



Peças em ação: construindo tabuleiros em inglês mediante Aprendizagem Baseada em Projetos e em Jogos

Pieces in action: building board games in English through Project- and Game-Based Learning

Piezas en acción: construyendo juegos de mesa en inglés mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos y en Juegos

 Thais Mazotti Lins¹

 Clodis Boscaroli²

 Greice Castela Torrentes³



Resumo: Este estudo investigou de que forma a criação e utilização de jogos de tabuleiro, em uma proposta que articula a Aprendizagem Baseada em Projetos e a Aprendizagem Baseada em Jogos, pode favorecer o uso funcional da Língua Inglesa no Ensino Médio. A pesquisa, de caráter qualitativo e exploratório, foi realizada com uma turma do 3º ano de uma escola particular em Foz do Iguaçu, composta por treze estudantes com níveis variados de proficiência, e integrou o ensino do tempo verbal Simple Past ao tema do turismo, incentivando a construção colaborativa de jogos e a interação com produções de colegas. Dados foram gerados por meio de dois questionários com questões abertas, aplicados após a fase de construção e após a jogabilidade dos jogos. A análise indicou o desenvolvimento de habilidades de planejamento, tomada de decisão, colaboração, protagonismo reflexivo e uso funcional do idioma em contextos próximos à realidade. Além disso, a ludicidade estimulou a motivação, o engajamento e a aprendizagem contextualizada. Os resultados sugerem que a integração entre a Aprendizagem Baseada em Projetos e a Aprendizagem Baseada em Jogos por meio da construção e utilização de jogos de tabuleiro proporciona experiências educativas mais dinâmicas, participativas e contextualizadas, ampliando as oportunidades de uso da Língua Inglesa e reforçando o papel ativo dos estudantes no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: aprendizagem baseada em projetos; aprendizagem baseada em jogos; ensino de línguas; jogos de tabuleiro.

Abstract: This study investigated how the creation and use of board games, within an approach that integrates Project-Based Learning and Game-Based Learning, can foster the functional use of English by high school

¹ Mestre em Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. Professora de Idiomas, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. E-mail: thaismazotti@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9173-7881>

² Doutor em Engenharia Elétrica, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil. Professor Associado e Docente Permanente no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática (PPGECM) e no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação (PPGComp), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, Paraná, Brasil. E-mail: clodis.boscaroli@unioeste.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7110-2026>

³ Doutora em Letras Neolatinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Professora Associada e Docente Permanente no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) e no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, Paraná, Brasil. E-mail: greicecastela@yahoo.com.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9174-689X>



students. The qualitative and exploratory study was conducted with a third-year class at a private school in Foz do Iguaçu, Brazil, comprising thirteen students with varying levels of proficiency. It integrated the teaching of the Simple Past tense with the theme of tourism, encouraging the collaborative construction of games and interaction with peers' productions. Data were generated through two open-ended questionnaires administered after the construction phase and after the gameplay of the games. The analysis indicated that the students developed skills in planning, decision-making, collaboration, reflective agency, and functional language use in contexts close to real-life situations. In addition, the playful dimension stimulated motivation, engagement, and contextualized learning. The findings suggest that integrating Project-Based Learning and Game-Based Learning through the creation and use of board games provides more dynamic, participatory, and contextualized educational experiences, expanding opportunities for English language use and reinforcing students' active role in the learning process.

Keywords: project-based learning; game-based learning; language teaching; board games.

Resumen: Este estudio investigó de qué manera la creación y utilización de juegos de mesa, en una propuesta que articula el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Basado en Juegos, puede favorecer el uso funcional de la Lengua Inglesa por parte de estudiantes de Educación Secundaria. La investigación, de carácter cualitativo y exploratorio, se llevó a cabo con un grupo de tercer año de una escuela privada de Foz do Iguaçu, Brasil, compuesto por trece estudiantes con diferentes niveles de dominio del idioma, e integró la enseñanza del tiempo verbal Simple Past con el tema del turismo, fomentando la construcción colaborativa de juegos y la interacción con las producciones de los compañeros. Los datos se generaron mediante dos cuestionarios con preguntas abiertas, aplicados después de la fase de construcción y después de la jugabilidad de los juegos. El análisis indicó que los estudiantes desarrollaron habilidades de planificación, toma de decisiones, colaboración, protagonismo reflexivo y uso funcional del idioma en contextos cercanos a situaciones reales. Además, la dimensión lúdica estimuló la motivación, el compromiso y el aprendizaje contextualizado. Los resultados sugieren que la integración entre el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Basado en Juegos, mediante la construcción y utilización de juegos de mesa, proporciona experiencias educativas más dinámicas, participativas y contextualizadas, ampliando las oportunidades de uso de la Lengua Inglesa y reforzando el papel activo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje basado en proyectos; aprendizaje basado en juegos; enseñanza de lenguas; juegos de mesa.

1 Introdução

O ensino de Língua Inglesa no contexto escolar apresenta desafios que podem influenciar o envolvimento e a aprendizagem, como a limitação do tempo de aula e a heterogeneidade dos níveis de conhecimento em uma mesma turma. Além disso, observa-se a presença de práticas pedagógicas centradas em conteúdos gramaticais, nem sempre articuladas a situações reais de uso da língua, o que tem sido associado, por Freitas (2024), a diferentes níveis de motivação e a sentimento de insegurança no processo de aprendizagem. Nesse contexto, abordagens caracterizadas como tradicionais tendem a incentivar uma postura passiva dos estudantes, com atividades restritas a exercícios de perguntas e respostas, reduzindo oportunidades de interação e uso contextualizado da língua.

No Ensino Médio, esse cenário torna-se mais complexo, considerando a ampliação da carga de estudos e a pressão por desempenho em avaliações internas e externas, como provas e vestibulares. Soma-se a isso a necessidade de realizar escolhas relacionadas ao futuro acadêmico e profissional, o que pode intensificar níveis de estresse e ansiedade. Diante dessas demandas, torna-se pertinente adotar recursos mediadores que fortaleçam o engajamento, a participação ativa e o protagonismo discente, ao mesmo tempo em que ofereçam alívio frente às constantes cobranças e respondam às suas necessidades, sem desconsiderar os objetivos educacionais.

À luz da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991), a mediação refere-se ao processo pelo qual a aprendizagem é possibilitada por meio da interação social e do uso de instrumentos e signos — como a linguagem, os jogos e outras ferramentas culturais — que atuam como intermediários entre o sujeito e o conhecimento. Sob esse enfoque, o aprendizado não ocorre de forma isolada, mas é construído socialmente, sendo potencializado pela atuação de elementos mediadores no processo educativo. Tais recursos não apenas auxiliam na compreensão dos conteúdos, mas também favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Com base nesse entendimento, as Metodologias Ativas podem ser compreendidas como abordagens pedagógicas que se concretizam por meio da mediação no contexto educacional, favorecendo a interação e a participação efetiva dos estudantes no processo de aprendizagem (Mendes, 2025). Além disso, ampliam as possibilidades de aplicação do conhecimento ao incentivar seu uso contextualizado e contribuem para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como autonomia, autorregulação e motivação, tornando o ambiente educativo mais dinâmico (Rosa; Ghiggi; Mota, 2021). Quando articuladas a elementos de cooperação e, em certa medida, de competição, podem dialogar com características da faixa etária dos estudantes do Ensino Médio, como o desejo de reconhecimento social, estimulando seu envolvimento (Mendes, 2025).

Entre as possibilidades associadas às Metodologias Ativas, encontra-se a Aprendizagem Baseada em Projetos, que organiza o ensino em torno de atividades estruturadas a partir de problemas ou questões do mundo real, pois “possibilita o protagonismo estudantil por meio do desenvolvimento de projetos ligados ao cotidiano” (Batouli-Santos *et al.*, 2024, p. 180), concedendo-lhes a oportunidade de planejar, experimentar e tomar decisões, o que contribui para maior engajamento. Diferentemente de atividades isoladas, o projeto proporciona um percurso contínuo de construção do conhecimento, no qual o produto funciona como evidência do aprendizado, e não como seu objetivo principal.

No ensino de Língua Inglesa, ao integrar colaboração, comunicação e aplicação prática, a Aprendizagem Baseada em Projetos pode contribuir para a construção de um ambiente em que os estudantes possam explorar, criar e interagir no idioma de forma contextualizada, mobilizando-o para a realização de tarefas e para a construção de produtos (Vanegas; Borbor, 2026). Dessa forma, a articulação entre projetos, recursos lúdicos e idiomas favorece o uso da língua em situações comunicativas.

Nesse sentido, jogos podem ser incorporados à Aprendizagem Baseada em Projetos não apenas como resultado de uma tarefa ou como entretenimento, mas como elemento constitutivo da própria experiência de aprendizagem (Carvalho, 2015). É nessa concepção que se fundamenta a Aprendizagem Baseada em Jogos, compreendida como “uma metodologia pedagógica que foca na concepção, desenvolvimento, uso e aplicação de jogos na educação e na formação” (Carvalho, 2015, p. 176).

Nessa visão, o jogo é delineado de modo articulado aos objetivos educacionais, de forma que seus desafios, instruções, decisões e interações contribuam para aquilo que se pretende que

os estudantes aprendam (Plass; Homer; Kinzer, 2015). Ao vivenciar essa experiência, os estudantes são envolvidos em situações que demandam a resolução de problemas e a aplicação de conceitos em contextos práticos, além de possibilitar, em propostas colaborativas, o trabalho em equipe e a aprendizagem respeitosa com os pares, mantendo a motivação como parte da dinâmica (Carvalho, 2015).

Os jogos de tabuleiro apresentam-se como uma possibilidade, por facilitar a interação e o trabalho em equipe. Ao exigirem o cumprimento de regras, o planejamento de ações e a negociação, promovem dinâmicas mais ativas, deslocando o foco da memorização para a aplicação funcional do conteúdo. Além disso, criam ambientes de aprendizagem mais acolhedores, nos quais tentativas falhas são compreendidas como parte do processo. Assim, em aulas de idiomas, “quando o ambiente é menos ameaçador, os aprendizes tendem a se sentir mais confiantes para utilizar a língua-alvo, mesmo cometendo erros” (Krashen, 1982, p. 32).

Torna-se relevante, portanto, investigar práticas pedagógicas que rompam com abordagens tradicionais e promovam o uso funcional da Língua Inglesa em ambientes cooperativos e desafiadores. Assim, este estudo tem como objetivo examinar de que forma a construção e a utilização de jogos de tabuleiro, em uma proposta que articula a Aprendizagem Baseada em Projetos e a Aprendizagem Baseada em Jogos, impulsionam a prática da Língua Inglesa por estudantes do Ensino Médio.

Para tanto, a pesquisa foi realizada com uma turma do 3º ano do Ensino Médio de um colégio particular em Foz do Iguaçu/PR, envolvendo a construção coletiva e a jogabilidade dos tabuleiros elaborados. Trabalhou-se o tempo verbal *Simple Past*, tendo como eixo temático o turismo, escolhido por sua proximidade com o contexto sociocultural dos estudantes.

Para a geração de dados, aplicaram-se dois questionários com questões abertas, em momentos distintos, contemplando a etapa de construção e a experiência de jogabilidade. Esse procedimento possibilitou analisar aspectos relacionados ao trabalho colaborativo, ao protagonismo, ao engajamento, à aprendizagem contextualizada da Língua Inglesa e à motivação dos estudantes.

O artigo está estruturado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se a contextualização da pesquisa e discute-se a relevância das Metodologias Ativas no ensino de Língua Inglesa como prática social e comunicativa, com destaque para a Aprendizagem Baseada em Projetos e para a Aprendizagem Baseada em Jogos. Em seguida, apresenta-se a metodologia da pesquisa, contemplando o cenário, os participantes, a organização da proposta e os procedimentos éticos de produção e análise dos dados. Posteriormente, descreve-se o desenvolvimento das atividades, detalhando suas etapas de realização em sala de aula. Na sequência, analisam-se e discutem-se os dados obtidos por meio dos questionários, organizados em eixos temáticos. Por fim, apresentam-se as considerações finais, retomando os principais resultados, as contribuições e as limitações do estudo, bem como suas implicações para o ensino de Língua Inglesa.

2 Fundamentação Teórica

Compreender o ensino de Língua Inglesa para além da transmissão de estruturas gramaticais implica considerar a língua em seus usos e relações com os contextos em que os estudantes estão inseridos. Sob esse enfoque, a linguagem constitui uma prática situada, por meio da qual os indivíduos interagem, constroem significados e atuam em diferentes situações de comunicação. Essa compreensão aproxima-se dos pressupostos da Linguística Aplicada, que se ocupa de questões relacionadas ao uso da linguagem em contextos sociais concretos, entre eles os contextos educacionais, considerando as condições e necessidades que permeiam os processos de ensino e aprendizagem de línguas (Moita Lopes, 2006). O ensino de um idioma, portanto, envolve não apenas o conhecimento de aspectos linguísticos, mas também a possibilidade de o empregar em diferentes situações de interação (Richards; Rodgers, 2022).

A abordagem interacionista da linguagem, inspirada em Bakhtin (2003) e desenvolvida por Schneuwly e Dolz (2016), reforça que a língua se constitui nas interações sociais. Dessa forma, o ensino de Língua Inglesa deve contemplar práticas próximas à realidade, integrando habilidades de fala e escrita. Zorrilla Esparza *et al.* (2025), destacam que as Metodologias Ativas possibilitam a organização de contextos que envolvem interação e tomada de decisões, utilizando o idioma como meio para agir. Assim, compreender a língua como prática social implica reconhecer os estudantes como agentes ativos, suscitando experiências alinhadas aos seus contextos e ao desenvolvimento de competências linguísticas e sociais (Richards; Rodgers, 2022).

Diante desse cenário, as Metodologias Ativas podem reorganizar o ambiente de ensino, tornando-o mais dinâmico, participativo e centrado nos estudantes (Bacich; Moran, 2018). Diesel, Baldez e Martins (2017) destacam que essas metodologias se fundamentam em princípios como protagonismo discente, autonomia, problematização da realidade e incentivo à inovação, redirecionando o ensino transmissivo para a construção coletiva do conhecimento.

No ensino de Língua Inglesa, a articulação entre aprendizagem ativa e colaboração facilita o desenvolvimento de competências linguísticas, tanto na produção oral quanto na escrita (Diesel; Baldez; Martins, 2017). Nessa perspectiva, Bacich e Moran (2018, p. 23) ressaltam que “aprendemos mais profundamente quando participamos ativamente, experimentamos, erramos, refletimos e tentamos novamente”, evidenciando a importância da participação discente. Além disso, essa abordagem contribui para o desenvolvimento de aspectos socioemocionais, como confiança, cooperação e segurança na expressão em língua estrangeira (León-García *et al.*, 2026).

Abordagens que integrem participação ativa e trabalho coletivo mostram-se promissoras, especialmente quando articuladas à interação e à resolução de problemas. Neste sentido, os jogos de tabuleiro destacam-se por mobilizar esses elementos, ao exigir planejamento, negociação e uso da língua em situações simuladas. Mais do que atividades lúdicas, constituem-se como recursos mediadores, proporcionando experiências de aprendizagem mais dinâmicas e contextualizadas.

2.1 Aprendizagem baseada em projetos com jogos de tabuleiro

A Aprendizagem Baseada em Projetos propõe que os estudantes aprendam por meio da investigação e da resolução de desafios, organizando o ensino em torno de um projeto. Nesse processo, a aprendizagem ocorre de forma contínua, e o produto constitui uma consequência do percurso investigativo (Bender, 2014). A socialização desse produto torna o aprendizado mais visível e desperta o engajamento (Larmer; Mergendoller; Boss, 2015). Essa abordagem favorece a integração de áreas do conhecimento e o desenvolvimento de competências como comunicação, criatividade, colaboração e autonomia, transferindo a atenção para o protagonismo discente (Bell, 2010). O professor, por sua vez, assume o papel de mediador, orientando as investigações e apoiando a tomada de decisões (Bender, 2014).

Entre os desafios da Aprendizagem Baseada em Projetos, destaca-se o tempo necessário para seu desenvolvimento, que envolve planejamento, experimentação, revisão e socialização. Esse caráter processual pode entrar em tensão com cargas horárias reduzidas e currículos extensos, exigindo organização e flexibilidade (Wolters; Brady, 2021). Apesar disso, ao ser articulada ao ensino de Língua Inglesa, essa abordagem cria ambientes em que os estudantes investigam, criam e utilizam o idioma em situações reais, ampliando as possibilidades de uso da língua e priorizando a comunicação.

Quando associada à construção de jogos de tabuleiro, a Aprendizagem Baseada em Projetos potencializa esses aspectos, ao envolver os estudantes em processos de planejamento, criação e interação, nos quais o idioma é utilizado com propósito definido. Assim, gera contextos de aprendizagem mais dinâmicos, colaborativos e contextualizados, justificando sua adoção neste estudo.

2.2 Aprendizagem Baseada em Jogos no ensino de Língua Inglesa

A Aprendizagem Baseada em Jogos “permite a criação e uso de jogos para finalidades didáticas” (Sylvestre *et al.*, 2024). Assim, o jogo não é utilizado apenas como recurso complementar ou como estratégia para dinamizar a aula, mas como parte do processo de aprendizagem, no qual desafios, regras, decisões e interações se articulam ao que se pretende alcançar de aprendizado. Segundo Plass, Homer e Kinzer (2015), essa articulação pode mobilizar diferentes dimensões da aprendizagem, incluindo aspectos cognitivos, comportamentais, afetivos e socioculturais.

No contexto específico do ensino de Língua Inglesa, características próprias dos jogos, como a possibilidade de repetição e a apresentação dos conteúdos em contextos próximos aos reais, oferecem suporte ao processo de aprendizagem. Thompson e von Gillern (2020) destacam que os jogos podem contribuir para a aprendizagem de vocabulário, especialmente por possibilitarem a exposição recorrente às palavras em diferentes situações de uso. E Lin *et*

al. (2020) enfatiza a utilização de jogos na aprendizagem de aspectos gramaticais quando os conteúdos são apresentados de maneira integrada à dinâmica do jogo, permitindo a mobilização das estruturas linguísticas durante a própria experiência de jogar.

Além disso, os jogos possibilitam ampliar o envolvimento dos estudantes, pois “são produtos altamente interativos e motivadores” (Carvalho, 2015, p. 176). Ao participarem de uma atividade com objetivos, procedimentos e desafios definidos, os estudantes são incentivados a agir sobre a situação proposta, negociar com os colegas e utilizar o idioma para alcançar os objetivos. Nesse sentido, Neves e Freire (2020) destacam o potencial da Aprendizagem Baseada em Jogos em despertar o interesse e o envolvimento com a aprendizagem.

Os jogos de tabuleiro, nesse contexto, apresentam características que os tornam pertinentes à Aprendizagem Baseada em Jogos em aulas de Língua Inglesa, pois ao envolverem interação face a face, estimulam a comunicação entre os participantes e a participação ativa na dinâmica do jogo. Assim, mais do que um recurso utilizado para complementar uma aula, podem criar um ambiente propício à interação e à mobilização de conhecimentos linguísticos.

3 Método

A presente pesquisa insere-se no âmbito da Linguística Aplicada, pois é “um estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos” (Signorini, 1998, p.101). Caracteriza-se como uma investigação qualitativa, de caráter exploratório, voltada à compreensão de processos e vivências em sala de aula. Apresenta, ainda, características de pesquisa-intervenção, uma vez que se desenvolveu a partir da realização de uma proposta pedagógica planejada e implementada em contexto escolar (Pereira, 2019).

A proposta foi estruturada com base nas Metodologias Ativas, ancorada na Aprendizagem Baseada em Projetos e na Aprendizagem Baseada em Jogos, com foco no protagonismo discente e na construção colaborativa do conhecimento. O conteúdo trabalhado foi o tempo verbal *Simple Past*, articulado ao tema do turismo, escolhido por sua relação com a realidade dos estudantes, que vivem em uma cidade turística situada em região de tríplice fronteira, marcada pela circulação constante de pessoas, culturas e línguas.

O projeto teve como elemento central a construção e a utilização de jogos de tabuleiro, durante o período de sete aulas, distribuídas em três momentos: (1) introdução do tema e do conteúdo; (2) elaboração colaborativa dos jogos e de seus manuais; e (3) interação com os jogos produzidos pelos colegas.

3.1 O Cenário da pesquisa

A pesquisa foi realizada em um colégio particular localizado na cidade de Foz do Iguaçu.

A instituição adota uma abordagem pedagógica baseada em Metodologias Ativas, incentivando a aprendizagem participativa e o uso diversificado de recursos e estratégias didáticas.

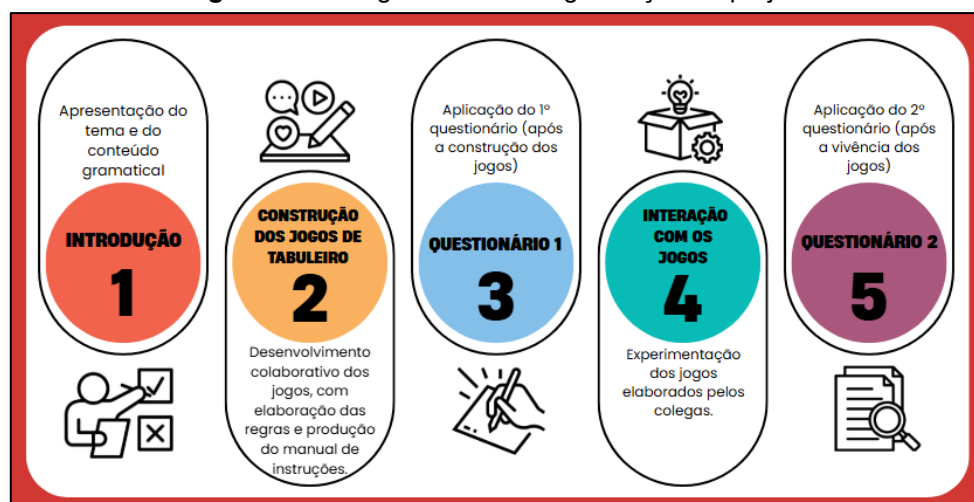
3.2 Participantes

A turma do 3º ano do Ensino Médio que participou da pesquisa era composta por 13 estudantes, sendo 6 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Como apresentavam níveis heterogêneos de proficiência em Língua Inglesa, mostrou-se pertinente a adoção de recursos mediadores voltados à promoção da interação e da colaboração. Para isso, a turma foi organizada em três grupos, favorecendo o apoio mútuo, em que aqueles com maior proficiência auxiliaram os com menor domínio.

3.3 Procedimento ético e produção de dados

O estudo contou com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), sob o CAAE nº 70783223.4.0000.0107 e parecer consubstanciado nº 7.470.652, e consentimento da instituição escolar onde foi realizado. Para a geração de dados, foram aplicados dois questionários com questões abertas, em momentos distintos: após a construção dos jogos e após a experiência de jogabilidade. A Figura 1 ilustra visualmente essa organização.

Figura 1 - Fluxograma com a organização do projeto



Fonte: Os autores (2026).

Conforme observado, os dois primeiros momentos – a introdução ao tema e a construção dos jogos – serviram de base para o Questionário 1, que contemplou as seguintes perguntas:

1. Como vocês escolheram as situações de turismo que fariam parte do jogo?
2. Durante a criação do jogo, houve alguma ideia que vocês acharam interessante, mas decidiram não usar? Por quê?

3. Houve algum momento em que precisaram organizar melhor a sequência das ações para que o jogo fizesse sentido?
4. O grupo dividiu as tarefas entre os integrantes? Como foi essa divisão?
5. Como decidiram o momento e a forma de utilizar o *Simple Past* no jogo?
6. O que acharam da experiência de ter feito esse trabalho em grupo?

O quarto momento do projeto – a interação com os jogos criados pelos colegas – foi o foco do Questionário 2, que incluiu as seguintes perguntas:

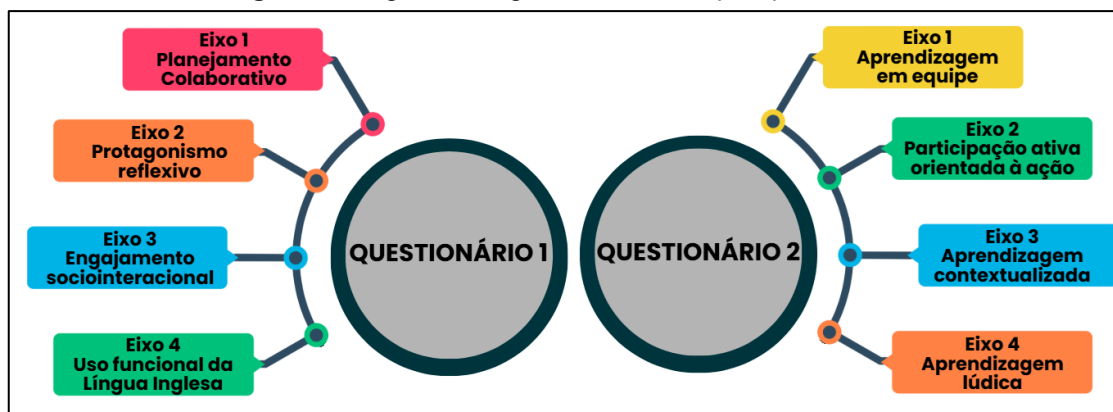
1. Como foi trabalhar em equipe para jogar o jogo criado por outro grupo? Todos conseguiram colaborar durante a partida?
2. Durante o jogo, houve momentos em que vocês ignoraram pontos que não eram importantes para focar no que realmente ajudaria a vencer?
3. Jogar o jogo dos colegas fez vocês pensarem em algo que gostariam de melhorar no seu próprio jogo?
4. Jogar usando o *Simple Past* ajudou vocês a entenderem melhor esse conteúdo? Expliquem.
5. O jogo trabalhou o uso da Língua Inglesa de forma contextualizada?
6. Como o jogo ajudou você a usar a Língua Inglesa em situações do seu dia a dia?

A análise dos dois questionários foi conduzida em conformidade com os princípios éticos vigentes. Em razão disso, os estudantes não foram nomeados, sendo identificados de acordo com os grupos nos quais realizaram a atividade, designados pelas abreviações G1, G2 e G3.

3.4 Análise dos dados

Após a análise das respostas aos questionários, os dados foram reunidos em diferentes eixos. A Figura 2 apresenta uma síntese visual dessa organização.

Figura 2 - Organizador gráfico dos eixos por questionário



Fonte: Os autores (2026).

Conforme observado, as respostas ao Questionário 1 foram categorizadas em quatro eixos temáticos, de modo a contemplar diferentes dimensões do processo de construção dos jogos de tabuleiro. O Eixo 1, Planejamento colaborativo, focaliza a tomada de decisões e a organização coletiva das ideias com uso da Língua Inglesa. O Eixo 2, Protagonismo reflexivo, evidencia a atuação discente na avaliação, reformulação e divisão de tarefas. O Eixo 3, Engajamento sociointeracional, aborda as interações e o sentimento de pertencimento dos estudantes. Por fim, o Eixo 4, Uso funcional da Língua Inglesa, refere-se à aplicação do idioma na criação e em situações de jogo próximas à realidade vivenciada.

Em relação ao Questionário 2, houve o agrupamento em quatro eixos temáticos que refletem aspectos centrais das Metodologias Ativas. O Eixo 1, Aprendizagem em equipe, explicita a construção compartilhada do conhecimento. O Eixo 2, Participação ativa orientada à ação, ressalta a autonomia dos estudantes na tomada de decisões e reflexões. O Eixo 3, Aprendizagem contextualizada, destaca o uso da Língua Inglesa em situações próximas à realidade. Por fim, o Eixo 4, Aprendizagem lúdica, salienta o papel da ludicidade no engajamento e na consolidação do aprendizado.

4 A estruturação do Projeto

A etapa inicial, com duração de uma hora/aula, teve caráter preparatório, sendo voltada à ativação de conhecimentos prévios por meio de uma conversa guiada, acompanhada da exibição de duas encenações: uma sobre dificuldades de comunicação ao buscar localização⁴, e outra, cômica, sobre riscos em viagens causados por falhas linguísticas⁵. A partir disso, os estudantes refletiram sobre experiências semelhantes em seu contexto local e mobilizaram vocabulário e estruturas em Língua Inglesa, com destaque para o uso do *Simple Past*, explorado em suas formas afirmativa, negativa e interrogativa. Essa fase propiciou a participação ativa e o uso contextualizado da língua (Richards; Rodgers, 2022), além de incentivar o pensamento crítico e investigativo, em consonância com a Aprendizagem Baseada em Projetos (Larmer; Mergendoller; Boss, 2015).

Nas três horas/aula seguintes, os estudantes, organizados em grupos, executaram o projeto de desenvolvimento dos jogos de tabuleiro com temática turística, incorporando o tempo verbal estudado, como mostra a Figura 3. A atividade envolveu investigação, tomada de decisões e resolução colaborativa de problemas, elementos característicos da Aprendizagem Baseada em Projetos, com a professora atuando como mediadora do processo.

⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rxUm-2x-2dM>>.

⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7MzDA77sJk4>>.

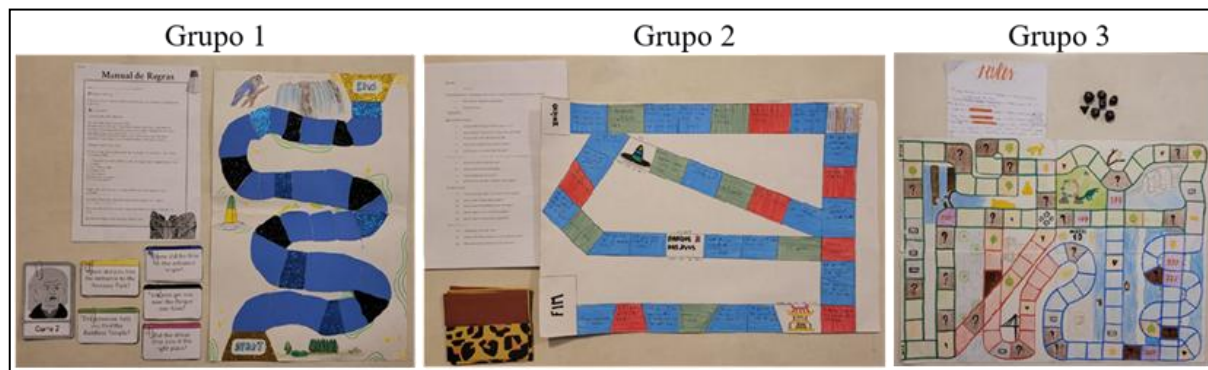
Figura 3 - Os estudantes envolvidos na construção do tabuleiro



Fonte: Arquivo de pesquisa (2026).

Os materiais elaborados pelos grupos revelam variedade quanto à organização, finalidades e recursos visuais, refletindo processos de criação construídos coletivamente e marcados pelo envolvimento dos estudantes. As definições relacionadas ao design, às regras e à dinâmica contribuíram para ampliar a participação e favorecer o uso da Língua Inglesa, em consonância com princípios da aprendizagem ativa (Freeman *et al.*, 2014). As produções resultantes dessa dinâmica podem ser observadas na Figura 4.

Figura 4 – Fotos dos tabuleiros desenvolvidos pelos estudantes



Fonte: Arquivo de pesquisa (2026).

Concluída a construção, os estudantes, durante uma hora/aula, responderam ao primeiro questionário. Na hora/aula seguinte ocorreu a experimentação dos jogos, momento em que atuaram como avaliadores, o que reforçou o caráter colaborativo e reflexivo da proposta. Nessa etapa, o jogo articulou a dimensão lúdica aos objetivos de aprendizagem, levando os estudantes a utilizar o idioma para compreender e responder às situações propostas. Também mobilizaram o vocabulário relacionado ao turismo e o conteúdo gramatical trabalhado, ao mesmo tempo em que participaram ativamente das interações, em consonância com os pressupostos da Aprendizagem Baseada em Jogos (Sylvestre *et al.*, 2024). Para apoiar a comunicação em Língua Inglesa, foi criado coletivamente, no quadro, o *English Survival Guide* (Guia de Sobrevivência em Inglês), com expressões úteis para a dinâmica do jogo, como *Your turn* (sua vez), *Roll the dice* (jogue o dado) e

Go back two spaces (volte duas casas).

A professora acompanhou a atividade, incentivando o uso do inglês e observando aspectos como a cooperação e as estratégias dos grupos. Verificou-se que os estudantes interagiram de forma ativa, mobilizando conhecimentos prévios e construindo novos sentidos, em alinhamento às Metodologias Ativas (Moran, 2015), como ilustrado na Figura 5.

Figura 5 – Momento de vivência dos jogos com os tabuleiros produzidos



Fonte: Arquivo de pesquisa (2026).

Após esse momento, de interação com o jogo e com os colegas, foi aplicado o segundo questionário, durante uma hora/aula, encerrando o desenvolvimento do projeto.

5 Resultados e Discussões

Os questionários aplicados permitiram analisar as etapas de construção e de jogabilidade dos jogos de tabuleiro, a partir de eixos temáticos. A seguir, primeiramente, apresenta-se a análise do Questionário 1, referente à construção dos jogos.

5.1 Discussão dos dados do Questionário 1: etapa de construção dos tabuleiros

O Questionário 1 teve como objetivo analisar o processo de planejamento e execução dos jogos de tabuleiro, bem como o uso da Língua Inglesa nesse contexto. As respostas evidenciam colaboração, tomada de decisões, reflexão e uso contextualizado do idioma, indicando a presença de princípios das Metodologias Ativas, especialmente da Aprendizagem Baseada em Projetos e da Aprendizagem Baseada em Jogos, com uso funcional da língua.

5.1.1 Eixo 1: Planejamento colaborativo

No que envolve o planejamento dos tabuleiros, os grupos evidenciaram percursos criativos variados, construídos de forma colaborativa e mediados pelo uso da Língua Inglesa. O grupo 1 (a partir de agora denominado G1) afirmou: “Escolhemos percorrer um caminho até as Cataratas,

devido à importância do ponto turístico para Foz do Iguaçu”. Já o grupo 2 (G2) relatou: “Escolhemos sete pontos turísticos, pensando em quais são os mais conhecidos de Foz”. O terceiro grupo (G3), por sua vez, destacou: “Nós escolhemos situações engraçadas do turismo, como ficar perdido durante uma viagem. Depois escolhemos os cenários”.

As respostas indicam decisões coletivas sobre temática, enredo e ambientação, evidenciando planejamento colaborativo. Essa característica é atribuída por Bender (2014, p. 15) à Abordagem Baseada em Projetos, pois nela os estudantes “têm, em geral, algum poder de escolha em relação ao projeto do seu grupo e aos métodos a serem usados para desenvolvê-los”, o que lhes confere “uma motivação muito maior para trabalhar de forma diligente na solução de problemas”. Nesse sentido, quando os dados apontam para escolhas fruto de conversas entre os integrantes dos grupos, evidencia-se que a construção dos tabuleiros não se limitou à execução de tarefas passivas, mas envolveu seu protagonismo ao longo da definição dos elementos que constituiriam o produto criado.

Além disso, ao mobilizar a Língua Inglesa para discutir ideias e organizar situações comunicativas, evidencia-se cooperação e participação ativa, princípios centrais das Metodologias Ativas (Freeman *et al.*, 2014). O uso do idioma ocorreu vinculado às necessidades comunicativas geradas pelo processo de planejamento do jogo. Essas características dialogam com a Aprendizagem Baseada em Jogos, uma vez que, conforme Neves e Freire (2020, p. 140), “os jogadores mantêm-se envolvidos nas tarefas através da motivação intrínseca - competição, curiosidade, cooperação, desafio, envolvimento, reconhecimento, etc.”.

Os relatos analisados ampliam essa compreensão ao indicarem que a cooperação e o envolvimento não se manifestaram somente na experiência de jogar, mas também durante a elaboração do jogo. Assim, a construção do tabuleiro constituiu um espaço de planejamento compartilhado, no qual os participantes precisaram negociar, interagir e utilizar a Língua Inglesa como meio e fim para viabilizar decisões. Desse modo, o jogo não se configurou apenas como um produto a ser utilizado posteriormente, mas como um recurso mediador que, desde seu planejamento, proporcionou uso funcional e contextualizado do idioma.

O caráter coletivo também se evidencia em relatos, como o do G1: “Em alguns momentos precisamos parar, reavaliar e simular a situação de jogo para que a jogabilidade fosse clara o suficiente. Esse processo foi realizado diversas vezes ao longo da produção”. De modo semelhante, o G3 afirmou: “Depois que conseguimos usar todas as nossas ideias, testamos e fizemos adições”. O uso recorrente do plural nas respostas sugere que as escolhas foram realizadas de maneira conjunta, reforçando o trabalho em grupo, aspecto intrínseco à Aprendizagem Baseada em Projetos (Bell, 2010). Os relatos, contudo, permitiram compreender essa colaboração para além da simples divisão de tarefas, uma vez que os integrantes dos grupos retomaram decisões, avaliaram coletivamente o produto e realizaram modificações a partir das necessidades identificadas.

Esse processo permitiu estabelecer uma relação com a Aprendizagem Baseada em Jogos. O fato de os estudantes identificarem pontos de melhoria, buscarem soluções e aprimorarem seus

tabuleiros evidencia um processo reflexivo, no qual a Língua Inglesa foi utilizada não apenas como conteúdo, mas como meio para negociar, testar hipóteses e ajustar a lógica do jogo. Esse movimento reforça a compreensão de Plass, Homer e Kinzer (2015) acerca dos jogos como ambientes de articulação entre diferentes dimensões da aprendizagem. Os dados desta pesquisa permitem inferir que a dimensão sociocultural e interativa emerge já na etapa de criação do tabuleiro. Assim, no contexto analisado, o jogo constituiu simultaneamente o produto e o próprio contexto pedagógico de aprendizagem.

5.1.2 Eixo 2: Protagonismo reflexivo

Envolvendo a elaboração dos tabuleiros, os grupos relataram que algumas ideias iniciais precisaram ser descartadas ou reformuladas ao longo do processo. O G1 mencionou: “A princípio tivemos a ideia de implementar mais casas de desafio, mas isso tornaria o jogo repetitivo e demorado”. Já o G2 afirmou: “Mudamos o formato do tabuleiro e a forma de registrar os pontos, porque ia ser difícil fazer isso enquanto estivesse jogando”.

Esses relatos evidenciam momentos de reflexão, avaliação crítica e replanejamento, marcado pela análise das decisões tomadas e pela realização de ajustes no produto em função de sua funcionalidade. Tal movimento relaciona-se ao protagonismo reflexivo proporcionado pela Aprendizagem Baseada em Projetos (Crawford; Carmona; Kumar, 2024), na qual os estudantes atuam diretamente na tomada de decisões e na solução de problemas. Esse aspecto também se articula à Aprendizagem Baseada em Jogos, especialmente quando assumem a função de criadores. Hanghøj (2023) destaca que a criação de jogos educacionais exige decisões constantes para alinhar as regras aos objetivos de aprendizagem. Nesse sentido, as escolhas dos grupos foram além da estética dos tabuleiros, exigindo que pensassem em como as regras afetariam a experiência dos colegas.

O engajamento dos estudantes também se manifestou na divisão de tarefas entre os integrantes dos grupos. Quando questionados sobre a organização das funções, o G1 explicou: “Cada aula um desenvolvia um papel; não dividimos as tarefas de uma forma fixa, mas da forma como cada um queria no dia”. O G2 destacou: “Dividimos as tarefas para que todos tivessem melhor clareza no que fazer”. Enquanto o G3 afirmou: “Cada um tinha uma função e isso nos ajudou a finalizar o projeto, porque cada um fez a sua parte”.

As respostas indicam que os grupos conseguiram articular protagonismo individual e cooperação, adotando diferentes estratégias para a organização de suas responsabilidades, constituindo um ambiente em que participaram ativamente, dialogaram e utilizaram a Língua Inglesa em interações autênticas ao longo do desenvolvimento do projeto. Esse movimento corrobora a perspectiva de Larmer e Mergendoller (2015), segundo a qual a Abordagem Baseada em Projetos favorece contextos colaborativos em que a reflexão e a tomada de decisões ocupam papel central no processo de aprendizagem.

Na Aprendizagem Baseada em Jogos, esse processo ganha um sentido prático: ao criarem o jogo, houve a necessidade de prever como as regras e a linguagem usadas impactariam a experiência dos outros jogadores. A preocupação de “repensar objetivos” se aproxima das considerações de Neves e Freire (2020, p. 140), ao apresentarem diferentes princípios a serem considerados na elaboração de jogos com finalidade pedagógica. Assim, o *corpus* sugere que o protagonismo reflexivo se concretizou na capacidade dos estudantes de avaliar as próprias escolhas e aperfeiçoá-las ao longo do processo.

5.1.3 Eixo 3: Engajamento sociointeracional

Os relatos evidenciam engajamento sociointeracional, marcado por integração, colaboração e envolvimento emocional positivo. O G1 destaca: “A atividade fortaleceu ainda mais a integração de toda turma do terceiro ano. Foi uma experiência divertida e aliviante no período das aulas de inglês”, indicando que a aprendizagem ocorreu em um ambiente colaborativo e emocionalmente positivo. De forma semelhante, o G2 destacou: “Achamos muito divertido, uma ótima forma de avaliação. Cada um consegue trabalhar no que faz melhor e ainda se divertir e usar a criatividade. Gostamos da experiência, pois sentimos que estávamos no mesmo time, trabalhando para alcançar um mesmo objetivo”, o que revela a valorização das habilidades individuais articuladas ao trabalho cooperativo. Já o G3 ressalta: “Foi muito divertido e revigorante em meio ao nosso Ensino Médio”, sugerindo que a atividade rompeu com a rotina tradicional e contribuiu para um envolvimento mais significativo dos estudantes no processo de aprendizagem.

Fica evidente, portanto, que a atividade promoveu a integração do grupo, no trabalho coletivo e no fortalecimento do sentimento de pertencimento. Na Aprendizagem Baseada em Projetos, essa dimensão colaborativa assume relevância, uma vez que a construção do jogo envolveu a participação dos integrantes na elaboração de um produto comum (Bender, 2014). Essa dinâmica também se aproxima da perspectiva de Carvalho (2015, p. 177) ao destacar, que “quando jogado em grupos, mesmo num contexto de sala de aula, um jogo pode reforçar fortemente a socialização e apoiar a troca de ideias, tornando-se num exercício de diálogo”. No contexto analisado, a interação não se restringiu à convivência entre os participantes, mas esteve vinculada ao desenvolvimento de uma tarefa, ao reconhecimento das diferentes habilidades e ao compartilhamento das produções.

Sob o olhar da Aprendizagem Baseada em Jogos, portanto, o jogo não esteve associado apenas à diversão, mas integrou o processo de aprendizagem ao criar situações de participação, interação e uso da Língua Inglesa. Desse modo, os relatos sugerem que o caráter lúdico da proposta contribuiu para um ambiente de maior envolvimento entre os estudantes, enquanto a organização da tarefa em torno de objetivos compartilhados favoreceu a colaboração e a valorização das diferentes contribuições dos integrantes.

5.1.4 Eixo 4: Uso funcional da Língua Inglesa

No que se refere ao uso da Língua Inglesa e do conteúdo relacionado ao tempo verbal estudado, os grupos relataram estratégias semelhantes para sua implementação. O G1 afirmou: “Usamos muito o inglês na criação de perguntas que irão ser utilizadas no decorrer do jogo”. O G2 destacou: “O inglês aparece na maioria das casas, em forma de pergunta, o que reforçou o conteúdo ao formular as questões e traduzi-las no manual”. Já o G3 explicou: “Decidimos usar casas especiais de perguntas para utilizar o *Simple Past*. Enquanto idealizávamos as perguntas pudemos reforçar o conteúdo de forma simples”.

Os depoimentos mostram que os grupos utilizaram a Língua Inglesa na elaboração de perguntas, regras e estrutura dos jogos, com destaque para o uso do *Simple Past*. O tempo verbal não foi utilizado apenas como conteúdo a ser reproduzido, mas como um recurso necessário à elaboração e ao funcionamento da proposta. Esse processo aproxima-se da compreensão da linguagem como prática social, no âmbito da Linguística Aplicada, ao considerar o uso da Língua Inglesa em relação aos contextos de interação em que é mobilizada (Richards; Rodgers, 2022).

Essa articulação entre conteúdo e prática também se relaciona aos pressupostos da Aprendizagem Baseada em Jogos, uma vez que os conhecimentos trabalhados foram integrados à própria estrutura do jogo e aos objetivos educacionais (Plass; Homer; Kinzer, 2015). Nesse sentido, a crítica de Alves (2008, p. 4) à separação entre “‘jogos para aprender e jogos para divertir’, como se não fosse possível articular esses dois prazeres” encontra respaldo nos dados, uma vez que o caráter lúdico não se dissociou do trabalho com o conteúdo.

De modo geral, os dados indicam que a proposta, fundamentada na Aprendizagem Baseada em Projetos, favoreceu a colaboração, a reflexão e o uso significativo da Língua Inglesa. Desta forma, o idioma assumiu o papel de mediador das interações, possibilitando a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de competências linguísticas e socioemocionais. Esse resultado dialoga com Batouli Santos, Mello-Silva e Santos (2024), que discutem a Aprendizagem Baseada em Projetos a partir de perspectivas que enfatizam a interação, a colaboração e a construção do conhecimento em contextos sociais. Assim, mais do que evidenciar a presença da Língua Inglesa, o *corpus* permite compreender que, durante a construção dos tabuleiros, o idioma foi mobilizado em função de uma finalidade concreta, articulando o conhecimento linguístico às necessidades geradas pela atividade.

5.2 Os resultados do Questionário 2: após o contato com os jogos

O Questionário 2 investigou percepções, reflexões e aprendizagens decorrentes da experiência de jogar os tabuleiros, organizadas em eixos relacionados à construção coletiva do conhecimento, à colaboração, tomada de decisão, reflexão, uso da Língua Inglesa e ludicidade.

5.2.1 Eixo 1: Aprendizagem em equipe

No que se refere à aprendizagem em equipe durante a experiência de jogar os tabuleiros, os relatos indicam que a construção do conhecimento ocorreu de forma compartilhada, a partir do apoio entre os participantes. As falas evidenciam que a compreensão das regras, a tomada de decisões e o andamento do jogo dependeram do auxílio mútuo e da troca de entendimentos entre eles. O G1 afirmou: “Todos conseguiram colaborar e isso fez a gente conseguir jogar com certa facilidade”. O G2 ressaltou: “Foi uma forma de conectar e ampliar as relações entre professor e aluno na sala de aula. Apesar de ser uma competição, nós nos ajudamos constantemente”. Já o G3 destacou: “A gente teve que se ajudar para compreender o jogo sem o auxílio dos criadores”.

Esses depoimentos evidenciam que, mesmo em um contexto competitivo, no qual só poderia haver um vencedor, a aprendizagem foi construída coletivamente, o que está em consonância com a Aprendizagem Baseada em Projetos. Masson *et al.* (2012, s./n.) destacam o fato de ela “estimular no aluno a capacidade de aprender a aprender, de trabalhar em equipe, de ouvir outras opiniões (mesmo que contrárias às suas)”. Assim, a dinâmica competitiva não impediu a troca de conhecimentos entre os participantes, evidenciando que diferentes formas de interação podem coexistir no processo de aprendizagem.

Um aspecto que contribuiu para isso foi a impossibilidade de os jogadores contarem com o auxílio dos criadores dos jogos, o que deslocou parte da responsabilidade pela condução das partidas para os próprios participantes, tornando a interação entre pares necessária. Essa característica se aproxima das Metodologias Ativas, nas quais a participação discente envolve não apenas executar procedimentos, mas também mobilizar conhecimentos e tomar decisões diante das situações propostas (Diesel; Baldez; Martins, 2017). Dessa forma, os questionários analisados permitem afirmar que as condições de realização da proposta favoreceram a aprendizagem em equipe.

5.2.2 Eixo 2: Participação ativa orientada à ação

No que diz respeito à tomada de decisão durante a experiência de jogo, os grupos relataram a adoção de estratégias de ajuste e simplificação ao longo da partida. O G1 mencionou: “Depois de um tempo decidimos não anotar os pontos, e sim ir somando na cabeça”. Enquanto o G2 afirmou: “O jogo é muito longo, então tivemos que limitar o número máximo de pontos e regras ao longo da partida”. Essas respostas evidenciam uma participação ativa orientada à ação, na qual os estudantes analisaram a dinâmica do jogo em andamento e realizaram adaptações para garantir sua continuidade e funcionalidade. Nesse sentido, a participação não se restringiu à execução das regras previamente estabelecidas, uma vez que os próprios estudantes avaliaram as condições da

partida e deliberaram sobre modificações necessárias.

Além disso, ao jogarem os tabuleiros elaborados por outros grupos, os estudantes passaram a avaliar o próprio processo de criação a partir da experiência prática. O G1 afirmou: “Jogar o jogo deles fez a gente pensar em elaborar melhor nossas instruções no manual, visando facilitar a jogabilidade”. Enquanto o G2 destacou: “O jogo nos fez ter uma visão de que poderíamos deixar o nosso tabuleiro mais complexo e elaborado”. Esses relatos indicam que a aprendizagem ocorreu por meio da experimentação, permitindo identificar limitações, propor melhorias e compreender o impacto das decisões no funcionamento do jogo, o que reforça a centralidade discente nesse percurso.

Tal dinâmica permite compreender essa ação para além da ideia de protagonismo, visto que os estudantes passaram a produzir avaliações sobre a própria produção a partir da experiência de uso dos jogos. Nesse sentido, as respostas dialogam com os princípios das Metodologias Ativas, que os posicionam como agentes centrais do processo de aprendizagem, promovendo colaboração, reflexão crítica e tomada de decisões sobre suas próprias experiências educativas (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

Os dados analisados convergem com essa perspectiva, mas acrescentam que a centralidade discente não se manifestou apenas na possibilidade de decidir, mas na necessidade de responder às situações concretas encontradas durante a experiência. Ao perceberem dificuldades nas regras, na organização dos pontos ou nas instruções dos jogos, os estudantes avaliaram as produções e identificaram possibilidades de aprimoramento. Assim, a participação ativa observada não correspondeu somente ao envolvimento na atividade, mas a um processo de ação, avaliação e reelaboração desencadeado pela própria experiência de jogar.

5.2.3 Eixo 3: Aprendizagem contextualizada

Em relação à aprendizagem da Língua Inglesa mediada pelo jogo, os grupos apontaram impactos positivos decorrentes de sua abordagem contextualizada. O G1 afirmou: “Essa experiência tornou o aprendizado do inglês em sala de aula mais fácil”. O G2 destacou: “O jogo trabalhou o inglês de forma prática e fácil de entender”. Enquanto o G3 ressaltou: “A gente teve que associar a escrita com a pronúncia da palavra, para ler as cartas em voz alta para os outros integrantes do grupo”. Esses relatos indicam que os jogos de tabuleiro permitiram a aprendizagem do idioma por meio da articulação entre diferentes habilidades linguísticas, como leitura, escrita e oralidade.

Esse aspecto é relevante porque o uso da língua não ocorreu de maneira dissociada da ação realizada pelos estudantes: o conhecimento linguístico foi um recurso necessário à continuidade da partida. Essa característica se aproxima da compreensão da linguagem como prática situada, discutida na perspectiva da Linguística Aplicada, segundo a qual o ensino de línguas não se limita a gramática, mas considera seu uso em situações de interação (Richards; Rodgers,

2022). Nesse sentido, o jogo não apenas os colocou em contato com estruturas da Língua Inglesa, mas criou situações nas quais eles precisaram mobilizá-las em função da própria dinâmica da atividade, articulando conteúdo, ação e finalidade comunicativa, e não simplesmente à inserção do conteúdo em uma atividade lúdica.

Ao refletirem sobre o uso da Língua Inglesa em situações contextualizadas por meio dos jogos, os grupos reconheceram que a compreensão e a aplicação dos conteúdos foram potencializadas pela aproximação com elementos de sua realidade. O G1 mencionou: “Ficou mais fácil entender como o conteúdo é aplicado no dia a dia e isso facilita o processo de aprendizagem”. O G2 destacou: “Trabalhamos os verbos regulares e irregulares de um jeito rápido e prático”. Já o G3 enfatizou: “A gente viu o conteúdo por meio do contexto turístico”. Esses elementos reforçam a relevância do tema escolhido e sua aproximação com o cotidiano dos estudantes, evidenciando que a aprendizagem ocorreu de forma integrada, viabilizando o emprego do conhecimento.

A escolha do tema, portanto, contribuiu para inserir o conteúdo gramatical em situações próximas às experiências cotidianas dos estudantes, que vivenciam a circulação de turistas provenientes de diferentes regiões do mundo, promovendo compreensão de como os conhecimentos estudados podem ser mobilizados. Seus relatos indicam que o uso do idioma envolveu tanto a compreensão e a produção escrita quanto a leitura e a oralidade, ultrapassando o trabalho isolado com a estrutura gramatical. Esse resultado retoma a perspectiva interacionista da linguagem ao sugerir que o conhecimento linguístico assumiu sentido à medida que foi mobilizado pelos estudantes nas interações e nas ações exigidas pelo jogo (Bakhtin, 2003; Schneuwly; Dolz, 2016).

A aprendizagem contextualizada observada nesta experiência parece estar menos relacionada à simples presença de um tema cotidiano e mais à possibilidade de atribuir uma função ao conhecimento linguístico dentro de uma situação de interação. Os relatos sugerem que, ao ser inserida em uma experiência na qual era necessário compreender, responder, ler e interagir para participar da partida, a Língua Inglesa passou a ser percebida como um recurso para realizar ações.

5.2.4 Eixo 4: Aprendizagem lúdica

Ao serem convidados a comentar sobre a atividade, os grupos destacaram o caráter lúdico e motivador da experiência. O G1 afirmou: “Podemos aprender de uma forma divertida”, enquanto o G2 destacou: “Foi uma maneira divertida e interativa de aprender”. O G3, por sua vez, sintetizou sua percepção ao afirmar: “Foi divertido”. Essas respostas evidenciam que os jogos de tabuleiro funcionaram como recurso pedagógico capaz de promover aprendizagem prazerosa, unindo conteúdo, prática e ludicidade.

Dessa forma, a análise dos dados indica que a proposta, estruturada como Aprendizagem Baseada em Projetos habilitou não apenas o domínio da Língua Inglesa e o trabalho colaborativo,

mas também a motivação e o envolvimento dos estudantes, reforçando a importância de recursos para tornar o aprendizado mais engajador. Ideal defendido por Masson *et al.* (2012), para quem o valor pedagógico de um projeto reside na mediação dialética entre a criação, a intenção, a competência criativa e o desenvolvimento.

Nesse contexto, a experiência vivenciada se aproxima da Aprendizagem Baseada em Jogos, na medida em que a dimensão lúdica integrou a própria situação de aprendizagem. Conforme sinaliza Kishimoto (2011), o jogo educativo só cumpre sua função quando preserva a ação lúdica sem sacrificar a intencionalidade educativa. Os relatos sugerem, portanto, que aprender e jogar não se configuraram como ações opostas, mas como dimensões articuladas.

É imperativo ressaltar, contudo, que a ludicidade, por si só, não é garantia de aprendizagem (Brougère, 2002). O que as falas dos participantes demonstram é que a experiência de aprendizagem foi percebida como divertida e interativa, sem que esses aspectos se desvinculassem do processo educativo, uma vez que estiveram associados à participação dos estudantes na realização da proposta.

Esses resultados fundamentam as reflexões das Considerações Finais, nas quais são retomadas as contribuições do estudo e suas implicações pedagógicas. Também são demonstradas as limitações da pesquisa e possíveis encaminhamentos para estudos futuros.

6 Considerações finais

Este estudo teve como objetivo examinar de que forma a construção e a utilização de jogos de tabuleiro, em uma proposta que articulou a Aprendizagem Baseada em Projetos e a Aprendizagem Baseada em Jogos, impulsionaram a prática da Língua Inglesa por estudantes do Ensino Médio. Ao organizar o ensino em torno de um projeto, a Aprendizagem Baseada em Projetos proporcionou um percurso contínuo de investigação, planejamento, criação e experimentação, permitindo que os estudantes assumissem protagonismo no processo de aprendizagem e aplicassem o *Simple Past* em contextos próximos à realidade do turismo local.

Nesse percurso, a Aprendizagem Baseada em Jogos contribuiu para que a construção e a utilização dos jogos de tabuleiro favorecessem o uso funcional da Língua Inglesa, especialmente durante a elaboração das regras, das perguntas e dos manuais e, posteriormente, na interação com os tabuleiros produzidos pelos colegas. Nesse sentido, o conhecimento linguístico não permaneceu externo à experiência lúdica, mas foi mobilizado no próprio ato de jogar, à medida que os estudantes precisavam compreender o funcionamento dos jogos, responder a desafios e interagir em Língua Inglesa para participar das partidas. Desse modo, considera-se que o objetivo proposto foi alcançado.

Durante a elaboração dos jogos, os estudantes mobilizaram planejamento colaborativo, negociação de regras, divisão de tarefas e tomada de decisões individuais e coletivas. A interação com os tabuleiros produzidos por outros grupos reforçou a aprendizagem contextualizada,

estimulou a avaliação crítica das próprias produções e consolidou o uso da língua de forma aplicada. Nesse sentido, houve articulação entre conhecimento linguístico, habilidades socioemocionais — como autonomia, empatia e responsabilidade — e práticas colaborativas, evidenciando que a aprendizagem vai além da memorização, tornando-se uma experiência concreta e participativa.

A experiência também se mostrou especialmente relevante para a realidade de uma tríplice fronteira, em que o turismo e a circulação de pessoas, culturas e línguas fazem parte do contexto sociocultural dos estudantes. Os resultados demonstram que a ludicidade, integrada à Aprendizagem Baseada em Jogos e aliada ao engajamento coletivo promovido pela Aprendizagem Baseada em Projetos, pode tornar o aprendizado mais motivador, integrando teoria, prática e contexto de uso da língua. Ressalta-se, contudo, que a ludicidade, isoladamente, não garante a aprendizagem, uma vez que, no contexto investigado, seus efeitos estiveram relacionados à presença de objetivos pedagógicos, desafios, regras e situações de uso da Língua Inglesa. Desse modo, os dados indicam que o potencial educativo do jogo não decorre apenas de seu caráter lúdico, mas da forma como este foi integrado às finalidades de aprendizagem.

Do ponto de vista pedagógico, essa pesquisa evidenciou o potencial da articulação entre a Aprendizagem Baseada em Projetos e a Aprendizagem Baseada em Jogos no ensino de Língua Inglesa, sobretudo por meio da construção e utilização de jogos de tabuleiro pelos próprios estudantes. Essa proposta mostrou-se pertinente nesse contexto escolar que buscou promover práticas de ensino colaborativas e contextualizadas, que não dependam do uso de recursos digitais.

É necessário considerar, entretanto, algumas limitações. A pesquisa foi realizada com uma única turma de 13 estudantes do Ensino Médio, durante um período delimitado de sete aulas. Os dados analisados foram produzidos principalmente por meio de questionários com questões abertas, complementados pelas observações realizadas durante a experiência, não tendo sido realizado um acompanhamento longitudinal do desenvolvimento linguístico dos participantes. Dessa forma, os resultados refletem as percepções dos participantes e as situações observadas no contexto específico da intervenção, não permitindo inferir efeitos sobre o desenvolvimento linguístico para além do período investigado.

Em síntese, os resultados sugerem que Metodologias Ativas, por meio da Aprendizagem Baseada em Projetos e da Aprendizagem Baseada em Jogos, podem favorecer a aprendizagem ativa, a participação reflexiva e o desenvolvimento de competências linguísticas e socioemocionais, evidenciando que a construção do conhecimento é um processo contínuo, dinâmico e potencialmente ampliável, especialmente quando vinculado ao cotidiano dos estudantes. Pesquisas futuras podem ampliar o escopo, incluindo diferentes níveis de proficiência, faixas etárias variadas e contextos culturais distintos, além de comparar o impacto de jogos de tabuleiro com outras estratégias de Metodologias Ativas, além de acompanhar experiências semelhantes por períodos mais longos e combinar diferentes instrumentos de produção de dados, de modo a ampliar a compreensão sobre as contribuições da articulação entre Aprendizagem Baseada em Projetos e Aprendizagem Baseada em Jogos para o ensino de Língua Inglesa.

Referências

- ALVES, Lynn Rosalina Gama. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 1, n. 2, p. 3-10, nov. 2008. Disponível em: <https://arquivo-eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/58>. Acesso em: 21 ago. 2026.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BATOULI-SANTOS, André Luiz; MELLO-SILVA, Clélia Christina; SANTOS, Marcos André Vannier dos. Aprendizagem Baseada em Projetos: o que nos dizem Vygotsky, Bakhtin e Freire. **Revista Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 22, n. 3, p. 180-193, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.3.9759>.
- BELL, Stephanie. Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. **The Clearing House**, v. 83, n. 2, p. 39-43, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>.
- BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BROUGÈRE, Gilles. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, n. 14, p. 5-20, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v8i14.2985>.
- CARVALHO, Carlos Vaz de. Aprendizagem baseada em jogos – Game-based learning. In: WORLD CONGRESS ON SYSTEMS ENGINEERING AND INFORMATION TECHNOLOGY, 2., 2015, Vigo. **Anais [...]**. Vigo: COPEC, 2015. p. 176-181. Disponível em: <https://doi.org/10.14684/WCSEIT.2.2015.176-181>.
- CRAWFORD, Lindsay Kyle; CARMONA, Kimberly Arellano; KUMAR, Rewanshi. Examining the Impact of Project-Based Learning on Students' Self-Reported and Actual Learning Outcomes. **Pedagogy in Health Promotion**, v. 10, n. 4, p. 241-249, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/23733799241234065>. Acesso em: 21 ago. 2026.
- DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>.
- FREEMAN, Scott; EDDY, Sarah L.; MCDONOUGH, Miles; SMITH, Michelle K.; OKOROAFOR, Nnadozie; JORDT, Hannah; WENDEROTH, Mary Pat. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, v. 111, n. 23, p. 8410-8415, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>.
- FREITAS, Kilvia Pereira dos Santos. **Os desafios enfrentados no ensino de língua inglesa nas escolas públicas do município de Acarape: a importância da motivação na aprendizagem**. 2024. 28 f. Monografia (Curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa) – Instituto de Linguagens e Literaturas, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/6134>. Acesso em: 15 ago. 2026.
- HANGHØJ, Thorkild. Students as educational board game designers: learning opportunities and design dilemmas. In: SPIL, Ton; BRUINSMA, Guido; COLLOU, Luuk (Org.). **Proceedings of the 17th European Conference on Games Based Learning, ECGBL 2023**. United Kingdom:

Academic Conferences and Publishing International, 2023. p. 234-241. Disponível em: <https://doi.org/10.34190/ecgbl.17.1.1741>.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LARMER, John; MERGENDOLLER, John R.; BOSS, Suzie. **Setting the standard for project-based learning: a proven approach to rigorous classroom instruction**. Alexandria, VA: ASCD, 2015.

LEÓN-GARCÍA, Lucía-Fang; MENDO-LÁZARO, Santiago; LÓPEZ-RAMOS, Víctor-María; LEÓN-DEL-BARCO, Benito. Cooperative classrooms and prosocial behavior in primary education. **Frontiers in Psychology**, v. 17, 1725692, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1725692>.

LIN, Chi-Jen; HWANG, Gwo-Jen; FU, Qing-Ke; CAO, Ya-Han. Facilitating EFL students' English grammar learning performance and behaviors: A contextual gaming approach. **Computers & Education**, v. 152, 103876, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103876>.

MASSON, Terezinha Jocelen; MIRANDA, Leila Figueiredo de; MUNHOZ JUNIOR, Antonio Hortêncio; CASTANHEIRA, Ana Maria Porto. Metodologia de ensino: aprendizagem baseada em projetos (PBL). In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA**, 40., 2012, Belém. **Anais**. Belém: ABENGE, 2012. Disponível em: <https://abenge.org.br/cobenge/legado/arquivos/7/artigos/104325.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2026.

MENDES, Maria José Cunha Freire. Ensinar para transformar: metodologias ativas e gamificação como arquitetura pedagógica da formação docente e da aprendizagem em sala de aula. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, São Paulo, v. 8, n. 19, e082807, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.55892/jrg.v8i19.2807>.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. v. 2. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33. Disponível em: <https://inovaeh.sead.ufscar.br/pt-br/material-de-apoio/biblioteca/artigos/mudando-a-educacao-com-metodologias-ativas>. Acesso em: 21 ago. 2026.

NEVES, Andreia Sofia Ferreira; FREIRE, Carla. Aprendizagem baseada em jogos (GBL) vs. gamificação: oportunidades e desafios. In: PINTO, Hélia Gonçalves; DIAS, Maria Isabel Pinto Simões; ABREU, Maria Odília de Jesus Almeida; ALVES, Dina Catarina Duarte; GILLAIN, Romain (Org.). **Investigação, práticas e contextos em educação 2020**. Leiria: ESECS/Instituto Politécnico de Leiria, 2020. p. 139-143. Disponível em: <https://doi.org/10.25766/5zwz-q739>.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: EDUNEB, 2019.

PLASS, Jan L.; HOMER, Bruce D.; KINZER, Charles K. Foundations of game-based learning. **Educational Psychologist**, v. 50, n. 4, p. 258-283, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533>.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2022.

ROSA, Cleci T. Werner da; GHIGGI, Caroline; MOTA, Ana Rita. Metodologias ativas e autonomia: uma revisão das pesquisas brasileiras em educação. **Caminhos da Educação Matemática em Revista (Online)**, v. 11, n. 4, p. 24-46, 2021. Disponível em: <https://funes.uniandes.edu.co/funes-documentos/metodologias-ativas-e-autonomia-uma-revisao-das-pesquisas-brasileiras-em-educacao/>. Acesso em: 21 ago. 2026.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

SYLVESTRE, Daniela Rebello Pereira; SILVA, Gleice Neves da; CARVALHO, Priscila Pereira de Jesus; SONDERMANN, Danielli Veiga Carneiro. Que Comecem os Jogos: um Estudo sobre a Aprendizagem Baseada em Jogos na Educação Profissional e Tecnológica. **EaD em Foco**, v. 14, n. 1, e2196, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v14i1.2196>.

THOMPSON, Christopher G.; VON GILLERN, Sam. Video-game based instruction for vocabulary acquisition with English language learners: a Bayesian meta-analysis. **Educational Research Review**, v. 30, 100332, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100332>.

VANEGAS, Enoc Moisés Torres; BORBOR, Julieta Veronica Limones. Project-based learning on the development of communicative skills in English: Aprendizaje basado en proyectos sobre el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés. **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, Asunción, v. 7, n. 2, p. 813-829, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5588>.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WOLTERS, Christopher A.; BRADY, Anna C. College students' time management: a self-regulated learning perspective. **Educational Psychology Review**, v. 33, n. 4, p. 1319-1351, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09519-z>.

ZORRILLA ESPARZA, César Jhonny; ACEVEDO-CARRILLO, Mauricio; CHÁVEZ COLLAZOS, Jorge Luis; SILVA GONZALES, Magally; EYZAGUIRRE ESPINO, Rosario Inés; VALDERRAMA MENDOZA, Santiago Rufo. Active learning methodologies and the development of professional competencies in postgraduate education: a literature review in higher education. **Frontiers in Education**, v. 10, 2025, 1682856. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1682856/abstract>. Acesso em: 21 ago. 2026.

Contribuições dos Autores (CRediT)

Thais Mazotti Lins: Conceitualização; Curadoria de dados; Análise Formal; Metodologia; Redação – rascunho original.

Clodis Boscaroli: Conceitualização; Metodologia; Supervisão; Validação; Redação – revisão e edição.

Greice Castela Torrentes: Conceitualização; Supervisão; Administração do projeto; Validação; Redação – revisão e edição.

Conflitos de Interesses:

Conforme a política editorial da revista, os autores declaram não haver quaisquer relações pessoais, profissionais, financeiras ou acadêmicas que possam ser interpretadas como influência nos métodos, resultados ou discussões apresentadas neste manuscrito.

Financiamento:

Esta pesquisa não recebeu financiamento.

Aprovação ÉTICA:

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Unioeste, sob o CAAE n.º 70783223.4.0000.0107 e parecer substanciado n.º 7.470.652.

Agradecimentos:

Não se aplica

Como citar este artigo (ABNT):

Equipe Editorial

Editor Responsável:

Deivid Alex dos Santos.