ISSN: 2358-8829

REDAÇÃO EM JOGO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA GINCANA DE REDAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O ENEM

Antonia Erika Correia de Sousa Tavares [1]
Edvania Fernandes Saboia [2]
Enereide Leite Matias [3]
Kézia Ferreira Batista Brasil [4]
Sandra Helena Silva de Almeida Freitas Pascoal [5]
Weslley Alves Siqueira [6]

INTRODUÇÃO

A produção textual ocupa um lugar de destaque no ensino da Língua Portuguesa não apenas por contribuir para a aprendizagem das convenções gramaticais ou das tipologias textuais, mas também por desenvolver no aluno habilidades relacionadas à argumentação, organização das ideias, interpretação e construção de sentidos. No Ensino Médio, essa produção de texto passa a integrar a disciplina de Redação, cuja ementa estabelece o trabalho com os variados gêneros e seus tipos textuais, de modo que o aluno possa conhecer e elaborar textos de acordo com a estrutura linguística, a organização textual e a intenção comunicativa, nas mais diversas manifestações práticas do cotidiano.

Na terceira série do Ensino Médio, a disciplina de Redação tem uma importância ainda maior para o aluno, uma vez que ele se submeterá, ao final do ano, aos vestibulares e ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como forma de acesso ao Ensino Superior. Nesse contexto, prioriza-se o trabalho com o tipo textual dissertativo-argumentativo, uma vez que, no ENEM, avaliação em larga escala adotada como forma de ingresso na maioria das Universidades públicas e de alguma privadas de todo o país,

[1] Doutoranda do Curso de Educação da Universidad Nacional de Rosario – UNR; Professora da Educação Básica da SEDUC-CE, ekinha22@gmail.com;
[2] Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Única de Ipatinga; Professora da Educação Básica da SEDUC-CE, edvaniasaboia@gmail.com;
[3] Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual do Ceará; Professora da Educação Básica da SEDUC-CE, enereideleite@gmail.com;
[4] Doutoranda do Curso de Educação da Universidad Nacional de Rosario – UNR, Professora da Educação Básica da SEDUC/SEMED – AM, kfbpassos@hotmail.com;
[5] Doutoranda do Curso de Educação da Universidad Nacional de Rosario – UNR; Professora da Educação Básica da SEDUC-CE, sandra.helenalmeida@gmail.com;
[6] Professor orientador, Doutorando do Curso de Educação da Universidad Nacional de Rosario – UNR; Professor no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) – Campus Cuiabá, weslleyalvessiqueira@gmail.com

ISSN: 2358-8829

exige-se do candidato "...a produção de um texto dissertativo-argumentativo, em modalidade escrita formal da língua portuguesa, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política." (INEP, 2026). Nesse cenário, espera-se que o egresso do Ensino Médio seja capaz de defender um ponto de vista, por meio da apresentação de argumentos consistentes e respeitando aspectos relacionados às diversas competências desenvolvidas no decorrer do Ensino Médio.

Entretanto, a carga horária disponível para a disciplina de redação é, geralmente, de apenas uma aula semanal com duração de 50 minutos, o que dificulta o completo aprendizado dos alunos que, muitas das vezes, não dominam plenamente o tipo textual dissertativo-argumentativo. A consequência disso para os discentes é, não raramente, o desinteresse pelo conteúdo e a frustração por se julgar incapaz de produzir textos que atendam às exigências da referida tipologia. O Laboratório de Redação surge exatamente nesse contexto, como adjuvante da disciplina de redação, em permanente diálogo e parceria com o professor de sala de aula e, principalmente, voltado ao atendimento individualizado e sob livre demanda, de alunos da 3ª Série do Ensino Médio, dando-lhes subsídios para a elaboração de textos e possibilitando uma correção dialogada e colaborativa.

Essa parceria entre Laboratório de Redação e sala de aula é muito interessante e tem demonstrado contribuir com a aprendizagem dos discentes, mas não alcança todos, especialmente aqueles que se julgam menos capazes de escrever textos argumentativos, sendo bastante comum ouvir relatos de que não sabem escrever, que lhes faltam ideias e que é difícil argumentar. Tal situação revelou a urgente necessidade de uma intervenção pedagógica diferente, de modo que os alunos da 3ª Série fossem motivados a reconhecer a estrutura de um texto dissertativo-argumentativo (a partir da análise de redações nota 1000 de edições anteriores do ENEM), escrever textos nessa tipologia e participar mais ativamente das atividades propostas pela disciplina de redação e pelo Laboratório (leitura e interpretação textual, escrita, correção com feedback e reescrita).

Assim, baseado em pressupostos da ludicidade e da aprendizagem ativa, os autores deste trabalho optaram por realizar uma gincana de redação como estratégia pedagógica de caráter lúdico e colaborativo. A ação foi desenvolvida pelos professores, em uma parceria entre a sala de aula e o Laboratório de Redação, e direcionada aos estudantes da 3ª série do Ensino Médio, com o objetivo de revisar e aprofundar conhecimentos relacionados à produção textual dissertativo-argumentativa (considerando

os critérios de avaliação da redação do ENEM), além de contribuir para uma aprendizagem compartilhada com seus pares, de modo crítico, divertido e prazeroso.

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de natureza descritiva e abordagem qualitativa, desenvolvido a partir da realização de uma gincana pedagógica pensada e executada coletivamente pelos professores do Laboratório e da disciplina de Redação. A experiência ocorreu no mês de Abril de 2026, na Escola Estadual de Educação Profissional Professora Fernanda Maria Gomes de Amorim, instituição pública de Ensino Médio localizada em Fortaleza/CE, sendo realizada, exclusivamente, com os alunos das 3ª séries do Ensino Médio. A atividade, com duração de 120 minutos, ocorreu nas duas turmas de 3ª série, separadamente, e contou com a participação de 35 estudantes na turma A e 24 na turma B, todos com idade de quinze a dezenove anos, e em processo de preparação para o ENEM 2026 e demais vestibulares locais.

A escolha desse público se deu pela importância em consolidar as habilidades de leitura, interpretação e produção textual, especialmente frente aos desafios relacionados à elaboração do tipo textual exigido pelo exame. Nesse sentido, a gincana pedagógica teve como objetivo revisar e aprofundar conhecimentos relacionados às cinco competências avaliadas na redação do ENEM, utilizando-se de uma dinâmica lúdica como estratégia de ensino e aprendizagem. Assim, a proposta metodológica fundamentou-se na organização de desafios coletivos, a partir dos quais os estudantes foram estimulados a mobilizar conhecimentos linguísticos, textuais e argumentativos por meio de atividades práticas, realizadas em equipes. A dinâmica buscou transformar a revisão dos conteúdos de redação em uma experiência participativa, favorecendo a interação entre os estudantes, a aprendizagem colaborativa, o exercício da argumentação e a identificação dos elementos constitutivos de um texto dissertativo-argumentativo.

A gincana foi estruturada em seis momentos (descritos abaixo), contemplando, desde a apresentação da dinâmica até a socialização das produções e a avaliação da experiência pelos estudantes.

I. Organização inicial e apresentação da atividade

O primeiro momento, com duração de dez minutos, foi marcado pela apresentação da atividade aos discentes. Nessa etapa, explicaram-se as regras de participação, a organização das equipes, os critérios de pontuação e a premiação prevista. Posteriormente, a turma foi organizada em quatro equipes com quantidades equivalentes de integrantes, estabelecendo-se uma dinâmica de participação coletiva. A organização em grupos teve como finalidade estimular a cooperação entre os participantes, a troca de conhecimentos e a construção compartilhada de estratégias para resolver os desafios.

II. Desafio 1: identificação dos fatores que podem levar à nota zero na redação do ENEM

O segundo momento, com duração de quinze minutos e valor máximo de dois pontos, consistiu na identificação de afirmações verdadeiras e falsas relacionadas aos erros que podem resultar em nota zero na redação do ENEM. Para a realização da atividade, um representante de cada equipe foi convidado a selecionar quatro papéis contendo afirmações previamente elaboradas sobre situações que podem comprometer a avaliação da redação. Em seguida, cada grupo deveria analisar as afirmações selecionadas, classificando-as como verdadeiras ou falsas e fixando-as no quadro da sala de aula. Após a classificação, os professores realizaram a mediação pedagógica, comentando cada afirmação, esclarecendo possíveis equívocos conceituais e apresentando as correções necessárias. A cada resposta correta, foram contabilizados os pontos correspondentes à equipe.

III. Desafio 2: análise da Competência I – domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa

O terceiro momento, com duração de dez minutos e pontuação máxima de três pontos, foi dedicado à análise da Competência I, que avalia o domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa. Nessa etapa, cada equipe recebeu um trecho previamente selecionado, de uma redação modelo ENEM escrita por um candidato participante da edição 2025, contendo três desvios específicos, relacionados à translineação, à acentuação gráfica e à pontuação. A tarefa dos estudantes era localizar e identificar os problemas apresentados no fragmento textual, reconhecendo as inadequações presentes na escrita.

IV. Desafio 3: análise estrutural e temática das redações nota mil

O quarto momento, com duração de quinze minutos e valor máximo de cinco pontos, teve como objetivo a compreensão da organização estrutural do texto dissertativo-argumentativo e a identificação de sua temática. Para essa etapa da gincana, foram selecionadas quatro redações que obtiveram nota mil nas últimas edições do ENEM, uma a cada ano (2022 a 2025). Os textos foram previamente separados em quatro partes: introdução, primeiro parágrafo de desenvolvimento, segundo parágrafo de desenvolvimento e conclusão. Os fragmentos foram organizados em blocos, disponibilizados para escolha dos representantes das quatro equipes, a quem cabia selecionar um conjunto de fragmentos e levar até o seu respectivo grupo para que pudessem reconstruir, coletivamente, a redação correspondente, organizando os parágrafos em uma folha de cartolina, de acordo com a sequência estrutural adequada: introdução, desenvolvimento 1, desenvolvimento 2 e conclusão. Essa primeira tarefa correspondia a quatro pontos.

Na sequência, os estudantes deveriam identificar, entre os quatro temas disponibilizados no quadro, aquele ao qual a redação escolhida pertencia. Em seguida, deveriam retirá-lo do quadro e colá-lo no topo da cartolina, onde já haviam fixado os quatro parágrafos da redação correspondente àquele tema, identificados no início dessa etapa. Essa segunda tarefa valia um ponto.

V. Desafio 4: identificação dos elementos constitutivos da redação – análise das Competências II, III, IV e V

O quinto momento, com duração de vinte e cinco minutos e pontuação máxima de vinte pontos, constituiu uma das etapas centrais e a mais complexa da gincana, por contemplar a análise dos elementos estruturais, argumentativos e linguísticos que compõem uma redação avaliada segundo os critérios do ENEM.

Inicialmente, foram disponibilizadas cópias impressas, em tamanho A4, das redações selecionadas para análise. Cada equipe recebeu quatro marca-textos de cores distintas (rosa, verde, laranja e amarelo), aos quais foram atribuídas funções específicas para orientar a identificação dos elementos textuais.

A atividade foi organizada em quatro tarefas:

1. Identificação da tese: utilizando o marca-texto rosa, os estudantes deveriam localizar e destacar a tese defendida pelo autor da redação. Essa tarefa valia um ponto.

2. Reconhecimento dos repertórios socioculturais: com o marca-texto verde, as equipes deveriam identificar e destacar dois repertórios socioculturais utilizados na construção da argumentação. Aqui, a pontuação máxima equivalia a dois pontos.

3. Localização dos mecanismos de coesão: utilizando o marca-texto laranja, os participantes deveriam localizar dez conectivos intraparágrafos diferentes e dois conectivos interparágrafos, totalizando doze elementos de coesão. Essa tarefa tinha uma maior pontuação, podendo atingir até doze pontos.

4. Identificação da proposta de intervenção: com o marca-texto amarelo, os estudantes deveriam identificar os cinco elementos constitutivos de uma proposta de intervenção mais completa, considerando os critérios de avaliação da Competência V: agente, ação, meio ou modo, detalhamento e efeito. Essa atividade valia cinco pontos.

Durante a execução dessa etapa, um representante de cada equipe também deveria reproduzir as marcações em uma versão ampliada da redação, previamente montada na cartolina. Esse procedimento permitiu que os resultados da análise fossem registrados em um material coletivo, facilitando a visualização dos elementos identificados e a posterior apresentação para toda a turma.

VI. Socialização dos resultados e avaliação coletiva da aprendizagem

O sexto e último momento, com duração de quarenta e cinco minutos, foi destinado à socialização dos resultados e à avaliação coletiva da experiência. Nessa etapa, cada equipe foi convidada a se posicionar à frente da sala de aula para apresentar a redação analisada, realizando a leitura do texto e compartilhando os elementos identificados durante os desafios anteriores. Os estudantes deveriam apresentar suas descobertas, explicando as escolhas realizadas e evidenciando os aspectos que consideraram relevantes na construção do texto dissertativo-argumentativo.

A socialização possibilitou que os diferentes grupos compartilhassem suas estratégias de análise, comparassem as observações realizadas e ampliassem a compreensão acerca dos mecanismos linguísticos, argumentativos e estruturais que caracterizam uma redação de bom desempenho no ENEM. Após as apresentações, foi aberto um espaço para que os estudantes manifestassem dúvidas, apresentassem questionamentos e avaliassem a atividade. Nesse momento, os professores assumiram novamente o papel de mediadores, retomando os conteúdos que demandassem esclarecimentos e sistematizando os conhecimentos mobilizados ao longo da gincana.

ISSN: 2358-8829

Ao final, foi realizada a contabilização da pontuação acumulada em cada uma das quatro equipes. A equipe que obteve a maior pontuação recebeu uma caixa de chocolates como premiação, enquanto os demais participantes também foram contemplados com chocolates individuais. A premiação teve caráter simbólico e buscou valorizar o envolvimento dos estudantes e a participação coletiva na atividade.

REFERENCIAL TEÓRICO

A utilização de estratégias lúdicas no contexto escolar representa uma possibilidade de ressignificar práticas pedagógicas, especialmente quando alinhadas a objetivos de aprendizagem previamente definidos. Nessa perspectiva, o jogo deixa de ocupar um lugar meramente recreativo e passa a constituir um recurso didático capaz de mobilizar conhecimentos, estimular a participação dos estudantes e favorecer a construção de aprendizagens significativas. Ao integrar elementos como desafios, regras, cooperação e competição, as atividades lúdicas podem contribuir para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, participativo e contextualizado.

Nesse cenário, é importante destacar as contribuições de Jean Piaget (1978), para quem a atividade lúdica está relacionada ao desenvolvimento cognitivo e aos processos de assimilação da realidade. Na ótica do autor, o jogo permite à criança organizar e reelaborar as próprias experiências, relacionando os conhecimentos já construídos com as novas situações vivenciadas. Ainda que a experiência aqui relatada tenha sido desenvolvida com estudantes do Ensino Médio, ou seja, já adolescentes, os pressupostos de Piaget oferecem elementos capazes de auxiliar na compreensão de que situações organizadas em torno de desafios podem contribuir para a mobilização de conhecimentos e para a resolução de problemas.

Na gincana de redação, por exemplo, os estudantes foram convidados, a partir da interação com seu pares, a reconhecer inadequações linguísticas, identificar elementos argumentativos, reorganizar parágrafos e analisar a estrutura de textos que alcançaram a nota máxima no ENEM. Essas atividades exigiram operações de comparação, classificação, análise e elaboração de respostas, mobilizando conhecimentos anteriormente construídos em situações concretas de aprendizagem. Desse modo, a atividade lúdica funciona como uma oportunidade de aplicar e reorganizar conhecimentos, uma vez que os estudantes são convidados a solucionar os desafios do

jogo a partir dos próprios aprendizados e do intercâmbio de conhecimentos com os demais integrantes da equipe. O caráter desafiador das tarefas também contribui para deslocar o estudante de uma posição predominantemente receptiva para uma condição de participação ativa no processo de aprendizagem.

Somada a contribuição piagetiana, a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky (2008) se mostra de grande relevância para a compreensão do potencial pedagógico das atividades lúdicas. De acordo com o autor, as interações sociais e a mediação cultural mantêm relação direta com o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Nessa perspectiva, a aprendizagem se constrói a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos e o contexto sociocultural no qual estão inseridos, e não de um processo exclusivamente individual. Assim, a linguagem assume papel central, haja vista que possibilita a comunicação, a elaboração do pensamento e a construção compartilhada de significados. Logo, situações de aprendizagem que promovem o diálogo, a colaboração e a troca de experiências ampliam as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes, especialmente quando envolvem desafios que exigem reflexão e participação coletiva.

Outro conceito que contribui para a compreensão da importância da mediação pedagógica e da interação entre os participantes é a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), apresentada por Vygotsky. Esse ponto de vista considera a distância entre aquilo que o sujeito consegue realizar de maneira independente e aquilo que pode desenvolver com a colaboração de outras pessoas, mediante orientação ou apoio. Desse modo, a aprendizagem pode ser potencializada em situações nas quais os estudantes compartilham conhecimentos, discutem estratégias e elaboram coletivamente respostas para os problemas apresentados.

No contexto da gincana Redação em Jogo, a organização dos estudantes em quatro equipes constituiu uma estratégia para favorecer a interação e a aprendizagem colaborativa. Durante os desafios, os participantes precisaram discutir as afirmações apresentadas, identificar desvios linguísticos, organizar fragmentos textuais e reconhecer elementos responsáveis pela construção da argumentação. Tais situações favoreceram a circulação de conhecimentos entre os integrantes dos grupos, uma vez que a resolução das tarefas demandava diálogo, negociação de respostas e compartilhamento de diferentes compreensões acerca dos conteúdos trabalhados. Nesse processo, a atuação docente também assumiu relevância, especialmente na orientação das atividades, na

problematização das respostas, na mediação aprendizagem e na sistematização dos conhecimentos mobilizados.

As reflexões de Kishimoto (1996), por sua vez, também oferecem valiosas contribuições para a compreensão do jogo como recurso pedagógico, quando a mesma discute as relações entre jogo, brinquedo, brincadeira e educação, destacando a importância de compreender as especificidades dessas atividades e suas possibilidades no contexto educativo. Na perspectiva da autora, o emprego de jogos na escola exige intencionalidade pedagógica, ou seja, não basta inserir elementos recreativos nas aulas para garantir a aprendizagem, é preciso que a atividade esteja articulada a objetivos educacionais, conteúdos curriculares e situações que possibilitem a participação efetiva dos estudantes.

Sob tal ótica, o jogo educativo apresenta, então, dupla dimensão: lúdica, relacionada ao interesse, ao prazer e à participação; e educativa, vinculada à construção de conhecimentos e ao desenvolvimento de habilidades. A articulação entre ambas as dimensões possibilita ao professor organizar experiências nas quais os estudantes possam aprender a partir de desafios, regras, interações e resolução de situações-problema. Essa compreensão dialoga diretamente com a proposta da gincana de redação, cuja organização combinou elementos característicos dos jogos, como divisão em equipes, cumprimento de regras, desafios progressivos, pontuação e premiação, com objetivos específicos de aprendizagem relacionados à produção textual exigida pelo ENEM.

A utilização de marca-textos de diferentes cores para identificar a tese, os repertórios socioculturais, os mecanismos de coesão e os elementos da proposta de intervenção, por exemplo, transformou a análise textual em uma atividade prática e visual. De igual forma, a reconstrução de redações nota mil, a partir de parágrafos previamente separados, possibilitou aos estudantes observar a organização estrutural do texto dissertativo-argumentativo por meio de uma dinâmica que exigia análise, interpretação e tomada de decisões. A partir das contribuições de Kishimoto (1996), compreende-se, portanto, que o potencial educativo da gincana ultrapassa seu caráter competitivo ou recreativo, porque permite, principalmente, a articulação entre a estrutura do jogo e os objetivos pedagógicos estabelecidos.

Ao articular as contribuições de Piaget (1978), Vygotsky (2008) e Kishimoto (1996), apreende-se que o jogo é uma estratégia pedagógica capaz de integrar diferentes dimensões do processo de aprendizagem. A perspectiva piagetiana contribui para a

compreensão da construção e reorganização dos conhecimentos e se soma a abordagem histórico-cultural de Vygotsky, que sinaliza para a importância da interação social e da mediação. Ambas as contribuições são complementadas nas reflexões de Kishimoto, que oferecem subsídios para compreender a intencionalidade educativa das atividades lúdicas. A aproximação das três perspectivas permite reconhecer que a aprendizagem pode ser favorecida por experiências nas quais os estudantes são convidados a participar, experimentar, discutir, formular hipóteses e solucionar desafios. Nesse sentido, a utilização de jogos, a exemplo de gincanas, no ambiente escolar, não representa apenas uma alternativa para diversificar as práticas de ensino, mas uma possibilidade de organizar situações didáticas que estimulem o protagonismo estudantil e a participação colaborativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência desenvolvida possibilitou articular a ludicidade à revisão dos conhecimentos necessários à produção do texto dissertativo-argumentativo exigido pelo ENEM. A divisão da turma em equipes e a proposição de tarefas relacionadas às competências avaliadas pelo exame favoreceram uma dinâmica de participação coletiva, na qual os estudantes foram convidados a mobilizar conhecimentos linguísticos, textuais e argumentativos para solucionar os desafios.

Sob a perspectiva de Piaget (1978), as atividades desenvolvidas podem ser compreendidas como situações de mobilização e reorganização dos conhecimentos, uma vez que os estudantes precisaram relacionar conteúdos anteriormente estudados a novos desafios. A identificação de desvios linguísticos, a reconstrução de redações nota mil e o reconhecimento dos elementos constitutivos da argumentação exigiram operações de análise, comparação e interpretação, aproximando o conhecimento teórico de situações práticas de aprendizagem.

Na ótica de Vygotsky (2008), destaca-se a dimensão social da experiência, especialmente pela organização dos estudantes em equipes. A resolução coletiva dos desafios criou oportunidades de diálogo, compartilhamento de conhecimentos e negociação de respostas. A interação entre os participantes, associada à mediação docente durante as atividades e à socialização dos resultados, evidenciou a importância das relações sociais na construção do conhecimento e no desenvolvimento das aprendizagens.

As contribuições de Kishimoto (1996), por sua vez, permitem analisar a articulação entre ludicidade e intencionalidade pedagógica. A utilização de regras, pontuações, desafios progressivos e premiação conferiu à atividade características próprias de uma dinâmica lúdica, sem abandonar os objetivos educacionais. Nesse sentido, a gincana ultrapassou a dimensão recreativa ao transformar conteúdos frequentemente trabalhados de maneira expositiva em situações práticas de identificação, análise e aplicação dos conhecimentos.

De modo geral, a experiência evidenciou possibilidades de utilização de estratégias lúdicas e colaborativas no ensino da redação, sobretudo como alternativa para diversificar as práticas de revisão e aproximar os estudantes dos critérios de avaliação do ENEM. A articulação entre desafio, interação e mediação pedagógica constituiu o principal elemento da proposta, reforçando a compreensão de que o jogo, quando planejado com objetivos educacionais definidos, pode contribuir para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais participativo e significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do percurso da experiência aqui descrita, é possível concluir que práticas pedagógicas lúdicas podem contribuir para diversificar o ensino da redação, aproximando os estudantes dos critérios de avaliação do ENEM de maneira mais envolvente e prazerosa, além de permitir o protagonismo discente e a valorização da participação coletiva no processo de aprendizagem. Assim, a dinâmica em equipes favoreceu a construção de um ambiente de aprendizagem pautado na participação, na colaboração e no compartilhamento de conhecimentos. Nesse contexto, o caráter competitivo da gincana foi associado a uma intencionalidade pedagógica, uma vez que os desafios exigiram não apenas o domínio individual dos conteúdos, mas também a capacidade de discutir, negociar respostas e construir soluções coletivamente.

A atuação docente foi fundamental durante todo o processo, especialmente na mediação das discussões, na correção das respostas e na sistematização dos conhecimentos mobilizados. Desse modo, a gincana não se limitou à realização de atividades recreativas, mas se configurou como uma estratégia de revisão e aprofundamento dos conteúdos relacionados à produção textual, articulando teoria e prática, além de encorajar e desenvolver nos estudantes o gosto pela escrita. Vale salientar

que a experiência revelou-se exitosa no que concerne à procura dos alunos por atendimento no laboratório de redação nos meses subsequentes à gincana, demonstrando a importância de promover jogos e atividades lúdicas como um convite à aprendizagem significativa e ao protagonismo estudantil.

Palavras-chave: Gincana pedagógica; Redação ENEM; Ludicidade; Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação do Enem 2026: cartilha do(a) participante**. Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/a-redacao-do-enem-2026-cartilha-do-a-participante. Acesso em: 1 nov. 2026.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.