

Letramento em jogo: Protótipo de ensino gamificado para estimular a leitura no 9º ano

Literacy in play: Gamified teaching prototype to stimulate reading in the 9th grade

Valdenice Maria Rodrigues de Lima Oliveira Leão¹

Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré (Orientadora)²

RESUMO

A falta de interesse pela leitura é algo mais recorrente do que imaginamos no contexto de ensino de Língua Portuguesa. O ensino de leitura apresenta desafios singulares, uma vez que os alunos do 9º ano estão em uma fase de desenvolvimento marcada por mudanças cognitivas, sociais e emocionais provenientes da adolescência. Diante desse cenário, a gamificação (BUSARELLO, 2016) surge como uma alternativa promissora para estimular o hábito da leitura e desenvolver habilidades e competências linguísticas de forma lúdica e atrativa. Este artigo, portanto, apresenta a elaboração de um protótipo de ensino (ROJO, 2017) gamificado como forma de estimular a leitura em alunos do 9º ano do ensino fundamental. Nesse contexto, a presente pesquisa, caracterizada a princípio como documental e qualitativo-interpretativista, tem como objetivo elaborar e analisar um material didático, o protótipo de ensino (ROJO, 2017), para o ensino de língua(gem). Este protótipo de ensino tem a gamificação como estratégia de ensino e alinhado às diretrizes da BNCC (2017), para a formação de leitores mais críticos, eficazes e envolvidos. A pesquisa descreve o processo de criação do protótipo, sua possível aplicação em sala de aula e os resultados obtidos. Conclui-se que a gamificação tem grande potencial para tornar o ensino de língua portuguesa mais atrativo, sugerindo possibilidades para futuras aplicações em contextos educacionais.

Palavras-chave: Leitura, Ensino Fundamental, Protótipo de Ensino

¹ É discente do curso de Especialização em Estudos da Linguagem e Formação Docente (LINFOR) UFRPE-UAEADTec. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2023). Atualmente é Professora Substituta nas Escolas Estaduais Aluísio Germano e São José, ambas localizadas em Carpina-PE e Tutora Virtual do curso de Bacharelado em Administração Pública pela UFRPE.

² Doutora em Letras (Linguística) pela UFPE. Pós-doutora pela UFSCAR e pela Universidade Aberta de Lisboa. Professora Associada da UFRPE (UAEADTec - Licenciatura em Letras; PPGTEG; LINFOR). Líder do Grupo de Pesquisa LACELI (CNPq)

ABSTRACT

The lack of interest in reading is more common than we imagine in the context of teaching Portuguese. Teaching reading presents unique challenges, since 9th grade students are in a phase of development marked by cognitive, social and emotional changes arising from adolescence. Given this scenario, gamification (BUSARELLO, 2016) emerges as a promising alternative to encourage the habit of reading and develop language skills and competencies in a playful and attractive way. This article, therefore, presents the development of a gamified teaching prototype (ROJO, 2017) as a way to encourage reading in 9th grade elementary school students. This teaching prototype uses gamification as a teaching strategy and is aligned with the BNCC guidelines (2017), to train more critical, effective and involved readers. The research describes the process of creating the prototype, its possible application in the classroom and the results obtained. It is concluded that gamification has great potential to make Portuguese language teaching more attractive, suggesting possibilities for future applications in educational contexts.

Keywords: Reading, Elementary Education, Teaching Prototype

1 INTRODUÇÃO

O desinteresse pela leitura é algo mais recorrente do que imaginamos. De acordo com Zilberman (1991) a assiduidade entre o público jovem e estudantil vem diminuindo desde os anos 70, passando a ser tema frequente em eventos relacionados à leitura. Isso continua presente nos alunos da educação básica e é um desafio crescente no contexto educacional atual, marcado pela predominância de dispositivos digitais e jogos eletrônicos. O ensino de leitura apresenta desafios singulares, uma vez que os alunos estão em uma fase de desenvolvimento marcada por mudanças cognitivas, sociais e emocionais provenientes da adolescência. Exigindo abordagens que vão

além dos métodos tradicionais, incorporando práticas que reconheçam a diversidade de textos e mídias com os quais os alunos interagem diariamente. Esse cenário destaca a importância de um material didático flexível e adaptável, capaz de oferecer respostas pedagógicas que atendam às necessidades contemporâneas dos alunos e do mundo do trabalho.

Diante desse cenário, a gamificação (BUSARELLO, 2016) surge como uma alternativa possível para estimular o hábito da leitura e desenvolver habilidades e competências linguísticas de forma lúdica e atrativa. Neste estudo, busca-se desenvolver e avaliar um protótipo de ensino gamificado para o 9º ano, alinhado à BNCC, com foco no desenvolvimento da leitura contribuindo para um ensino mais eficaz e engajador.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Leitura e Compreensão Textual no Ensino Fundamental

De acordo com Zilberman (1991), ler é uma competência importante quando se trata da formação do cidadão como um todo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece competências e habilidades essenciais para cada etapa da educação básica. No 9º ano do Ensino Fundamental, as competências de leitura incluem a compreensão e interpretação de textos variados, o reconhecimento de diferentes gêneros textuais, a análise crítica de conteúdos e a produção textual como demonstramos no quadro abaixo autoral com base nos conteúdos da BNCC.

Quadro 1: Resumo das Competências

Competência	Descrição	Exemplos
Compreensão leitora	Entender o sentido global do texto, identificar informações explícitas e implícitas, inferir significados e interpretar diferentes tipos de textos	Ler e interpretar romances, contos, poemas, artigos de opinião, notícias, etc.; responder a questões sobre o texto, como: Qual o tema principal? Quem são os personagens? Qual o objetivo do autor?

Análise linguística	Reconhecer e analisar os recursos linguísticos utilizados nos textos, como as figuras de linguagem, a coesão e a coerência, a variedade linguística, etc.	Identificar as funções das diferentes partes do discurso (sujeito, verbo, etc.); analisar o uso de figuras de linguagem como metáforas, metonímias, etc.; identificar os diferentes tipos de discurso (direto, indireto, livre indireto).
Análise crítica de conteúdos	Refletir sobre os próprios processos de leitura, sobre as diferentes estratégias de leitura e sobre o papel da leitura na vida.	Participar de debates sobre os textos lidos; elaborar resenhas e resumos; comparar diferentes versões de uma mesma história.
Produção textual	Utilizar a leitura como base para a produção de textos próprios, como resumos, resenhas, artigos de opinião, etc.	Produzir um texto a partir de um gênero textual estudado; reescrever um texto, modificando o ponto de vista do narrador; criar uma história a partir de uma imagem.

Fonte: BNCC (2018).

Essa referência curricular pode servir como base para o desenvolvimento de protótipos gamificados que abordem os conteúdos programáticos de forma mais clara, objetiva e divertida.

De acordo com Freire (1989), ler é compreender e interpretar textos de diversos gêneros e tipos e com eles interagir para agir sobre o que está posto, ou seja, a importância da leitura do seu próprio mundo tem significado e relevância no processo de leitura da palavra. Essa habilidade, pode se desenvolver dentro e fora do ambiente escolar, muitas vezes no quintal de casa; no entanto, está bastante ligada à instrução formal obtida nas escolas. Mais especificamente, tem sido tarefa da escola lidar com o desenvolvimento da competência leitora, embora não seja a única agência responsável por isso. Podemos citar outras agências tão responsáveis quanto a escola, como Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, a própria família e projetos sociais. E é verdade, também, que não é

apenas na escola que se dá esse processo. Ele é sistematizado nesse espaço, mas não se dá unicamente nele a responsabilidade de torná-lo possível.

Estudos sobre o domínio da leitura feitos por Isabel Solé (1998) apontam que o desenvolvimento da competência leitora requer um conjunto de habilidades que entram em confluência no momento do ato de ler: atenção, percepção, compreensão, memória, compreensão do funcionamento do sistema (se é texto verbal ou verbo-visual) os quais dão significado ao texto.

Leitura não é apenas decodificação, mas interação com o texto para aprofundamento de ideias para compreensão do mundo que nos rodeia e para compreensão de nós mesmos. Lemos por diferentes razões e não lemos todos os textos da mesma forma. A leitura sem uma interpretação adequada é possível, porém não garante o pleno entendimento e acesso ao conhecimento. É necessário que haja compreensão das palavras, compreensão dos sentidos de quem lê e do contexto como um todo. Durante a realização de uma leitura, é preciso estabelecer um diálogo entre texto, autor e leitor. Os PCN (1997) vão além e apontam que,

Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes. (PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais de língua Portuguesa de 1ª a 4ª Série de 1997, p. 56).

Portanto, a leitura é um processo ativo que envolve a construção de significados a partir da interação com o texto e com a realidade. Logo, o processo em questão envolve mais do que apenas a leitura literal e a compreensão superficial de um texto. Segundo Solé (1998, p.55), “compreender é um esforço cognitivo e social durante o ato de ler, seja qual for o texto”. De acordo com a autora (1998), o desenvolvimento da leitura é importante porque esta é uma habilidade fundamental para o desenvolvimento pessoal e acadêmico de crianças e jovens. Assim a leitura não deve ser vista apenas como uma tarefa escolar, mas como uma prática social significativa.

A autora defende, ainda, que a leitura é um processo ativo em que os leitores interagem com o texto, formulam perguntas e constroem significados a partir do que leem, enfatizando a importância de ensinar estratégias de compreensão para que os alunos se tornem leitores proficientes. Vale destacar que o contexto sociocultural do leitor desempenha um papel crucial na compreensão da leitura. Assim sendo, é importante levar em consideração o contexto cultural e linguístico dos alunos ao

ensinar a leitura uma vez que leitura não é uma atividade isolada, mas, sim, uma prática social que envolve a interação com outras pessoas e a participação em comunidades de leitores¹, incentivando a criação de ambientes de leitura ricos e colaborativos.

O desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão dependem do desenvolvimento de linguagem verbal (uso das palavras) e textos multimodais (uso dos signos visuais, sonoros ou gestos) para ampliação de competências de leitura. Ou seja, a compreensão leitora é uma atividade complexa que envolve vários mecanismos, incluindo os cognitivos, linguísticos, sociais e emocionais.

No que diz respeito ao trato da competência leitora, é necessário que os professores tenham diversas estratégias e apresentem aos alunos uma ampla variedade de textos, incluindo literatura, textos informativos, mídia digital e muito mais, para promover um desenvolvimento linguístico e pessoal com os vários letramentos, que não se limita apenas a habilidades básicas de decodificação, mas leve em conta a capacidade de reflexão sobre o mundo. A capacidade de reflexão sobre o mundo e a prática da leitura eficaz são essenciais para o desenvolvimento das habilidades dos leitores. Até mesmo o desenvolvimento de estratégias leitoras podem não ser alcançadas, pois essas estratégias podem funcionar para alguns alunos e para outros, não (Solé 1998).

Segundo Solé (1998), a alfabetização tem fins de aprendizagem de leitura e escrita, contudo, isso vai muito além de técnicas, pressupondo que o domínio da leitura e da escrita impacta diretamente no aumento do domínio da linguagem oral, da consciência metalinguística e reflete nos processos cognitivos envolvidos nas tarefas diárias.

2.2 Multiletramentos

O conceito de multiletramentos, introduzido pelo Grupo Nova Londres (GNL) (1996), reconhece a multiplicidade de formas de comunicação e práticas culturais na contemporaneidade. A pedagogia dos multiletramentos enfatiza o desenvolvimento de habilidades para interpretar e produzir significados em diferentes modos e mídias, promovendo uma educação inclusiva e diversificada. Esse conceito se tornou

¹ Comunidade Leitora: Grupo de pessoas que se reúne periodicamente para debater obras previamente acordadas, sugeridas ou não por um coordenador, muitas vezes uma pessoa de renome - por exemplo, um escritor. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/comunidades-de-leitores>

fundamental na educação contemporânea devido às mudanças rápidas na comunicação e na tecnologia.

Multiletramentos envolvem mais do que apenas a leitura e escrita de textos convencionais. Incluem a habilidade de compreender e criar significados em uma variedade de formas, como: interpretar e produzir conteúdo visual e audiovisual; utilizar e criar materiais que combinam som, texto e imagem; engajar com textos e mídias digitais de maneira interativa, como em sites e aplicativos; entender e participar de práticas comunicativas através de plataformas sociais e digitais.

A educação deve incluir atividades e materiais que representem as diversas linguagens utilizadas na sociedade moderna. Isso significa integrar o uso de tecnologia e mídias digitais nos currículos escolares, enfatizando a importância de habilidades críticas e analíticas para avaliar a validade e a intenção das informações recebidas em diferentes formatos. Promover uma educação que reconhece e valoriza a diversidade cultural e linguística dos alunos, adaptando-se a diferentes formas de expressão e comunicação, requer a capacitação contínua dos educadores para que eles possam ensinar e orientar os alunos em relação às novas formas de letramento, tecnologias e práticas digitais. Porém, nem sempre as escolas têm acesso adequado às tecnologias necessárias para implementar essas práticas, pois ainda há uma escassez de investimentos nessa área, fazendo com que a falta de formação específica dificulte a adoção efetiva pelos professores.

Os multiletramentos são essenciais para uma educação que prepare os alunos para os desafios do mundo moderno. Falar em “multi” significa multiplicidade de linguagens, mídias e de culturas contidas nos textos que circulam na sociedade, permitindo uma abordagem mais inclusiva e dinâmica, refletindo a diversidade das formas de comunicação e ajudando os alunos a desenvolver habilidades críticas e adaptáveis. De acordo com Rojo (2012), essa multiplicidade de linguagens exige novos letramentos, novas práticas e novas habilidades: digital, visual e sonora.

A partir dos Novos Estudos do Letramento (NEL), houve uma expansão significativa da compreensão sobre o letramento no ensino-aprendizagem. Essa nova perspectiva, defendida pelo Grupo de Nova Londres (GNL) e por pesquisadoras como Roxane Rojo, propõe uma pedagogia que valoriza a diversidade de práticas letradas presentes em diferentes contextos sociais e culturais. Ao contrário do conceito tradicional de letramento, que se limita a uma visão homogênea e estática da língua, os novos estudos defendem uma visão mais dinâmica e complexa, reconhecendo a multiplicidade de formas de ler e escrever presentes em nossa sociedade. Logo, para

Rojo (2012) não há um único tipo de letramento, mas sim uma multiplicidade de práticas de letramento que se manifestam em diferentes contextos.

2.3 Gamificação

A gamificação é uma palavra derivada do termo em inglês “gamification”, e sua definição está relacionada ao uso de elementos de jogos. De acordo com Busarello, *et al.* (2020), a gamificação envolve a aplicação de elementos e técnicas de design de jogos em contextos não relacionados a jogos para aumentar o engajamento e a motivação dos participantes em diversas atividades. Os principais elementos incluem mecânicas (desafios, pontos, níveis), dinâmicas (competição, cooperação) e estética (narrativa envolvente, mas especialmente o visual, o design dos jogos). Utilizada em diversas áreas, seja institucional, mercadológico ou instrucional, muitas empresas e profissionais estão fazendo o uso dessa estratégia, buscando solucionar problemas e desenvolver comportamento e aprendizagem.

Os jogos têm ferramentas de extremo valor, mas é necessário ter conhecimento e saber usá-los de forma efetiva. Não existe receita pronta que garanta resultado positivo, sendo necessário utilizar elementos que os tornem atrativos. Alves (2015, p. 83) ressalta algumas questões acerca do uso da gamificação:

No entanto, a utilização de um ou outro elemento que faz parte de um game não garante o sucesso. É necessário compreendermos a importância de cada elemento e a mecânica de funcionamento para que possamos transportar o ‘pensamento de game’ para nossos programas de treinamento de modo a promover a aprendizagem de forma eficaz. (ALVES, 2015, p. 83).

Quando se trata da educação, o professor tem a difícil tarefa de mediar a construção do conhecimento e a aprendizagem dos estudantes e “a gamificação pode ser aplicada a atividades em que é preciso estimular o comportamento do indivíduo” (SILVA, 2014, p. 16).

Gamificação pode ser utilizada para tornar o processo de aprendizagem mais motivador e eficaz, tornando as atividades mais dinâmicas e robustas, incentivando os alunos a trabalharem juntos para alcançar um objetivo comum. Podem ainda, ajudar no desenvolvimento de habilidades importantes para a vida, como resolução de problemas, pensamento crítico e tomada de decisões. De acordo com Larré (2023), a gamificação é uma metodologia poderosa que preza pelo uso de elementos de

design, métodos e formas de pensar do jogo para aprimorar experiências de ensino-aprendizagem, para mediar saberes e para estimular comportamentos dos sujeitos-aprendizes que possam facilitar seus processos de aprendizagem e ao entendermos esses elementos, é possível criar experiências mais eficazes, desafiadoras e significativas para os alunos.

2.4 O Protótipo

O protótipo é algo pensado para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e, como diz Rojo (2017), é um material navegável e interativo, mas com um discurso autoral que leva os alunos a um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo, mediado pelo professor, e que abra a esse professor possibilidades de escolha de acervos alternativos ao acervo principal da proposta didática, de maneira a poder acompanhar o trabalho colaborativo dos alunos. Logo, um protótipo de ensino é uma versão inicial e experimental de um material ou recurso didático. Servindo como um modelo preliminar, ele pode ser testado e aperfeiçoado antes de ser utilizado em larga escala, com características flexíveis objetivando validar sua eficácia, identificando possíveis dificuldades para ajustes necessários e coletando feedback de alunos e professores.

O protótipo tem muitas semelhanças com a sequência didática, mas, de acordo com Zabala (1998), é um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos. Ela envolve uma progressão lógica de atividades, desde a introdução do tema até a avaliação final.

Desta forma, é perceptível que o protótipo e a sequência didática são bem diferentes, apesar de ambos estarem relacionados ao planejamento e à execução de atividades de ensino, mas possuem características e objetivos específicos.

Nesse sentido, o protótipo aqui abordado explora as variações linguísticas como ferramenta poderosa para engajar os alunos do 9º ano na leitura e, ao mesmo tempo, desenvolver a consciência linguística e a valorização da diversidade. Assim Bagno (2007) diz que a língua não é um sistema estático, mas sim um organismo vivo em constante transformação. As variações linguísticas são resultados de diversos fatores, como região geográfica, classe social, idade, gênero, etc. Sendo importante focar no dia a dia dos alunos, seja na conversa com os amigos, nas redes sociais ou

nos diferentes tipos de textos que consomem. Como exemplo, temos o protótipo de ensino intitulado por “A norma-padrão e o preconceito linguístico”, do qual foi extraído a Figura 1:

Figura 1: Variações Linguísticas



Fonte: Nova Escola

O protótipo supracitado pode auxiliar na desconstrução de mitos e estereótipos relacionados à língua, promovendo a valorização da diversidade linguística e o combate ao preconceito linguístico. Ao apresentar as diferentes variedades linguísticas, contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, que respeita as diferenças e valorize a pluralidade cultural.

Desta forma, pode demonstrar como a língua é um fenômeno social e cultural, sujeito a variações e mudanças ao longo do tempo e em diferentes contextos. Estimulando os alunos a desenvolverem habilidades de análise crítica, permitindo que eles reflitam sobre a própria linguagem e sobre a forma como ela é usada na sociedade, levando em conta que os recursos digitais, como vídeos, podcasts e plataformas online, são facilitadores do conteúdo e da interação entre eles.

3 METODOLOGIA

De acordo com Zanella (2012), a pesquisa qualitativa pode ser definida como a que se fundamenta em análises das informações, caracterizando-se, em princípio, por não utilizar números em suas análises dos dados. Assim, esse tipo de análise tem por

base conhecimentos teórico-empíricos que permitem atribuir-lhe cientificidade.

Esse tipo de pesquisa interpretativista surge a partir do final do século XIX, preocupando-se em entender a essência do mundo e do seu cotidiano pela perspectiva dos seus participantes. De acordo com Ribeiro *et al.* (2023), uma vez na visão interpretativista, o foco é dirigido às percepções dos sujeitos e para o significado que os fenômenos têm para estas pessoas. Portanto, a realidade se interpreta por meio das interações sociais.

Ainda podemos dizer que este trabalho pode ser caracterizado, a princípio, como documental, visto que segundo Richardson *et al.* (1999), a pesquisa documental se caracteriza pelo estudo de documentos com foco na compreensão de circunstâncias sociais e econômicas. Desta forma, o trabalho possibilitou maior reflexão sobre protótipo de ensino e multiletramentos destacando a importância da gamificação no processo de aprendizagem da leitura no ensino fundamental.

3.1 Análise de Requisitos

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes para a educação básica no Brasil, definindo as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua escolaridade, mostrando como tais competências são fundamentais para que eles possam, no futuro, realizar análises de requisitos de forma eficaz (BRASIL, 2024).

No caso do 9º ano, a BNCC enfatiza o desenvolvimento de leitores autônomos e críticos, capazes de compreender textos de diferentes gêneros, como artigos de opinião, notícias, contos, poemas, entre outros, compreendendo suas características e intenções comunicativas. É fundamental que sejam capazes de avaliar a credibilidade das informações, identificar argumentos e contra-argumentos, e formar suas próprias opiniões sobre os temas abordados nos textos. Como também, desenvolver a produção textual que anda em conjunto com a leitura. Além de organizar suas ideias de forma clara e lógica, utilizando recursos linguísticos adequados para uma leitura eficiente e eficaz, dominando diversas estratégias, como a antecipação de informações, a identificação de ideias principais, a inferência de sentidos e a verificação de informações.

Logo, espera-se que os estudantes do 9º ano sejam leitores capazes de interpretar, opinar, questionar, discutir e produzir textos dentro dos requisitos básicos e necessários, esperados para esta fase escolar.

3.2 Descrição Geral das Etapas

Há diversas obras em que autores conceituam o que representa uma pesquisa qualitativa. Sem muito conhecimento, podemos dizer que se trata de um estilo de pesquisa que busca aprofundamento em um tema, com a intenção de compreender os aspectos subjetivos acerca do objeto estudado.

A pesquisa qualitativa interpretativa busca compreender a realidade social a partir da perspectiva dos participantes, valorizando a profundidade e o significado das experiências individuais.

Sabendo que a pesquisa qualitativa não se baseia em critérios puramente numéricos, é importante ter a amostragem de qualidade que possibilita abranger a totalidade do problema a ser investigado em suas múltiplas dimensões (MINAYO,1992).

Posteriormente, o investigador segue para as etapas que englobam e determinam estratégias a serem realizadas, sendo a coleta de dados muito importante para o passo final que é a organização e análise de dados. Onde devemos descrever com clareza como os dados serão organizados e analisados (MINAYO, 1992).

Desta forma, fica claro que a organização das etapas são fundamentais para estruturar como deve ser realizada a pesquisa, e seguir cada passo ajuda a manter uma ordem lógica, proporcionando coerência ao estudo.

3.3 Elaboração e Análise do protótipo de ensino

Para conseguir analisar de forma eficaz o que propomos, aqui vamos falar mais sobre os procedimentos de elaboração do protótipo de ensino. Também explicaremos os critérios que guiaram a produção e a análise do material, assim como as questões que direcionaram nosso olhar.

O material didático que sugerimos é pensado para uso na educação básica, especialmente em turmas do 9º ano do ensino público. Apesar de o material ser flexível e poder ser ajustado para diversas turmas e realidades, em específico para esta turma, por estarem em período de transição do ensino fundamental para o médio, o que chama ainda mais a atenção, mediante o déficit na leitura. A BNCC (BRASIL, 2024) reconhece a língua como um fenômeno social e cultural, variável e heterogênea. Dessa forma, ela incentiva o ensino de língua portuguesa de maneira que os

estudantes compreendam e valorizem as diferentes variedades linguísticas.

Por considerar viável o uso desse material em sala de aula, sugerimos que é possível aplicá-lo numa aula de Língua Portuguesa, com duração de 2h ou 3h/aulas. O docente também pode variar essa aplicação, de acordo com as necessidades da turma. Por exemplo, pode trabalhar com o protótipo numa oficina de leitura, onde a turma pode ler textos sobre o assunto, refletindo sobre as variações linguísticas. É importante destacar que a elaboração do presente protótipo de ensino tem influência de uma experiência vivenciada por uma das autoras deste trabalho, ainda na graduação (LEÃO, 2022). Assim, escolhemos as variações linguísticas por acreditarmos ser bem presente na região que vivemos, interior nordestino, e por ver como tem diferença do modo de falar de uma região para a outra.

No contexto socioeconômico em que vivemos, é substancial que a temática deste protótipo seja abordada na escola e fora dela também, o que inclui as aulas de língua(gem) em uma visão amplificada dos “problemas” enfrentados por quem fala “errado”. Por conseguinte, planejamos o caminho do protótipo de ensino seguindo os eixos da pedagogia de multiletramentos que de acordo com Cazden et al. (2016), são a prática situada (diz respeito às experiências dos alunos), instrução explícita (relacionada às intervenções do professor), enquadramento crítico (fala sobre as práticas dos alunos e sua compreensão) e prática transformada (vivência da prática sob uma nova perspectiva).

Assim, o protótipo foi desenvolvido em slides que começa com o título de apresentação e em seguida traz algumas expressões das variações linguísticas como ôxente, pobrema, nós vai?, etc. Logo após, traz os conceitos de norma-padrão, variações linguísticas e exemplos, um vídeo com Emicida falando do preconceito linguístico e por fim a atividade prática como é apresentado no quadro 2 abaixo:

Quadro 2: Partes do Protótipo

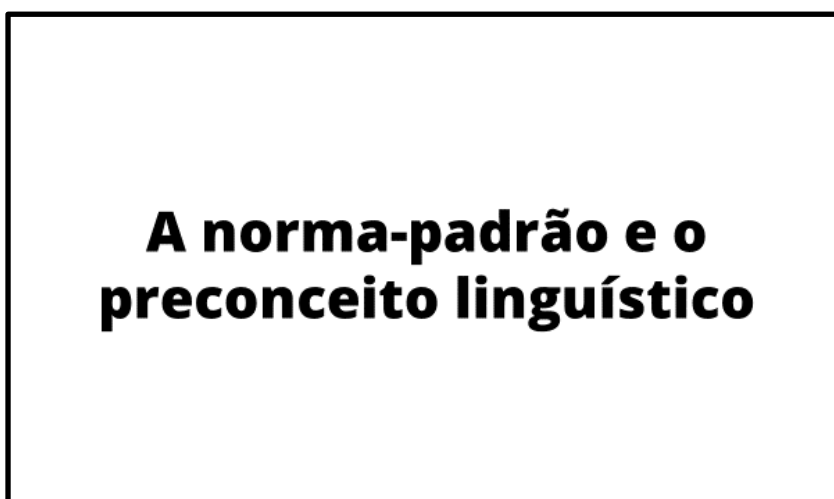
Títulos	Conteúdo
Parte I- A norma-padrão	Aborda o conceito de norma padrão.
Parte II- Variações linguísticas	Aborda os tipos de variações e seus conceitos e exemplos.

Parte III- Preconceito linguístico	Aborda o conceito de preconceito linguístico e as consequências que são geradas por esse tipo de atitude, trazido no vídeo com Emicida.
Parte IV- Atividade prática	Coloca em prática tudo o que foi aprendido nas aulas.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Como é possível ver no Quadro 2, a parte I tem o objetivo de conceituar o que é norma-padrão; a parte II aborda os tipos de variações e seus conceitos; a parte III aborda o conceito de preconceito linguístico e as consequências geradas por essa atitude; E por fim, a parte IV é a culminância do que foi aprendido, ou seja, a atividade prática. Todas as partes são conectadas pelo fio temático, a fim de que o protótipo tenha uma coesão e uma coerência tanto para os professores quanto para os alunos que porventura dele se utilizem. A seguir, na Figura 2, podemos observar a capa do material e é possível vê-lo de forma completa no link https://docs.google.com/presentation/d/13GZmNfbmTaLACNGnR7_8QiDy7Jf2tVtayiZN55d5Gm8/edit#slide=id.p1

Figura 2: Capa do protótipo sobre Norma-padrão e preconceito linguístico



Fonte: Protótipo de ensino elaborado pela autora (2024)

O docente poderá avaliá-los à medida que for finalizado a atividade prática, por meio de critérios como participação, compreensão dos conceitos, entre outros. Assim,

após a avaliação, o professor saberá o que precisará modificar, acrescentar ou retirar da atividade prática, por exemplo.

4 RESULTADOS

A análise do material proposto, o protótipo de ensino intitulado “A norma-padrão e preconceito linguístico” foi dividida em quatro momentos, os quais correspondem a cada parte do protótipo. Salientamos que, quando se trata dos quatro componentes da pedagogia dos multiletramentos (prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada), estes não aparecem separada e linearmente no protótipo, mas se alternam e/ou se misturam ao longo das atividades (GNL, 2021 [1996]).

Na parte I, o intuito é mostrar o conceito de norma-padrão que segundo Faraco (2002, p.40), seria aquela carregada de preconceitos em relação às demais variedades e que tem como objetivo a padronização da língua, considerando tudo o que é diferente a ela como errado. Já Bagno (2004), afirma que o estabelecimento da norma-padrão foi feito sob dois equívocos: primeiro, a supervalorização da escrita em detrimento da fala, a qual representa o uso real da língua; e segundo, encarar as mudanças linguísticas como deterioramento e corrupção da língua ao em vez de simples mudanças.

Na parte II, onde falamos sobre variações linguísticas é importante destacar que a língua não é estática, mas sim dinâmica e sujeita a constantes mudanças. As variações linguísticas são resultados de diversos fatores, como região, classe social, idade, gênero, contexto de uso etc. E que não existe uma forma correta ou errada de usar a língua. Para Bagno (2006), a língua é viva e está em constante evolução, e os falantes adaptam o idioma às suas necessidades.

O objetivo da parte III, é de conceituar e mostrar como o preconceito linguístico impacta na vida de quem é considerado uma pessoa que “fala errado”. Bagno (2004) critica a ideia de que existe uma única língua uniforme para todo o Brasil, e defende que o preconceito linguístico é uma manifestação de preconceito social. Ele ainda afirma que o preconceito linguístico é um juízo de valor negativo às variedades linguísticas de menor prestígio social, e que está ligado a outros preconceitos, como o regional, cultural e socioeconômico.

Na parte IV do protótipo o foco é relacionar os conteúdos estudados anteriormente, com a prática. Assim, as discussões propostas durante todo o processo do protótipo se tornam válidas, comprovadas através da culminância da atividade. Para uma boa execução dessa atividade, é preciso haver um direcionamento explícito por parte dos discentes com relação a como será o processo no decorrer da atividade em sala de aula. O protótipo também se mostrou um material que pode se conectar com o que preconiza a BNCC, em especial porque está fundamentado na pedagogia dos multiletramentos, que aparece no documento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do desafio de despertar o interesse pela leitura em jovens, este trabalho apresentou um protótipo de ensino com fases e uma missão final como uma alternativa promissora para promover o desenvolvimento da competência leitora na turma do 9º ano, alinhado às diretrizes da BNCC e contribuindo para a construção de um ensino mais eficaz e engajador.

Nesse sentido, o protótipo está fundamentado de acordo com Busarello, et al. (2020), que diz que a gamificação envolve a aplicação de elementos e técnicas de design de jogos em contextos não relacionados a jogos para aumentar o engajamento e a motivação dos participantes em diversas atividades. Além disso, o protótipo foi elaborado e analisado também a partir da pedagogia dos multiletramentos; do conceito de multiletramentos, o qual possibilitou que o material estabelecesse análises mais precisas.

Dessa forma, a análise empreendida aqui, nos permitiu olhar para o protótipo de ensino observando suas contribuições para uma educação linguística crítica e multifacetada. Os resultados obtidos evidenciam que a gamificação, aliada à pedagogia dos multiletramentos, pode ser uma ferramenta eficaz para tornar o ensino de leitura mais atrativo e significativo para os alunos do 9º ano.

A pesquisa contribui para o campo da educação ao demonstrar a viabilidade da utilização de elementos de jogos em atividades de leitura, corroborando as teorias sobre a importância da motivação e do engajamento no processo de aprendizagem. Os resultados deste estudo podem servir como um guia para professores que buscam implementar práticas inovadoras em suas aulas, promovendo um ensino de língua portuguesa mais dinâmico e eficaz.

No entanto, é importante ressaltar que o estudo possui algumas limitações, como a amostra reduzida e o tempo de acompanhamento dos alunos. Sugere-se, para futuras pesquisas, a realização de estudos de maior duração e com amostras mais representativas.

REFERÊNCIAS

ALBERTIN, Maria Eduarda Genuíno de. **Pedagogia dos multiletramentos e material didático alternativo: elaboração de um protótipo de ensino para as aulas de língua(gem)**. Recife, 2022.150f.: il.

ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática**. 2. ed. ver. e ampl. São Paulo: DVS Editora, 2015.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Parábola, 2004a.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 29.ed. São Paulo: Loyola, 2004b.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BAGNO, Marcos. **"Nada na língua é por acaso"**. 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. (2018). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de Ago. de 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa de 1ª a 4ª Série**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BUSARELLO, R. I. (2016). **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros**

sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

DA SILVA, Andreza Regina Lopes et al. **Gamificação na educação.** Pimenta Cultural, 2014.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós.** In: BAGNO, Marcos (org.). Linguística da norma. São Paulo: Loyola, 2002. cap.3. p. 37-61.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

LARRÉ, Julia et al. **Gamificação e formação de professores em Letras e Educação: mapeamento sistemático de literatura.** RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning , Lisboa-Portugal, volume 6, número 1 p. (1-15), jan-jun, 2023. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/lead_read/article/view/29709/22316. Acesso em: 29 de set de 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PACHECO, A. S. **A norma-padrão e o preconceito linguístico.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/9ano/lingua-portuguesa/a-norma-padrão-e-o-preconceito-linguístico/3583>. Acessado em 28 de out de 2024

RIBEIRO, Fernanda Borges Vaz. PICALHO, Antonio Carlos. CUNICO, Leticia. FADEL, Luciane Maria. **Abordagem interpretativista e método qualitativo na pesquisa documental: descrição geral das etapas de coleta e análise de dados.** Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, V.17, nº 1, p. 100-113. TRI I 2023. ISSN 1980-7031.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

ROJO, R. **Entre plataformas, odas e protótipos: Novos multiletramentos em tempos de web2.** The Specialist: descrição, ensino e aprendizagem, vol. 38, nº 1 jan-jul 2017.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6.ed- Porto alegre: Artes médicas, 1998

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar / Antoni Zabala; trad. Ernani F. da F. Rosa - Porto Alegre : ArtMed,. 1998. 1. Educação - **Prática Educativa**.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012.