



## A UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS INTERATIVAS E TECNOLÓGICAS PARA PRODUÇÃO E COMPREENSÃO ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Nayane Rita da Silva<sup>1</sup>  
Mirella Ádila Brito Costa<sup>2</sup>  
Thaynara Silva Fernandes Jales<sup>3</sup>  
Wenderson Gabriel Silva Félix<sup>4</sup>  
Lucas Henrique Garcia<sup>5</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Letras – Português e Inglês do Centro Universitário do Distrito Federal (UDF), com turmas do 7º ano do Ensino Fundamental II do CEF Polivalente (DF). A proposta teve como objetivo promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita por meio do uso de ferramentas tecnológicas e metodologias ativas. A partir de observações em sala e análises de produções textuais, foram identificadas dificuldades relacionadas à argumentação, organização textual e presença de marcas da oralidade. Para intervir nesses pontos, foram elaboradas atividades lúdicas e colaborativas, como quizzes e jogos digitais, seguidas da produção de textos narrativos. Os resultados demonstraram avanços significativos na participação, no engajamento e na qualidade das produções dos alunos. A experiência reforça o papel do professor como mediador e destaca o potencial pedagógico das tecnologias quando utilizadas com intencionalidade e planejamento.

**Palavras-chave:** PIBID, produção textual, tecnologia, metodologias ativas, processo educacional.

### INTRODUÇÃO

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Letras Português e Inglês do Centro Universitário do Distrito Federal - UDF, [nayysilva19@gmail.com](mailto:nayysilva19@gmail.com);

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Letras Português e Inglês do Centro Universitário do Distrito Federal - UDF, [adilabritomi@gmail.com](mailto:adilabritomi@gmail.com);

<sup>3</sup> Graduanda do Curso de Letras Português e Inglês do Centro Universitário do Distrito Federal - UDF, [thaynarasfj@gmail.com](mailto:thaynarasfj@gmail.com);

<sup>4</sup> Graduando do Curso de Letras Português e Inglês do Centro Universitário do Distrito Federal - UDF, [wen\\_author@outlook.com](mailto:wen_author@outlook.com);

<sup>5</sup> Professor Orientador: Mestre em Linguística Aplicada, doutorando em Linguística, Professor Assistente II do Centro Universitário do Distrito Federal – UDF, [lhgarcia@udf.edu.br](mailto:lhgarcia@udf.edu.br)





Em um cenário educacional marcado pela intensa presença das tecnologias, a busca por ferramentas interativas e tecnológicas no processo de aprendizagem tem se tornado cada vez mais comum. Com esse avanço, também surgem questionamentos sobre a eficácia desses métodos no contexto da sala de aula, afinal, vivemos em um tempo notoriamente tecnológico. As críticas da sociedade — muitas vezes fundamentadas em visões mais tradicionais — têm sua validade, pois a simples presença de tecnologias no ambiente escolar não garante, por si só, avanços na aprendizagem. Como destaca Magda Soares (2017), “o que ensina não é o método, o que ensina é o professor que se apropria do método”. Portanto, o uso de ferramentas digitais exige intencionalidade pedagógica e uma compreensão sólida dos processos de leitura e escrita. Nenhum método é mágico ou infalível. O Educador precisa ser o agente ativo no processo de aprendizagem. Nesse processo de aprendizagem, temos a leitura e a escrita como competências centrais na formação crítica dos estudantes, onde o professor atua como mediador e facilitador desse desenvolvimento usando as ferramentas do mundo altamente tecnológico e digital ao seu favor, dentro de sala de aula.

Diante disso, a presente experiência pedagógica foi desenvolvida no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Licenciatura em Letras- Português e Inglês do Centro Universitário do Distrito Federal (UDF). O trabalho foi realizado com turmas do 7º ano do Ensino Fundamental II no CEF Polivalente, escola pública do Distrito Federal (DF), e teve como principal objetivo transmitir conteúdos aos alunos das três turmas, na qual estamos acompanhando semanalmente. A experiência teve início no final do ano de 2024, com reuniões de planejamento, e se concretizou com a prática em sala de aula a partir do início do ano letivo de 2025, estendendo-se até o presente momento. Decidimos trabalhar com os estudantes, conteúdos nos quais eles apresentavam maior dificuldade de assimilação. Buscou-se trazer, então, para a sala de aula a realidade que os estudantes já vivem — o mundo tecnológico — tornando as aulas dinâmicas e proveitosas, evitando que se tornassem maçantes. Tínhamos também como objetivo, tornar as atividades instigantes, envolvendo o uso de ferramentas digitais despertando o interesse dos alunos, incentivando a participação ativa, a criatividade e a construção coletiva do conhecimento, como será demonstrado nos relatos apresentados neste artigo.





A metodologia adotada incluiu o uso de plataformas digitais, como o Quiz e a Roleta de Palavras, além de atividades colaborativas, como a produção de texto coletivo e momentos de leitura compartilhada. Essas estratégias despertaram o interesse da turma e incentivaram a autonomia, a criatividade e a construção coletiva do conhecimento, permitindo que os alunos colocassem em prática, de maneira significativa, o que haviam aprendido a partir das interações com as telas, em sala.

Os relatos e observações feitas durante a prática pedagógica demonstraram avanços significativos na participação dos estudantes. O envolvimento com as atividades foi notável — os alunos estavam visivelmente empolgados com a aula, demonstrando entusiasmo e disposição para colaborar entre si. Durante a produção textual, por exemplo, houve dedicação coletiva e auxílio mútuo, mesmo entre aqueles que antes consideravam o ato de escrever uma tarefa difícil ou desmotivadora.

As discussões realizadas ao longo do trabalho evidenciam que, quando bem direcionadas, as ferramentas digitais têm potencial para ampliar o engajamento dos alunos e favorecer o desenvolvimento de habilidades linguísticas, especialmente no que diz respeito à leitura, escrita e argumentação. A experiência mostrou que o uso pedagógico das tecnologias pode transformar a dinâmica da sala de aula, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e prazeroso.

Dessa forma, a vivência pelo PIBID contribuiu para reafirmar o papel ativo do professor na mediação entre conteúdo, linguagem e tecnologia, indicando que, mais do que dominar ferramentas, é preciso ressignificar práticas pedagógicas para que o processo de ensino-aprendizagem seja, de fato, significativo. Como ressalta Magda Soares (2017), bem como outros autores que serão abordados ao longo deste artigo.

Acreditamos que o diálogo entre teoria e prática é essencial para a formação docente, pois permite que o professor atue de forma crítica, criativa e intencional. Nesse sentido, passamos, nesta seção, a discutir algumas das reflexões sobre nossa prática em sala de aula, perspectivas e fundamentos que nos conduziram nesses anos iniciais de formação e durante a produção e aplicação do material experimental no mês de maio.





## REFERENCIAL TEÓRICO

A princípio, destacamos o conceito de letramento, que começou a ganhar espaço nas práticas pedagógicas a partir da década de 1980 e que, segundo Bagno e Rangel (2005, p. 69), refere-se a “uma concepção de práticas de leitura/escrita que ultrapassa o conceito, mais restrito e mais convencional, de alfabetização”. O letramento, entendido como um conjunto de práticas sociais que se utilizam da escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos e para objetivos específicos (KLEIMAN, 1995, p. 19), foi uma das teorias centrais estudadas para embasar este relato de experiência.

Nessa perspectiva, para que os alunos em formação possam se inserir de forma plena e participativa na sociedade, é necessário, enquanto futuros docentes, promover o letramento dos discentes — e não apenas ensinar a ler e a escrever de maneira automatizada e artificial. É fundamental possibilitar que eles dominem a leitura e a escrita de forma ativa, crítica e significativa, compreendendo as variações linguísticas, a textualidade e os diferentes gêneros textuais.

Seguindo essa linha, Soares (2000, p. 19) diferencia o sujeito alfabetizado daquele que está letrado, afirmando que o primeiro é apenas aquele que aprendeu a ler e escrever, mas não necessariamente se apropriou da leitura e da escrita em sua dimensão social. Para a autora:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

As práticas de letramento vão além do âmbito aluno e professor-escola, podendo se efetivar no meio doméstico, nos grupos sociais, em situações cotidianas dos estudantes e/ou em contextos diversos de comunicação, como aponta Benvindo (2019, p. 24) em seu estudo.





Seguindo nesse viés, e analisando o papel da instituição (professor e escola), Albuquerque (2005, p. 18-19) defende que a escola deve oportunizar interações por meio de atividades em que os discentes sejam convidados a ler e produzir textos variados. A autora salienta que “é imprescindível que os alunos desenvolvam autonomia para ler e escrever seus próprios textos”, e que a instituição precisa garantir a apropriação do sistema de escrita alfabético. Segundo ela, essa apropriação não ocorre de forma espontânea para todos, e, por isso, o contato frequente com diferentes tipos de textos se mostra fundamental no processo de aquisição da linguagem.

Nesse sentido, é oportuno refletirmos sobre as práticas e definições de multiletramentos, bem como sobre as características do nosso sistema de escrita e o uso de ferramentas tecnológicas digitais e interativas — como a gamificação — no trabalho com textos. Essas estratégias podem expandir as possibilidades de leitura e produção, além de dialogar com as novas práticas sociais já amplamente difundidas no meio digital e impulsionadas pela globalização. Ao pensar em multiletramentos — termo traduzido de *multiliteracies*, utilizado no manifesto do Grupo de Nova Londres em 1996 —, a pesquisadora Roxane Rojo, no livro *Multiletramentos na Escola* (Parábola Editorial), escrito em coautoria com Eduardo de Moura, propõe discussões sobre a forma como crianças e adolescentes vivenciam o letramento em meio à multiplicidade cultural e à hipermodalidade das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). O objetivo é estimular, impulsionar e desafiar os docentes da educação básica — especialmente os que atuam com a linguagem — a repensarem suas práticas pedagógicas no ensino da língua portuguesa.

Segundo Rojo (2012, p. 23), ao analisar o funcionamento e os fundamentos dos multiletramentos, os estudos convergem em apontar algumas de suas principais características: a) são interativos (colaborativos); b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; c) são híbridos, fronteiriços e mestiços — de linguagens, modos, mídias e culturas. Vivemos uma era acelerada, cercada por informações acessíveis a um clique, com hipertextos, conexões, comentários, notas e ferramentas digitais diversas.





Por isso, torna-se necessário desenvolver novos e múltiplos letramentos para atuar na vida social contemporânea, que exige modos de pensar, agir e interagir específicos. Essa necessidade evidencia a urgência de novas práticas e ferramentas educacionais, ainda conforme aponta Rojo:

São necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas ferramentas; (b) de análise crítica como receptor. (Rojo, 2012, p. 21).

Diante das discussões teóricas, durante o desenvolvimento do projeto, buscamos, em nossas oportunidades de prática docente, engajar os alunos no processo de aquisição e domínio integral da língua escrita e falada, considerando seus diferentes contextos e gêneros. Para isso, adaptamos e utilizamos aparatos tecnológicos, ampliando o ensino observado e vivenciado em sala de aula com o professor supervisor. Sob essa ótica, Benvindo (2019, p. 35) explica que o uso de ferramentas tecnológicas favorece o ensino e a aprendizagem dos alunos, mas que o êxito dessa utilização depende do uso intencional e planejado desses recursos. Ademais, a autora acrescenta que “à utilização de ferramentas tecnológicas, de maneira significativa, poderá aproximar o aluno de práticas de leitura, de forma também significativa” (BENVINDO, 2019, p. 48).

O uso dessas ferramentas e aparatos tecnológicos permite uma gama mais ampla de recursos educacionais. Os materiais produzidos por meios digitais oferecem variedade e apresentam características como interatividade (já ressaltada anteriormente), personalização e dinamismo, além de introduzirem novas perspectivas à sala de aula.







No entanto, seu uso não é, por si só, garantia de aprendizagem. A efetividade está atrelada ao planejamento estratégico e à sua articulação com os objetivos pedagógicos, conforme apontado por Benvindo (2019), frequentemente referenciada nesta seção. Como discutido nas reuniões realizadas com a presença de outros subprojetos, bolsistas e professores, é necessário, muitas vezes, adaptar esses materiais, considerando os recursos disponíveis e os perfis das turmas. É essencial, portanto, pensar sempre na singularidade e especificidade de cada aluno e de cada realidade escolar.

Diante das discussões teóricas, ao longo do projeto, buscamos, em nossas oportunidades de prática docente, engajar os alunos no processo de aquisição e domínio integral da língua escrita e falada, considerando seus diferentes contextos e gêneros. Para isso, adaptamos e utilizamos aparatos tecnológicos, ampliando o ensino observado e vivenciado em sala de aula com o professor supervisor. Sob essa ótica, Benvindo (2019, p. 35) explica que o uso de ferramentas tecnológicas favorece o ensino e a aprendizagem dos alunos, mas que o sucesso dessa utilização depende de um uso intencional e planejado. Ademais, a autora afirma que “a utilização de ferramentas tecnológicas, de maneira significativa, poderá aproximar o aluno de práticas de leitura, de forma também significativa” (BENVINDO, 2019, p. 48).

O uso desses recursos tecnológicos permite uma gama mais ampla de possibilidades educacionais. Os materiais produzidos por meios digitais oferecem variedade e apresentam características como interatividade (já destacada anteriormente), personalização e dinamismo, além de trazerem novas perspectivas para a sala de aula. No entanto, não garantem, por si só, a aprendizagem. A efetividade da sua aplicação depende de um planejamento estratégico, alinhado aos objetivos pedagógicos, como ressalta Benvindo (2019), frequentemente citada nesta seção. Como discutido nas reuniões realizadas com a participação de outros subprojetos, bolsistas e professores, é necessário, muitas vezes, adaptar esses materiais de acordo com os recursos disponíveis e os perfis das turmas. Deve-se, portanto, considerar sempre a singularidade e especificidade de cada aluno e de cada realidade escolar.





## METODOLOGIA

Este relato de experiência foi desenvolvido a partir das ações realizadas no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no primeiro semestre letivo de 2025, com três turmas do 7º ano do Ensino Fundamental II do CEF Polivalente, escola pública do Distrito Federal (DF). Desde o início do semestre, as observações feitas em sala de aula e a análise de redações aplicadas em uma avaliação externa do governo serviram como ponto de partida para a construção das atividades. Ao analisar as produções textuais dos alunos, foram identificadas dificuldades na elaboração de argumentos e no uso da linguagem formal.

Nesse sentido, trata-se de um relato de experiência conduzido como uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como base o processo de análise documental.

Diante desse cenário, em abril, desenvolvemos um plano de aula com o tema “Comentário de opinião”, ainda sem aplicação prática, com o objetivo de compreender como planejar uma aula considerando a realidade observada. Nessa etapa, ficou evidente que os alunos apresentavam dificuldades em expressar seus pontos de vista de forma crítica e coerente na escrita. Já em maio, sob orientação da coordenação do programa, elaboramos um novo plano de aula com a intenção de ser aplicado em sala. A proposta exigia a utilização de metodologias ativas, abordagens contemporâneas e recursos tecnológicos que promovessem uma aprendizagem mais participativa. A temática escolhida foi “Textualização e marcas da oralidade”, tendo como base as dificuldades identificadas nos textos dos estudantes, nos quais eram recorrentes marcas da fala, como “nois”, além de expressões comumente usadas em meios digitais para representar risadas.

Para tornar a aula mais atrativa, propusemos uma atividade em formato de quiz interativo, com estrutura semelhante à de um jogo. A sala foi dividida em três grupos, o que favoreceu a colaboração e a troca entre os estudantes. Durante a aula, foi possível perceber o envolvimento da turma — inclusive dos alunos mais tímidos —, que se sentiram motivados a





Os alunos aplicaram os conhecimentos discutidos, e foi possível observar avanços significativos na estrutura e no conteúdo de seus textos, demonstrando maior atenção à linguagem e ao propósito da escrita. Em julho, foi solicitada a escrita deste artigo. As experiências vividas foram, então, sistematizadas e analisadas com um olhar reflexivo. Para embasar a discussão, realizamos uma pesquisa bibliográfica exploratória, utilizando fontes como o Google Acadêmico e a plataforma Scielo, com o objetivo de reunir autores que discutem o uso de tecnologias educacionais, metodologias ativas e o ensino da produção escrita.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em maio de 2025 pudemos realizar atividades de revisão com os alunos do 7º ano. Para a escolha do conteúdo revisado, nos baseamos nas correções de redações feitas anteriormente. Nessas correções, foram observadas dificuldades comuns entre os estudantes, como a falta de organização coerente entre as ideias do texto e as frequentes marcas de oralidade na escrita. Desse modo, optamos por propor atividades que trabalhassem esses temas, como as variações linguísticas e os contextos adequados de uso da linguagem formal e informal.

Além disso, nas dissertações argumentativas previamente corrigidas, os alunos tiveram muita dificuldade em elaborar argumentos. Porém os alunos apresentaram um melhor desempenho em redações cujo objetivo era narrar uma história e explorar a criatividade individual, embora a organização de ideias de forma coerente ainda fosse um obstáculo. Nesse sentido, como mostrado pela pesquisa de Guidetti e Martinelli (2007), quanto maior a compreensão em leitura dos alunos melhor o seu desempenho na escrita, pois essas são habilidades interdependentes. Logo, supomos que os estudantes possuem mais facilidade com produções de textos narrativos, por esses serem mais familiares e atrativos de lerem.





Dessa forma, também adicionamos as variações de gêneros textuais como um tema a ser trabalhado na atividade de revisão.

Centro Nacional das Licenciaturas  
IX Seminário Nacional do PIBID

Para a confecção dessa, utilizamos a ferramenta de slides do Canva para a elaboração de um quiz e de um jogo em que os alunos deveriam responder a resposta adequada para as perguntas apresentadas, ao final da atividade foram orientados a produzirem um texto, considerando o que haviam aprendido com a atividade.

Assim, o uso da ferramenta digital, da gameificação, da competição e de recompensas para o ensino de produções textuais, contribuíram positivamente para o desempenho de escrita dos alunos. Percebemos que o formato do quiz e dos jogos realizados se assemelhavam ao que era familiar para os alunos, e por chamar a atenção deles, os fizeram compreender melhor o conteúdo. Em todas as turmas, os estudantes demonstraram estar empolgados com a revisão e apresentaram um engajamento significativo, o que consequentemente também os ajudou a sanar dúvidas em relação às suas dificuldades nas produções escritas. E embora as redações feitas ao final da revisão não estivessem sem erros, comparadas às anteriores, apresentavam evoluções relevantes.

Diante disso, analisamos que o uso de ferramentas digitais com o objetivo de transformar aulas em momentos mais interativos pode ser vantajoso por fazer parte do contexto de muitos alunos, e por isso possui o potencial de gerar engajamento. Além disso, o uso da tecnologia para o ensino contribui para a mudança das aulas padronizadas, o que pode fazer com que os alunos se sintam motivados ao elaborarem textos. Assim, concluímos que apesar de o uso dessas ferramentas não ser possível em todas as realidades escolares, é inegável o seu benefício para o ensino-aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS





A experiência desenvolvida por meio do PIBID demonstrou o quanto a prática pedagógica pode se tornar mais significativa quando parte de uma escuta atenta às necessidades dos estudantes e se propõe a dialogar com a realidade que eles já vivenciam — como o uso constante das tecnologias digitais.

Ao propor atividades que integraram recursos tecnológicos, jogos interativos e produção escrita, foi possível perceber maior engajamento, participação e desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Mais do que aplicar um conteúdo, o processo revelou o papel transformador do professor enquanto mediador entre linguagem, tecnologia e formação crítica. A utilização de metodologias ativas e o cuidado com a intencionalidade pedagógica favoreceram um ambiente de aprendizagem mais colaborativo, criativo e próximo da realidade dos estudantes. Nesse processo, tivemos a oportunidade, como graduandos e bolsistas da CAPES, de compreender e vivenciar o uso das tecnologias e ferramentas digitais em sala de aula. Essas ferramentas, além de complementarem o ensino tradicional, contribuem para romper com certas rotinas, criando novas percepções tanto para os alunos quanto para os professores. Essa abordagem facilitou a proposta do alfabetizar-letRANDo, conforme discutido no referencial teórico, promovendo o uso consciente da linguagem e engajando os estudantes no domínio integral da Língua Portuguesa.

O recorte aqui apresentado revela-se relevante para aqueles que pretendem atuar no campo da docência em um mundo cada vez mais conectado e tecnológico. As discussões e os aportes teóricos proporcionados pelos encontros na UDF nos ofereceram uma rica bagagem de experiências, permitindo que enxergássemos a prática docente por diferentes perspectivas. Além disso, pudemos aprender, experimentar e observar o planejamento pedagógico e a execução de aulas voltadas à criação de interatividade, bem como refletir sobre o relacionamento entre professor e aluno, pautado em um trabalho afetivo e comprometido, como vimos na atuação do nosso professor supervisor.





Com as atividades realizadas na escola, pudemos constatar, como o uso das tecnologias digitais, quando feito com intencionalidade pedagógica, pode trazer benefícios concretos ao processo de ensino, especialmente no que se refere à escrita na Língua Portuguesa. Por serem ferramentas já presentes no cotidiano dos alunos, seu uso em sala de aula contribui para o engajamento e para o despertar de um interesse genuíno, ampliando, assim, as oportunidades de aprendizagem efetiva.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, M.; RANGEL, E. *Tarefas da educação linguística no Brasil*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 5, n. 1, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004>.

BENVINDO, Luciana Lopes. *O uso de ferramentas tecnológicas em aulas de Língua Portuguesa: cultura maker, gamificação e multiletramentos*. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2019.

BRASIL. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 jul. 2025.

GUIDETTI, Andréia Arruda; MARTINELLI, Selma de Cássia. *Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental*. Psic.: revista da Vetor Editora, v. 8, n. 2, p. 175-184, 2007.

LEMKE, Jay Lemke. *Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455–479, dez. 2010. Disponível em: SciELO Brasil - Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Acesso em: 23 jul. 2025.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.





SOARES, Magda. Letramento: *um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

