

## Ensinar-aprender Língua Portuguesa com tecnologias na educação básica: possibilidades e aplicabilidades

### Teaching and learning portuguese language with technologies in basic education: possibilities and applicability

Stefanio Tomaz da Silva<sup>1</sup>

#### Resumo

Este trabalho apresenta algumas possibilidades e aplicabilidades de uso das tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa na educação básica. Para isso, definem-se tecnologias como conjunto de técnicas, conhecimentos e princípios científicos a fim de executar diferentes tipos de atividades no nosso dia a dia. Levando em consideração essa definição, a pesquisa analisa qualitativamente as ferramentas Wordwall, Google Jamboard e os cartões de papeis, tendo em vista a natureza do material, objetivos potenciais de aprendizagem, apresentação do conteúdo, possibilidades e aplicabilidades. Antes, contudo, problematiza-se também o ensino-aprendizagem de língua e de gramática na escola na perspectiva da aprendizagem linguística ativa. (Pilati, 2017). Ademais, demonstram-se situações e estratégias de sala de aula dos ensinos fundamental, médio e técnico que possam incentivar o trabalho de língua, linguagem e gramática com diferentes tecnologias. Diante disso, com o uso das tecnologias aliadas ao ensino de português, constatou-se que estas permitem a diversificação de propostas de atividades, podem ser ativas na aprendizagem de estruturas linguístico-textuais e ganham adesão pela atratividade e ludicidade.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa. Tecnologias. Aprendizagem ativa

#### Abstract

This paper presents some possibilities and applications of technology in Portuguese language classes in basic education. To this end, technologies are defined as a set of techniques, knowledge and scientific principles in order to carry out different types of activities in our daily lives. Taking this definition into account, the research qualitatively analyzes the tools Wordwall, Google Jamboard and flashcards, considering the nature of the material, potential learning objectives, content presentation, possibilities and applicability. Before doing so, however, the teaching and learning of language and grammar in schools is also problematized from the perspective of active linguistic learning (Pilati, 2017). In addition, situations and strategies in elementary, secondary and technical education classrooms that can encourage language, language and grammar work with different technologies are demonstrated. Therefore, with the use of technologies combined with Portuguese teaching, it was found that they allow for the diversification of activity proposals, can be active in the learning of linguistic-textual structures and gain acceptance due to their attractiveness and playfulness.

**Keywords:** Portuguese Language. Technologies. Active learning

## 1 Introdução

Trazer as tecnologias para o espaço da sala de aula é algo mais amplo do que oferecer aparelhos exclusivamente digitais e eletrônicos. Deve ser pensada em termos de métodos, ferramentas e procedimentos educacionais. Pensado por esse viés, este artigo analisa três ferramentas *Wordwall*,

---

<sup>1</sup> Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGLILP-UERJ) e Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-5222-1300> E-mail: [stefanio.silva@ifrj.edu.br](mailto:stefanio.silva@ifrj.edu.br)

*Google Jamboard* e os cartões de papéis. A primeira é uma ferramenta digital de jogos educacionais do grupo *Visual Education Ltd*. Ela pode ser acessada pelo navegador com alguns recursos gratuitos. A segunda é um quadro interativo de arrasta-solta, pertencente ao pacote *Google* e acessada pelo navegador com a conta Gmail. Finalmente os cartões de papéis, estes são tabelas feitas de papelão para atividades ou jogos de movimentação de peças. Com o uso dessas ferramentas em sala, busca-se compreender como as tecnologias podem ser inseridas na escola de modo produtivo, ativo e aplicável no ensino de Língua Portuguesa na educação básica.

Metodologicamente, esta pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa, uma vez que avalia os dados se pautando na descrição e na interpretação. No escopo desta pesquisa, os dados são as ferramentas tecnológicas aplicadas em sala nos anos de 2022 e 2023 em turmas do ensino fundamental, médio e técnico, tendo em vista (i) natureza do material, (ii) objetivos potenciais de aprendizagem, (iii) apresentação do conteúdo, (iv) possibilidades e (v) aplicabilidade.

Antes, porém, dessas análises, revisa-se o conceito de tecnologia em Cupani (2016) para, adiante, relacioná-la ao ensino com Bates (2016), Levi (2010), Kenski (2012) e, finalmente, Brito; Purificação (2025). Do ponto de vista específico do ensino da língua, debatem-se a aprendizagem ativa e a abordagem reflexiva da gramática com Pilati (2017). Por fim, comenta-se o papel das tecnologias como objeto de aprendizagem no ensino da leitura e da escrita em Ribeiro e Coscarelli (2024).

## 2 Referencial teórico

Circula na sociedade uma série de ideias e de pensamentos sobre tecnologias e suas aplicações. É comumente acreditado que elas são ferramentas, máquinas e dispositivos digitais, como computadores, internet, smartphones, tablets, aplicativos, softwares avançados etc. Decorrente dessa visão, alguns pensam que tecnologias são ameaças ou perigos à humanidade, uma vez que tendem a substituir o homem e suas funções. Esse senso comum faz com que a sociedade crie uma série de mitos e de preconceitos, avaliando as tecnologias como algo ameaçador, distante, impossível de dominar e compreender. Na ruptura com essas perspectivas que reduzem as tecnologias, principalmente, ao maquinário e ao digital, torna-se importante não só pensar as tecnologias fora do contexto reducionista das ferramentas, mas compreendê-las pelas suas possibilidades e pelas suas potencialidades em diversos contextos sociais, em especial, no ensino-aprendizagem. Para isso, entretanto, é importante romper com a perspectiva limitada sobre tecnologias e ampliar seu conceito.

Cupani (2016), ao longo do livro “Filosofia da tecnologia”, desenvolve o conceito de tecnologia numa extensa argumentação, partindo da indagação: o que é tecnologia? Para o autor, aquilo que se denomina tecnologia é, na verdade, uma realidade multifacetada, que pode ser desde simples objetos a processos, modo de proceder e até uma certa mentalidade. Ainda, segundo o filósofo, essa multiplicidade é ambígua e valorativa, já que, simultaneamente, a sociedade cria com as tecnologias benesses e malefícios, como vacinas e armas de destruição em massa.

Para concluir, o autor também comenta que “tudo ou quase tudo a que nos referimos ao falarmos de tecnologia tem alguma vinculação com que denominamos técnica” (Cupani, 2016, p. 13), como acontece, por exemplo, na produção fabril, na direção de veículos, na escrita de um texto utilizando um computador ou um pergaminho. Portanto, diferentes tipos de atividades desempenhadas pelo homem, desde as mais atuais às mais antigas, são tecnologias, uma vez que são manifestação da capacidade humana de produzir estratégias, bem como de manifestar saberes.

Além de Cupani, Brito e Purificação (2025, p. 65) dizem:

(...) a tecnologia vai muito além de meros equipamentos, ela permeia toda a nossa vida, inclusive em questões não tangíveis, como a forma de comunicarmos, nossos comportamentos sociais e até mesmo nossas emoções e pensamentos. Por exemplo, o impacto das redes sociais nas relações interpessoais, a influência dos algoritmos na forma como consumimos informações e tomamos decisões (...).

A fala das autoras coloca luz sobre a análise das tecnologias como ferramentas de interação social. Nesse viés, elas são o espaço onde as relações entre os sujeitos emergem. Considerando esse olhar, as explanações de Brito e Purificação, assim como a de Cupani, ampliam conceito de tecnologias e permitem refletir sobre possibilidades e das potencialidades no espaço escolar. Na compreensão disso, é importante trazer vozes que também definem tecnologia e ensino.

Bates (2016, p. 258), para definir tecnologia, comenta:

Essencialmente, as definições de tecnologia abrangem da noção básica de ferramentas até sistemas que empregam ou exploram tecnologias. Assim:

- a) “tecnologia refere-se a ferramentas e máquinas que podem ser usadas para resolver problemas do mundo real” é uma definição simples;
- b) “o estado atual do conhecimento da humanidade de como combinar recursos para produzir os produtos desejados, para resolver problemas, preencher necessidades ou satisfazer carências” é uma definição mais complexa e grandiosa (e tem uma presunção que acho injusta - a tecnologia frequentemente faz o oposto de satisfazer carências, por exemplo).

Desse comentário, conforme o autor, cabe sublinhar a abrangência do conceito de tecnologia que, em alguma medida, é um argumento forte para retirar do imaginário social a ideia de tecnologia como maquinário puro da modernidade. Sabe-se que, na escola, esse é um pensamento talvez comum quando surge a implementação de controles de gestão e de ferramentas para o uso docente em sala.

Em seguida a essa fala, Bates (2016) delimita bem o que é a tecnologia educacional e como ela deve ser vista no espaço da escola:

Tendo a pensar as tecnologias na educação como coisas ou ferramentas usadas para apoiar o ensino e a aprendizagem. Assim, computadores, programas, como um ambiente virtual de aprendizagem, ou uma rede de transmissão ou comunicação, são todas tecnologias. Um livro impresso é uma tecnologia. A tecnologia frequentemente inclui uma combinação de ferramentas e conexões técnicas específicas que as permitem funcionar como um sistema tecnológico, como a rede de telefone ou a internet. No entanto, para mim, tecnologias ou mesmo os sistemas tecnológicos não se comunicam ou criam significados; apenas esperam até serem comandadas a fazer algo, ativadas ou que uma pessoa comece a interagir com essas tecnologias. (*Ibidem*)

Assim, na concordância com o autor, em educação, são tecnologias ferramentas de apoio (e aqui colaboração também) para o ensino-aprendizagem. Dessa maneira, tudo quanto está na escola e possa ser utilizado por docentes e discentes – livros, quadro, materiais concretos, aplicativos, sites e multimídias são tecnologias educacionais.

Nessa direção, porém abordando o conceito de hipertexto e multimídia, é importante trazer também Levi (2010, p.40):

O hipertexto ou a multimídia interativa adequam-se particularmente aos usos educativos. É bem conhecido o papel fundamental do envolvimento pessoal do aluno no processo de aprendizagem. Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender. Ora, a multimídia interativa, graças à sua dimensão reticular ou não linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado. É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa.

Do ponto de vista desse autor, cabe destacar como contribuições a função das tecnologias ou mídias, o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem e a capacidade de aquisição ativa do conhecimento. Há também que comentar o aspecto lúdico, muito caro e indispensável ao ensino.

Também, diretamente associada à perspectiva do ensino, Kenski (2012, p. 24) define tecnologias como “(...) conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade (...)”. Tal definição coaduna, em alguma medida, com Cupani (2016), bem como Bates (2016). Dessa forma, considerando essas três visões, falar em tecnologias, seja no contexto escolar, seja em outros

contextos da vida, não diz respeito exclusivamente a usar o computador e o celular de última geração, nem abrir um software ou aplicativo potente, mas em aplicação de ferramentas, conhecimentos, recursos, procedimentos etc.

Visto por esse caminho, não há como fugir desse papel assumido pelas tecnologias na vida, sejam elas digitais ou não e, conseqüentemente o desafio que elas trazem ao ensino-aprendizagem e à escola, conforme Kenski (2012, p. 25): “Esse é um dos grandes desafios para ação da escola na atualidade. Viabilizar-se como espaço crítico em relação ao uso e à apropriação dessas tecnologias de comunicação e informação”. Dado esse desafio, agregar a evolução tecnológica aos conhecimentos das disciplinas escolares surge hoje como mais uma possibilidade que a educação ganha para se atualizar e renovar suas práticas. No caso específico da disciplina de língua portuguesa, passa a ser um novo caminho junto às discussões das pesquisas em ensino-aprendizagem de língua e de gramática.

A discussão sobre Língua Portuguesa na escola vem sendo pautada sobre quais conteúdos trabalhar e como trabalhá-los com os alunos da educação básica. Tal debate se apresenta como válido e pertinente, porém, muitas vezes têm ficado de fora aspectos da aprendizagem que efetivamente envolvam os discentes de modo ativo e criativo. Nas pesquisas mais atuais sobre ensino-aprendizagem de gramática, a professora-pesquisadora Eloisa Pilati tem investigado uma metodologia que vai além da prática de exercícios e de atividades tradicionais da disciplina, propondo a aprendizagem linguística ativa:

Para que ocorra a aprendizagem ativa, o aluno deve estar envolvido no processo educativo e deve ser levado a compreender o assunto estudado. Para que haja compreensão, é importante aprender a identificar quando aprendem algo e quando precisam de mais uma informação. Esse aprendizado ativo requerer que, nas práticas de sala de aula, haja momentos para criação do sentido, para autoavaliação e para reflexão sobre o que funciona e o que precisa ser melhorado no processo de aprendizagem. (Pilati, 2017, p. 108)

Desse posicionamento, a autora acresce que, no caso específico das aulas de gramática, o aluno deve ser também protagonista tanto do processo de criação linguística, quanto do processo de produção textual, a fim de que possa “testar seus conhecimentos, analisar formas gramaticais, reconhecer novas formas e desenvolver suas habilidades linguísticas” (Pilati, 2017, p. 109). Diante disso, considera-se que é importante rever métodos e rearranjar a aula, rompendo a explicitação e absorção conteudista para compreensão e experimentação.

A fim de que isso ocorra, pautando-se em Bransford *et. al.* (2007), a autora sugere três princípios associados ao ensino de português. São eles: 1. a consideração do conhecimento prévio do aluno; 2. o desenvolvimento do conhecimento profundo dos fenômenos estudados e 3. promoção da aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

No primeiro princípio, conta-se com o conhecimento linguístico inato e com o adquirido pelo processo de escolarização. Sobre o conhecimento linguístico inato, ele é inconsciente e deve ser estimulado de modo explícito pela escola. Sobre os conhecimentos adquiridos, é importante que o docente investigue os conceitos que os alunos dominam por meio de avaliações diagnósticas. Aliados a esses conhecimentos, no contexto do ensino de língua e gramática, Pilati (2017, p. 103) sugere que apresente aos alunos como as línguas humanas funcionam sobre diferentes perspectivas, a fim de que possam compreender a própria língua e os objetivos da aprendizagem gramatical.

No segundo princípio, é importante aprofundar a capacidade de aprender e compreender de modo profundo. Isso quer dizer que as aulas devem levar o aluno aprender sobre a identificação dos padrões, a compreender de modo profundo um assunto e, por fim, aprender quando, onde e por que usar tal conhecimento. Transpondo essas ações cognitivas para o ensino de Língua Portuguesa, Pilati sugere que, na identificação dos padrões estruturais, pode-se trabalhar o conhecimento sintático associado à ordem dos termos da oração, à concordância e à propriedade vocabular – por exemplo.

Na compreensão profunda do assunto, a transposição ocorre na medida em que o aluno reflete sobre os conceitos linguísticos, compreendendo “o que está em jogo na formação de uma oração e no uso dos recursos gramaticais para organização e expressão do pensamento” (Pilati, *op. cit.*, p. 107). Ademais, autora frisa também que essa metodologia linguística deve ser apresentada aos discentes de modo crescente, conforme a complexidade.

Concluindo o segundo princípio (o aprender quando, onde e por que), destaque-se que ele envolve a mobilização dos conhecimentos gramaticais para leitura crítica, elaboração, revisão e análise textual. Ainda: na gramática, o estudante deverá perceber a organização dos termos gramaticais e seus efeitos com a mudança de ordem. Nessa dinâmica, por exemplo, aprende-se a ter a consciência e controle da própria escrita.

Chegando ao terceiro princípio – a promoção da aprendizagem ativa –, esse ocorre na compreensão do assunto estudado e no envolvimento do educando nas práticas de sala de aula. Nesse princípio, requer também as necessidades de criação de sentido, autoavaliação e reflexão. Uma oportunidade para isso está, segundo Pilati (*idem*, p. 109), no uso de material concreto, já que

promove a compreensão dos fenômenos gramaticais e a aprendizagem ativa, despertando a consciência acerca da estrutura sintática da língua e dos fenômenos gramaticais. Além disso, auxilia na identificação dos aspectos em que há dificuldade de compreensão.

Esses materiais concretos, conforme a autora, são recursos didáticos disponíveis para a promoção da “consciência linguística acerca dos conceitos básicos da organização gramatical” (p. 109). Para isso, ela sugere o uso de materiais recicláveis, tabelas sintáticas, práticas de produção de texto, práticas de análise textual, práticas de revisão textual. Dessas sugestões, são interessantes a este trabalho de pesquisa o uso de

- Materiais recicláveis (caixa de leite, bandeja de isopor, caixas de papelão etc.): a ideia é que os estudantes utilizem o material reciclável para representar as estruturas sintagmáticas, as seleções argumentais e as relações entre os elementos da oração, a fim de testar conceitos e avaliar, de forma consciente, os efeitos de sentido decorrentes da seleção desses elementos.
- Tabelas sintáticas: recurso usado para promover o reconhecimento das estruturas gramaticais, observação das escolhas lexicais, o processo de seleção argumental e os tipos de argumentos selecionados. (Pilati, 2017, p. 109-110).

Pode-se dizer que esses dois recursos são tecnologias educacionais também, pois oportunizam a capacidade de adquirir conhecimentos (Kenski, 2012, p. 21), além das formas tradicionais – como destacar do texto, responder questões em linhas específicas, completar lacunas. Assim, conforme a argumentação que se desenvolve neste trabalho, é fato dizer que as tecnologias no contexto da educação não se restringem a ferramentas digitais, como sites, plataformas, redes sociais etc. Agregam-se também outros aspectos, como a possibilidade de ser um apoio e um mecanismo de interação com o conteúdo trabalhado, bem como procedimentos e métodos feitos em sala.

Para além das perspectivas expostas, cabe mencionar o uso das tecnologias como objeto de aprendizagem no ensino de línguas. Nessa perspectiva, a linguística aplicada, por exemplo, tem estudado a escrita e a leitura de textos em plataformas digitais e redes sociais. Sobre isso, Ribeiro e Coscarelli (2024, p. 45-46) dizem:

Desses ambientes digitais que são cenário de muitos tipos de interação entre pessoas que leem e escrevem, falam e ouvem, assistem e fazem isso convergentemente, sugerem composições de texto que antes não existiam ou que até se parecem com gêneros mais antigos, mas como novas características, muitas vezes exigidas pela operação da plataforma. Escrever no Facebook é bastante diferente de produzir textos para o Instagram, por exemplo (...) Esse tipo de “espaço de escrita” (...) baseado na internet trouxe novos encantamentos e novas preocupações para os estudos linguísticos, o que logo desaguou nas salas de aula.

Em aulas de Língua Portuguesa, esse trabalho pode ser feito pela abordagem do letramento digital. Pela delimitação deste artigo não se desenvolver nessa abordagem, sugerem-se as leituras de pesquisas das próprias autoras citadas, como também de Paiva (2021), Rojo (2019) e Dudeney; Hockly; Pegrum (2016), todos autoridades na temática.<sup>2</sup>

Diante desse cenário, aliar o trabalho de ensino de Língua Portuguesa às tecnologias pode ser uma oportunidade de potencializar a aprendizagem e as aulas ativamente tanto na sistematização de conteúdos, quanto no desenvolvimento de habilidades linguístico-cognitivas. Dito isso, adiante, avaliam-se algumas tecnologias numa aplicabilidade ao espaço da sala de aula de Língua Portuguesa.

### 3 Metodologia

Levando em consideração o exposto anteriormente, cabe refletir como possibilitar um paradigma diferente para o ensino e, conseqüentemente, para o ensinar-aprender Língua Portuguesa. Esse paradigma, além das abordagens linguísticas específicas discutidas, pode apresentar como diferencial o uso de ferramentas tecnológicas, associado a recursos e a procedimentos. Nesse sentido, apresentam-se três possibilidades aplicadas em sala entre os anos de 2022 e 2023 em turmas de ensino fundamental, médio e médio-técnico. São elas: *Wordwall*, *Google Jamboard* e cartões de papéis. Durante a aula, os alunos foram apresentados as referidas tecnologias após cada aspecto linguístico trabalhado: interjeições, estrutura narrativa, valores semânticos dos conectivos na articulação textual, relações de causa-consequência e a estrutura SVCA. Em seguida, aqueles que se dispuseram a jogar formam à frente da sala. Após o jogo, eram feitos comentários resgatando os conhecimentos trabalhados junto toda a turma. Neste sentido, o trabalho foi desenvolvido na própria sala como campo de trabalho e tendo os alunos como os principais participantes.

Partindo da metodologia qualitativa de análise, são observados (i) natureza do material, (ii) objetivo(s) potencial(is) de aprendizagem, (iii) apresentação do conteúdo, (iv) possibilidades e (v) aplicabilidade.

---

<sup>2</sup> PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. **Letramento digital**: problematizando o conceito. Revista da ABRALIN, v. 20, n. 3, p. 1161-1179, 2021. DOI: 10.25189/rabralin.v20i3.1905. Disponível em: Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1905> Acesso em: 26 mai. 2025.  
» <https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i3.1905>» <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1905>  
ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.  
DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

No critério (i), descreve-se se a tipologia da ferramenta – digital, analógico, concreto. Em (ii), objetivos potenciais de aprendizagem, busca-se saber o que o aluno poderá adquirir ao final da atividade educacional proposta. Nesse critério ainda é observado como o aluno deve interagir com a ferramenta para atingir o objetivo cognitivo proposto – respondendo diretamente, arrastando, soltando, atingindo etc. Assim, é descrito também o papel do aluno na interação com a ferramenta tecnológica.

No critério (iii) “apresentação do conteúdo”, avalia-se como o conteúdo está presente na disposição do *layout* da ferramenta. Esse conteúdo está exposto de modo objetivo/direto ou está implícito? Surge através de perguntas? Em (iv) “possibilidades”, é possível que outro professor, outros alunos e outras disciplinas possam fazer uso da ferramenta em suas aulas? Há potencial na ferramenta escolhida? Por fim, em (v) “aplicabilidades”, apresenta-se e analisa-se o experimento da ferramenta em sala de aula, observando a sequência didática e a relação ensino-aprendizagem.

#### 4 Resultados e análises

Conforme o exposto na metodologia, analisam-se, nesta seção, as ferramentas as *Wordwall*, *Google Jamboard* e cartões de papeis, respectivamente. Nessa análise, para relevância e interesse, as subseções possibilidade e aplicabilidade destacam-se como ponto de partida do resultado do uso dessas ferramentas em sala de aula.

##### **Wordwall**

###### (i) **Natureza do material**

É uma ferramenta digital de jogos educacionais do grupo *Visual Education Ltd*. Ela é paga e pode ser acessada pelo navegador. É válido dizer que não há menção específica sobre acessibilidade no site da ferramenta, porém é importante considerá-la tendo em vista a necessidade do aluno.

###### (ii) **Objetivo(s) potencial(is) de aprendizagem**

Identificar conceitos, conhecimentos e exemplos por meio de diferentes jogos propostos. Para atingir esse objetivo, com o uso da ferramenta, os alunos memorizam, abrem dados, completam e ligam, fazendo relações entre informações.

###### (iii) **Apresentação do conteúdo**

O conteúdo é apresentado ludicamente no *layout* da plataforma por meio de desafios, geralmente perguntas objetivas que aparecem em diferentes lugares da tela do usuário (canto superior, inferior e no meio);

###### (iv) **Possibilidades**

Potencialmente, o uso do *Wordwall* se aplica em turmas de qualquer nível de ensino e em qualquer disciplina; na aba comunidade, o professor pode pesquisar o tema da aula e escolher o jogo que quer trabalhar. Caso não se ajuste ao planejamento, o docente poderá criar as perguntas e as situações-problemas, porém com adesão financeira à plataforma. Acresce que, se o tempo de aula estiver reduzido, é possível encaminhar o link aos alunos. Desse modo, todos podem participar. Para que ainda o máximo ou todos participem, uma sugestão final é o uso do laboratório de informática e até dos aparelhos celulares, se os alunos deles dispuserem.

Por fim, cabe comentar: o mercado ainda dispõe de outras ferramentas similares ao *Wordwall*, como o *Kahoot* e o *Quizizz*. Ambas dependem de conexão via internet. Uma opção off-line é transformar em quiz o *Microsoft Power Point*, enviando aos alunos ou projetando em sala.

### (v) **Aplicabilidade**

A atividade com *Wordwall* adiante foi aplicada numa turma de segunda série de ensino médio. O tema da aula era Interjeições. Durante a aula, foram expostos os conceitos de interjeição e seus respectivos valores semânticos. Em seguida, aplicado os jogos à turma.



**Figura 1:** Fotos em colagem do *Wordwall*  
**Fonte:** autor, 2023

Na situação apresentada nas imagens, os alunos participam de três jogos envolvendo as interjeições – “combine pares”, “perseguição em labirinto” e “avião”. No primeiro jogo, os alunos deveriam formar pares – situações de uso das interjeições e valores. Na perseguição em labirinto, por sua vez, os alunos manipulam um personagem que deve buscar a resposta num dos quartos e fugir de um agente maligno. No jogo do avião, aluno pilota a aeronave cuja missão é atingir as nuvens que respondem à situação problema apresentada na tela. No tratamento do ensino-aprendizagem, o aluno

analisa formas gramaticais e reflete sobre conceitos estudados. Dessa forma, a atividade envolve duas ações cognitivas analisadas por Pilati (2017) no ensino de português: o primeiro por mobilizar o conhecimento prévio e o segundo por suscitar relações de conhecimento profundo.

Na prática em sala, os três jogos selecionados trouxeram bastante engajamento e motivação à aula, uma vez que, mesmo aqueles que não jogavam diretamente a rodada, comentavam e participavam. Esse é um ponto relevante que a metodologia dos jogos oferece, de acordo com Filatro e Cavalcanti (2018, p. 155):

os jogos expressam uma característica humana inata, que é o prazer e a motivação pela experimentação, pela vivência, pela imaginação, pelo desejo de se transportar para outros tempos e espaços. O prazer de jogar tem sido explicado em termos de um “estado de fluxo” no qual uma pessoa se percebe capaz de solucionar um desafio que lhe é apresentado, investe tempo e energia para fazê-lo, e espera uma gratificação pessoal ou social ao resolvê-lo.

Esse fato se confirma e chama atenção em sala, uma vez que os jogos apresentam tempo, níveis, ranking, recompensa por pontos e outros aspectos. Por fim, ainda em termos pedagógicos, *Wordwall* pode ser utilizado também para avaliação diagnóstica e para fins de sistematização.

### **Google Jamboard**

#### **(i) Natureza do material**

É uma ferramenta digital do tipo quadro interativo que pode ser acessada pelo navegador e está associada à conta Google de qualquer usuário. Quanto ao aspecto acessibilidade, não há nenhuma menção específica, porém é importante observá-lo tendo em vista a necessidade do aluno.

#### **(ii) Objetivo(s) potencial(is) de aprendizagem**

Relacionar fatos e informações tanto em ordem cronológica, quanto em sentido. Para atingir esse objetivo, com o uso da ferramenta, os alunos precisaram basicamente arrastar, inserir e soltar em espaços específico. Retornando aos objetivos cognitivos, com a plataforma, é possível ainda: criar, planejar, formular, comparar, relacionar etc.

#### **(iii) Apresentação do conteúdo**

O conteúdo não está no *layout* da plataforma diretamente, mas ele pode ser concebido e inserido a depender da finalidade pedagógica planejada pelo professor. Nesse caso, o professor fará alguns preenchimentos, colocar *template*, inserir um fundo temático, elaborar um enunciado ou texto para proposta.

#### **(iv) Possibilidades**

Potencialmente, o uso do *Jamboard* se aplica em turmas de qualquer nível de ensino e em qualquer disciplina, uma vez que é um quadro livre no qual o professor pode sugerir diversos trabalhos: mapas/esquemas, desafios, as situações-problemas etc. Se o tempo de aula estiver reduzido, é possível encaminhar o link aos alunos em “compartilhar”, para que eles façam em outros locais, como o Google Sala de Aula. Desse modo, todos podem participar. Para que o máximo ou todos participem, uma sugestão final é o uso do laboratório de informática e até a entrega de tablets, estes se a escola e os alunos tiverem.

Por fim, cabe comentar: o mercado ainda dispõe de outras ferramentas similares ao Google Jamboard, como o *Mural*, *FigJam*, *Lucid* e *Miro*. Esses três últimos, inclusive, são recomendados pela própria Google. Uma possibilidade off-line é adaptar o próprio quadro branco com pedaços de papéis coloridos pré-preenchidos.

#### (v) **Aplicabilidade**

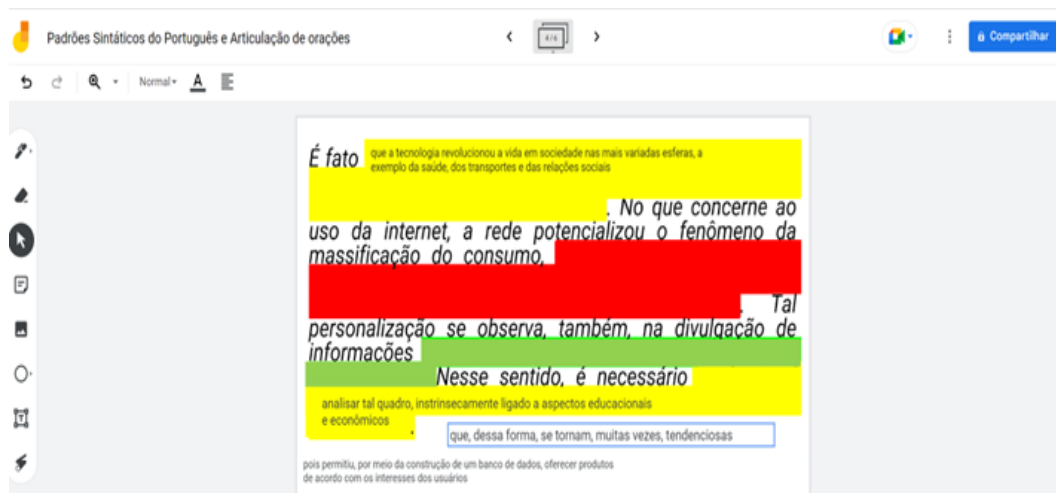
As atividades propostas a seguir foram aplicadas numa turma de quarto período do ensino médio técnico e numa turma de sexto ano do fundamental. Os temas das aulas foram, respectivamente, os valores semânticos dos conectivos na articulação textual e a sequência narrativa do livro “Murmúrio”, de Marcos Bagno.



**Figura 3:** Articulando orações no *Jamboard* em sala  
**Fonte:** autor, 2022

Conforme revelam as imagens, os alunos foram convidados à frente da turma para manipular a ferramenta e cumprir a atividade. Antes, contudo, foi trabalhado o tema “os valores semânticos dos conectivos” em algumas aulas do ensino médio. Na proposta, os alunos deveriam relacionar as partes

do texto – avaliando coerentemente o que se apresenta antes e depois. O ponto de medida está no conectivo que articula os segmentos, ou seja, as partes do texto.



**Figura 4:** Template Jamboard – Articulado orações em textos  
**Fonte:** autor, 2022

Essa atividade, apesar de simples em *layout*, envolve ações cognitivas de desenvolvimento linguístico profundo, mobilizando conhecimentos gramaticais de organização de sentenças e análise textual (Pilati, 2017). Na prática da ferramenta, ao manipular *Jamboard*, o aluno deve arrastar-soltar o segmento com o conectivo para encaixá-lo na estrutura matriz. A partir daí, formar períodos completos e, por sua vez, um parágrafo coeso e coerente.

Na proposta do ensino fundamental II, na turma de sexto ano, registrada na Figura 5, a seguir, a proposta foi organizar a sequência cronológica da narrativa dos capítulos e principais momentos do livro *Murmúrio*, de Marcos Bagno.



**Figura 5:** Imagem de aplicação do Jamboard em sala

Fonte: autor, 2022

De acordo com a Figura 5, é possível observar os alunos avaliando entretidos como organizar os acontecimentos da narrativa. Coube à turma auxiliar o colega a refletir como os fatos se desencadearam. Para essa atividade, foram mobilizados ativamente conhecimentos prévios e a análise da coerência narrativa, visto que, para colocar na numeração, era primeiro preciso lembrar como os fatos da história se deram e de outra forma organizá-los de modo que faça sentido com trama.

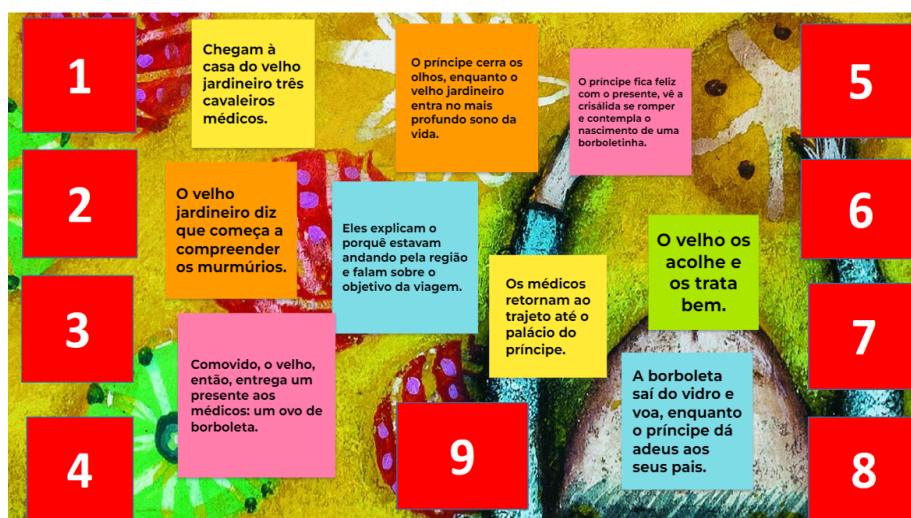


Figura 6: Template Jamboard organizando a sequência narrativa de Murmúrio  
Fonte: autor, 2022

No template da Figura 6, percebe-se um aperfeiçoamento no *design* do *layout*, na fonte, no tratamento das cores se comparado ao *template* da Figura 4. Isso ocorre devido à maleabilidade da plataforma. Neste sentido, tanto professores quanto alunos podem usá-la para diferentes propósitos pessoais e pedagógicos (criação, análise, comparação, resolução, ilustração etc.). Ainda, quanto aos propósitos pedagógicos, as atividades deste trabalho para o uso *Jamboard* se diferenciam de jogos educativos, porque não apresentam elementos explícitos dessa metodologia ativa, como alguns mencionados na *análise do Wordwall*.

Diante das situações apresentadas com a ferramenta *Jamboard*, é possível estimular o interesse dos alunos, a atenção e a cooperação. Obviamente, tudo isso se dá a partir do aspecto lúdico e procedimental da forma como a sequência didática da(s) aula(s) é planejada e concretizada.

## Cartões de papéis

(i) **Natureza do material**

São ferramentas analógicas de papel feitas basicamente com material reciclável (o papelão) e com folhas novas impressas. Portanto, fisicamente, são também concretas<sup>3</sup>.

(ii) **Objetivo(s) potencial(is) de aprendizagem**

Analisar relações de causa e consequência presentes implicitamente num texto – para a atividade de análise do texto *Relacionando causas e consequências em o Rei Midas*;

Construir períodos bem-formados, considerando a centralidade exercida pelo verbo – para a atividade *O verbo dá as cartas*.

Para atingir esses objetivos, com o uso da ferramenta, os alunos precisam basicamente escolher, manipular, prender e enquadrar.

(iii) **Apresentação do conteúdo**

O conteúdo que será analisado está digitado (ou pode estar escrito) no *layout* dos cartões. Para isso, caso o professor venha a trabalhar com essa tecnologia, são necessários preenchimentos, fontes, templates, escolhas de cores etc.

(iv) **Possibilidades**

Potencialmente, o trabalho com cartões de papéis se aplica também em turmas de qualquer nível de ensino e em qualquer disciplina, uma vez que é um material que pode ser adaptado para trabalhar qualquer tema e dinâmica planejada. Em termos de acesso, na maioria das vezes, o professor pode arrumar na própria escola, se não houver nenhum trabalho específico e sofisticado de design para ferramenta. Caso queira levar em conta o aspecto do design, os alunos podem auxiliar na concepção do próprio material que produzirão para a dinâmica em sala. Dessa forma, as ferramentas concretas e analógicas são materiais mais do que acessíveis e sem restrições.

(v) **Aplicabilidade**

As propostas com materiais concretos a seguir ocorrem numa turma de sétimo ano de fundamental e uma turma de quarto período do médio- técnico, equivalente à segunda série do ensino médio. Os primeiros participam da atividade *Relacionando causas e consequências em o Rei Midas* (mito grego). Os segundos da atividade *O verbo dá as cartas*.

O contexto que insere a dinâmica aplicada ao sétimo ano está no trabalho com o descritor “D11 –Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto” da matriz de referência de Língua Portuguesa do Saeb (Sistema de Avaliação Básica). Para conceber a proposta, conforme as

<sup>3</sup> Na concepção do trabalho apresentado nas fotos, em alguma medida, pode-se dizer que foi necessário o uso da informática, já que o texto dos cartões foi digitado. Contudo, em sala, se não houver acesso a computador ou celulares para digitação, o docente pode desenhar os modelos no quadro para que os alunos repliquem em folhas e, posteriormente, fazer as dinâmicas com cartões, tabelas, tabuleiros etc. O importante é a criatividade.

figuras 7 e 8, os alunos, anteriormente, leram e discutiram o texto. Em seguida, foram apresentados a eles alguns fatos da história que se inter-relacionavam por causa e consequência. Na atividade em si, os alunos recebem cartões: um com a causa (fato determinante) e o outro com a consequência (fato determinado) de alguns momentos. A partir daí, num tabuleiro de papelão esquematizado com um quadrante separado para cada relação lógica, eles deveriam inter-relacioná-las uma ao lado da outra, observando coerência, sequência narrativa e ordem dos acontecimentos. Por fim, elaborar um texto resumido recontando a história estruturada nessas relações.



**Figura 6 e 7:** Atividade em grupo relacionando no tabuleiro causa e consequência em o Rei Midas  
**Fonte:** autor, 2022

Nesse viés, a atividade promoveu também o planejamento e organização de um texto narrativo a partir da manipulação e visualização num suporte concreto com as ferramentas tabuleiro e cartões. Esse fato parece simplório; entretanto, quando se fala em escrever no ensino fundamental a partir de abstrações, essa atividade é uma estratégia que oferece caminhos menos dolorosos e torturantes do que as convenções tradicionais do ensino da expressão escrita. Tal procedimento didático é uma tecnologia que dialoga com mapas mentais, esquemas de textos e planejamento redacional, por exemplo. Finalmente, à luz dos princípios da aprendizagem linguística ativa, leva-se em consideração o conhecimento prévio do aluno, a compreensão profunda e aplicação.

Tanto a proposta acima, quanto a sugestão a seguir exemplificam a possibilidade de trabalho com materiais concretos. Sobre eles, é importante retornar em Pilati (2020, p. 4):

O objetivo geral do uso de material concreto na sala de aula é o de promover situações de interação, produção, análise e reflexão linguística, auxiliando os estudantes a “pensar linguisticamente”, ou seja, ajudar os alunos a compreenderem o funcionamento do sistema da língua ou das línguas em questão e a manipularem esse sistema de modo com

consciência e autonomia. Isso porque esse tipo de material ajuda os alunos a representarem suas concepções sobre o funcionamento gramatical, a observarem, manipularem e compreenderem os diferentes níveis de organização do sistema linguístico assim como a composicionalidade desse sistema.

Partindo desses benefícios do trabalho com o material concreto, a proposta “O verbo dá as cartas” se concebe na ideia de que as línguas têm padrões de organização previstos para a formação de enunciados. Na atividade em questão, a ideia é aprender e a refletir sobre a organização SVC(A) – sujeito, verbo, complemento e adjunto adverbial – e suas variações. Para a dinâmica acontecer, é realizado o sorteio de verbos para os quais os alunos devem buscar o padrão estrutural dentre as opções do tabuleiro. Para isso, entretanto, eles devem avaliar se o verbo escolhido exige sujeito ou não, pede quantos complementos (ou objetos) e se sugere adjunto adverbial. Essas escolhas são feitas em grupo, conforme as figuras 7 e 8, respectivamente:



**Figura 7 e 8:** Atividade em grupo do tabuleiro *O verbo dá as cartas*  
**Fonte:** autor, 2023

Após as escolhas, foi promovida a discussão com os grupos sobre a seleção dos termos feita para cada verbo. A ideia era avaliar se as frases estavam coerentes e bem-formadas a partir daquele padrão estrutural escolhido. No que diz respeito à aprendizagem ativa, essa proposta de manipulação concreta envolve o princípio dois – a capacidade de identificar padrões; a compreensão profunda, pois o discente analisa a relação entre escolhas de termos e a concretização de ideias; e, finalmente, a própria aplicação do conhecimento sintático para construir frases.

A título de reflexão parcial, ainda sobre o trabalho com os materiais concretos, cabe trazer a citação de Thompson (1994) apresentada por Pilati (2020, p.16):

“materiais manipuláveis são usados de forma apropriada para dois propósitos. Primeiro, eles habilitam vocês e seus alunos a terem diálogos contextualizados. Seu uso provê algo concreto sobre o que você ou eles podem falar.[...] Segundo, materiais concretos proveem algo no qual os estudantes podem agir.” Ainda de acordo com o autor, o objetivo é que os estudantes reflitam sobre suas ações em relações as ideias apresentadas. Esses materiais auxiliam alunos a pensar sobre os materiais e sobre os significados das várias ações feitas com eles.

Partindo dessa reflexão e considerando os materiais concretos como tecnologias possíveis a serem trabalhadas na escola, percebe-se que, com eles, há um favorecimento real da capacidade de avaliar situações textuais e gramaticais, uma vez que estão fisicamente e explicitamente em mãos. É nesse sentido que se sugere, portanto, o uso desses materiais como mais uma ferramenta, método e procedimento disponíveis ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa.

## 5 Considerações Finais

Ao longo deste artigo, foram discutidos o conceito de tecnologia, tecnologia educacional, aprendizagem ativa, ensino de Língua Portuguesa e abordagem reflexiva da gramática. Posteriormente, relacionam-se esses conceitos a uma análise de algumas ferramentas tecnológicas que podem ser utilizadas no trabalho pedagógico, explorando a natureza do material, objetivos de aprendizagem, apresentação do conteúdo, possibilidades e aplicabilidades. Partindo, especificamente, do inter-relacionamento dessas discussões e análises, há um evidente potencial nas ferramentas avaliadas. Tal potencial assegura dizer que estas podem ser classificadas efetivamente como tecnologias educacionais, já que, conforme Bates (2016), apoiam o ensino-aprendizagem. É o que ocorre no uso do *Wordwall* quando este permite trabalhos de sistematização de conteúdo. No caso do *Google Jamboard*, quando ele permite a personalização de atividades diversificadas, desde a sequenciação de fatos de uma narrativa à relação semântica de ideias. Por fim, nos cartões de papéis, quando eles permitem que os discentes trabalhem coletivamente, avaliando aspectos sintático-semântico da língua. Obviamente, essas concepções mencionadas estão restritas ao ensino de Língua Portuguesa.

Porém, com a atividade de planejamento docente, essas ferramentas tecnológicas podem ser novamente personalizadas a fim de atender outras demandas didáticas e de aprendizagem de qualquer disciplina. Dito isso, outro componente do planejamento que não pode ser deixado de lado ao

usar as tecnologias educacionais é avaliação. Como tais ferramentas são escolhas do processo de ensino-aprendizagem, apresentar os comentários avaliativos do processo é fundamental, explicitando, principalmente, os critérios tanto individuais quanto em pares, as etapas do processo, os erros possíveis e as formas de corrigi-los (Filatro, 2008).

Considerando todo o exposto, defende-se que o trabalho com as tecnologias pode contribuir potencialmente para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que

1) permite a diversificação de propostas de atividades, além das comumente feitas em livros didáticos e em outros materiais utilizados de maneira convencional;

2) pode ser utilizado para a aprendizagem ativa na manipulação de estruturas linguísticas e textuais;

3) é atrativo e lúdico (imagens, cores, movimentos, sons) e ganha a adesão dos alunos.

Tudo isso se seguida uma sequência didática que promova a discussão coletiva e a reflexão sobre os usos linguísticos trabalhados.

## Referências

BRASIL. **Matriz de referência de Língua Portuguesa.** Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/menu\\_do\\_professor/o\\_que\\_cai\\_nas\\_provas/Matriz\\_de\\_Referencia\\_de\\_Lingua\\_Portuguesa.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/o_que_cai_nas_provas/Matriz_de_Referencia_de_Lingua_Portuguesa.pdf). Acesso em 19 dez. 2023.

BATES, A.W. (Tony). **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem.** São Paulo, Artesanato Educacional, 2016.

BRITO, Glauca; PURIFICAÇÃO, Ivonélia. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar.** Curitiba: InterSaberes, 2025.

CUPANI, Alberto. **Filosofia da tecnologia: um convite.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática.** São Paulo: Person Education do Brasil, 2008.

LÉVY, Pierre. A metáfora do hipertexto. In: **As tecnologias da Inteligência – o futuro do pensamento na era da informática.** São Paulo. Editora 34. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2010.

PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa.** Campinas, SP: Pontes, 2017.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina C. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância.** São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

PILATI, Eloisa. **Sobre o uso de materiais manipuláveis nas aulas de gramática, aprendizagem ativa e metacognição.** Disponível em:

[https://www.academia.edu/42630183/Sobre o uso de materiais manipulaveis no ensino de gramatica20200405\\_44081\\_30lwmj](https://www.academia.edu/42630183/Sobre_o_uso_de_materiais_manipulaveis_no_ensino_de_gramatica20200405_44081_30lwmj) . Acesso em 23 dez. 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. **Linguística aplicada ao ensino de português.** São Paulo: Contexto, 2024.

Data de submissão: 27/03/2025. Data de aprovação: 27/05/2025.