

O JOGO DA VELHA LINGUÍSTICO: MANUAL PEDAGÓGICO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Renan Beloni Teixeira Tavares

Bento Veiga França Neto

Karin Quast

Adriana Cintra de Carvalho Pinto

Universidade de Taubaté - UNITAU

Resumo

Este trabalho apresenta um aplicativo pedagógico, o *Jogo da Velha Linguístico*¹, voltado ao desenvolvimento de habilidades relacionadas ao eixo de Análise Linguística e Semiótica da BNCC (Brasil, 2018) nos anos finais do Ensino Fundamental, por meio de uma proposta de caráter lúdico e mediada por tecnologias digitais. O jogo desenvolvido transforma o tabuleiro analógico 3×3 em um ambiente digital, no qual cada célula corresponde a uma atividade linguístico-discursiva. Fundamenta-se no *design*² de experiências gamificadas (Kapp, 2012) e na teoria histórico-cultural (Vigotski, 2001, 2003), considerando a natureza das gerações imersas no universo digital desde tenra idade. Discute-se a apropriação docente da ferramenta didático-pedagógica desenvolvida sob a perspectiva da gênese instrumental (Rabardel, 1995), demonstrando que o aplicativo modifica a atividade docente e possibilita a apropriação de conceitos linguísticos e semióticos e o consequente desenvolvimento de repertórios comunicativos do aluno, alinhando-se à Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2018) e potencializando a autonomia em ambientes lúdicos e colaborativos.

Palavras-chave: Gamificação; Ludicidade; Ensino de língua portuguesa; Mediação; Gênese instrumental.

THE LINGUISTIC TIC-TAC-TOE GAME: PEDAGOGICAL GUIDELINES AND THEORETICAL FRAMEWORK

¹ O *Jogo da Velha Linguístico* encontra-se disponível para acesso em: <https://lingua-velha-c1c5ff39.base44.app>, onde é possível explorar suas funcionalidades.

² O *design* gamificado deve alinhar mecânicas de jogo a objetivos instrucionais para desenvolver competências específicas, estruturar progressão por níveis, oferecer feedback imediato que oriente a prática, incorporar recompensas, narrativas e desafios calibrados para manter motivação e significado, oferecer oportunidades de prática deliberada com espaço para tentativa e erro em ambiente seguro, e contextualizar as atividades em cenários socialmente relevantes que aumentem sua aplicabilidade e impacto (Kapp, 2012).

Abstract

This paper presents the creation and pedagogical implementation of the “Linguistic Tic-Tac-Toe game”, aimed at teaching linguistic and semiotic analysis in the final years of Elementary School through a mediated and playful approach. The developed game transforms the traditional 3x3 analog board into a digital environment, in which each cell corresponds to a linguistic-discursive activity. It is grounded in the design of gamified experiences (Kapp, 2012) and the cultural-historical theory (Vigotsky, 2001, 2003), considering the nature of generations immersed in the digital universe since birth (Prensky, 2001). It discusses teachers’ appropriation of the didactic-pedagogical tool developed from the perspective of instrumental genesis (Rabardel, 1995), demonstrating that the application modifies the teaching activity and enables the appropriation of linguistic and semiotics concepts and the consequent development of students’ communicative repertoires, aligning with the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC) (Brazil, 2018) and fostering autonomy in playful and collaborative environments.

Keywords: Gamification; Playfulness; Portuguese language teaching; Mediation; Instrumental genesis.

EL JUEGO DEL TRES EN RAYA LINGÜÍSTICO: MANUAL PEDAGÓGICO Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Resumen

Este trabajo presenta una aplicación pedagógica, el juego “Tres en raya Lingüístico”, orientada a la enseñanza del análisis lingüístico y semiótico en los últimos años de la Educación Primaria de forma lúdica y mediada. El juego desarrollado transforma el tablero analógico de 3x3 en un entorno digital, en el que cada celda corresponde a una actividad lingüístico-discursiva específica. Este estudio se fundamenta en el diseño de experiencias gamificadas (Kapp, 2012) y en la teoría histórico-cultural (Vigotski, 2001, 2003), considerando la naturaleza de las generaciones inmersas en el universo digital desde su nacimiento (Prensky, 2001). Se discute la apropiación docente de la herramienta didáctico-pedagógica desarrollada desde la perspectiva de la génesis instrumental (Rabardel, 1995), demostrando que la aplicación modifica la actividad docente y posibilita la apropiación de conceptos lingüísticos y semiótica y el consecuente desarrollo de repertorios comunicativos, en consonancia con la Base Nacional Común Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) y potenciando la autonomía en entornos lúdicos y colaborativos.

Palabras-clave: Gamificación; Juego; Enseñanza de la lengua portuguesa; Mediación; Instrumentación.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe o ensino de “conteúdo legado do currículo tradicional” (Prensky, 2001, p. 4), especificamente no eixo de Análise Linguística e Semiótica “que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses” (Brasil, 2018, p. 69), por intermédio de uma ferramenta que seja significativa e estreitamente relacionada às práticas comunicativas e sociais dos discentes contemporâneos. Em seus textos iniciais, Prensky (2001, 2004) argumenta que estudantes imersos desde cedo em tecnologias digitais apresentariam modos distintos de aprender e de se relacionar com a informação, formulando o conceito de “nativos digitais”³. Posteriormente, o próprio autor revisa essa posição, deslocando o foco da pertença geracional para o desenvolvimento da chamada *digital wisdom*, entendida como a capacidade crítica e reflexiva de uso das tecnologias (Prensky, 2012).

Nesse contexto, embora mais de duas décadas tenham se passado desde a proposição original, ainda se observa uma tensão entre práticas pedagógicas tradicionais e as formas contemporâneas de comunicação mediadas por tecnologias digitais, o que pode gerar descompassos metodológicos no contexto escolar. Estudos posteriores ao texto de Prensky (2001) indicam que as diferenças entre estudantes e professores no uso de tecnologias digitais não se devem exclusivamente a fatores geracionais, como à época defendeu o autor, mas são atravessadas por fatores socioculturais, educacionais e institucionais (Bennett; Maton; Kervin, 2008; Buckingham, 2006, 2019, dentre outros), o que reforça a necessidade de propostas pedagógicas que considerem o letramento digital (Coscarelli; Ribeiro, 2005) como práticas socialmente situadas, e não como atributos naturais de uma geração.

³ Cabe reconhecer as críticas ao conceito de “nativos digitais” conforme proposto por Prensky em 2001, caracterizado por um viés generalizante, ao desconsiderar diferenças relativas aos contextos histórico-culturais, às condições de acesso e às práticas socioculturais. O autor atribuiu mudanças cognitivas às novas gerações sem apresentar evidências científicas e pressupôs que a familiaridade com o uso de tecnologias digitais implicaria, automaticamente, aprendizagem crítica e produção de conhecimento. Em resposta às críticas, Prensky (2012) reformula sua proposta por meio do conceito de *digital wisdom* (“sabedoria digital”), deslocando o foco das diferenças geracionais para as práticas digitais, aproximando-se das noções de cognição distribuída e mediação cultural, com ênfase em uso crítico, ético e responsável das tecnologias e tomada de decisão. Ainda assim, não se pode ignorar que muitos alunos apresentam algumas das características apontadas pelo autor e demonstram baixa motivação frente ao ensino tradicional.

O ensino de Língua Portuguesa na atualidade, assim como de qualquer outra disciplina do currículo tradicional, demanda a utilização de formas de comunicação compatíveis com as práticas sociais e discursivas contemporâneas. Tais práticas são marcadas pela multimodalidade e pela circulação de textos que articulam diferentes sistemas semióticos.

Dito isso, embora o termo “nativos digitais” (Prensky, 2001) seja alvo de críticas na literatura recente, ele aponta para transformações nas práticas sociais e de linguagem dos estudantes. Os métodos tradicionais que eram eficazes anteriormente não mais o são, visto que os “modelos de pensamento” (Prensky, 2001, p. 1) mudaram em decorrência da imersão digital desde o início do desenvolvimento cognitivo. Atualmente, boa parte das experiências dos alunos do Ensino Fundamental (na maioria dos contextos de ensino) está permeada pela cultura digital (Buckingham, 2019) ditada pelo uso de computadores, *smartphones*, internet, WhatsApp, videogames etc. Assim, desde que suas características sejam compreendidas e respeitadas dentro do processo de ensino-aprendizagem, esses estudantes podem se apropriar de conteúdos curriculares com sucesso.

A dissonância entre as formas de aprender e interagir com informações dos alunos atuais e das pessoas que não nasceram imersas em tecnologias digitais pode e deve ser mitigada. Essa mitigação, visando à aproximação entre essas diferentes gerações, tem início com a incorporação e a utilização, por exemplo, de jogos como recursos didático-pedagógicos, uma vez que, conforme bem aponta Moran (2015, p. 23),

[...] os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos cada vez estão mais presentes no cotidiano escolar. Para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber.

Dessa forma, o interesse no desenvolvimento do jogo surgiu da necessidade de motivar e engajar os alunos nas aulas de Língua Portuguesa. Ao integrar um ambiente lúdico e digital, mais próximo da realidade dos alunos da atualidade, busca-se uma aprendizagem mais efetiva do conteúdo curricular. A incorporação de jogos digitais no ensino de línguas representa, pois, uma convergência entre metodologias ativas, multiletramentos e *design* instrucional contemporâneo, promovendo ambientes de

aprendizagem mais engajadores, colaborativos e significativos. No contexto deste trabalho, essa abordagem permite que os estudantes desenvolvam competências linguísticas por meio de tarefas que exigem produção, análise e transformação textual, articuladas a situações comunicativas autênticas e socialmente relevantes.

Dentre os jogos existentes, o jogo da velha é aquele que apresenta regras e simbologia das mais simples, permitindo que sua mecânica seja utilizada em diferentes disciplinas. Apesar de ser originalmente um jogo analógico, pode ser facilmente adaptado para plataformas digitais, razão pela qual foi utilizado digitalmente nas aulas de Língua Portuguesa. O *Jogo da Velha Linguístico*, portanto, parte de uma estrutura lúdica amplamente reconhecida, o tabuleiro 3×3, e a transforma em um espaço pedagógico gamificado, no qual cada célula corresponde a uma tarefa discursiva. Essa proposta se alinha à Pedagogia dos Multiletramentos ao integrar diferentes modos de significação (verbal, visual, espacial), promover a autoria e a negociação de sentidos (Cope; Kalantzis, 2000), e favorecer a aprendizagem situada em ambientes seguros e motivadores (Gee, 2003; Kapp, 2012).

O jogo foi desenvolvido para promover habilidades linguístico-discursivas nos anos finais do Ensino Fundamental, alinhadas à Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2018) com foco nos seguintes objetos de conhecimento: ortografia, concordância, pontuação, produção e transformação textual, argumentação, síntese, vocabulário e figuras de linguagem. Essas habilidades são tratadas como práticas situadas que exigem repetição, mediação e contextualização em gêneros autênticos.

Fundamentado em referenciais teóricos como a gamificação educacional (Kapp, 2012), interação e mediação (Vigotski, 2001) e a visão de jogo como espaço de experimentação (Gee, 2003), o jogo propõe um *design* instrucional que articula desafios, níveis de dificuldade incrementais, progressão por níveis, *feedback* imediato⁴, rubricas avaliativas e registro de desempenho, viabilizando avaliação formativa e intervenções pedagógicas. Ao mesmo tempo, tais ações estão alinhadas ao conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente de Vigotski (e ao papel da instrução no desenvolvimento das

⁴ *Feedback* imediato é um retorno específico e acionável fornecido logo após a execução de uma tarefa, que indica acertos e erros, sugere correções e torna visíveis metas e critérios de sucesso por meio de marcas como pontos, barras de progresso, *badges* ou comentários, apoiando ciclos rápidos de prática, avaliação e refinamento e sustentando motivação e aprendizagem deliberada (Kapp, 2012).

funções psicológicas superiores), de *scaffolding* (Bruner; Wood; Ross, 1976) e à Teoria do *Flow* (fluxo) de Csikszentmihalyi (1990). O jogo é resultado de uma pesquisa qualitativo-interpretativista (Godoy, 1995; Moita-Lopes, 1994), de natureza aplicada (Gil, 2002), pois se buscou elaborar um recurso didático para trabalhar as dificuldades dos alunos com a língua portuguesa, atendendo, assim, a um problema real identificado em sala de aula.

Este trabalho apresenta o funcionamento do aplicativo, suas mecânicas e categorias de tarefas, bem como a fundamentação teórica que sustenta a proposta. O objetivo é demonstrar como o *Jogo da Velha Linguístico* pode ser utilizado como ferramenta didática, sob a perspectiva da gênese instrumental (Rabardel, 1995), para promover o engajamento dos alunos com a disciplina, a apropriação de conteúdo e a autonomia comunicativa nos anos finais do Ensino Fundamental. Para tal, este texto está dividido em 3 Seções, incluindo a Introdução. Na Seção 2, apresentamos os aportes teóricos que orientaram a elaboração do jogo e as competências e habilidades da BNCC que são trabalhadas via o jogo. Na Seção 3, apresentamos a base de criação (*Base 44*) e suas funcionalidades, a metodologia de *design* do jogo, o funcionamento do jogo e as tarefas elaboradas. Por fim, trazemos a conclusão, incluindo algumas impressões acerca da implementação do jogo com turmas de recuperação paralela do 6o. ao 9o. ano do Ensino Fundamental em uma escola regular no interior do Estado de São Paulo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, discutimos a conceituação de gamificação, o papel do jogo no desenvolvimento humano em articulação com questões como interação e mediação, o trabalho no eixo de Análise Linguística e Semiótica por meio de jogos, as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2018) contempladas pelo jogo e, por fim, o conceito de gênese instrumental e o processo de apropriação do jogo como instrumento didático-pedagógico.

2.1. GAMIFICAÇÃO, DESIGN DE EXPERIÊNCIAS E MEDIAÇÃO

De forma semelhante ao jogo, não há uma única definição para gamificação (que não é sinônimo de “ensino baseado em jogos”). Enquanto um conceito acadêmico, ela é definida por Deterding *et al.* (2011, p. 2) como “a utilização de elementos de *design* de jogos em contextos que não são jogos”⁵. Ou seja, não é a utilização de um jogo, mas sim dos *elementos de design de jogos*, com propósitos específicos. Dentre esses elementos podemos citar: objetivos/metapas claras, narrativa, desafios ou *puzzles* (missões, ‘batalhas’), personagens/avatars, escolhas significativas, tomadas de decisão, níveis de dificuldade e progressão, *feedback* imediato, recompensas (medalhas, insígnias, moedas do jogo, diferentes tipos de prêmios etc.), aquisição de itens, barra de progresso, competição ou colaboração (ou uma mescla de ambos), elementos surpresa, dentre outros. Não podemos esquecer da diversão, intimamente ligada à sensação de superação, a vencer obstáculos e desafios ajustados às nossas habilidades e, portanto, ao ato de aprender.

Contudo, não é raro vermos uma abordagem rasa de gamificação sendo implementada na Educação, com foco primordialmente em aspectos relacionados à motivação extrínseca, como pontuação, placar de líderes e medalhas ou algum outro tipo de recompensa, trabalhando em uma perspectiva behaviorista skinneriana (associação estímulo-reforço). Assim implementada, essa estratégia ou ferramenta que está arrolada dentre as Metodologias Ativas não se embasa nos princípios essenciais de uma abordagem ativa de aprendizagem. Dentre esses, com base na literatura sobre o tema, Quast (2020, p. 793) destaca:

ter o aluno como o centro do processo de ensino-aprendizagem; promover a motivação, o engajamento, maior autonomia e agência; favorecer um ambiente que estimule as múltiplas formas de significar, além da curiosidade, descobertas, pesquisa, reflexão, observação, organização de dados, criticidade, criatividade, responsabilidade, problematização da realidade, análise, avaliação, síntese, construção de hipóteses, planejamento, tomada de decisões e a solução de ‘enigmas’ ou problemas para a construção/produção conjunta de conhecimento [...] possibilitar ao aluno a experiência de vivenciar diferentes papéis sociais, ampliando suas formas de agir no mundo.

⁵ No original: “Gamification is the use of game design elements in non-game contexts.”

Voltando ao conceito de gamificação, Kapp a concebe como

[...] a utilização de mecânicas e estética⁶ baseada em jogos e pensamento orientado pela lógica de jogos para engajar pessoas, motivar à ação, promover a aprendizagem e solucionar problemas⁷ (Kapp, 2012, p.10).

Salientamos que, além dos elementos já citados, o sistema gamificado deveria: ser divertido (o que implica ter desafios alinhados às habilidades dos alunos); ser customizado à turma; evidenciar o progresso (lembrando que jogos possuem níveis de dificuldade que vão sendo gradualmente incrementados e também que, o que aprendemos em um nível será utilizado para realizar tarefa(s) no(s) próximo(s) nível(is) – ou seja, sempre há um propósito/finalidade para aquilo que está sendo aprendido; formas de oferecer *feedback* e avaliar o desempenho dos alunos - o professor deve criar rubricas; conter desafios: obstáculos, conflitos, limitações, dificuldades a serem enfrentadas para se alcançar o objetivo – a questão da tensão e da incerteza que se cria no jogo, como apontado por Huizinga ([1938]2019); fomentar a autonomia e a pesquisa; incentivar a interação e colaboração.

Idealmente, deveria possibilitar a exploração de significados e oferecer rotas diferentes para alcançar o objetivo/meta final. Temos, portanto, um leque de elementos a mobilizar para elaborar a gamificação, podendo utilizar apenas um ou outro, ou criar um sistema mais complexo, em que as fronteiras entre gamificação e jogo passam a ficar borradas, a exemplo de Alves (2017, 2023).

Com base, pois, em várias definições e pensando na criação de um ‘espaço de aprendizagem’ mais motivador e que propicie maior engajamento, Quast (2020, p. 790) propõe uma definição provisória, concebendo a gamificação como

o desenho de *experiências de aprendizagem* (desejavelmente) significativas por meio da utilização de elementos e da lógica de jogos (ou *game thinking*), visando a atingir um objetivo e buscando imprimir direcionamento, propósito e sentido às ações dos participantes (alunos).

⁶ Estética, nesse caso, se refere à experiência emocional do jogador. Entretanto, consideramos que a estética (no sentido artístico) também tem um papel importante.

⁷ No original: “Gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems.”

Neste trabalho, a partir das discussões de Kapp (2012), a gamificação está sendo concebida como uma estratégia de design instrucional que mobiliza elementos típicos de *design* de jogos para estruturar experiências de aprendizagem motivadoras e monitoráveis. A plataforma em que o *Jogo da Velha Linguístico* foi elaborado transforma a mecânica do jogo da velha em um campo simbólico de experimentação – remetendo ao conceito de *Círculo Mágico*⁸ de Huizinga ([1938]2019) em que os estudantes podem testar hipóteses linguísticas, assumir papéis comunicativos e reorganizar repertórios linguístico-discursivos sem as penalizações do mundo extraclasse (ou mesmo intraclasses, como notas baixas), utilizando também elementos ou mecânicas de outros jogos, articulando o jogo à gamificação. As tarefas linguísticas são transformadas em desafios significativos, promovendo prática deliberada e autorregulação. O *feedback* imediato, por exemplo, atua como retorno formativo que orienta correções e sustenta ciclos rápidos de refinamento.

Ao integrar esses elementos em contextos socialmente relevantes, o jogo pode favorecer estados de concentração e engajamento semelhantes ao *fluxo*⁹ descrito por Csikszentmihalyi (1990), convertendo o esforço cognitivo em experiência prazerosa e produtiva. Quando desenhado pedagogicamente, esse espaço lúdico passa, pois, a operar como um ambiente instrucional com regras claras, metas visíveis e critérios de sucesso que orientam a ação dos aprendizes, sustentando práticas repetidas e progressivas que promovem domínio e confiança.

Vigotski (2003) discute os “jogos com regras”, que são jogos que permitem organizar as formas superiores de comportamento ligados à resolução de problemas de conduta complexos, estimulando aptidões e inserindo os jogadores no contexto social. Os jogos com regras são “a maior escola de experiência social” (Vigotski, 2003, p. 105), constituindo “um instrumento insubstituível para educar os hábitos e aptidões sociais”

⁸ O “círculo mágico” é espaço delimitado (de forma material ou imaginária), separado da vida cotidiana, onde o jogo transcorre, possuindo regras próprias, podendo ser diferentes das regras na vida ‘real’. Salen e Zimmerman (2004) retomam o conceito e afirmam que enquanto estamos jogando, experienciamos um “quadro” de proteção (concebido pelos autores como “Círculo mágico”) que nos separa do mundo ‘real’ e de seus problemas, criando uma zona em que acreditamos estar seguros e que nenhum mal nos acometerá. É, portanto, nesse espaço seguro que podemos experimentar, testar, nos arriscar sem temer o erro, pois este é considerado parte do processo de aprender a jogar o jogo (como discute Gee, 2003).

⁹ A teoria do *fluxo* descreve o estado em que a pessoa está totalmente absorvida pela atividade, apresentando altos níveis de concentração e controle da ação, perdendo a noção do tempo e acompanhados por uma experiência de satisfação intrínseca.

(Vigotski, 2003, p. 106). O *Jogo da Velha Linguístico*, sob um viés da psicologia vigotskiana, é um “jogo com regras” que propicia o desenvolvimento humano e da língua(gem), no processo de ensino-aprendizagem de análise linguística e semiótica, de forma mediada e interacional com os pares e o professor. Temos, portanto, esse espaço interacional do jogo em que o aplicativo/gamificação medeia a aprendizagem, que é guiada pelo professor, o que nos leva ao papel da interação e da mediação no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento humano, discutido a seguir.

Sob a perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem é sempre mediada por signos, instrumentos e interações sociais que possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vigotski, 2001). O professor desempenha papel de mediador que modela enunciados, fornece *feedback* e organiza sequências de intervenção graduadas para promover a aprendizagem. No *Jogo da Velha Linguístico*, que é uma ferramenta de mediação, essa mediação se dá por meio da linguagem, da interação entre professor e alunos (e o jogo), organizadas em torno de tarefas discursivas graduadas, que envolvem escolher as formas linguísticas adequadas, escolher registro, modular o tom, selecionar argumentos e reconfigurar enunciados conforme destinatários e finalidades comunicativas, o que possibilita ampliar tanto o repertório discursivo como a competência argumentativa dos alunos.

O docente atua como mediador que modela enunciados, oferece *feedback* formativo e estrutura desafios compatíveis com as habilidades dos alunos, buscando ‘agir’ em suas Zonas de Desenvolvimento Iminentes (ZDI)¹⁰, sendo o conceito de *scaffolding*¹¹ (Wood; Bruner; Ross, 1976) central nesse processo, por evidenciar formas de implementar a mediação propugnada por Vigotski. O termo *scaffolding*, apesar de ser uma criação posterior às ideias de Vigotski, é um construto teórico e prático que permite a operacionalização da mediação por meio de suportes graduais e temporários até o momento em que o aluno consiga executar a tarefa mediada sozinho. Esse apoio instrucional que sustenta temporariamente a ação do aprendiz, articulado com

¹⁰ Embora o termo ‘zona de desenvolvimento proximal’ (ZDP) ainda seja bastante utilizado apesar de ser uma tradução inadequada, aqui usamos a tradução de Zoia Prestes, que melhor traduz o pensamento de Vigotski sobre o conceito.

¹¹ O termo *scaffolding* é classicamente associado a Wood, Bruner e Ross (1976), que descrevem a mediação adulta como suporte temporário para que a criança consiga executar tarefas além de sua capacidade independente.

atividades colaborativas, permite que os estudantes avancem em sua ZDI por meio de resolução conjunta de problemas e negociação.

Além disso, cabe lembrar que jogos sempre buscam ir ajustando o nível de dificuldade dos desafios às habilidades dos jogadores, de forma que possam atingir profunda imersão e sentir satisfação ao jogar, o que remete à Teoria do Fluxo (Csikszentmihalyi, 1990) que, de forma resumida, exemplifica que é preciso que as atividades não sejam nem fáceis demais a ponto de criar tédio, nem difíceis demais a ponto de levar a um estado de ansiedade. Isso também destaca a motivação intrínseca no ato de jogar (e não o foco na motivação extrínseca que se verifica em algumas iniciativas de 'gamificação').

A relevância do *Jogo da Velha Linguístico* como ferramenta didático-pedagógica no processo de ensino-aprendizagem pauta-se em fundamentos teóricos que destacam os benefícios do jogo e justificam sua incorporação no cotidiano escolar. Por ser um jogo digital, está alinhado ao perfil discente contemporâneo, conforme discutido por Prensky (2001, 2004). Entretanto, também é necessário considerar o processo de incorporação do jogo sob a perspectiva dos docentes quanto ao uso de jogos e tecnologia digital. O processo mental complexo de incorporação do jogo e da tecnologia digital será discutido na seção seguinte de forma pormenorizada.

2.2. A GÊNESE INSTRUMENTAL E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO JOGO COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Ao falarmos da utilização de jogos como instrumento didático-pedagógico, neste momento, voltamos a atenção para o público docente e a atividade de ensino. Para o uso do jogo em sala de aula, não basta considerarmos os aspectos positivos que o tornam um recurso didático-pedagógico de grande valia. É necessário pensar que o processo de apropriação desse recurso é intrincado e pessoal, decorrente daquilo que Pierre Rabardel (1995) chama de "gênese instrumental".

Segundo Rabardel (1995), a gênese instrumental é um processo complexo e eminentemente humano pelo qual um artefato (qualquer objeto material ou simbólico) é

apropriado e incorporado ao patrimônio pessoal de forma personalizada, tornando-se um instrumento (um objeto com propósito produtivo específico). Portanto, o significado de gênese instrumental refere-se ao desenvolvimento de instrumentos, ou seja, à sua elaboração e evolução.

A transformação progressiva do artefato em instrumento passa por dois processos chamados por Rabardel (1995) de instrumentalização e instrumentação. Para o autor, esses processos são complementares e indissociáveis e não ocorrem estritamente em uma ordem linear, mas de forma interdependente, mútua e simultânea. O processo da instrumentalização consiste no reconhecimento das potencialidades e das limitações do artefato por parte do sujeito. E o processo de instrumentação diz respeito à emergência e desenvolvimento de esquemas de utilização do artefato em tarefas particulares.

Assim, a transformação do jogo em instrumento do professor na tarefa de ensinar análise linguística e semiótica é um processo complexo, que leva o sujeito a desvendar o artefato jogo, identificando suas potencialidades e também suas limitações, considerando-se que a exploração e o reconhecimento dos componentes do artefato estão imbricados com os conhecimentos do professor. Dessa forma, noções limitadas resultam em exploração limitada do jogo. Por isso, quanto mais imerso o professor estiver no universo do jogo, mais exploração poderá fazer desse artefato. Daí a importância dos multiletramentos e do letramento em jogos (Zagal, 2009) na formação do professor.

Uma vez reconhecidas as potencialidades do jogo, o professor desenvolve novos esquemas de uso, imprimindo transformações no artefato, modificando-o, reorganizando-o e atribuindo-lhe novas funções e objetivos que não estavam previstos inicialmente, como o objetivo de ensinar análise linguística e semiótica. Em suma, enquanto na fase de instrumentalização o foco principal está na descoberta do jogo, na fase de instrumentação o foco está nos esquemas mentais de apropriação cognitiva plena do artefato para um propósito específico por meio do desenvolvimento de técnicas personalizadas para utilização do objeto transformado.

Portanto, no processo de instrumentalização, o foco está voltado para o jogo, sendo este um artefato a ser moldado e personalizado para o propósito didático-

pedagógico imaginado pelo professor, ao passo que, no processo de instrumentação do jogo, o foco está voltado para o professor, que criará esquemas mentais para a utilização e apropriação do jogo, visando atingir seus propósitos educativos. Para Rabardel (1995), o instrumento é uma entidade mista constituída de artefato com o acréscimo de esquemas mentais conceituados como esquemas de utilização.

O *Jogo da Velha Linguístico* possui um propósito específico de aprimoramento dos alunos do Ensino Fundamental no uso de diversos recursos da língua portuguesa. Em um primeiro momento, apresenta-se como um artefato, principalmente para os professores que não estão familiarizados com a utilização de jogos durante as aulas, mas pode se tornar instrumento de grande valia com sua incorporação ao acervo de ferramentas didático-pedagógicas docentes através de sua conversão de artefato para instrumento. A interação do professor com o instrumento jogo pode transformar o sujeito professor ao ampliar seus esquemas mentais; a sua atividade docente ao modificar tarefas, e o próprio instrumento que ganha novas funções e significados.

3. BASE DE CRIAÇÃO, METODOLOGIA DE *DESIGN* E FUNCIONAMENTO DO APLICATIVO

Nesta seção, apresentamos o produto educacional desenvolvido e seu processo de criação, iniciando com a plataforma Base44 (IA responsável pela programação da interface do *Jogo da Velha Linguístico*) e a estrutura geral do sistema. Em seguida, descrevemos o funcionamento do jogo em si, abordando pontos essenciais para a implementação, além de orientações que apoiam tanto professores quanto alunos no uso do *Jogo da Velha Linguístico*. O objetivo é oferecer um guia estruturado e acessível, capaz de transformar teoria em uma prática de ensino de ensino mais dinâmica e significativa.

3.1. BASE 44¹²: IA APLICADA AO DESENVOLVIMENTO DE PRODUTO EDUCACIONAL

¹² Para mais informações sobre a *Base44* acesse: <https://base44.com/>

O *Jogo da Velha Linguístico* foi projetado e implementado por meio da plataforma *Base44*, um ambiente digital que utiliza inteligência artificial criativa para programar aplicativos de forma *no-code*, ou seja, sem exigir conhecimentos prévios de programação. Essa característica torna a *Base44* particularmente relevante para iniciativas educacionais como esta, pois favorece, de forma acessível, a produção de recursos digitais, permitindo que professores e pesquisadores transformem ideias e propostas pedagógicas em soluções tecnológicas aplicáveis, viabilizando a construção de ambientes gamificados que incentivam o protagonismo do aluno, o desenvolvimento de sua autonomia e o exercício do pensamento crítico por meio de participação ativa.

A plataforma reúne, em um mesmo sistema, componentes essenciais como banco de dados, autenticação de usuários, hospedagem, interface gráfica e lógica operacional, oferecendo uma infraestrutura completa e integrada. Dessa forma, o docente ou pesquisador pode concentrar-se na concepção pedagógica e no *design* instrucional, enquanto a *Base44* automatiza os aspectos técnicos do desenvolvimento.

Aspecto	Descrição
Digitalização do tabuleiro	Conversão do tabuleiro tradicional em ambiente digital, em que cada célula corresponde a uma atividade interativa.
Biblioteca de tarefas	Criação, edição e categorização de atividades por nível de dificuldade, permitindo personalização conforme os objetivos pedagógicos.
<i>Feedback</i> e registro de desempenho	Implementação de retorno imediato e acompanhamento processual, alinhados às práticas de gamificação (Kapp, 2012), favorecendo avaliação formativa.
Acessibilidade e escalabilidade	Disponibilidade do aplicativo diretamente em navegadores, sem necessidade de instalação, ampliando o alcance em diferentes contextos escolares.

Quadro 1: Funcionalidades viabilizadas pela *Base44* no *Jogo da Velha Linguístico*

Fonte: Autor 1

O *design* do aplicativo priorizou uma interface colorida e amigável, com animações suaves para navegação intuitiva voltada a professores e alunos. O jogo foi inicialmente rascunhado em fluxograma pelo autor, que organizou suas funcionalidades antes de iniciar a programação. Após essa etapa, comandos foram dados à *Base44*

para que a plataforma realizasse a implementação do protótipo. As primeiras versões geradas pela IA apresentavam inconsistências e exigiram ajustes, mas, por meio do próprio *chat* da *Base44*, foi possível aplicar novos comandos para corrigir *bugs*, revisar a lógica de funcionamento e adequar o aplicativo às ideias originais do autor. Esse processo evidencia a flexibilidade e evolução contínua que a plataforma oferece, permitindo ajustes na programação e no banco de tarefas.

3.2. ESTRUTURA GERAL DO SISTEMA, CONFIGURAÇÃO DE PARTIDA, SELEÇÃO DE TAREFAS E FLUXO DE INTERAÇÃO

Conforme mencionado, o jogo foca aspectos como ortografia, concordância, pontuação, produção e transformação textual, argumentação, síntese, vocabulário e figuras de linguagem, contextualizadas em gêneros discursivos. Aqui, apresentamos a estrutura do sistema:

- *Tela Inicial* com apresentação, quatro diferenciais destacados e acesso a *iniciar partida* ou *biblioteca de tarefas*, como se vê na Figura 1:



Figura 1: Tela inicial

Fonte: Os próprios autores

- *Biblioteca de Tarefas* com criação, edição, exclusão, filtragem por categoria e dificuldade, visualização por categoria e 15 tarefas pré-cadastradas como exemplo.

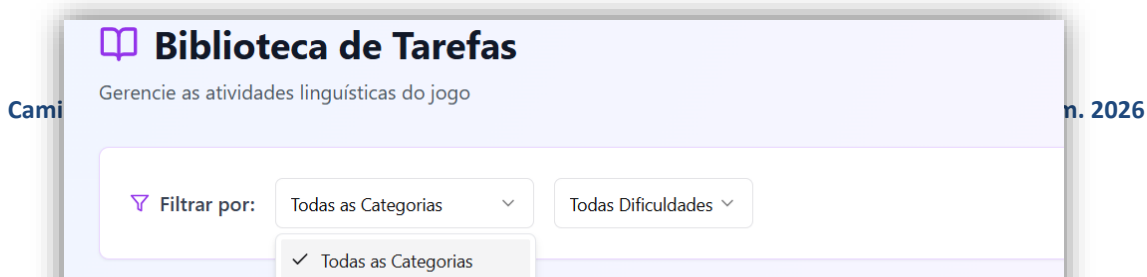


Figura 2: Biblioteca de tarefas

Fonte: Os próprios autores

A biblioteca de tarefas organiza os conteúdos em nove categorias linguístico-discursivas, cada uma com atividades classificadas por nível de dificuldade (Fácil, Médio, Avançado), pontuação atribuída e orientação avaliativa. Essa estrutura modular permite calibrar desafios, mapear objetivos instrucionais e documentar trajetórias de aprendizagem.

- *Configuração de Jogo* com nomes de equipes, nível de dificuldade, tempo por jogada ajustável e validação automática de disponibilidade de tarefas.

Configurações do Jogo
Preencha as informações abaixo para iniciar a partida

Nome da Equipe X	Nome da Equipe O
Equipe X	Equipe O
Nível de Dificuldade	
Médio - Tarefas balanceadas, tempo padrão	
Tempo por Jogada (segundos)	
120	

Figura 3: Configuração do jogo

Fonte: Os próprios autores

- *GameBoard* com tabuleiro 3×3, painel de pontuação, cronômetro visual, acesso às tarefas e *feedback*.

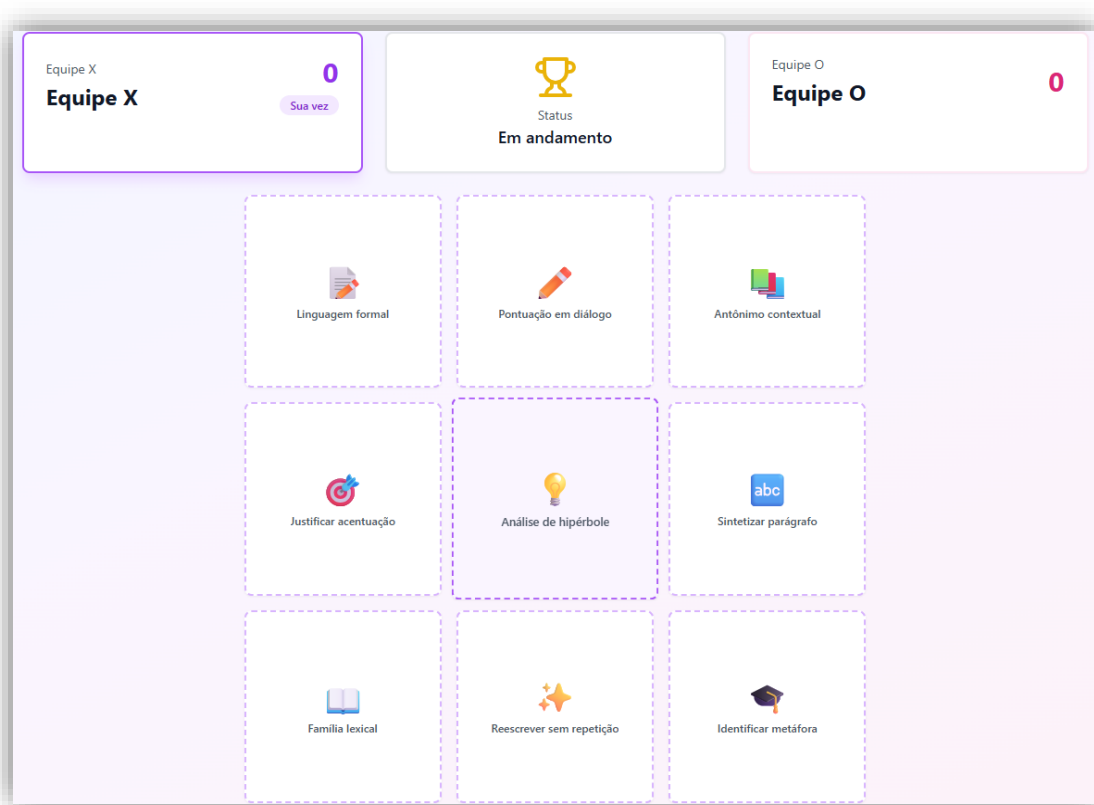


Figura 4: GameBoard

Fonte: Os próprios autores

- Histórico de jogos com registro cronológico, resultados, nível de dificuldade e placares finais.

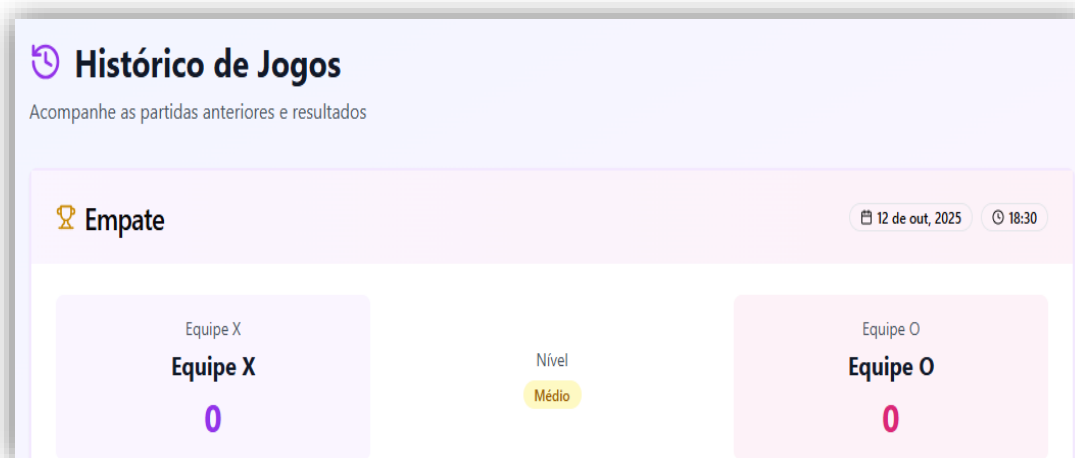


Figura 5: Histórico de jogos

Fonte: Os próprios autores.

A seguir, descrevemos a configuração inicial de partida, a seleção de tarefas e o fluxo de interação. A configuração inicial da partida permite definir nomes de equipes, tempo por jogada e nível de dificuldade, garantindo que o jogo se adapte ao perfil da turma e aos objetivos pedagógicos. O sistema valida automaticamente a disponibilidade de tarefas compatíveis com os parâmetros escolhidos e ativa o tabuleiro 3×3, onde cada célula corresponde a uma tarefa discursiva. A seleção pode ser feita manualmente ou por sorteio, e o painel de pontuação e cronômetro visual tornam explícitos os critérios de sucesso e o ritmo da atividade. O histórico de partidas registra resultados, níveis e desempenho, permitindo análise longitudinal e planejamento de intervenções futuras.

Em relação ao fluxo de interação, as ações transcorrem da seguinte maneira:

- A equipe que está com a vez escolhe uma casa; o sistema apresenta uma janela com a tarefa detalhada, ícones de categoria e nível, o enunciado e as orientações para o professor.
- O professor medeia a execução: lê, projeta ou orienta a tarefa; os alunos discutem e apresentam a resposta; o professor avalia e marca "Correto" ou "Incorreto".
- Em caso de acerto, a casa é marcada com 'X' ou 'O' da equipe, a pontuação é atualizada e a vez passa; em caso de erro, a casa volta a ficar disponível.

- O cronômetro regressivo reforça a pressão temporal, com mudança de cores indicativas e animação nos últimos 10 segundos, sustentando a experiência de foco e emergência de estratégias colaborativas.

Já em relação às *condições de vitória e documentação*, ganha a equipe que alinhar três símbolos em sequência; o empate ocorre quando todas as casas são preenchidas sem que haja vencedor. Ao término, uma janela exibe o troféu ou o ícone de empate e oferece opção de reiniciar, enquanto o sistema grava data, hora, equipes, placar e nível no histórico, procedimento que articula a lógica de *feedback* imediato e fechamento de ciclo (e progressão), conforme *design* gamificado (Kapp, 2012), e sustenta práticas avaliativas e de registro que viabilizam mediação e intervenção.

3.3 INSTRUÇÕES PARA O PROFESSOR

Nos Quadros a seguir, seguem algumas instruções para auxiliar professores a implementarem o jogo ou elaborarem suas versões do jogo. O Quadro 2, abaixo, contém instruções para o professor

Etapas	Ações do Professor	Finalidade Pedagógica
1. Gestão de Conteúdo	Acesse a "Biblioteca de Tarefas" para criar, editar ou excluir atividades por categoria e dificuldade.	Personalizar os objetivos instrucionais conforme a necessidade da turma.
2. Configuração	Nomes das equipes, nível de dificuldade e tempo por jogo (sugerido Definição: 120s).	Adaptar o desafio ao perfil dos alunos e garantir que haja tarefas suficientes para o jogo.
3. Mediação da Vez	Ler, projetar ou orientar uma tarefa específica que surge no "modal" (janela) após a escolha da casa.	Atuar como suporte, tornando as operações metalinguísticas observáveis.
4. Avaliação	Analisar a resposta dos alunos e marcar "Correto" ou "Incorreto" no sistema.	Fornecer feedback imediato e validar a conquista do espaço no tabuleiro.
5. Análise de Dados	Consulte o "Histórico de Jogos" para ver resultados, placares e níveis de partidas anteriores	Realizar um planejamento de projeções futuras com base no desempenho longitudinal.

Quadro 2: Instruções para o professor

Fonte: Autor 1

O Quadro 3 contém as instruções a serem dadas aos alunos e inclui, para conhecimento do professor, as dinâmicas de aprendizagem almejadas na elaboração do jogo.

Fase do Jogo	Ações do Aluno	Dinâmica de Aprendizagem
Não se trata de uma questão de... mas de...	Dividir-se em equipes (X ou O) e identificar-se no sistema.	Estimular a colaboração e o trabalho em equipe.
Jogada	Escolha uma das 9 casas do tabuleiro para revelar a tarefa linguística.	Exercer o protagonismo e a autonomia na escolha do caminho no jogo.
Execução	Discuta em grupo e apresente uma resposta antes que o cronômetro visual se esgote.	Desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de negociar sentidos sob pressão.
Progresso	Em caso de acerto, a equipe domina a casa; em caso de erro, a casa volta a ficar disponível.	Aprender com o erro e buscar novas estratégias para alinhar três símbolos.
Encerramento	Visualizar o troféu (vitória) ou ícone de empate e decidir por reiniciar a partida.	Fechar o ciclo de aprendizagem com retorno informativo sobre o desempenho.

Quadro 3: Instruções para o estudante

Fonte: Autor 1

Como um exemplo de partida, podemos pensar na seguinte configuração: Equipe X “Os Gramáticos”; Equipe O “Os Linguistas”; nível Médio; 120 segundos por jogada. Sequência ilustrativa: escolha da casa central, tarefa sobre concordância respondida corretamente; escolha de uma casa de canto, identificação de metáfora acertada; tentativa de síntese de um parágrafo assinalada como incorreta seguida da solução correta apresentada pela equipe adversária; e assim sucessivamente até o término da partida.

Como *recomendações ou sugestões de uso didático*, destacamos os seguintes aspectos: (a) Realizar rodadas demonstrativas antes da aplicação para familiarizar os alunos com a tarefa; (b) Usar projeção para leitura coletiva das instruções e registro das produções no quadro; (c) Explorar o histórico de jogos como evidência para portfólios e para planejamento de intervenções direcionadas; (d) Alternar níveis de dificuldade segundo diagnóstico da turma, garantindo um nível de desafios compatível com o desempenho dos alunos, de forma a buscar manter a motivação, o engajamento e a sensação de fluxo.

O professor também pode incorporar alguns ajustes e variações pedagógicas como: (a) Modo cooperativo: equipes jogam em conjunto para marcar casas, promovendo mediação entre pares; (b) Articulação de conteúdos interdisciplinares; (c)

Competição entre pares seguida de momento coletivo de avaliação reflexiva sobre estratégias e escolhas linguísticas.

3.4 RELAÇÃO COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A proposta do *Jogo da Velha Linguístico* operacionaliza diretamente as competências gerais e as habilidades de Língua Portuguesa propostas pela BNCC ao oferecer tarefas contextualizadas, multimodais e progressivas que articulam leitura crítica, produção e transformação textual, argumentação e uso consciente de tecnologias digitais, promovendo autonomia, pensamento crítico, comunicação em diferentes modos e cooperação. Seus mecanismos de progressão por níveis, rubricas, *feedback* imediato e histórico documentam trajetórias de aprendizagem e viabilizam avaliação formativa e intervenções, alinhando-se, assim, às expectativas curriculares de formação comunicativa e de repertórios multissemióticos para os anos finais do Ensino Fundamental. A proposta do jogo contribui diretamente para seis das dez competências gerais da BNCC, conforme o Quadro 4 abaixo:

Competência	Explicação
2	Propor soluções com base em investigação: estimula resolução de problemas textuais e reformulação crítica de enunciados.
4	Comunicar-se oralmente e por escrito: articula produção oral, escrita e transformação textual em gêneros diversos.
5	Utilizar tecnologias de forma crítica e ética: integra recursos multimídia e registros digitais, trabalhando letramento digital e uso responsável de ferramentas.
7	Argumentar com fundamento em evidências: fortalece argumentação, construção de premissas e defesa de posições em tarefas e debates.
9	Capacidade de empatia e cooperação: estrutura de trabalho em equipes, papéis e trocas colaborativas.
10	Agir com autonomia e responsabilidade: promove autonomia por meio de progressão por níveis, <i>feedback</i> formativo e práticas de autoavaliação.

Quadro 4: Competências da BNCC subjacentes ao *Jogo da Velha Linguístico*

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 9-10)

De forma mais específica, como já mencionado, o *Jogo da Velha Linguístico* busca materializar diretrizes do eixo de Análise Linguística e Semiótica em uma proposta lúdica. O aplicativo traduz as habilidades da BNCC em práticas situadas sobre

o sistema de escrita, a norma-padrão e a multisssemiose, por meio de atividades de ortografia, concordância, pontuação, vocabulário, figuras de linguagem, argumentação e síntese, contextualizados em gêneros discursivos.

Integrando os modos verbal, visual e digital, o jogo desafia os alunos a produzir, analisar e transformar textos em de maneira significativa. Nesse processo, o professor medeia as ações e fornece *feedback imediato*, buscando facilitar a apropriação dos conhecimentos linguístico-discursivos. Em um espaço seguro de experimentação, os alunos testam hipóteses sobre o funcionamento da língua sem temer o erro e/ou penalizações.

A proposta do jogo oferece, portanto, um dispositivo formativo capaz de documentar trajetórias, orientar intervenções, promover a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes e favorecer a construção de repertórios comunicativos multimodais exigidos nos anos finais do Ensino Fundamental.

5. CONCLUSÃO

O *Jogo da Velha Linguístico* configura-se como um instrumento pedagógico coerente e viável para o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas nos anos finais do Ensino Fundamental, ao traduzir princípios teóricos de gamificação, ludicidade, mediação (na perspectiva histórico-cultural) em um *design* instrucional operacionalizável em sala de aula (Kapp, 2012). Ao articular tarefas multimodais categorizadas por atividades linguístico-discursivas, níveis de dificuldade e rubricas avaliativas, a proposta favorece prática deliberada, *feedback* formativo e progressão graduada, favorecendo a apropriação de conhecimentos linguísticos e o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes.

Além disso, o jogo possibilita a mediação docente ao modelar enunciados, graduar desafios e fornecer *scaffolding* verbal e avaliativo, apoiando a apropriação de estratégias discursivas. Também permite a avaliação formativa integrada (ou seja, o registro de jogos) e as rubricas permitem monitoramento longitudinal e intervenções

direcionadas, transformando partidas em evidências para acompanhamento e planejamento didático (Kapp, 2012). E, por fim, o jogo promove motivação e engajamento sustentados via elementos como progressão, *feedback* imediato e controle sobre parâmetros (tempo, níveis) que favorecem estados de concentração e envolvimento produtivo dos alunos.

Ao longo da implementação em sala de aula com turmas de recuperação paralela do 6o. ao 9o. ano do Ensino Fundamental em uma escola regular pública no interior do Estado de São Paulo, foi observado que houve um alto nível de engajamento dos alunos com o aplicativo. Dezoito dos vinte alunos que testaram o jogo pediram para jogar duas vezes ou mais. Inicialmente, alguns alunos tiveram dificuldades nos desafios de nível fácil e médio, mas com um pouco de prática melhoraram seu desempenho, demonstrando avanços em suas habilidades. O nível difícil mostrou-se além do que os alunos poderiam responder naquele momento, revelando defasagens acumuladas na aprendizagem, o que fez os estudantes preferirem os níveis mais acessíveis.

Na rede municipal onde o jogo foi implementado, todos os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental passam por uma avaliação diagnóstica, que seleciona aqueles com baixo rendimento para as turmas de recuperação paralela. O jogo foi planejado para trabalhar, inicialmente, questões semelhantes às aquelas em que esses estudantes apresentaram dificuldades em suas turmas regulares. Entre duas e três semanas após a aplicação do jogo, uma nova avaliação diagnóstica mostrou avanços significativos em comparação aos resultados anteriores. Outro aspecto relevante foi a relação entre os pares: mesmo em situações de disputa, os alunos demonstraram preocupação em ajudar uns aos outros, oferecendo dicas para que os colegas conseguissem pontuar (havendo a emergência da “aprendizagem por pares”). Nesse sentido, o jogo permitiu trabalhar conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa ao mesmo tempo em que promoveu uma aprendizagem lúdica e significativa.

Por fim, como sugestões para futuras implementações e investigações, pontuamos que é interessante que estudos de caso e pesquisas-ação avaliem os impactos sobre desempenho de acordo com as habilidades da BNCC (Brasil, 2018), bem como avaliem a transferência para tarefas escolares. Além disso, professores podem implementar variantes colaborativas e interdisciplinares, como explorar modos

cooperativos, cenários temáticos e integração com outras áreas do currículo para ampliar o significado social das tarefas. Outro aspecto que pode ser implementado é o monitoramento técnico-pedagógico, ou seja, a análise dos *logs* de uso como fonte para retroalimentação de *design*, detecção de padrões de dificuldade e personalização de trajetórias de aprendizagem.

Em suma, enquanto dispositivo formativo, considerando que o docente tenha incorporado o jogo ao seu acervo de ferramentas didático-pedagógicas por meio dos processos de instrumentalização e de instrumentação propugnados por Rabardel (1995), o *Jogo da Velha Linguístico* reconcilia ludicidade e rigor pedagógico, oferecendo ao professor um conjunto articulado de recursos para engajar, mediar e avaliar práticas discursivas complexas. Sua adoção e investigação continuada podem contribuir substancialmente para a consolidação de repertórios comunicativos multissemióticos e para a promoção de autonomia e pensamento crítico entre estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. de S. **Motivação, afetividade e aprendizagem de inglês em um processo gamificado no Ensino Fundamental**. 2017. 193f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté (Unitau), Taubaté, 2017.
- Bennett, S.; Maton, K.; Kervin, L. The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. Oxford, **British Journal of Educational Technology**, v. 39, n. 5, p. 775-786, 2008. doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x. Acesso em: 12 out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 jun. 2025.
- BRITO KOZMA, E. V.; QUAIST, K.; DE BRITO ARDUINO, L. G.; MORAES, V. de. **Projeto Entrelaçar**: gamificação e jogo de realidade alternativa no ensino-aprendizagem de língua inglesa. Taubaté, SP: Editora da Universidade de Taubaté, 2023. v. 3. Disponível em: <https://editora.unitau.br/index.php/edunitau/catalog/book/110>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- BUCKINGHAM, David. Defining digital literacy: what do young people need to know about digital media? Oslo, **Nordic Journal of Digital Literacy**, v. 1, n. 4, p. 263-277, 2006. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2006-04-03>. Acesso em 08 out. 2025.

BUCKINGHAM, David. **The media education manifesto**. Cambridge: Polity Press, 2019.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/1241996/Multiliteracies_Literacy_learning_and_the_design_of_social_futures. Acesso em: 13 out. 2025.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital** – Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow**: the psychology of optimal experience. New York: Harper & Row, 1990.

DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining 'Gamification. In: INTERNATIONAL ACADEMIC MINDTREK CONFERENCE: ENVISIONING FUTURE MEDIA ENVIRONMENTS, 15th, 2011, Tampere, Finlândia. **Proceedings** [...]. New York, NY: Association for Computing Machinery, 2011. p. 9-15. DOI: <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>. Acesso em: 20 set. 2025.

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

GODOY, A. 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://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2025.

GOOGLE. **Gemini** [Modelo de linguagem grande]. Disponível em: gemini.google.com. Acesso em: 19 dez. 2025.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução: João Paulo Monteiro; Newton Cunha. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, [1938]2019.

KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

MOITA-LOPES, L. P. 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.

MORAN, J. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.) **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa, PR: UEPG/PROEX, 2015. v. II, p. 15-33. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 26 ago. 2025.

PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. **On The Horizon**, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em:

<https://mundonativodigital.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/texto1nativosdigitaisimigrantesdigitais1-110926184838-phpapp01.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2026.

PRENSKY, M. **The Emerging Online Life of the Digital Native**: What they do differently because of technology, and how they do it. 2004. Disponível em: https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf . Acesso em: 12 set. 2025.

PRENSKY, M. **From digital natives to digital wisdom**: hopeful essays for 21st century learning. Thousand Oaks: Corwin, 2012.

QUAST, K. Gamificando uma disciplina de pós-graduação em Linguística Aplicada. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 14, p. 183 - 209, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2159>. Acesso em: 04 set. 2025.

QUAST, K. Gamificação, ensino de línguas estrangeiras e formação de professores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, p. 787 - 820, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202016398>. Acesso em: 08 set. 2025.

RABARDEL, P. **Les hommes et les technologies**: une approche cognitive des instruments contemporains. Trad. Heidi Wood. Paris. Armand Colin, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução: Claudia Schilling. Comentários de Guillermo Blanck. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228039919_The_Role_of_Tutoring_in_Problem_Solving. Acesso em: 13 out. 2025.

ZAGAL, José. P. **Ludoliteracy**: Defining, Understanding, and Supporting Games Education Carnegie Mellon University, 2010. Disponível em: https://kithub.cmu.edu/articles/book/Ludoliteracy_Defining_Understanding_and_Supporting_Games_Education/6686828?file=12212666. Acesso em: 06 out. 2025.

Renan Beloni Teixeira TAVARES

Mestrando em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU), Especialista em Libras pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) e Gestão Escolar pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG). Professor estatutário de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental pela Secretaria Municipal de Taubaté. Desenvolve pesquisas nas áreas de jogos e gamificação, inclusão de surdos e novas tecnologias digitais. Bolsista CAPES no programa de mestrado.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2681-6027> E-mail: renanbeloni87@gmail.com

Bento Veiga FRANÇA NETO

Mestrando em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU), graduado em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo (MACKENZIE - SP) e licenciado em Letras - Português e Inglês pelo Centro Universitário Cidade Verde (UNICV). Tem interesse em pesquisas voltadas para os efeitos da tecnologia digital no desenvolvimento da linguagem. Atua como facilitador do Escritório Regional de Língua Inglesa da Embaixada dos Estados Unidos no Brasil (RELO - Brazil) e como mediador na formação continuada de professores de língua inglesa da Associação dos Servidores da Educação Básica do estado do Piauí (ASSEBEPI).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0494-2011> E-mail: bentofranca@yahoo.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, translanguagem, 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

Adriana Cintra de Carvalho PINTO

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Mestra em Linguística Aplicada e Licenciada em Letras - Português e Inglês pela Universidade de Taubaté (UNITAU). É professora do Departamento de Ciências Sociais e Educação e do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (UNITAU). Leciona também na Faculdade Dehoniana. Seu atual projeto de pesquisa aborda a relação entre linguagem, trabalho, instrumento e desenvolvimento humano. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0284-6985> E-mail: adriana.ccpinto@unitau.br

AGRADECIMENTOS

Agrademos aos pareceristas pelas contribuições criteriosas e sugestões pertinentes, que possibilitaram o aprimoramento deste trabalho.

REVISOR DE LINGUAGEM

Nome: Renan Beloni Teixeira Tavares

E-mail: renanbeloni87@gmail.com

Recebido em: 31. jan.2026

Aprovado em: 26.fev.2026