

GAMIFICAÇÃO NAS OFICINAS DE LEITURA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DO PIBID

Luiz Fernando Nascimento Soares ¹

Fabiano Carlos da Silva ²

Cristina Lima da Silva ³

Luana Francisleyde Pessoa de Farias ⁴

RESUMO

O presente relato tem como objetivo compartilhar as experiências vivenciadas pelos pibidianos no primeiro semestre de 2025, em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, durante a realização de oficinas de leitura em uma escola pública. A proposta teve por foco a aplicação da gamificação enquanto estratégia pedagógica para o desenvolvimento da leitura. Para tanto, apoiou-se em autores como Solé (1998), Oliveira e Souza (2019), Peixoto e Araújo (2020), Rossi (2021), Silva e Farias e Pimentel (2024) e Huizinga (2000), além das orientações da Base Nacional Comum Curricular (2018), que reconhecem a leitura como uma prática social, crítica e transformadora. A metodologia adotada consistiu em uma pesquisa-ação com base em avaliações diagnósticas e oficinas de leitura lúdicas. Inicialmente, aplicou-se uma diagnóstica que contemplava os descritores SAEB de leitura D1, D3, D4, D5, D6, D12 e D14, com o intuito de identificar as dificuldades e habilidades dos estudantes. A partir dos erros e acertos observados, foram planejadas e implementadas três oficinas de leitura que incorporaram elementos de gamificação e com temática investigativa para trabalhar especificamente as habilidades diagnosticadas. Ao final das intervenções, a mesma avaliação foi reaplicada para comparar os resultados e analisar os avanços no desempenho dos alunos. Por meio das oficinas, observou-se que a utilização de jogos e atividades lúdicas contribuiu para o aumento da atenção e participação dos alunos, além de favorecer uma melhora significativa, embora inicial, no desempenho em leitura. A experiência evidenciou o potencial da gamificação para tornar as aulas mais atrativas e promover uma aprendizagem mais engajada e significativa.

Palavras-chave: PIBID, oficina de leitura, leitura, gamificação, ludicidade.

INTRODUÇÃO

A leitura, compreendida como prática social, constitui-se como um dos principais meios de construção do conhecimento, de ampliação da visão de mundo e de exercício da cidadania. Mais do que decodificar palavras, ler implica interpretar, dialogar e ressignificar

¹ Graduando do Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, lwyzfernandort@gmail.com;

² Graduando pelo Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, fabianocarlos1982@gmail.com;

³ Professora supervisora: Mestranda do Profletras do Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, cristina.lima15@gmail.com;

⁴ Professora orientadora: Doutora, Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba – Campus IV- UFPB, luana.francisleyde@gmail.com;





sentidos, num processo em que o sujeito se posiciona criticamente diante dos textos e da realidade. Nesse sentido, autores como Solé (1998) e Oliveira e Souza (2019) destacam que o ensino da leitura deve priorizar o desenvolvimento de estratégias cognitivas e interativas, capazes de engajar os estudantes e promover a formação de leitores autônomos e críticos. Em consonância, a Base Nacional Comum Curricular (2018) defende que a leitura deve ser trabalhada como uma prática significativa, articulando diferentes linguagens, contextos e propósitos comunicativos.

O presente relato de experiência tem como objetivo compartilhar as vivências dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba, durante o primeiro semestre de 2025, em uma turma do 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ana Cavalcante de Albuquerque, no município de Mamanguape-PB. As atividades desenvolvidas buscaram promover a leitura por meio da aplicação da gamificação e ludicidade como estratégia pedagógica, explorando seu potencial para tornar as aulas mais dinâmicas, participativas e significativas.

A escolha pela gamificação emergiu da necessidade de repensar as práticas de leitura e de ampliar o engajamento dos alunos, especialmente diante das dificuldades observadas em relação à interpretação textual e à compreensão de diferentes gêneros discursivos. Nesse contexto, o uso de elementos lúdicos e investigativos foi compreendido como caminho possível para despertar o interesse dos estudantes, tornando o processo de leitura mais prazeroso e desafiador.

METODOLOGIA

1. Caracterização da Pesquisa

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública.

Optou-se pela pesquisa-ação por se tratar de uma metodologia que une ação e reflexão, possibilitando que o pesquisador atue de forma interventiva no contexto escolar, ao mesmo



tempo em que analisa e transforma a realidade observada (Paiva, 2019, p. 70). Dessa forma, o processo investigativo ultrapassa a simples coleta de dados, envolvendo um ciclo contínuo de planejamento, execução, observação e reavaliação das práticas pedagógicas realizadas pelos pibidianos em parceria com os alunos.

O caráter qualitativo justifica-se porque a pesquisa não busca mensurar resultados numericamente, mas compreender os significados, percepções e comportamentos dos estudantes diante das propostas de leitura. Assim, a análise valoriza a interpretação das experiências e interações ocorridas em sala de aula, considerando o contexto sociocultural dos participantes e as transformações percebidas ao longo do processo.

O ponto de partida da investigação foi a aplicação de uma prova diagnóstica, elaborada com base em descritores do SAEB voltados à competência leitora. A análise das respostas permitiu identificar as principais dificuldades dos estudantes, especialmente na interpretação de textos multissemióticos e na compreensão de informações implícitas.

A partir desses resultados, foram planejadas e executadas oficinas pedagógicas fundamentadas nos princípios da gamificação e da ludicidade, com o propósito de despertar o interesse dos alunos pela leitura e promover uma aprendizagem mais significativa e interativa. As atividades contaram com slides interativos, jogos digitais e materiais visuais que exploravam diversos gêneros textuais e linguagens, aproximando o conteúdo da realidade dos estudantes.

Durante a realização das oficinas, foram efetuados registros e observações sistemáticas para acompanhar o engajamento, a participação e o progresso dos alunos. Ao término das intervenções, foi aplicada uma avaliação final, com o objetivo de verificar os avanços em relação aos descritores trabalhados e analisar o impacto das práticas pedagógicas no desenvolvimento da competência leitora.

2. Descrição das Oficinas Pedagógicas

Oficina 1 – “Quem é o Culpado?” (Descritor D14)

Esta oficina teve como objetivo incentivar os alunos a seguir pistas textuais e distinguir fatos de opiniões em um texto ficcional autoral, a fim de identificar o verdadeiro culpado pelo sumiço de um colar cenográfico e compreender sua motivação. A turma foi dividida em





grupos, que precisavam debater as evidências e, ao final, apresentar seus argumentos sobre o culpado e o motivo do crime. Para tornar a história mais envolvente, foram criadas fichas de suspeitos com base em personagens reais da escola, o que aumentou o engajamento e o interesse dos participantes.

Oficina 2 – “O Mistério do Lobisomem: Fato ou Opinião?” (Descritor D14)

A segunda oficina teve como ponto de partida a narrativa ficcional de mistério “Relato recuperado dos arquivos do jornal O Uivo do Vale”, ambientada na década de 1920. A trama apresenta personagens como Léo, Dona Madalena, Baltazar e o Guarda Joaquim, envolvidos em desaparecimentos misteriosos na cidade de Mamanguape. A dinâmica foi conduzida por meio do jogo “Passa ou Repassa”, cujas perguntas, baseadas no texto, desafiavam os grupos a diferenciar fatos e opiniões. Ao final, os alunos participaram de uma reflexão coletiva sobre como crenças, boatos e julgamentos podem se confundir com informações verificáveis, estimulando o desenvolvimento da leitura crítica e do raciocínio interpretativo.

Oficina 3 – “Roda a Roda da Leitura Crítica” (Descritores D5 e D12)

Inspirada em um programa televisivo de perguntas e respostas, esta oficina utilizou o jogo “Roda a Roda” como recurso para a análise de diferentes gêneros textuais apoiados por materiais gráficos diversos, como propagandas, tirinhas, memes e cartazes. Durante a atividade, os estudantes giravam uma roleta digital, que selecionava o texto a ser analisado, e respondiam a perguntas voltadas à interpretação dos elementos gráficos (D5) e à identificação da finalidade comunicativa (D12). Ao final, promoveu-se uma discussão coletiva sobre a importância de compreender criticamente os textos multimodais presentes no cotidiano, fortalecendo a leitura crítica, a atenção aos detalhes e a articulação entre linguagem verbal e não verbal.

REFERENCIAL TEÓRICO

A leitura, compreendida como prática social, é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento da criticidade e da autonomia do sujeito. Nesse sentido, Solé (1998) entende que ler é um processo interativo, no qual o leitor atua de forma ativa, mobilizando seus



conhecimentos prévios, suas experiências e objetivos para construir sentido a partir do texto. A autora ressalta que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, no qual o leitor tenta satisfazer os objetivos que guiam sua leitura” (Solé, 1998, p. 22). Assim, compreender um texto não se restringe à decodificação de palavras, mas envolve a capacidade de formular hipóteses, inferir significados e relacionar o conteúdo com o contexto sociocultural em que está inserido.

Com base nessa perspectiva, Oliveira e Souza (2019) destacam a importância de se ensinar estratégias de leitura de modo sistemático, possibilitando que o aluno se torne consciente do processo de compreensão. As autoras afirmam que “a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (Oliveira e Souza, 2019, p. 168), enfatizando que o ensino deve favorecer o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas que auxiliem o leitor a monitorar sua própria compreensão. Tais estratégias incluem antecipação, inferência, formulação de perguntas e síntese, as quais, quando trabalhadas de forma contextualizada, promovem uma leitura significativa e autônoma.

Essa concepção dialoga com a análise de Peixoto e Araújo (2020), para quem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) adota uma visão de leitura como “uma atividade complexa, interativa, social e discursiva, a partir de situações reais que envolvam práticas leitoras” (Peixoto e Araújo, 2020, p. 55). Desse modo, a BNCC reafirma a necessidade de articular o ensino da leitura ao desenvolvimento de competências que envolvem interpretação, criticidade e uso funcional da linguagem em diferentes contextos.

Lopes-Rossi (2021) também observa que as práticas de leitura propostas pela BNCC se fundamentam na concepção enunciativo-discursiva de linguagem, entendendo o texto como um espaço de interação e produção de sentidos. Para a autora, a leitura deve ser tratada como objeto e meio de aprendizagem, de modo que o aluno seja capaz de atuar socialmente por meio das múltiplas linguagens. Além disso, Lopes-Rossi (2021) ressalta que o documento amplia o conceito de leitura para além do texto impresso, incorporando os gêneros multissemióticos e multimidiáticos, o que torna necessário que o ensino considere as linguagens verbais, visuais e digitais.

Em consonância com essas perspectivas, Silva, Farias e Pimentel (2024) defendem que o processo de leitura é multifacetado, envolvendo dimensões cognitivas, sociais e ideológicas. Os autores identificam a coexistência de três principais concepções de leitura: a



behaviorista, centrada na decodificação e repetição de padrões; a psicolinguística, que valoriza os processos cognitivos e o papel ativo do leitor; e a sociocultural, que compreende a leitura como prática situada e crítica. Para eles, “a leitura deve permitir que o aluno vá além da superfície textual, desenvolvendo a reflexão e o posicionamento crítico” (Silva, Farias e Pimentel, 2024, p. 21). Essa última abordagem se alinha à proposta do presente trabalho, pois entende que o ato de ler implica interação, interpretação e transformação social.

Nesse cenário, o uso da ludicidade e da gamificação no ensino da leitura representa uma possibilidade de concretizar essas concepções em práticas pedagógicas significativas. O jogo, segundo Huizinga (2000, p. 3), é “uma atividade livre, conscientemente tomada como não séria, mas capaz de absorver intensamente o jogador, situada fora da vida comum, e que se realiza dentro de um tempo e de um espaço próprios”. Para o autor, o lúdico é elemento essencial da cultura humana, constituindo-se como espaço de criação, imaginação e construção simbólica. Assim, quando o professor incorpora elementos de jogo às práticas de leitura, promove não apenas o engajamento e a motivação dos alunos, mas também o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, pois o ato de jogar, como o de ler, exige tomada de decisão, interpretação de regras e construção de sentidos.

Desse modo, ao articular os fundamentos teóricos da leitura com práticas lúdicas e gamificadas, o ensino assume um caráter mais dinâmico e significativo. A leitura, compreendida como um processo social e interativo, pode ser potencializada por estratégias pedagógicas que despertem o prazer e o desafio cognitivo, aproximando o estudante dos textos e promovendo aprendizagens mais profundas. Como destaca Solé (1998), ensinar estratégias de leitura é ensinar a pensar sobre o que se lê, e a ludicidade, ao proporcionar um ambiente de envolvimento e descoberta, favorece justamente esse movimento reflexivo e autônomo.

Assim, as contribuições de Solé (1998), Oliveira e Souza (2019), Peixoto e Araújo (2020), Lopes-Rossi (2021), Silva, Farias e Pimentel (2024) e Huizinga (2000) convergem para a compreensão de que a leitura deve ser concebida como prática social, crítica e prazerosa. O ato de ler, quando aliado a metodologias interativas e gamificadas, transforma-se em um espaço de construção de saberes e de ampliação da experiência estética e cultural dos estudantes, reafirmando o papel da escola como mediadora do conhecimento e formadora de leitores autônomos e engajados.

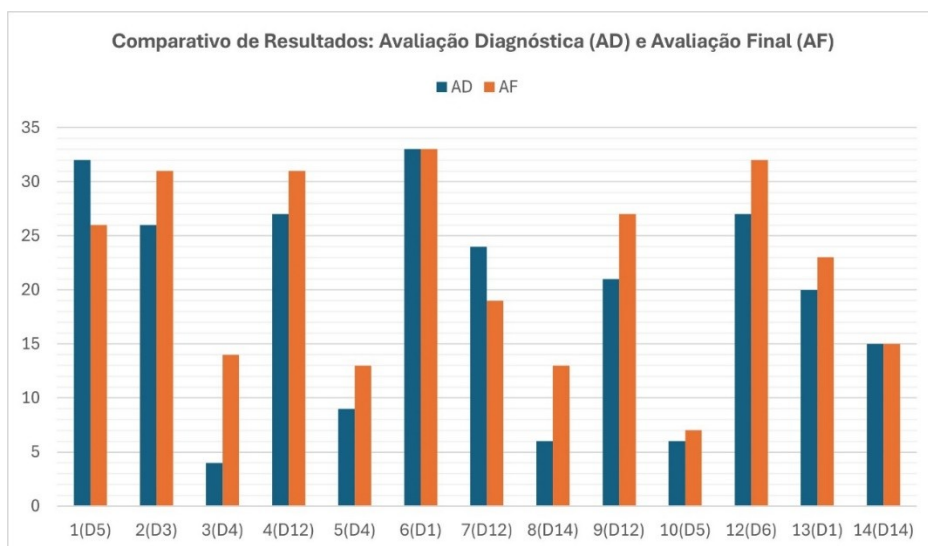


RESULTADOS E DISCUSSÃO

O impacto imediato e visível das oficinas gamificadas foi a mudança radical no engajamento dos estudantes. A turma que inicialmente demonstrava apatia e resistência frente às atividades de leitura tradicional transformou-se, progressivamente, em um grupo participativo e investido. Nas três oficinas realizadas, observamos estudantes que antes sequer abriam os cadernos agora disputando para responder perguntas, liderando discussões em grupo e manifestando genuína frustração quando o tempo das atividades se esgotava.

Esse novo comportamento refletia uma mudança de percepção sobre a própria leitura: deixou de ser uma obrigação escolar para tornar-se uma atividade desafiadoramente prazerosa em que a gamificação criou um ambiente onde a leitura se tornou socialmente valorizada entre os pares.

A partir da aplicação das oficinas de leitura elaboradas com base nos descritores do SAEB, foi possível observar avanços significativos no desempenho dos estudantes, conforme demonstra o gráfico “Comparativo de Resultados: Avaliação Diagnóstica (AD) e Avaliação Final (AF)”.



Os dados evidenciam que, em grande parte dos descritores trabalhados, houve aumento considerável no número de acertos entre a avaliação inicial e a final, o que confirma a efetividade das intervenções pedagógicas. Descritores que apresentaram maiores índices de





difficuldade na avaliação diagnóstica, como o D4 (Inferir uma informação implícita em um texto), D12 (identificar a finalidade de textos de diferentes g neros) e D14 (Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato), foram foco das oficinas, e, conseqüentemente, registraram progressos notáveis na avaliação final. Esses resultados indicam que o trabalho direcionado às habilidades específicas de leitura contribuiu para a ampliação das competências interpretativas e analíticas dos alunos, favorecendo uma aprendizagem mais significativa. Assim, constata-se que a proposta de intervenção não apenas atendeu às demandas diagnosticadas, mas também potencializou o desenvolvimento da leitura como prática social e cognitiva, reforçando a importância de ações pedagógicas planejadas a partir das necessidades reais da turma.

Com base nos dados obtidos e a experiência vivida, foi possível compreender que a ludicidade, longe de ser um elemento acessório, mostrou-se estruturante para uma nova relação com a leitura. Os jogos não apenas motivaram os estudantes, mas criaram um espaço seguro para o erro e a experimentação, onde arriscar interpretações tornou-se natural e até desejável.

De acordo com Huizinga (2000, p. 3), o jogo é uma atividade essencialmente humana e cultural, por meio da qual a civilização se forma e se transforma. Assim, o ato de jogar transcende a simples diversão: ele mobiliza significados, valores e formas de interação social que refletem a própria cultura. Nessa perspectiva, ao incorporar o lúdico ao ensino, o professor não apenas estimula o prazer de aprender, mas também possibilita que o estudante participe de um processo de construção simbólica, no qual aprender é agir, imaginar e criar.

Como futuros professores, percebemos que a gamificação permitiu que os estudantes vivenciassem na prática o que as teorias apresentadas neste relato, como as de Abreu-Silva et al. (2024), defendem: que a leitura é uma atividade interativa e social, onde leitor e texto se constroem mutuamente. Os elementos lúdicos funcionaram como andaimes que, progressivamente, permitiram que os alunos assumissem uma postura mais aut noma e confiante perante os textos.

A significativa evolução observada em apenas três oficinas nos leva a refletir sobre o potencial transformador que essa abordagem poderia ter se adotada de forma regular no currículo de Língua Portuguesa. Se em um curto período foi possível dobrar o desempenho em





alguns descritores e transformar a relação dos estudantes com a leitura, imagina-se o impacto que teria uma prática sustentada ao longo do ano letivo.

Os resultados sugerem que a gamificação não é uma solução pontual, mas sim uma estratégia pedagógica poderosa para a construção gradual de competências leitoras complexas. A curta duração da intervenção foi sua principal limitação, mas também seu maior indicativo de potencial: se três oficinas produziram efeitos tão significativos, uma prática regular poderia efetivamente reverter o histórico de dificuldades leitoras que marca tantas turmas do Ensino Fundamental.

Como bolsistas, saímos dessa experiência com a convicção de que investir em abordagens ludificadas não é abandonar o rigor pedagógico, mas sim ressignificar o ensino da leitura para torná-lo mais significativo, crítico e – por que não? – prazeroso para todos os envolvidos no processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida por meio das oficinas de leitura gamificadas permitiu constatar a relevância de estratégias pedagógicas que aproximem os estudantes do texto e promovam o prazer de ler. A proposta se mostrou eficaz para estimular a participação, o interesse e o envolvimento dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e colaborativo. Ao longo das atividades, observou-se que o uso da gamificação possibilitou que os discentes se engajassem de forma espontânea nas práticas de leitura, evidenciando que o lúdico pode ser um caminho potente para o desenvolvimento da compreensão leitora.

Os resultados revelaram que, quando o ensino de leitura é mediado por estratégias bem estruturadas e associadas ao caráter interativo e social da linguagem, os alunos demonstram maior autonomia e capacidade de interpretar os textos de forma crítica. Essa constatação reforça as ideias de Solé (1998), que defende a importância de se ensinar o leitor a refletir sobre o que lê, e de Oliveira e Souza (2019), que ressaltam a necessidade de tornar o ensino das estratégias de leitura um processo sistemático e intencional.

A presença da ludicidade revelou-se um elemento essencial para a aprendizagem, uma vez que o jogo, ao ser incorporado ao contexto educativo, cria um ambiente de descoberta,





desafio e cooperação. Essa abordagem permitiu que os alunos aprendessem a partir da experimentação e da interação, tornando o processo de leitura mais prazeroso e significativo.

Desse modo, a experiência aqui relatada confirma que práticas pedagógicas que unem estratégias de leitura, ludicidade e gamificação podem contribuir de forma efetiva para a recomposição da aprendizagem e para a formação de leitores autônomos. A pesquisa-ação realizada possibilitou não apenas observar avanços no desempenho dos alunos, mas também refletir sobre o papel do professor como mediador de saberes, capaz de transformar o espaço da sala de aula em um ambiente de criação, diálogo e aprendizagem contínua.

REFERÊNCIAS

DE OLIVEIRA, Márcia Andréa Almeida; DE SOUZA, Renata Maria. O ensino de estratégias de leitura mediado por sequências didáticas. **Entretextos**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 165–195, 2020. DOI: 10.5433/1519-5392.2019v19n2p165. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/36133>. Acesso em: 19 set. 2025.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

PEIXOTO, Mayara Carvalho; LINO DE ARAÚJO, Denise Lino. O conceito de leitura na BNCC do ensino fundamental. **Revista Leitura**, [S. l.], n. 67, p. 55–68, 2020. DOI: 10.28998/2317-9945.202067.55-68. Disponível em: <https://200.17.114.107/index.php/revistaleitura/article/view/10954>. Acesso em: 19 set. 2025.

ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: em que se fundamentam e como realizá-las em sala de aula?. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 5-26, 2021. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v34i3p5-26. Disponível em: <https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/185241>. Acesso em: 19 set. 2025.

SILVA, Emanuel De Abreu; DE FARIAS, Luana Francisleyde Pessoa; PIMENTEL, Luciana Silva. Perspectivas de leitura presentes na obra *Se liga na língua:: leitura, produção de texto e linguagem*. **Revista Falange Miúda**, v. 9, n. 1, p. 19-32, 2024. <https://doi.org/10.70678/refami.v9i1.720>. Disponível em: <https://periodicos.upe.br/index.php/refami/article/view/720/686>. Acesso em: 19 set. 2025.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura-6**. Penso Editora, 2015.

