

A PRÁTICA DE OFICINAS GAMIFICADAS COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fabiano Carlos da Silva ¹

Luiz Fernando Nascimento Soares ²

Laiza Monteiro da Silva ³

Cristina Lima da Silva ⁴

Luana Francisleyde Pessoa de Farias ⁵

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo relatar e analisar a aplicação de três oficinas de leitura crítica desenvolvidas com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ana Cavalcante de Albuquerque, no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). As oficinas utilizaram o recurso da gamificação e a temática de investigação e mistério para trabalhar os descritores da prova SAEB: D4 (inferência), D5 (apoio em material gráfico), D12 (finalidade textual) e D14 (fato e opinião). A partir de jogos como *Passa ou Repassa*, *Roda a Roda das Palavras* e *Quem é o Culpado?* os alunos foram inseridos em narrativas investigativas em que precisaram interpretar pistas, analisar intenções textuais e distinguir opiniões de fatos, promovendo uma leitura ativa, contextualizada e lúdica. A fundamentação teórica do trabalho apoia-se em autores como Freire (1996, 1970, 2021), Solé (1998), Antunes (2003), Kleiman (2008), Rojo (2012) e Huizinga (2000), além da Base Nacional Comum Curricular (2018), os quais reforçam a importância da leitura como prática social, crítica e transformadora. A experiência demonstrou que o uso de estratégias criativas pode potencializar o engajamento estudantil, desenvolver habilidades de leitura crítica e tornar o aprendizado mais significativo. Em um contexto em que muitos estudantes se mostram desmotivados para atividades de leitura tradicionais, é urgente repensar as formas de abordagem pedagógica. A escolha por temas envolventes como o mistério e a investigação, aliados à dinâmica dos jogos, permite mobilizar conhecimentos, despertar o interesse e ampliar as possibilidades de compreensão textual. As oficinas aqui apresentadas demonstraram que é possível trabalhar conteúdos curriculares importantes de forma leve, criativa e eficaz, promovendo o protagonismo estudantil e a reflexão crítica.

¹ PIBIDiano do Curso de Letras- Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba, fabianocarlos1982@gmail.com;

² PIBIDiano pelo Curso de Letras- Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba, lwyffernandort@gmail.com;

³ PIBIDiano pelo Curso de Letras- Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba, laizamonteiro15@gmail.com;

⁴ Professora supervisora: Mestranda do PROFLETRAS do Curso de Letras- Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba, cristinna.lima15@gmail.com;

⁵ Professora orientadora: Doutora, Curso de Letras- Língua Portuguesa, Campus IV, da Universidade Federal - UFPB, luana.francisleyde@gmail.com.





Palavras-chave: Leitura crítica; Gamificação; Ensino fundamental; SAEB; PIBID.

INTRODUÇÃO

A formação de leitores críticos é um dos grandes desafios enfrentados pelas escolas brasileiras, especialmente no Ensino Fundamental II, etapa em que os estudantes precisam ampliar suas competências de leitura e interpretação de textos diversos. Conforme apontam os estudos de Lopes-Rossi (2021), a leitura escolar deve se apoiar em práticas que favoreçam a interação entre texto, leitor e contexto social, indo além da simples decodificação. A Base Nacional Comum Curricular (2018) também reforça essa abordagem ao definir a leitura como um eixo essencial para o desenvolvimento da competência leitora, considerando os multiletramentos e os gêneros discursivos como centrais na formação do estudante contemporâneo.

Autores como Solé (1998), Antunes (2003), Kleiman (2008) e Freire (1996;2021) ressaltam a importância do uso de estratégias de leitura que promovam a participação ativa do aluno no processo de construção de sentidos, valorizando seus conhecimentos prévios, sua curiosidade e sua capacidade de questionar. Nesse sentido, a leitura deixa de ser uma atividade passiva e se torna uma prática interativa e reflexiva, que estimula a compreensão, a análise e a crítica dos textos. Como propõe Freire (2021), ensinar a ler é mais do que transmitir informações: é criar possibilidades para que o educando descubra e interprete o mundo ao seu redor.

Partindo dessa perspectiva, este artigo apresenta a experiência de três oficinas de leitura desenvolvidas com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Língua Portuguesa, Campus IV, da Universidade Federal da Paraíba, desenvolvidas no primeiro semestre de 2025. As oficinas foram estruturadas com base nos descritores da avaliação SAEB (D4 - inferência, D5 - apoio em material gráfico, D12 - finalidade textual e D14 - fato e opinião) e a gamificação como estratégia metodológica, por meio de dinâmicas lúdicas e investigativas inspiradas no universo do mistério. As atividades buscaram integrar a leitura crítica aos interesses dos



estudantes, promovendo o engajamento, a colaboração e o desenvolvimento das habilidades de interpretação textual.

Além de apresentar os objetivos e as metodologias adotadas, o artigo propõe uma reflexão sobre o papel do professor na mediação da leitura e sobre como práticas pedagógicas inovadoras podem contribuir para a construção de uma educação mais significativa, ética e transformadora, alinhada aos princípios da pedagogia freiriana e aos fundamentos teóricos das práticas de leitura críticas e socioculturais.

METODOLOGIA

A pesquisa apresentada neste artigo tem caráter qualitativo e descritivo, com base na observação participante e na análise das práticas pedagógicas implementadas no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Língua Portuguesa. Configurando-se como uma pesquisa-ação quanto aos procedimentos, as oficinas foram planejadas a partir de uma avaliação diagnóstica e executadas pelos pibidianos em parceria com a professora supervisora na Escola Municipal Ana Cavalcante de Albuquerque, situada no município de Mamanguape (PB), com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

A metodologia adotada se fundamenta na abordagem dialógica da leitura, pautada nas contribuições teóricas de Paulo Freire (1996; 2021), Isabel Solé (1998), Kleiman (2008) e Roxane Rojo (2013), articulando práticas de letramento crítico com estratégias de gamificação para o ensino de leitura. Cada oficina foi organizada com base nos descritores que menos pontuaram acertos na avaliação diagnóstica aplicada com base na matriz de referência do SAEB, sendo eles: D4 (inferência), D5 (interpretação com apoio gráfico), D12 (identificação da finalidade textual) e D14 (diferenciação entre fato e opinião).

As atividades foram conduzidas em formato de oficinas didáticas, com duração de aproximadamente duas horas cada, estruturadas em três momentos principais: acolhimento e contextualização do tema; leitura e análise coletiva dos textos propostos; e aplicação de dinâmicas gamificadas como "Passa ou Repassa", "Roda a Roda da Leitura" e "Quem é o Culpado?". Os textos utilizados nas oficinas incluíram narrativas ficcionais, tirinhas, memes,



propagandas e cartazes, visando dialogar com o universo dos alunos e promover múltiplas possibilidades de leitura.

Como parte do processo avaliativo, foi aplicada uma prova diagnóstica inicial com questões baseadas nos descritores SAEB abordados nas oficinas. A partir dos resultados obtidos, elaborou-se um gráfico que demonstrou o desempenho da turma em cada descritor, identificando quais habilidades apresentaram maior e menor pontuação. As oficinas foram planejadas com base nesses dados, buscando fortalecer os pontos de maior fragilidade. Após a realização das oficinas, a mesma prova foi reaplicada e os resultados foram organizados em um novo gráfico comparativo. Essa comparação permitiu avaliar o impacto das intervenções pedagógicas no desenvolvimento das habilidades de leitura dos estudantes.

As oficinas foram estruturadas com base na lógica do jogo, assumindo a ludicidade como elemento pedagógico central. Inspirados por Huizinga (2000), que vê no jogo uma manifestação cultural legítima e estruturante, os jogos aplicados (como *Passa ou Repassa*, *Roda a Roda* e *Descubra o Lobisomem*) constituíram espaços delimitados de aprendizagem, com regras próprias, competição simbólica e envolvimento emocional — características do jogo autêntico. Essa abordagem permitiu que os estudantes vivenciassem a leitura como uma experiência prazerosa, colaborativa e interpretativa.

A geração de dados, portanto, se deu por meio da observação direta, registros fotográficos e anotações em diário de campo durante a aplicação das oficinas, além da análise comparativa dos resultados obtidos por meio da avaliação diagnóstica aplicada antes e depois das oficinas de leitura. A análise considerou a participação dos alunos, a qualidade das respostas dadas durante as dinâmicas e os efeitos percebidos quanto ao engajamento, à compreensão leitora e ao desenvolvimento da criticidade. O processo de elaboração e execução das oficinas também foi registrado em relatórios reflexivos dos bolsistas, o que contribuiu para uma avaliação formativa da prática docente dos pibidianos envolvidos

REFERENCIAL TEÓRICO

A presente investigação fundamenta-se em uma concepção de leitura crítica e interativa, que reconhece o papel ativo do leitor na construção de sentidos, conforme defendem Freire (1996; 2021), Solé (1998), Antunes (2003), Kleiman (2008) e Rojo (2013).



conhecimentos prévios do sujeito. Nesse processo, a leitura assume um papel social e formativo, essencial para o exercício da cidadania.

De acordo com Solé (1998), o desenvolvimento da competência leitora pressupõe o ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas que auxiliem o aluno a monitorar sua compreensão e a interpretar inferências, relações de causa e efeito, além de identificar a intencionalidade do texto. Já Antunes (2003) propõe uma prática pedagógica da leitura que valorize a experiência do aluno como leitor e que se afaste da leitura mecânica e conteudista, sugerindo atividades que envolvam o jogo, a criação e o prazer.

Freire (1996; 2021) oferece o alicerce ético e político para o trabalho com leitura crítica, ao afirmar que ler é também ler o mundo. Para o autor, a leitura da palavra está indissociavelmente ligada à leitura da realidade. Assim, o ensino da leitura precisa ser orientado por uma postura dialógica, libertadora e reflexiva, que transforme o aluno em sujeito do processo.

A perspectiva da ludicidade como parte intrínseca da cultura e da aprendizagem é amplamente desenvolvida por Huizinga (2000), que propõe o conceito de *Homo ludens*, indicando que o jogo antecede e permeia o desenvolvimento cultural humano. A ludicidade, segundo o autor, não se opõe à seriedade, mas pode representar sua forma mais elevada, conectando-se à estética, ao rito e à educação. No contexto da leitura escolar, o jogo emerge como ferramenta essencial para envolver os estudantes de forma espontânea e significativa, possibilitando a construção ativa do conhecimento.

No contexto específico da BNCC (2018), o conceito de leitura está atrelado à perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, que compreende o leitor como um sujeito ativo, capaz de construir sentidos a partir da interação com o texto e com o seu contexto. Peixoto e Araújo (2020) destacam que a BNCC entende a leitura como uma prática social e discursiva, baseada em situações reais e em práticas de linguagem. Essa visão se articula à proposta de multiletramentos e de formação de leitores críticos, capazes de atuar no mundo com autonomia e responsabilidade.





Nesse mesmo sentido, a proposta freireana de educação como prática da liberdade (Freire, 1970) complementa a abordagem da BNCC ao enfatizar que o processo de leitura deve permitir ao educando assumir sua palavra e se reconhecer como sujeito histórico. A leitura,

assim, é concebida como mediação entre o indivíduo e sua realidade, sendo fundamental para o processo de conscientização e transformação social.

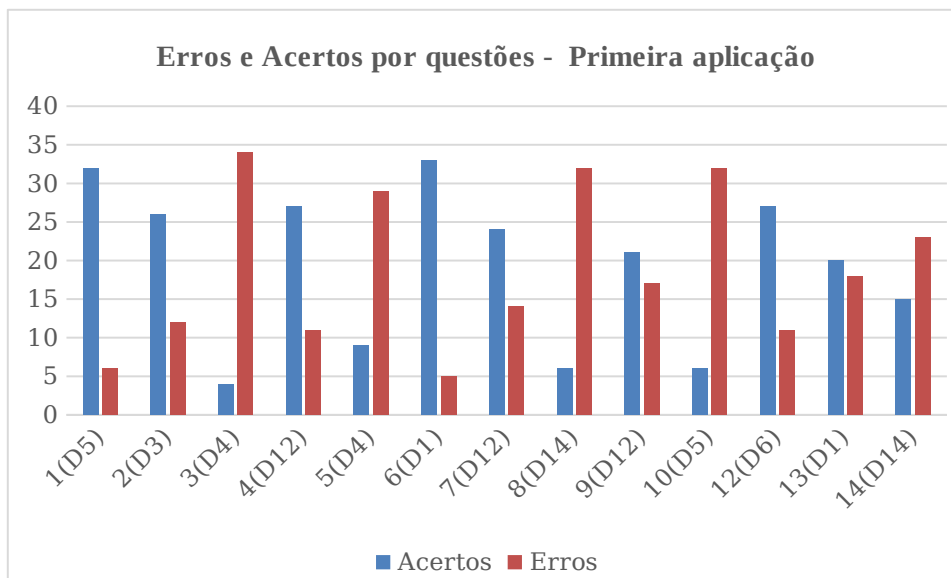
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos gráficos produzidos ao longo da intervenção revela um avanço significativo no desempenho dos estudantes após a aplicação das oficinas. Na primeira avaliação diagnóstica, representada no gráfico “Erros e acertos por questões – 9º ano – Primeira aplicação”, observou-se um número elevado de erros, especialmente nos descritores D4, D12 e



D14. Tais resultados evidenciaram dificuldades dos alunos em realizar inferências, distinguir fatos de opiniões e identificar a finalidade de textos diversos.

Figura 1 – Gráfico de erros e Acertos por questões - Primeira aplicação



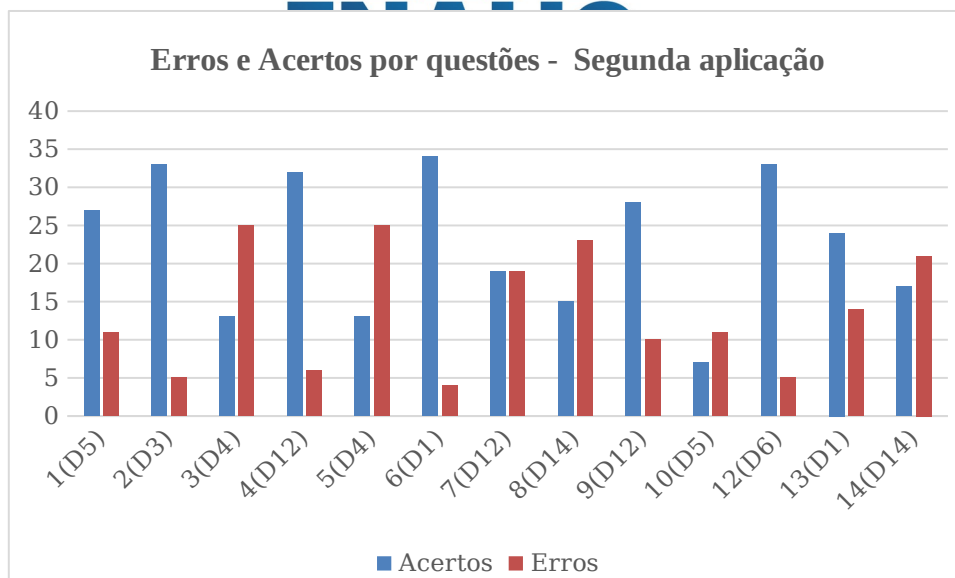
Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

A partir dessa constatação, foram elaboradas três oficinas com foco nos descritores menos pontuados. As atividades buscaram tornar a leitura mais dinâmica e contextualizada, aliando jogos educativos a narrativas de mistério estruturadas com múltiplos recursos — como imagens, pistas visuais e trechos enigmáticos — caracterizando-as como textos multimodais. Essa abordagem ampliou as possibilidades de interpretação e inferência. Após as oficinas, a

mesma avaliação foi reaplicada, conforme demonstrado no gráfico “Erros e acertos por questões – 9º ano – Segunda aplicação”.

Figura 2 – Gráfico de erros e Acertos por questões - Segunda aplicação





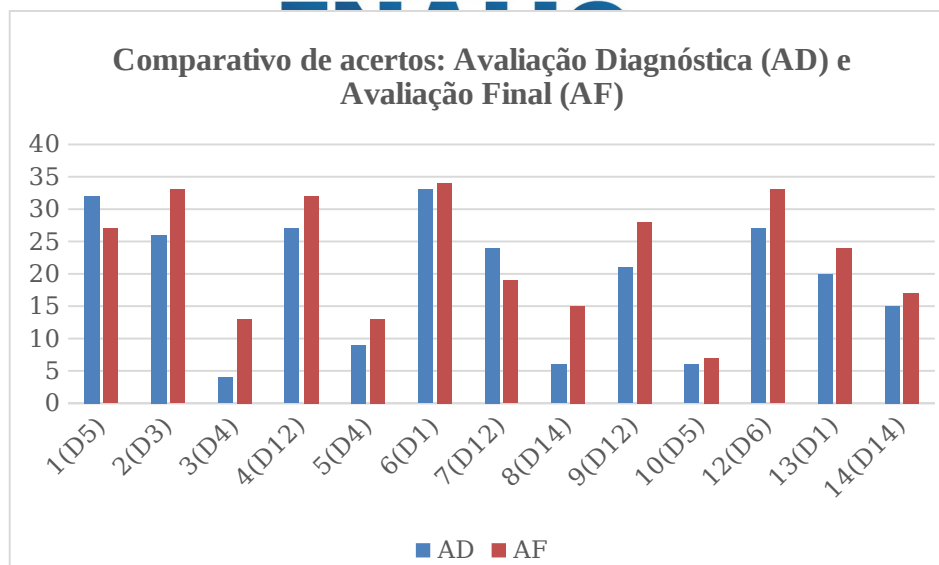
Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

A comparação entre os dois momentos revela um aumento expressivo no número de acertos, especialmente nas questões relacionadas aos descritores que apresentaram baixo desempenho na avaliação inicial. O gráfico demonstra, por exemplo, uma melhora clara no D4 (inferência), no D12 (finalidade do texto) e no D14 (fato e opinião), o que indica que as oficinas tiveram impacto direto no desenvolvimento das habilidades desses descritores.

Para visualizar esse avanço de forma mais ampla, foi construído um gráfico comparativo final, que reúne os dados da avaliação diagnóstica (AD) e da avaliação final (AF). Este gráfico confirma a tendência observada: em praticamente todos os descritores, houve melhora nos resultados. Em alguns casos, como no D5 (interpretação com apoio gráfico) e no D12, a diferença entre o desempenho inicial e final é bastante significativa.

Figura 3 – Gráfico comparativo de acertos: Avaliação Diagnóstica (AD) e Avaliação Final (AF)





Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

O aumento do desempenho observado no gráfico comparativo entre a primeira e a segunda aplicação da avaliação indica que o envolvimento lúdico favoreceu a internalização dos descritores trabalhados. A ludicidade, enquanto forma de mediação cultural (Huizinga, 2000), mostrou-se eficaz na promoção da leitura crítica, especialmente ao transformar os estudantes em sujeitos da ação educativa — leitores que não apenas decodificam, mas interpretam, inferem e refletem sobre o texto em seu contexto.

Tais resultados corroboram a eficácia das oficinas gamificadas como estratégia de ensino, pois promovem o engajamento ativo dos alunos, possibilitam a construção colaborativa do conhecimento e estimulam o desenvolvimento de habilidades essenciais à leitura crítica. Além disso, demonstram que a integração entre planejamento pedagógico e avaliação diagnóstica pode orientar de forma eficaz intervenções focadas e transformadoras no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As oficinas de leitura crítica desenvolvidas no âmbito do PIBID demonstraram que estratégias pedagógicas baseadas na gamificação e em temáticas instigantes, como investigação





e mistério, podem promover avanços significativos no processo de ensino-aprendizagem. Ao trabalhar com os descritores da matriz SAEB de forma contextualizada e lúdica, foi possível tornar a leitura mais atrativa e significativa para os estudantes, ampliando seu repertório interpretativo e sua consciência crítica.

Os resultados obtidos com a aplicação das avaliações diagnósticas evidenciam que houve progresso na aprendizagem dos alunos, especialmente em habilidades que inicialmente apresentaram baixo desempenho, como a inferência, a interpretação com apoio gráfico e a identificação da finalidade e da natureza factual ou opinativa de um texto. A prática pedagógica, nesse contexto, mostrou-se mais eficaz quando pautada em dados concretos e aliada à criatividade e ao protagonismo estudantil.

A inserção da ludicidade nas práticas de leitura escolar não apenas amplia o repertório didático, mas reafirma o direito ao encantamento na aprendizagem. Assim como defende Huizinga (2000), a cultura — e, por consequência, a educação — floresce onde há jogo. Ensinar com ludicidade é reconhecer que a formação crítica também se constrói entre risos, enigmas e desafios.

Nesse sentido, a experiência relatada reforça a importância da articulação entre formação docente, planejamento didático e práticas inovadoras, que considerem o estudante como sujeito ativo do processo educativo. Espera-se que este relato possa inspirar outras iniciativas que integrem teoria e prática, contribuindo para a construção de uma escola mais reflexiva, democrática e alinhada às exigências do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de leitura: leitura na aula e aula de leitura**. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.





FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2021.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina da leitura: teoria e prática.** Campinas, SP: Pontes, 1993. _____, **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 11.ed. Campinas: Pontes, 2008.

PEIXOTO, Mayara Carvalho; DE ARAÚJO, Denise Lino Lino. **O conceito de leitura na BNCC do ensino fundamental.** Revista Leitura, n. 67, p. 55-68, 2020.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p.

ROSSI, Maria Aparecida Garcia Lopes. **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, v. 34, n. 3, p. 5-26, 2021.

