



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EM LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS

LARA GABRIELLE CARVALHO LIMA

METODOLOGIAS ATIVAS E FERRAMENTAS DIGITAL E ANALÓGICA NO ENSINO
DE REDAÇÃO MODELO ENEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA

SÃO CRISTÓVÃO/SE
2025.2

LARA GABRIELLE CARVALHO LIMA

METODOLOGIAS ATIVAS E FERRAMENTAS DIGITAL E ANALÓGICA NO ENSINO
DE REDAÇÃO MODELO ENEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Letras - Português
e Inglês - da Universidade Federal de Sergipe
para aprovação em TCC II.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Almeida
Alves

SÃO CRISTÓVÃO/SE
2025.2

Dedico este trabalho à educação que me formou antes mesmo de eu saber o que era formar-se. À minha mãe, minha primeira professora, que fez da sala de casa minha primeira sala de aula e da vida minha maior lição.

Dedico a todos que compreendem a educação como prática viva, construída na interação, na escuta e na ação, na qual aprender é participar, imaginar e transformar. Que este trabalho seja expressão desse compromisso com uma educação que humaniza, provoca e cria possibilidades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me sustentou, guiou e fortaleceu não apenas ao longo destes quatro anos de graduação, mas durante toda a minha vida. Foi em Sua presença que encontrei força nos momentos de cansaço, esperança nas incertezas e sentido para continuar. À minha mãe, minha maior referência de vida e de educação, minha eterna gratidão. Obrigada por me ensinar, com palavras e atitudes, que não é sobre o que temos, mas sobre o que fazemos e a diferença que deixamos no mundo. Sua trajetória me inspira diariamente. Ao meu pai, agradeço por todo o apoio, incentivo e parceria ao longo do caminho. Parte do que sou, do que sei e do que acredito carrego de você. Ao meu irmão, companheiro de todos os momentos, agradeço pelo cuidado, presença, paciência e escuta. Com você aprendi o significado de irmandade.

Aos professores que passaram pela minha trajetória escolar, da Educação Infantil ao Ensino Médio, deixo meu reconhecimento. Entre exemplos, afetos e limites, aprendi tanto sobre o tipo de educadora que desejo ser quanto sobre aquilo que não quero reproduzir. Na graduação, minha gratidão a todos os professores que fizeram parte dessa caminhada formativa, incluindo as professoras do estágio obrigatório, em particular à professora Rosana, que cedeu suas aulas e turmas, oferecendo parceria e incentivo ao desenvolvimento deste trabalho. Vocês me formaram não apenas academicamente, mas humanamente, ensinando que educar vai além do conteúdo. Em especial, agradeço ao professor Tenório, que, durante o PIBID, foi um incentivador indireto do tema deste trabalho, ao provocar reflexões sobre metodologias ativas e práticas pedagógicas significativas. De forma muito especial, agradeço à minha orientadora, Daniela, por ter abraçado este estudo comigo. Obrigada pela confiança, pelas leituras compartilhadas, pelas orientações cuidadosas, pela escuta sensível e pela parceria ao longo de todo o processo.

Aos meus amigos da graduação, colegas de profissão e irmãos para a vida, minha gratidão eterna. Obrigada por cada conversa, cada estudo compartilhado, cada conselho, trabalho em grupo e gargalhada que tornou essa jornada mais leve e memorável. Despeço-me da graduação com saudade, mas com a certeza de que “a saudade é o azar de quem teve muita sorte”. E eu tive muita sorte por ter me encontrado neste curso e cruzado meu caminho com pessoas tão incríveis. Como nos lembra Paulo Freire, “a gente se faz educador permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Que eu siga, todos os dias, me fazendo educadora.

RESUMO

O ensino da produção textual no Ensino Médio, especialmente no que se refere à redação do ENEM, constitui um desafio pedagógico, por envolver o desenvolvimento de competências relacionadas à argumentação, à organização das ideias, ao domínio da norma-padrão e à elaboração de uma proposta de intervenção social, além de ocorrer em um contexto marcado por forte pressão avaliativa. Nesse cenário, as metodologias ativas têm se consolidado como estratégias pedagógicas capazes de favorecer o engajamento, a autonomia e a aprendizagem significativa dos estudantes, ao promoverem práticas centradas no protagonismo discente (Moran, 2019; Bacich; Moran, 2018). Assim, o presente trabalho analisa a aplicação de metodologias ativas, em suas abordagens digital e analógica, no ensino da produção textual, a partir de um estudo de caso desenvolvido na forma de relato de experiência em uma escola pública da rede estadual de Sergipe. A pesquisa foi realizada com duas turmas do 3º ano do Ensino Médio, nas quais foram aplicadas oficinas de redação voltadas à revisão dos conteúdos exigidos pelo ENEM, utilizando-se o aplicativo Kahoot, como recurso digital, e um jogo de tabuleiro analógico elaborado para fins pedagógicos. Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como qualitativo, com apoio descritivo, fundamentando-se na observação participante e na análise da participação dos estudantes e das produções textuais. A análise dos dados dialoga com a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1991), ao considerar o papel da mediação docente e das interações sociais no processo de aprendizagem. Os resultados indicam que ambas as metodologias promoveram engajamento e aprendizagem significativa, mobilizando dinâmicas distintas: a abordagem digital destacou-se pelo dinamismo e pela participação imediata, enquanto a analógica favoreceu a reflexão, a colaboração e a autonomia dos estudantes. Conclui-se que as metodologias ativas apresentam resultados positivos no ensino da produção textual, cuja eficácia depende da mediação docente, do perfil das turmas, dos objetivos pedagógicos e do contexto escolar.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Produção textual. Redação do ENEM. Ensino Médio. Relato de experiência.

ABSTRACT

The teaching of text production in High School, especially with regard to the ENEM essay, constitutes a pedagogical challenge, as it involves the development of competencies related to argumentation, organization of ideas, mastery of the standard language variety, and the elaboration of a social intervention proposal, in addition to taking place in a context marked by strong evaluative pressure. In this scenario, active methodologies have been consolidated as pedagogical strategies capable of fostering student engagement, autonomy, and meaningful learning by promoting practices centered on student protagonism (Moran, 2019; Bacich & Moran, 2018). Thus, this study analyzes the application of active methodologies, in both digital and analog approaches, in the teaching of text production, based on a case study developed as an experience report in a public state school in Sergipe. The research was conducted with two 12th-grade High School classes, in which writing workshops aimed at reviewing the content required by the ENEM were implemented, using the Kahoot application as a digital resource and an analog board game designed for pedagogical purposes. Methodologically, the study is characterized as qualitative, with descriptive support, and is based on participant observation and the analysis of students' participation and written productions. Data analysis is grounded in Vygotsky's (1991) sociointeractionist perspective, considering the role of teacher mediation and social interactions in the learning process. The results indicate that both methodologies promoted engagement and meaningful learning, mobilizing distinct dynamics: the digital approach stood out for its dynamism and immediate participation, while the analog approach fostered reflection, collaboration, and student autonomy. It is concluded that active methodologies yield positive results in the teaching of text production, with their effectiveness depending on teacher mediation, class profiles, pedagogical objectives, and the school context.

Keywords: Active methodologies. Text production. ENEM essay. High School. Experience report.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	9
2.1 METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	9
2.2 METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	11
2.3 ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL E REDAÇÃO DO ENEM.....	11
2.4 PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DA APRENDIZAGEM.....	12
2.5 MEDIAÇÃO DOCENTE E APRENDIZAGEM COLABORATIVA.....	13
3 METODOLOGIA.....	14
4.1 NATUREZA DA PESQUISA E DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	14
4.2 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA E CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DAS OFICINAS.....	15
4.3 CONTEXTO DE APLICAÇÃO E PERFIL DAS TURMAS.....	15
4.4 TEMPO DE APLICAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO.....	16
4.5 DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA DIGITAL (KAHOOT).....	16
4.6 DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA ANALÓGICA (JOGO DE TABULEIRO).....	17
4.7 DIFICULDADES ENCONTRADAS E ADAPTAÇÕES REALIZADAS.....	18
4.8 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	20
4 RESULTADOS ALCANÇADOS.....	20
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	23
REFERÊNCIAS.....	24
APÊNDICES.....	25

1 INTRODUÇÃO

O ensino de produção textual no Ensino Médio é desafiador, sobretudo quando se considera a redação do ENEM, que exige do estudante habilidades de leitura crítica, argumentação, coesão, domínio da norma-padrão e proposta de intervenção social. Nesse contexto, metodologias ativas têm ganhado centralidade por favorecerem a participação, a autonomia e a aprendizagem significativa (Moran, 2019; Bacich; Moran, 2018).

Moran (2019, p. 7) afirma que: “[a]s metodologias ativas se constituem em alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem nos alunos, envolvendo-os no aprendizado pela descoberta, pela investigação ou pela resolução de problemas (...)”.

Essa perspectiva evidencia que a centralidade do estudante na construção do conhecimento é fundamental, sendo o professor um mediador que organiza experiências pedagógicas, orienta e propicia oportunidades para reflexão, colaboração e protagonismo. Importa destacar que o uso de tecnologia não é, por si, sinônimo de metodologia ativa: tudo depende de como o recurso é didaticamente mobilizado, distinção enfatizada por estudos que aproximam e também diferenciam “metodologias ativas” de “tecnologias digitais”.

O presente trabalho buscou investigar o ensino da produção textual no modelo de redação do ENEM, utilizando metodologias ativas que envolvam ferramentas digitais e analógicas. O objetivo foi analisar a eficácia dessas abordagens no desenvolvimento das competências exigidas pelo exame, como domínio da modalidade escrita formal, compreensão da proposta e limites do dissertativo-argumentativo, seleção e organização de argumentos, coesão textual e elaboração de proposta de intervenção, conforme referenciais do Inep.

A pesquisa foi conduzida em uma escola da rede pública, por meio de oficinas de redação, nas quais foram aplicadas tanto uma abordagem digital, utilizando a ferramenta Kahoot, quanto uma abordagem analógica, por meio de um jogo de tabuleiro desenvolvido para o ensino de redação. Foram observados o engajamento dos estudantes e os resultados de aprendizagem obtidos com cada método.

A proposta deste trabalho surgiu a partir de experiências no PIBID (2022–2024), em que se aplicou a ferramenta digital Plickers, possibilitando atividades avaliativas interativas e diagnósticos rápidos do aprendizado. Posteriormente, em disciplina de formação docente, foi elaborado, em parceria com colegas, um jogo de tabuleiro analógico fundamentado nos princípios da gamificação e da aprendizagem colaborativa, voltado ao ensino de redação.

Do ponto de vista teórico, o presente estudo ancorou-se ainda na perspectiva sociocultural de Vygotsky, segundo o qual “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros” (Vygotsky, 1991, p. 60-61). Assim, a aprendizagem é compreendida como processo socialmente situado, em que a mediação e o trabalho colaborativo se configuram como elementos estruturantes, tanto nas atividades digitais (com feedback rápido e responsivo) quanto nas analógicas (com interação face a face e negociação de sentidos). Com isso, gerou-se, uma contribuição para a reflexão sobre práticas pedagógicas inovadoras que conciliam o uso de recursos digitais e analógicos, mostrando que ambas as formas, quando mediadas por metodologias ativas, têm potencial para promover aprendizagens significativas.

Dessa forma, este estudo teve como objetivo geral analisar, por meio de um estudo de caso, a aplicação de metodologias ativas digitais (Kahoot) e analógicas (jogo de tabuleiro) no ensino da produção textual voltada para o modelo de redação do ENEM, mapeando os resultados (engajamento e desempenho nas competências) e discutindo a adaptabilidade das estratégias à realidade infraestrutural da escola. Esse objetivo central desdobrou-se em um conjunto de objetivos específicos, a saber: i) discutir as bases conceituais das metodologias ativas e suas relações com tecnologias digitais e analógicas, ressaltando aproximações e distinções; ii) descrever e explicitar a lógica de design do jogo de tabuleiro e sua adaptação para o Kahoot, destacando a mediação docente e a colaboração entre pares; iii) aplicar as duas metodologias na mesma turma, em um desenho intra-grupo, e posteriormente em turmas diferentes, em um desenho inter-grupos, comparando o efeito de ordem e de novidade; iv) mapear indicadores de engajamento, tais como participação, tempo de resposta e tempo na tarefa, interações e autoavaliação, bem como indicadores de desempenho escritural, a partir de uma rubrica baseada nas competências do ENEM; v) analisar como as práticas impactam conceitos-chave do gênero dissertativo-argumentativo, especialmente a coesão e a proposta de intervenção; e vi) refletir sobre o papel do professor como mediador, à luz de Vygotsky (1991), e como designer de experiências ativas, conforme Bacich e Moran (2018), formulando recomendações para contextos com e sem recursos digitais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A educação escolar, historicamente, foi marcada por práticas pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos, nas quais o professor assumia o papel de detentor do conhecimento e o aluno permanecia em uma posição predominantemente passiva. Esse modelo tradicional, mostra-se cada vez menos compatível com as demandas da sociedade contemporânea, caracterizada pelo acesso rápido à informação, pela multiplicidade de linguagens e pela necessidade de formação crítica e autônoma dos sujeitos.

Nesse contexto, emergem as metodologias ativas como propostas pedagógicas que buscam romper com a lógica transmissiva do ensino, colocando o estudante no centro do processo de aprendizagem. De acordo com Moran (2019), essas metodologias compreendem o aprender como um processo participativo, reflexivo e colaborativo, no qual o aluno assume um papel ativo na construção do conhecimento. Para o autor, aprender ultrapassa a memorização de conteúdos e envolve a vivência de experiências que estimulam o questionamento, a resolução de problemas, a reflexão crítica e a ressignificação dos saberes, com o professor atuando como mediador desse processo formativo.

Ao discutir esse conceito, Bacich e Moran (2018) destacam que as metodologias ativas representam mais do que um conjunto de estratégias didáticas inovadoras; elas implicam uma mudança na concepção de ensino e aprendizagem. O professor deixa de ser o centro do processo e passa a atuar como mediador, orientador e organizador de experiências pedagógicas, enquanto o estudante assume maior autonomia e responsabilidade por sua aprendizagem. Essa mudança exige planejamento intencional e clareza nos objetivos pedagógicos, uma vez que as atividades propostas precisam estimular o engajamento cognitivo e não apenas a execução de tarefas.

Ferrarini, Saheb e Torres (2019) reforçam essa perspectiva ao afirmarem que uma metodologia só pode ser considerada ativa quando promove o envolvimento intelectual do estudante, incentivando-o a refletir, tomar decisões e construir sentidos a partir das situações propostas. Nesse sentido, atividades lúdicas, colaborativas ou tecnológicas só se configuram como metodologias ativas quando articuladas a uma proposta pedagógica que valorize a reflexão crítica e a aprendizagem significativa.

Dessa forma, as metodologias ativas configuram-se como alternativas potentes para ressignificar o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que o aluno se reconheça como sujeito ativo do conhecimento. Ao favorecerem a interação, a autonomia e a colaboração, essas metodologias criam condições para aprendizagens mais significativas, aspecto fundamental para o ensino da produção textual e para o desenvolvimento das competências exigidas na redação do ENEM, tema que será aprofundado nas seções seguintes.

2.2 METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Com o avanço das tecnologias digitais, intensificaram-se os debates acerca de seu uso no contexto educacional. No entanto, diversos autores alertam que a simples inserção de recursos tecnológicos na sala de aula não garante, por si só, uma prática pedagógica inovadora ou ativa. Moran (2019) ressalta que a tecnologia só contribui efetivamente para a aprendizagem quando é utilizada de forma planejada e articulada a propostas pedagógicas que favoreçam a participação e o protagonismo dos estudantes.

Bacich e Moran (2018) defendem que as tecnologias digitais podem potencializar as metodologias ativas ao ampliarem as possibilidades de interação, colaboração e feedback. Ferramentas digitais, como plataformas de quizzes, ambientes virtuais de aprendizagem e aplicativos educacionais, permitem que o aluno participe de maneira mais dinâmica, receba retornos imediatos e acompanhe seu próprio processo de aprendizagem. Contudo, os autores reforçam que a tecnologia deve estar a serviço da pedagogia, e não o contrário.

Ferrarini, Saheb e Torres (2019) aprofundam essa discussão ao afirmarem que a presença da tecnologia não é sinônimo de inovação pedagógica. Para os autores, práticas tradicionais podem ser reproduzidas em ambientes digitais, mantendo o aluno em uma posição passiva. Assim, o diferencial das metodologias ativas digitais está na forma como os recursos são mobilizados, estimulando a resolução de problemas, o trabalho colaborativo e a reflexão crítica.

Além disso, diversos estudos apontam que, no contexto das escolas públicas brasileiras, há desafios relacionados à infraestrutura, acesso à internet e equipamentos. Nesse sentido, a adoção de metodologias ativas digitais exige sensibilidade e adaptação por parte do professor, que precisa considerar o contexto escolar e as possibilidades concretas de uso das tecnologias. Ainda assim, quando bem planejadas, essas ferramentas podem contribuir para tornar as aulas mais dinâmicas, interativas e significativas.

2.3 ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL E REDAÇÃO DO ENEM

O ensino da produção textual no Ensino Médio, especialmente no que se refere à redação do ENEM, apresenta desafios significativos para professores e estudantes. O exame exige do aluno não apenas o domínio da norma-padrão da língua, mas também habilidades de leitura crítica, argumentação, coesão textual e elaboração de uma proposta de intervenção

social, conforme orientações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Garcez e Corrêa (2017) apontam que o ensino do texto dissertativo-argumentativo deve ir além da memorização de estruturas fixas, valorizando a autoria, a construção de sentidos e a relação entre linguagem e contexto social. Para os autores, práticas pedagógicas que promovem o debate, a reflexão e a análise de diferentes pontos de vista contribuem de forma mais efetiva para o desenvolvimento das competências exigidas na redação do ENEM.

Nesse contexto, torna-se essencial adotar estratégias de ensino que aproximem o estudante do gênero dissertativo-argumentativo de forma significativa. Atividades que estimulem a discussão coletiva, a análise de temas atuais e a construção colaborativa de argumentos favorecem a compreensão do texto como prática social, e não apenas como exercício escolar.

Assim, o ensino da produção textual demanda metodologias que possibilitem ao aluno experimentar, errar, revisar e reconstruir seu texto, compreendendo a escrita como um processo. Essa perspectiva dialoga diretamente com os princípios das metodologias ativas, ao valorizar a participação do estudante e a aprendizagem significativa.

2.4 PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DA APRENDIZAGEM

A fundamentação teórica deste trabalho ancora-se também na perspectiva sociocultural da aprendizagem, especialmente nas contribuições de Vygotsky, para quem o conhecimento não é construído de forma isolada, mas mediado pelas interações sociais e pelos instrumentos culturais. Nessa abordagem, aprender significa participar de práticas sociais nas quais o sujeito, ao interagir com o outro, amplia suas possibilidades de desenvolvimento cognitivo.

Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano ocorre primeiramente no plano social, para depois internalizar-se no plano individual. Isso implica compreender a sala de aula como um espaço de interação, diálogo e negociação de sentidos, no qual o aprendizado é potencializado pela troca entre pares e pela mediação intencional do professor. Assim, o ensino deixa de ser um processo de transmissão unilateral e passa a ser concebido como uma atividade compartilhada. Essa compreensão da aprendizagem como um processo essencialmente social é explicitada por Vygotsky (1991), ao afirmar que:

[t]odas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica)

e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (Vygotsky, 1991, p.41).

Essa afirmação reforça a ideia de que a aprendizagem não se constrói de forma isolada, mas emerge das interações sociais mediadas, sendo posteriormente internalizada pelo sujeito. No contexto escolar, isso significa compreender que atividades colaborativas, como as propostas desenvolvidas neste estudo, potencializam o aprendizado ao promoverem situações de troca, diálogo e construção coletiva de sentidos.

Um conceito central nessa perspectiva é o de zona de desenvolvimento proximal, entendida como a distância entre aquilo que o aluno é capaz de realizar sozinho e aquilo que consegue realizar com o auxílio de outros, sejam colegas ou o professor. Nesse sentido, atividades colaborativas, como jogos pedagógicos e dinâmicas em grupo, criam condições favoráveis para que os estudantes avancem em seus conhecimentos por meio da cooperação, da argumentação e da escuta.

No contexto do ensino da produção textual, essa abordagem mostra-se especialmente relevante, uma vez que escrever envolve processos complexos de organização do pensamento, mobilização de repertório sociocultural e construção argumentativa. A interação entre os estudantes, ao discutir respostas, elaborar argumentos e revisar ideias coletivamente, contribui para a ampliação das possibilidades de aprendizagem e para o fortalecimento da autonomia intelectual.

2.5 MEDIAÇÃO DOCENTE E APRENDIZAGEM COLABORATIVA

A partir da perspectiva sociocultural da aprendizagem, o papel do professor assume centralidade como mediador do processo educativo, responsável por orientar, provocar e ampliar as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes. Nessa abordagem, a mediação pedagógica não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de situações de aprendizagem que desafiem o aluno a avançar para além do que conseguiria realizar de forma autônoma. Conforme destaca Vygotsky (1991, p. 58.), “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”, evidenciando que o ensino eficaz é aquele que se antecipa ao desenvolvimento e favorece a construção progressiva da autonomia intelectual. Nesse sentido, a aprendizagem colaborativa e as interações mediadas pelo professor tornam-se fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, especialmente em atividades que

exigem reflexão, argumentação e negociação de sentidos, como aquelas voltadas para o ensino da produção textual.

Essa concepção dialoga diretamente com os pressupostos das metodologias ativas, que atribuem ao docente o papel de mediador e designer de experiências educativas. Conforme discutem Bacich e Moran (2018), o professor deixa de ser o centro da aula e passa a atuar como curador de conteúdos, orientador dos processos e facilitador das interações, organizando propostas que estimulem o protagonismo dos estudantes.

No desenvolvimento das oficinas analisadas neste trabalho, tanto na abordagem digital quanto na analógica, a mediação docente mostrou-se fundamental para orientar as discussões, regular a competitividade, incentivar a participação e promover um ambiente de aprendizagem colaborativo. A aprendizagem não ocorreu apenas pela resolução individual das tarefas, mas, sobretudo, pela troca de ideias, pelo debate entre os alunos e pela construção conjunta das respostas.

A aprendizagem colaborativa, nesse contexto, revela-se como um elemento central para o desenvolvimento das competências exigidas na redação do ENEM, especialmente aquelas relacionadas à argumentação, à coesão e à proposta de intervenção. Ao dialogar, justificar escolhas e ouvir diferentes pontos de vista, os estudantes ampliam seu repertório e refinam sua capacidade de organizar e expressar ideias de forma crítica e fundamentada.

Dessa forma, a fundamentação sociocultural sustenta teoricamente as práticas desenvolvidas neste estudo, permitindo compreender como as metodologias ativas, digitais e analógicas, podem favorecer processos de aprendizagem mais significativos, desde que articuladas a uma mediação docente intencional e sensível ao contexto escolar.

3 METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS, COMPORTAMENTOS E PERCEPÇÕES

4.1 NATUREZA DA PESQUISA E DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa foi desenvolvida como um estudo de caso, de natureza qualitativa, com apoio descritivo, de caráter exploratório e aplicado, conforme Lakatos e Marconi (2003). Essa abordagem mostrou-se adequada por possibilitar a compreensão aprofundada de práticas pedagógicas em seu contexto real de aplicação, permitindo articular a descrição das experiências vivenciadas em sala de aula com a interpretação crítica dos dados produzidos ao longo do processo.

O estudo configurou-se também como um relato de experiência, uma vez que a pesquisadora atuou diretamente no planejamento, na aplicação e na observação das atividades

desenvolvidas, registrando percepções, reações dos estudantes, dificuldades enfrentadas e adaptações realizadas durante a execução das oficinas. Essa perspectiva possibilitou uma análise mais sensível e contextualizada do impacto das metodologias ativas no ensino da produção textual.

As oficinas foram aplicadas em duas turmas do 3º ano, identificadas como 3º E e 3º B, sendo ambas as metodologias vivenciadas pelas mesmas turmas, em momentos diferentes. Essa escolha metodológica permitiu uma observação comparativa mais consistente entre as abordagens, minimizando interferências relacionadas ao perfil dos estudantes. O planejamento das atividades foi pensado de modo a favorecer o engajamento dos alunos e o desenvolvimento das competências exigidas na produção textual do ENEM, especialmente aquelas relacionadas à argumentação, à organização das ideias e à mobilização de repertório sociocultural, buscando romper com a lógica tradicional de aulas expositivas e centralizadas no professor.

4.2 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA E CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DAS OFICINAS

A proposta metodológica ancorou-se nos pressupostos das metodologias ativas, que compreendem o estudante como protagonista do processo de aprendizagem, estimulando engajamento, autonomia e participação significativa. Conforme Moran (2019), tais metodologias ganham sentido quando os alunos participam ativamente, de forma crítica, colaborativa e reflexiva. Bacich e Moran (2018) reforçam que a inovação pedagógica não se limita ao uso de tecnologias digitais, podendo envolver também recursos analógicos, desde que mediados de maneira intencional pelo professor.

A partir dessa compreensão, optou-se por investigar duas abordagens distintas, uma digital, utilizando o aplicativo Kahoot, e outra analógica, por meio de um jogo de tabuleiro, buscando compreender como cada uma delas contribui para o ensino da produção textual no modelo exigido pela redação do ENEM.

O planejamento das oficinas foi elaborado com o objetivo de romper com a lógica tradicional de aulas expositivas, promovendo um ambiente mais participativo, colaborativo e lúdico, especialmente considerando o contexto pré-ENEM, marcado por pressão, ansiedade e desgaste emocional dos estudantes.

4.3 CONTEXTO DE APLICAÇÃO E PERFIL DAS TURMAS

De modo geral, as duas turmas apresentaram bom nível de engajamento, participação e interesse pelas atividades propostas. No entanto, algumas diferenças de dinâmica puderam ser observadas. A turma 3º E demonstrou maior organização, participação contínua e produtividade, especialmente durante a aplicação do jogo de tabuleiro. Os estudantes mostraram-se colaborativos, atentos às orientações e conseguiram concluir todas as etapas da atividade dentro do tempo regular da aula. Houve participação ativa da maioria dos alunos, com envolvimento nas discussões em grupo e interesse em resolver os desafios propostos. Já a turma 3º B também apresentou alto nível de engajamento, sobretudo na metodologia digital, demonstrando entusiasmo com o uso do Kahoot. Entretanto, essa turma apresentou maior dificuldade em relação ao tempo de execução das atividades, exigindo ajustes no planejamento. Como a aula ocorreu antes do intervalo, os próprios alunos manifestaram interesse em permanecer alguns minutos a mais para concluir o jogo.

4.4 TEMPO DE APLICAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO

Cada oficina foi planejada para ocorrer dentro de uma aula regular, com duração média de 50 minutos, contemplando explicação inicial, desenvolvimento da atividade e produção da mini-redação ao final. A escola disponibilizou uma estrutura favorável para a realização das oficinas, incluindo sala climatizada, datashow, sala de vídeo e apoio dos próprios alunos na organização do espaço e dos materiais. A disposição da sala foi adaptada conforme a metodologia aplicada: na metodologia digital, os alunos foram conduzidos à sala de vídeo, onde se organizaram em círculo com foco na projeção das questões; já na metodologia analógica, permaneceram na sala de aula habitual, com as carteiras reorganizadas em grupos, favorecendo o trabalho colaborativo e a interação entre os estudantes.

Essa organização espacial contribuiu significativamente para o andamento das atividades e para a criação de um ambiente mais acolhedor, mesmo em um período próximo ao ENEM, marcado por tensão e cobrança.

4.5 DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA DIGITAL (KAHOOT)

A primeira oficina desenvolvida foi a metodologia digital, utilizando o aplicativo Kahoot, ferramenta interativa que possibilita a criação de quizzes com feedback imediato. A dinâmica consistiu na projeção de questões de múltipla escolha relacionadas aos conteúdos da redação do ENEM, como estrutura do texto dissertativo-argumentativo, competências

avaliadas, estratégias argumentativas e proposta de intervenção. Ao final da atividade, com base nas informações discutidas sobre cada competência, os alunos foram orientados a construir um parágrafo para cada uma das cinco competências da redação do ENEM, aplicando os conhecimentos mobilizados durante o quiz e articulando teoria e prática escritural.

Durante a aplicação, observou-se elevado nível de engajamento. Os alunos mostraram-se animados, curiosos em relação aos resultados e motivados pela dinâmica do jogo. O uso da tecnologia contribuiu para tornar o momento de revisão mais leve e prazeroso, quebrando a rotina tradicional das aulas expositivas.

Entretanto, também foi possível perceber uma competitividade exacerbada entre alguns estudantes, potencializada pelo fato de que, após cada questão, eram projetados os índices de acerto e erro, permitindo que todos visualizassem quantos participantes haviam marcado a alternativa correta ou incorreta. Em situações nas quais a maioria acertava e apenas um ou dois alunos escolhiam a opção errada, surgiam risadas e comentários em tom de zombaria. Embora, inicialmente, esse comportamento pudesse ser interpretado como uma brincadeira comum à faixa etária, fez-se necessária a intervenção pedagógica para reforçar que aquele espaço era de aprendizagem e que o erro constitui parte fundamental do processo educativo. Após a mediação docente, o comportamento foi ajustado e a atividade prosseguiu de forma mais respeitosa.

Esse momento revelou um ponto importante: metodologias ativas não se limitam a promover engajamento técnico ou tecnológico, mas exigem mediação pedagógica constante, voltada também à dimensão socioemocional. Como defendem Bacich e Moran (2018), cabe ao professor orientar as interações e garantir que a ludicidade não ultrapasse os limites do respeito mútuo. Assim, a tecnologia foi compreendida como meio de potencializar o aprendizado, e não como um fim em si mesma.

Observou-se ainda que o feedback imediato, embora dinâmico, tende a estimular respostas rápidas, o que, em alguns momentos, limitou discussões mais aprofundadas. Ainda assim, a metodologia mostrou-se eficaz para revisar conteúdos e mobilizar a atenção dos estudantes.

4.6 DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA ANALÓGICA (JOGO DE TABULEIRO)

Na sequência, foi aplicada a metodologia analógica, por meio de um jogo de tabuleiro desenvolvido pela pesquisadora em parceria com colegas durante uma disciplina da graduação. A proposta manteve o mesmo objetivo da metodologia digital, revisar os conteúdos da redação do ENEM, porém com uma abordagem colaborativa e manual, envolvendo perguntas, desafios

e situações de escrita em equipe. A turma foi dividida em três grupos, as regras do jogo foram apresentadas e, a cada rodada, uma missão era proposta, com tempo determinado para resolução, sendo vencedor o grupo que respondesse primeiro. Ao final de cada rodada, o professor conduzia uma reflexão coletiva sobre as decisões tomadas, articulando a prática desenvolvida no jogo aos fundamentos teóricos, de modo a favorecer a análise crítica do conteúdo. As missões abordavam diferentes competências da redação do ENEM, como a análise da coesão e da coerência textual por meio do uso de conectivos e da estruturação de ideias, a reflexão sobre variação linguística e uso de sinônimos, a identificação e a correção de ambiguidades, a revisão de aspectos gramaticais relacionados ao discurso direto e indireto e à concordância verbal, bem como a discussão sobre preconceito linguístico e a organização de argumentos em defesa de um ponto de vista.

Durante a aplicação, observou-se um clima de maior colaboração e reflexão. As equipes tiveram mais tempo para discutir as questões, trocar ideias e construir respostas coletivamente, o que favoreceu o diálogo e a autonomia dos estudantes. Apesar de algumas situações de competitividade entre os grupos, no sentido de quererem responder primeiro ou finalizar rapidamente as tarefas, tratava-se de uma competição saudável e relacionada ao engajamento, e não de superioridade ou zombaria. Essa postura não é inerente à metodologia em si, mas sim uma característica observada na dinâmica da turma, o que evidenciou a necessidade de intervenção pedagógica pontual para orientar comportamentos e reforçar que o espaço é de aprendizagem e colaboração. A dinâmica aproximou-se, assim, da perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1991), ao valorizar a aprendizagem construída nas interações sociais mediadas.

A turma 3º E demonstrou maior produtividade nessa metodologia, conseguindo avançar de forma organizada e concluir as etapas dentro do tempo previsto. Já a turma 3º B, embora tenha apresentado maior dificuldade com o tempo, mostrou entusiasmo e envolvimento, destacando-se pelo interesse em concluir a atividade mesmo após o término da aula regular.

4.7 DIFICULDADES ENCONTRADAS E ADAPTAÇÕES REALIZADAS

Entre as principais dificuldades enfrentadas durante a aplicação das metodologias, destacam-se a gestão do tempo, o controle da competitividade excessiva na metodologia digital e o desafio de manter o foco e a participação dos estudantes em um período próximo ao ENEM, marcado por cansaço, pressão e desmotivação por parte de alguns alunos. Observou-se, ainda, certa resistência à participação de uma parcela dos estudantes, sobretudo na metodologia

analógica. No jogo de tabuleiro, que exigia maior interação, diálogo e trabalho em equipe, alguns alunos optaram por permanecer ao fundo da sala, sem interagir com os colegas, relatando, inclusive, não possuir interesse em realizar o ENEM ou em desenvolver atividades relacionadas à redação. Essa postura evidencia que o engajamento discente não é homogêneo e está diretamente relacionado às experiências escolares prévias, às expectativas em relação ao exame e ao sentido atribuído à aprendizagem.

À luz da perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1991), tais comportamentos podem ser compreendidos como resultado de processos de mediação ainda frágeis, nos quais a interação social, elemento central para a construção do conhecimento, não se estabelece de forma imediata para todos os estudantes. A aprendizagem, nesse sentido, demanda tempo, intervenção docente e criação de condições favoráveis para que os alunos se sintam seguros para participar e expor suas ideias.

Em contrapartida, na metodologia digital, mediada pelo Kahoot, a adesão dos estudantes foi significativamente maior, registrando-se um número reduzido de recusas à participação.

O caráter lúdico, tecnológico e dinâmico da ferramenta contribuiu para despertar o interesse inclusive de alunos que, em outros momentos, demonstravam resistência às atividades relacionadas à redação. Esse aspecto dialoga com Moran (2019), ao defender que as metodologias ativas ampliam o engajamento quando aproximam o conteúdo da linguagem, do ritmo e das vivências dos estudantes.

Diante desses desafios, foram necessárias adaptações ao longo da aplicação das oficinas, como o reforço das orientações, a mediação de conflitos pontuais decorrentes da competitividade, a aproximação dos alunos mais resistentes e a flexibilização do tempo em determinadas turmas. Essas intervenções reforçam o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem, conforme destacam Bacich e Moran (2018), ao afirmarem que a inovação pedagógica não reside apenas no recurso utilizado, mas na intencionalidade didática e na forma como o docente organiza e acompanha a experiência de aprendizagem.

É importante destacar que, apesar de apresentarem estratégias distintas, as metodologias digital e analógica perseguiram o mesmo objetivo pedagógico final: a consolidação dos conhecimentos sobre a redação do ENEM e sua aplicação na produção textual. Na prática, ambas proporcionaram oportunidades de mobilização das competências avaliadas, culminando na elaboração de uma redação em que os alunos aplicaram de forma integrada os aprendizados de cada rodada ou quiz. A aplicação foi realizada de forma intercalada: em uma turma, iniciou-se pela metodologia analógica e, na outra, pela digital, invertendo-se a ordem no encontro seguinte. Essa alternância permitiu observar como cada grupo se adaptava às diferentes

estratégias sem a necessidade de determinar qual seria “mais eficaz”, evidenciando que cada metodologia funciona plenamente dentro de suas especificidades.

Apesar das dificuldades, foi possível construir um clima leve, divertido e acolhedor, no qual os alunos se sentiram mais à vontade para participar, errar, discutir e aprender. Esse ambiente mostrou-se fundamental para minimizar a tensão característica do período pré-ENEM e favorecer uma aprendizagem mais significativa, humanizada e colaborativa, reafirmando o potencial das metodologias ativas quando articuladas a uma prática docente sensível ao contexto e às necessidades dos estudantes. Fotos que ilustram a aplicação das atividades, incluindo o tabuleiro, os estudantes em ação e a autora conduzindo o Kahoot e o jogo de tabuleiro em sala de aula, estão disponíveis no Apêndice A, ao final deste trabalho.

4.8 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados ocorreu por meio de observação participante, com registros detalhados em diário de campo sobre o comportamento de cada turma durante e após as oficinas, incluindo o engajamento, a participação, o perfil dos estudantes e a forma como cada grupo se relacionava com cada metodologia. Além disso, foram registradas conversas pré e pós-jogo, nas quais os alunos compartilharam impressões sobre as atividades, indicaram quais metodologias apreciaram mais e sugeriram ajustes ou melhorias. A análise incluiu também a avaliação das produções textuais, baseada em uma rubrica fundamentada nas competências da redação do ENEM, bem como autoavaliações dos estudantes. Esse conjunto de informações permitiu considerar aspectos como engajamento, participação, qualidade das produções e percepções dos alunos, possibilitando uma leitura integrada e contextualizada da experiência vivenciada em cada abordagem metodológica.

4 RESULTADOS ALCANÇADOS

Considerando o objetivo geral deste trabalho, analisar a aplicação de metodologias ativas digitais e analógicas no ensino da produção textual voltada para a redação do ENEM, mapeando engajamento, desempenho e adaptabilidade às condições infraestruturais da escola, os resultados obtidos indicam que a proposta metodológica foi eficaz e coerente com o que se esperava investigar.

No que se refere ao engajamento dos estudantes, os dados observados durante as oficinas revelaram aumento significativo da participação, do tempo dedicado às atividades e da

interação entre os alunos, especialmente quando comparados a práticas tradicionais de revisão. A metodologia digital, mediada pelo Kahoot, apresentou maior adesão imediata, com elevada participação, respostas rápidas e entusiasmo, inclusive por parte de estudantes que inicialmente demonstravam resistência às atividades relacionadas à redação. Já a metodologia analógica favoreceu interações mais prolongadas, com maior tempo de discussão, negociação de sentidos e construção coletiva das respostas, evidenciando formas distintas, porém igualmente relevantes, de engajamento.

Em relação ao desempenho nas competências da redação do ENEM, observou-se que ambas as metodologias contribuíram para a retomada e a consolidação de aspectos centrais do gênero dissertativo-argumentativo, como organização das ideias, clareza argumentativa, uso de repertório sociocultural e elaboração da proposta de intervenção. As produções textuais realizadas após as atividades indicaram maior segurança dos estudantes ao mobilizar esses elementos, ainda que com níveis variados de complexidade. Destaca-se que a metodologia analógica favoreceu discussões mais aprofundadas sobre coesão textual e proposta de intervenção, enquanto a metodologia digital mostrou-se eficiente para a identificação rápida de lacunas conceituais e correções pontuais.

No que diz respeito à comparação entre as metodologias, os resultados demonstram que não há uma abordagem superior à outra, mas potencialidades distintas que se complementam. O desenho intra-grupo, no qual as mesmas turmas vivenciaram ambas as metodologias em momentos diferentes, permitiu perceber efeitos relacionados à ordem e à novidade, especialmente no entusiasmo inicial com a ferramenta digital. Já no desenho inter-grupos, observou-se que o perfil da turma influenciou diretamente a dinâmica da atividade, reforçando a necessidade de adaptação pedagógica conforme o contexto.

Outro resultado relevante diz respeito à mediação docente, que se mostrou fundamental para o êxito das propostas. A atuação do professor como mediador, orientando, intervindo em situações de competitividade excessiva, estimulando a participação dos alunos mais resistentes e flexibilizando o tempo, foi determinante para transformar as atividades em experiências de aprendizagem efetivas, conforme a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1991). Ao mesmo tempo, o planejamento e a organização das oficinas evidenciaram o papel do professor como designer de experiências ativas, nos termos propostos por Bacich e Moran (2018).

Quanto à adaptabilidade das metodologias à realidade infraestrutural da escola, os resultados reforçam que, embora o uso de recursos digitais como internet, data show e sala de vídeo potencialize determinadas práticas, a ausência desses recursos não inviabiliza o trabalho com metodologias ativas. O jogo de tabuleiro mostrou-se uma alternativa viável, acessível e

eficiente, especialmente em contextos com limitações tecnológicas, reafirmando que a inovação pedagógica não depende exclusivamente do uso de tecnologias digitais, mas da intencionalidade didática e da organização da prática docente.

A seguir, duas Tabelas apresentam, de forma resumida, os aspectos que foram analisados durante cada intervenção pedagógica, por exemplo, o objetivo de cada uma delas, o tempo de resposta, em que residia cada ênfase e o produto obtido ao final de cada aplicação.

Tabela 1 – Síntese das metodologias aplicadas

Aspectos analisados	Metodologia digital (<i>Kahoot</i>)	Metodologia analógica (Jogo de tabuleiro)
Objetivo	Revisão de conteúdos da redação do ENEM	Revisão de conteúdos da redação do ENEM
Tipo de interação	Individual e coletiva	Coletiva, em equipes
Feedback	Imediato	<i>Mediado pelo grupo e professora</i>
Tempo de resposta	Rápido	Mais flexível
Ênfase	Dinamismo e <i>competitividade</i>	<i>Colaboração e reflexão</i>
Produto final	Mini-redação	Mini-redação

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 2 – Instrumentos de coleta de dados

Instrumento	Finalidade
Observação participante	<i>Registrar engajamento e interações</i>
Diário de campo	<i>Anotar impressões e ajustes</i>
Produções textuais	<i>Avaliar competências da redação do ENEM</i>
Autoavaliação (Likert)	<i>Compreender percepção dos alunos</i>

Fonte: Elaboração própria.

De modo geral, portanto, os resultados indicam que as metodologias ativas, tanto digitais quanto analógicas, são funcionais, adaptáveis e capazes de promover engajamento e

aprendizagem significativa no ensino da produção textual. O que se altera entre elas é a dinâmica da interação, o ritmo da atividade e o tipo de engajamento mobilizado. Assim, a escolha da metodologia deve considerar o perfil da turma, os objetivos de aprendizagem, o conteúdo trabalhado e as condições materiais da escola, reafirmando a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis, contextualizadas e sensíveis à realidade educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar o uso de metodologias ativas, em suas abordagens digital e analógica, no ensino da produção textual no Ensino Médio, a partir de um estudo de caso realizado com duas turmas do 3º ano. As atividades foram desenvolvidas com foco na revisão da redação do ENEM, buscando compreender de que forma diferentes estratégias pedagógicas podem contribuir para o engajamento, a participação e o desenvolvimento das competências exigidas nesse exame.

A aplicação das metodologias evidenciou resultados bastante positivos. Tanto a metodologia digital, por meio da ferramenta Kahoot, quanto a metodologia analógica, representada pelo jogo de tabuleiro, promoveram envolvimento, interesse e participação dos estudantes. O caráter lúdico das propostas contribuiu para tornar o momento de revisão mais leve e acolhedor, aspecto especialmente relevante no período pré-ENEM, marcado por pressões externas e internas vivenciadas pelos alunos.

No que se refere à metodologia digital, observou-se maior dinamismo e entusiasmo imediato, favorecendo a participação espontânea e a motivação dos estudantes. Contudo, também foi identificada uma competitividade excessiva em alguns momentos, o que demandou intervenção pedagógica para reforçar o respeito mútuo e a compreensão do erro como parte do processo de aprendizagem. Já a metodologia analógica possibilitou maior tempo para diálogo, reflexão e construção coletiva das respostas, favorecendo a colaboração entre os alunos e o esclarecimento de dúvidas, especialmente em uma das turmas, que demonstrou maior identificação com esse formato.

A análise comparativa, realizada a partir da aplicação de ambas as metodologias nas mesmas turmas, revelou que não há uma estratégia superior à outra, mas potencialidades distintas que se complementam. Enquanto o uso de recursos digitais favorece a agilidade e a interatividade imediata, as práticas analógicas estimulam a autonomia, o trabalho em equipe e a elaboração conjunta do conhecimento. Nesse sentido, o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem torna-se fundamental, cabendo-lhe selecionar, adaptar e

equilibrar as estratégias de acordo com o perfil da turma, os objetivos da aula e as condições do contexto escolar.

Os resultados obtidos corroboram as discussões teóricas apresentadas ao longo do trabalho, ao evidenciar que as metodologias ativas contribuem para a superação de práticas exclusivamente transmissivas, valorizando o protagonismo dos estudantes e a aprendizagem significativa. A experiência também demonstra que a integração entre recursos digitais e analógicos é não apenas possível, mas desejável, desde que alinhada a uma proposta pedagógica reflexiva e intencional.

Como desdobramento deste estudo, sugere-se a realização de novas investigações que envolvam diferentes séries, contextos escolares e períodos de aplicação, de modo a ampliar a compreensão sobre os impactos dessas metodologias no desenvolvimento da escrita ao longo do tempo. Além disso, pesquisas futuras podem considerar aspectos como o acesso à tecnologia, o perfil sociocultural dos estudantes e a formação docente como elementos que influenciam diretamente a eficácia das metodologias adotadas.

Por fim, este trabalho reafirma que o ensino da produção textual pode, e deve, constituir-se como um espaço de diálogo, interação e experimentação, no qual o erro seja compreendido como parte do processo de aprendizagem. A experiência vivenciada ao longo deste estudo contribuiu significativamente para a formação docente da pesquisadora, reforçando a importância de práticas pedagógicas sensíveis, flexíveis e contextualizadas. A articulação entre metodologias digitais e analógicas mostrou-se um caminho promissor para tornar o ensino mais humanizado, inclusivo e significativo, fortalecendo a confiança dos estudantes diante dos desafios da redação do ENEM.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- FERRARINI, R.; SAHEB, D.; TORRES, P. L. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. *Revista Educação em Questão*, v. 57, n. 52, 2019.
- GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. R. (orgs.). **Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores**. Brasília: Inep, 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAN, J. **Metodologias ativas de bolso**: como os alunos podem aprender de maneira ativa. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto et al. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICES

A – Registros fotográficos das práticas pedagógicas

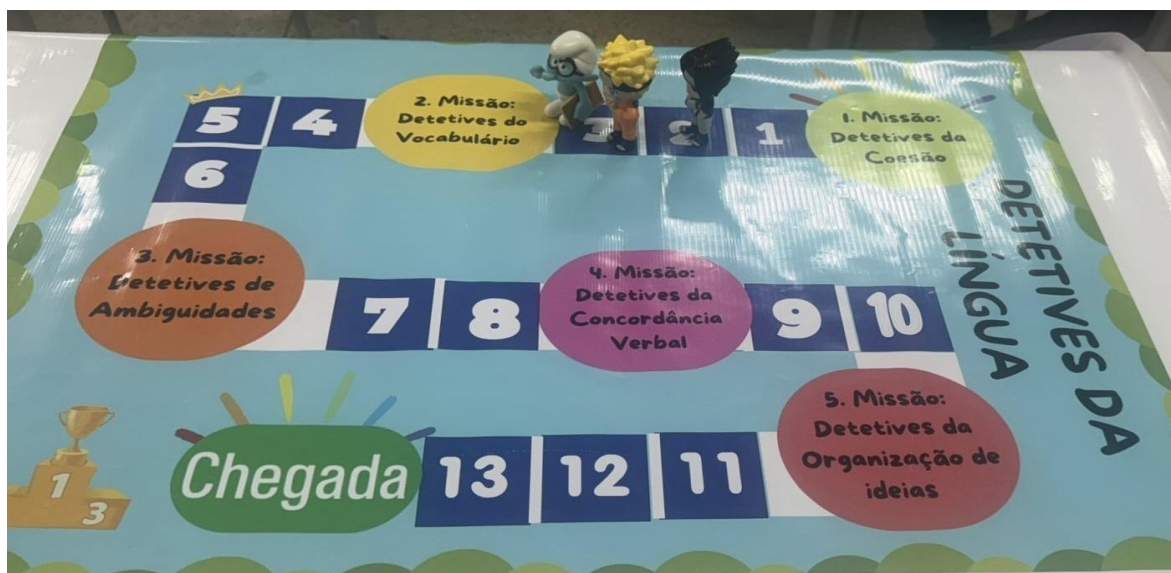


Figura 1 – Jogo de tabuleiro desenvolvido pela autora
Fonte: Acervo da autora (2025).



Figura 2 – Estudantes utilizando o jogo de tabuleiro em sala de aula
Fonte: Acervo da autora (2025).



Figura 3 – Autora aplicando a metodologia digital (Kahoot) na sala de vídeo
Fonte: Acervo da autora (2025).



Figura 5 – Autora aplicando o jogo de tabuleiro analógico em sala de aula.
Fonte: Acervo da autora (2025).