltiplas oportunidades de construção de conhecimentos.

No contexto específico da Educação Profissional e Tecnológica, a proposta ganha relevância adicional ao contribuir para a formação humana integral, pois formar técnicos competentes exige mais do que desenvolver habilidades específicas de cada área profissional; exige também formar cidadãos críticos, éticos e participativos. O trabalho com textos que veiculam críticas sociais, promovendo reflexões sobre desigualdades, injustiças e desafios contemporâneos, alinha-se perfeitamente a essa perspectiva formativa.

Entende-se ainda que a elaboração de materiais gamificados demanda planejamento cuidadoso, conhecimento das mecânicas de jogos e adaptação aos objetivos educacionais, sendo fundamental que essa estratégia não seja compreendida como universal, mas mobilizada criteriosamente conforme o contexto. A proposta aguarda implementação para avaliação

empírica de seus efeitos diante da aplicação com os discentes com vistas ao desenvolvimento das capacidades de leitura crítica. Estudos futuros poderão analisar as charges produzidas e investigar a evolução das habilidades de leitura multimodal, contribuindo para o refinamento da proposta e para a ampliação dos conhecimentos sobre gamificação educacional no ensino de Língua Portuguesa.

Portanto, a divulgação de experiências como esta contribui para o aprimoramento coletivo das práticas pedagógicas, uma vez que o conhecimento educacional é construído colaborativamente, e cada experiência documentada e socializada pode inspirar e orientar outros educadores a explorarem as possibilidades da gamificação articulada aos textos multimodais. Logo, compreende-se que, a partir dessas experiências compartilhadas, sejam despontadas perspectivas outras para compor as aulas de Língua Portuguesa, tornando-as mais atrativas e significativas na formação de estudantes competentes para ler e produzir textos nas mais diversas situações comunicativas.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BATISTA, M. C. S. Gamificação na formação do leitor literário. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 14, n. 40, p. 251–269, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7811305. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1126>. Acesso em: 9 mar. 2026.

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 fev. 2026.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404/295>. Acesso em: 04 fev. 2026.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na forma Integrada, presencial. Natal: IFRN, 2012.

LAZOSKI, R. S. **O gênero textual "charge" em sala de aula**: leitura, interação e criticidade. Paraná: SEED, 2014. Disponível em:
https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_port_pdp_renilda_severa_lazoski.pdf. Acesso em: 04 fev. 2026.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Editora Penso, 2018.

MOREIRA, C. dos S. **A gamificação como estratégia para a formação de leitores literários no ensino fundamental**. 2018. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2018. Disponível em:
<https://repositorio.unipampa.edu.br/server/api/core/bitstreams/062a52ca-474a-4bac-96f1-0e27ff2cacba/content>. Acesso em: 04 fev. 2026.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA JÚNIOR, S. C. da. **Gamificação em Ambientes Educacionais Ubíquos**. 2017. 78 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em:
<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/18330/1/GamificacaoAmbientesEducacionais.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2026.

TOLOMEI, B. V. A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 7, n. 2, 2017. DOI: 10.18264/eadf.v7i2.440. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/440>. Acesso em: 07 mar. 2026.

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