XXVII Encontro de Iniciação à Docência

https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/enid/index

Pró-reitoria de graduação – ENID – 2025

ARTIGO SUBMETIDO AO XXVII ENID - 2025 - UFPB
SEMIÓTICA, GAMIFICAÇÃO E LEITURA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS DO PIBID NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Fabiano Carlos da Silva;
Gabriel Nascimento Gomes;
Maria Eduarda Ferreira de Lima;
Laiza Monteiro da Silva;
Luana Francisleyde Pessoa de Farias;
Cristina Silva de Lima.

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID
CCAE, Campus IV, Mamanguape-PB

INTRODUÇÃO

As transformações sociais e tecnológicas das últimas décadas impuseram à escola o desafio de repensar suas práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à leitura e à formação de sujeitos críticos e participativos. O ensino de Língua Portuguesa, nesse contexto, precisa ir além da decodificação de palavras, reconhecendo a leitura como um processo multissemiótico, isto é, como uma interação entre diversos sistemas de significação verbal, visual, sonoro e simbólico. É nesse cenário que se insere o presente trabalho, fruto das experiências desenvolvidas por quatro bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ana Cavalcante de Albuquerque, situada no Litoral Norte Paraibano.

As ações realizadas tiveram como foco a promoção da leitura crítica, conforme orientam as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), priorizando o desenvolvimento das competências de interpretação, inferência e argumentação. As oficinas propostas buscaram integrar ludicidade e reflexão, articulando o texto verbal a elementos visuais, narrativos e simbólicos, de modo a ampliar a noção de leitura e aproximá-la da realidade dos estudantes.

Entre as práticas desenvolvidas, destacou-se a produção e aplicação de materiais gamificados, fundamentados na semiótica peirceana e na tríade signo–objeto–interpretante (Peirce, 2000), utilizada como ferramenta teórica para compreender as relações entre linguagem e pensamento. Ao conceber o jogo como um sistema de signos em movimento, as oficinas exploraram o potencial da gamificação e das narrativas investigativas como caminhos para o letramento crítico. Os materiais elaborados que incluíram desafios linguísticos, dinâmicas de interpretação e o uso da plataforma Kahoot foram planejados com base nos descritores do SAEB (D4, D5, D12, D11 e D14), voltados ao desenvolvimento da leitura inferencial, da identificação da finalidade textual e da distinção entre fato e opinião.

A fundamentação teórica apoia-se em autores que defendem a leitura como prática social e emancipatória, como Freire (1970, 1996, 2021), Prodanov e Freitas (2013), Santaella (2002), Solé (1998), Antunes (2003), Cosson (2006), Huizinga (2000), Kleiman (2008) e Rojo (2012), além da BNCC (2018) entre outros. Esses referenciais sustentam a concepção de que ler é um ato interpretativo e transformador, no qual o sujeito constrói sentido a partir de múltiplos signos, experiências e contextos.

Assim, este relato de experiência busca compartilhar os resultados e reflexões decorrentes das oficinas realizadas, destacando o papel da semiótica e da gamificação como estratégias de engajamento e aprendizagem significativa. Mais do que relatar atividades pontuais, o trabalho

pretende evidenciar a potência das práticas pedagógicas que unem criatividade, teoria e sensibilidade docente, reafirmando o compromisso do PIBID com a formação de professores críticos e inovadores, capazes de ressignificar o ensino da leitura no espaço escolar.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza aplicada e abordagem qualitativa, visto que pretende descrever, analisar e refletir acerca das vivências propiciadas através das atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em parceria com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Ana Cavalcante de Albuquerque, localizada em Mamanguape–PB. As oficinas de leitura foram realizadas entre os meses de maio e junho de 2025, envolvendo os bolsistas, os estudantes do Ensino Fundamental das turmas de 8º ano e 9º ano, a professora supervisora e a orientadora, atores envolvidos na dinâmica do projeto.

A pesquisa qualitativa, segundo Brandão (2001, p.13), "{...} está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo". Nesse sentido, possibilita que as experiências vividas no contexto escolar sejam compreendidas de maneira mais significativa. Além disso, permite que as ações e interações construídas nesse ambiente entre os participantes possam ser analisadas por meio das concepções da aprendizagem e das reflexões que foram compartilhadas durante as atividades do programa.

Ainda em relação aos procedimentos, esta pesquisa se configura como uma pesquisa-ação, tendo em vista que, conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 65), ela caracteriza-se por ser "concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e os participantes representativos da situação[...]estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo". Assim, se faz necessário a participação ativa do professor-pesquisador - que nesse caso, são os pibidianos - durante todo o processo de investigação. Essa ação possibilita ao pesquisador compreender e aperfeiçoar o seu fazer docente enquanto investiga.

Em relação aos instrumentos de geração de dados, foram mobilizadas fichas de leituras e uma avaliação diagnóstica para mapear as principais dificuldades dos estudantes, e assim conseguir implementar a melhor estratégia de ensino. É importante pontuar que a prova diagnóstica foi baseada nos descritores do SAEB acerca da leitura.

A partir dos resultados obtidos e das análises realizadas, as equipes elaboraram oficinas de leitura voltadas para o desenvolvimento das habilidades que apresentaram maior fragilidade em cada turma. Nessas oficinas, foram contemplados os descritores D4, D5, D11, D12 e D14, que envolvem diferentes competências de leitura e interpretação: o D4 refere-se a inferir informações implícitas no texto; o D5, a interpretar textos com apoio de elementos gráficos; o D11, a distinguir fatos de opiniões; o D12, estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto; e o D14, a identificar efeitos de sentido produzidos pela pontuação e outras notações.

Vejamos a seguir os resultados observados e quais as reflexões provocadas a partir da articulação da leitura crítica com a gamificação associada à semiótica como estratégia pedagógica inovadora.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O desenvolvimento e a aplicação das oficinas possibilitaram uma série de reflexões sobre o ensino de leitura e o potencial das ferramentas gamificadas na construção do aprendizado e pensamento crítico dos estudantes. É importante pontuar que todas as estratégias adotadas durante as oficinas buscaram partir de contextos significativos e reais da vida dos alunos, pois, segundo Cosson (2006), a leitura deve ser considerada como uma prática social que está atrelada a contextos específicos aos quais possuem propósitos distintos e definidos.

Dessa forma, a inserção dos jogos e das ferramentas digitais possibilitam ambientes mais significativos para a leitura, e alinhados aos contextos sociais dos alunos possibilitaram reflexões e posicionamentos críticos fundamentados. Assim, essa experiência evidenciou que o uso de jogos e recursos semióticos podem ser importantes aliados do professor na promoção de práticas de leitura mais dinâmicas, interativas e principalmente no desenvolvimento da formação leitora.

Na turma do 8º ano A, foi notório o aumento da interação e envolvimento dos estudantes nas aulas a partir da implementação da ferramenta Kahoot. Por meio desse recurso didático, a interação durante as aulas das oficinas ganhou um aumento bastante significativo, em que os estudantes demonstraram maior motivação em relação ao aprendizado e trabalho coletivo.

Na primeira oficina, o foco foi trabalhar o descritor D11: Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Assim, utilizou-se um quiz interativo por meio da ferramenta, como um meio de ativar os conhecimentos prévios da turma. O quiz em questão estava relacionado às questões do cotidiano dos estudantes, o que ajudou a facilitar a compreensão do assunto trabalhado.

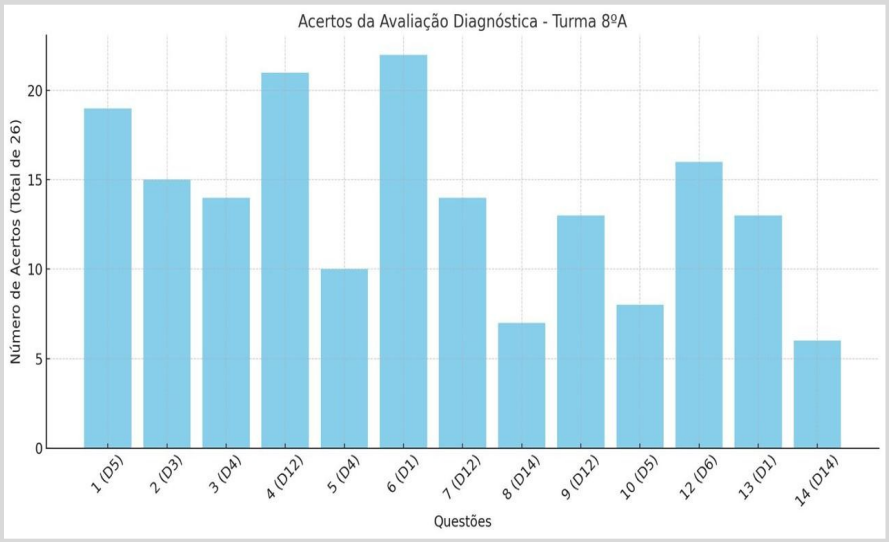
Na segunda oficina foi trabalhado o descritor com foco na inferência de informações implícitas (D4). Nela, utilizamos a ferramenta Kahoot com o objetivo de que os estudantes pudessem revisar o conteúdo. O quiz proporcionou um momento mais dinâmico e exitoso, em relação à participação da turma. A ferramenta digital possibilitou um momento mais leve, o que favoreceu a consolidação da temática trabalhada. Assim, a abordagem evidenciou que o uso de recursos tecnológicos, quando articulados aos objetivos pedagógicos, se tornam ótimos aliados para o ensino, pois, além de tornar o ensino mais atrativo, contribui para o desenvolvimento das habilidades, nesse caso, de leituras mais significativas.

Ademais, essa experiência evidenciou que a estratégia de gamificação utilizada por meio do Kahoot, contribuiu diretamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos estudantes. A construção de saberes entre a turma aconteceu de maneira dinâmica e colaborativa, em que eles puderam articular os gêneros textuais trabalhados com vivências de seus cotidianos. Assim, nota-se que é fundamental desenvolver práticas em que o aluno se insira no processo educativo de forma efetiva por meio de uma relação dialógica e da valorização do seu protagonismo.

Nesse contexto, conforme aponta (Honorato; Paraguaçu, 2021, p.4): “observa-se o surgimento da gamificação no cenário educacional como proposta pedagógica que pode promover a aprendizagem buscando a integração entre ensino, sociedade e tecnologia.” A prática com o recurso do Kahoot apresentou essa integração, pois desenvolveu uma junção dos conteúdos programados para a aplicação da oficina e a interação com os meios digitais que favorece uma perspectiva interativa e alinhada com a realidade social dos discentes.

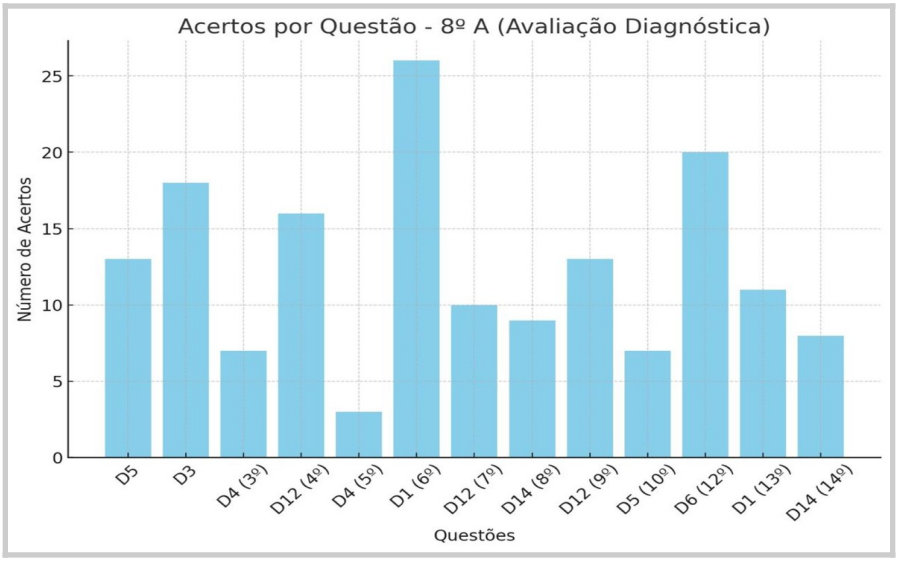
Podemos observar os avanços da turma mais nitidamente, a partir da comparação dos resultados da primeira e última avaliação diagnóstica, apresentados nos gráficos a seguir:

Gráfico 1 – Primeira avaliação diagnóstica do 8º ano



Fonte: Acervo próprio (2025)

Gráfico 2 – Avaliação diagnóstica final do 8º ano



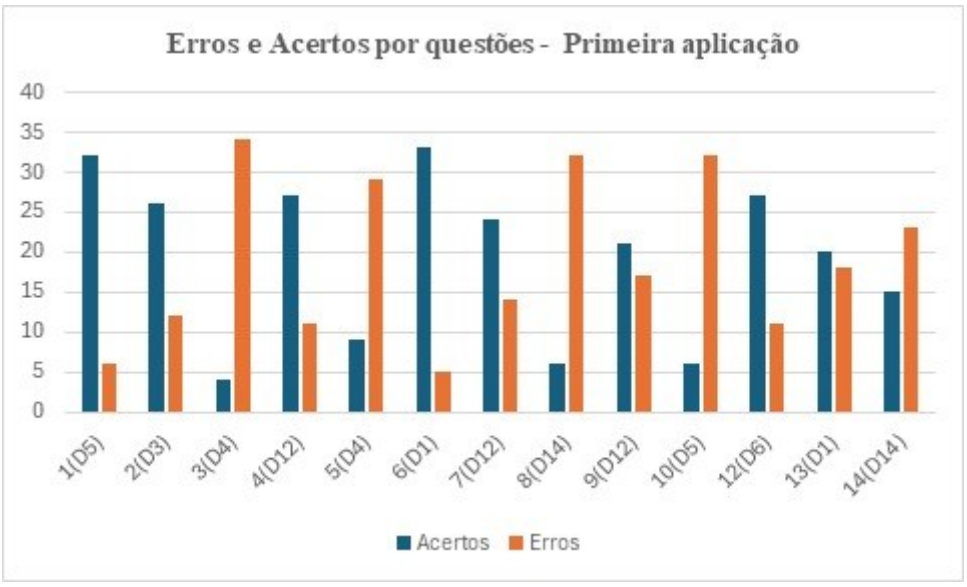
Fonte: Acervo próprio (2025)

É notória uma melhoria gradual no desenvolvimento dos estudantes, embora os avanços não tenham ocorrido de maneira expressiva, percebe-se por meio dos resultados um progresso nos descritores trabalhados e na própria leitura, tendo em vista que durante as atividades, o envolvimento e a participação avançaram. Assim, os resultados demonstram que o processo de aprendizagem precisa ser construído de maneira contínua, promovendo uma postura leitora crítica e engajada.

As oficinas de leitura desenvolvidas com a turma do 9º ano revelaram resultados expressivos tanto no aspecto cognitivo quanto no engajamento dos estudantes. A proposta baseada na semiótica peirceana e na gamificação mostrou-se eficaz para promover a interpretação crítica e o desenvolvimento das habilidades de leitura inferencial, especialmente nos descritores D4- Inferir uma informação implícita em um texto; D12- Estabelecer relações lógicas discursivas; e D14- Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações do SAEB.

O primeiro gráfico apresenta os resultados da avaliação diagnóstica inicial, aplicada antes do início das oficinas de leitura. Essa etapa teve como objetivo identificar as principais dificuldades dos estudantes da turma do 9º ano em relação aos descritores avaliados pelo SAEB (D4, D12 e D14). Os dados evidenciaram um desempenho insatisfatório na realização de inferências e na identificação da finalidade dos textos, além de uma confusão recorrente entre fatos e opiniões, o que reforçou a necessidade de estratégias pedagógicas que articulassem leitura crítica e estímulos visuais para promover maior engajamento interpretativo.

Gráfico 3 – Erros e Acertos por questões do 9º ano



Fonte: Acervo próprio (2025)

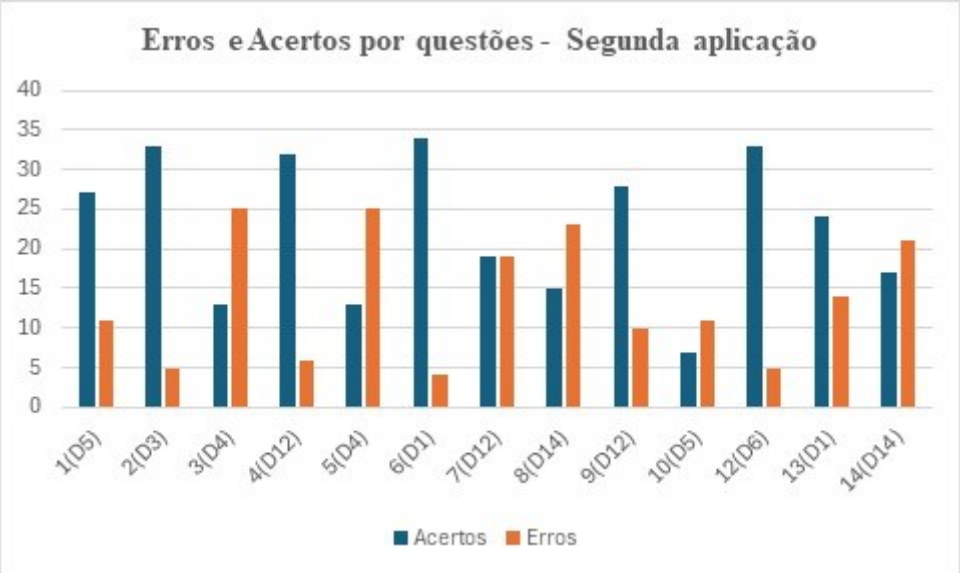
Durante as atividades, foi possível observar que os alunos demonstraram maior disposição para participar das etapas do jogo e se envolveram de maneira ativa na resolução dos desafios. O formato lúdico e visual, aliado à presença de ícones, índices e símbolos nas narrativas investigativas, despertou a curiosidade e a necessidade de construir sentido coletivamente. Assim, o jogo assumiu o papel de mediador simbólico, no qual cada signo apresentado exigia do estudante uma atitude interpretativa, estimulando o pensamento crítico e o diálogo entre texto e imagem.

As dinâmicas de leitura que envolviam decifrar pistas visuais e identificar sentidos implícitos levaram os alunos a compreender que a leitura vai além do texto verbal, exigindo uma articulação entre diferentes linguagens. Esse processo validou o que Santaella (2002) defende ao afirmar que a semiótica amplia o olhar sobre os modos de comunicação, tornando o leitor mais sensível às múltiplas formas de significação.

Além disso, a análise dos registros das fichas de observação e das atividades finais indicou que os alunos apresentaram melhora perceptível na interpretação de textos, especialmente na identificação da intencionalidade discursiva e na distinção entre fato e opinião, pontos que haviam sido diagnosticados como fragilidades na avaliação inicial. Essa evolução pode ser atribuída à abordagem interativa e ao ambiente de colaboração criado pelas oficinas, onde o erro foi ressignificado como parte do processo de aprendizagem.

O segundo gráfico ilustra os resultados obtidos após a reaplicação da mesma avaliação diagnóstica, realizada ao término das oficinas. Observou-se uma melhora significativa no número de acertos em todos os descritores, especialmente no D4, que envolve a inferência de informações implícitas. Essa evolução demonstra que a abordagem gamificada, ancorada na semiótica peirceana, favoreceu o desenvolvimento da leitura inferencial, ao estimular o aluno a construir sentido a partir da interação entre signos visuais e verbais.

Gráfico 3 – Erros e Acertos por questões do 9º ano



Fonte: Acervo próprio (2025)

Outro aspecto relevante foi o impacto na autonomia leitora dos estudantes. Ao se tornarem protagonistas das atividades, os alunos passaram a formular hipóteses, argumentar sobre suas interpretações e negociar sentidos com os colegas, práticas que, segundo Freire (1996), constituem o cerne de uma educação dialógica e emancipadora. Desse modo, o espaço da sala de aula transformou-se em um laboratório semiótico de leitura, no qual o conhecimento foi construído por meio da interação entre signos, sujeitos e contextos.

Por fim, constatou-se que o uso da gamificação associada à semiótica não apenas dinamizou as aulas, mas também favoreceu a formação de leitores críticos e participativos, capazes de compreender os textos como construções simbólicas situadas socialmente. A experiência vivenciada na turma do 9º ano e 8º ano reafirma o potencial das práticas multissemióticas como estratégia pedagógica para o ensino de leitura e aponta para a importância de integrar teoria,

ludicidade e criticidade na formação dos alunos da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em busca da aprendizagem mais significativa, os bolsistas utilizaram como estratégia o uso da semiótica e da gamificação. Assim, foi possível trabalhar os conteúdos de maneira lúdica e mais interativa, pois, de acordo com Santaella (2002, p.58), "A semiótica nos habilita a compreender o potencial comunicativo de todos os tipos de mensagens, nos variados efeitos que estão aptas a produzir no receptor." Assim, a semiótica é uma ferramenta que permite a exploração de diferentes linguagens e torna o processo de ensino e aprendizagem mais significativo.

Dessa forma, na turma do 8º A, os pibidianos usaram a ferramenta Kahoot, a qual se mostrou um ótimo meio de despertar o interesse da turma, além de tornar as aulas mais dinâmicas. Na turma do 9º ano, as oficinas de leitura foram planejadas e executadas com base na semiótica peirceana e nos princípios da gamificação educacional, buscando aproximar os estudantes do texto, por meio da ludicidade e da interpretação crítica. As atividades foram desenvolvidas em etapas sequenciais, nas quais os alunos precisavam decifrar ícones, índices e símbolos presentes em diferentes gêneros textuais, como memes, tirinhas, propagandas e narrativas visuais, articulando-os ao texto verbal.

A proposta principal consistiu na criação de dois jogos investigativos de leitura, elaborados pelos pibidianos, no qual cada fase representa uma situação de análise textual inspirada na tríade signo–objeto–interpretante (Peirce, 2000). Nessa dinâmica, os estudantes eram convidados a interpretar pistas simbólicas, visuais e linguísticas para avançar nas etapas, desenvolvendo assim as habilidades relacionadas aos descritores D4 (inferência de informações implícitas), D12 (Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto) e D11 (distinção entre fato e opinião).

O material gamificado foi construído de modo artesanal e digital, utilizando slides interativos e pistas de desafio que estimulam o raciocínio interpretativo. A estética do jogo, composta por imagens, cores, ícones e elementos gráficos, foi cuidadosamente pensada para potencializar a experiência visual e o engajamento dos participantes, conforme os fundamentos da semiótica aplicada à educação (Santaella, 2002; Rojo, 2012). Além disso, o jogo incorporava pequenas narrativas ficcionais e enigmas que exigiam do aluno a associação entre texto e imagem, fortalecendo a leitura inferencial e o pensamento crítico.

Durante a execução das oficinas, os pibidianos atuaram como mediadores, orientando os grupos e estimulando o diálogo entre os estudantes, valorizando suas hipóteses e interpretações. Essa postura colaborativa transformou o espaço da sala de aula em um ambiente de investigação e troca, no qual o erro deixava de ser punição para se tornar ponto de partida para novas leituras.

Essas escolhas objetivaram, por meio dos recursos tecnológicos, potencializar o ensino de leitura, tornando esse processo mais eficaz. Ao final das oficinas, foi aplicada uma atividade avaliativa interpretativa, composta por fragmentos de textos multimodais, a fim de verificar se as estratégias utilizadas contribuíram para a ampliação das habilidades leitoras.

Por fim, constatou-se a relevância do diagnóstico e do planejamento considerando as necessidades de cada turma, suas especificidades, visto que o processo educativo deve considerar o que os estudantes sabem, mas principalmente o que ainda não sabem para, a partir dessa realidade mediar, criar espaços significativos de aprendizagens. Eis o nosso desafio como pibidianos e futuros professores de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

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

BRANDÃO, Z. **A dialética macro/micro na sociologia da educação.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.

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

COSSON, Rildo. **Letramento Literário- teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

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.

HONORATO, Agda I. G.; PARAGUAÇU, Fábio. **Em direção a uma reflexão conceitual para elaboração de uma gamificação na perspectiva sociointeracionista**. EDUCA, Revista Multidisciplinar em Educação, v. 8, p. 1–18, 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.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Classificação das pesquisas.** In: Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo-RS: Feevale, 2013, p. 49-72.

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.

SANTAELLA, Lúcia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.