

JOGO “O CASO DO FANTASMINHA LINGUADO”: UMA PROPOSTA LÚDICO-INVESTIGATIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 5º ANO

Sheyla Bonani dos Santos

Veronica Siqueira de Melo dos Santos

Prefeitura do Município de Taubaté-SP/Universidade de Taubaté

Karin Quast

Universidade de Taubaté

Resumo

Este artigo apresenta a concepção e a implementação do jogo educacional “O Caso do Fantasma Linguado”, destinado ao ensino de Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental. A proposta visa superar modelos tradicionais, transformando a aprendizagem em uma experiência lúdica e significativa, integrando elementos de *escape room*, jogos de cartas e jogos de realidade alternativa em uma narrativa investigativa. Ancorado em referencial teórico que articula a perspectiva sociointeracionista de Vigotski, a pedagogia dialógica de Freire e a noção de alteridade do Círculo de Bakhtin, o jogo prioriza a colaboração e o diálogo. Conceitos da área de jogos, como o “círculo mágico” e o estado de fluxo, também subsidiam a análise do engajamento e da imersão dos alunos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativo-interpretativista, de natureza aplicada. O jogo, uma adaptação cooperativa-competitiva em formato de baralho, cujo desenvolvimento contou com a participação discente no ajuste dos desafios, posiciona os alunos como detetives que solucionam enigmas linguísticos para avançar na progressão narrativa. Os resultados observados transcendem a mera apropriação de conteúdos, evidenciando a emergência do estado de fluxo, intenso foco e colaboração. A proposta efetivou competências da BNCC, como pensamento crítico, comunicação e responsabilidade, além de habilidades específicas da disciplina de Língua Portuguesa, culminando na produção de um livreto de contos de mistério elaborado pelos alunos. Conclui-se que a proposta valida o potencial da ludificação teoricamente fundamentada para criar ambientes de aprendizagem desafiadores e prazerosos, nos quais linguagem, alteridade e diálogo se articulam, promovendo uma educação mais crítica e sintonizada com o século XXI.

Palavras-chave: Jogos e gramática; Ludicidade; Alteridade; Mediação; produção escrita de contos de mistério.

THE GAME “THE CASE OF THE LITTLE GHOST LINGUADO”: A PLAYFUL-INVESTIGATIVE PROPOSAL FOR PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN THE 5TH GRADE

Abstract

This paper presents the design and implementation of the educational game “The Case of the Little Ghost Linguado”, developed for Portuguese language instruction for 5th-grade students. The proposal aims to challenge transmissive pedagogical models by reconfiguring learning as a ludic and meaningful experience through the integration of escape room mechanics, card-based gameplay, and Alternate Reality Game (ARG) elements within an investigative narrative. Grounded in a theoretical framework that articulates Vygotsky’s sociointeractionist perspective, Freire’s dialogical pedagogy, and the bakhtinian concept of otherness, the game prioritizes collaboration and dialogic interaction. Concepts from game studies, such as the “magic circle” (Salen & Zimmerman) and the flow state (Csikszentmihaly, 1992i), also inform the analysis of students’ engagement and immersion. Methodologically, the study adopts a qualitative, interpretive, and applied research design. The game is structured as a hybrid cooperative-competitive card game and co-designed with students through iterative adjustment of challenges positions learners as epistemic agents who solve linguistically mediated puzzles in order to advance the narrative progression. Findings indicate that learning outcomes extend beyond content mastery, evidencing the emergence of flow, sustained attention, and collaborative problem-solving practices. The activity fostered competencies prescribed by the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), such as critical thinking, communication, and responsibility, as well as discipline-specific literacy skills in Portuguese language education. Additionally, the activity culminated in the production of a student-authored mystery story booklet, reflecting the expansion of meaning-making practices across multimodal and narrative genres. The study concludes that theoretically informed gamification constitutes a productive pedagogical ecology for fostering challenging and pleasurable learning environments in which language, alterity, and dialogue are dynamically articulated, thus promoting a critical, participatory, and 21st-century-oriented educational praxis.

Keywords: Games and grammar; Playfulness; Otherness/Alterity; Mediation; Written production of mystery stories.

EL JUEGO “EL CASO DEL FANTASMITA LINGUADO”: UNA PROPUESTA LÚDICO-INVESTIGATIVA PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUA PORTUGUESA EN EL 5º AÑO

Resumen

Este artículo presenta el diseño y la implementación del juego educativo “El Caso del Fantasma Linguado”, destinado a la enseñanza de la Lengua Portuguesa en el 5.º año de la Educación Primaria. La propuesta busca superar los modelos tradicionales al transformar el aprendizaje en una experiencia lúdica y significativa, mediante la integración de elementos de escape room, juegos de cartas y juegos de realidad alternativa en una narrativa investigativa. Sustentado en un marco teórico que articula la perspectiva sociointeraccionista de Vigotski, la pedagogía dialógica de Freire y la noción de alteridad del Círculo de Bajtín, el juego prioriza la colaboración y el diálogo. Conceptos del campo de los estudios sobre juegos, como el “círculo mágico” y el estado de flujo, también fundamentan el análisis del compromiso y la inmersión de los estudiantes. Desde el punto de vista metodológico, se trata de una investigación cualitativa e interpretativista, de naturaleza aplicada. El juego, concebido como una adaptación híbrida cooperativo-competitiva en formato de baraja y cuyo desarrollo contó con la participación de los estudiantes en el ajuste de los desafíos, posiciona a los alumnos como detectives que resuelven enigmas lingüísticos para avanzar en la progresión narrativa. Los resultados observados trascienden la mera apropiación de contenidos, evidenciando la emergencia del estado de flujo, una atención intensa y prácticas colaborativas. La propuesta operacionalizó competencias previstas en la BNCC, tales como el pensamiento crítico, la comunicación y la responsabilidad, además de habilidades específicas de la asignatura de Lengua Portuguesa, culminando en la producción de un cuadernillo de relatos de misterio elaborados por los propios estudiantes. Se concluye que la propuesta confirma el potencial de una ludificación teóricamente fundamentada para crear entornos de aprendizaje desafiantes y placenteros, en los que el lenguaje, la alteridad y el diálogo se articulan, promoviendo una educación más crítica y acorde con las demandas del siglo XXI.

Palabras-clave: Juegos; Ludicidad; Alteridad; Mediación; Producción escrita de cuentos de misterio.

1. INTRODUÇÃO

A proposta lúdico-investigativa aqui apresentada, inserida no campo da Linguística Aplicada (LA), envolve o desenvolvimento de um jogo para o ensino de Língua Portuguesa no 5º ano do Ensino Fundamental I, visando ao envolvimento dos alunos nos estudos gramaticais e no desenvolvimento da compreensão leitora.¹ A motivação central para a criação do jogo foi superar os modelos de ensino tradicionais da Língua Portuguesa, frequentemente baseados em repetição e descontextualização,

¹ Esta pesquisa se insere no projeto de pesquisa “Desenvolvimento do Letramento em Jogos (de tabuleiro modernos) de professores de línguas e suas repercussões”, coordenado pela Profa. Dra. Karin Quast, da Universidade de Taubaté (UNITAU).

que podem gerar desinteresse nos alunos. Um dos problemas enfrentados referentes às turmas do 5º ano é a defasagem apresentada por alguns alunos com relação à leitura e interpretação de textos, à apropriação de vocabulário e à compreensão oral envolvida no entendimento dos enunciados. Também verificamos a falta de motivação e concentração em atividades que envolvem leitura e interpretação a partir dos livros didáticos adotados pela rede municipal, somada à dificuldade que os alunos têm em saber ouvir e falar de maneira colaborativa.

Com base nesse panorama, objetivamos, no presente artigo, apresentar a concepção do jogo educacional “O Caso do Fantasma Liguado”, destinado ao ensino de Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental, que visou à superação dessas dificuldades e à suplantar modelos tradicionais de ensino, buscando transformar o processo de aprendizagem em uma experiência dinâmica, prazerosa e significativa, na qual o conteúdo gramatical deixe de ser um fim abstrato em si mesmo para se tornar um elemento vivo e instrumental dentro de uma narrativa envolvente. Buscou-se, assim, criar um ambiente pedagógico que, fundamentado na colaboração, no raciocínio lógico e no engajamento ativo, favorecesse não apenas a apropriação de conhecimentos, mas também o desenvolvimento integral do aluno, suas habilidades socioemocionais e competências críticas, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

O jogo elaborado articula elementos de jogos de tabuleiro/cartas, de *escape rooms* e ARGs, ou jogos de realidade alternativa, que serão apresentados na Seção 2.2. Sua estrutura narrativa se aproxima de gêneros como o jogo de mistério ou de investigação, a exemplo de jogos clássicos como “Clue” (ou Detetive) e “Mysterium”². Nesse contexto, a adaptação do material de apoio, o jogo de cartas “Histórias Investigativas” (Editora Galápagos)³, visou ao desenvolvimento das competências gerais 2, 3, 4 e 10 da BNCC (Brasil, 2018). Paralelamente, objetivou-se desenvolver habilidades específicas de Língua Portuguesa, relacionadas ao uso de conhecimentos linguístico-textuais e à produção textual.

A estratégia de utilizar um jogo de cartas com elementos de *escape room* e ARG mostra-se relevante por integrar a questão da alteridade em uma abordagem

² Para detalhes sobre o jogo, pode-se consultar a plataforma de jogos de tabuleiro, Ludopedia. Disponível em: <https://ludopedia.com.br/jogo/mysterium>. Acesso em: 28 fev. 2026.

³ Disponível em: <https://ludopedia.com.br/jogo/black-stories-junior-detective-stories>. Acesso em: 28 fev. 2026.

sociointeracionista, o que potencializou a aplicabilidade e o alcance das competências e habilidades ensejadas. O embasamento teórico articula a perspectiva sociointeracionista de Vigotski (com ênfase na mediação, interação social e Zona de Desenvolvimento Iminente⁴), a pedagogia dialógica de Freire e a noção de alteridade do Círculo de Bakhtin. Além disso, engloba conceitos utilizados na área de jogos como o “círculo mágico”, abordado por Huizinga (2019) e Salen e Zimmerman (2012), além do estado de fluxo (*flow*) discutido por Csikszentmihalyi (1992). Assim, a elaboração do jogo está ancorada em um referencial teórico que permite refletir sobre a possibilidade de um ensino dinâmico, prazeroso e emocionante para aprendizes e educadores, destacando a necessidade de se repensar a dinâmica da sala de aula frente aos desafios contemporâneos.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa (Godoy, 1995; Chizzotti, 2003), ou interpretativista (Moita Lopes, 1994), e de natureza aplicada (Gil, 2002), pois está voltada à busca de solução para problemas concretos vivenciados em sala de aula, iniciando com uma pesquisa bibliográfica e culminando com a criação e implementação do jogo em sala de aula. No que tange à pesquisa realizada em relação a jogos, em especial o *escape room*, mostrou-se ser um jogo que complementa a estruturação de outros jogos por exigir a resolução de tarefas colaborativas e fomentar o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para todos os envolvidos. A proposta inicialmente desenvolvida a partir da criação do jogo deu origem a um produto final que, além das cartas do jogo “O Caso do Fantasma da Linguagem”, propiciou a elaboração de um livreto de contos de mistério elaborado pelos próprios alunos.

⁴ Vigotski defende que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento (deve se adiantar ao desenvolvimento) e que este é mediado socialmente. Em meio a essa discussão, aborda a questão do desenvolvimento do significado das palavras, o desenvolvimento de conceitos e apresenta um conceito que é mais conhecido por professores como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Destacamos, porém, que a interpretação do termo aqui se dá de acordo com as discussões de Zoia Prestes, que o traduziu a partir de originais russos, como Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), ou seja, colocando o foco nas **funções psíquicas** que estão surgindo, as “sementes”, os “brotos” do desenvolvimento futuro, aquilo que está em processo de “vir a ser” e precisa ser estimulado (precisa da mediação, da instrução, da ação colaborativa de outra pessoa; implica na participação em atividades sociais, na cooperação com companheiros) para se consolidar. Ressalta, pois, o papel da instrução e do professor enquanto organizador e regulador do meio social educativo (Vigotski, 2003). Destacam-se, assim, no processo de mediação (por artefatos, pelo outro, na/pela linguagem), as relações intersubjetivas, os processos de significação (produção de significados/sentidos) e os processos discursivos relacionados, que serão apropriados pelos sujeitos, uma vez que as funções interpsíquicas vão se transformando em funções intrapsíquicas e as relações sociais são internalizadas, construindo assim o processo de reconstrução/reelaboração interna de operações externas.

Este artigo divide-se em três seções principais, incluindo a Introdução. A fundamentação teórica é apresentada na segunda seção, onde são discutidas questões como a conceituação de jogo, as categorias de jogos que inspiraram a criação do jogo e sua breve descrição, assim como o conceito de mediação segundo Vigotski em articulação com jogos e as potencialidades do jogo para o trabalho com a Língua Portuguesa. Na terceira seção, trazemos o processo de elaboração e implementação do jogo, bem como da elaboração de um livreto pelos alunos, apresentando, ainda, alguns dos resultados observados com a sua aplicação em sala de aula. Por fim, são apresentadas as conclusões. Já no Apêndice, foram incluídas as cartas do jogo criado.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tendo em vista que a proposta com o jogo tem como objetivo a aprendizagem da gramática de forma significativa e contextualizada, essa aprendizagem, para ter valor educativo, precisa estar vinculada a uma intenção pedagógica teoricamente fundamentada e que possibilite ao participante refletir sobre as consequências de suas ações, tornando-se, assim, um instrumento de ensino capaz de favorecer a construção de conceitos e valores fundamentais para a aprendizagem. Nesta seção, trazemos, de forma breve, as perspectivas e conceitos que embasaram a proposta com o jogo, como já apontado.

2.1. O JOGO COMO FENÔMENO CULTURAL E EDUCATIVO

A compreensão do jogo como fenômeno cultural e educativo é essencial para embasar a proposta aqui apresentada. Para Huizinga (2019),

[...] jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana" (Huizinga, 2019, p. 24).

Essa esfera de atividade separada do mundo "real" cria um universo próprio – o *magic circle* (círculo mágico) –, conceito posteriormente aprofundado por Salen e

Zimmerman (2012) como um espaço simbólico no qual significados específicos são construídos e as regras adquirem força. É nesse “espaço” protegido e significativo (em que nos sentimos confiantes de que nenhum mal nos acometerá⁵) que a aprendizagem lúdica pode florescer e que podemos, como discute Gee (2003), levantar hipóteses, testar estratégias e soluções; podemos nos arriscar, experimentar, testar e tentar novamente, analisar ou tomar decisões, sem medo de sanções ou de errar. O jogo é um espaço seguro de experimentação. Além disso, com base nos princípios de aprendizagem inerentes a videogames, conforme discutidos por Gee (2003)⁶, (bons) jogos são desenvolvidos de forma a propiciar a **aprendizagem ativa e crítica** em um sistema complexo que entrelaça “múltiplos sistemas de signos (imagens, palavras, ações, símbolos, artefatos etc.)”, estando relacionado ao “princípio semiótico” (Vigotski, 2003, p. 207), e a aprendizagem, no jogo, envolve dominar, em alguma medida, domínios semióticos⁷, bem como experimentar o mundo a partir de perspectivas diferentes.

Considerando o jogo elaborado, outros princípios que podemos citar são: (a) **propósito**: jogos têm objetivos claros e atingíveis; (b) **aprendizagem engajada** (“*committed learning*”), na qual os jogadores, movidos por um propósito, se envolvem ativamente, visando vencer desafios, impulsionados pela busca da maestria; (c) **identidade** (social): o jogador assume, encarna um papel, vivencia outra identidade (e, assim, é impelido a se comportar, agir, pensar, falar, sentir, valorar como aquele personagem); isso cria um vínculo com o jogo. E, como destaca Vigotski (2008), mesmo na situação imaginária, a liberdade é ilusória, pois a criança precisa seguir as regras sociais relacionadas ao papel sendo vivenciado; ela então toma consciência da existência dessas regras; assim, ao mesmo tempo, educa sua vontade, pois precisa se submeter às regras; (d) **significado situado**: os significados de palavras (e conceitos), objetos, símbolos, textos escritos, imagens etc. são situados na experiência sendo

⁵ Aqui entra em cena o princípio de “moratória psicossocial” (Gee, 2003).

⁶ Gee discute os 36 princípios de aprendizagem incorporados ao design de jogos e que deveriam ser levados em consideração na educação. Aqui, abordaremos apenas alguns. Em obra posterior (2005), traduzida para o português em 2009, Gee sintetiza esses princípios, reduzindo-os a 16.

⁷ Domínio semiótico (DS), para Gee, é “[...] qualquer conjunto de práticas que recruta uma ou mais modalidades (por exemplo, linguagem oral ou escrita, imagens, equações, símbolos, sons, gestos, gráficos, artefatos etc.) para comunicar distintos tipos de significados” (Gee, 2003, p. 18). O autor então cita alguns exemplos: biologia celular, pintura modernista, rap, enologia, crítica literária pós-moderna, jogos de tiro em primeira pessoa, destacando como as palavras, ações, objetos e imagens assumem diferentes significados e sentidos dentro de um determinado domínio semiótico (ou campo de conhecimento ou gênero de atividade, poderíamos dizer), articulando a discussão com o conceito de letramento.

vivenciada; (e) **agência**: o jogador não é passivo, ele precisa tomar decisões; (f) **prática**: jogos possibilitam muita prática, sem que, contudo, isso se torne entediante; (g) **intertextualidade**: os textos passam a ser compreendidos como uma família (“gênero”) de textos inter-relacionados.

Assim, ao cruzarmos a fronteira e adentrarmos o círculo mágico, aceitamos voluntariamente as regras do jogo, que podem ser diferentes das regras do mundo real, do universo fictício (ou desse recorte da vida real) e ativamos a “suspensão de descrença” ou a “fé poética” (Coleridge, 1983), suspendendo temporariamente o juízo crítico factual, desde que, obviamente, o jogo (da mesma forma que uma obra de ficção ou um filme) tenha consistência interna e propicie uma experiência de verossimilhança simbólica e emocional.

Santaella (2004), ao analisar as linguagens na era das redes, destaca a natureza interativa e semiótica dos jogos, nos quais o jogador não é um receptor passivo, mas um agente ativo na construção de sentidos, negociando significados dentro de um sistema de signos (verbais, visuais e sonoros) – aspecto decisivo quando se trata do ensino de língua, em que o professor, ao utilizar jogos como proposta de trabalho, propicia, de maneira contextualizada, a emergência de zonas de desenvolvimento iminente (ZDI).

Contudo, de que jogos estamos falando? Há muitas categorias e gêneros de jogos. Assim, a seguir, descrevemos brevemente aquelas que inspiraram a criação do jogo aqui apresentado.

2.2. CATEGORIAS DE JOGOS QUE INSPIRARAM A CRIAÇÃO DO JOGO “O CASO DO FANTASMINHA LINGUADO”

O jogo criado traz elementos e mecânicas de jogos de cartas, jogos de realidade alternativa, conhecidos também como ARG (*Alternate Reality Games*) e *escape room* (ou jogo de escape/fuga). Em relação ao jogo de cartas, a inspiração provém de “Histórias Investigativas”, da editora Asmodee, comercializado no Brasil pela Editora Galápagos⁸. O ARG e o *escape room* serão brevemente explicados a seguir, pois

⁸ Neste jogo cooperativo, uma versão júnior do jogo “Histórias Sinistras”, os jogadores atuam como detetives, tentando decifrar enigmas para descobrir as histórias, e precisam fazer perguntas, adivinhar etc., fazendo uso da imaginação. Este jogo faz parte da coleção de jogos “Black Stories” (<https://www.mundogalapagos.com.br/enigmas-e-charadas-historias-sinistras/produto/BLK001>), que inclui

ajudam a melhor compreender os elementos de design de jogos utilizados na elaboração do jogo pelos alunos.

De forma breve, um *Alternate Reality Game* (ARG), ou jogo de realidade alternativa, em português, entremeia realidade e ficção: cria uma “realidade alternativa” na qual nada é identificado como ficção e utiliza não só o ambiente virtual como também artefatos, mídias e locais no mundo real na criação de uma narrativa dispersa, fragmentada e para a qual os participantes contribuem⁹ que visa criar uma **experiência coletiva e colaborativa** cujo objetivo é solucionar um enigma a partir da resolução de diferentes tipos de desafios. As pistas podem ser escondidas em sites, mensagens de celular, e-mails, filmes, vídeos, material impresso, bibliotecas, museus, parques, entre outros. Esses jogos possuem alto potencial imersivo e apresentam os personagens da narrativa aos jogadores que, contudo, não assumem um outro papel, mas sim o deles mesmos no mundo real. Os jogadores podem conhecer os personagens, entrar em contato e se comunicar com eles de alguma forma (telefone, fóruns, e-mail, *lives*, blogs, dentre outros). É, pois,

transmidiático, pois utiliza vários meios e tipos de mídia, plataformas e localizações. Pode-se usar [...] mensagens (ou pistas fragmentadas, enigmas) em aplicativos ou escondidas em algum local físico ou [virtual] para o desenvolvimento de uma narrativa (*storytelling*) que vai se desenrolando a partir das ações dos jogadores. Em determinados momentos, pode parecer um *scavenger hunt* ou como o remontar de peças dispersas de uma história. Porém, a diferença aqui é que os jogadores não sabem que estão em um jogo, mas pensam que tiveram acesso privilegiado a algum acontecimento ou evento e são instados a realizar algo ou investigar, desvendar, solucionar ou, ainda, ajudar alguém ou se engajar em uma causa maior, de forma cooperativa. (Quast, 2023, p. 16)¹⁰.

outros diversos títulos, como “Green Stories”, “Red Stories”, “White Stories”, “Orange Stories”, “Rainbow Stories”, “Golden Stories”, “Animal Stories”, “Adventure Stories”, entre outros. Para detalhes, ver: <https://www.mundogalapagos.com.br/hist%C3%B3rias-investigativas/produto/BLK212>. Para informações sobre a série de jogos, é possível consultar: <https://ludopedia.com.br>.

⁹ Como aponta Correia (2011, p. 291): “De passivos consumidores de mídia [os participantes] passam a uma grande comunidade criadora de conteúdo, reunindo informações e as reprocessando, transformando, e então compartilhando”.

¹⁰ Alguns ARGs mais conhecidos são o “The Beast” (2001), elaborado para a divulgação/promoção do filme *A.I., Artificial Intelligence*, de Steven Spielberg, ou o “I Love Bees” (2004), criado para promover o jogo “Halo 2”. No Brasil, tivemos o ARG Zona Incerta (2007), que foi produzido por membros da equipe da Revista Superinteressante, da Editora Abril, para a promoção do Guaraná Antártica para a empresa de bebidas AMBEV. Na narrativa criada, um pesquisador brasileiro (Miro), que trabalhava com a fórmula do Guaraná Antártica, desaparece misteriosamente, e pistas levam a um oponente, uma empresa (fictícia) chamada Arkhos Biotech (para detalhes, ver Correia, 2011). Para mais detalhes sobre ARGs, ver McGonigal (2017). Para ver um exemplo de elaboração de um ARG para o trabalho com a língua inglesa, ver Lins (2022; 2023).

Já o *escape room* (ou jogo de escape/fuga) é um jogo imersivo (e uma experiência real) em que os participantes são inseridos em uma situação-problema e, para solucioná-la, precisam resolver enigmas, decifrar pistas e tomar decisões de forma colaborativa, demandando assim comunicação e trabalho em equipe para alcançar o objetivo dentro do prazo determinado. Para realizar a missão, ou seja, resolver o problema ou mistério, é preciso vasculhar o ambiente, prestar atenção aos detalhes, perseguir pistas e buscar peças do “quebra-cabeça”. Em salas de escape comerciais, normalmente um grupo de participantes fica “preso” em uma sala temática e precisa decifrar enigmas, resolver quebra-cabeças que demandam raciocínio lógico, atenção aos detalhes, criatividade, diversos tipos de conhecimento e intuição para serem solucionados, além de cumprir objetivos para encontrar a chave (ou o código) para poder sair da sala ou completar uma missão antes de o prazo se encerrar. Geralmente, antes de o jogo começar, os participantes assistem a um vídeo que explica a missão e revela o tempo para conseguir “escapar” da sala ou realizar algo. É um tipo de jogo que propicia alto engajamento e imersão.

O ARG, o *escape room* e os jogos de mistério e investigação possuem alguns elementos em comum. Todos envolvem uma narrativa, que não só confere sentido às ações dos jogadores mas também aos desafios que enfrentam. No caso do ARG, a narrativa é fragmentada, ou seja, é revelada aos poucos, à medida que os participantes vão desvendando as pistas/enigmas que são apresentados sequencialmente, e é distribuída em múltiplos suportes (daí sua natureza transmidiática). No *escape room*, há uma narrativa investigativa que dá sentido à resolução de enigmas.

Como em todo jogo mais complexo, e menos dependente de sorte ou azar, os participantes são agentes: eles analisam/interpretam pistas/dicas, formulam e testam hipóteses ou soluções, desempenham papéis e tomam decisões que têm consequências no jogo, influenciando seu desenrolar. Todos envolvem a resolução de algum problema, ou seja, são organizados como uma sequência de desafios e não como ciclos repetitivos mecânicos. Ademais, a comunicação, a troca de informações, a discussão para a tomada de decisão, a negociação de sentidos e a coordenação de ações são cruciais.

Esses jogos podem, assim, promover foco sustentado, alto nível de engajamento e imersão, o que pode levar à emergência do estado de fluxo (*flow*), conceito

desenvolvido por Csikszentmihalyi (1992) e que significa atingir um estado de imersão total e foco intenso em uma atividade, ficando a pessoa tão absorvida na atividade que perde a noção de tempo e espaço. Isso porque sente satisfação pessoal e alcança alto desempenho. Para isso, contudo, é preciso haver um equilíbrio entre o desafio da atividade ou tarefa e as habilidades da pessoa, ou seja, não deve ser fácil demais a ponto de gerar tédio e nem difícil demais, a ponto de gerar ansiedade (o que nos leva, também, a pensar na ZDI). Isso tudo, então, gera satisfação/felicidade e a sensação de realização.

Em termos de aprendizagem, o conteúdo didático pode ser incluído no jogo, contextualizado via a narrativa, tornando a aprendizagem situada e significativa (Gee, 2003). O conhecimento não é apenas mobilizado e construído em conjunto, mas é necessário também para a resolução dos desafios. Ao mesmo tempo, os jogos oferecem *feedback* imediato, indicando se os jogadores estão tendo sucesso ou não. A ajuda (ou suporte) pode ser oferecida em momentos de dificuldade, o que está alinhado ao princípio de informação explícita sob demanda e “*just-in-time*”, conforme discutido por Gee (2003); ou seja, explicação ou instrução de que o aluno genuinamente necessita e no momento em que pode ser melhor compreendida e usada na prática, ao contrário do que muitas vezes ocorre em sala de aula, em que o conhecimento e conteúdo é abordado de forma descontextualizada, sem que o aluno possa utilizá-lo em contextos reais de uso, de forma significativa, com propósitos específicos.

2.3. JOGO, LINGUAGEM E MEDIAÇÃO: A PERSPECTIVA VIGOTSKIANA

As obras de Vigotski (2001, 2003, 2008, 2009) fornecem o alicerce para a utilização de jogos em contexto educativo. Para o autor, o jogo é a principal fonte de desenvolvimento na infância e pode criar a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), pois demanda que a criança aja um pouco acima de seu comportamento habitual. Embora essa discussão de Vigotski ocorra em relação à brincadeira de faz de conta e à idade pré-escolar (Vigotski, 2008), período no qual esse tipo de brincadeira é a atividade-guia, que gera neoformações¹¹, alterando e reestruturando as funções

¹¹ Na fase da brincadeira de faz de conta, o novo é a emergência da **imaginação**; essa é a neoformação que então surge quando a criança passa a atribuir novos significados aos objetos (separando o significado da palavra do objeto em si), desvincilhando-se do que a percepção imediata dita; ela se liberta das amarras

psíquicas da criança, podemos transpô-la para os jogos com regras que oferecem desafios aos jogadores. Esses jogos, como o próprio autor destaca,

[...] organizam as formas superiores do comportamento, geralmente estão ligados à resolução de problemas de conduta bastante complexos, exigem do jogador tensões, conjeturas, sagacidade e engenho, uma ação conjunta e combinada das mais diversas aptidões e forças (Vigotski, 2003, p. 105).

Vigotski também destaca a importância do jogo no desenvolvimento de aspectos sociais, devido à sua natureza interacional:

No jogo, o esforço da criança sempre é limitado e regulado pela grande quantidade de esforços dos outros jogadores. Em cada tarefa-jogo, como condição sempre presente, temos a habilidade de coordenar o próprio comportamento com o dos outros, estabelecer uma relação ativa com os outros, atacar e defender-se, prejudicar¹² e ajudar, calcular antecipadamente o resultado de sua intervenção dentro do conjunto geral de todos os jogadores. Esse jogo é uma experiência social viva e coletiva da criança e, nesse sentido, constitui um instrumento insubstituível para educar os hábitos e aptidões sociais (Vigotski, 2003, p. 105-106).

Já naquela época, Vigotski se preocupava em educar uma criança para ser “cidadã do mundo”, que iria enfrentar situações sociais mais diversas e complexas, e considerava que mesmo a escola não era um cenário adequado para isso, sendo necessário ampliar, expandir o meio social e propiciar a elaboração de “capacidades criativas para uma rápida e criativa orientação social” (Vigotski, 2003, p. 106), citando o jogo:

E o jogo pode ensinar essa precisão, o polimento e a diversidade das relações sociais. Ao colocar as crianças em situações sempre novas, ao submetê-las a condições que se renovam constantemente, [o jogo] as obriga a diversificar de forma ilimitada a coordenação social de seus movimentos e lhes ensina flexibilidade, plasticidade e aptidão criativa como nenhum outro âmbito da educação (Vigotski, 2003, p. 106).

Assim, no jogo, a criança age além do que seria capaz no plano real, o que propicia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a atenção

situacionais e não é mais meramente a percepção que guia sua ação, mas sim o significado: “[...] a ideia separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da ideia e não do objeto” (Vigotski, 2008, p. 30).

¹² “Prejudicar” não é o melhor termo aqui, pois o que se pretende é atraparalhar o adversário.

voluntária, a memória deliberada, o pensamento simbólico, o pensamento lógico, a autorregulação, a imaginação (que conduz ao desenvolvimento do pensamento abstrato), dentre outras (Quast, 2022).

Vigotski também discute a íntima relação entre pensamento e linguagem. A linguagem não apenas dá forma ao pensamento, mas é seu instrumento de formação. No jogo, especialmente naqueles que demandam comunicação, a linguagem é simultaneamente uma ferramenta e objeto de atividade. Ao negociar regras, deduzir pistas, argumentar com colegas ou produzir relatórios investigativos, o aluno utiliza a língua de forma contextualizada e significativa, internalizando suas estruturas e funções sociais. E, como aponta Quast (2022),

daí a importância da qualidade das relações intersubjetivas, da dinâmica das (inter)ações, incluindo as interações com o jogo, entre os jogadores e a partir do jogo: processos utilizados nas análises, inferências, antecipações, avaliações, cálculos, planejamento, monitoração, tomada de decisões, estratégias, discussões, interpretações, argumentações etc. Tudo isso vai sendo internalizado, participando do desenvolvimento cognitivo, além de se constituir como repertórios para futuras (inter)ações (Quast, 2022, p. 61).

A mediação é, portanto, central, e o artefato cultural jogo medeia a relação do aluno com o objeto de conhecimento (a língua) e as relações dos alunos entre si. O professor, por sua vez, atua como mediador experiente (Vigotski, 2003), organizando a atividade, provocando questionamentos, oferecendo explicações e novos recursos linguísticos e garantindo que a experiência lúdica promova a reflexão metalinguística.

2.4. O JOGO EM SALA DE AULA: POTENCIALIDADES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A integração do jogo no ambiente escolar não deve ser vista como um mero “quebra-gelo” ou atividade de relaxamento, mas como uma estratégia pedagógica intencional. Conforme discutido por Salen e Zimmerman (2012), um jogo bem projetado é um sistema de aprendizado, no qual as regras estruturam a experiência, os conflitos (desafios) motivam a ação e a resolução de problemas é o cerne da dinâmica. No ensino de Língua Portuguesa, um jogo de caráter investigativo como “O Caso do Fantasma da Linguagem” materializa essas ideias. Ele transformou conteúdos curriculares do 5º ano, como coerência e coesão textual, pontuação, classes gramaticais, interpretação de

pistas escritas, entre outros, em problemas a serem resolvidos dentro de uma narrativa envolvente, na qual o aluno, assumindo o papel de detetive, precisa:

1. Ler com um propósito claro: compreender pistas textuais para avançar no jogo.
2. Escrever para registrar e comunicar: anotar descobertas, elaborar hipóteses e redigir um relatório final.
3. Falar e ouvir de forma colaborativa: debater em equipe, expor deduções, ouvir argumentos.
4. Refletir sobre a língua em uso: perceber, por necessidade prática do jogo, como a pontuação altera o sentido, como os conectivos articulam ideias ou como a escolha vocabular é crucial.

A relação entre os jogos e a BNCC no 5º ano, no componente de Língua Portuguesa, é estratégica e significativa. Nessa fase, os estudantes consolidam competências leitoras e escritoras mais complexas, e os jogos surgem como contextos autênticos e motivadores para essa aplicação. Um jogo, em sua essência, é um sistema de regras e interações que demanda compreensão detalhada de textos instrucionais, negociação oral de significados e tomada de decisões com base em interpretações.

A proposta buscou desenvolver as seguintes competências gerais da BNCC: pensamento crítico e criativo (Competência 2), por meio da criação de narrativas coletivas e resolução de problemas; repertório cultural (Competência 3), mediante o uso de diferentes linguagens de forma autônoma, colaborativa e ética; comunicação (Competência 4), que exige expressão oral clara, escuta ativa e construção coletiva de sentidos; e responsabilidade e cidadania (Competência 10), promovendo o respeito às regras, a tomada de decisões coletivas e o reconhecimento do outro.

Paralelamente, objetivou-se desenvolver habilidades específicas de Língua Portuguesa, como a produção textual e o uso de conhecimentos linguísticos e gramaticais (EF35LP07), e outras habilidades específicas alcançadas durante o desenvolvimento do jogo, como: EF15LP03, que consiste em localizar informações explícitas em textos para entender as condições de vitória; EF05LP24, para se expressarem situações de intercâmbio oral ao argumentar sobre uma jogada ou explicar uma estratégia para o grupo; EF05LP26, debater ideias e pontos de vista, ao discutir sobre estratégias ou na análise crítica de um jogo, aprendendo a sustentar opiniões com argumentos e a respeitar posicionamentos divergentes, integrando, assim, dimensões linguístico-discursivas de forma natural e engajadora. Ao mesmo tempo, os alunos vão

trabalhando com variados gêneros (como regras de jogo, pistas, enigmas), com foco na interpretação de pistas/enigmas contidas nas cartas do jogo, permitindo aos alunos uma vivência prática que serviu de inspiração para a criação do livreto com o gênero conto de mistério. Isso em um processo que teve como aporte Moita-Lopes (1994, p. 331), que reforça que é na e pela linguagem que construímos o social, sendo ela a própria condição para que ele exista; nesse sentido, salienta a construção social de significados, algo que Vigotski (2001) também já trazia em suas obras.

Dessa forma, o jogo transforma as habilidades da BNCC de objetivos abstratos em ações concretas e socialmente relevantes, promovendo uma aprendizagem contextualizada e significativa. Quando uma criança ou o grupo é desafiado a criar um texto em um gênero discursivo a partir de um jogo, ele está planejando e produzindo de maneira a envolver competências específicas de linguagens originalmente explorando o desenvolvimento socioemocional, como a autorregulação, além de outras funções cognitivas que o jogo contempla (Quast, 2022).

Essa abordagem alinha-se perfeitamente à visão de Santaella (2004) sobre a necessidade de uma educação que prepare para a interatividade complexa e a leitura crítica de múltiplos códigos. O jogo, como gênero multimodal, exige que o aluno navegue por diferentes linguagens (texto, imagem, som) e diferentes gêneros discursivos, desenvolvendo uma competência comunicativa integral. Portanto, a proposta do jogo “O Caso do Fantasma Liguado” articula-se em três pilares: a natureza cultural e formal do jogo (Huizinga, 2019; Salen; Zimmerman, 2012) e a sua função psicológica no desenvolvimento integral do ser humano (Vigotski, 2001, 2003, 2008, 2009). Este jogo propõe-se a ser mais que uma atividade recreativa; é um dispositivo pedagógico lúdico-investigativo que, ao criar um ambiente motivador e colaborativo, coloca o aluno como agente ativo na construção de conhecimentos linguísticos, fazendo da Língua Portuguesa não um fim em si mesma, mas uma ferramenta vital para a resolução de um caso – e, por extensão, para a interação e compreensão do mundo.

Esta proposta está também apoiada em autores como Sobral (2009), Ferrarezi Jr. (2014), Freire (1987) e Rezende (2020), que convidam educadores a repensarem suas práticas pedagógicas. Ao considerar a alteridade e os múltiplos contextos de seus alunos, os professores podem transformar a sala de aula em um espaço mais inclusivo e reflexivo, onde todos são convidados a participar ativamente. A validação de diferentes

formas de expressão não apenas nos ensina sobre a riqueza da diversidade, mas também ajuda a preparar os alunos para um mundo cada vez mais complexo, onde a compreensão do outro é essencial. Portanto, a educação deve ir além do simples ensino da língua, integrando aspectos sociais, históricos e culturais que favoreçam um aprendizado mais humanizado e consciente.

A alteridade, compreendida não como mera disposição empática, mas como condição constitutiva da subjetividade, conforme destacado por Bakhtin (2003), ocupa lugar central nos processos de significação. Vigotski (2001, 2009) concebe o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como resultado de processos de interação e mediação semiótica, sendo a língua o principal instrumento dessa mediação e fundamental no processo de desenvolvimento do pensamento e da consciência. Esse processo é indissociável da dimensão afetiva, dado que o pensamento e a emoção constituem uma unidade dialética; os sentidos atribuídos às palavras emergem das experiências concretas vivenciadas (significadas) pelo sujeito em interação com o outro.

Zanella (2005), ao discutir a constituição do sujeito na psicologia histórico-cultural, enfatiza que a alteridade opera como princípio estruturante da consciência, na medida em que o outro se apresenta como mediação simbólica indispensável à produção de sentidos sobre si e sobre o mundo. Essa perspectiva dialoga com as contribuições do Círculo de Bakhtin, para o qual todo enunciado é fundamentalmente dialógico, pois é, ao mesmo tempo, uma resposta a enunciados anteriores e está orientado a interlocutores concretos ou presumidos (presume seu fundo aperceptivo; antecipa sua resposta). O dialogismo, nesse sentido, não se limita à interação comunicativa imediata, mas diz respeito à própria natureza social e ideológica da linguagem, na qual os significados e sentidos são continuamente construídos e reconstruídos no entrecostar de vozes. O conceito de dialogismo, introduzido pelo Círculo de Bakhtin, sugere que toda produção de sentido ocorre em um contexto social e histórico em que múltiplas vozes se encontram. Também nessa perspectiva,

Bakhtin considera legítimo que o eu saia de si para aproximar-se do outro, e vice-versa, mas afirma enfaticamente que essa saída deve ser sempre seguida de uma 'volta a si': aquele que se põe no lugar do outro e não volta ao lugar que lhe pertence é infiel a si e ao outro. Porque cada sujeito ocupa um lugar ímpar, peculiar, irreparável, insubstituível no mundo (Sobral, 2009, p. 30).

Por fim, ao abordar a afetividade, a alteridade e o dialogismo no pensamento de Bakhtin e Vigotski, somos convidados a refletir sobre a importância de construir pontes entre indivíduos, reconhecendo a singularidade de cada um e a necessidade de práticas comunicativas mais empáticas nas interações diárias. Compreender que o significado é co-construído e que a linguagem é um espaço de encontro, troca e transformação é essencial para o nosso crescimento pessoal e coletivo, fundamentado inteiramente em um processo dialógico. Acreditamos, pois, que a proposta de trabalho, tendo os jogos como ferramenta, possibilita essa integração.

Assim, ressaltamos a importância da intervenção do professor e das próprias crianças no desenvolvimento de cada indivíduo no processo de ensino-aprendizagem. Fundamentamos essa questão também com o apoio das palavras de Freire (1987, p. 39), que afirma que “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Reforçamos, ainda, a questão de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 39). Para Freire (1987, p. 40), “o educador problematizador refaz, constantemente”, o ato de conhecer, de adquirir conhecimento, “na cognoscibilidade dos educandos”.

Encerramos aqui esta parte da fundamentação teórica com a seguinte reflexão, baseada em Freire (1987), de que a educação verdadeira só existe pela comunicação que dá sentido à vida: “Que o pensar do educador somente ganha autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (Freire, 1987, p. 37), sempre em razão da busca por uma educação problematizadora.

Na próxima seção, trataremos sobre o processo de elaboração e implementação do jogo “O Caso do Fantasma da Linguagem” e da criação de um livreto de contos de mistério desenvolvidos pelos alunos.

3. O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO JOGO E DA AUTORIA DE UM LIVRETO

A adaptação do material de apoio, o jogo de cartas “Histórias Investigativas”, e a inspiração também em jogos como ARG e *escape room*, visaram proporcionar uma

experiência investigativa que transforma alunos de 10 a 12 anos em detetives da língua portuguesa, unindo aprendizado e diversão em uma narrativa envolvente, ligada ao gênero de mistério.

A turma do quinto ano estruturou o projeto partindo de uma referência concreta: o jogo de cartas “Histórias Investigativas”. Para apresentar a proposta, a professora levou para a sala de aula o jogo original, permitindo que os alunos manipulassem o material e compreendessem sua mecânica de narrativa fragmentada e progressiva. A partir dessa inspiração, foi conduzida uma fase de sensibilização, na qual uma roda de conversa levantou o interesse da turma por temas de mistério e investigação, e uma atividade diagnóstica breve identificou as principais dificuldades gramaticais a serem abordadas.

O processo de cocriação que se seguiu foi colaborativo. A primeira decisão coletiva foi a escolha do personagem central. Várias opções foram sugeridas e, por meio de uma votação democrática, a turma elegeu o “Fantasminha Linguado” como protagonista do mistério. O mesmo princípio de escolha coletiva foi aplicado ao design visual das cartas; após a apresentação de diferentes esboços criados pelas professoras, com auxílio de inteligência artificial, um modelo foi selecionado por votação para servir de padrão gráfico para todo o baralho. A construção das pistas, no entanto, constituiu a etapa mais elaborada. De forma coletiva e mediada, os alunos transformaram os conteúdos gramaticais diagnosticados, como acentuação e classes de palavras, em enigmas e charadas linguísticas.

Concluída a fase de elaboração textual e visual, o material produzido pelos alunos foi consolidado digitalmente e posteriormente impresso, resultando em um baralho de cartas-pista físico e personalizado. A implementação do jogo ocorreu, então, com o material por eles criado. No dia da atividade, os grupos de detetives receberam suas primeiras pistas e partiram decifrando os próprios enigmas que haviam construído. A professora atuou como observadora e facilitadora pontual, testemunhando o engajamento dos alunos com um conteúdo que era, ao mesmo tempo, familiar (por ter sido por eles escrito) e desafiador (por exigir a aplicação prática do conhecimento). O interesse despertado pela atividade foi significativo e extrapolou os limites do jogo inicial. O entusiasmo pela narrativa investigativa gerou um produto derivado e espontâneo: a turma, por iniciativa própria, elaborou um livreto de contos de mistério. Nessa nova etapa, organizados em duplas, os alunos criaram suas próprias histórias de detetive,

aplicando, de forma autônoma e criativa, muitos dos elementos narrativos e lógicos vivenciados durante a caça ao Fantasma Linguado.

O projeto encerrou-se, portanto, com a produção de um novo elemento cultural que evidenciava a apropriação do gênero e a consolidação da aprendizagem. Dessa forma, a experiência transcendeu a simples aplicação de um jogo educativo, configurando-se como um projeto integral de autoria discente. A inspiração em um modelo existente serviu de estímulo para uma criação original, que, por sua vez, gerou um fruto literário inédito, demonstrando que a motivação e o protagonismo dos alunos, uma vez mobilizados, podem despertar um ciclo de criação e aprendizagem.

3.1. JOGO: “O CASO DO FANTASMINHA LINGUADO”: HISTÓRIA INICIAL

Um fantasma simpático chamado Linguado sumiu da biblioteca da escola! Ele adora livros e deixou pistas misteriosas espalhadas. Para encontrá-lo, os alunos-detetives precisam resolver enigmas de Língua Portuguesa!



Figura 1 – Cartas do jogo

Fonte: Imagens para a elaboração das cartinhas geradas pela inteligência artificial Gemini, com introdução e edição das pistas dos enigmas por meio do Word.

Como jogar:

- 2 a 6 jogadores ou equipes.

- Cada carta resolvida equivale a 1 ponto + nova pista que está escondida em uma parte ou objeto em sala de aula (mas que pode ser adaptado a outros espaços escolares mais amplos), dispostas na versão de 8 cartas (frente e verso), como consta no Apêndice.
- A primeira equipe a encontrar o fantasminha ganha!

3.2. RESULTADOS OBTIDOS COM A APLICAÇÃO EM SALA DE AULA

Antes de criar a própria história adaptada, os alunos fizeram algumas rodadas em sala de aula com “Histórias Investigativas”. A experiência dos alunos com o jogo facilitou a imersão imediata em um círculo mágico distintivo. Ao assumirem seus papéis como detetives, as regras e os objetivos do jogo criaram um espaço social e mental separado da rotina normal da sala de aula. Dentro desse limite lúdico, o termo trabalhado por Coleridge (1983) – suspensão voluntária da descrença – foi ativado naturalmente: os alunos concordaram implicitamente em tratar as pistas fictícias, os suspeitos e o enredo como se fossem reais, em prol do engajamento com a narrativa investigativa. Foi essa aceitação que permitiu que a magia do jogo operasse, transformando a atividade em uma missão urgente e aceitável.

Nesse estado favorável, muitos alunos alcançaram o estado de fluxo (Csikszentmihalyi, 1992), caracterizado por nível elevado de engajamento na atividade, com concentração intensa, sensação de controle e experiência subjetiva de prazer. Tal estado ocorre quando há um equilíbrio entre os desafios da tarefa e as habilidades do indivíduo, proporcionando uma experiência ótima de alto desempenho, motivação intrínseca (gratificante por si só) e satisfação plena. O equilíbrio entre os desafios apresentados pelo mistério, que demandavam atenção sustentada, raciocínio lógico e colaboração, e as habilidades e competências mobilizadas pelos alunos para resolvê-los, criou foco intenso e sensação de controle. A imersão no processo de conectar e analisar evidências e formular hipóteses para a resolução dos enigmas levou à redução da percepção do tempo e ao aumento da motivação intrínseca.

A partir da perspectiva vigotskiana, esse engajamento pode ser interpretado como efeito dos processos de mediação, em que não se via o outro na/pela linguagem, mas também o artefato jogo, sendo este também linguagem e gênero discursivo. As

mecânicas e dinâmicas do jogo podem favorecer a apropriação de modos de agir (incluindo o agir discursivo) orientados pela tarefa, o que nos aproxima do conceito de ZDI, pois o jogo ofereceu desafios um pouco acima da habilidade ou do desempenho habitual dos alunos, mas que foram vencidos por meio da interação dialógica e da colaboração. Dessa forma, o círculo mágico estabeleceu o palco, a suspensão da descrença minimizou barreiras emocionais e o estado de fluxo emergiu como o estado psicológico de profunda satisfação e aprendizagem imersiva, em razão do alcance do equilíbrio entre desafio e competência, evitando não só a ansiedade mas também o tédio, dado que o jogo ofertou metas claras e feedback imediato.

O prazer foi alcançado por meio da diversão (no sentido de vencer desafios), em que o jogo estimulou o esforço, o uso de habilidades e a concentração para ultrapassar limitações. Essa imersão total liberta a mente de preocupações e ansiedades, gerando, assim, motivação, em que habilidades foram alinhadas com paixões e objetivos pessoais, principalmente na elaboração do livreto pelos alunos, por não terem sofrido a interferência de fatores externos (recompensas ou punições), já que a maior recompensa foi a participação ativa no processo de construção do jogo e na elaboração das histórias de contos de mistério.

4. CONCLUSÃO

A proposta envolvendo o jogo em questão propiciou um momento de aprendizado único aos alunos, unindo ludicidade, ampliação e apropriação da linguagem, motivação e envolvimento com o grupo de maneira reflexiva, permitindo, assim, uma construção de saberes únicos, em que a aplicação prática de habilidades cognitivas complexas na resolução dos enigmas possibilitou o equilíbrio das regras e a ampliação da criatividade não só de quem aprende, mas também de quem ensina. Processo esse de construção de saberes que, pela nossa perspectiva, teve como aspecto mais marcante no grupo, dentro de tantas vivências colocadas em prática, a questão do ouvir e falar de maneira colaborativa, um dos problemas que apontamos no início deste texto.

A aplicação da tarefa que desafiou os alunos a criarem um jogo e um livreto baseados nas “histórias investigativas” mostrou-se profundamente frutífera, gerando resultados que transcendem a simples apropriação de conteúdo. Observou-se um

engajamento por parte dos discentes, que, ao compor a estrutura narrativa de mistério e investigação para a linguagem lúdica, demonstraram uma compreensão mais profunda dos elementos textuais, como a construção de pistas, a caracterização de personagens e a progressão dramática. O processo de design dos jogos exigiu a aplicação prática de habilidades cognitivas complexas, incluindo resolução de problemas, pensamento crítico para equilibrar as regras e criatividade para inovar dentro do gênero.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

COLERIDGE, Samuel Taylor. **Biographia Literaria**. Princeton: Princeton University Press, 1983.

CORREIA, Gabriel Costa. Zona Incerta: o ARG como meio de construção colaborativa de conteúdo. **Revista GEMINIS**, vol. 2, n. 1, p. 271-292, 2011. Disponível em: <https://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/53/50>. Acesso em: 05 jan. 2026.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow: a psicologia do alto desempenho e da felicidade**. Tradução de A. A. Teixeira. São Paulo: Editora Pensamento, 1992.

FERRAREZI Jr, Celso. **Pedagogia do silenciamento a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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>

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr.

1995. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/20594/S0034-75901995000200008.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 set. 2025.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução João Paulo Monteiro. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

LINS, Alexsandra Moraes. Design de um Alternate Reality Game (ARG) para o Ensino Básico. In: KOZMA, E. V. B.; QUAST, K.; ARDUINO, L. G. B.; MORAES, V. **Gamificação e jogo de realidade alternativa no ensino-aprendizagem de língua inglesa**. Taubaté/SP: EdUNITAU, 2023. (Projeto ENTRELAÇAR, v. 3). p. 55-81. Disponível em: <https://editora.unitau.br/index.php/edunitau/catalog/book/110>. Acesso em: 04 out. 2025.

LINS, Alexsandra Moraes. **Uso de um Alternate Reality Game (ARG) no Ensino de Língua Inglesa do Ensino Médio Técnico em Agropecuária**. 2022. 223 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2022.

McGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo**: porque os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o um mundo. Rio de Janeiro: Best Seller, 2017.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. A pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412/29985>. Acesso em: 05 set. 2025.

QUAST, Karin. O que está em jogo quando jogamos? In: PICCOLO, P. T.; CARVALHO, A. V. (org.). **Jogos de Tabuleiro na Educação**. São Paulo: Devir, 2022. p. 54-65.

QUAST, Karin. Professores designers de experiências; alunos em cena. In: KOZMA, E. V. B.; QUAST, K.; ARDUINO, L. G. B.; MORAES, V. **Gamificação e jogo de realidade alternativa no ensino-aprendizagem de língua inglesa**. Taubaté/SP: EdUNITAU, 2023. Projeto ENTRELAÇAR, v. 3, p. 6-19. Disponível em: <https://editora.unitau.br/index.php/edunitau/catalog/book/110>. Acesso em: 04 out. 2025.

REZENDE, Tânia R.; SILVESTRE, Viviane P. V; PESSOA, Rosane R.; SABOTA, Babara; SILVA, Valério R. da; SOUSA, Laryssa P. de Q. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. **Revista Glauks**, Viçosa, v. 20, nº 1, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/161>. Acesso em 19 out. 2025.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo**: fundamentos do design de jogos. Tradução de Alan Richard da Luz. São Paulo: Blutchter, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 11, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <http://www.ltds.ufri.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>. Acesso em: 12 set. 2025.

ZANELLA, Andréa Vieira. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 99-104, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309323899013>. Acesso em: 08 out. 2025.

APÊNDICE A – CARTAS CRIADAS PARA O JOGO





Veronica Siqueira de Melo dos SANTOS

1º sem. 2026

E-mail: veronicasiqueira382@gmail.com

Karin QUAST

Doutora em Educação pela UNICAMP e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU), onde também obteve o título de especialista em Ensino da Língua Inglesa. Atualmente, atua no Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da UNITAU. Desenvolve pesquisas no âmbito das teorias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais, translinguagem, metodologias ativas, letramento em jogos e narrativas, jogos e gamificação. 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

REVISOR DE LINGUAGEM

Nome: Andressa Ferreira Moreira

e-mail: andressafmoreira@live.com

Recebido em: 28. jan.2026

Aprovado em: 07.fev.2026