

A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES E APLICAÇÕES

*GAMIFICATION IN THE TEACHING OF READING IN ENGLISH:
POSSIBLE CONTRIBUTIONS AND APPLICATIONS*

Ana Carolina Carvalho Monaco da Silva¹

RESUMO: Este trabalho teve como objetivo geral investigar as contribuições das atividades gamificadas à habilidade leitora no ensino em língua inglesa. Para isso, os aspectos metodológicos desta pesquisa perpassaram a pesquisa descritiva documental, de natureza qualitativa, com delineamento de levantamento, que consistiu no estudo e levantamento de informações sobre as práticas de leitura e as experiências de gamificação, buscando apresentar uma sugestão de atividade gamificada a ser utilizada nas aulas de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental. Verificou-se que a habilidade leitora tem, notoriamente, importância primordial para os indivíduos em sua língua materna, como uma prática comunicativa democratizada e democratizante que possibilita ao sujeito uma maior autonomia e cidadania. Essa relevância se expande para a língua estrangeira, dentro da proposta apresentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na medida em que os estudantes podem explorar práticas de linguagem para a construção de significados, em uma relação que envolve aspectos de prática social e de constituição de sujeito. Assim, a leitura em língua adicional abre espaço para reflexão, autonomia e sensibilização ao outro na busca por uma compreensão de sua própria realidade. Como auxílio no caminho para o letramento, o docente pode elaborar questionamentos que auxiliem o processamento e a compreensão do texto. O jogo, por sua vez, é um instrumento pedagógico que pode auxiliar o professor no processo de ensino aprendizagem da língua inglesa, portanto a gamificação pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa e atrativa para os estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental, inserindo o lúdico, a motivação e a interação. A pesquisa evidenciou que as atividades gamificadas podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da habilidade leitora no ensino em língua inglesa voltado para estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua inglesa, habilidade leitora, gamificação.

ABSTRACT: This research aimed as its main objective at investigating the contributions of gamified tasks to the teaching-learning of reading skills in the English language. Therefore, the

¹ Licenciada em Letras Português-Inglês (UFF) e em Pedagogia (UNIRIO). Especialista em Metodologias do Ensino de Línguas (IFSertãoPE), Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho (UFPI), Neurociências Aplicadas à Aprendizagem (UFRJ), Psicopedagogia (Metropolitana), Ensino de Inglês para Crianças (UEL), Literatura Infantojuvenil (UFF). E-mail: anaccnina@gmail.com



methodological aspects of this research included a basic descriptive documentary research, developed by means of qualitative approach and survey design, consisting of data analysis on reading practices and gamification experiences, as well as presenting a suggestion of gamified activity to be applied in English language lessons for the first years of primary school. It was observed that reading skills remarkably have vital importance for individuals in their native language, as a communicative practice that conveys and instills democracy and provides individuals with autonomy and citizenship. This relevance is expanded to a foreign language, as proposed by the Brazilian guiding document *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), as learners are able to explore language practices aiming at meaning making, in a relationship that involves aspects of social and subjective practices. Hence, reading in an additional language makes room for reflection, autonomy and sensitivity towards others in search of understanding of one's own reality. As an aid to literacy, teachers may generate questions that support text processing and comprehension. Games, in their turn, are a pedagogical instrument that may support the teacher in the English language teaching-learning process, therefore gamification may contribute to more significant and attractive learning for learners in the first years of primary school, embedding ludic aspects, motivation and interaction. The research proved that gamified activities may contribute significantly for the development of reading skills in English, aimed at primary learners.

KEYWORDS: English language teaching, reading skills, gamification.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde tenra idade, a leitura inspira o imaginário das crianças, amplia os saberes construídos ao longo da infância e contribui para a constituição do sujeito em sua identidade. Ler, portanto, é uma prática comunicativa (KLEIMAN, 2002), democratizada e democratizante (SOARES, 2004), que gradativamente nos insere no mundo ao redor, nos permitindo viver na sociedade letrada e atuar como cidadãos autônomos (SOLÉ, 1998). No contexto escolar, a leitura é uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH & ELIAS, 2006, p. 11), o que corrobora com a formação de um sujeito ativo em construção, capaz de transformar o mundo ao seu redor.

Contudo, desenvolver práticas leitoras, sobretudo no âmbito educacional, ambiente bastante propício para esta atividade, traz desafios e dificuldades ao aprendiz, ao professor e à instituição escolar. Como motivar o gosto pela leitura? Como formar leitores engajados, reflexivos e críticos? Como garantir que as práticas leitoras propostas na escola oportunizem essa formação?

Tais questionamentos conduzem nossa motivação para este estudo acerca das práticas leitoras no ensino de língua inglesa, no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental. Embora o ensino de língua adicional seja facultativo até o 5º ano do ensino fundamental, como orienta a Lei

de Diretrizes e Bases (LDB), lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a oferta de uma educação em inglês como língua adicional já acontece de forma considerável por todo o país na rede privada e em escolas públicas de alguns estados brasileiros. Na ausência de documentos norteadores oficiais para esta etapa da escolarização, cabe a pesquisa, a investigação e a proposição de ideias que fundamentem o trabalho docente neste contexto.

A proposta apresentada pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) para o ensino de língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental envolve a exploração de práticas de linguagem para a construção de significados, em uma relação que envolve aspectos de prática social e de constituição de sujeito (LEFFA; IRALA, 2014). Assim, a leitura em língua adicional abre espaço para reflexão, autonomia e sensibilização ao outro na busca por uma compreensão de sua própria realidade (SCHLATTER, 2009). Como auxílio no caminho para os multiletramentos, a elaboração de questionamentos pelo docente pode auxiliar no processamento e na compreensão do texto (NUTTALL, 1996).

Diante deste cenário, a formação discente é concebida em práticas sociais que aproximam e entrelaçam diferentes linguagens, quais sejam: verbal, visual, corporal, audiovisual, entre outras. Este contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico proposto pela BNCC possibilita diferentes caminhos para a construção de significados e o desenvolvimento das competências linguístico-discursivas (BRASIL, 2018). Logo, o jogo surge como um instrumento pedagógico que pode auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, e assim a gamificação pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa e atrativa para os estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental, inserindo o lúdico (LUCKESI, 2014), a motivação (ALMEIDA, 2019) e a interação (RAMOS, 2014).

Desta forma, nossa proposta é norteada pela pergunta a seguir: o processo de ensino da habilidade leitora em língua inglesa, realizado majoritariamente na língua adicional, pode ter suas atividades gamificadas em alguma de suas fases? Visando responder essa questão, nosso objetivo geral foi investigar as contribuições das atividades gamificadas à habilidade leitora no ensino em língua inglesa. Por objetivos específicos, buscamos identificar a natureza das práticas leitoras utilizadas no ensino de língua, sobretudo a inglesa, no ensino fundamental; compreender a função do jogo e as experiências gamificadas possíveis de serem utilizadas na promoção da habilidade leitora na educação básica; propor uma atividade gamificada capaz de contribuir no processo de ensino da habilidade leitora em língua inglesa.

O texto está dividido nas seguintes seções: referencial teórico, contendo uma problematização das práticas leitoras no contexto da educação básica, um delineamento do ensino de língua inglesa no ensino fundamental, com ênfase na habilidade leitora, e uma definição de jogos e gamificação no contexto escolar; propostas de gamificação já aplicadas na educação básica, apontando caminhos para a promoção da leitura no âmbito escolar; a descrição do contexto das escolas internacionais no Brasil, com a apresentação da proposta bilíngue que vem sendo colocada em prática em diversas instituições de ensino, fomentadas por diretrizes educacionais cada vez mais estruturadas; os resultados da proposta de uma atividade gamificada a ser utilizada nas aulas de língua inglesa dos anos iniciais do ensino fundamental; conclusão sobre as atividades gamificadas associadas ao ensino da habilidade leitora.

Com relação à metodologia utilizada, tomando por base nas dimensões da pesquisa propostas por Appolinário (2012), este estudo baseia-se em uma pesquisa descritiva quanto às contribuições de uma abordagem para o ensino de leitura, já que as práticas leitoras e de gamificação serão descritas e consubstanciadas em uma proposta de jogo de tabuleiro. As estratégias de pesquisa para este estudo envolvem uma pesquisa de campo com uma unidade observacional, já que o objeto de estudo diz respeito aos atores do processo educacional - docente e discentes - em práticas leitoras na sala de aula, através da abordagem da gamificação. Outra estratégia abarca a pesquisa documental, utilizando dados e marcos teóricos provenientes de fontes como artigos, livros e *websites* que possam embasar o desenvolvimento do produto jogo.

A pesquisa tem ainda finalidade aplicada, estando voltada para o desenvolvimento de um produto educacional - jogo de tabuleiro - que objetiva aprimorar práticas do ensino de leitura na sala de aula, favorecendo a ação docente. Além disso, tem natureza preponderantemente qualitativa, por realizar uma observação social e análise subjetiva do ensino de leitura na abordagem de um livro sob a perspectiva da gamificação, buscando compreendê-la através da coleta de dados a partir das interações sociais de uma pesquisadora envolvida neste contexto. A temporalidade da pesquisa é transversal, já que consideramos como sujeitos do estudo quaisquer estudantes do ensino fundamental que estudam inglês como língua adicional, em um corte de tempo sincrônico. Por fim, é feito um delineamento de levantamento, descrevendo os fenômenos de ensino de leitura em inglês como língua adicional e a abordagem da gamificação aplicada a este contexto.

Portanto, a pesquisa consistiu no estudo e levantamento de teorias sobre as práticas de leitura com foco no contexto do ensino de inglês, além das experiências de gamificação, finalizando

com a apresentação de uma sugestão de atividade gamificada a ser utilizada nas aulas de língua inglesa, em contexto de língua adicional, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Quadro 1: Classificação metodológica da pesquisa, segundo as dimensões de Appolinário (2012).

Dimensão da pesquisa	Classificação
Finalidade da pesquisa	Aplicada
Tipo/Profundidade da pesquisa	Descritiva
Estratégia da pesquisa: origem dos dados	Documental e de campo
Estratégia da pesquisa: local de realização	Campo
Natureza da pesquisa	Preponderantemente qualitativa
Temporalidade	Transversal
Delineamento	Levantamento

Fonte: Pesquisa direta.

A escolha da obra se deu após uma experiência de leitura com uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental, no contexto descrito neste estudo. Observou-se certo interesse dos estudantes pela temática e alguma curiosidade pela história, o que indicou o potencial da trama com o uso de uma metodologia ativa, mas por outro lado, a leitura tradicional, seguida de atividades de compreensão, não despertou o engajamento desejado nos estudantes. Assim, buscou-se repensar o trabalho com esta obra literária, que é apresentada como parte do currículo na escola em questão. Para tanto, foi planejado um jogo de tabuleiro, físico, em que o contato entre os participantes não envolvesse dispositivos digitais, mas sim a interação entre os pares, e que pudesse favorecer leitura e compreensão textual mais motivadoras. Através das perguntas realizadas no jogo, os estudantes podem demonstrar a compreensão global do texto e suas percepções acerca das relações intersemióticas entre texto verbal e ilustrações.

2. REFERENCIAL TEÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A leitura é um instrumento que nos mantém em uma sociedade letrada, através da compreensão e interpretação de textos que possibilita ao sujeito uma maior autonomia e cidadania (SOLÉ, 1998). Mais do que ler no sentido literal da palavra - decodificar ou decifrar o texto -, a leitura com compreensão implica interação, ou seja, é uma prática comunicativa (KLEIMAN,

2002). Embora não seja o único local onde a leitura é praticada, a escola é o ambiente potencialmente propício para a aprendizagem da leitura e das estratégias de compreensão do texto. De acordo com Solé (1998, p. 18), é preciso ler para aprender, portanto “os recursos do ensino devem fazer dos alunos bons leitores, que sintam prazer e gosto pela leitura e, se possível, que se apaixonem por ela”.

No entanto, uma das queixas mais comuns de muitos professores é justamente que seus alunos não gostam de ler. É importante lembrar que, para a maioria dos estudantes, sua relação com a leitura se baseia em práticas desmotivadoras perpetuadas pela escola desde o início do processo de alfabetização. “Muitas das práticas do professor nesse período após a alfabetização sedimentam as imagens negativas sobre o livro e a leitura desse aluno, que logo passa a ser mais um não-leitor em formação” (KLEIMAN, 2002, p. 16). Assim, prossegue a autora, tais práticas provêm de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem, sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar a língua.

Ainda de acordo com Kleiman (2002), algumas das práticas empobrecedoras e limitantes legitimadas pela escola incluem a concepção de texto como conjunto de elementos gramaticais, prática comum em livros didáticos, na qual o texto é utilizado como pretexto para o ensino de regras gramaticais e sintáticas; o texto como repositório de mensagens ou informações, em que cabe ao leitor dominar cada palavra a fim de extrair seu sentido, gerando leitores passivos que compreendem somente a forma que reconhecem. Há ainda, conforme a autora, as práticas envolvendo a concepção de leitura como decodificação, com o mapeamento automatizado entre a informação gráfica da pergunta e a repetição do conteúdo do texto; e a leitura como avaliação, que consiste na leitura em voz alta, para aferimento da capacidade leitora.

Kleiman (2002, p. 23) explica que “a união de todos os aspectos que fazem da atividade escolar uma paródia da leitura encontra-se numa concepção autoritária da leitura, que parte do pressuposto de que há apenas uma maneira de abordar o texto, e uma interpretação a ser alcançada”, e ainda aponta que, além das falhas comunicativas, as falhas das abordagens metodológicas também são comuns na formação do “não-leitor”.

As práticas de leitura, bem como o ensino de literatura, são contempladas no currículo da área de linguagens da educação básica que, para os anos iniciais do ensino fundamental, corresponde à língua portuguesa, de acordo com os documentos norteadores brasileiros. Zilberman (1997) nos chama a atenção para a ausência do jogo entre identidade e alteridade na

trajetória da leitura no ensino formal, já que as escolas ainda não sabem fazê-lo, e, portanto, o leitor desconhece suas regras. De acordo com a autora,

a leitura implica aprendizagem, se o texto foi aceito enquanto alteridade com a qual um sujeito dialoga e perante a qual se posiciona. A leitura implica aprendizagem, quando a subjetividade do leitor é acatada e quando o leitor, ele mesmo, aceita-se como o eu que perde e ganha sua identidade no confronto com o texto. (ZILBERMAN, 1997, p. 45)

Se as práticas de leitura são intrínsecas à escolarização, seria possível dissociá-las? Qual seria o caminho para tornar a leitura uma prática relevante dentro do contexto escolar? Soares (2001) aponta que a escolarização da literatura infantil é inevitável, já que os conhecimentos e práticas culturais adquiridos na instituição escolar são, por natureza, didatizados. No entanto, a autora traça uma distinção entre uma escolarização adequada e inadequada da leitura literária:

adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (SOARES, 2001, p. 47)

Soares (2004) ainda nos alerta sobre o comprometimento que os educadores devem assumir não somente com o desenvolvimento de habilidades leitoras e atitudes positivas para com a leitura, mas sobretudo com a democratização do indivíduo. Assim, a leitura deve ser democratizada e democratizante, uma prática autônoma e ideológica, já que “em grande parte, somos o que lemos, e não apenas lemos os livros, mas também somos lidos por eles” (SOARES, 2004, p. 9).

O alicerçamento da língua materna a uma *outra* língua gera uma “relação que envolve aspectos sistêmicos, de prática social e de constituição de sujeito” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 33). Portanto, o sistema dessa nova língua, em especial a sintaxe e o léxico, são construídos a partir da língua materna, através de contrastes e transposições. Diante das várias conexões possíveis além da sala de aula, o ensino de uma língua adicional atinge novas perspectivas na atualidade e extrapola as recomendações do ensino prioritário da habilidade leitora, no escopo da língua como discurso, como propunham os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - (BRASIL, 1998) no fim dos anos 1990. Mais alinhado a essas perspectivas, recentemente em 2018, outro documento norteador, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) apresenta objetivos organizados por práticas sociais, favorecendo a ideia de uma integração temática de habilidades, bem como a autonomia das comunidades de aprendizagem (ALMEIDA, 2016).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), o ensino da língua inglesa deve promover um agenciamento crítico para o exercício da cidadania ativa, considerando a inserção dos estudantes em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, priorizando o foco da função social e política da língua. Pensando na “língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal”, o documento apresenta os seguintes eixos para o trabalho em sala de aula: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Seguindo os documentos norteadores prévios, a BNCC orienta que o ensino da língua inglesa se torna obrigatório somente a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. Embora haja pouca evidência de que aprendizes que iniciam o aprendizado da língua inglesa aos 11 ou 12 anos não serão capazes de atingir níveis satisfatórios de proficiência linguística, diversos sistemas estaduais ou municipais optaram pela implementação do ensino de língua inglesa em estágios anteriores da educação básica (ALMEIDA, 2016).

Apesar de seu caráter facultativo, o ensino de língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental vem se consolidando nos planos curriculares das escolas particulares, além da constante expansão no ensino público (ROCHA, 2007). A referida autora nos lembra ainda que o desenvolvimento das habilidades linguísticas não deve ser o único foco do ensino para crianças, mas deve contribuir para seu desenvolvimento integral, sendo a interculturalidade um “elemento propulsor do crescimento linguístico, intelectual, físico, emocional e sócio-cultural do aprendiz-criança” (ROCHA, 2007, p. 280). Tomando a oralidade como elemento central, o ensino para crianças deve ter como base o uso da língua em situações reais de uso, utilizando-se para tanto músicas, dramatizações, jogos e histórias infantis.

As histórias têm um papel fundamental para a criança, favorecendo uma experiência interna e externa em que a imaginação e a confiança em si mesma são despertadas. Além disso, as histórias propiciam o desenvolvimento da linguagem e o manuseio de seus sentimentos, a partir da identificação com os personagens (TONELLI, 2005). Tonelli (2005, p. 25) elucida ainda que “a história funciona como agente desencadeador de criatividade, inspirando cada pessoa a manifestar-se expressivamente”. Ao defender uma prática pedagógica que contemple o contexto situacional de ensino/aprendizagem, a autora apoia-se em duas premissas para o uso de histórias infantis, quais sejam:

tornar a aula significativa, permitindo ao aluno se identificar com o que está sendo abordado (o tema, o conteúdo) e, em consequência, viabilizar trocas de experiências sociais entre os sujeitos, o que promoverá a construção de outros conhecimentos. (TONELLI, 2005)

Retomando o tema do letramento a ser promovido pelo ensino de língua inglesa, ou seja, práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita na língua alvo, Schlatter (2009) propõe que a aula de língua inglesa seja

espaço para reflexão, autonomia e sensibilização ao outro na busca por uma compreensão de sua própria realidade e de uma ampliação de sua participação em práticas sociais onde a língua estrangeira e as práticas de leitura e escrita são produtos culturais e simbólicos valorizados. (SCHLATTER, 2009, p. 12)

Desta forma, para construir esse ambiente e essa visão, é preciso que as práticas de ensino se façam coerentes com essa perspectiva. Cabe à escola proporcionar, portanto, oportunidades de leitura

que tratem de diferentes gêneros discursivos, com graus diferentes de planejamento e formalidade (envolvendo diferentes interlocutores), com sequências discursivas variadas (narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva, etc.) e propósitos diversos (informar, opinar, argumentar, reclamar, instruir, etc.). Para cada uso de linguagem é importante planejar atividades que visem a reconhecer a situação de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, etc.) e que focalizem atividades de compreensão e reação ao texto, coerentes com o gênero discursivo em pauta. (SCHLATTER, 2009, p. 14)

A natureza invisível ou não-palpável do processo de compreensão de um texto torna seu acompanhamento bastante desafiador para o docente. É comum, portanto, recorrermos às perguntas, de forma a acessar o que se passa na cabeça do aluno. Para que isso ocorra de forma eficaz, faz-se necessário elaborar questionamentos que auxiliem o processamento e a compreensão do texto. Nuttall (1996) orienta que não é o tipo de pergunta que importa, mas sim a forma como esta é utilizada: os estudantes devem se esforçar para respondê-la. A autora afirma ainda que o professor deve garantir que isso ocorra através de duas estratégias: a maneira como as questões são elaboradas e utilizadas; e a clareza, para os alunos, que tarefas de leitura são oportunidades de aprendizado.

Ao excluir questões puramente sobre a língua ou sobre o conteúdo, Nuttall (1996) nos deixa com as perguntas que atendem ao nosso objetivo: aquelas que auxiliam o estudante a interpretar a língua de forma a compreender o conteúdo. A autora então traça os aspectos relevantes às perguntas que podem ser feitas na compreensão leitora - um deles é a apresentação das perguntas, descrito a seguir:

- Verdadeiro ou Falso - pode ser limitada, ao apresentar uma afirmação, mas pode gerar discussão, sendo útil e pouco trivial.
- Múltipla escolha - pode ser bastante útil, mas é o tipo mais difícil de ser elaborado, já que ao criar três ou quatro alternativas, em geral elas se tornam implausíveis, o que deixa de ser, de fato, uma “múltipla escolha”.
- Questão aberta - dentre as vantagens, é relativamente fácil de se elaborar, pode ser utilizada para basicamente qualquer fim, e leva o aluno a pensar por si mesmo. Como desvantagens, as respostas não podem ser avaliadas objetivamente, e exigem que os estudantes produzam respostas na língua-alvo, o que pode limitar a expressão do sujeito. (NUTTALL, 1996, p. 186)

Quanto ao tipo de perguntas, Nuttall (1996) as classifica de acordo com a habilidade exigida do aprendiz. Dessa forma, a autora sugere que todos os tipos sejam contemplados, a fim de que haja prática de todas essas habilidades necessárias:

- Tipo 1: Questões de compreensão literal - as respostas estão expressas no texto de forma direta e explícita. São consideradas preliminares no trabalho com o texto, já que envolvem o sentido mais plano.
- Tipo 2: Questões envolvendo reorganização ou reinterpretação - levemente mais aprofundadas que o tipo anterior, exigem a reinterpretação de informações literais ou obtenção da informação de partes distintas do texto, reunindo-as de forma diferente, talvez usando noções básicas de inferência. Em geral, consideram o texto como um todo, processando a informação para a compreensão global.
- Tipo 3: Questões de inferência - exigem que o leitor considere algo implícito, podendo solicitar a junção de informações espalhadas pelo texto. Muito semelhante ao tipo 2, porém mais sofisticado e intelectualmente mais exigente.
- Tipo 4: Questões de avaliação - pedem um julgamento sobre o texto, em termos do que o autor tenta fazer e o quanto alcança seu objetivo. Por exemplo, pode solicitar o poder do argumento do autor, sua honestidade ou tendência, ou a eficácia da sua narrativa.
- Tipo 5: Questões de resposta pessoal - menos dependente do autor, já que o leitor deve simplesmente registrar suas reações ao texto. No entanto, não se pode ignorar a evidência textual, que envolve leitor e autor, o que sobrepõe este tipo com o anterior.
- Tipo 6: Questões relacionadas a como o autor expressa o que quer dizer - permite estratégias para lidar com textos em geral, desenvolvendo a consciência do uso das palavras e do texto para comunicar. (NUTTALL, 1996, p. 188-189)

Por fim, Nuttall (1996) disponibiliza um *checklist* para refletirmos sobre e avaliarmos as perguntas que elaboramos - no formato de perguntas:

1. As perguntas podem ser respondidas sem a leitura do texto?
2. Há perguntas para cada parte do texto?
3. Há perguntas suficientes?
4. As perguntas têm tipos variados?
5. Algumas perguntas tentam conscientizar o aprendiz das estratégias necessárias a um leitor?

6. As perguntas visam ajudar o aprendiz a compreender o texto?
7. As perguntas foram elaboradas com linguagem compatível com o texto?
8. As respostas exigem conhecimento linguístico compatível com o nível do aprendiz?
(NUTTALL, 1996, p. 190)

Leffa (2016) assevera que o ensino da língua inglesa está fundamentado nos três grandes domínios da aprendizagem: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. De acordo com o autor, “a convergência da inteligência com a emoção abre caminho para explorar a conexão com o prazer na aprendizagem, que pode ser feita tanto pela via biológica como pela via sociointeracional” (LEFFA, 2016, p. 11). Isso significa que, se o aprendiz não gostar do que estiver fazendo, ou se a aula for cansativa, a aprendizagem diminuirá ou deixará de ocorrer.

No campo da educação, os jogos vêm sendo considerados, além de facilitadores do relacionamento e das vivências em sala de aula, ferramentas fundamentais na formação dos aprendizes (CHAGURI; TONELLI, 2018). Os jogos sérios, ou seja, jogos com propósito educacional, sem a função principal de entretenimento, resultam em aulas mais dinâmicas e engajamento potencializado dos estudantes em busca da aprendizagem, que por sua vez se torna mais prazerosa, proporcionando diversão e entretenimento (LEAL; OLIVEIRA, 2021).

Há quase um século, Huizinga (2014) já definia o jogo como um fenômeno cultural e trazia à tona a importância essencial do lúdico à civilização. De acordo com o autor, o jogo é uma atividade voluntária, com regras consentidas, em determinado limite de tempo e espaço. Nessa evasão da vida real, ou seja, em uma realidade autônoma, experimenta-se a tensão e a alegria. Assim, o jogo tem sua função sociocultural, uma forma significativa, que gera reações biológicas no sujeito durante o “círculo mágico”. Mas o que é um jogo, sob a ótica educacional? Segundo Kapp (2012),

um jogo é um sistema no qual os jogadores se engajam em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e feedback, que culmina em um resultado quantificável, normalmente provocando uma reação emocional. (KAPP, 2012, p. 7)

As técnicas baseadas em jogos, ou gamificação, ao serem empregadas de forma adequada, promovem engajamento, informação e educação. Kapp (2012, p. 10) aponta como definição para a gamificação o uso de “mecânica, estética e pensamento de jogo para engajar pessoas, motivar ações, promover aprendizado e resolver problemas”. Apesar da ausência de unanimidade conceitual para a gamificação, Almeida (2019) destaca a presença da motivação como um aspecto comum entre os autores que investigou.

Machado e Oliveira (2018) apontam que a motivação proporcionada pelo jogo favorece a melhoria da experiência dos envolvidos, permite a contextualização e problematização de conceitos, facilita o desenvolvimento de habilidades e de interação entre as pessoas e promove meios para os sujeitos se confrontarem e aprenderem a lidar com sucessos e fracassos.

Alves (2021) acrescenta que o trabalho com gamificação na sala de aula requer muita dedicação. A pesquisadora destaca ainda que a gamificação “não precisa obrigatoriamente das tecnologias digitais para ser utilizada, mesmo que tenha nascido da influência da cultura digital e da popularidade dos games na vida das pessoas” (ALVES, 2021, p. 36).

Um fator intrínseco ao jogo - e conseqüentemente à gamificação - é o componente lúdico. A palavra ‘lúdico’ provém do latim *ludus* e seu significado é brincar, conforme define Almeida (2019). O autor explica ainda que ambientes lúdicos inspiram e motivam reflexões e experiências práticas sobre novos formatos pedagógicos, e, portanto, “com formatos mais flexíveis e já conhecidos pela convivência com os jogos em forma de entretenimento, a motivação e interesse pelo conteúdo, a escola torna-se mais atrativa” (ALMEIDA, 2019, p. 8).

Embora a ludicidade esteja comumente associada às brincadeiras infantis e ao entretenimento, Luckesi (2014) aponta que quaisquer “atividades lúdicas” podem passar a ser “não lúdicas” se, por algum motivo, o participante considerá-las incômodas ou chatas, evocando estados emocionais negativos. De acordo com o autor, “a experiência lúdica (= ludicidade), que é uma experiência interna ao sujeito, só pode ser percebida e expressa pelo sujeito que a vivencia” (LUCKESI, 2014, p. 17), e portanto precisamos distinguir ludicidade, um estado interno do sujeito, e atividade lúdica - ainda que não sejam separadas.

O entendimento da percepção de ludicidade pode, portanto, seguir a ótica de Massa (2015): pelo enfoque objetivo, “um fenômeno externo ao sujeito, construção social, cultural e histórica (...) [que] depende do tempo, do espaço geográfico e do grupo social”; e pelo enfoque subjetivo, “a ludicidade é “sentida” e não “vista”. É ação, emoção e pensamento integrados (...) [pelos quais] o indivíduo se constitui” (MASSA, 2015, p. 126).

Pela ótica docente, a ludicidade pode se converter em atitude pedagógica, contando com o jogo como um instrumento pedagógico significativo: “e o aluno, ao praticá-lo, não se limita à sua ação livre, iniciada e mantida pelo prazer de jogar, mas participa ativamente do processo de construção do conhecimento” (ALMEIDA, 2019, p. 9-10). Como mediador da aprendizagem, o professor atua diretamente na organização das atividades, selecionando o jogo, organizando o

espaço e definindo as regras (RAMOS, 2014). Ao definir os objetivos de aprendizagem, o professor também norteia a observação, a mediação e a avaliação no desenvolvimento da tarefa. “Assim, o professor pode explicar as atividades, instigar os alunos na superação dos desafios, incentivar a interação e a colaboração durante o jogo, intervindo em situações de conflito que comprometam a realização da atividade” (RAMOS, 2014, p. 69).

Considerando o ensino de línguas, Zimmermann e Schweikart (2021, p. 110) salientam o jogo como “uma das atividades mais expressivas no processo do desenvolvimento/ensino-aprendizagem de uma língua, ou seja, o jogo é uma prática para se trabalhar abordagens, metodologias específicas que contribuem para o desenvolvimento humano”. Ramos, Lorensen e Petri (2016) apontam que, no ensino de línguas adicionais, os jogos são tipicamente associados ao ensino das quatro habilidades do idioma (escrita, leitura, áudio e produção oral), mas também podem inserir os estudantes no contexto real de aprendizagem, possibilitando interações legítimas na língua alvo e aquisição de vocabulário:

Jogos, portanto, são capazes de motivar o aluno e de desenvolver a aprendizagem da língua alvo através do feedback, que pode levar ao fluxo e que, por sua vez, pode levar à concentração de energia e à superação do sujeito, contribuindo significativamente para aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente nos estágios iniciais de aquisição de vocabulário. (RAMOS; LORENSEN; PETRI, 2016, p. 12)

Atualmente, já podemos encontrar iniciativas bem-sucedidas com a gamificação para promoção de práticas leitoras. No contexto dos jogos digitais, uma delas é o Crealit, um ambiente gamificado desenvolvido para incentivar a leitura de clássicos da literatura brasileira, com alunos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (ANDRADE; BRITO; OLIVEIRA, 2021). Neste projeto, os docentes também recebem apoio pedagógico através do aplicativo. Dentre os resultados apontados pela pesquisa, Andrade, Brito e Oliveira (2021, p. 9) concluem que o Crealit apresenta potencial no ensino-aprendizagem dos clássicos literários, mas destacam que a leitura do livro “jamais deverá ser substituída pela experiência proporcionada pelo Crealit, pois o objetivo da utilização das mecânicas de jogos [...] teve como foco fomentar a leitura dos livros clássicos da literatura brasileira”, enfatizando ainda o papel da mediação docente no fomento à leitura e ressaltando que a leitura não se reduz ao jogo.

Como uma plataforma de gamificação de obras literárias, o Crealit permite aos docentes cadastrar suas trilhas, questões e jogos com vistas ao incentivo da leitura (ANDRADE, 2020),

demonstrando seu grande potencial como ferramenta motivadora da leitura. No entanto, a versão web gratuita ainda não permite o cadastro de novas obras.

Para que a gamificação aconteça, não é necessário que se desenvolva um aplicativo, como no caso do Crealit. Há uma variedade de plataformas e aplicativos digitais, muitos deles gratuitos, que podem ser utilizados por professores que desejam implementar a gamificação em contexto digital. Müller (2017) apresenta um estudo de caso sobre uma experiência de trabalho literário com estudantes do 7º ano do ensino fundamental em uma escola particular de Nova Hamburgo, RS. Em uma sequência didática que envolveu atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, os alunos recebiam missões conforme liam os capítulos do livro “O Espelho dos Nomes”, de Marcos Bagno. De acordo com a autora, as narrativas e missões eram disponibilizadas no Google Classroom, e tais missões colaborativas deveriam ser executadas em diferentes aplicativos, dentre eles:

Google Formulários, ToonDoo ou Pixton (para criação de quadrinhos), sites para geração de gráficos, sites para geração de palavras cruzadas e caça-palavras, Canva (para criação de folhetos e capas), Coggle ou MindMaps (para criação de mapas mentais) e outros mais conhecidos como o Google Documentos ou Apresentações (MÜLLER, 2017, p. 43).

Como resultado do projeto, Müller (2017) identificou o sucesso da leitura de forma gamificada, recebendo comentários satisfatórios dos discentes. No entanto, a autora provoca a seguinte reflexão: “por que vários alunos gostaram da proposta e da leitura, mas prefeririam fazer as atividades em outro meio que não o eletrônico?”, sinalizando a possibilidade de desenvolvimento de um jogo mais específico, mas também destacando que esta sequência poderia ocorrer em um ambiente fora da internet.

Já a experiência relatada por Nunes e Martins (2018) apresenta uma proposta de gamificação em que estudantes do Ensino Médio em uma escola estadual no município de Betim, MG, fizeram a leitura de clássicos da literatura através de jogos (físicos) de leitura. Para cada obra, um jogo diferente: um bingo de palavras, utilizando o vocabulário de “A Moreninha”, de Joaquim Manuel de Macedo; um jogo de trilha com “O Cortiço”, de Aluísio Azevedo; o jogo “correições de palavras” (*sic*) com “Macunaíma”, de Mário de Andrade. Os autores puderam observar o engajamento e a receptividade dos alunos, além do interesse despertado em alguns alunos para a leitura. Nunes e Martins (2018, p. 581) afirmam que alteraram “o cenário da sala de aula, pois rompemos com o tradicional quadro, giz, professor e alunos face a face, tornando o ambiente

distinto do cotidiano, tentando trabalhar o conteúdo relacionado a algo conhecido pelos educandos.”

Nossa proposta consiste em uma atividade gamificada física, a ser realizada em meio não-digital, em um jogo de tabuleiro. Jogos analógicos e digitais têm algumas de suas características inalteradas pela essência do jogo, como a presença de regras, e o potencial lúdico para a construção de conteúdos e habilidades (RAMOS; KNAUL; ROCHA, 2020). Juul (2003) acrescenta que os jogos não precisam estar ligados a nenhuma mídia ou cenário específico, já que muitos se movimentam através de diferentes mídias: há uma perspectiva transmidiática no jogo favorecida pelas regras, pela mecânica do jogo, as ações permitidas e ao que elas levam o jogador.

A escolha pelo jogo analógico, no entanto, foi favorecida pela maior flexibilidade deste formato, já que “tanto as normas estabelecidas pelos jogadores como as consequências pelo não cumprimento dos combinados podem sofrer transformações, se os jogadores assim acordarem” (RAMOS; KNAUL; ROCHA, 2020, p. 331). As autoras acrescentam que no coletivo, a interação social é fortemente exercitada através da definição de papéis, diálogos e desenvolvimento do jogo, o que evidencia a colaboração, mas ao mesmo tempo favorece a dispersão. Geronimo e Gatti (2020, p. 47) justificam a escolha por um jogo analógico pois “nem sempre jogos educativos eletrônicos estão disponíveis para os estudantes e as escolas”, o que torna essa alternativa uma possibilidade plausível.

As habilidades socioemocionais dos estudantes também são contempladas neste modelo colaborativo e interativo, com “aspectos emocionais relacionados ao fato de se lidar com o sucesso (vitória) e a perda, a negociação, o conflito, a oposição, por exemplo” (RAMOS, 2014, p. 64). Concordamos com a visão da autora a respeito de que “no contexto escolar, jogar junto faz parte do processo, pois os jogadores partilham o mesmo espaço, têm interesses afins e já possuem laços afetivos” (RAMOS, 2014, p. 64), o que pode potencializar a prática com um jogo analógico.

Essa atividade poderá ainda, a critério e necessidade do professor, ser adaptada para os meios digitais ou hibridizada. A proposta inicial foi concebida para o contexto de uma escola internacional, em que os estudantes recebem instrução em língua estrangeira - no caso, o inglês - em tempo integral, mas também pode ser adequada para outras situações de ensino de língua estrangeira na educação básica.

Com relação ao contexto das escolas internacionais, o parecer CNE/CEB nº 2/ 2020, aprovado em 09/07/2020 e aguardando homologação do MEC, dispõe sobre as diretrizes

curriculares nacionais para a educação plurilíngue. De acordo com o projeto de resolução, caracterizam-se como escolas bilíngues aquelas que irão “promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas” (BRASIL, 2020), ofertando o currículo em dois idiomas em todas as etapas da educação básica. As escolas bilíngues devem oferecer, como tempo de instrução na língua adicional, entre 30% e 50% das atividades curriculares na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e pelo menos 20% da grade curricular no Ensino Médio.

Além das escolas bilíngues, existem as escolas brasileiras com currículo internacional, onde ocorre o “estabelecimento de parcerias, adoção de materiais e propostas curriculares de outro país, ofertando, portanto, currículos em língua portuguesa e línguas adicionais” (BRASIL, 2020). Nestas escolas, o tempo de instrução das disciplinas ministradas em língua portuguesa é determinado pelas normas brasileiras, e o tempo da língua adicional fica a critério da instituição.

Há ainda as escolas com carga horária estendida em língua adicional, que promovem o “currículo escolar em língua portuguesa em articulação com o aprendizado de competências e habilidades linguísticas em línguas adicionais” (BRASIL, 2020), porém os conteúdos curriculares não ocorrem de forma integrada e simultânea em ambas as línguas. O tempo de instrução na língua adicional deve ser de no mínimo 3 horas semanais.

Já as escolas internacionais “estão vinculadas a outros países, de onde emanam as suas diretrizes curriculares” (BRASIL, 2020). Para expedição de dupla certificação, essas instituições devem observar a legislação brasileira. O estatuto de fundação, com seus acordos de cooperação, determina a organização curricular e a avaliação.

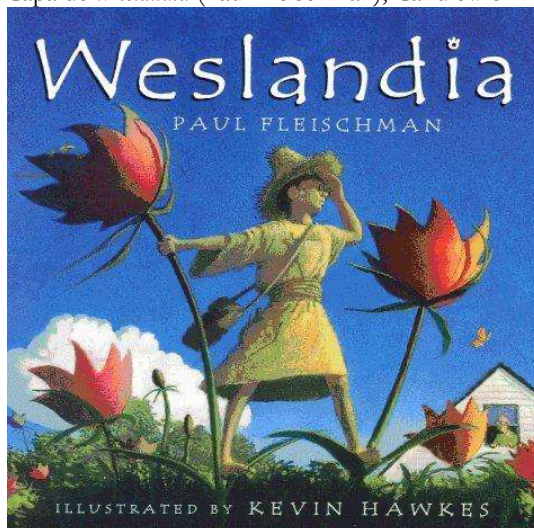
O documento visa normatizar a chamada educação bilíngue sob a justificativa do crescimento exponencial das escolas ditas bilíngues, sobretudo na rede privada, embora explicita que “em praticamente todas as unidades federativas do país há oferta de línguas adicionais em escolas públicas” (BRASIL, 2020), citando os exemplos das cidades do Rio de Janeiro (RJ) e Londrina (PR), além das normas estabelecidas pelos estados de São Paulo, Santa Catarina e Maranhão. O parecer acrescenta ainda que

parte significativa das ofertas de educação bilíngue do país ocorre pelo acréscimo de conteúdos na grade horária, e não conforme programas estruturados em que as línguas adicionais são utilizadas como meio de instrução, com metodologias adequadas, recursos e projeto político pedagógico coerente (BRASIL, 2020).

A partir das resoluções destas diretrizes, fica evidente que há um número expressivo de escolas intituladas bilíngues, com uma quantidade considerável de escolas que de fato se adequa às denominações estabelecidas. Levantamentos feitos por Schütz (2019) e Moura (2020) contabilizam cerca de 35 escolas internacionais no Brasil. Já o *International Baccalaureate* (IB), um conjunto de programas educacionais mundial que engloba as etapas da educação básica brasileira e promove uma estrutura de alto padrão e excelência, conta atualmente com 49 escolas brasileiras oferecendo pelo menos um de seus programas.

O livro escolhido para a atividade é *Weslandia* (Fig. 1), escrito por Paul Fleischman e ilustrado por Kevin Hawkes, publicado em 1999 pela Candlewick Press (EUA). O livro infanto-juvenil ilustrado conta a história de Wesley, um menino sem amigos que, como projeto das férias de verão, cria sua própria civilização em seu quintal. Despertando o interesse das outras crianças em seu projeto bem-sucedido, ele deixa de ser excluído e perseguido, e ganha um grupo de seguidores. De acordo com a obra, alguns dos temas relacionados à história são: *bullying*, individualidade, férias de verão, civilização e fantasia.

Figura 1: Capa de *Weslandia* (Paul Fleischman), Candlewick Press, 1999.



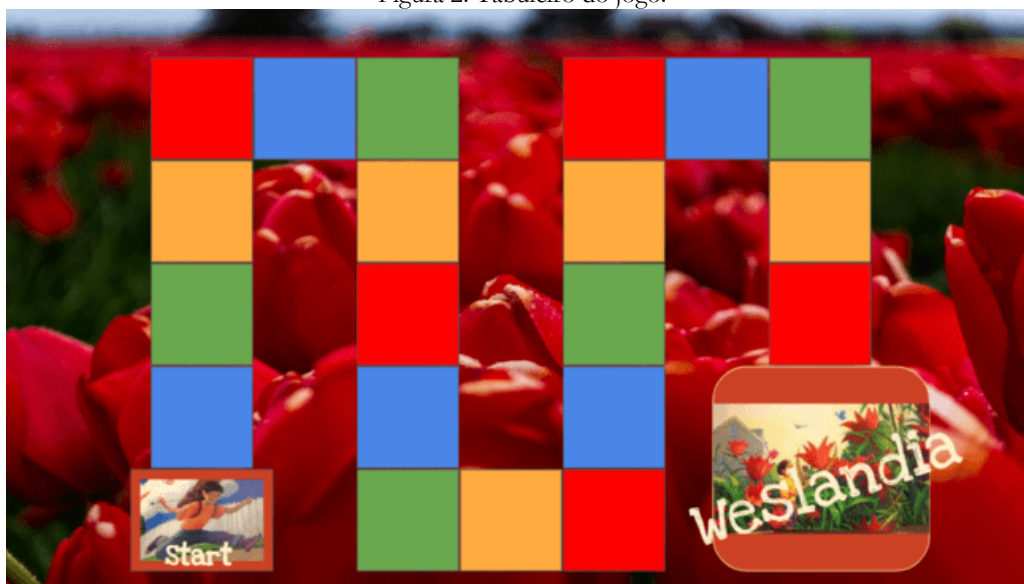
Fonte: <https://m.media-amazon.com/images/I/61JW3VS4TXL.jpg>

Após a leitura da obra, o jogo será uma atividade lúdica e colaborativa com a finalidade de verificar a compreensão da história. Desta forma, com base nos pressupostos teóricos apresentados, a atividade gamificada pode ser apresentada: um jogo de tabuleiro e cartas, em que os jogadores têm como objetivo chegar à civilização de *Weslandia*.

As mecânicas escolhidas para o jogo em questão, com base na pesquisa de Geronimo e Gatti (2020), é Rolar/Girar para Mover (*roll/spin and move*), em que o jogador move as peças de acordo com o valor obtido no dado, associada à Teste sua sorte (*Press your luck*), que envolve o elemento de aleatoriedade, e a Seleção de Cartas (*Card Drafting*), em que o participante pega cartas em um monte, envolvendo perguntas e respostas. Esta é a mecânica mais utilizada nas pesquisas para o ensino, de acordo com os autores.

O jogo consiste em um tabuleiro com 20 casas coloridas (Fig. 2), uma casa inicial chamada “Start” (Início) e uma vigésima primeira casa, maior, denominada “Weslandia”, onde o primeiro jogador a chegar será aclamado vencedor da partida. Recomenda-se que os estudantes sejam agrupados em duplas ou trios de habilidades mistas para jogar, dependendo do total de alunos na turma. Ao parar em uma casa, o jogador receberá uma pergunta do monte de cartas, lida por um adversário, e dará a resposta em voz alta. Para locomover seu personagem “Wesley” pelo tabuleiro, cada jogador jogará o dado e andará o número de casas estipulado ao responder corretamente à pergunta.

Figura 2: Tabuleiro do jogo.



Fonte: Pesquisa direta.

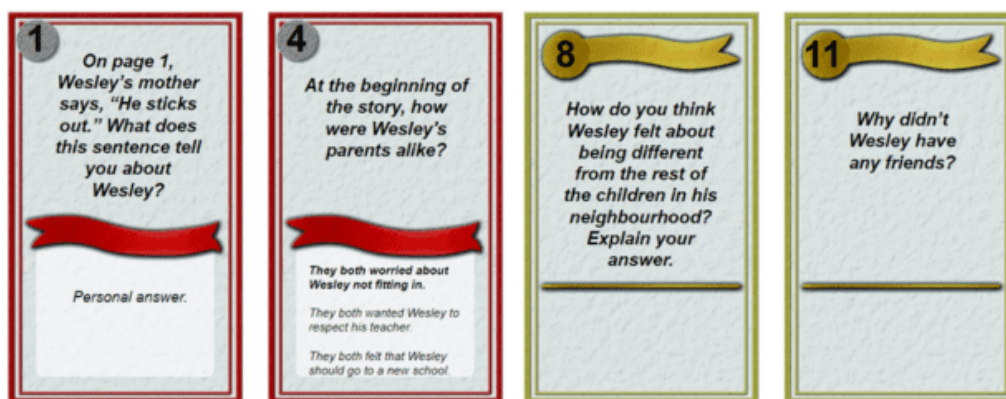
O jogo conta ainda com 40 cartas contendo perguntas sobre a história, sendo 33 cartas comuns (vermelhas) e 7 cartas douradas (Fig. 3). As perguntas foram elaboradas à luz do referencial teórico proposto por Nuttall (1996), sendo divididas em perguntas de múltipla escolha, verdadeiro

ou falso e questões abertas. As perguntas douradas pertencem aos tipos 4 (avaliação), 5 (resposta pessoal) ou 6 (expressão do autor), descritos na fundamentação teórica. Através da interação e da colaboração entre pares, os estudantes poderão ampliar e expressar sua compreensão sobre o texto lido em um contexto genuíno de comunicação na língua alvo.

São disponibilizadas aos docentes as 40 perguntas utilizadas no jogo, em uma tabela em inglês e português¹, com as respectivas opções de resposta e gabarito em negrito, quando aplicável. A primeira coluna traz a numeração das cartas e a indicação de carta dourada. As páginas do livro em que o assunto pode ser encontrado são indicadas na última coluna.

Através desta proposta gamificada, o professor de língua inglesa dos anos iniciais do ensino fundamental pode contar com uma ferramenta pedagógica que dá suporte a diferentes aspectos do processo de ensino-aprendizagem. Em primeiro lugar, incentiva a prática de leitura entre as crianças, fomentando a formação social, cognitiva e psicológica do jovem leitor e despertando a constituição consciente do sujeito. Neste formato, a atividade toma forma de aprendizagem significativa, colocando os estudantes no centro do seu processo cognitivo e promovendo um envolvimento direto e interativo com a construção do conhecimento.

Figura 3: Cartas do jogo.



Fonte: Pesquisa direta.

A interação, a autonomia e a participação ativa do aprendiz contribui ainda com o desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais. O contexto colaborativo possibilita o engajamento coletivo, a partilha, a negociação, a expressão, o manejo de emoções, características facilitadas pelo ambiente, com o qual os participantes estão familiarizados. O bem-estar que

propicia o aprendizado é resultado de uma experiência lúdica, em que o estudante está confortável e motivado a cumprir a atividade.

No contexto do aprendizado de uma língua adicional, estende a prática ativa do idioma não somente na habilidade de leitura, mas na expressão oral e na compreensão auditiva devido à interação proporcionada pela atividade. Além disso, cria oportunidades de observação e avaliação pelo docente, que pode verificar a compreensão da leitura através dos questionamentos propostos e ao desempenho do aprendiz em um contexto mais dinâmico e descontraído - o que reduz a pressão e a tensão de uma avaliação formal.

Retomando o aprendizado proporcionado pelo texto através da atividade lúdica, esta prática de leitura gamificada estimula a competência narrativa dos estudantes, um conhecimento cultural intuitivo que vai sendo desenvolvido na escolarização e nos permite perceber e identificar enredos (CULLER, 1999). Neste caso, o percurso transmidiático proporcionado pelo jogo, ou seja, a observação da narrativa pelo viés de um outro gênero, aprofunda e amplia sua compreensão. Afinal, como afirma Jonathan Culler (1999, p. 86), “o enredo pode ser preservado na tradução de uma linguagem ou de um meio para outro: um filme mudo ou uma história em quadrinhos pode ter o mesmo enredo que um conto”.

Sob a perspectiva docente, esta atividade gamificada - um jogo de tabuleiro não-digital - visa auxiliar e inspirar a construção de práticas significativas para os alunos, configurando a leitura como a prática comunicativa que ela deve ser. A proposta aqui compartilhada fica à disposição dos docentes para uso em sua integralidade, de forma parcial ou adaptada. Para tanto, todas as partes do jogo - tabuleiro, cartas, manual de instruções - estão disponíveis no Apêndice do trabalho, e podem ainda ser acessadas digitalmente, em documentos editáveis que facilitam sua utilização. Já para conhecer melhor o livro utilizado, *Weslandia*, há diversos vídeos de *read aloud* (leitura em voz alta) nas plataformas de vídeo online.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa, buscamos investigar as contribuições das atividades gamificadas à habilidade leitora no ensino em língua inglesa, utilizando a pesquisa descritiva documental sobre a natureza das práticas leitoras utilizadas no ensino de língua inglesa no ensino fundamental e a função do jogo e de experiências gamificadas na promoção da habilidade de leitura. Finalizamos

com uma proposta de atividade gamificada analógica, um jogo de tabuleiro, visando contribuir no processo de ensino da habilidade leitora em língua inglesa.

Tendo em vista os aspectos analisados, sabemos que as práticas leitoras são essencialmente comunicativas, possibilitando a autonomia e a cidadania do indivíduo. O ensino de inglês como língua adicional vem se consolidando através da inserção dos estudantes em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, através de multiletramentos e da perspectiva do inglês como língua franca. Assim, a leitura em língua inglesa deve privilegiar as práticas sociais em situações de comunicação contextualizadas, como um produto cultural e simbólico valorizado em direção ao desenvolvimento integral do aprendiz.

Já o jogo pode ser definido como um fenômeno cultural, trazendo à tona a importância do lúdico com sua função sociocultural. No âmbito educacional, a gamificação promove engajamento, informação e educação. Uma atividade lúdica torna-se uma atividade pedagógica, favorecida pela motivação e interação, conduzindo à construção do conhecimento. Já podemos encontrar propostas pedagógicas gamificadas bem-sucedidas, tanto em formato digital quanto analógico, já que ambos mantêm a essência do jogo e seu potencial lúdico. Nossa proposta contemplou um jogo em meio físico, com tabuleiro e cartas, voltado para os primeiros anos do ensino fundamental.

Diante de tantos desafios enfrentados pelos professores e pelos estudantes na construção de sentido em atividades de leitura, a gamificação surge como uma proposta de atividade significativa que pode contribuir para o desenvolvimento da competência leitora de crianças em língua inglesa. Ao associar atividades de leitura prazerosas, enriquecedoras e condizentes com a realidade dos estudantes a práticas gamificadas, que despertam prazer e engajamento, a sala de aula se torna um ambiente favorável à aprendizagem não somente da habilidade leitora, mas da solução de problemas, das práticas sociais e de outras habilidades linguísticas previstas no currículo.

Uma limitação da pesquisa que ficou evidente foi a não-aplicação do jogo durante o estudo, o que poderia ter antecipado a ausência de alguns elementos na mecânica de jogo, como a missão, a recompensa e um sistema de fases, além da quantidade reduzida de casas (impactando na sua extensão/duração e no nível de dificuldade). Já como uma possibilidade de pesquisa futura, surge a relação entre a leitura e as tecnologias digitais, envolvendo ou não estratégias de gamificação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. R. **Gamificação como atividade lúdico-didática no ensino básico no Brasil:** uma revisão sistemática sobre o tema. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2019.

ALMEIDA, R. **ELT in Brazilian public schools: History, challenges, new experiences and perspectives.** *Education Policy Analysis Archives*, v. 24(81), 2016.

ALVES, C. C. **A gamificação no ensino de leitura:** desafios e contribuições. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2021.

ANDRADE, D. E. S. **Gamificando o ensino da literatura:** uma experiência de jogabilidade no ensino médio integrado com o jogo Crealit. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro, Salgueiro-PE, 2020.

ANDRADE, D. E. S.; BRITO, J. A.; OLIVEIRA, F. K. Gamificando o ensino da literatura: Uma experiência de jogabilidade no ensino médio integrado com o jogo CREALIT. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 248–257, 2021. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/118481>>. Acesso em: 12 mai. 2022.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da Ciência:** filosofia e prática da pesquisa. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 2/2020**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>>. Acesso em: 17 abr. 2022.

CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. O jogo nas aulas de língua estrangeira para crianças. **Revista de Letras**, v. 6, n. 2, 2018. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3013>>. Acesso em: 12 mai. 2022.

CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no Brasil: (re)discutindo fundamentos. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 281-302, jan./abr. 2019.



CULLER, Jonathan. **Teoria literária**: uma introdução. São Paulo: Beca Prod. Culturais, 1999.

FLEISCHMAN, Paul. **Weslandia**. Cambridge, MA: Candlewick Press, 1999.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, [S. L.], v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>>. Acesso em: 7 jan. 2023.

GERONIMO, R. R.; GATTI, D. C. Jogos de tabuleiro e ensino, em busca de interfaces. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, Foz do Iguaçu, v. 4, n. 1, p. 36-48, jan./jul., 2020.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2014.

JUUL, J. The game, the player, the word: looking for a heart of gameness. In: COPIER, Marinka; RAESSENS, Joost (ed.). **Digital games research conference proceeding**. Utrecht: Utrecht University, 2003. p. 30-45. Disponível em: <<http://www.jesperjuul.net/text/gameplayerworld/>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

KAPP, K. M. **The Gamification of Learning and Instruction**: Case-Based Methods and Strategies for Training and Education. New York: Pfeiffer: John Wiley & Sons, 2012.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes Editores, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LEAL, A. K. B. B.; OLIVEIRA, F. K.. Ensino de direito, aprendizagem baseada em jogos e gamificação: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Labor**, v. 1, n. 25, p. 318-337, 2021.

LEFFA, V. J. **Língua Estrangeira**. Ensino e Aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **Uma Espiadinha na Sala de Aula**. Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MACHADO, Y. F.; OLIVEIRA, F. K. Orientação profissional, gamificação e educação profissional e tecnológica: uma revisão sistemática de literatura. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 3, n. 1, p. 108-126, 2018.

MASSA, M. S. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **APRENDER** - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação. Vitória da Conquista: Ano IX, n. 15, p.111-130, 2015.

MOURA, S. **Escolas internacionais no Brasil**. [s.d.]. Disponível em:
<<https://educacaobilingue.com/escolas/escolas-internacionais/>>. Acesso em: 17 abr. 2022.

MÜLLER, C. Leitura Literária: uma experiência gamificada. **Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, set./dez. 2017.

NUNES, R. C.; MARTINS, T. C. A leitura de alguns clássicos através de jogos materiais/virtuais elaborados em sala com os alunos do ensino médio. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 8, n. 1, 2018.

NUTTALL, C. **Teaching reading skills in a foreign language**. Hong Kong: Macmillan Heinemann, 1996.

RAMOS, D. K. Cognoteca: uma alternativa para o exercício de habilidades cognitivas, emocionais e sociais no contexto escolar. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 63-75, jan./jun. 2014.

RAMOS, D. K.; KNAUL, A. P.; ROCHA, A. Jogos analógicos e digitais na escola: uma análise comparativa da atenção, interação social e diversão. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 21, n. 47, p. 328-354, set./dez. 2020.

RAMOS, D. K.; LORENSET, C. C.; PETRI, G. Jogos educacionais: Contribuições da neurociência à aprendizagem. **Revista X**, v. 2, 2016.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, 2007, v. 23, n. 2, pp. 273-319.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio: UNISINOS**, v. 7, n. 1, p. 11 - 23, jan./abr. 2009.

SCHÜTZ, R. E. **Escolas internacionais no Brasil**. [s.d.]. Disponível em:
<<https://www.sk.com.br/sk-intsch.html>>. Acesso em: 17 abr. 2022.

SOARES, M. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (orgs.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. et al. (orgs.). **A escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TONELLI, J. R. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2005.

ZILBERMAN, R. Leitura literária e outras leituras. **Gragoatá**. Niterói, n. 2, p.143-157, 1997.

ZIMMERMANN, A. S.; SCHWEIKART, J. F. Jogos pedagógicos: Mediador do ensino aprendizagem da língua inglesa para crianças surdas e ouvintes. In: SANTOS, L. I. S.; TONELLI, J. R. A.; JUSTINA, O. D. (orgs.). **Línguas adicionais para crianças**: possibilidades teórico-práticas. 1 ed. Cáceres: Editora Pantanal, v. I, p. 106-120, 2021.

ⁱ O tabuleiro, as cartas, o manual de instruções e as perguntas podem ser encontrados para uso no link a seguir:
<https://shorturl.at/isyjN>