

DIMENSÃO FORMATIVA DO JOGO: UMA PROPOSTA LÚDICA PARA O ENSINO DE TEORIAS LINGUÍSTICAS NA PÓS- GRADUAÇÃO

Maria Júlia Leardini

Karin Quast

Maria José Milharezi Abud

Universidade de Taubaté - UNITAU

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar a adaptação do jogo comercial “Duelo” para o trabalho com conteúdo didático específico da área de Linguística Aplicada, pensado no contexto da pós-graduação. O jogo argumentativo foi selecionado considerando-se a importância da argumentação no processo de elaboração de conhecimento e na escrita acadêmica. A adaptação criada tem como foco autores/pesquisadores da área de Linguística e Linguística Aplicada. A pesquisa fundamenta-se nas concepções de jogo de Huizinga ([1938]2017) e Salen e Zimmerman (2003) e em discussões de Vigotski (2001; 2003), Gee (2003), Mudado (2008) e Quast (2022), que compreendem o jogo como prática cultural e mediacional capaz de promover o desenvolvimento humano e favorecer a aprendizagem significativa, bem como em uma concepção ampla de argumentação (Banks-Leite, 2010) e embasada no dialogismo bakhtiniano (Goulart, 2007). Metodologicamente, é uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, de natureza aplicada e caráter teórico-descritivo, desenvolvida em duas etapas: uma pesquisa bibliográfica sobre os autores e conceitos abordados e a elaboração de cartas adaptadas do jogo original. A proposta busca incentivar a argumentação, a reflexão crítica e a integração entre teoria e prática, ao aproximar o conhecimento científico da experiência lúdica. Conclui-se que o jogo, entendido como recurso mediacional, constitui um instrumento importante para a aprendizagem e o desenvolvimento integral do sujeito, promovendo interações colaborativas, autonomia intelectual e formação humanizadora no contexto acadêmico.

Palavras-Chave: Jogo; Mediação; Linguística Aplicada; Pós-graduação; Argumentação.

FORMATIVE DIMENSION OF PLAY: A PLAYFUL APPROACH TO TEACHING LINGUISTIC THEORIES IN POSTGRADUATE STUDIES

Abstract

The aim of this article is to present the adaptation of the commercial game “Duelo” focusing on specific instructional content in the field of Applied Linguistics, designed for the graduate education context. This argumentative game was selected considering the importance of argumentation in knowledge construction and academic writing. The proposed adaptation includes authors and researchers in the fields of Linguistics and Applied Linguistics. The study is grounded in conceptions of play as proposed by Huizinga ([1938]2017) and Salen and Zimmerman (2003), as well as in discussions by Vygotsky (2001; 2003), Gee (2003), Mudado (2008), and Quast (2022), who understand play as a cultural and mediational practice capable of fostering human development and promoting meaningful learning. It is also based on a broad conception of argumentation (Banks-Leite, 2010), grounded in Bakhtinian dialogism (Goulart, 2007). Methodologically, this is an applied research under a qualitative-interpretative approach and of theoretical-descriptive nature, developed in two stages: a bibliographic review of the authors and concepts addressed, and the design of cards adapted from the original game. The proposal seeks to encourage argumentation, critical reflection, and the integration of theory and practice by uniting scientific knowledge and a playful experience. It is concluded that the game, understood as a mediational resource, constitutes an important instrument for learning and for integral development, promoting collaborative interactions, intellectual autonomy, and a humanizing form of education within the academic context.

Keywords: Games; Mediation; Applied Linguistics; Graduate Education; Argumentation.

DIMENSIÓN FORMATIVA DEL JUEGO: UN ENFOQUE LÚDICO PARA LA ENSEÑANZA DE TEORÍAS LINGÜÍSTICAS EN ESTUDIOS DE POSGRADO

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo presentar la adaptación del juego comercial “Duelo” para el trabajo con contenidos didácticos específicos del área de la Lingüística Aplicada, pensada para el contexto de la educación de posgrado. El juego argumentativo fue seleccionado considerando la importancia de la argumentación en el proceso de construcción del conocimiento y en la escritura académica. La adaptación propuesta se centra en autores e investigadores de los campos de la Lingüística y la Lingüística Aplicada. La investigación se fundamenta en las concepciones de juego de Huizinga ([1938]2017) y Salen y Zimmerman (2003), así como en las discusiones de Vigotski (2001; 2003), Gee (2003), Mudado (2008) y Quast (2022), quienes comprenden el juego como una práctica cultural y mediacional capaz de promover el desarrollo humano y favorecer el aprendizaje significativo. Asimismo, se apoya en una concepción amplia de la argumentación (Banks-Leite, 2010), fundamentada en el dialogismo bakhtiniano (Goulart, 2007). Metodológicamente, se trata de una investigación aplicada,

de enfoque qualitativo, de carácter teórico-descriptivo, desarrollada en dos etapas: una investigación bibliográfica sobre los autores y conceptos abordados y la elaboración de cartas adaptadas del juego original. La propuesta busca fomentar la argumentación, la reflexión crítica y la integración entre teoría y práctica, al aproximar el conocimiento científico a la experiencia lúdica. Se concluye que el juego, entendido como recurso mediacional, constituye un instrumento importante para el aprendizaje y el desarrollo integral del sujeto, promoviendo interacciones colaborativas, autonomía intelectual y una formación humanizadora en el contexto académico.

Palabras clave: Juego; Mediación; Lingüística Aplicada; Posgrado; Argumentación.

1. INTRODUÇÃO

Apesar de o critério popular considerar o jogo apenas como ferramenta para distração e/ou diversão, há muitos autores que o apontam como um aspecto presente e necessário em todas as etapas da vida. Vigotski (2003, p. 104), por exemplo, afirma que o jogo “[...] representa uma peculiaridade insuperável e natural da condição humana”. O filósofo e historiador Johan Huizinga ([1938]2017), comenta que o elemento lúdico sempre esteve presente no processo civilizatório, sendo que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve: “Ela [cultura] surge *no* jogo e *enquanto* jogo, para nunca mais perder esse caráter” (p. 193). Assim, a cultura já incorpora um caráter lúdico. Nesse sentido, todas as atividades humanas, segundo Huizinga, estão intrinsecamente vinculadas ao brincar/jogar. Huizinga então propõe o conceito de *Homo ludens*, afirmando que o jogo é “uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa” (p. 3). Assim, o jogo é analisado pelo autor como uma “forma específica de atividade, como ‘forma significativa’, como função social” (p. 6). Destacamos pois, a importância dos jogos como parte intrínseca e natural da vida humana, o que é ainda mais saliente na atualidade, com a forte presença ou ubiquidade dos jogos (Bogost, 2007; Jenkins, 2006¹; dentre outros) e da gamificação (Deterding *et al.*, 2011) no nosso cotidiano.

Considerando esses aspectos, é entendido que o jogo pode (e deve) ser utilizado, em suas diversas formas, para alcançar a capacidade do sujeito de

¹ Jenkins discute a “convergência midiática” e a “cultura participatória”, em meio às plataformas midiáticas, à elaboração e circulação de conteúdo e a estratégias corporativas.

desenvolver e exercitar suas inclinações naturais, além de incentivá-lo a praticar as habilidades e aptidões que são necessárias em seu contexto. Por fim, é necessário refletir sobre como os jogos são vistos e abordados quando direcionados a adultos, pois segundo Quast (2022), o jogo é capaz de mediar a construção das relações sociais e da identidade do sujeito, além de possibilitar a constituição de saberes sobre o mundo em que ele vive, tudo isso enquanto carrega sentidos sobre todos esses processos. Isso demonstra a importância do jogo para o desenvolvimento do ser humano, independente de idade, gênero, escolarização e papel que exerce em sua comunidade.

Assim sendo, a proposta de adaptação de um jogo analógico (de cartas) surgiu durante uma atividade prática na disciplina “Jogos, brincadeiras, storytelling, ludificação (gamification) e princípios de aprendizagem”, do programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, ministrada pela segunda autora. Durante uma partida do jogo “Duelo”², os mestrandos foram instigados a pensar em uma adaptação para o jogo e, como previsto para uma turma majoritariamente composta por professores da Educação Básica, todas as adaptações foram propostas para o contexto de sala de aula, considerando o Ensino Fundamental e Médio.

Contudo, jogar também é uma atividade pertencente ao universo dos adultos, e pode ser utilizado no contexto educacional, independentemente do nível de escolarização. Assim, surgiu a ideia de adaptar um jogo especificamente para a pós-graduação *stricto sensu*, considerando que as metodologias e avaliações pertencentes a este nível de ensino são muito rígidas e tradicionais. Além disso, a escolha do jogo (argumentativo) se deu levando em conta a importância da argumentação no processo de construção/elaboração de conhecimento e na escrita acadêmica. Um texto acadêmico é um texto dissertativo-argumentativo e dialógico. Precisa ser bem organizado e articular, de forma coerente, conceitos, perspectivas e/ou correntes teóricas, resultados de pesquisas, diversos autores e pesquisadores. Nossa experiência revela que muitos pós-graduandos têm dificuldade de elaborar um texto argumentativo,

² Duelo foi o primeiro jogo da editora “Universo UIA” (e infelizmente não está mais disponível no mercado no momento). É um jogo de argumentação no qual duplas se revezam para defender personagens diversos em ações variadas (Ludopedia, 2020). Cf. <https://www.universouia.com.br/duelo>; <https://ludopedia.com.br/jogo/duelo>. Para mais detalhes sobre a ideia do jogo, ver: <https://www.sescsp.org.br/editorial/o-jogo-e-delas-protagonismo-feminino-no-universo-dos-jogos-de-tabuleiro/>.

de pensar nos seus interlocutores, de articular diferentes perspectivas teóricas e pontos de vista e se posicionar.

Dessa forma, é importante ressaltar que o jogo “Duelo” constitui uma proposta voltada ao desenvolvimento de habilidades argumentativas, por meio de debates mediados entre duplas de participantes, exigindo do jogador a elaboração de argumentos consistentes e criativos para justificar por que determinado personagem executaria melhor uma ação proposta.

Posto isso, o objetivo deste artigo é apresentar a adaptação do jogo comercial “Duelo” para o trabalho com conteúdo didático específico da área de Linguística Aplicada, pensado no contexto da pós-graduação³. É importante ressaltar que, conforme aponta Vigotski: “Nenhum jogo copia exatamente outro. Cada um deles apresenta instantaneamente novas situações que exigem, em cada caso, novas decisões” (Vigotski, 2003, p. 105). Neste sentido, mesmo que a proposta seja de adaptação de um jogo já existente, surgem, a partir dela, novas demandas e novas necessidades, o que demonstra a pluralidade do jogo.

A metodologia adotada foi organizada em duas etapas complementares. Na primeira, realizou-se uma pesquisa bibliográfica voltada à elaboração das cartas do jogo, com aprofundamento específico na biografia dos autores selecionados e em suas contribuições para a Linguística Aplicada e a Sociolinguística. Em paralelo, foi realizada a pesquisa bibliográfica para a revisão teórica, a qual, conforme afirmam Marconi e Lakatos (2003, p. 183), “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Assim sendo, esta pesquisa possui natureza aplicada, que “[...] visa a resolver problemas concretos” (Laville; Dionne, 1999, p. 25). Quanto à abordagem, caracteriza-se como qualitativa-interpretativista (Moita-Lopes, 1994).

³ A adaptação do jogo foi elaborada pela primeira autora deste texto, incluindo a concepção do material, a redação integral do texto das cartas, bem como a criação das ilustrações e do layout gráfico. Ressalta-se que todo o processo de produção ocorreu de forma autoral, sem o uso de ferramentas de inteligência artificial.

Este artigo está dividido em 3 partes, além desta Introdução. Na primeira, discutimos as bases teóricas da pesquisa. Na segunda apresentamos o percurso metodológico e a adaptação do jogo e, por fim, tecemos as conclusões.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta Seção, trazemos algumas conceituações de jogo, discutimos o jogo enquanto recurso mediacional no processo de ensino-aprendizagem e seu papel no desenvolvimento integral do ser humano, bem como a concepção de argumentação adotada neste trabalho.

2.1. CONCEITO DE JOGO

Segundo Huizinga ([1938]2017, p. 16), o jogo é “[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não-séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total”. O autor explica que o jogo constitui uma atividade desvinculada de interesses materiais, não voltada ao lucro, e que se realiza dentro de limites espaciais e temporais específicos, seguindo uma ordem e regras próprias⁴. O autor ressalta que o jogo se diferencia da vida cotidiana e da realidade concreta, representando uma forma de evasão temporária para uma esfera própria, regida por suas próprias regras e significados. Além disso, observa que essa prática favorece a formação de grupos sociais que tendem a preservar certo segredo e a marcar sua distinção em relação aos demais por meio de disfarces ou outras formas simbólicas.

Vigotski (2003, p. 105), por sua vez, destaca que os “jogos com regras” são “uma espécie de escola superior de brincadeira”, pois

[...] organizam as formas superiores do comportamento, geralmente estão ligados à resolução de problemas de conduta bastante complexos, exigem do jogador tensões, conjecturas, sagacidade e

⁴ Destacamos que Huizinga não inclui, em sua definição, os jogos de azar e os jogos em sentido profissional.

engenho, uma ação conjunta e combinada das mais diversas aptidões e forças (Vigotski, 2003, p. 105).

Esses jogos permitem que o jogador pratique planejamento, tomada de decisão e resolução de problemas, ao mesmo tempo em que estimulam a criatividade e a interação com os outros jogadores, promovendo vivências significativas para que o sujeito se desenvolva integralmente. Neste sentido, o jogo pode ser compreendido como um espaço simbólico que rompe momentaneamente com a lógica utilitária da vida cotidiana, pois é capaz de criar um intervalo em que o sujeito experimenta outras formas de ação, pensamento e convivência, permitindo o exercício da imaginação, da espontaneidade e da criatividade. Assim, sua relevância ultrapassa o simples entretenimento, tornando-se também uma experiência de liberdade e expressão.

Ao considerar o jogo como uma atividade dotada de sentido que ultrapassa as necessidades imediatas da vida, conforme aponta Huizinga ([1938]2017), percebe-se que sua compreensão envolve múltiplas dimensões simbólicas e culturais. Considerando, pois, o destaque que Huizinga confere a essa atividade significativa, Salen e Zimmerman (2003) lembram que jogar, acima de tudo, é *vivenciar uma experiência* na qual novos significados são criados. Ao mesmo tempo, do ponto de vista da experiência emocional e psicológica, sentidos e memórias afetivas são construídos. Os autores (p. 95), com base em várias definições de jogos, afirmam que jogo é “um sistema no qual os jogadores se envolvem em um conflito artificial, definido por regras, que resulta em um resultado quantificável”.

Observamos, contudo, que o conceito de jogo não se restringe a uma definição única (cf. Mudado, 2008), pelo contrário, ele se constitui como um fenômeno multifacetado, permeado por dimensões culturais, simbólicas e psicológicas que variam conforme o olhar teórico que o interpreta. Essa pluralidade de sentidos evidencia o potencial do jogo para além do mero entretenimento, situando-o como um elemento significativo nas práticas humanas; neste contexto, compreender o jogo em sua complexidade possibilita reconhecer sua função mediadora nos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

2.2. O JOGO ENQUANTO RECURSO MEDIACIONAL

O jogo, enquanto prática humana e manifestação cultural, tem sido reconhecido como um recurso mediacional de grande relevância no processo de ensino e aprendizagem. Com base nas concepções de Vigotski, compreende-se que o sujeito não aprende de forma isolada, mas em constante interação com o outro e com os artefatos culturais que constituem o meio social. “Ou seja, a nossa relação com aquilo que estamos aprendendo não é direta, mas (inter)mediada pelos outros que então indicam, delimitam, atribuem significados à realidade; é mediada também por artefatos culturais [...]” (Quast, 2022, p. 03).

Nessa perspectiva, o jogo se configura como um instrumento simbólico e mediacional que possibilita ao sujeito construir e reconstruir significados, atuando no desenvolvimento de processos cognitivos, sociais e afetivos. Ele promove uma aprendizagem significativa, na medida em que envolve o sujeito de forma ativa, permitindo-lhe experimentar, refletir e negociar sentidos, sendo tanto um meio para o desenvolvimento de habilidades e competências, como um espaço para a produção de sentidos e para o exercício da criticidade. Ademais, ao participar de um jogo, o sujeito interage com um objeto simbólico que o conduz à imersão na cultura, na história e no conhecimento nele condensado, experienciando valores e comportamentos socialmente compartilhados. Compreender, pois, o jogo como recurso mediacional implica reconhecer sua potência formativa e cultural, bem como seu papel ativo na mediação das práticas educativas. O jogo, ao integrar dimensões cognitivas, afetivas e sociais, torna-se um instrumento de humanização, possibilitando ao sujeito aprender, criar e transformar a si e o mundo por meio da interação simbólica e dialógica que promove, favorecendo experiências de aprendizagem mais significativas e colaborativas. É por meio da qualidade dessas interações mediadas que o conhecimento se torna vivo, partilhado e transformador.

2.3 AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO E NA EDUCAÇÃO

Segundo Mudado (2008, p. 19), “[o] desenvolvimento humano não pode ser entendido de forma isolada, desconsiderando as condições concretas de existência e as relações históricas de uma época”. Assim sendo, compreender qual a contribuição dos jogos no desenvolvimento requer situá-lo dentro do contexto social, histórico e cultural em que o sujeito está inserido, reconhecendo que cada uma de suas práticas reflete valores, saberes e modos de ser. Desse modo, o jogo se torna um espaço importante e necessário para a experiência humana, onde se manifestam dimensões cognitivas, afetivas e sociais de forma integrada. Para o educador, esse reconhecimento implica compreender o potencial formativo do brincar e do jogar no processo educativo. Nesse sentido, Mudado (2008, p. 22) destaca que, conscientes dos fatores que permeiam o desenvolvimento,

[...] devemos como educadores, explorar esse universo lúdico, criando brinquedos junto com os nossos alunos, promovendo jogos, campeonato de jogos de tabuleiro, buscando as motivações próprias de cada etapa do desenvolvimento pessoal do aluno, para extrair do jogo seu potencial positivo de socialização pelo estímulo às interações não competitivas e colaborativas que promovam o desenvolvimento psíquico e formem personalidades capazes de fazer frente aos imensos desafios ecológicos, econômicos, sociais e políticos de uma espécie que, ao ignorar sua condição de vulnerabilidade, desconhece que ela própria corre o risco de extinção.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as contribuições de Vigotski (2003), para quem o jogo ocupa um lugar central no desenvolvimento psicológico e social da criança (e do adolescente). O autor enfatiza que: “No jogo, essa função emocional da fantasia se transforma inadvertidamente em uma nova função, ou seja, na organização das formas do ambiente que permitem que a criança desenvolva e exercite suas inclinações naturais” (Vigotski, 2003, p. 155). Assim, o jogo representa um espaço de experimentação simbólica no qual a imaginação se converte em ação, permitindo que a criança se relacione com o mundo de forma criativa e significativa. Complementarmente, Vigotski (2003, p. 157) destaca que no jogo infantil, a fantasia não mina “o sentido da realidade, ele [o jogo] desenvolve e exercita todos os hábitos e reações que servem para elaborar esse sentido.”

Dessa forma, o jogo não se opõe à realidade, mas a reinterpreta, contribuindo para a formação de hábitos, atitudes e significados que sustentam o desenvolvimento do pensamento e da personalidade. Vigotski (2003, p. 132) também evidencia que o jogo é uma forma de comportamento consciente e regulado, afirmando que: “O jogo, que já classificamos como o melhor mecanismo educativo do instinto, é ao mesmo tempo a forma ótima de organização do comportamento emocional [...]”. Ainda, Vigotski (2003) entende que o jogo representa a primeira manifestação de comportamento consciente que se desenvolve a partir das bases instintivas e emocionais do indivíduo. Nesse sentido, ele o considera um meio privilegiado para a educação integral, pois possibilita a integração e a coordenação equilibrada entre as diferentes dimensões do desenvolvimento humano.

A discussão de Vigotski também se aplica a jovens e adultos, visto que estamos em constante desenvolvimento. Jogar sempre envolve uma situação imaginária (mesmo que, no jogo com regras, essas estejam em primeiro plano), na qual os jogadores agem segundo os significados produzidos pelo jogo (e não seguindo impulsos); o jogo instaura uma relação específica entre significado e ação. O adulto, principalmente no jogo de RPG (*Role Playing Game*), ao vivenciar diferentes papéis sociais (que talvez nunca tenha chance de viver em seu cotidiano) em um mundo ficcional compartilhado (que, contudo, é um recorte da realidade), precisa agir para além de seu comportamento habitual; ele precisa agir discursivamente de formas que não tem chance de agir no mundo ‘real’. Além disso, ao viver diferentes papéis (e experimentar outras perspectivas), o jogador vai então se apropriado de outras formas de agir, se comportar, falar, pensar, valorar (Gee, 2003); vai se apropriando de outras formas sociais de ação e linguagem (repertórios linguístico-discursivos, gêneros discursivos); a partir de outro ponto de vista pode também melhor refletir sobre o mundo ‘real’. As relações sociais vão sendo internalizadas (Vigotski, 2001) e, em decorrência, há a potencial reorganização das funções cognitivas. O jogador vivencia diferentes posições sociais, identitárias, éticas, ideológicas e tem a chance de desenvolver o agir discursivo e a argumentação, por exemplo, bem como a reflexão crítica, a empatia, a colaboração, a comunicação, a autorregulação emocional, dentre outros aspectos, sem mencionar todos os tipos de aprendizagem que a temática dos jogos pode envolver. Jogos também podem promover o desenvolvimento ético e moral, ao possibilitar que o jogador lide com regras, decisões, conflitos e responsabilidades em um contexto de convivência e aprendizagem

compartilhada (Quast, 2022). Assim, compreende-se que o jogo configura-se como uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento humano e para a formação integral do sujeito. Na educação, sua utilização ultrapassa o simples entretenimento, assumindo um papel mediador na construção do conhecimento, na ampliação das interações e na promoção de aprendizagens significativas e humanizadoras. No caso deste trabalho, o foco está na apropriação de conteúdos da área de Linguística e Linguística Aplicada e o desenvolvimento da argumentação, que será discutida na próxima Seção.

2.4 ARGUMENTAÇÃO E COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA

Com base em Scinto (1986), Leitão e Almeida (2000, p. 353), afirmam que o escritor tem a incumbência de “*falar por dois* [...] por si mesmo e por um oponente (virtual), de sorte a integrar, no corpo de um único texto, as diferentes vozes que coexistem no discurso argumentativo”. Essa não é uma tarefa fácil, especialmente na escrita acadêmica, ao buscarmos colocar em diálogo diferentes perspectivas, vozes, e criarmos uma linha argumentativa no texto, que buscará guiar o leitor em relação à nossa compreensão do objeto de pesquisa, na análise e discussão dos dados e seus resultados e levando em consideração nossos possíveis interlocutores. Como destaca Koch (2006, p. 17), “a interação social por intermédio da língua caracteriza-se fundamentalmente pela argumentatividade”.

Entretanto, a argumentação pode ser compreendida a partir de variadas perspectivas. Desde o século V a.C. na Sicília grega (retórica), passando por Aristóteles (e a lógica formal) até a atualidade, incluindo a *Nova Retórica* (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005), por exemplo, vai sofrendo reformulações (percurso que não temos aqui espaço para discutir). Muitas vezes é discutida a partir de concepções ligadas à retórica, como aponta Banks-Leite (2010), com “ênfase na defesa de pontos de vista claros e precisos, ou mesmo na ideia de que a controvérsia constitui uma característica essencial da argumentação”⁵. Ou seja, nesse caso, pressupõe-se que os interlocutores tenham já posições de certa forma definidas em relação ao objeto de discurso.

⁵ «Il convient d'ajouter une dernière observation: le fait d'adopter une définition large de l'argumentation nous éloigne des conceptions liées à la rhétorique qui mettent l'accent sur la défense de points de vue clairs et précis, voire sur l'idée que la controverse est une

Pode também ser concebida a partir de Anscombre e Ducrot (1983), que desenvolvem a *Teoria da Argumentação na Língua* e defendem que a argumentação não reside nos fatos em si, mas está inscrita na própria língua, pois “[...] la forma lingüística misma impone ciertas argumentaciones y no otras” (Ducrot, 1988, p. 77). Ducrot (1988, p. 14) afirma que “[h]ablar es construir y tratar de imponer a los otros una especie de aprehensión argumentativa de la realidad”, rebatendo a noção de existência de um registro supostamente neutro e meramente informativo das frases. Contudo, o autor busca explicar a argumentação com foco no funcionamento da língua e nos seres *do discurso* e não enquanto seres no mundo, não considerando os vínculos dos enunciados com o contexto externo, afastando-se da argumentação retórica.

A argumentação pode, ainda, ser compreendida a partir de uma visão mais ampla, como a de Grize (1997, p. 9), que afirma que “comunicar as suas ideias a alguém é sempre, pouco ou muito, argumentar”. Ou seja, conceber a argumentação como a “intervenção sobre as ideias, opiniões, atitudes, sentimentos ou comportamentos de alguém ou de um grupo” (Grize, 1992, p. 5), conforme discutido por Banks-Leite (2010), nos permite melhor compreender o processo de construção de conhecimento, pois, ao não tomar a controvérsia como característica essencial, evidencia que o entrecostar de vozes/enunciados não apenas propicia a elaboração de conhecimento, mas que o próprio objeto do discurso vá sendo transformado. Isso fica ainda mais saliente a partir do dialogismo bakhtiniano (considerando-se o encontro entre diferentes vozes sociais; diferentes quadros axiológicos, valores sociais), conforme discutido por Goulart (2007), que defende que “enunciar é argumentar”. Isso porque o locutor não apenas busca antecipar a resposta de seu interlocutor, mas é sempre também respondente, pois seu enunciado mantém relação com enunciados anteriores; responde a eles. Bakhtin (2000, p. 316) destaca: “Não podemos determinar nossa posição sem correlaciona-la com outras posições”. Cada enunciado implica uma tomada de posição avaliativo-valorativa; comporta um juízo de valor (um tom apreciativo), contém ao menos um ponto de vista

caractéristique essentielle de l’argumentation. [...] il nous semble bien plus productif de considérer que le discours argumentatif permet aux locuteurs participants d’expliciter les connaissances qu’ils ont par rapport à un objet du discours déterminé, mais aussi de modifier / transformer cet objet par la voie de tâtonnements en commun et d’ajustements réciproques (NONON, 1996). Dans un débat ouvert sur un thème, de nouveaux sens peuvent contribuer à une révision critique de significations stéréotypées ou à un élargissement de stéréotypes, et par cela même à une stabilisation de nouvelles connaissances.»

(aspecto também salientado por Ducrot) e está sempre orientado ao outro⁶. Goulart (2007, p. 97) afirma, pois, que enunciar “é argumentar numa determinada direção, na direção do interlocutor, no horizonte social do locutor”. Essa perspectiva também se afasta de concepções embasadas na retórica, com foco na controvérsia.

A argumentação ocorre na interação (incluindo as relações à distância no tempo e no espaço)⁷, sendo, portanto, uma atividade social e discursiva (Leitão; Banks-Leite, 2006), geralmente caracterizada pela construção, justificação, negociação e transformação de perspectivas/sentidos. Visa a agir sobre outro, buscando convencê-lo ou buscar sua adesão. Ao mesmo tempo, ao considerarmos pontos de vista diferentes, alternativos e nos engajarmos em um processo de negociação, pode ocorrer a transformação (Leitão, 2000, 2003, 2007). Desta forma, a argumentação é um cenário privilegiado para a transformação de pontos de vista, pois “a]s discussões, questionamentos, dúvidas, críticas, (re)elaboraões, ou mesmo a ponderação sobre possíveis oposições ou objeções e/ou seu enfrentamento, impelem o sujeito a reformular suas posições e quiçá revê-las.” (Quast, 2009, p. 157).

Em pesquisa anterior (Quast, 2009) observamos como às vezes o objeto de conhecimento vai sendo construído por meio de “tateamentos” (Banks-Leite, 2010), enquanto os alunos vão realizando ‘explorações’, trazendo diferentes vozes (e diferentes enunciados), diferentes perspectivas em seus enunciados, em meio a um processo argumentativo em que percebemos que não havia uma posição definida ou estável de antemão, “mas que a argumentação está relacionada a ideias, objetos, posições, que ainda estão sendo co-construídos, estão em curso de elaboração (no espaço dialógico, discursivo)” (Quast, 2009, p. 240). A argumentação é, portanto,

⁶ Pensando na escrita acadêmica, é interessante observar que, “[se], por um lado, o enunciado do locutor já contém o germe da resposta, por outro, o processo de compreensão de enunciados envolve a orientação do ouvinte em relação a ela, contextualizando-a, levando este a produzir contrapalavras ao enunciado do locutor. Este movimento ativo de enunciação dá-se na apreensão do tema dos enunciados. O autor chama de tema o sentido completo de cada enunciação e, com esse conceito, possibilita entender, principalmente do ponto de vista ideológico, diferenças sutis de significação em enunciados aparentemente semelhantes” (Goulart, 2007, p. 97).

⁷ Como destacam Leitão e Almeida (2000, p. 351): “De fato não é difícil constatar-se que a argumentação em situações de monólogo, como palestras, textos escritos, etc., é atividade amplamente presente no cotidiano dos indivíduos”.

essencialmente dialógica, considerando-se a oposição⁸ entre diferentes pontos de vista (mesmo que apenas antecipada no discurso interior) ou já mesmo a partir da concepção de “signo ideológico” (não neutro). A construção de nosso argumento já é uma resposta a outros enunciados e expressa nossa posição valorativa, comporta um juízo de valor. Da mesma forma, nosso interlocutor irá responder a nosso enunciado. “Nesse confronto de pontos de vista o sujeito é instado a responder [...], ou seja, fazer uma réplica, confrontar posições, acolher a palavra do outro, confirmá-la ou não, ampliá-la” (Quast, 2009, p. 157). Isso, por sua vez, pode ser um pouco difícil na escrita acadêmica, ao tentarmos imaginar nossos possíveis interlocutores ou nosso auditório⁹. Todo enunciado aguarda, antecipa, presume uma resposta. Ao mesmo tempo, o locutor tenta inferir o fundo aperceptivo do interlocutor (ou auditório), bem como sua atitude valorativa. Aqui podemos então compreender o pressuposto de Goulart (2007) de que “enunciar é argumentar” e a influência do interlocutor ou do auditório em nossos enunciados, na escolha dos recursos linguísticos (estilo) e procedimentos composicionais¹⁰.

É importante destacar ainda que, no processo de compreender o enunciado de outrem há “a possibilidade de uma modificação, ou até de renúncia, do ponto de vista pessoal. O ato de compreensão supõe um combate cujo móbil consiste *numa modificação e num enriquecimento recíprocos*” (Bakhtin, 2000, p. 382, grifo nosso). Contudo, a modificação, para Bakhtin, não significa, necessariamente, a alteração ou abandono de um ponto de vista, mas pode ser também “o fortalecimento pela fusão” (Bakhtin, 2000, p. 350), a concordância e ampliação de uma perspectiva. Para Bakhtin, a concordância é “rica em diversidade e matizes” (Bakhtin, 2000, p. 35), sendo, pois, para o autor, uma das formas mais importantes do dialogismo.

⁸ A palavra ‘oposição’ é usada aqui no sentido de alteridade e não necessariamente contradição.

⁹ Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) também discutem a questão do auditório (o auditório particular ou presumido e auditório universal). Bakhtin (2000, p. 356) discute o destinatário, o sub-destinatário (destinatário interior, incluindo a memória) e o terceiro, o “superdestinatário superior” (como uma instância de validação), podendo ser Deus, a verdade absoluta, o julgamento da história, o povo etc.

¹⁰ Bakhtin (2000, p. 321) afirma que: “[...] o enunciado daquele a quem respondo (aquiesço, contesto, executo, anoto, etc.) é já-aqui, mas sua resposta (sua compreensão responsiva) é *porvir*. Enquanto elaboro meu enunciado, tendo a determinar essa resposta de modo ativo; por outro lado, tendo a presumi-la, e essa resposta presumida, por sua vez, influi no meu enunciado (precavendo-me das objeções que estou prevendo, assinalo restrições, etc.). Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário [...] pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Esses fatores determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos linguísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado.

Todos esses aspectos são importantes quando pensamos na construção conjunta de conhecimento e, na escrita acadêmica, nos diálogos que estabelecemos com os autores que trazemos para o texto e com nossos leitores. E, produzir conhecimento em um determinado campo envolve não apenas expressar pontos de vista, conceitos, mas de uma forma que “se enquadre nos padrões do domínio de conhecimento ao qual o tema se refere”, como aponta Leitão (2003). Desta forma, a adaptação do jogo “Duelo” busca não apenas propiciar a construção de conhecimento acerca de teorias linguísticas, como também o desenvolvimento da argumentação.

Assim, a noção de competência argumentativa, tal como mobilizada neste artigo, distancia-se de uma concepção restrita à aplicação de técnicas retóricas ou ao domínio isolado de teorias argumentativas. Trata-se, antes, de compreendê-la como uma prática social situada, construída na e pela interação, em que os sujeitos negociam sentidos, posições e valores. Nessa perspectiva, a competência argumentativa pode ser entendida “[...] como o conjunto dos procedimentos que os interlocutores efetivamente realizam para definir conjunta e reflexivamente a situação em que estão inseridos como argumentativa [...]” (Cunha; Oliveira, 2024, p. 167). Assim, argumentar não se reduz à organização formal de um texto, mas envolve reconhecer a situação interacional e agir discursivamente dentro dela. Ainda, na perspectiva de Cunha e Oliveira (2024), ao se compreender a argumentação como uma prática social marcada pelo confronto de pontos de vista, o valor argumentativo dos elementos semióticos não decorre de propriedades intrínsecas, sejam elas semânticas, pragmáticas ou retóricas, nem de sua posição no sistema da língua, mas do modo como são mobilizados pelos interlocutores em situações interacionais específicas, a partir da avaliação de sua adequação para a participação em uma situação argumentativa. Assim sendo, o desenvolvimento da competência argumentativa no âmbito da pós-graduação demanda experiências que extrapolem a memorização de conceitos e modelos teóricos. Conforme destacam Cunha e Oliveira (2024, p. 168), “por meio da análise de interações argumentativas autênticas e da participação efetiva em interações desse tipo, como debates, reuniões, discussões, mesas-redondas, etc.”.

A adaptação do jogo apresentada neste artigo insere-se justamente nessa lógica, ao promover situações em que os participantes precisam sustentar e defender

pontos de vista a partir de seus conhecimentos prévios e de suas vivências acadêmicas. Ainda, é fundamental destacar o papel da linguagem na construção da argumentação, pois como discorrem Lebler e Santorum (2020), o potencial argumentativo de um enunciado não está restrito aos fatos em si, mas depende fundamentalmente da forma linguística pela qual esses fatos são construídos no discurso, uma vez que é a linguagem, por meio da fala de um locutor e de suas marcas de posicionamento, que lhes confere sentido e poder argumentativo. Dessa forma, enquanto utilizam o jogo adaptado “Duelo das Teorias Linguísticas” para argumentar sobre autores e teorias linguísticas, além de demonstrar conhecimento teórico, os estudantes estão se posicionando discursivamente, mobilizando a linguagem como espaço de construção crítica e reflexiva do saber acadêmico.

Isso posto, passamos, a seguir, à descrição e regras do jogo “Duelo”, que inspirou esta adaptação, apresentando, em seguida, sua adaptação.

3. ELABORAÇÃO DO JOGO “DUELO DAS TEORIAS LINGUÍSTICAS”

O jogo de cartas “Duelo” do Universo UIA, para 3 ou mais jogadores, contém 40 cartas de personagens (pessoas famosas e/ou personagens de filmes, livros) e 25 cartas de ação (que esses personagens deveriam realizar). O objetivo final do jogo é ser o primeiro a vencer 5 debates. O jogo propicia o desenvolvimento da argumentação, mas objetiva, também, provocar reflexão acerca do potencial que cada pessoa pode ter, nos desafiando assim, a pensar o outro além de aspectos físicos, raciais, de gênero e origem social. O jogo também coloca em cena diversas personalidades negras de nossa história (geralmente apagadas), bem como mulheres, de variadas áreas. O ‘duelo’ se desenrola entre duplas de jogadores. Primeiramente, uma carta de ação é virada para cima e cada jogador retira uma carta de personagem. Cada jogador precisa então apresentar argumentos para defender que seu personagem executaria aquela ação de forma melhor que o outro personagem. Os outros jogadores votam para decidir qual jogador foi mais convincente em sua argumentação. Pode haver réplica e tréplica. Por exemplo, temos a carta de ação “apagar um incêndio”, e os personagens “Enedina Marques” (primeira engenheira negra do Brasil) e Candido Portinari. Imaginamos que

você deve estar pensando em quais argumentos poderia utilizar para convencer os seus interlocutores de que o seu personagem está mais qualificado para realizar a ação.

Neste trabalho, a proposta de adaptação segue a mesma dinâmica do jogo original, tendo sido selecionados 21 autores pertinentes à área da linguística aplicada e a sociolinguística para as cartas de personagem: Ferdinand de Saussure; Noam Chomsky; B.F. Skinner; Lev Vigotski; Charles Sanders Peirce; Paulo Freire; Ana Vilacy Galúcio; Judith Butler; Magda Soares; Émile Benveniste; Roman Jakobson; Dell Hymes; Emmanuel Lévinas; Antonio Candido; Jean Piaget; Mikhail Bakhtin; Roland Barthes; Hannah Arendt; Michel Foucault; Angela Kleiman; Roxane Rojo.



Figura 1 - Exemplo das cartas dos autores, do jogo "Duelo das Teorias Linguísticas";

Fonte: Elaborado pela Autora 1.

Para as cartas de ações, foram utilizados os conceitos teóricos mais pertinentes de cada autor, conforme exemplificado na Figura 2:



Figura 2 - Exemplos das Cartas de ações (teorias), do jogo “Duelo das Teorias Linguísticas”;

Fonte: Elaborado pela Autora 1.

É importante ressaltar que todos os temas e autores selecionados para a adaptação deste jogo, foram estudados ao longo das disciplinas do mestrado em Linguística Aplicada, o que oferece uma base teórica sólida que perpassa desde conceitos de linguagem e discurso, passando por gramática, letramento e psicologia histórico-cultural, até questões de alteridade, diversidade e práticas discursivas.

Nesse contexto, o jogo “Duelo das Teorias Linguísticas” surge como um instrumento lúdico de incentivo à habilidade de argumentação, competência essencial para os mestrandos, além de se apresentar como um recurso de reforço para a aprendizagem e a internalização das teorias e contribuições dos autores estudados, promovendo, de forma interativa, a articulação entre conhecimento teórico e prática reflexiva. Ao mesmo tempo, ao longo das partidas, dúvidas podem emergir, impulsionando a pesquisa e aprofundamento de alguns temas no decorrer do próprio jogo.

Dessa forma, a proposta permite que os jogadores consolidem conceitos fundamentais da Linguística Aplicada e da Sociolinguística, ao mesmo tempo em que desenvolvem competências cognitivas e comunicativas centrais para sua formação acadêmica.

4. CONCLUSÃO

A presente pesquisa permitiu compreender que o jogo constitui um fenômeno essencialmente humano e cultural, cuja relevância se estende aos processos de desenvolvimento e aprendizagem em todas as etapas da vida. Ainda, o estudo evidenciou que o jogo é uma atividade simbólica, dotada de regras, significados e intencionalidade, capaz de promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e ético dos sujeitos. A análise teórica e a adaptação do jogo “Duelo”, para o contexto do Mestrado em Linguística Aplicada, demonstraram que o jogo pode ser compreendido como um recurso mediacional importante, principalmente por favorecer a interação entre pares, a construção coletiva do conhecimento e o exercício da argumentação.

Essa proposta rompe com práticas educativas tradicionais e rígidas, ao propor uma metodologia ativa que valoriza a criatividade, o pensamento crítico e a reflexão teórica por meio do engajamento lúdico. Constatou-se, ainda, que a utilização do jogo em contextos acadêmicos não se limita a uma atividade de descontração, mas se configura como um espaço formativo que integra saberes e experiências. Como abordado anteriormente, o ato de jogar é capaz de mobilizar processos mentais complexos, possibilitando a reelaboração da realidade e o desenvolvimento de competências essenciais à pesquisa e à prática docente, como a cooperação, a empatia e a comunicação.

Assim, ao articular teoria e prática, o jogo reafirma seu papel como instrumento de humanização e de mediação pedagógica, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa, participativa e reflexiva. Reconhecer o jogo como um recurso legítimo na educação de adultos, especialmente na pós-graduação, é um passo importante para repensar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, colaborativo e condizente com as demandas de uma formação crítica e integral.

REFERÊNCIAS

ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. **L’argumentation dans la langue**. Liège: Pierre Mardaga, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **A estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000[1979].

BANKS-LEITE, Luci. Discours argumentatif en classe d'histoire: stéréotypes et construction de connaissances. In: BRANDT, P.-Y.; CZELLÀR, J.; DESBIEZ-PIAT, D., KILCHER, H.; REYMOND, J.; VONÈCHE, J. (eds.) **Des signes et des ordres**: hommage à Christiane Gillieron Paléologue. Genève: Editions Labor et Fides, 2010, v. 1, p. 35-45.

BOGOST, Ian. **Persuasive Games**: The Expressive Power of Videogames. Cambridge, MA: MIT Press, 2007.

DETERDING, Sebastian; DIXON, Dan; KHALED, Rilla; NACKE, Lennart. From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In: INTERNATIONAL ACADEMIC MINDTREK CONFERENCE, 15., 2011, Tampere. **Proceedings [...]** New York: ACM, 2011. p. 9-15.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

DUCROT, Oswald. **Polifonia y argumentación**: conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali, Universidad del Valle, 1988.

GEE, James Paul. **What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy**. New York: Palgrave/Macmillan, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1145/950566.950595>.

GOULART, Cecilia. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História. Revista **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 3(54), p. 93-108, set/dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643530>. Acesso em: 12 set. 2025.

GRIZE, Jean-Blaise. Argumenter, prouver et calculer. In: RACCAH, Pierre-Yves. **L'argumentation dans le langage**. Gent: Communication & Cognition, 1992, p. 13-19.

GRIZE, Jean-Blaise. **Logique et langage**. Paris: Ed. Ophrys, 1997.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, [1938]2017.

JENKINS, Henry. **Convergence Culture**: Where Old and New Media Collide. New York: NYU Press, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A construção de objetos do discurso. **ALED** (Revista Latinoamericana de Estudos do Discurso), Campinas, v. 2, n. 1, p. 7-20, 2002.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITÃO, S. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. Revista **Pro-posições**, Campinas, v. 18, n. 3 (54), p. 75-92, set./dez, 2007. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2442/54-dossie-leitaos.pdf>. Acesso em: 06 set. 2025.

LEITÃO, Selma. Evaluating and selecting counterarguments: Studies of children's rhetorical awareness. **Written Communication**, SAGE, EUA, v. 20, n.3, p. 269-306, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741088303257507> .

LEITÃO, S. The potential of argument in knowledge building. **Human Development**, n. 43, p. 332-360, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1159/000022695> .

LEITÃO, Selma; ALMEIDA, Eliana G. da S. A produção de contra-argumentos na escrita infantil. Revista **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, 2000, v. 13, n. 3, p. 351-361. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/TPGTJw39vwJRB5yzz8R768g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2025.

LEITÃO, Selma; BANKS-LEITE, Luci. A argumentação infantil: algumas abordagens cognitivas e enunciativas-discursivas. In: DEL RÉ, Alessandra. (org.) **Aquisição da linguagem** - uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006. p. 45-61.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-383, 1994.

MUDADO, Tereza Hamendan. A brincadeira como educação da vontade: cumprir as regras é a fonte de satisfação. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, jun. 2008, v. 08, p. 18-22. Disponível em: <https://isabeladominici.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2025.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. O. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

QUAST, Karin. **Discurso interior e o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira**. 2009. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/469689>. Acesso em: 02 out. 2025.

QUAST, Karin. O que está em jogo quando jogamos? In: PICCOLO, Paula T.; CARVALHO, Arnaldo V. (org.). **Jogos de tabuleiro na educação**. 1. ed. São Paulo: Devir, 2022. p. 54-65.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Maria Julia LEARDINI

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (UNITAU), licenciada em Pedagogia no Centro Universitário Uniavan, onde também obteve o título de especialista em Ensino Híbrido: Docência e tutoria (2022). Também possui título de especialista em Libras pela Faculdade Facuminas. Tem experiência prática e teórica na área da educação (básica e superior) e no momento atua como professora tutora do Estado de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8963-7897>

E-mail: majuleardini@gmail.com

Karin QUAST

Doutora em Educação pela UNICAMP e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU), instituição onde também obteve o título de especialista em Ensino da Língua Inglesa. Atualmente, atua como docente permanente no Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da UNITAU. Sua trajetória profissional abrange mais de três décadas dedicadas ao ensino de língua inglesa em institutos de línguas e ambientes corporativos. Desenvolve pesquisas no âmbito das teorias de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais, translinguagem, metodologias ativas, narrativas, jogos e gamificação e letramento em jogos. Integra o Grupo de Estudos Decoloniais (CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0783-0395>
E-mail: karin.quast@unitau.br; ludificar.ensinolinguas@gmail.com

Maria José Milharezi ABUD

Doutora em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999). Mestre em Educação: Supervisão e Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1986). Graduada em Pedagogia Licenciatura (1963) e em Letras Português e Literatura (1972), pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Taubaté. Tem experiência na área de educação, com ênfase em Administração Educacional. Atualmente é professora de cursos de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté, com estudos sobre ensino superior, formação docente, ensino da língua materna, leitura, escrita e relações entre cognição, afetividade e linguagem. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3917-6893>
E-mail: m.jose.abud@uol.com.br

Recebido em: 28. jan.2026

Aprovado em: 22.fev.2026