

BREGAS PARAENSES COMO RECURSO DIDÁTICO GAMIFICADO PARA O ENSINO DA COESÃO TEXTUAL

Lucas da Silva Morais¹

Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa²

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar o jogo “Brega conectando” como recurso didático no ensino de conectivos (conjunções) nas aulas de produção textual, a partir de uma prática desenvolvida na Escola Estadual, situada em periferia urbana de Bragança do Pará e que atende alunos tanto da zona urbana e rural. A pesquisa foi realizada com turmas da segunda série do Ensino Médio em tempo integral, no contexto do PIBID Letras, subprojeto de Inovação e Prática Docente da Universidade Federal do Pará. O trabalho parte da constatação das dificuldades recorrentes dos estudantes em utilizar conectivos de maneira funcional na construção de textos coesos. Para intervir nessa questão, foi criado um jogo digital na plataforma *Wordwall*, com atividades envolvendo conectivos textuais, contextualizadas por meio de frases e trechos de músicas paraenses. A metodologia adotada combinou abordagem qualitativa, com fundamentos etnográficos, indutivos e experimentais, buscando captar não apenas os resultados técnicos, mas também os efeitos subjetivos e afetivos da prática. Os dados foram coletados por meio de observações, textos produzidos antes e depois da intervenção. O referencial teórico apoia-se em Freire (1996), ao defender uma educação dialógica e contextualizada; em Bakhtin (1997), ao considerar a linguagem como prática social; em Vygotsky (2001), ao valorizar a mediação cultural na aprendizagem; em Antunes (2009), ao tratar da escrita como produção de sentido; e em Leffa (2020), Moran (2015) e Prensky (2001), que discutem o potencial das tecnologias digitais e da gamificação no engajamento dos estudantes. A pesquisa aponta que jogos digitais, quando bem orientados e conectados à realidade dos alunos, podem ser ferramentas eficazes na promoção de aprendizagens significativas, especialmente em contextos escolares marcados por vulnerabilidades sociais. Conclui-se que a inserção de tecnologias no ensino da língua portuguesa deve considerar a escuta ativa, o respeito às identidades culturais e o estímulo à autoria discente como princípios fundamentais da prática pedagógica.

Palavras-chave: Jogos digitais; Escrita escolar; Ensino de língua portuguesa.

¹Graduando em Letras Língua Portuguesa na Universidade Federal do Pará. E-mail: lucas.morais@braganca.ufpa.br

²Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará (2003), mestra em Letras: Linguística pela Universidade Federal do Pará (2007) e doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2016). Líder do Grupo de Pesquisa em Discurso e Relações de Poder (DIRE), associada da Asociación de Estudios sobre Discurso y Sociedad (EDiSo/Espanha) e da Associação Latino-Americana de Estudos Do Discurso (ALED). Membro do Grupo de Estudos em Funcionalismo (GEF), liderado pelas professoras Márcia Teixeira Nogueira e Nadja Paulino Pessoa Prata. Professora de ensino superior da Universidade Federal do Pará - Campus de Bragança. Docente no Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios, Identidades e Educação (PPGCITE- UFPA - CUBT/Abaetetuba) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL - UFPA - CUNTINS/Cametá). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: funcionalismo, Análise do Discurso Crítica e suas interfaces.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o avanço das tecnologias digitais e o uso da internet na vida cotidiana transformaram profundamente as formas de comunicação, produção e acesso ao conhecimento. No campo educacional, essas transformações demandam reflexões e adaptações nas metodologias de ensino, especialmente nas práticas de leitura e escrita, que permanecem como pilares essenciais da formação discente. Em um cenário marcado por desafios pedagógicos e por contextos sociais e culturais diversos, como o das escolas periféricas da região Norte do Brasil, pensar estratégias inovadoras que dialoguem com o cotidiano dos alunos torna-se não apenas uma alternativa, mas uma necessidade urgente. É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, cujo foco é a utilização de jogos digitais como ferramentas capazes de potencializar o ensino da escrita, por meio de práticas lúdicas, significativas e contextualizadas.

Desenvolvido em uma escola estadual localizada em área periférica de Bragança do Pará e que atende majoritariamente estudantes do campo, o projeto teve como campo de atuação turmas da segunda série do Ensino Médio em tempo integral. Vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Inovação e Prática Docente na Formação Inicial de Professores de Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará (UFPA), o trabalho propôs investigar e aplicar jogos digitais como recurso pedagógico no ensino da escrita de textos, mais especificamente no uso dos conectivos, fundamentais para a coesão textual.

Nessa perspectiva, a utilização de jogos digitais surge como uma estratégia metodológica inovadora que rompe com a rigidez tradicional da sala de aula e promove a construção do conhecimento de forma mais dinâmica, interativa e próxima da vivência tecnológica dos alunos. De acordo com Moran (2015), as tecnologias digitais não são apenas instrumentos, mas ambientes interativos que possibilitam aprendizagens mais autênticas e colaborativas. Ao mesmo tempo, Paulo Freire (1996) já nos alertava para a importância de partir do universo vocabular dos educandos como condição fundamental para a construção do saber. Assim, unir jogos, linguagem e cultura local é um modo de ressignificar o ensino da escrita.

O jogo digital “Brega Conectando”³ desenvolvido no *Wordwall*, plataforma de gamificação educacional, foi pensado para trabalhar o uso de conectivos em atividades que envolviam frases do cotidiano dos estudantes e trechos de músicas paraenses. Essa escolha não

³ Link do jogo Brega conectando, disponível em: <https://wordwall.net/resource/93641081>

foi aleatória: além de aproximar os estudantes do conteúdo estudado a partir da realidade cultural em que vivem, as músicas da região revelam usos linguísticos próprios, estratégias discursivas locais e uma estética textual rica para o ensino da escrita. A prática com esse jogo permitiu aos alunos interagir com conteúdo de forma lúdica, colaborativa e significativa, além de possibilitar ao professor avaliar o desempenho e as dificuldades de maneira mais dinâmica e imediata.

A presente pesquisa, em suma, justifica-se por propor uma prática docente inovadora, sensível ao contexto sociocultural dos alunos, atenta às potencialidades das tecnologias digitais e comprometida com a formação integral dos sujeitos. O objetivo geral do estudo é apresentar o jogo “Brega conectando” como recurso didático no ensino de conectivos (conjunções) nas aulas de produção textual para o processo de escrita textual dos estudantes da segunda série do Ensino Médio. Como objetivos específicos, buscou-se: desenvolver atividades com jogos digitais voltados ao ensino de conectivos (conjunções) usando músicas regionais como suporte e avaliar as produções textuais dos discentes e o uso adequado dos conectivos.

A metodologia do trabalho envolveu pesquisa-ação com abordagem qualitativa, articulando observação, aplicação de atividades e análise dos textos produzidos pelos alunos antes e depois da intervenção com os jogos. A atuação direta em sala de aula permitiu não apenas aplicar os recursos propostos, mas acompanhar de perto os efeitos da prática no engajamento e na aprendizagem dos estudantes. O trabalho com os jogos foi realizado ao longo de dois meses, com sessões semanais em sala de aula, com o uso autorizado de celular dos alunos e de dois computadores de que a escola dispõe, alternando momentos de explicação teórica, jogo em dupla e produção de textos individuais.

Neste artigo, apresentamos, nas seções seguintes, o detalhamento da metodologia utilizada, o aprofundamento teórico que sustenta a proposta, os resultados obtidos com a intervenção e as discussões sobre os caminhos possíveis para uma prática pedagógica mais viva, dialógica e inclusiva. Como considerações finais, apontamos as potencialidades e os limites do uso de jogos digitais no ensino da escrita, bem como perspectivas futuras de pesquisa e ação docente.

METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho adota uma abordagem qualitativa, que, segundo Bogdan e Biklen (1994), busca compreender os fenômenos em seu ambiente natural, atribuindo sentidos

à realidade a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Estamos lidando com experiências, subjetividades, trajetórias e expressões. Mais do que saber se houve ou não “melhora” na escrita dos alunos, buscamos entender como, por quê, em que condições e com que afetos isso aconteceu.

A pesquisa enquadra-se na categoria de pesquisa-ação e de cunho etnográfico, por entendermos que a pesquisa na escola precisa ser, antes de tudo, uma imersão respeitosa e sensível no cotidiano dos estudantes. Para isso nos apoiamos nos métodos da pesquisa científica descritos por Mazucato (2018). O cunho etnográfico, neste caso, nos permitiu observar não apenas os resultados das atividades com os jogos digitais, mas também os gestos, as falas espontâneas, os silêncios, os olhares de entusiasmo ou de frustração, elementos que dizem muito sobre o que se passa no processo de ensino-aprendizagem. Durante dois meses de atuação direta, estivemos imersos nas turmas da segunda série do Ensino Médio em tempo integral, acompanhando as aulas regulares, propondo intervenções com jogos, observando interações e colhendo impressões. A escola é periférica e atende também muitos alunos oriundos da zona rural, o que imprime ao ambiente escolar uma dinâmica própria, atravessada por desigualdades, mas também por riquíssimas manifestações culturais, linguísticas e afetivas. Foi essencial adotar um olhar sensível a esses atravessamentos.

Além disso, incorporamos elementos do método indutivo a partir de Mazucato (2018), pois não partimos de hipóteses rígidas a serem confirmadas ou refutadas. Ao contrário, partimos da realidade observada, das práticas cotidianas, das falas dos alunos e da experiência concreta de aplicação dos jogos. A análise foi se construindo de forma processual, orgânica e coletiva. A teoria foi sendo mobilizada à medida que a prática nos convocava a pensar, questionar, reinterpretar. É um movimento de baixo para cima, como ensina Freire (1996): da prática à reflexão, da vivência à sistematização do saber. Ademais, o aspecto da pesquisa-ação nos permitiu uma proposta pedagógica com o jogo digital no *Wordwall* foi pensada, executada e avaliada ao longo da pesquisa. O jogo criado especificamente para este projeto tinha como objetivo trabalhar o uso dos conectivos em construções frasais e pequenos textos, utilizando frases e músicas paraenses como base. A estrutura do jogo incluía desafios em que os alunos precisavam identificar qual a função semântica que o conectivo em destaque estava exercendo em determinados trechos musicais, identificar relações de causa, consequência, oposição e adição, entre outros.

Foram quatro horas aulas de cinquenta minutos cada com uso direto do jogo, alternando momentos individuais, em duplas e em grupo. A proposta era que os alunos pudessem jogar,

errar, tentar de novo, rir, debater, negociar sentidos, ou seja, aprender de forma ativa e colaborativa. Após as sessões com o jogo, foi solicitada a produção de pequenos textos, nos quais se observou o uso mais consciente e funcional dos conectivos.

Os dados coletados incluíram: Observações de campo, registradas em diário de bordo (com anotações livres sobre os comportamentos, reações e comentários dos alunos durante as atividades); Textos produzidos pelos alunos antes e depois da intervenção com os jogos; Falas espontâneas dos estudantes, que foram anotadas durante ou após as atividades; Relato reflexivo do próprio pesquisador, enquanto bolsista do PIBID em formação docente.

Os critérios éticos da pesquisa foram observados com rigor e respeito. Os nomes dos alunos não são divulgados, e a escola foi envolvida com diálogo e transparência durante todo o processo. A proposta foi recebida com entusiasmo pela coordenação pedagógica e pela professora titular das turmas, que acompanhou de perto a aplicação da metodologia.

A construção do jogo digital no *Wordwall* seguiu critérios pedagógicos alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA) e ao planejamento da escola. O foco nos conectivos partiu de uma demanda real da professora da área, que relatou grande dificuldade dos alunos em articular ideias de forma coesa nos textos. A escolha de usar músicas paraenses veio como um gesto de valorização cultural, mas também de estratégia didática: ao trabalhar com elementos familiares e afetivos, o ensino ganha sentido, relevância e afeto.

No jogo, incluímos músicas como “Estar no ar” (Banda Fruto Sensual) e “Podem Me Prender (Bruno e Trio), clássicos do Brega paraense. Os alunos reconheciam as letras, comentavam os trechos, riam das gírias e, ao mesmo tempo, passavam a refletir sobre como a coesão textual também está presente na arte popular. Durante as sessões, muitos estudantes que, geralmente, não participavam das aulas convencionais se mostraram ativos, engajados, colaborativos. Uma aluna, por exemplo, disse que “nunca tinha entendido direito pra que servia esses conectivos, mas agora parece que tem mais lógica”. Esse e outros relatos não foram apenas tocantes, foram cientificamente relevantes. Eles indicam que o uso de jogos digitais, aliado a uma escuta ativa e sensível da realidade dos estudantes, pode sim provocar mudanças concretas na forma como eles aprendem e se expressam.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para compreender os caminhos possíveis entre o ensino da escrita e o uso de jogos digitais, é fundamental dialogar com autores e autoras que problematizam a escola, a

linguagem, a tecnologia e a própria noção de aprendizagem em contextos contemporâneos. O trabalho com jogos digitais no processo de escrita, quando atravessado por uma proposta pedagógica crítica e culturalmente situada, exige muito mais do que domínio técnico, exige sensibilidade social, escuta ativa e compromisso político com os sujeitos da educação. Leffa (2020) faz uma reflexão sobre como o uso dos jogos digitais no ensino de línguas devem acontecer para que seus objetivos sejam alcançados.

Quando se traz o game para o contexto de aprendizagem, busca-se um objetivo que não é o do jogo, mas do ensino. A ideia não é apenas divertir o aluno, oferecendo-lhe um passatempo, mas propiciar algo maior que sirva para reforçar algum tipo de aprendizagem. O aluno até pode se divertir, mas não é para esse lado que se olha. O que se quer é a refração projetada em outro espaço, possivelmente nem percebido pelo aluno. (Leffa, 2020. p. 6)

A estratégia de um ensino gamificado é uma possibilidade contemporânea no que tange o ensino de línguas na educação básica, em contexto de alunos imersos às tecnologias digitais é indissociável que apareçam como recursos didáticos no ensino, com isso uso de jogos digitais atrai os estudantes e o engajamento durante as aulas é mais frequente, ao confluirmos a cultura local às tecnologias digitais, desempenhamos as premissas freirianas de que não há ensino real sem escuta, sem diálogo e sem a valorização dos saberes populares. Em *Pedagogia do Oprimido* (1996), Freire critica o modelo tradicional de educação, que ele chama de “concepção bancária”, caracterizada pelo depósito do conhecimento no aluno pelo professor sem considerar sua história, cultura ou linguagem.

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. (Freire, 1996. p 39)

Essa crítica é extremamente atual quando pensamos em práticas de ensino da escrita que ignoram os repertórios sociolinguísticos dos estudantes. No nosso caso, trabalhar com frases e músicas paraenses nos jogos digitais não foi apenas uma escolha didática; foi um gesto freiriano de valorização do território, da linguagem local, da afetividade. Segundo Freire (1996, p. 67), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Ao usar músicas que os alunos ouvem nas festas, nas rádios locais, nos bares da vizinhança, trouxemos para a sala de aula uma linguagem que faz sentido. Isso, por si só, já é um ato pedagógico revolucionário.

À luz de Bakhtin (1977), que compreende a linguagem como um fenômeno essencialmente social, dialógico e situado; e que afirma que todo enunciado está inserido em um contexto de interação entre sujeitos, seguimos a perspectiva de aproximação do estudante com sua realidade linguística e cultural, entendendo que é mais proveitoso o diálogo

educacional e social da vida desse cidadão na formação básica. Portanto, escrever não é apenas juntar palavras seguindo normas gramaticais; é tomar posição no mundo por meio da linguagem.

A escrita, nesse sentido, não pode ser ensinada como técnica vazia, mas como construção de sentido. Os conectivos, foco do nosso jogo, não são apenas instrumentos de ligação textual; eles são marcas de intenção comunicativa, de argumentação, de estilo. Quando os alunos aprendem as funções semânticas que “portanto”, “no entanto”, “além disso” estão exercendo em um determinado contexto, estão, conseqüentemente, aprendendo a se posicionar discursivamente.

O valor do posicionamento discursivo pode ser entendido a partir da teoria histórico-cultural de Vygotsky, que nos ajuda a compreender a importância da mediação simbólica e do uso de ferramentas culturais no processo de aprendizagem. Para o autor, “O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso (Vygotsky, 2001. p. 53). Sendo assim, tal conhecimento é construído na relação com o outro, mediado por signos e artefatos culturais. E os jogos digitais, nesse sentido, são ferramentas mediadoras que, quando bem orientadas, ampliam a zona de desenvolvimento proximal dos estudantes. De acordo com a primícia de Vygotsky (2001), o educador precisa atuar como mediador entre o conhecimento e o aluno, construindo pontes entre o que o estudante já sabe e aquilo que ele ainda pode vir a saber com apoio. O jogo, nesse contexto, não é apenas uma distração, mas um instrumento cultural, um recurso que, se bem explorado, pode gerar deslocamentos cognitivos e afetivos fundamentais para a aprendizagem da escrita.

Com isso, entendemos que as tecnologias digitais aliadas ao ensino e à cultura regional podem ser uma ferramenta valiosa de aproximação com os alunos do Ensino Médio. Esse uso da gamificação na sala de aula é defendido por autores como Moran e Marco Silva, que enxergam no jogo uma linguagem contemporânea da juventude, uma estética do aprender que combina prazer, desafio, autonomia e cooperação.

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. (Moran, 2015. p. 16)

Nessa perspectiva, o autor destaca que os jogos digitais possuem o poder de engajar os estudantes por meio de estruturas de *feedback* instantâneo, objetivos claros e recompensas

visíveis, promovendo o que ele chama de “aprendizagem ativa”. Segundo ele, “o que motiva é aprender com significado, com emoção, com conexão com a vida” (Moran, 2015, p. 35). E foi exatamente isso que tentamos fazer ao inserir o jogo sobre conectivos no universo dos alunos da Escola Argentina Pereira: uma proposta que tivesse sentido e vida. Marco Silva (2010) reforça que o professor contemporâneo deve ser um “curador de experiências de aprendizagem”, promovendo práticas pedagógicas interativas, sensoriais e colaborativas. O jogo, nesse sentido, funciona como uma proposta integradora, que une conteúdo, emoção, corpo, cultura e linguagem.

A escrita, como lembra Irandé Antunes (2009), não pode ser reduzida ao domínio mecânico da gramática normativa. Escrever é um ato de produção de sentidos, um gesto autoral que demanda planejamento, organização e consciência discursiva.

Nas atividades de linguagem, além do conhecimento do mundo, é necessário também que conheçamos as muitas regras (ou regularidades) que especificam o que devemos fazer para organizar um texto, para lhe dar uma sequência, para lhe atribuir uma continuidade e uma progressão, para lhe conferir algum tipo de sentido e coerência. (Antunes, 2009. p. 52)

Antunes reforça que ensinar coesão e coerência não é pedir que o aluno “use conectivos”, mas ajudá-lo a compreender por que e para que se conectam ideias em um texto. Ou seja, a prática de contextualizar as funções semânticas que cada elemento conectivo exerce nos diversos contextos da língua.

Por fim, não podemos esquecer que esta pesquisa está inserida no contexto da formação inicial de professores, por meio do PIBID Letras, que oferece aos licenciandos a oportunidade de atuar diretamente nas escolas públicas e experimentar práticas pedagógicas inovadoras. Tardif (2012) destaca que a formação docente não se dá apenas na universidade, mas na articulação entre teoria e prática.

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constitui. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como saber plural, formado pelo amálgama mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, escolares e experienciais. (Tardif, 2012. P. 36)

A partir da convergência entre os saberes adquiridos na academia e a prática na sala de aula, deu-se a construção do jogo “Brega Conectando”, sua aplicação e a análise posterior fizeram parte de um processo formativo em que o futuro professor pôde compreender e perpassar de forma mais profunda os desafios da sala de aula, os limites das metodologias tradicionais e a potência das abordagens criativas e comprometidas com a realidade do aluno.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da presente pesquisa não podem e nem devem ser reduzidos a gráficos frios ou estatísticas abstratas. Antes da intervenção com os jogos, muitas aulas de produção textual tinham uma atmosfera de silêncio pesado, pouco entusiasmo e grande resistência. Ao solicitar a escrita de um parágrafo, era comum ouvir frases como “eu não sei escrever”, “minha cabeça trava”, “não gosto de redação”. Isso não se deve à preguiça ou ao desleixo, mas a uma trajetória escolar marcada por frustrações e desvalorização. Muitos alunos desses discentes tiveram uma trajetória escolar na qual escrever significava ser corrigido, exposto, punido pelos “erros”.

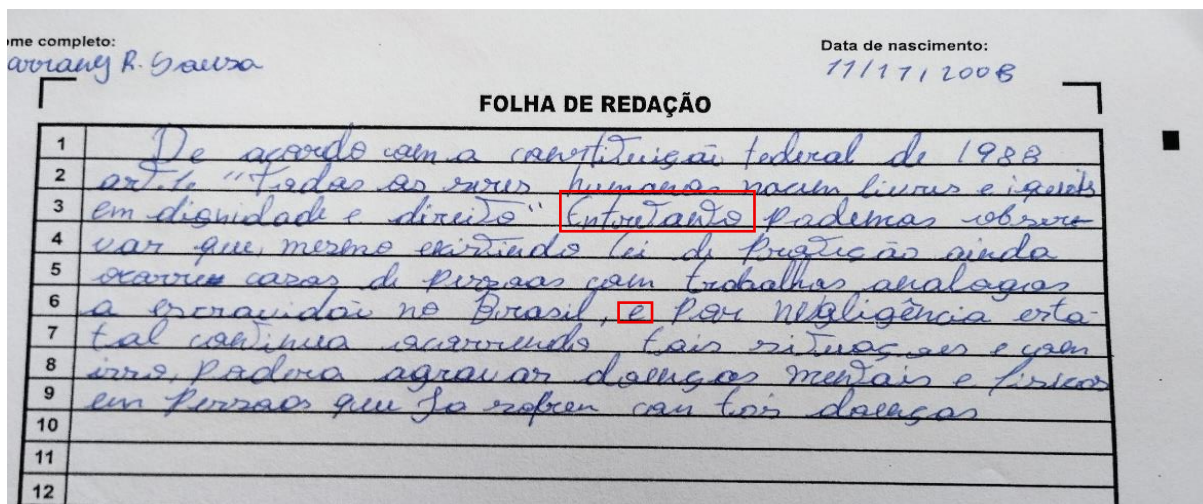
A primeira aula com o uso do jogo já trouxe uma reação inesperada: alunos sorrindo, competindo quem acertava mais, comentando em voz alta as frases das músicas que apareciam, ocasionando uma interação maior entre os alunos e os conteúdos que antes eram vistos como difíceis de serem compreendidos. A participação ativa dos estudantes nas atividades foi essencial para o sucesso da aplicação do jogo, visto que participação aconteceu sob orientação nos diálogos entre professores e alunos, pois apropriamo-nos de que os estudantes são da geração das tecnologias e sentem-se atraídos por elas, o que Prensky (2001) denomina de “Nativos digitais”.

Os estudantes de hoje desde o ensino básico até à universidade representam as primeiras gerações a crescer com esta nova tecnologia. Passaram toda a sua vida rodeados e a utilizar computadores, videojogos, leitores de música digital, câmeras de vídeo, telemóveis e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. (Prensky, 2001, p. 4, Tradução nossa)

A ideia destacada pelo autor faz-nos refletir que essa participação através da cultura digital é essencial para que o estudante se sinta parte do processo. Tendo em vista isso, analisaremos os dados coletados durante a pesquisa. A princípio, analisaremos um texto

dissertativo-argumentativo de um aluno antes da aplicação dos jogos para ilustramos e comparar as mudanças, se houve ou não, em relação ao uso dos elementos coesivos.

Figura 1-Introdução da Redação antes do uso do jogo em sala de aula.



Fonte: Produção nossa (2025).

A figura apresenta um texto com poucos recursos de elementos coesivos (conectivos) em sua estrutura, embora o assunto já tenha sido trabalhado em sala de aula em pelo menos seis aulas ministradas anteriormente à produção desse texto. Apresenta o conectivo “entretanto” com uso adequado de sua função semântica e “e” como elemento de ligação. A dificuldade apresentada é um reflexo de uma trajetória escolar deficiente no âmbito do processo de produção textual, que é uma realidade não só do discente em questão, mas da educação básica pública brasileira.

Ao percebermos a grande dificuldade dos discentes em conseguir entender o assunto, surgiu a necessidade de adotarmos metodologias inovadoras como a criação do jogo “Brega Conectando” para ajudar os alunos a compreender os contextos em que os recursos coesivos aparecem no meio social e que não são apenas regras gramaticais. A figura a seguir mostra como as frases e as alternativas estavam dispostas no jogo.

Figura 2-Pergunta 04 com trecho da música paraense “Podem Me Prender” de Bruno e Trio.

46

Prof. Lucas Morais
Língua Portuguesa

LEIA A SENTENÇA E IDENTIFIQUE QUAL FUNÇÃO QUE O CONECTIVO EM DESTAQUE ESTÁ EXERCENDO.

[...] Eu sempre treinei meu coração pra fugir de olhares sedutores, **MAS** veio você me deixou em segredo, me desarmou...

Função de Adição: Quando tu quer acrescentar mais uma ideia, tipo "ei, tem isso também!".

Função de Oposição: Quando tu vai quebrar a expectativa, tipo "parecia que ia ser uma coisa, mas foi outra".

Função de Conclusão: Para fechar a ideia, como se dissesse "é isso aí, então...".

Função de Causa: Para explicar o motivo de alguma coisa, tipo "aconteceu isso POR CAUSA daquilo".

4 of 10

Fonte: Jogo Brega Conectando (2025).

Percebe-se que, quando descrevemos as funções que cada conectivo pode exercer dentro dos contextos, usamos a variação informal da língua, buscando nos aproximar e deixar o conteúdo mais acessível para o público para o qual esse jogo foi elaborado, um público adolescente que se dispersa do conteúdo com facilidade se não achar atraente. O eixo de análise foi o uso da música regional como estratégia didática, pois, ao trabalhar com letras de brega de artistas como Bruno e Trio e Valeria Fruto Sensual, foi possível observar um fenômeno importante: os alunos se reconheceram no conteúdo. Muitos sabiam de cor os versos, comentavam suas preferências, explicavam o contexto das músicas uns aos outros.

A proposta do jogo “Brega Conectando” contemplava desafios como identificar valores semânticos que os conectivos em destaque exerciam no contexto da sentença (adição, oposição, causa, conclusão etc.), sempre utilizando frases do cotidiano e trechos de músicas paraenses. Com isso, principal habilidade que se buscava desenvolver com o jogo era o uso adequado dos conectivos, elementos fundamentais para a coesão textual. Essa valorização da cultura local, como defendem Arroyo (2012) e Hall (2003), não é apenas um ato político é também pedagógico. O currículo se torna mais vivo quando dialoga com a vida. E isso se expressou com força nas atividades: as frases com músicas regionais eram as mais rapidamente resolvidas no jogo.

Figura 3- Gráfico de resumo da pontuação e da quantidade de erros e acertos por estudante:

Resumo

NÃO. SUBMISSÕES

16

PONTUAÇÃO MÉDIA

6,2 /10

PONTUAÇÃO MÁXIMA

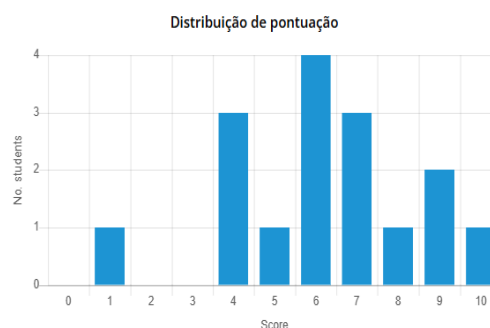
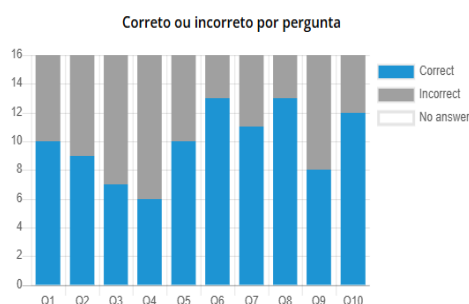
10/10

Ana Clara

MAIS RÁPIDO

8,6 segundos

Ana Clara

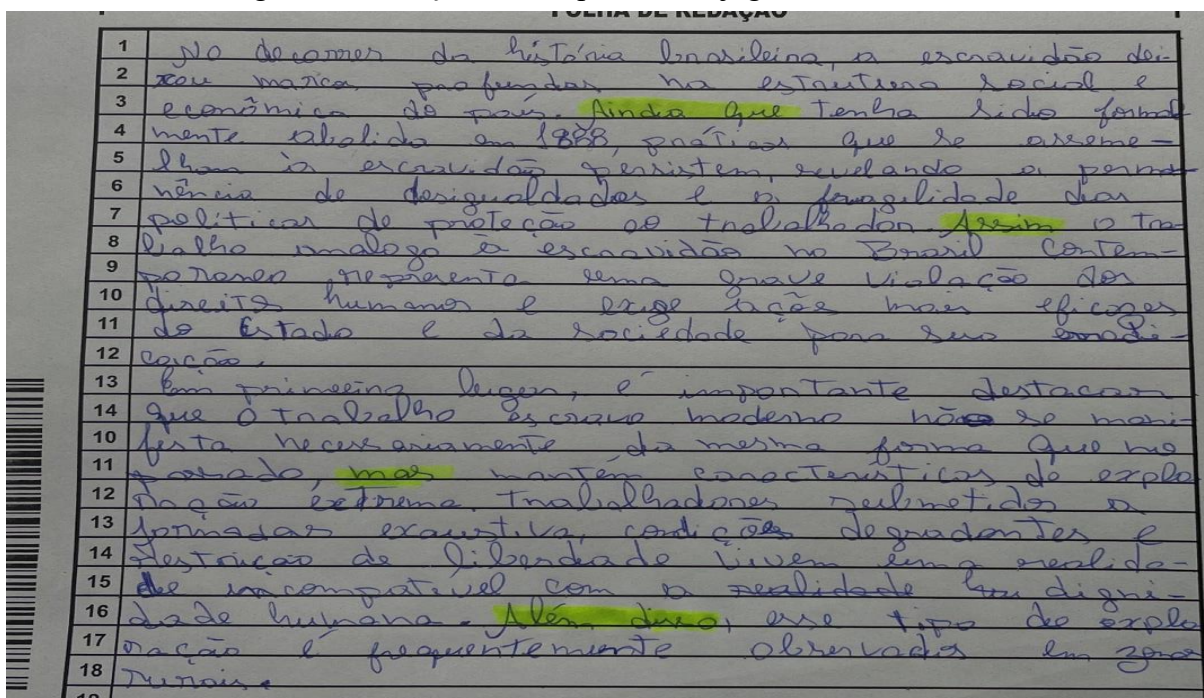


Fonte: Jogo Brega Conectando (2025).

Ao longo de duas semanas, trinta e dois alunos divididos em dezesseis duplas das duas turmas de segunda série do Ensino Médio foram expostos ao jogo, sempre com explicações iniciais e momentos de correção coletiva. O que se observou foi que a pontuação média de acertos foi 6,2 e com as duplas alcançado a pontuação máxima de dez acertos. Já nas questões corretas e incorretas, tivemos doze duplas com acertos nas questões seis com os conectivos de uso recorrentes como “mas, e, também entre outros” e oito que lideraram o *ranking* com maior número de acertos por duplas.

Para avaliar os impactos objetivos da intervenção, foram comparadas produções textuais feitas antes e depois do uso dos jogos. Na primeira semana, os alunos escreveram pequenos textos dissertativos-argumentativos e, após as sessões com os jogos, foi proposta uma nova escrita. A análise dos textos revelou os seguintes avanços: Maior variedade de conectivos: antes, os alunos utilizavam majoritariamente “e”, “mas”, “porque”. Após a intervenção, apareceram também “além disso”, “no entanto”, “por isso”, “consequentemente”, “embora”, entre outros. Como veremos na figura a seguir:

Figura 4- Produção textual pós uso do jogo em sala de aula.



Fonte: Produção nossa (2025).

Percebemos uma mudança significativa no modo como os estudantes passaram a perceber os conectivos exemplificado “Ainda que” exercendo a função semântica adequada de oposição ou contradição a ideia anterior. Palavras que antes eram apenas sem sentido, como disseram alguns, passaram a ser entendidas como ferramentas para ligar ideias. A partir disso, compreendemos que o jogo não apenas diversificou a aula, mas funcionou como instrumento de metacognição, permitindo ao aluno refletir sobre o próprio uso da linguagem tal como o que Antunes (2009) defende como ensino significativo da escrita. A articulação entre parágrafos demonstrou-se mais fluida, com início, meio e fim mais bem marcados. Não negamos que os textos ainda continuam com muitos desafios na ortografia, estrutura frasal, vocabulário limitado, mas o ponto central de avanço foi a consciência textual, a percepção de que escrever é organizar ideias com lógica e intenção.

Os resultados aqui apresentados indicam que os jogos digitais, quando bem articulados com os objetivos da escrita e com a realidade sociocultural dos estudantes, podem transformar a relação dos jovens com o texto. Não apenas pelo lúdico, mas pela possibilidade de pertencimento, de voz, de escuta, de criação. O uso de conectivos, embora seja um conteúdo linguístico muitas vezes tratado de forma técnica e isolada, revelou-se um campo potente para o trabalho com sentido, autoria e linguagem viva. O *Wordwall*, nesse processo, funcionou como um laboratório digital em que os alunos puderam experimentar, errar, ajustar e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita deste artigo, assim como a própria pesquisa realizada na Escola Estadual Argentina Pereira, é fruto de encontros: encontros com alunos, com professores, com músicas paraenses, com saberes populares, com tecnologias digitais e, sobretudo, com a esperança de que a escola pode ser um lugar de sentido, de pertencimento e de transformação. Ao longo deste trabalho, buscamos compreender de que maneira os jogos digitais, mais especificamente o *Wordwall*, poderiam contribuir para o processo de escrita dos estudantes da segunda série do Ensino Médio em tempo integral, numa escola pública periférica da região Norte do Brasil. A resposta, longe de ser simplista, revelou-se múltipla, afetiva, desafiadora e profundamente humana.

Os jogos não apareceram aqui como modismo ou distração. Foram pensados como ferramentas pedagógicas significativas, mediadas por objetivos didáticos claros e por uma escuta atenta ao contexto social dos alunos. A escolha de trabalhar conectivos textuais por meio de jogos baseados em frases e músicas paraenses foi, ao mesmo tempo, um gesto didático e político. Didático, porque organizou uma sequência de aprendizagem voltada ao desenvolvimento da coesão textual, competência essencial na produção escrita. Político, porque reconheceu os saberes culturais dos estudantes, valorizou a oralidade, o ritmo, o vocabulário e a estética presentes em suas vivências cotidianas.

A prática com os jogos mostrou que é possível ensinar gramática e estrutura textual sem recorrer ao ensino mecânico e descontextualizado. Pelo contrário, ao situar a aprendizagem naquilo que os alunos já conhecem e gostam, a música, o jogo, o desafio e o conteúdo se tornam mais acessíveis e mais compreensíveis. Escrever deixou de ser um fardo para se tornar uma possibilidade de expressão. Como vimos nos resultados, o uso mais consciente de conectivos, a fluidez nos parágrafos, a clareza na progressão das ideias e o aumento da confiança dos estudantes indicam que a escrita foi ganhando corpo e voz ao longo do processo. Mais do que

que compreendi que o planejamento pedagógico precisa sempre partir das perguntas: para quem é essa aula? com que sujeitos eu estou lidando?

A pesquisa também reafirma a urgência de se repensar as metodologias de ensino da língua portuguesa, sobretudo da escrita. O ensino ainda é, muitas vezes, pautado pela correção do erro, pela imposição de fórmulas, pela desvalorização da linguagem dos estudantes. É preciso virar essa chave. Ensinar a escrever é mais do que ensinar a norma culta é formar cidadãos capazes de argumentar, de narrar, de se posicionar no mundo. E isso só acontece quando há diálogo entre os saberes escolares e os saberes cotidianos. Por fim, reafirmamos: a escrita é um direito. E esse direito só se concretiza quando o aluno entende que tem o que dizer, que sua história importa, que sua linguagem é válida. O jogo, o texto, a música, a escuta, tudo isso são caminhos possíveis para que esse direito se torne prática.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedantismo e preconceito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 jun. 2025.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LEFFA, Vilson José. Gamificação no ensino de línguas. *Perspectiva*, 38(2), 1–14, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e66027> . Acesso em 20 Ago 2025.

MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel; TREVISANI, Fernando José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2015. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 20 Set 2025.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, p. 1–6, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/>. Acesso em: 25 jun. 2025.

SILVA, Marco. *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICE A

Leia a sentença e veja qual função o conectivo em destaque está exercendo:

1- A gente foi pra aula, **ALÉM DISSO**, ainda teve que apresentar o trabalho

Função de Adição Quando tu quer acrescentar mais uma ideia, tipo "ela tem isso também!".

Função de Oposição. Quando tu vais quebrar a expectativa, tipo "parecia que ia ser uma coisa, mas foi outra

Função Conclusão: Para fechar a ideia, como se dissesse "é isso aí, então

Função de Causa: Para explicar melhor, deixar tudo mais claro.

Leia a sentença e veja qual função o conectivo em destaque está exercendo:

- 2- [...] Existe vida após o amor? Há quem diga que sim e eu vou lhe dizer que o amor nos faz nascer de novo! **EMBORA** seja tão comum e está sempre em qualquer um.

Função de Conclusão: Para fechar a ideia, como se dissesse "é isso aí, então...".

Função de Adição. Quando tu queres acrescentar mais uma ideia, tipo "ei, tem isso também!"

Função de Comparação: Para mostrar semelhanças, tipo "isso aqui é parecido com aquilo ali

Função de Oposição: Quando tu vais quebrar a expectativa, tipo "parecia que ia ser uma coisa, mas foi outra".

Leia a sentença e veja qual função o conectivo em destaque está exercendo:

- 3- [...] Ver teu sorriso em todos os lábios em outros olhos o teu olhar **E** a tua voz me dizendo "te quero"...

Função de Explicação. Explica ou justifica o que já foi dito antes, tipo assim: tu falas uma coisa aí vem o motivo, o porquê, a justificativa

Função de Adição: Quando tu queres acrescentar mais uma ideia, tipo "ei, tem isso também!"

Função de Tempo. Para mostrar quando as coisas rolam, tipo linha do tempo

Função de Comparação. Para mostrar semelhanças, tipo "isso aqui é parecido com aquilo ali".

Leia a sentença e veja qual função o conectivo em destaque está exercendo:

- 4- [...] Eu sempre treinei meu coração pra fugir de olhares sedutores, **MAS** veio você me deixou em segredo, me desarmou...

Função de Adição: Quando tu queres acrescentar mais uma ideia, tipo "ei, tem isso também!".

Função de Oposição. Quando tu vais quebrar a expectativa, tipo "parecia que ia ser uma coisa, mas foi outra

Função de Conclusão. Para fechar a ideia, como se dissesse "é isso aí, então...".

Função de Causa. Para explicar o motivo de alguma coisa, tipo aconteceu isso POR CAUSA daquilo".

Leia a sentença e veja qual função o conectivo em destaque está exercendo:

- 5- [...] Meu casamento, foi marcado pra semana que vem, MAS como é que eu vou me casar se eu ainda amo muito você muito...

Função de Causa: Para explicar o motivo de alguma coisa, tipo "aconteceu isso POR CAUSA daquilo"

Função de Adição: Quando tu queres acrescentar mais uma ideia, tipo "ei, tem isso também!".

Função de Oposição: Quando tu vais quebrar a expectativa, tipo "parecia que ia ser uma coisa, mas foi outra.

Função de Comparação: Pra mostrar semelhanças, tipo "isso aqui é parecido com aquilo ali".

Leia a sentença e veja qual função o conectivo em destaque está exercendo:

- 6- Estudei, fiz resumo e treinei redação. **LOGO**, fui bem na prova.

Função de Conclusão: Para fechar a ideia, como se dissesse "é isso aí, então...".

Função de Comparação: Para mostrar semelhanças, tipo "isso aqui é parecido com aquilo ali".

Função de Oposição: Quando tu vais quebrar a expectativa, tipo "parecia que ia ser uma coisa, mas foi outra

Função de causa: Para explicar o motivo de alguma coisa, tipo "aconteceu isso POR CAUSA daquilo".

Leia a sentença e veja qual função o conectivo em destaque está exercendo:

- 7- **ASSIM COMO** a Ana manda bem em redação, o João arrasa na matemática.

Função de Adição: Quando tu queres acrescentar mais uma ideia, tipo "ei, tem isso também!".

Função de Comparação: Para mostrar semelhanças, tipo "isso aqui é parecido com aquilo ali".

Função de Oposição: Quando tu vais quebrar a expectativa, tipo "parecia que ia ser uma coisa, mas foi outra

Função de Causa: Para explicar o motivo de alguma coisa, tipo aconteceu isso POR CAUSA daquilo.

Leia a sentença e veja qual função o conectivo em destaque está exercendo:

8- Cheguei atrasado na escola hoje **PORQUE** perdi o ônibus.

Função de adição: Quando tu queres acrescentar mais uma ideia, tipo "ei, tem isso também!".

Função de Oposição: Quando tu vais quebrar a expectativa, tipo "parecia que ia ser uma coisa, mas foi outra"

Função de Causa: Para explicar o motivo de alguma coisa, tipo "aconteceu isso POR CAUSA daquilo

Função de Comparação: Para mostrar semelhanças, tipo "isso aqui é parecido com aquilo ali".

Leia a sentença e veja qual função o conectivo em destaque está exercendo:

9- Ela chorava baixinho, **VISTO QUE** a solidão já era companhia há tempos.

Função de Adição: Para mostrar quando as coisas rolam, tipo linha do tempo.

Função de Causa: Para explicar o motivo de alguma coisa, tipo "aconteceu isso POR CAUSA daquilo"

Função de Alternância: Quando tu tá mostrando uma escolha, um caminho ou outro, tipo um "ou vai, ou racha", um "ou é isso ou é aquilo

Função de Explicação. Explica ou justifica uma coisa o que ja foi dito antes, tipo assim: tu falas ai vem o motivo, o porquê, a justificativa.

Leia a sentença e veja qual função o conectivo em destaque está exercendo:

10- **OU** ela se acostumava com o vazio, **OU** se reinventava a cada manhã.

Função de Conclusão: Para fechar a ideia, como se dissesse "é isso aí, então...".

Função de Oposição: Quando tu vai quebrar a expectativa, tipo "parecia que ia ser uma coisa, mas foi outra

Função de Comparação: Para mostrar semelhanças, tipo "isso aqui é parecido com aquilo ali.

Função de Alternância: Quando tu tá mostrando uma escolha, um caminho ou outro, tipo um "ou vai, ou racha", um " ou é isso ou é aquilo.