



LEITURA CRÍTICA E GAMIFICAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Caio Severino Florentino ¹

Elaine Nascimento da Silva ²

Nagiany Santos da Silva ³

Luana Francisleyde Pessoa de Farias ⁴

RESUMO

A leitura crítica é essencial para a formação de sujeitos capazes de interpretar, questionar e transformar a realidade. No entanto, muitos jovens permanecem na etapa da leitura como decodificação, sem desenvolver habilidades como a compreensão de sentidos implícitos, a identificação de intenções do autor e a articulação com contextos sociais mais amplos. Diante disso, é necessário propor estratégias que promovam a construção da competência leitora. Dessa maneira, este trabalho tem como objetivo relatar a implementação de oficinas gamificadas de leitura crítica voltadas ao desenvolvimento de estratégias de leitura no ensino fundamental. A pesquisa adotou uma abordagem quali-quantitativa, de caráter interventivo, configurando-se como uma pesquisa-ação em uma turma de 8º ano de uma escola pública do Litoral Norte da Paraíba, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Como instrumentos de geração de dados, foram mobilizadas a observação participante, anotações para elaboração dos relatórios mensais e elaborada e aplicada uma prova diagnóstica com base em descritores da matriz de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a fim de investigar as principais dificuldades de leitura dos alunos. A partir da sondagem inicial, foram elaboradas três oficinas com foco nos seguintes descritores: D4, D12 e D14, cada uma acompanhada da confecção de um jogo analógico como recurso didático. Dessa maneira, o estudo se fundamenta teoricamente em Isabel Solé (2014), Peixoto e Araújo (2020), Vilson Leffa (2019), Paulo Freire (1996), a Base Nacional Comum Curricular (2018), entre outros. Os resultados indicaram avanços na aprendizagem de leitura inferencial e na capacidade de diferenciar fato de opinião. Além disso, evidenciaram que a gamificação, incorporada nas aulas de Língua Portuguesa, contribui para o desenvolvimento da leitura crítica, ao engajar os alunos por meio das atividades em equipe, bem como melhora na retenção do conhecimento, durante o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Leitura crítica; Estratégias de leitura; Gamificação; Jogos Analógicos; PIBID.

1 Graduando do Curso de Letras - Língua Portuguesa pela - PB, caio.severino@academico.ufpb.br;

2 Graduanda do Curso de Letras - Língua Portuguesa pela - PB, elaine.nac.2015@gmail.com;

3 Graduanda do Curso de Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal - PB, nagiany.santos@academico.ufpb.br;

4 Doutora pelo Curso de Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual - PB, luana.francisleyde@gmail.com;



INTRODUÇÃO

A leitura é uma prática fundamental para a nossa formação enquanto sujeitos sócio-historicamente situados, uma vez que ela nos possibilita compreender o mundo, posicionar-se criticamente diante dele e interagir com diferentes contextos sociais. Ler, portanto, trata-se de um processo inteiramente complexo, que envolve, além da habilidade de decodificação do código linguístico, requer a mobilização de diferentes conhecimentos e estratégias, para que o leitor seja capaz de construir sentidos e estabelecer relações entre o texto e o contexto.

No entanto, no contexto educacional, observa-se que muitos estudantes não possuem tais habilidades. Isso reflete na forma como o ensino de leitura foi mediado nas últimas décadas: com foco na decodificação de palavras, sem espaço para o desenvolvimento pleno de habilidades de interpretação, inferência e reflexão sobre os sentidos implícitos nos textos. Sendo assim, esta limitação interfere no processo de formação de leitores críticos, capazes de participar ativamente da sociedade letrada.

Dessa maneira, enquanto educadores, devemos (re)pensar as metodologias de ensino da leitura no espaço escolar, de modo a priorizar estratégias e recursos didáticos que despertem o interesse dos alunos pelo ato de ler, e que promovam a aquisição de habilidades que facilitem este processo. Assim, um educador, conhecendo sua turma e sabendo a real necessidade de seus alunos, têm a possibilidade de proporcionar a aquisição dessas ferramentas, para a formação de leitores críticos e autônomos.

Dessa forma, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID, tem se mostrado um espaço ideal para inovações pedagógicas, considerando que o projeto possibilita, aos pibidianos, desenvolverem práticas voltadas à formação dos estudantes. Partindo de nosso contexto, enquanto pibidianos e licenciandos do curso de Letras – Língua Portuguesa, bem como da demanda de se trabalhar com uma perspectiva de leitura de regide com a tradição escolar, optamos por trabalhar com a formação de leitores críticos por meio de metodologias ativas, como a gamificação.

Assim sendo, este trabalho tem como objetivo apresentar três propostas de oficinas gamificadas de leitura crítica, que foram desenvolvidas no âmbito do PIBID, em turma de 8º ano do ensino fundamental, em um colégio localizado no Litoral Norte da Paraíba. Buscamos apresentar como foram aplicadas as oficinas e o uso dos jogos, além de refletir se a



gamificação, enquanto recurso tecnopedagógico, alinhado ao processo educacional, aproximou ou afastou nossos objetivos de serem cumpridos.



METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como de abordagem quali-quantitativa, de natureza interventiva, configurando-se como uma pesquisa-ação, uma vez que buscou compreender e transformar uma realidade pedagógica concreta, articulando investigação e prática. O estudo, nesse caso, foi desenvolvido em uma turma de 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública, localizada na cidade Mamanguape, Litoral Norte da Paraíba, no âmbito do PIBID.

Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação se fundamenta na participação ativa dos sujeitos e na busca por soluções práticas para problemas identificados em contextos reais, o que se mostrou necessário ao objetivo de promover o desenvolvimento da competência leitora e da leitura crítica dos estudantes da escola-campo, considerando que estamos inseridos em uma escola periférica e com altos índices de alunos que ainda não decodificam.

Visto a urgente necessidade de intervenções eficazes, organizamos as oficinas em etapas. A primeira etapa consistiu na sondagem das habilidades de leitura dos alunos, por meio da aplicação de uma prova diagnóstica construída com base em descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Essa prova teve como objetivo identificar as principais dificuldades de leitura, especialmente à compreensão inferencial, à identificação da intenção do autor e à distinção entre fato e opinião, competências dos descritores D4, D12 e D14, trabalhados à posteriori nas aplicações da oficina.

Logo, com base nos resultados da sondagem, foram elaboradas três oficinas de leitura crítica, cada uma voltada a um descritor específico. A metodologia das oficinas fundamentou-se, nesse sentido, na gamificação, compreendida, conforme Deterding *et al.* (2011), como a incorporação de elementos de jogos em contextos não lúdicos, a fim de aumentar o engajamento e a motivação dos participantes, nesse caso, sendo aplicada no ambiente de aprendizagem. Os jogos analógicos criados serviram, portanto, como recursos didáticos que integraram o desafio, a cooperação e a integração efetiva dos alunos ao processo de leitura.

As oficinas foram realizadas ao longo de três semanas, sendo uma por semana, com duração média de duas aulas por encontro sendo estruturada da seguinte forma:

1. Acolhida e contextualização: breve explanação sobre o objetivo e o descritor a ser trabalhado, seguido de exposição visual (slides) e oral;





2. Atividade gamificada: execução do jogo pedagógico, envolvendo desafios de interpretação e análise crítica dos textos expostos;
3. Discussão coletiva: socialização das respostas e mediação do diálogo pelos bolsistas, a fim de promover a reflexão crítica;
4. Finalização: registro das aprendizagens a partir das atividades de fixação escolhidas pelos bolsistas e retomada dos conceitos centrais.

A análise dos dados quantitativos ocorreu por meio da comparação entre o desempenho dos alunos nas avaliações diagnóstica e final, identificando avanços na compreensão inferencial e na distinção entre fato e opinião. Já os dados qualitativos foram examinados à luz da análise interpretativa (Bogdan; Biklen, 1994), buscando evidenciar percepções, atitudes e transformações observadas ao longo do processo.

As interpretações foram sustentadas por referenciais teóricos que abordam a leitura como prática social e emancipatória, a exemplo de Freire (1996), Solé (2014), Peixoto e Araújo (2020) e Leffa (2019), os quais defendem a leitura crítica como instrumento de construção de consciência e autonomia intelectual.

Antes do início das intervenções, a escola participante foi devidamente informada sobre os objetivos, procedimentos e possíveis benefícios do estudo, sendo obtida, não somente a autorização da gestão escolar, mas também a parceria e confiança para a realização das oficinas pedagógicas.

Todos os dados obtidos foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sem qualquer identificação individual dos participantes, sendo preservada a integridade física, psicológica e social dos envolvidos e sendo assegurado que a intervenção tivesse caráter extremamente formativo, não avaliativo, respeitando os direitos dos estudantes e da comunidade escolar.

O OBJETO LEITURA E SUAS CONCEPÇÕES: DA DECODIFICAÇÃO À LEITURA CRÍTICA

Para Freire (1996), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Ou seja, nossa capacidade de interpretar a realidade à nossa volta vem antes da habilidade de decodificar o código linguístico. Entretanto, o ensino de leitura, em alguns contextos escolares, parece não considerar essa articulação entre os diferentes saberes dos estudantes, o que acaba contribuindo para a formação de leitores com habilidades de nível básico de compreensão,



conforme mostram os dados da prova do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb (Oliveira e Souza 2019).



Sendo assim, acredita-se que os fatores que contribuem para este cenário sejam vários, mas um, em específico, se sobressai dentre os outros que poderiam ser mencionados aqui, que é o fato de que o objeto leitura não recebe a devida atenção na escola. E quando recebe, é limitada à leitura com objetivos de se responder uma atividade ou exercício, muitas vezes, advindas do livro didático.

Contudo, o problema não está em associar a leitura à resolução de exercícios, mas em restringir seu ensino apenas a essa prática, uma vez que a leitura é uma ferramenta que possibilita inúmeras formas de aprendizado, indo além da simples decodificação e resposta a questionários. E como afirmam Peixoto e Araújo (2020, p. 56), “A leitura é, dentre muitos outros instrumentos, como a escrita, a fala, o tato e o gesto, um dos mais importantes meios que a sociedade possui para adquirir, processar e dominar o conhecimento.”

Tendo em vista esse caráter formativo e enriquecedor que o objeto leitura pode proporcionar, é perceptível a necessidade de termos habilidades que contribuam para um progresso significativo de leitura, de modo a superar as habilidades de nível básico, que claramente, são frutos de uma perspectiva de leitura que não pretende formar um leitor preparado para arcar com as dinâmicas sociais.

As habilidades de leitura de nível básico parecem advir de uma concepção de leitura que privilegia a decodificação mecânica, como se o texto fosse uma estrutura a ser absorvida pelo leitor. Esta perspectiva de leitura é chamada de Leitura como ato de decodificação ou, como é denominada por Peixoto e Araújo (2020), a Perspectiva do Texto. As autoras enfatizam que, nesta concepção de leitura, o leitor constrói o sentido do texto baseado apenas a partir do significado das palavras de forma individual, até formarem um sentido completo do texto, se fazendo uso da decodificação entre a relação grafema e fonema (letra e som).

Dessa maneira, os autores Abreu-Silva, Farias e Pimentel (2024), ao tratarem da mesma concepção, com uso de outra nomenclatura (Perspectiva Behaviorista), abordam que o “ler bem” nesta concepção refere-se à capacidade do aluno repetir os textos com fluidez, de modo a buscar respostas prévias para a resolução de exercícios, estes que sugerem a identificação de temas ou objetivos explícitos do autor. Os autores ainda acrescentam que:

As debilidades dessa concepção de leitura foram conhecidas com o passar dos anos. A primeira é que sua adoção leva à ideia de aluno como um receptáculo vazio que necessita ser completado com conhecimento o qual, por sua vez, será provido pelo professor e pelo texto (Abreu-Silva, Farias e Pimentel, 2024, p. 23).





Nesse sentido, constata-se que o ensino de leitura, à luz dessa concepção, pode resultar na formação de leitores dependentes, com pouca capacidade crítica e suscetíveis à manipulação. Um tipo de leitor que não é previsto na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), considerando que o documento normativo prevê a formação de leitores proficientes, que sejam críticos e reflexivos, de modo a compreender os diferentes níveis de sentidos de um texto, perpassando, assim, a decodificação literal.

Com o avanço dos estudos linguísticos e psicolinguísticos, surge uma nova forma de compreender o ato de ler, que passa a ser entendido como um processo cognitivo e interativo. Nessa perspectiva, conforme destacam Abreu-Lima, Farias e Pimentel (2024), o leitor deixa de ser um mero decodificador e assume um papel ativo na construção de sentidos, mobilizando seus conhecimentos prévios e objetivos de leitura.

Para Solé (2014, p. 22), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura”. Assim, compreender um texto significa estabelecer hipóteses, fazer inferências e verificar sentidos, em um movimento contínuo de elaboração e reconstrução. Ainda segundo a autora, “a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação” (Solé, 2014, p. 38).

Essa perspectiva interativa se fortalece com os estudos de Kleiman (2008), ao considerar que o leitor é “um sujeito cognitivo, inteligente e criativo, capaz de antecipar-se ao texto e (re)criar significados”. Assim, a leitura deixa de ser um exercício mecânico e se transforma em uma atividade mental complexa, na qual o leitor estabelece relações entre o texto, o contexto e suas próprias experiências.

Contudo, a partir dos anos 1990, ampliou-se a compreensão da leitura para além do âmbito cognitivo, momento este em que ela passa a ser concebida como uma prática social e discursiva. Inspirada nos estudos de Bakhtin e da Linguística Aplicada, essa perspectiva entende que ler implica interagir com discursos, contextos históricos e ideologias. Conforme afirmam Peixoto e Araújo (2020, p. 61), “a leitura, nessa perspectiva, é uma interação entre texto, leitor e autor, pois há interação entre os sujeitos e esses sujeitos carregam contextos específicos”. Dessa maneira, constata-se que essa relação dialógica faz com que o sentido não esteja dado no texto, mas seja construído na interação, considerando as condições de produção e circulação discursiva.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), esse entendimento é reafirmado, no eixo leitura, ao enfatizar que “as práticas de leitura decorrem da interação ativa do leitor com os textos escritos, orais e multissemióticos” (Brasil, 2018, p. 69). Deste modo, o





ensino da leitura deve promover a formação de leitores capazes de analisar, refletir e fazer apreciações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, o que evidencia a importância da leitura crítica no processo educativo.

Desse modo, a concepção de leitura crítica emerge como uma síntese das abordagens anteriores – cognitiva, interativa e social – ao considerar que compreender um texto significa posicionar-se diante dele, reconhecendo suas intenções, vozes e ideologias. Segundo Cassany (2006, p. 354), “ler e escrever não só são processos cognitivos ou atos de (de)codificação, mas também tarefas sociais, práticas culturais enraizadas historicamente em uma comunidade de falantes”. Assim, a leitura crítica ultrapassa a simples compreensão do conteúdo e busca desenvolver a consciência discursiva e cidadã do leitor, permitindo-lhe interpretar e questionar a realidade.

Portanto, compreender a leitura sob a ótica crítica significa reconhecê-la como um ato de construção de sentido, e sobretudo, de transformação social, em que o leitor é visto como sujeito ativo e reflexivo, diante dos discursos que circulam socialmente. Essa concepção, alinhada ao pensamento freiriano de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1996), exige práticas pedagógicas que promovam o engajamento e a autonomia dos alunos na construção de sentidos. Nesse cenário, a gamificação apresenta-se como uma ferramenta tecnopedagógica dinâmica para o ensino da leitura, pois integra o lúdico ao processo formativo, estimulando a participação, a colaboração e o desenvolvimento da leitura crítica no ambiente escolar.

ENTRE O JOGO E A LEITURA: A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A gamificação, entendida como um processo de refração, consiste essencialmente em transferir os elementos característicos dos jogos para contextos distintos de sua finalidade original (Leffa, 2020). Nesse sentido, o jogo, criado inicialmente para o entretenimento, é ressignificado e utilizado com outros propósitos, como o da educação. Leffa (2020) ainda comenta que a gamificação tem o potencial de tornar o aprendizado de qualquer conteúdo mais envolvente, pois os *games*, independentemente de sua natureza, conseguem transformar conteúdos monótonos em práticas instigantes e envolventes para os discentes.

Assim, Leffa (2020) argumenta que o principal desafio da gamificação, para o docente, consiste em identificar, nos jogos, os elementos que mais favorecem o processo de aprendizagem, pois quando escolhidos de forma que se adequem aos alunos, esses recursos





têm o potencial de ultrapassar as fronteiras entre diferentes concepções pedagógicas. Desse modo, conforme Barbosa; Wolfgramm e Santana (2021), refletir sobre o potencial das atividades gamificadas no ensino de Língua Portuguesa, pode favorecer práticas pedagógicas que estimulem o aluno a adotar uma postura mais participativa, comunicativa e autônoma em relação à aprendizagem. A gamificação, nesse contexto, refere-se à incorporação da lógica dos jogos ao ambiente educacional, pois promove o engajamento do estudante nas tarefas propostas.

Os autores ainda ressaltam que quando os estudantes percebem que as suas participações, efetivamente, contribuem para o desenvolvimento das aulas, tendem a demonstrar maior envolvimento e persistência nas atividades escolares. Além disso, passam a reconhecer suas próprias capacidades e a fortalecer o sentimento de pertencimento ao grupo.

No entanto, diante do cenário da leitura, Alves (2021) afirma que:

A leitura alicerça práticas sociais diversas e se mostra como uma habilidade muito importante para a aprendizagem formal do ser humano. Através dela, adquirimos conhecimentos, enriquecemos nosso vocabulário, melhoramos nossas capacidades enquanto seres sociais. Ela traz muitos benefícios para a vida das pessoas e por meio dela podemos compreender melhor não só o ser humano, mas também o mundo em que vivemos. Nesse sentido, o processo de leitura envolve duas dimensões: a individual, que se refere ao desenvolvimento cognitivo do leitor, e a social, que se relaciona às práticas sociais letradas. (Alves, 2021, p. 17)

Ou seja, a leitura é uma prática essencial para o desenvolvimento humano, pois está na base de diversas atividades sociais, visto que é fundamental para o aprendizado formal. Por meio da leitura, é possível ampliar os conhecimentos, enriquecer o vocabulário e fortalecer as capacidades de convivência e comunicação. A autora ressalta ainda que, a leitura traz benefícios amplos, contribui para uma melhor compreensão do ser humano, e da realidade que o cerca. Nesse processo, a escritora envolve duas dimensões complementares: a individual, ligada ao crescimento cognitivo do leitor; e a social, que diz respeito à participação em práticas de leitura inseridas em diferentes contextos culturais e sociais.

Desse modo, “uma das queixas mais comuns de muitos professores é justamente que seus alunos não gostam de ler” (Silva, 2023, p. 6). Assim sendo, os *games* podem servir como uma ferramenta pedagógica impulsionadora para o ensino aprendizagem, pois “os jogos, ainda que não substituam as metodologias já difundidas para o ensino da leitura, são ferramentas que oportunizam um efetivo ensino dessa habilidade” (Braga; Andrade e Gomes, 2020, p. 108).

RESULTADOS E DISCUSSÃO





A análise dos resultados obtidos ao longo das intervenções nos revelou avanços significativos no desenvolvimento da competência leitora dos alunos da turma em questão e da leitura crítica deles. Na etapa inicial, por meio da aplicação da prova diagnóstica baseada nos descritores D4 (inferir informações implícitas no texto), D12 (identificação da finalidade de textos em diferentes gêneros) e D14 (distinção entre fato e opinião), observou-se um desempenho insatisfatório, com acertos em questões de leitura literal, evidenciando lacunas importantes na capacidade de interpretação mais crítica dos textos. Esse diagnóstico reforçou, nesse caso, a necessidade de estratégias pedagógicas mais significativas.

Após a realização das três oficinas voltadas para a utilização dos jogos produzidos pelos bolsistas, foi possível constatar uma melhora expressiva no desempenho dos alunos. Comparando-se os resultados da avaliação diagnóstica com a avaliação final, verificou-se um aumento médio de 35% no índice de acertos nas questões inferenciais (D4), 28% no reconhecimento da intenção do autor (D12) e 30% na distinção entre fato e opinião (D14). Tais dados quantitativos indicam que a abordagem interventiva, pautada na gamificação e na ludicidade dos conteúdos, contribuiu diretamente para o fortalecimento da leitura crítica, ao transformar o ato de ler em uma prática mais dinâmica e significativa.

É importante também destacar que consideramos um avanço significativo, levando em conta a quantidade minúscula de aulas ofertadas na oficina de escrita. Ou seja, mesmo com um número pequeno de horas/aula dispostas na oficina em questão, observamos avanços desde as competências dos descritores propostos, quanto na participação e desenvoltura dos alunos ao “aprender brincando”.

Além disso, a ideia de jogos analógicos para a efetivação das oficinas se deu pela necessidade de estímulos para com essa geração. Foi preferível, nesse caso, que utilizássemos artefatos estimulantes para os motivar ao gênero aula, em detrimento das dificuldades de concentração após a implementação da lei que proíbe o uso dos celulares em sala.

Á priori, os alunos demonstravam resistência às atividades de interpretação, associando-as a práticas avaliativas, desmotivadoras e enfadonhas. Entretanto, com a inserção de elementos lúdicos, como jogos analógicos e desafios cooperativos, foi possível perceber maior engajamento, participação ativa e disposição para dialogar e interpretar coletivamente os textos.

Essas transformações dialogam com os pressupostos de Paulo Freire (1996), ao compreender a leitura como um ato de libertação e construção de consciência crítica. A mediação pedagógica baseada no diálogo e na contextualização da realidade do alunado,





favoreceu que os alunos se percebessem como sujeitos ativos do processo de leitura, e não meros receptores de informações. Do mesmo modo, os aportes de Isabel Solé (2014) auxiliaram quanto à importância de estratégias que desenvolvam a compreensão das inferências dos conteúdos implícitos, estimulando os estudantes a mobilizarem conhecimentos prévios, fazerem inferências e construir seus próprios sentidos.

É importante ressaltar, ainda, que a natureza formativa da intervenção, mas estando desvinculada de avaliações punitivas, contribuiu para a criação de um ambiente de aprendizagem mais seguro e colaborativo. Isso favoreceu não apenas o desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também de competências socioemocionais, como a autoconfiança e a autonomia intelectual. Ou seja, houve o aproveitamento de todas as respostas e participações dos alunos, mas especialmente a ausência de um “pódio”, comum aos jogos. No final, todos participaram e ganharam algo valioso: aprendizagem.

Portanto, os resultados obtidos, evidenciam que a utilização de oficinas gamificadas, no contexto da pesquisa-ação, foi eficaz para promover melhorias no desempenho leitor e fomentar práticas de leitura crítica mais participativas e significativas. Os achados desta pesquisa reforçam a necessidade de metodologias inovadoras no ensino da leitura em escolas públicas, especialmente em contextos de vulnerabilidade, e apontam caminhos significativos para futuras intervenções pedagógicas que articulem ludicidade e criticidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências desenvolvidas no âmbito do PIBID, mostram que o uso de metodologias ativas, especialmente a gamificação, pode contribuir para o engajamento dos estudantes, de maneira que desperte o interesse e a curiosidade pela leitura. Além disso, observou-se que tais práticas favorecem a autonomia e a colaboração entre os educandos, amplia a capacidade de reflexão e de posicionamento crítico diante das diferentes linguagens que circulam na sociedade.

Dessa maneira, reafirma-se a importância de o professor assumir um papel mediador e criativo, capaz de adaptar as ferramentas tecnopedagógicas às reais necessidades de sua turma. A gamificação, quando planejada de forma intencional e alinhada aos objetivos formativos, deixa de ser apenas um recurso motivacional, e se transforma em uma metodologia capaz de promover aprendizagens significativas, que contribui para a formação de leitores críticos, autônomos e conscientes de seu papel social.





REFERÊNCIAS

- ABREU-SILVA, Emanuel de; FARIAS, Luana Francisleyde Pessoa de; PIMENTEL, Luciana Silva. **Perspectivas de Leitura Presentes na Obra Se liga na Língua**: leitura, produção de texto e linguagem. Pernambuco: Revista Falange Miúda – Revista de Estudos da Linguagem, v. 9, n. 1, jan/jul. 2024.
- ALVES, Christiane Carneiro. **A gamificação no ensino de leitura**: desafios e contribuições. 2021. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2021.
- BARBOSA, Gilseli Aparecida Cortelette; WOLFGGRAMM, Patrícia de Oliveira Santos; SANT’ANA, Antônio Luiz. **A gamificação no contexto das metodologias ativas para o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II**. Revista Brasileira de Educação e Metodologias Ativas, Vitória, v. 5, n. 2, p. 45-60, jul./dez. 2025.
- BRAGA, Mayara Rodrigues; ANDRADE, Francisco Rogiellyson da Silva; GOMES, Dannytza Serra. **Gamificação no ensino de leitura**: o exemplo do jogo Veridiana. Revista Tabuleiro de Letras, Fortaleza, v. 14, n. 1, p. 107–122, jan./jun. 2020.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- CASSANY, Daniel. **Tras las líneas**. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo, SP: Autores Associados: Cortez, 1996.
- KLEIMAN, Ângela B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. Linguagem em (dis)curso, Santa Catarina, v. 8, n. 3, p.487-575, set. 2008.
- LEFFA, Vilson Jose. **Gamificação no ensino de língua**. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 1–14, abr./jun. 2020.
- OLIVEIRA, Márcia Andréa Almeida de; SOUZA, Renata Maria de. **O ensino de Estratégias de Leitura Mediado por Sequências Didáticas**. Londrina: Entretexos, v. 19, n. 2, p. 165- 195, 2019.
- PEIXOTO, Mayara Carvalho; ARAÚJO, Denise Lino de. **O Conceito de Leitura na BNCC do Ensino Fundamental**. Maceió: Revista Leitura, n. 67, p. 55-68, dez. 2020.
- SILVA, Ana Carolina Carvalho Monaco da. **A gamificação no ensino de leitura em língua inglesa**: possíveis contribuições e aplicações. Revista Interdisciplinar, [S.l.], v. 8, n. 2, p. e238219, 2023.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 2014. Ebook. ISBN 9788584290154. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584290154>.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.