

DEZ ANOS DE PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA: PERCURSOS, DESLOCAMENTOS E PERSPECTIVAS

Karin QUAST
Universidade de Taubaté

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão sobre minha trajetória acadêmica ao longo de dez anos no Programa de Pós-Graduação, destacando as principais bases teóricas que orientaram as pesquisas desenvolvidas no campo do ensino-aprendizagem de línguas. A partir de uma perspectiva retrospectiva, discuto os projetos de pesquisa realizados, os temas investigados nas dissertações orientadas e os deslocamentos teóricos que emergiram dos contextos de atuação dos mestrandos, favorecendo interlocuções com outras instituições e grupos de pesquisa. O texto evidencia, ainda, a ampliação progressiva das discussões em torno dos jogos, que passaram a ser compreendidos não apenas como recursos pedagógicos, mas como artefatos culturais, discursivos e ideológicos, abrindo possibilidades de investigação alinhadas à Linguística Aplicada (in)disciplinar e às perspectivas decoloniais e contracoloniais. Por fim, são apontadas perspectivas para pesquisas futuras no campo dos jogos e os estudos da linguagem.

Palavras-Chave: Linguística Aplicada; Trajetória acadêmica; Jogos e gamificação; Ensino-aprendizagem de línguas; Letramento em jogos.

TEN YEARS OF RESEARCH IN APPLIED LINGUISTICS: TRAJECTORIES, SHIFTS, AND PERSPECTIVES

Abstract

This article presents a reflection on my academic trajectory over ten years in the Graduate Program, highlighting the main theoretical foundations that have guided the research conducted in the field of language teaching and learning. From a retrospective perspective, I discuss the research projects developed, the topics investigated in the supervised master's dissertations, and the theoretical shifts that emerged from the professional contexts of the graduate students, fostering collaborations with other institutions and research groups. The article also highlights the progressive expansion of discussions surrounding games and gamification, which came to be understood not merely as pedagogical tools, but as cultural, discursive, and ideological artifacts, opening up new avenues for inquiry aligned with (in)disciplinary Applied Linguistics and decolonial and contracolonial perspectives. Finally, future research directions are outlined in the field of games and language studies.

Keywords: *Applied Linguistics; Academic trajectory; Board games and gamification; Language teaching and learning; Game literacy.*

DIEZ AÑOS DE INVESTIGACIÓN EN LINGÜÍSTICA APLICADA: TRAYECTORIAS, DESPLAZAMIENTOS Y PERSPECTIVAS

Resumen

Este artículo reflexiona sobre mi trayectoria académica de diez años en el Programa de Posgrado, destacando los principales fundamentos teóricos que han orientado las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. En retrospectiva, analizo los proyectos realizados, los temas de las tesis de maestría dirigidas y los desplazamientos teóricos surgidos de los contextos de actuación de los maestrandos, favoreciendo el diálogo con otras instituciones y grupos de investigación. El texto también pone de relieve la ampliación progresiva de las discusiones en torno a los juegos, que pasaron a ser comprendidos no solo como recursos pedagógicos, sino también como artefactos culturales, discursivos e ideológicos, abriendo posibilidades de investigación alineadas con la Lingüística Aplicada (in)disciplinaria y con las perspectivas decoloniales y contracoloniales. Por último, se señalan perspectivas para futuras investigaciones en el campo de los juegos y los estudios del lenguaje.

Palabras-clave: *Lingüística Aplicada; Trayectoria académica; Juegos y gamificación; Enseñanza y aprendizaje de lenguas; Literacidad lúdica.*

1. INTRODUÇÃO

Ingressei como docente no Programa de Mestrado em Linguística Aplicada em dezembro de 2014, com a grande satisfação de atuar na pós-graduação onde, há pouco mais de uma década, havia concluído meu mestrado em Linguística Aplicada sob orientação da saudosa professora Dra. Solange Teresinha Ricardo de Castro (*in memoriam*). Ao longo de uma década no Programa, concluí a orientação de 23 dissertações de mestrado. Essas pesquisas vincularam-se a quatro projetos de pesquisa de minha autoria, que serão brevemente descritos ao longo deste capítulo e que estão vinculados à Linha de Pesquisa “Ensino e Aprendizagem de Línguas”, coordenado pela professora Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi, cujo foco é o estudo dos processos de ensino e aprendizagem de línguas materna e estrangeiras e, em especial, do papel da linguagem nesses processos.

As pesquisas, a depender do tema central, fundamentam-se na perspectiva histórico-cultural (Vigotski e o Círculo de Bakhtin) e em autores que discutem o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras ou adicionais, bilinguismo, gêneros discursivos, Multiletramentos, Metodologias Ativas, Inglês para Fins Específicos (ESP), translinguagem, interculturalidade e decolonialidade. Somam-se a esse arcabouço temas e/ou áreas interdisciplinares como gamificação, design de jogos, estudos de jogos, letramento em jogos e uso de jogos de tabuleiro modernos no processo de ensino-aprendizagem – esses, compreendidos aqui não como mero entretenimento, mas como práticas sociais situadas de linguagem, gêneros discursivos multimodais, direito humano e como instrumento para o agir do professor (Rabardel, 1995), podendo se constituir como um recurso transgressor e de resistência pedagógica.

O impacto social das pesquisas reverbera diretamente na área de ensino-aprendizagem de línguas, especialmente em propostas didáticas utilizando Metodologias Ativas, jogos e gamificação. As repercussões transcendem as salas de aula dos professores-pesquisadores e alcançam seus diferentes contextos de atuação: a Educação Básica, o Ensino Técnico e Tecnológico, o Ensino Superior e a área de Inglês para Fins Específicos (ESP). Essa capilaridade abrange desde redes públicas e privadas, até contextos específicos, como uma escola pública bilíngue, a escola militar e o âmbito das Forças Armadas. As contribuições dessas pesquisas manifestam-se de diversas formas: no compartilhamento das pesquisas entre colegas, seja informalmente, seja em reuniões internas de compartilhamento de boas práticas (como ocorre em algumas escolas públicas e outras instituições); na incorporação do material didático e sequências didáticas preparadas pelos professores-pesquisadores como parte integrante do material didático nas instituições de origem; estimulando outras pesquisas ou atraindo novos candidatos para o Programa; inspirando o trabalho com a língua estrangeira/adicional em projetos sociais em outros países, como é o caso do trabalho desenvolvido no “Projeto Luar de Dança”, que anualmente recebe intercambistas italianos, via o *CESC Project*, sediado em Roma¹ e que foi objeto da pesquisa de José

¹ Este é um projeto de cooperação internacional – Serviço de Voluntariado Civil – financiado pela União Europeia. Mais informações sobre o Projeto CESC podem ser encontradas em: <https://www.cescproject.org/main/> e <https://www.instagram.com/explore/locations/1020127322/cesc-project/>.

Márcio Vieira (2024). Há, ainda, a repercussão via as apresentações de trabalhos e publicações, ainda que de difícil mensuração.

No âmbito do trabalho coletivo (mestrandos e egressos), além de participação em eventos promovidos pelo próprio Programa – o SePLA (Seminário de Pesquisa em Linguística Aplicada) e o EPAVA (Encontro de Professores e Alunos do Vale do Paraíba) –, participamos de eventos da Universidade, como o JUEID (Jornada Unitau pela equidade e inclusão das diferenças) e o CICTED (Congresso Internacional de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento), bem como de eventos externos. Temos atuado também em discussões e eventos promovidos pelo grupo *Ludus Magisterium*² e/ou seus membros, que inclui participação no “Simpósio Fluminense de Jogos e Educação” e no “Simpósio Nacional de Jogos e Educação”, além do DOFF (Diversão Offline)³, via o espaço no “Beco da Educação”. O DOFF é o maior evento de jogos de tabuleiro (ou de mesa) da América do Sul e o uso desses jogos (um dos focos de pesquisa dos projetos) vem ganhando espaço na educação, atraindo mais professores para tais eventos. Cabe mencionar, ainda, dentre as atividades da *Ludus Magisterium*, a publicação do livro “Jogos de tabuleiro na Educação” (Piccolo; Carvalho, 2022), coorganizado por Paula T. Piccolo, agora ex-orientanda, e no qual tenho um capítulo.

No Programa, integro, ainda, o “Grupo de Estudos Decoloniais”, coordenado pela profa. Dra. Eliana Vianna Brito Kozma e participo do Projeto de Pesquisa “Convergências de Saberes para Formação de Professores”, sob coordenação da profa. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto, que articula a graduação e a pós-graduação. Esta dupla inserção reforça o compromisso de pensar a Linguística Aplicada a partir de epistemologias do Sul, questionando modelos hegemônicos.

De forma a ilustrar minha trajetória no Programa, a organização deste texto estrutura-se em três momentos cronológicos e temáticos. O primeiro, centra-se nos dois projetos de pesquisa desenvolvidos de 2015 a 2019; o segundo, discute os

² A *Ludus Magisterium* é uma *rede de aprendizagem docente* composta por pessoas interessadas em jogos de tabuleiro (que inclui jogos de RPG-*Role Playing Games*) e educação, que nasceu em 2019. Em conjunto, os membros já realizaram uma série de simpósios, *lives*, oficinas, encontros virtuais e presenciais e publicaram um livro. Atualmente, o grupo tem mais de 400 membros, com professores das mais diversas disciplinas e níveis de ensino, incluindo a pós-graduação, de vários estados e instituições do país. Para mais informações sobre o grupo, ver: <http://ludusmagisterium.com.br/>; <https://www.instagram.com/ludusmagisterium/>

³ <https://diversaooffline.com.br/>

desenvolvimentos ocorridos no quadriênio de 2020 a 2024. Por fim, o terceiro apresenta o projeto iniciado em 2023, seguido de perspectivas futuras de investigação.

Esses momentos serão brevemente discutidos e entremeados com alguns apontamentos sobre como concebemos nossos objetos de pesquisa, com destaque àqueles que não são muito discutidos na área de Linguística Aplicada, como gamificação e jogos de tabuleiro modernos.

2. O PRIMEIRO MO(VI)MENTO

Ao ingressar no Programa, meus dois projetos de pesquisa tinham como foco o ensino de línguas estrangeiras. Tendo atuado no ensino de língua inglesa em institutos de línguas e diversas empresas desde o final da graduação em Letras, minha preocupação central voltava-se para as abordagens, metodologias e estratégias didáticas utilizadas no ensino de línguas estrangeiras, bem como para as concepções de língua(gem), ensino-aprendizagem e de sujeito que sustentam as práticas docentes. Desde a minha experiência no curso de Especialização em Língua Inglesa na Unitau, no qual ministrei a disciplina de “Fonologia da Língua Inglesa” (de 2001 a 2015), os relatos de professores já evidenciavam um descompasso entre as pesquisas acadêmicas, as diretrizes dos documentos oficiais e o conteúdo de alguns livros didáticos e a realidade da sala de aula.

Outro aspecto que me instiga é o uso de recursos lúdicos no processo de ensino-aprendizagem, em função das características das novas gerações e de suas práticas no universo digital, especialmente no que concerne a jogos e devido à presença ubíqua da gamificação em nosso cotidiano. Isso significa pensar, como apontou Vigotski (2004), em como utilizar os próprios interesses dos alunos ou provocar seu interesse em relação a um tema, para conduzir o trabalho pedagógico.

Em vista disso, os dois projetos de pesquisa à época eram:

(a) *Ensino-aprendizagem de língua estrangeira: concepções de linguagem, ensino-aprendizagem e sujeito* – englobando diversos aspectos relacionados ao

ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente à luz dos trabalhos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin;

(b) *Ludicidade e aprendizagem de línguas estrangeiras: o brincar, o jogar, o narrar e gamificação de conteúdo*. O principal foco era o uso de recursos lúdicos como jogos, narrativas e a gamificação, sendo motivado pelas práticas das novas gerações, pela forma com os jogos e experiências similares permeiam nosso cotidiano, ou seja, pela *ludificação da cultura* (Deterding *et al.*, 2011), por estarmos vivendo no “século lúdico” (Zimmerman; Chaplin, 2013) e as repercussões no processo de ensino-aprendizagem, buscando articular teorias ligadas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, os princípios de aprendizagem inerentes a bons jogos (Gee, 2003) e a perspectiva histórico-cultural (Vigotski e o Círculo de Bakhtin).

As orientandas e orientandos atuavam em diferentes contextos, desde a Educação Básica ao ensino superior, incluindo, nesse período, o meu primeiro contato com uma área bastante específica, a do ensino de língua inglesa na Escola de Especialistas da Aeronáutica – EEAR⁴, o que foi bastante instigante, pois me permitiu conhecer a área de Inglês Aeronáutico.

Assim, no primeiro projeto de pesquisa foram realizadas pesquisas envolvendo: (a) as questões e os gêneros discursivos presentes na prova de língua inglesa do processo seletivo de acesso à educação superior da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA (Denise Maia Pereira, 2016); (b) uma proposta didática dialética e comunicativa para o ensino de língua inglesa na escola pública, articulando a abordagem comunicativa e os preceitos da dialética marxista, via os princípios da didática dialética de Gasparin (Leonardo Travincas de Castro, 2017); (c) a questão do tratamento da pronúncia nos livros didáticos de Inglês Aeronáutico ou Inglês para Aviação (Carlos Alberto Babboni, 2017), em articulação com a perspectiva de Inglês como Língua Franca, as diretrizes da OACI (Organização da Aviação Civil Internacional – ou ICAO em inglês)⁵, e considerando de que forma abrangiam os principais problemas

⁴ <https://www2.fab.mil.br/eear/>

⁵ A OACI é uma agência especializada da ONU (Organização das Nações Unidas), fundada em 1947, que estabelece as normas e regulamentos visando a garantia da segurança e eficiência da aviação civil global.

de pronúncia de falantes de português brasileiro como primeira língua, bem como o que necessitaria ser complementado.

Esta última pesquisa foi desenvolvida na EEAR e propiciou a aproximação com o “Grupo de Estudos em Inglês Aeronáutico” (GEIA)⁶, coordenado pela profa. Dra. Patrícia Tosqui-Lucks, e vinculado ao ICEA (Instituto de Controle do Espaço Aéreo)⁷, sendo uma área que envolve o ensino de Inglês para Fins Específicos (*English for Specific Purposes* - ESP) voltado à comunicação radiotelefônica entre pilotos e controladores de tráfego aéreo. A aproximação com o grupo oportunizou a participação em atividades do grupo, em coautoria com o ex-orientando Carlos Babboni, como a publicação de capítulo de livro (2018), artigo na edição especial da revista *The ESPecialist* (2020) e apresentações nos eventos do GEIA, incluindo um mini curso com jogos adaptados para o trabalho com pronúncia e com foco em Inglês Aeronáutico e, posteriormente, um mini curso com a apresentação e testagem de jogos por nós elaborados para o trabalho com Inglês Aeronáutico em geral (2023). Nosso trabalho com gamificação, apresentado em evento no GEIA (2016) também inspirou a elaboração de um curso híbrido gamificado daquela instituição no período da pandemia (Tosqui-Lucks; Santana; 2022). A professora Patrícia Tosqui-Lucks também participou de bancas de defesa de meus orientandos.

No segundo projeto, a principal preocupação da(o)s professora(s) era como motivar, engajar e promover uma aprendizagem mais significativa e participação mais ativa por parte dos alunos, bem como buscar transformações de comportamento e na própria relação com a disciplina. As dissertações orientadas foram relacionadas a: (a) gamificação - o sistema gamificado, elaborado e implementado por Rafaela Alves (2017), foi voltado ao trabalho com a língua inglesa com alunos do 8º. ano do Ensino Fundamental ao longo de um semestre, em uma escola pública e incorporou o conteúdo da disciplina (incluindo os gêneros discursivos presentes no livro didático) à narrativa e elementos de jogos por ela selecionados; (b) uso de música e de jogos elaborados pela

⁶ <https://geia.icea.decea.mil.br/geia/inicial.php>

⁷ O ICEA está vinculado ao DECEA (Departamento de Controle do Espaço Aéreo), sendo “[...] a instituição responsável pelo planejamento, desenvolvimento e aplicação dos instrumentos de capacitação e avaliação dos controladores [do espaço aéreo] brasileiros”, de forma a cumprir os requisitos estabelecidos pela Organização de Aviação Civil Internacional (OACI).”

professora-pesquisadora Cássia Faustino da Silva Lago (2018) na disciplina de língua espanhola no contexto militar, na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). Os jogos por ela desenvolvidos continuam em uso na instituição, segundo relatos de professores locais, evidenciando o impacto duradouro da pesquisa; (c) a pesquisa de Geraldo Savio F. Almeida (2018) voltada à elaboração de atividades de *storytelling* para o ensino de língua inglesa no 6º ano do Ensino Fundamental em escola pública no interior do estado da Bahia, com base em lendas locais do sertão baiano – a história do padroeiro São João Batista (chamado pelos povos Tuxá de Mestre Velho Cá Nenem), a lenda do Nego d'água, a lenda do Boitatá; (d) percepções de professores em uma disciplina gamificada no contexto de pós-graduação em Linguística Aplicada (Juliana Lucia do Amaral M. G. do Nascimento, 2017). A dissertação de Juliana Nascimento evidenciou a importância de o professor também jogar para que possa ao menos considerar a gamificação como um recurso mediacional. A pesquisa foi conduzida em disciplina ministrada por mim no curso de mestrado, que, da mesma forma que na turma do ano anterior (2015), foi gamificada (cf. Quast, 2016, 2020), contudo, os resultados foram bastante diferenciados.

As diferenças foram sentidas em relação ao engajamento e imersão dos mestrandos na narrativa e 'missões' propostas. Na turma de 2015, a gamificação foi bem aceita e os mestrandos assumiram a atitude lúdica (*ludic attitude* – Salen; Zimmerman, 2004), ativaram a 'suspensão de descrença' (Coleridge, 1817), imergiram na narrativa, participaram ativamente das atividades e inclusive contribuíram ativamente para o seu próprio desenrolar (cf. Quast, 2020), ou seja, participaram da construção da narrativa. Já a turma de 2016 agiu de forma muito diferente. Tal fato revelou que, se o professor não percebe a relevância da ludicidade no ensino, ele pode nem sequer 'se abrir' à possibilidade de vivenciar a experiência lúdica. Outro aspecto que impacta a elaboração de um sistema gamificado pelo professor é o letramento em jogos (Zagal, 2010). Na turma em questão, outro fator que também pareceu impactar, foram as representações em relação ao que significa ensinar e aprender (e como) no contexto da pós-graduação.

Nesse sentido, esbarramos também nas representações dos próprios professores sobre gamificação e jogos. Atualmente, parte da sociedade ainda reduz os jogos a mero passatempo e entretenimento, e muitos docentes, formadores, gestores

desconhecem seu potencial na educação para além do ensino infantil ou nas primeiras séries do Ensino Fundamental. O profissional que leva jogos para a sala de aula é, muitas vezes, criticado sob o julgamento de que busca apenas divertir ou entreter os alunos ou preencher o tempo (ou seja, 'não dar aula'). Por outro lado, há professores de línguas que utilizam jogos em suas aulas; porém, o que se verifica é que o repertório de jogos se limita a caça palavras, palavras cruzadas, jogo da memória, forca e jogos de trilha simples (com perguntas e respostas) (cf. Piccolo, 2023). Tais jogos, embora possam desempenhar funções específicas, tendem a privilegiar práticas de fixação e avaliação de conteúdos linguísticos isolados, não envolvendo habilidades e/ou competências mais amplas ou variadas, nem o discurso. Também não são utilizados para introduzir conteúdo, instigar a curiosidade, a pesquisa e, geralmente, não trabalham a colaboração, por exemplo. Além disso, geralmente não são vistos como atividades sociais e culturais, nem como gêneros discursivos. Todas essas constatações foram então imprimindo novos direcionamentos em relação aos jogos em si, nos impulsionando a focar em jogos analógicos.

Portanto, a opção de investigar o uso de gamificação e de jogos de tabuleiro modernos (compreendidos aqui como gêneros multimodais/multissemióticos)⁸ justifica-se pela necessidade de propor alternativas analógicas ou híbridas mais inclusivas⁹ para o ensino-aprendizagem de línguas. Diante de um cotidiano frequentemente saturado por tecnologias digitais, marcado pela dispersão, pela hiperconectividade, desempenho contínuo, rolagem infinita e pelo esgotamento subjetivo discutidos por Byung-Chul Han (2015), os jogos analógicos (de tabuleiro, de cartas, RPG-*Role Playing Game*) ou jogos híbridos como possibilitam os ARGs (*Alternate Reality Games* - Jogos de Realidade Alternativa) e o jogos de escape (*Escape Rooms*), favorecem o encontro com a alteridade, a escuta, a negociação de sentidos e a construção conjunta de

⁸ Os jogos de tabuleiro modernos (ou contemporâneos) possuem muitas características que os distinguem de jogos de outras gerações, incluindo uma preocupação com o design, utilizando componentes de alta qualidade, como peças de madeira e miniaturas, iconografia complexa, tabuleiros que por vezes são modulares etc. O jogador precisa, assim, interpretar signos visuais, espaciais e táteis. Algumas das outras características que os diferenciam podem ser encontradas em Quast e Piccolo (2022).

⁹ Atualmente, muita ênfase é colocada em ferramentas digitais, às quais, infelizmente, muitos professores e escolas não têm acesso, por isso (e outras razões), 'remando contra a corrente' optamos pelo ambiente analógico ou híbrido, acreditando ser mais inclusivo.

conhecimento. Não se trata aqui de uma rejeição às tecnologias digitais, mas da busca por práticas mais críticas, colaborativas e significativas, que resistam à lógica de consumo rápido, dispersão atencional e performatividade algorítmica. Além disso, o ambiente lúdico também pode reduzir a ansiedade e favorecer maior disposição para participação, experimentação e tomada de riscos, aspectos também discutidos por Gee (2003) em relação a jogos.

Os jogos analógicos mobilizam formas de cognição distribuída e corporificada, nas quais a linguagem verbal e não verbal (signos visuais, sonoros, os gestos, a espacialidade, a materialidade das peças e do tabuleiro) mobilizadas na interação atuam conjuntamente na construção de sentidos. Nosso foco é o desenvolvimento integral dos alunos, dos multiletramentos e da reflexão crítica, além (e para além) das habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2018).

Dessa forma, jogos analógicos ou híbridos podem favorecer práticas discursivas situadas, nas quais o uso da língua emerge de necessidades comunicativas reais, envolvendo negociação de sentidos, tomada de decisão, argumentação, colaboração e resolução de problemas. Os jogos possibilitam, ainda, vivenciar diferentes papéis sociais (podendo propiciar o desenvolvimento da empatia), experimentar identidades, “eus possíveis” e performances discursivas diversas, favorecendo processos de reflexão crítica e de desenvolvimento da subjetividade. Nesse contexto, os jogos podem promover agência, socialização e também o trabalho com as habilidades e competências da BNCC de forma mais significativa, ‘orgânica’, incluindo as chamadas competências socioemocionais.

Os participantes podem, ainda, tornar-se cocriadores de narrativas, estratégias e experiências de aprendizagem. Ademais, por meio de suas inúmeras temáticas, alguns jogos podem atuar como uma forma de transgressão e problematização social, confrontando realidades políticas e sociais, fomentando a conscientização, o pensamento crítico e a transformação social, propiciando um trabalho mais alinhado à perspectiva da Linguística Aplicada Crítica. Foi a partir dessa percepção do jogo como espaço de conscientização e transformação social que, ao longo dos anos, fui expandindo meu próprio letramento em jogos e minha visão de jogo foi se complexificando, adquirindo novos contornos a partir da perspectiva decolonial.

Antes, porém, de prosseguirmos com o foco mais centrado em jogos, cabe brevemente explicitar a visão de gamificação do nosso grupo.

2.1. A VISÃO DE GAMIFICAÇÃO NAS PESQUISAS E AULAS

Primeiramente, cabe destacar que gamificação e uso de jogos não são sinônimos. Embora não exista uma definição única para gamificação, Deterding *et al.* (2011, p. 2), buscando pensar a gamificação enquanto um *conceito acadêmico*, a definem como “a utilização de elementos de *design* de jogos em contextos que não são jogos”¹⁰. Já Karl Kapp (2012, p. 10) define gamificação como: “a utilização de mecânicas e estética [relacionada à experiência afetiva e sensorial do jogador]¹¹ baseada em jogos e pensamento orientado pela lógica de jogos para engajar pessoas, motivar à ação, promover a aprendizagem e solucionar problemas”. Com base em discussões de vários autores, nossa visão de gamificação, foi expressa anteriormente (Quast, 2020, p. 791) 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)”. Gamificar é, portanto, projetar e implementar experiências que possibilitem *gamefulness* (a sensação de estar jogando, ou a experiência lúdica) – ou seja, que promova a disposição, comportamentos e modos de raciocinar e agir similares às promovidas por jogo –, via o uso de técnicas de *design* de jogos.

Nessa perspectiva, buscamos nos distanciar de concepções reducionistas de gamificação, baseadas meramente em pontos, medalhas (ou equivalente) e ranqueamento (o modelo PBL - *points, badges and leaderboard*), centradas

¹⁰ No original: “Gamification is the use of game design elements in non-game contexts.”

¹¹ No Framework MDA (*Mechanics, Dynamics, Aesthetics*), de Hunicke, Le Blanc e Zubeck (2004), a estética se refere à experiência afetiva e sensorial produzida por meio da interação com o jogo, isto é, como ele é vivenciado; são as respostas emocionais evocadas no jogador. Os autores apresentam uma taxonomia com 8 categorias de experiências estéticas: sensação (o jogo como prazer sensorial, relacionado aos sons, imagens, movimento etc.); fantasia (o jogo como faz de conta; espaço de fantasia, imaginação); narrativa (o jogo como história dramática); desafio (o jogo como uma pista de obstáculos); sociabilidade (o jogo como um quadro social); descoberta (o jogo como um território desconhecido; exploração); expressão (o jogo como auto-descoberta); submissão (o jogo como entretenimento relaxante ou ritualizado). Essas experiências também podem ser correlacionadas com o tipo de jogador, aspecto que discutimos brevemente em Quast (2020).

predominantemente na motivação extrínseca e incluindo apenas os elementos mais superficiais dos jogos. Embora tais recursos possam indicar progresso e reconhecer esforço, eles não constituem, isoladamente, uma experiência gamificada. Em muitos casos, apenas se acrescenta uma “camada lúdica” a práticas tradicionais de ensino, sem modificar efetivamente a experiência de aprendizagem. Fica de fora o processo de descoberta, pesquisa, exploração, diálogo.

Assim, entendemos que gamificar pressupõe criar desafios significativos (e não meramente exercícios), nos quais as ações dos participantes façam sentido dentro da experiência proposta. Nesse contexto, elementos como narrativa, objetivos claros, exploração, desafios, resolução de problemas, tomada de decisão, cooperação, feedback significativo, sensação de progressão, agência e possibilidade de falhar e tentar novamente tornam-se centrais para o engajamento e para a aprendizagem. A recompensa, portanto, não deve limitar-se a pontos ou medalhas, mas traduzir-se em desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências.

Nossa compreensão de gamificação também dialoga com as discussões sobre Metodologias Ativas, conforme destacado em Quast (2020) e com os princípios de aprendizagem inerentes a bons jogos, discutidos pelo linguista James Paul Gee (2003). Segundo o autor, jogos bem projetados favorecem aprendizagem situada, exploração, investigação, descoberta e construção ativa de sentidos, criando ambientes motivadores e participativos. Nesse sentido, jogos podem ser modelos para a aprendizagem.

Além disso, compreendemos jogos e gamificação como instrumentos mediadores do processo educativo, alinhados à noção vigotskiana de experiência e participação ativa na aprendizagem. Vigotski (2004, p. 122-123) dá destaque aos “sentimentos intelectuais”, como “a curiosidade, o interesse, o assombro, etc. diretamente ligados à atividade intelectual e que a dirigem de forma evidente”. Nessa direção, a curiosidade epistêmica e a liberdade para explorar, experimentar, assumir diferentes papéis sociais e/ou identidades e até falhar, tornam-se fundamentais. Mais do que entretenimento ou recompensa, gamificação envolve experiência, sentido, participação ativa, agência e ‘aventura’; envolve, acima de tudo, linguagem.

Passamos, a seguir, a um outro momento, mais centrado em Metodologias Ativas e jogos em si, durante o qual tivemos a pandemia da Covid 19.

3. O SEGUNDO MO(VI)MENTO

O projeto do quadriênio 2020-2024, *Ensino de línguas (L1 e L2/adicional): recursos mediacionais diversos no desenvolvimento de linguagem, letramentos e competências*, esteve mais focado em pesquisas e propostas didáticas utilizando Metodologias Ativas, algumas incluindo jogos. Esse período, como mencionado, foi afetado pela pandemia, que nos encaminhou para aulas remotas. Contudo, um aspecto positivo foi o contato com o grupo *Ludus Magisterium* e os eventos de jogos, incluindo eventos internacionais, realizados de forma remota, e o contato com professores de várias instituições e de programas de pós-graduação de outras universidades, incluindo a profa. Dra. Dulce Márcia Cruz (UFSC) e líder do “Grupo de Pesquisa EDUMÍDIA: Educação, Comunicação e Mídias” (CNPq).

Além disso, as pesquisas realizadas propiciaram, por exemplo, aproximação com a profa. Dra. Susana Cristina dos Reis (UFSM), Líder do GRPesq/CNPq NUPEAD (Núcleo de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem de Línguas a distância) e idealizadora e coordenadora do “Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Línguas Online” (LabEon) e dos cursos de inglês “English Online 3D”, “Reading Online”, “English For Teens” e “ReSPOnD”.

Nesse quadriênio, as pesquisas realizadas englobaram: (a) as dificuldades do intérprete (inglês/português) durante a interpretação simultânea remota no período da pandemia, centrando-se nas interpretações realizadas no evento ABRALIN AO VIVO 2020 (Mônica Pires Rodrigues, 2021)¹²; (b) a elaboração e implementação de um Jogo de Realidade Alternativa (ARG) na disciplina de língua inglesa no Ensino Médio Técnico em Agropecuária no Maranhão (Alexsandra Moraes Lins, 2022; 2023); (c) abordagens ativas no ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental II em um colégio militar (Miriã Keyla de Oliveira Rosa, 2022); (d) a adaptação de jogos de tabuleiro modernos no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, com foco no trabalho com gramática e produção escrita (Patrícia Ingrid Ramos, 2022); (e) o uso de Sala de Aula Invertida no ensino de língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental no ensino remoto durante a pandemia (Adriana Moraes Rossi, 2022); (f) o uso de Metodologias Ativas e

¹² A pesquisa de Rodrigues sofreu uma alteração de tema motivada justamente pela pandemia, não se enquadrando no nosso projeto de pesquisa à época, porém ainda dentro das linhas de pesquisa do Programa.

jogo no ensino de Inglês para Aviação para sargentos (mecânicos de aviônicos) do Exército Brasileiro (Luisa Borges Canella, 2023); (g) o letramento em jogos do professor, percorrendo desde os jogos de perguntas e respostas até o uso de jogos de tabuleiro modernos no ensino-aprendizagem de língua inglesa (Paula Tessari Piccolo, 2023); (h) o ensino bilíngue na escola pública, via a abordagem CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) e a partir da perspectiva da translinguagem, com uma proposta didática para a disciplina de *Science* e que incluiu elementos de RPG-*Role Playing Game* (Rafael Magalhães de Oliveira, 2023); (i) práticas docentes no ensino de língua e literatura espanhola durante o ensino remoto na pandemia, incluindo avaliação realizada de forma remota (Érica Paniagua Huayllas, 2024); (j) pesquisa sobre o curso de português Brasileiro como língua adicional elaborado para os intercambistas italianos vinculados a projetos sociais e que participam do Projeto Luar de Dança no Brasil, com foco em língua, literatura, cultura(s), dança e expressão corporal (José Márcio Vieira, 2024); (k) a Pedagogia dos Multiletramentos na disciplina de língua inglesa no curso de Letras em uma universidade no Maranhão (Robson de Macêdo Cunha, 2025).

O outro 'bloco' de pesquisas envolveu propostas didáticas com Metodologias Ativas, complementares ao material didático utilizado na AMAN (Academia Militar das Agulhas Negras), buscando contribuir para o desenvolvimento da expressão oral e escrita em língua inglesa dos cadetes, com foco em situações militares específicas, trabalhando, assim, o Inglês para Fins Específicos (Elaine Cristina S. dos Santos; Tatiane Aparecida Bianchi de S. da Silva; Melina da Silva Ferraz, 2025). Uma outra pesquisa em área ligada às Forças Armadas, foi realizada por Juliana de F. A. Cunha (2025) no contexto da Aviação e teve como foco o letramento em avaliação de instrutores de Inglês Aeronáutico, no Instituto de Controle do Espaço Aéreo (ICEA).

A partir de 2020-2021, nossos trabalhos envolvendo jogos focam em demonstrar o potencial dos jogos no desenvolvimento integral do ser humano – expandindo o olhar para além da infância. Investigamos também a sua implementação em articulação com o trabalho com os Multiletramentos, as habilidades e competências da BNCC (tanto gerais quanto específicas) e com os ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável). Além disso, em ambientes escolares marcados pelo controle, pela padronização curricular e pela forte influência de avaliações externas (que acabam cerceando o fazer pedagógico), muitos jogos analógicos modernos possibilitam operar de acordo com

outra lógica. Tais jogos instituem um espaço seguro de experimentação (Gee, 2003), onde o erro é considerado uma etapa natural no processo de aprendizagem e não passível de punição. Ao oferecerem inúmeras temáticas e múltiplos caminhos para a resolução de problemas, além da possibilidade de exploração, de elaboração de estratégias, de tomar decisões significativas e de colaboração, os jogos podem transformar a passividade em agência discursiva.

Contudo, para que se perceba o potencial dos jogos, é preciso ampliar a visão sobre os jogos, concebendo-os como artefatos culturais e ideológicos. Eles são gêneros multimodais/multissemióticos que podem incorporar outros gêneros discursivos, ou, ainda ser constituídos por conjuntos e sistemas de gêneros (Bazerman, 2005) possibilitando um trabalho contextualizado e significativo com a linguagem. Como afirma Zimmerman (2019), “um jogo é uma linguagem”. Com isso, procuramos desenvolver junto aos mestrandos uma concepção que supere a visão puramente utilitária frequentemente associada aos chamados jogos pedagógicos, muitas vezes restritos à fixação de conteúdos ou à mera verificação da aprendizagem.

Sob essa perspectiva, o jogo passa a ser compreendido em sua complexidade e pluralidade: um artefato cultural portador de discursos, uma mídia significativa e uma atividade humana vital (Huizinga, [1938]2000; Vigotski, [1926]2004). Ele se configura como um espaço de encontro, interação, produção de sentidos, construção de alteridade (espaço intercultural), engajamento social e agência; uma narrativa ou, ainda, um grande enunciado ao qual os jogadores respondem ativamente. Pode ser um território de imaginação, criação e projeção de futuros possíveis, bem como de crítica social (a depender do jogo). Pode ser, ainda, compreendido como forma de expressão artística e cultural (Jenkins, 2004), articulando diferentes linguagens, narrativa, estética¹³, interação e produção de sentidos e afetos. Trata-se, portanto, de um gênero discursivo capaz de propiciar experiências voltadas ao desenvolvimento humano e à ampliação de formas de participação na cultura e em diferentes práticas sociais. Constitui-se, ainda, como um “lugar de possível emergência do novo” (Quast, 2022, p. 55) e como direito humano. Dessa forma, é concebido como uma prática social e semiótica complexa, na qual sujeitos interagem, negociam sentidos, experimentam

¹³ A estética é pensada aqui tanto do ponto de vista das propriedades estéticas como da experiência estética. Não há espaço aqui para uma discussão sobre o tema, nem para a articulação com a ética.

identidades, exercem agência, desenvolvem a subjetividade e constroem conhecimentos por meio da ação, da imaginação compartilhada e da participação em diferentes comunidades e práticas culturais.

Outro aspecto relevante (Quast; Piccolo, 2022) é que o fato de trabalharmos com jogos analógicos não implica uma ruptura com o universo digital. Pelo contrário, jogar jogos de tabuleiro modernos envolve várias práticas sociais (de multiletramento) no ambiente digital. Os jogadores frequentemente buscam informações sobre jogos na Internet; consultam as bases de dados Ludopedia e/ou *Board Game Geek* (BGG) para checar informações sobre jogos, ler as regras, ver fotos e assistir a vídeos de *unboxing* e/ou *gameplay* antes de escolher um título. Além disso, acompanham criadores de conteúdo, editoras e designers em redes sociais, verificam preços via o site “Compara Jogos”, acompanham eventos (presenciais ou online) locais ou nacionais, a exemplo do já mencionado DOFF, dentre outras atividades. A participação nessas práticas pode, inclusive, motivar a própria produção de material digital pelos jogadores, que se deslocam da posição de consumidores para produtores de conteúdo, considerando-se a cultura participativa da atualidade.

Assim, ao longo desse período e aqui englobamos também um pouco o próximo, a concepção de jogo foi se ampliando e, a partir dos estudos decoloniais, esse artefato cultural começa a ser observado de forma mais crítica. Jogos são muito potentes, porém, enquanto artefatos culturais e ideológicos, eles legitimam determinadas visões de mundo e podem silenciar outras, representam determinados grupos sociais e seus valores, constroem narrativas sobre gênero, classe, nacionalidade, etnias, desenvolvimento, progresso, dentre outros. Dessa forma, precisamos questionar: Que histórias estão sendo contadas? Por quem? Quem é representado nos jogos e como? Como os nossos alunos se veem (ou não) representados nos jogos que levamos para a sala de aula? Quem é silenciado? Quem é excluído? Quais valores estão incorporados ao jogo? Quais conhecimentos são valorizados e quais são apagados? Quais formas de viver são invisibilizadas?

Nesse sentido, ainda, muitos jogos reproduzem o colonialismo, o expansionismo, a acumulação de recursos e narrativas civilizatórias. É preciso, pois, criar jogos alternativos, transformar jogos existentes, construir outras narrativas, bem como legitimar saberes marginalizados, reconhecer e incorporar conhecimentos locais,

valorizar cosmologias diversas, ampliar repertórios epistemológicos, a partir de uma perspectiva decolonial/contracolonial. Não podemos esquecer, ainda, que os jogos nos permitem imaginar e experimentar outros mundos, outras formas de (con)viver, de (re)existir. Isso nos leva ao terceiro momento, que está entrelaçado com este.

4. O TERCEIRO MO(VI)MENTO

Em paralelo ao Projeto anterior, em 2023, outro projeto de pesquisa teve início, com foco apenas em jogos: *Desenvolvimento do Letramento em Jogos (de tabuleiro modernos) de professores de línguas e suas repercussões*. Neste projeto, até 2025, tivemos a defesa de dissertação de Israel Alves de Souza Junior (2024) que trata da elaboração e implementação de um jogo de RPG no ensino de língua inglesa para oficiais do Exército Brasileiro designados para missões de paz da ONU (Organização das Nações Unidas). O jogo foi criado a partir de uma unidade didática sobre “Proteção à Criança” em contextos de conflito armado, elaborada também pelo professor-pesquisador, com base na abordagem CLIL.¹⁴

Duas outras dissertações, iniciadas em 2024, estão em andamento, sendo uma delas com foco na elaboração de um livro do mestre de RPG para o ensino-aprendizagem de língua inglesa no Ensino Médio (Anelise Semino e Silva), e outra contendo uma proposta didática com repertório linguístico relacionado com cores e emoções em língua inglesa, que culmina com o jogo *O Monstro das Cores* voltada ao desenvolvimento linguístico em língua inglesa de crianças na Educação Infantil e também visando seu desenvolvimento socioemocional (Nádia Renó Leopoldino).

Uma mudança marcante ocorre, contudo, na turma de 2025. Se até então as investigações do quadriênio 2020-2024 concentraram-se predominantemente no ensino-aprendizagem de língua inglesa, o cenário expandiu-se com o novo processo seletivo. Nessa ocasião, assumi orientando(a)s voltado(a)s à alfabetização e anos iniciais do Ensino Fundamental, consolidando uma guinada temática no grupo. Assim,

¹⁴ Este jogo de RPG foi aprovado e incorporado ao material didático da instituição. Algumas cenas do jogo em andamento podem ser vistas aqui: https://www.instagram.com/ccopab_exercitooficial/reel/DBH-bZJvKC7/

a inserção da língua portuguesa, iniciada em 2020 com a pesquisa de Patrícia Ingrid Ramos, que adaptou jogos de tabuleiro modernos para esse contexto, amplificou-se com os ingressantes de 2025, apresentando um novo desafio para mim. Motivados pelas dificuldades em manter a atenção e o interesse das crianças em sala de aula e, ao mesmo tempo, contribuir efetivamente para seu processo de alfabetização (ou ‘alfaetramento’) e desenvolvimento da leitura, esses professores-pesquisadores perceberam nos jogos um alto potencial de engajamento. Logo no primeiro ano, diversos jogos foram criados ou adaptados e compartilhados com outros professores da rede pública local nas sessões de “compartilhamento de boas práticas”. Alguns desses jogos estão no volume do dossiê do SePLA na Revista Caminhos em Linguística Aplicada (2026)¹⁵. Essas práticas e pesquisas são parte dos desenvolvimentos futuros do nosso grupo.

5. CONCLUSÃO E ENCAMINHAMENTOS FUTUROS

Ao perfazer esta retrospectiva de dez anos, percebo como os próprios contextos de atuação e as inquietações dos mestrandos foram imprimindo novos direcionamentos às pesquisas desenvolvidas e ‘convocando’ novos aportes teóricos, a exemplo do bilinguismo, da abordagem CLIL, da translinguagem, do ensino da língua a partir da perspectiva de língua adicional e intercultural, bem como articulando literatura, dança e jogos, além da área de design de jogos e *game studies* (estudos de jogos). Ao mesmo tempo, em relação aos jogos, houve também uma ampliação progressiva de sua concepção, acompanhando o desenvolvimento do meu próprio letramento em jogos. Estes passaram a ser compreendidos em suas múltiplas dimensões: discursiva, ideológica, epistemológica, intercultural, autoral, decolonial – e, em alguns casos, como forma de arte, re(e)sistência, participação cultural e criação de futuros possíveis. Percebo, ainda, que parte dos professores mais jovens já se encontra imersa na cultura dos jogos, elaborando propostas que ultrapassam a visão restrita do “jogo pedagógico” como mero recurso para trabalho com conteúdo didático.

¹⁵ O volume 32, no. 2: <https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica>

Contudo, ainda precisamos avançar no que tange ao letramento em jogos dos professores, tanto pela ampliação de seu repertório de jogos e sua inserção em comunidades e práticas lúdicas, quanto pela compreensão dos jogos enquanto sistemas semióticos complexos e artefatos culturais (ideológicos). Isso implica não apenas explorar suas potencialidades para o trabalho com a linguagem, mas também desenvolver práticas de leitura crítica, análise, adaptação, recriação, (re)mixagem e criação de jogos, incluindo jogos centrados em problemas sociais. Mais do que ‘ferramentas pedagógicas’, os jogos configuram-se como espaços de produção de sentidos, circulação de discursos, negociação de identidades, construção de conhecimentos e imaginação de outras formas de participação social, constituindo um campo fértil para pesquisas em Linguística Aplicada na contemporaneidade.

Agradeço à coordenação do Programa pela confiança, pelo incentivo e apoio ao longo desses 10 anos de trajetória, sem o qual esse percurso não teria sido possível.

REFERÊNCIAS

BABBONI, C. A.; QUAST, K. A questão da pronúncia em livros didáticos de inglês aeronáutico. *In*: SCARAMUCCI, M. V. R.; TOSQUI-LUCKS, P.; DAMIÃO, S. M. (Org.) **Pesquisas sobre Inglês Aeronáutico no Brasil**. 1 ed. Campinas: Pontes, 2018, p. 155 - 176.

BABBONI, C. A.; QUAST, K. Pronunciation and Aeronautical English: Brazilians' difficulties and possible routes to intelligibility. **The ESpecialist**, v. 41(4), p.1-28, 2020. DOI: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2020v41i4a3>.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. *In*: BAZERMAN, C.; DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. [org.]. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 2 ed. Recife: Pipa Comunicação, Campina Grande: EDUFCEG, 2020. Disponível em: <https://www.pipacomunica.com.br/livrariadapipa/produto/generos-textuais-tipificacao-e-interacao-serie-charles-bazerman/>.

COLERIDGE, S. T. **Biographia Literaria**, 1817. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/ebooks/6081>. Acesso em: 28 mar. 2026.

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](https://doi.org/10.1145/2181037.2181040). Disponível em: <https://www.cs.auckland.ac.nz/courses/compsci747s2c/lectures/paul/definitiondeterding.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.

GEE, J. P. **What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy**. New York: Palgrave/Macmillan, 2003.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

HUNICKE, R.; LEBLANC, M.; ZUBEK, R. MDA: A formal approach to game design and game research. In: AAAI WORKSHOP ON CHALLENGES IN GAME AI, 2004, California, EUA. **Proceedings** [...]. Palo Alto, Califórnia: The Association for the Advancement of Artificial Intelligence (AAAI), 2004. p. 01 05. Disponível em: <https://www.aaai.org/Papers/Workshops/2004/WS-04-04/ WS04-04-001.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

KAPP, K. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education**. San Francisco: Wiley, 2012. DOI: [https:// doi.org/10.1145/2207270.2211316](https://doi.org/10.1145/2207270.2211316)

QUAST, K. Gamificação, ensino de línguas estrangeiras e formação de professores. **RBLA - Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 20, n. 4, p. 787-820, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202016398>. Acesso em: 10 dez. 2025.

QUAST, K. O que está em jogo quando jogamos? In: PICCOLO, P.; CARVALHO, A. V. **Jogos de tabuleiro na educação**. São Paulo: Devir, 2022.

QUAST, K.; PICCOLO, P. T. Ensino-aprendizagem de língua inglesa, práticas de letramento e jogos de tabuleiro (ou de mesa) modernos. In: BATISTA-DUARTE, E.; QUAST, K.; DAMIÃO, S. M. (Org.). **O trabalho com a língua inglesa na voz dos especialistas do Vale do Paraíba**. 1 ed. Taubaté: EdUnitau, 2022, p. 42-58. Disponível em: <https://editora.unitau.br/index.php/edunitau/catalog/book/150>. Acesso em: 26 out. 2025.

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

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Rules of Play: Game Design Fundamentals**. Cambridge, MA: MIT Press, 2004.

TOSQUI-LUCKS, P.; SA, P. P. T.; SANTANA, J. C. Relatos de experiência com o ensino híbrido de Inglês Aeronáutico. In: BATISTA-DUARTE, E.; QUAST, K.; DAMIÃO, S. M.

(Org.). **O trabalho com a língua inglesa na voz dos especialistas do Vale do Paraíba**. 1ed.Taubaté: EdUnitau, 2022, v. 1, p. 77-92.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZAGAL, J. P. **Ludoliteracy**: Defining, Understanding and Supporting Games Education. Pittsburgh, PA: ETC Press, 2010. Disponível em: https://kilthub.cmu.edu/articles/book/Ludoliteracy_Defining_Understanding_and_Supporting_Games_Education/6686828?file=12212666. Acesso em: 06 out. 2025.

ZIMMERMAN, R. Foreword. *In*: ENGELSTEIN, G.; SHALEV, I. **Building Blocks of Tabletop Game Design**: an Encyclopedia of Mechanisms. Boca Raton, FL: Taylor & Francis, 2019.

ZIMMERMAN E.; Chaplin, H. Manifesto: the 21st century will be defined by games. **Kotaku**, 2013. Disponível em: <https://kotaku.com/manifesto-the-21st-century-will-be-defined-by-games-1275355204>. Acesso em 22 out. 2025.

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

DECLARAÇÃO SOBRE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

Durante a elaboração deste manuscrito, foi utilizada ferramenta de inteligência artificial generativa como apoio à revisão textual, tradução do resumo para o espanhol e, em alguns pontos, discussão de aspectos relacionados à organização dos parágrafos. Todas as decisões analíticas, interpretações, argumentos, referências bibliográficas e versão final do texto permaneceram sob responsabilidade exclusiva da autora.

REVISOR DE LINGUAGEM

Nome: Karin Quast

e-mail: ludificar.ensinolinguas@gmail.com