



Universidade de Brasília  
Instituto de Letras - IL  
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - LET

João Victor César Alves

**O impacto da ludicidade na motivação do estudante de línguas  
estrangeiras**

Brasília  
2025



Universidade de Brasília  
João Victor César Alves

**O impacto da ludicidade na motivação do estudante de línguas estrangeiras**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado por  
João Victor César Alves à banca examinadora da  
Universidade de Brasília (UnB), como requisito  
parcial para obtenção do título de Licenciado em  
Letras – Língua e Literatura Japonesa.

Orientadora: Alice Tamie Joko

Brasília

2025

João Victor César Alves

## **O impacto da ludicidade na motivação do estudante de línguas estrangeiras**

Relatório final apresentado à Universidade de Brasília (UnB) como parte das exigências para a obtenção do título de licenciatura em Letras - Língua e Literatura Japonesa.

Brasília \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dra. Alice Tamie Joko

---

Prof. Dr. Fausto Pinheiro Pereira

---

Profa. Dra. Yuko Takano

## Sumário

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
1.1 Pergunta de Pesquisa.....	8
1. 2 Objetivos.....	8
1.2.1 Objetivo geral.....	8
1.2.2 Objetivos específicos.....	8
1.4 Justificativa.....	8
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>11</b>
2.1 Motivação.....	11
2.2 Distância linguística.....	14
2.3 Ludicidade.....	16
2.4 Afetividade.....	18
2.5 Filtro Afetivo.....	19
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>22</b>
3.1 Processos.....	23
<b>4. RESULTADOS E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....</b>	<b>25</b>
4.1 Ludicidade como ferramenta de motivação e “aproximação”.....	26
4.2 Ludicidade e desempenho.....	29
4.3 Ludicidade como construção de afetividade.....	31
4.4 Ludicidade em casa.....	33
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>36</b>
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	38

## RESUMO

A ludicidade constitui-se como uma importante ferramenta dentro das metodologias ativas de ensino, especialmente por favorecer a participação, o engajamento e a construção de vínculos afetivos no ambiente educacional. Este trabalho tem como objetivo analisar o impacto do uso da ludicidade na motivação de estudantes de línguas estrangeiras, com enfoque em contextos nos quais a língua-alvo (LA) apresenta baixa barreira de saída, como ocorre no ensino da língua japonesa. Para alcançar esse objetivo, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica nas áreas de pedagogia, psicologia e neurociência, associada a reflexões baseadas em experiências docentes registradas por meio de notas de campo. Os resultados indicam que a ludicidade, quando aplicada de forma intencional e estruturada, contribui para o aumento da motivação, do engajamento e do desempenho dos estudantes.

**PALAVRAS CHAVES:** 1. Ludicidade na educação. 2. Motivação e aprendizagem. 3. Ensino de línguas estrangeiras. 4. Prática docente.

## **Abstract**

Playfulness is an important tool in active teaching methodologies, especially because it encourages participation, engagement, and the formation of emotional bonds in the educational environment. This study aims to analyze the impact of using playfulness to motivate foreign language learners, focusing on contexts in which the target language presents a low barrier to permanence, as is the case in Japanese language teaching. To achieve this objective, a predominantly qualitative study was conducted, based on a literature review in the areas of pedagogy, psychology, and neuroscience, combined with reflections based on teaching experiences recorded in field notes. The results indicate that playfulness, when applied intentionally and in a structured manner, contributes to increased motivation, engagement, and performance among students.

**KEYWORDS:** 1. Playfulness in education. 2. Motivation and learning. 3. Foreign Languages teaching. 4. Teaching practice

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras vem passando por transformações significativas nas últimas décadas. Modelos tradicionais, centrados na figura do professor como um simples transmissor do conhecimento, têm sido cada vez mais questionados. Estudos recentes demonstram maneiras de o professor tornar a sala de aula mais centrada no aluno, mantendo-a interessante, retendo atenção e evitando rotinas óbvias (Dörnyei, 1994). Nesse cenário, cresce o interesse por metodologias ativas, que colocam o aluno no centro das atividades e priorizam a participação, a interação e a construção de conhecimento de forma colaborativa.

Nesse contexto, um dos elementos a ser explorado é a ludicidade. A ludicidade é uma estratégia intrínseca das metodologias ativas, pois utiliza jogos e brincadeiras para tornar o aprendizado mais dinâmico e engajador, transformando o aluno em protagonista de sua própria educação. Conforme Jean Piaget (1945), a atividade lúdica é o motor da construção do conhecimento, permitindo ao aluno assimilar o real de forma ativa. Complementarmente, Vygotsky (1978) destaca o papel do jogo na criação da Zona de Desenvolvimento Proximal, onde a interação social e a mediação impulsionam o desenvolvimento integral do sujeito.

Segundo a psicologia do desenvolvimento e da neurociência da aprendizagem, enquanto as metodologias ativas se referem ao protagonismo do estudante e à mediação do professor, a ludicidade oferece ferramentas lúdicas (como jogos, desafios e histórias) para alcançar esses objetivos, promovendo a criatividade, a interação e o desenvolvimento integral do aluno.

Por sua vez, como enfatiza Wallon (2007), a ludicidade está intrinsecamente ligada à emoção, com uma influenciando e mediando a outra de diversas maneiras, principalmente no desenvolvimento humano e na aprendizagem. A ludicidade (jogos, brincadeiras e atividades prazerosas) serve como um espaço seguro e simbólico para a expressão, exploração e regulação das emoções.

A emoção é uma manifestação da afetividade que é um conceito mais amplo que abrange a emoção, o sentimento e a paixão. Galvão (1995) cita a definição da emoção do Wallon como sendo a primeira expressão da afetividade, tendo uma ativação orgânica, ou seja, não é controlada pela razão. Para Wallon, as dimensões emocional e cognitiva são inseparáveis.

A partir de experiências pessoais práticas no ensino de inglês e com foco na possibilidade de transferência para o ensino de japonês, discute-se como a integração entre emoção e conteúdo pode oferecer caminhos para um ensino de línguas mais significativo, produtivo, motivador e humano.

### **1.1 Pergunta de Pesquisa**

Este trabalho busca refletir sobre a seguinte questão: de que maneira a ludicidade impacta a motivação do estudante de línguas estrangeiras?

### **1.2 Objetivos**

#### **1.2.1 Objetivo geral**

O objetivo geral deste estudo é investigar o impacto da ludicidade no ensino de línguas estrangeiras.

#### **1.2.2 Objetivos específicos**

- Analisar teorias sobre ludicidade no contexto educacional.
- Investigar a relação entre emoções, motivação e aprendizado.
- Refletir sobre a eficácia da ludicidade na motivação, engajamento e aprendizagem dos estudantes.

### **1.4 Justificativa**

A aquisição de uma língua estrangeira constitui um processo cognitivo complexo e multifacetado, exigindo do aprendiz um investimento de tempo e esforço prolongado. Diante da extensão dessa jornada, tornar o processo de ensino-aprendizagem atraente e capaz de sustentar o engajamento discente impõe-se como um desafio pedagógico.

O tempo necessário para o domínio da língua não é linear, estendendo-se em função de quatro eixos fundamentais, quais sejam: ambiente, papel docente, aluno e variáveis linguísticas. No que tange ao ambiente, influenciam fatores como a

infraestrutura escolar, os materiais disponíveis e a valorização social do idioma. Relativo ao papel docente, pesam o preparo do professor, a abordagem didática escolhida e o tipo de atividades propostas. Já na dimensão do aluno, devem ser considerados os estilos de aprendizagem, a regularidade da presença e, crucialmente, os aspectos socioemocionais, como a autoconfiança, o gerenciamento da ansiedade e a motivação. Por fim, impõem-se as variáveis linguísticas, especificamente a distância tipológica entre o idioma materno e a língua-alvo, fator determinante para o ritmo de progresso e assimilação.

Com tantas variáveis no processo de aprendizado de uma língua estrangeira, torna-se interessante estudar meios de motivar alunos e tornar a sala de aula não só um ambiente agradável, onde o estudante gosta de estar, mas também um ambiente onde o estudante deseja estar.

Estudar aspectos que podem promover a afetividade, como a ludicidade, nos ajuda a compreender novas ferramentas que podem ser aplicadas em sala de aula com o intuito de deixar o processo de ensino-aprendizado mais leve, agradável, motivador e produtivo.

No âmbito pessoal, a pesquisa nasce da experiência prática do autor como professor de inglês em espaço educativo que prioriza o desenvolvimento integral dos alunos por meio de jogos e projetos. Essa vivência mostra, na prática, como os alunos se engajam mais profundamente quando o processo de aprendizagem desperta emoção, prazer e significado. Assim, o presente estudo busca não apenas fundamentar teoricamente essas observações, mas também oferecer caminhos para transpor tais práticas ao ensino de língua japonesa.

No âmbito social, o aprendizado de línguas estrangeiras desempenha um papel cada vez mais central na formação de cidadãos em um mundo globalizado. Entretanto, o ensino de línguas ainda é marcado por práticas tradicionais que privilegiam a memorização mecânica e a centralidade do professor, o que pode gerar desmotivação (Xie, 2020), que pode levar à evasão. Portanto, incorporar elementos afetivos como ludicidade contribui para tornar o processo mais prazeroso, leve, inclusivo, e conectado às necessidades reais dos estudantes, fortalecendo sua autoestima, capacidade de comunicação e cooperação (Immordino-Yang, Damasio 2007)

No âmbito acadêmico, este estudo tem como objetivo analisar literatura relevante ao tema, explorando áreas como a psicologia da educação e neurociência. Ao investigar como a ludicidade se relaciona à motivação no ensino de línguas, este trabalho contribui para o aprofundamento de metodologias inovadoras e ativas no campo do ensino-aprendizagem. No caso específico do ensino de língua japonesa, tais reflexões tornam-se especialmente relevantes, uma vez que o idioma apresenta desafios singulares e há pouca literatura sobre o tema.

À vista disso, investigar a relação entre ludicidade e motivação em línguas estrangeiras não é apenas pertinente, mas necessário, para avançar em uma pedagogia que forme aprendizes mais autônomos e engajados.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Motivação

Entende-se como motivação uma soma de fatores internos e externos que direciona alguém a um objetivo (Boruchovitch; Bzuneck, 2009). No contexto educacional, a motivação pode ser entendida como a força que o estudante tem de iniciar, persistir e engajar em uma atividade ou explicação.

Em sua influente Teoria da Aquisição de Segunda Língua, Krashen (1982) enfatiza a importância dos fatores afetivos, que incluem a motivação, a autoestima e a ansiedade. Para ele, um "filtro afetivo" (ver seção 2.5) baixo (ou seja, alta motivação e baixa ansiedade) é crucial para que o *input* (informação linguística compreensível) seja processado e a aquisição da língua ocorra de forma eficaz.

De acordo com Gardner (1985), a motivação no estudo de línguas estrangeiras é composta principalmente por quatro aspectos: um objetivo, comportamento esforçado, o desejo de atingir o objetivo e atitudes favoráveis. O objetivo, contudo, não é um aspecto que mede a motivação do estudante, ele simplesmente diz respeito ao tipo de motivo que o estudante tem para aprender a LA e é algo pessoal. Os outros três aspectos (comportamento esforçado, o desejo de atingir o objetivo e atitudes favoráveis) medem a intensidade da motivação do estudante, ou seja, um maior nível de motivação se reflete em um comportamento esforçado e atitudes favoráveis para aprender mais. Estudantes com maior desejo de atingir um objetivo têm um nível de motivação mais elevado do que aqueles que agem com indiferença. É também trabalho do professor pensar em métodos para aumentar o nível de motivação dos alunos.

Já o "tipo de motivação" refere-se às diferentes forças que impulsionam o comportamento e a busca por objetivos, sendo a principal distinção entre a motivação intrínseca e extrínseca.

A motivação **intrínseca** refere-se ao impulso que emerge do interior do indivíduo, fundamentado no prazer, interesse ou satisfação pessoal em realizar uma atividade. Por ser interna e estar vinculada a valores e interesses próprios, tende a ser mais duradoura e sustentável, uma vez que independe de incentivos externos. Exemplos incluem estudar por afinidade com o tema, praticar um hobby por puro

deleite ou resolver problemas pelo desafio intelectual que apresentam, e não por recompensas. (Herzberg, 1997)

Já a motivação **extrínseca** é impulsionada por fatores externos, como recompensas materiais, elogios ou a busca por aprovação. Devido à sua natureza externa, dependente de elementos do ambiente, pode apresentar menor durabilidade, dissipando-se quando o fator externo deixa de existir. São exemplos: trabalhar visando salário ou bônus, estudar apenas para obter notas, praticar esportes para ganhar medalhas ou realizar tarefas para evitar punições. (Herzberg, 1997)

O tipo de motivação é o motivo que o estudante tem para aprender a LA. É algo pessoal e muitas são as opções: conseguir um emprego, ir bem em uma prova, prazer em viajar, conectar-se com suas origens, desejo de agradar alguém etc. Por si só, o tipo de motivação não caracteriza a intensidade da motivação do estudante.

No aprendizado de línguas presentes no ensino regular, uma das dificuldades enfrentadas é a falta de motivação de parte dos alunos, fenômeno já apontado por Dörnyei (1994) ao discutir os desafios motivacionais em contextos escolares. Alunos frequentemente questionam a aplicabilidade da matéria, ou seja, a utilidade que o conteúdo tem em suas experiências pessoais, o que acaba evidenciando outras deficiências, como a escassa exposição do idioma no ambiente escolar, recursos didáticos que não conectam com a realidade do aluno, docentes despreparados para a prática do ensino e métodos maçantes e pouco atrativos (Silva, 2024).

Se a resposta para a pergunta “Por que você está aprendendo francês?” é “Porque eu tenho que aprender.” significa que o estudante, na verdade, não tem nenhuma motivação, ou melhor, está desmotivado a aprender. (Gardner 1985) Essa postura de mera resignação transforma o aprendizado em um ato mecânico: o aluno cumpre tarefas apenas para evitar punições ou reprovações, sem processar a língua de forma significativa. Nesse estado, o estudante tende a realizar apenas o esforço mínimo necessário, o que impede a fixação profunda de conteúdos complexos e a autonomia no uso do idioma. Portanto, trabalhar na motivação do estudante é o primeiro passo para ter um processo de ensino-aprendizado produtivo.

Ao trazer a discussão sobre motivação para uma língua de menor difusão, como a língua japonesa, é necessário estabelecer as particularidades dela. Diferente de línguas como inglês e espanhol, que são línguas presentes em vestibulares e

provas de concursos, o japonês é uma língua que não é apresentada como essencial para a formação educacional e profissional de uma pessoa no Brasil. Como consequência, essa ausência de pressão social ou exigência de mercado retira o caráter de obrigatoriedade do aprendizado. Contudo, gera-se aqui um paradoxo: a mesma liberdade voluntária que motiva a matrícula é a que facilita a evasão, tornando a permanência do aluno mais vulnerável por ausência de custos significativos para a desistência. Diferente do estudante de inglês, que muitas vezes persiste no curso mesmo desmotivado devido à necessidade profissional, o estudante de japonês não possui essa 'âncora externa'.

Isto posto, é possível tipificar o corpo discente de língua japonesa no Brasil em três perfis predominantes, definidos a partir da origem de seu interesse: o primeiro corresponde aos alunos descendentes (nikkeis) matriculados por decisão familiar; o segundo abrange aqueles que, também de origem japonesa, buscam o idioma por iniciativa própria (resgate identitário); e o terceiro grupo é formado por não descendentes que demonstram interesse pela língua e cultura nipônica, com ou sem intenções profissionais ou acadêmicas (Morales, 2009)

No que tange ao primeiro grupo, cuja matrícula deriva de uma imposição familiar, observa-se frequentemente a predominância de uma regulação externa. Nesses casos, o aprendizado não é visto pelo aluno como um fim em si mesmo, mas como um meio de atender a expectativas parentais ou comunitárias. Essa configuração tende a gerar resistência ou apatia, uma vez que o aluno não se percebe como agente de sua própria jornada educacional. Como alerta Gardner (1985), a ausência de uma orientação pessoal genuína fragiliza o engajamento, tornando a sala de aula um espaço de cumprimento de dever, e não de descoberta.

Embora os três perfis coexistam, o primeiro grupo tende a representar uma exceção dentro do contexto contemporâneo de ensino da língua japonesa pois o fluxo da imigração japonesa praticamente acabou na primeira metade dos anos 70 do século passado e atualmente a geração predominante na comunidade nipo-brasileira é de sansei, ou seja, netos de imigrantes. É difícil imaginar que os pais sansei (geralmente um dos cônjuges não é descendente nipônico) obriguem seus filhos a estudar a língua dos bisavós. Por essa razão, parte das reflexões apresentadas neste trabalho concentram-se nos dois últimos grupos, cuja motivação inicial é predominantemente intrínseca, ou seja, parte da decisão do estudante e é

manifestada no mundo exterior. Esses estudantes, sejam descendentes que optam por se reconectar com suas origens culturais ou pessoas sem ascendência japonesa atraídas pela língua e cultura japonesa, compartilham um ponto em comum: o desejo inicial genuíno de aprender.

Contudo, é crucial destacar que a existência dessa motivação inicial, por mais intensa que seja, não garante a permanência do estudante. A motivação não é um traço estático, mas um processo dinâmico que flutua ao longo do tempo (Dörnyei, 1994). O choque entre a expectativa lúdica do aluno e a realidade da jornada de aprendizado marcada pela complexidade dos sistemas de escrita e gramática pode levar a um rápido desgaste do interesse. Portanto, ter um aluno que quer aprender não isenta o docente da responsabilidade de nutrir esse interesse continuamente. É nesse ponto que a retenção se impõe como o verdadeiro desafio: como transformar o entusiasmo inicial em engajamento duradouro diante das dificuldades provenientes da distância linguística entre o português e o japonês?

## 2.2 Distância linguística

A fim de entender as particularidades da língua japonesa, é necessário apontar a definição de distância linguística. A distância linguística pode ser compreendida como o grau de diferença estrutural entre duas línguas, considerando aspectos como fonologia, morfologia, sintaxe, vocabulário e sistema de escrita. Em termos práticos, ela indica o quanto um idioma se afasta linguisticamente de outro, influenciando diretamente o processo de aprendizagem. Quanto maior a distância linguística, maior tende a ser o esforço cognitivo exigido do aprendiz para compreender, assimilar e produzir o novo idioma (Chiswick; Millner, 2005)

A distância linguística entre o português e o espanhol é relativamente curta se comparada ao inglês; O português e espanhol compartilham mais semelhanças entre si do que com o inglês. A distância linguística torna-se ainda mais significativa ao comparar o português com o japonês. O sistema de escrita distinto do japonês acrescenta um nível de complexidade que pode ser percebido tanto como um atrativo quanto como um fator de dificuldade ao longo da aprendizagem. Simultaneamente, a estrutura de organização das palavras em SOV (Sujeito, objeto

e verbo) ao invés do padrão em português SVO (Sujeito, verbo e objeto) se põe como mais um desafio entre tantas outras diferenças. Sabendo disso, é necessário pensar em como reter os alunos e mantê-los motivados a continuar em suas jornadas evitando a evasão do curso.

Com isso em mente, uma particularidade do aprendizado da língua japonesa é sua motivação integrativa, ou seja, um desejo expresso de aprender e se aproximar da língua, cultura e membros da comunidade da LA. As línguas inglesa e espanhola se caracterizam, de forma geral, como línguas de motivação instrumental, línguas que servem a um propósito prático da vida do estudante. (Gardner, 1959) A possível ausência de uma função instrumental clara no aprendizado da língua japonesa pode gerar fragilidade motivacional, resultando em uma baixa barreira de saída em um curso. Sendo assim, o estudante de língua japonesa, ao se frustrar com o processo de aprendizado pode ver a evasão como uma alternativa simples. Portanto, é trabalho do professor pensar em maneiras de motivar seus alunos a continuar nesta jornada.

Nesse contexto, a ludicidade surge como recurso pedagógico relevante. Jogos, dinâmicas e atividades interativas não apenas promovem o engajamento, mas também despertam emoções positivas que fortalecem a memória e o vínculo do estudante com a língua. Consequentemente, essa reconfiguração emocional do ambiente de sala de aula impacta diretamente a taxa de permanência no curso. Quando o aprendizado deixa de ser associado à ansiedade do erro e passa a ser vinculado ao prazer da descoberta e da interação social, reduz-se drasticamente o filtro afetivo. O aluno que encerra a aula com um sorriso no rosto, com uma sensação de competência e bem-estar desenvolve uma memória impregnada de afetividade que se sobrepõe às dificuldades naturais da aprendizagem do idioma. Essa dimensão afetiva, portanto, não deve ser encarada como um elemento periférico ou secundário, mas como o alicerce central que sustenta a motivação e a resiliência necessárias para o longo processo de aquisição de uma língua estrangeira.

Uma vez compreendido que a barreira imposta pela distância linguística pode ser mitigada pela dimensão afetiva, surge a necessidade de ferramentas pedagógicas concretas capazes de operar essa transformação. É nesse ponto que a teoria se volta para o lúdico, não apenas como recreação, mas como estratégia estruturada de ensino

### 2.3 Ludicidade

Considerando a necessidade de estratégias que reduzam o filtro afetivo e aumentem o engajamento, a ludicidade emerge como um conceito importante. No entanto, sua definição não é estática nem universal, exigindo um olhar atento às suas raízes etimológicas e culturais para que possa ser compreendido em sua totalidade.

O termo ludicidade tem origem no latim *ludus* (jogo) e costuma estar associado ao uso de jogos, brinquedos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem. Conceituar esses três elementos, no entanto, não é tarefa simples, já que, como observa Kishimoto (2003), existem diferenças culturais e linguísticas que tornam a definição complexa.

Para Kishimoto, jogo é um sistema de regras orientado a um objetivo; o brinquedo é o instrumento manipulável que pode ou não dar suporte ao jogo e mantém relação íntima com a criança; e a brincadeira é a ação de aplicar regras, ou seja, a própria vivência do lúdico. Ao distinguir esses conceitos, a autora evidencia que a ludicidade não se restringe apenas à dimensão material, mas envolve também práticas, interações e significados.

A relação entre jogo e educação tem sido discutida sob diferentes perspectivas históricas. Kishimoto (2003) aponta que, na tradição pedagógica, o jogo foi inicialmente compreendido apenas como recreação, funcionando como um momento de pausa e descanso para a criança. Em outro paradigma, o jogo passou a ser utilizado como instrumento pedagógico, favorecendo a aprendizagem de conteúdos formais, como a matemática. Além disso, também foi concebido como recurso de diagnóstico, capaz de revelar aspectos da personalidade da criança e, assim, orientar o processo de ensino de acordo com suas necessidades individuais.

A autora observa ainda a influência de correntes como o darwinismo e a psicologia do desenvolvimento, em especial a teoria de 1898 de Karl Groos, que considerava o jogo um instinto biológico voltado ao treino de habilidades fundamentais para a espécie. Nessa perspectiva, o jogo é entendido como um ato voluntário e prazeroso, essencial para o desenvolvimento infantil e com papel estruturante na educação.

Com base nessas concepções, o jogo deixa de ser visto como simples diversão e passa a ser reconhecido como motor do autodesenvolvimento e método natural de aprendizagem. Esse entendimento reforça a espontaneidade, a liberdade e a construção ativa do conhecimento que a criança vivencia por meio do brincar (Kishimoto, 2003).

Enquanto Kishimoto (2003) destaca a complexidade conceitual do termo ludicidade e a necessidade de compreender jogo, brinquedo e brincadeira em suas múltiplas dimensões culturais e históricas, outros estudos trazem uma perspectiva voltada para a prática pedagógica contemporânea. No trabalho desenvolvido na Escola Municipal Ana Raymunda e Mattos Pereira Gadelha, em Manaus, entre 2023 e 2024, a ludicidade é definida como o uso intencional de atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de tornar as aulas mais participativas e significativas. (Silva, 2025).

Nessa visão, o jogo e as brincadeiras não são apenas categorias conceituais, mas estratégias que aproximam os alunos da LA, reduzindo barreiras de compreensão e transformando o aprendizado em uma experiência prazerosa e motivadora. A fundamentação em Piaget (1945) e Vygotsky (1930) reforça essa abordagem ao reconhecer o papel do brincar no desenvolvimento intelectual, social e emocional, com ênfase nas interações sociais e na construção de conhecimentos.

Enquanto a leitura de Kishimoto enfatiza a importância de compreender os fundamentos históricos e filosóficos do lúdico, a pesquisa realizada em Manaus evidencia os efeitos práticos da ludicidade no ensino de línguas. Entre eles estão a promoção de habilidades socioemocionais, como socialização, empatia e respeito às regras, e o fortalecimento da comunicação entre os estudantes. Essa perspectiva mostra que, para ser efetiva, a ludicidade deve ser aplicada com intencionalidade pedagógica, valorizando os saberes dos alunos e promovendo práticas comunicativas que aumentem o engajamento e a motivação.

De maneira prática, a aplicação da ludicidade em sala de aula integra o conjunto das metodologias ativas, caracterizadas por estratégias que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem e estimulam sua participação afetiva, cognitiva e social. Entre as práticas mais comuns nesse contexto estão a gamificação, que utiliza elementos típicos dos jogos, como pontuações, níveis, metas e recompensas, para aumentar o engajamento; a dramatização, que promove o uso da linguagem em situações simuladas por meio de encenações, diálogos e

performances; e a aprendizagem baseada em problemas, que propõe desafios reais ou simulados e incentiva o uso de recursos e objetos manipuláveis para a busca de soluções colaborativas.

Entretanto, a eficácia dessas metodologias ativas e lúdicas não reside, necessariamente, na atividade em si, mas na sua capacidade de mobilizar a estrutura emocional do estudante. Para compreender por que o jogo funciona como ferramenta de aprendizagem, é preciso aprofundar-se no conceito que lhe dá sustentação psicológica: a afetividade.

#### **2.4 Afetividade**

Ao compreender que a ludicidade objetiva fomentar o desenvolvimento do aluno por meio da afetividade, torna-se necessário dissecar este conceito e suas ramificações. A perspectiva de Henri Wallon (1941) sobre a afetividade é vasta e estruturante, não se limitando apenas a reações momentâneas, mas constituindo a base sobre a qual a inteligência se edifica.

O entendimento de Wallon sobre afetividade é abrangente, englobando diferentes tipos de demonstrações. É comum pensar sobre emoções quando se fala em afetividade, contudo, essa é apenas uma das manifestações. As emoções são entendidas como alterações orgânicas causadas pela ativação da amígdala, área do cérebro caracterizada pelo instinto de sobrevivência. Dessa forma, é possível visualizar os efeitos das emoções com facilidade, pois, ao provocarem alterações orgânicas, podemos identificar as emoções que uma pessoa está experienciando. Mudança no ritmo da respiração e dos batimentos cardíacos, secura na boca e suor são exemplos de alterações que podem ser causadas após o processamento de emoções na região da amígdala.

Outro tipo de manifestação da afetividade são os sentimentos. Diferentemente das emoções, os sentimentos têm caráter mais cognitivo do que emocional, assim, o indivíduo já é capaz de falar sobre como se sente e raciocinar sobre a situação em que se encontra. Enquanto um bebê quando está com fome, chora para sinalizar sua necessidade, adultos e crianças mais velhas já têm capacidade de racionalizar o que está sentindo e manifestar isso de forma verbal. Isso acontece por conta do desenvolvimento mais demorado do córtex pré-frontal, área do cérebro responsável pela tomada de decisões e pensamento crítico.

De modo geral, o autor entende a afetividade como um dos pilares do desenvolvimento humano, indissociável dos aspectos cognitivos e motores. Para ele, o aprendizado não ocorre de forma fragmentada, mas como resultado da integração entre emoção, movimento e pensamento. A afetividade, portanto, não é apenas uma dimensão acessória, mas uma condição fundamental para o desenvolvimento intelectual, uma vez que influencia diretamente o interesse, a atenção e a disposição para aprender.

O desenvolvimento de vínculos afetivos favorece a exploração do meio e o engajamento do indivíduo promovendo o desenvolvimento cognitivo. Izabel Galvão (1995) descreve a teoria walloniana como uma teoria sem etapas e processos claros e arrumados, de natureza dinâmica que explora diversos campos do desenvolvimento emocional e cognitivo e por isso não se pode analisar o desenvolvimento cognitivo sem analisar o aspecto afetivo.

Enquanto Wallon fornece a base psicológica geral sobre a indissociabilidade entre emoção e cognição (Galvão, 1995), no campo específico da aquisição de segunda língua essa relação é sistematizada através de um conceito próprio. A influência das variáveis emocionais no sucesso ou fracasso do aprendizado de idiomas é o que Krashen (1982) define como Filtro Afetivo.

## 2.5 Filtro Afetivo

A compreensão do conceito “filtro afetivo” é crucial para o desenvolvimento de uma reflexão sobre o impacto da ludicidade na motivação do estudante de línguas estrangeiras.

O filtro afetivo foi mencionado primeiro por Duley e Burt em 1977 e desenvolvido e popularizado por Krashen em 1982. Este filtro descreve de que maneira variáveis afetivas se relacionam com o sucesso na aquisição de uma língua estrangeira. Pesquisas apontaram três principais variáveis: motivação, autoconfiança e ansiedade.

Estudantes com maior motivação, maior autoestima e menores níveis de ansiedade tendem a ter uma performance melhor na aquisição de uma segunda língua (Krashen, 1982).

Estudantes que não se encaixam nesse perfil não só tendem a buscar menos *inputs* (estímulos linguísticos comprehensíveis) da LA como também têm um filtro afetivo muito forte, o que significa que, mesmo que eles entendam a mensagem, esta não chega na parte do cérebro responsável pela aquisição da língua.

Corroborando a importância dos aspectos emocionais no processamento da informação, o impacto da ludicidade também pode ser observado nos estudos de Immordino-Yang (2007) que discute a relação entre emoção e razão e apresenta como pensamentos evocam emoções, que por sua vez, trazem efeitos na mente e no corpo. Já as sensações corporais, mesmo que simuladas mentalmente, afetam os sentimentos influenciando, assim, os pensamentos.

Imagine um aluno em sala de aula que, por não desempenhar como gostaria ou por não estar vendo evolução, se sente desmotivado, podendo pensar que não é “inteligente o bastante”. Ao ser apresentado a um desafio que não consegue superar em sala de aula, o aluno acaba tendo a sensação de confirmação de seu pensamento, logo, acaba tendo que lidar com emoções como ansiedade e frustração. Essas emoções, por sua vez, afetam seu corpo, levando-o a gaguejar, suar, ficar vermelho de vergonha, entre outros possíveis efeitos colaterais. Novamente, esses efeitos acabam confirmando o que o aluno já pensava sobre si, criando um ciclo vicioso. Dias depois, ele pode não se lembrar exatamente do que aconteceu na aula ou qual era o desafio a ele posto, mas, sem dúvidas, lembrará do que sentiu naquela aula, aumentando sua desmotivação com aquele conteúdo. Naturalmente, ele tentará evitar passar por essa experiência novamente, e uma saída fácil no contexto do aprendizado da língua japonesa, que como já foi discutido é, de forma geral, uma língua de baixa barreira de saída, é a evasão.

Xie (2020) explora os principais desmotivadores dentro do processo de aprendizado de uma língua estrangeira, ou seja, os aspectos de uma aula que fazem com que os alunos se tornem desmotivados com o aprendizado da LA. Em sua pesquisa foram consultados 605 universitários chineses alunos de língua inglesa. Os resultados da pesquisa mostram que competências relacionadas aos professores são os principais desmotivadores entre os alunos. Características como impaciência, falta de humor e estilo maçante de ensino são percebidas pelos alunos e afetam a relação que eles têm com a LA.

Se a relação do aluno com a LA o remete às sensações negativas e é caracterizada por fatores associados ao professor, não é razoável esperar que o aluno se sinta motivado a aprender. Isto necessariamente prejudica seu desempenho em sala de aula. Portanto, a ludicidade aplicada de forma intencional e estruturada pode mitigar o estresse e reestruturar a relação do aluno com a LA.

Outro aspecto desmotivador apresentado foi a falta de conexão com o material e a falta de ênfase em habilidades comunicativas práticas (Xie, 2020), isto é, os alunos acham que o material traz textos e temas que não são parte de suas realidades e as atividades em sala de aula não incluem dinâmicas atrativas para o desenvolvimento prático da oralidade. Nesse caso, dinâmicas lúdicas com objetivos claros podem contribuir ao promoverem a interação entre alunos e a sensação de conquista.

*Foi realizada uma atividade em que os alunos deveriam escrever 10 palavras. Cada aluno tinha colado em sua testa um papel com uma pequena imagem de um objeto comumente encontrado em casas. Cada aluno deveria falar com 10 colegas, fazer uma pergunta de sim ou não sobre o objeto em sua própria testa e em seguida escrever corretamente a palavra do objeto colado na testa do colega em seu caderno. Ao final, antes de revelar os objetos, cada aluno teve uma chance de adivinhar o que havia em sua testa, criando uma apreensão positiva, além da sensação de conquista de ter conseguido interagir com 10 pessoas em um curto período.*

*Os alunos gostaram da atividade, pediram para fazer novamente na aula seguinte. O sorriso no rosto da grande maioria era contagiente.*

(Nota de campo 01 - Alunos de inglês entre 10 - 12 anos - Fevereiro/2025)

Nesta de nota de campo, é possível ver um exemplo que pode ser utilizado em sala de aula com pouco preparo e que pode ter um efeito motivador nos alunos.

O excerto apresentado é sobre uma turma de alunos entre 10 e 12 anos de idade, e não se alinha diretamente com a pesquisa feita por Xie (2020) que é concentrada em alunos universitários. Apesar disso, é possível dizer que os efeitos seriam semelhantes, pois a atividade atende justamente os pontos de atenção levantados na pesquisa, como o humor e o estilo de ensino com pouca variedade.

### 3. METODOLOGIA

O presente estudo tem como finalidade compreender o impacto do uso estruturado da ludicidade na motivação do estudante de línguas estrangeiras. Para sustentar esta análise, foi realizada uma revisão bibliográfica de estudos em pedagogia e psicologia educacional focados em ludicidade e motivação de alunos preferencialmente de línguas estrangeiras.

A investigação adota uma abordagem qualitativa, voltada à compreensão dos significados e implicações do uso de práticas lúdicas no processo de aprendizagem. Classifica-se como um estudo de natureza básica, pois busca compreender, descrever e se aprofundar na literatura sobre os efeitos da ludicidade sem a obrigatoriedade de aplicação prática imediata. Quanto aos fins, define-se como descritiva, uma vez que se propõe a observar, registrar e analisar as características da relação entre a ludicidade e a motivação discente.

Além da revisão bibliográfica, esta pesquisa utilizou observações empíricas provenientes da prática docente como fonte complementar de para estabelecer discussões. Tais observações foram elaboradas a partir da experiência direta em sala de aula (Tabela 1) do pesquisador no ensino de línguas estrangeiras durante o estágio supervisionado em japonês e prática docente em escola de inglês.

Tabela 1 - Composição de turmas contempladas pelas notas de campo. 2025

Idioma	Quantidade de alunos	Faixa etária
Inglês	8	9 a 12 anos
Japonês	7	17 a 45 anos

As observações são apresentadas em formato de notas de campo sobre reflexões docentes no processo de ensino-aprendizado de línguas estrangeiras (inglês e japonês). A coleta de dados foi feita através de análise documental de reflexões de planos de ensino. Os registros foram feitos em documentos físicos ou digitais imediatamente após as aulas, contendo detalhes contextuais, percepções e interações informais. O período de coleta dos dados analisados é de agosto de 2024

a setembro de 2025. Após a coleta, os registros foram transcritos e categorizados de acordo com a análise proposta no estudo.

As notas de campo compõem reflexões pedagógicas com o intuito de ilustrar, por meio de situações reais, os efeitos da ludicidade sobre a motivação dos alunos. De forma alguma o uso das notas de campo tem como objetivo a pretensão de estabelecer caráter de pesquisa. O uso de excertos funcionam como ilustrações para facilitar o entendimento das ideias propostas. Essa escolha metodológica se justifica pela natureza qualitativa e exploratória do estudo, que busca integrar teoria e prática na análise do fenômeno educacional.

### **3.1 Processos**

Para garantir a sistematização da análise, o procedimento metodológico foi estruturado em três etapas consecutivas, caracterizando este estudo como uma pesquisa de natureza qualitativa e bibliográfica.

A primeira fase é a de levantamento e seleção teórica. Inicialmente, realizou-se uma varredura bibliográfica para identificar as teorias de base fundamentais para o tema. Foram selecionados autores clássicos da psicologia do desenvolvimento e da linguística aplicada (Vygotsky, Piaget, Wallon e Krashen) para constituir o alicerce teórico. O objetivo desta etapa foi definir e delimitar as categorias centrais de análise: a motivação, o funcionamento do filtro afetivo e o conceito de ludicidade no contexto de línguas de baixa barreira de saída.

A segunda fase é a de aprofundamento interdisciplinar e diálogo com estudos contemporâneos. Nesta etapa, procedeu-se à expansão do escopo teórico para incluir perspectivas da neurociência e estudos de caso recentes que validassem as hipóteses iniciais. Para fundamentar biologicamente a relação entre emoção e aprendizado, foram analisadas as contribuições da neurociência afetiva de Damasio e Immordino-Yang (2007), que oferecem o suporte científico sobre como os processos emocionais alicerçam a cognição racional. Simultaneamente, buscou-se na literatura recente estudos empíricos que dialogassem com a realidade escolar atual. Foram incorporados à análise os estudos de Xie (2020), sobre fatores de desmotivação em universitários, e de Silva (2025), sobre a aplicação prática da ludicidade no contexto brasileiro. Essa integração permitiu confrontar as teorias clássicas com dados educacionais contemporâneos, verificando a pertinência atual

dos conceitos investigados.

Por fim, a terceira fase é a de articulação teórico-prática e exemplificação. A fase final consistiu na síntese dos conceitos estudados e na sua articulação com a realidade do ensino de línguas de baixa barreira de saída. Para enriquecer a discussão e facilitar a compreensão dos fenômenos teóricos abordados, foram utilizados excertos de notas de campo. Ressalta-se que tais notas possuem caráter estritamente ilustrativo e anedótico para exemplificar a teoria na prática. Elas não constituem o corpus de análise da pesquisa (que permanece sendo bibliográfico), mas sim um recurso didático para contextualizar os achados da revisão bibliográfica, demonstrando a aplicabilidade dos conceitos teóricos em cenários reais de ensino.

É imperativo destacar que este trabalho não se configura como uma pesquisa-ação ou estudo de caso, uma vez que não houve intervenção pedagógica planejada com o fim de coleta de dados para esta monografia. As situações de sala de aula citadas ao longo do texto são recortes de experiências pretéritas do autor, utilizadas aqui exclusivamente para ilustrar a pertinência contemporânea das teorias levantadas na revisão bibliográfica. percepção empírica em análise acadêmica

Definido o percurso metodológico e as lentes teóricas de análise, avança-se para a discussão dos dados. O capítulo seguinte dedica-se a interpretar como a ludicidade atua, na prática, sobre as diferentes dimensões da motivação e do aprendizado identificadas na literatura.

#### **4. RESULTADOS E INTERPRETAÇÃO DE DADOS**

A partir da revisão teórica realizada foi possível identificar alguns resultados centrais que ajudam a compreender o papel da ludicidade na motivação de estudantes de línguas estrangeiras, especialmente em contextos de baixa barreira de saída. Os achados desta pesquisa apontam para cinco eixos principais de análise. Ressalta-se que a análise dos dados é qualitativa e interpretativa, baseada na subjetividade e na vivência pedagógica do autor enquanto professor.

Primeiramente, tornou-se evidente que diferentes tipos de motivação influenciam o processo de aprendizagem de maneiras distintas. A distinção entre motivação intrínseca, extrínseca, integrativa e instrumental permite compreender por que alguns estudantes persistem no estudo de uma língua, enquanto outros tendem à evasão.

Em seguida, constatou-se que a distância linguística exerce impacto significativo sobre a motivação inicial e contínua dos alunos. Línguas consideradas “distantes” de línguas dominadas pelo aluno, podem gerar maior frustração, insegurança e desistência, exigindo estratégias pedagógicas que tornem o percurso mais leve e estimulante.

Os resultados também indicam que a ludicidade, quando incorporada de maneira intencional e estruturada, integra um conjunto de metodologias ativas capazes de elevar o engajamento e a motivação através da criação de vínculos afetivos. Jogos, dinâmicas e atividades interativas funcionam como mediadores do aprendizado, reduzindo a carga emocional negativa associada ao erro e aumentando a disposição para participar. A ludicidade também se apresenta como ferramenta que combate diretamente os principais desmotivadores entre alunos de línguas estrangeiras.

Outro achado relevante diz respeito ao papel da afetividade. A compreensão de que ela se manifesta tanto por emoções quanto por sentimentos mostrou-se fundamental para fortalecer a conexão entre estudante e conteúdo ou professor. Ambientes afetivamente seguros tendem a favorecer a participação, a autorregulação emocional e a disposição para enfrentar desafios cognitivos.

Por fim, observou-se que a ludicidade produz efeitos concretos no contexto analisado, contribuindo para maior motivação, melhor desempenho e redução da

evasão em cursos de línguas estrangeiras. Evidências empíricas das observações realizadas confirmaram que, em línguas de alta dificuldade percebida, estratégias afetivas e lúdicas não são apenas complementares, mas essenciais para a permanência dos alunos.

Após a revisão de referenciais teóricos relevantes sobre ludicidade e motivação, esta seção busca refletir sobre como esses conceitos se manifestam na prática do ensino de línguas estrangeiras. A partir de observações registradas em notas de campo e experiências docentes, busca-se compreender e refletir sobre a influência da ludicidade na motivação, rendimento e engajamento de alunos com enfoque nos efeitos gerados por línguas de baixa barreira de saída.

#### **4.1 Ludicidade como ferramenta de motivação e “aproximação”**

A literatura revisada aponta a importância da motivação integrativa no estudo de línguas, em contraste com a motivação instrumental (Gardner, 1985). No caso da língua japonesa, a possível ausência de motivações externas que justifiquem seu aprendizado reforça a necessidade de trabalhar a motivação integrativa de forma contínua. Professores que utilizam estratégias lúdicas contribuem para transformar a experiência de aprendizagem em algo significativo, evitando que frustrações iniciais levem ao abandono.

*Iniciamos o Programa de Estágio Supervisionado (PES) com cerca de 15 alunos matriculados na disciplina japonês - básico 1, agora, na reta final do curso, contamos com apenas sete, o que consideramos uma agradável surpresa mesmo sendo quase metade do número inicial. Já esperávamos que este fenômeno aconteceria, o próprio professor orientador da disciplina Estágio supervisionado havia nos alertado sobre as consideráveis possibilidades de isso acontecer. É algo natural, existem diversos motivos para a não permanência em um curso extra curricular.*

*Dentre os alunos desistentes, ao menos dois expressaram que o motivo da evasão foi a dificuldade apresentada pela língua, expondo que o custo de oportunidade de aprender a língua japonesa é alto ao ser comparado com o benefício que o aprendizado dela traria.*

*(Nota de campo 02 - Japonês básico 1 [PES] - Setembro/2025)*

Neste trecho, podemos perceber que existe pressuposição por parte de docentes de língua japonesa de que alunos desistam do curso por conta da baixa barreira de saída e sua dificuldade aparente proveniente da distância linguística. Portanto, é necessário pensar em como deixar o ensino da língua mais atrativo e motivador.

Conforme discutido anteriormente, a ludicidade atua como um importante fator motivacional contribuindo para a redução da evasão e para a permanência dos alunos no curso. No entanto, seus efeitos não se limitam apenas ao campo da motivação. Um aspecto igualmente relevante diz respeito à capacidade da ludicidade de promover a aproximação do estudante com a LA.

A distância linguística, especialmente em línguas consideradas mais distantes do português, como o inglês e de forma ainda mais acentuada o japonês, tende a gerar no aluno um sentimento de estranhamento, insegurança e separação. Essa sensação pode se manifestar em forma de bloqueios emocionais, medo de errar e resistência à participação. Ao integrar atividades lúdicas ao plano de ensino, cria-se um ambiente em que a língua estrangeira passa a ser associada a experiências prazerosas, espontâneas e socialmente significativas. Desse modo, o sentimento de distanciamento é gradualmente substituído por uma percepção de familiaridade.

A associação entre emoções positivas e o uso da LA favorece a construção de vínculos afetivos com o idioma. A língua deixa de ser percebida apenas como um objeto externo, complexo e distante, e passa a integrar o repertório expressivo do estudante de forma mais natural. Esse processo de aproximação ocorre de maneira quase imperceptível, justamente por estar vinculado a momentos de diversão, interação e engajamento coletivo.

Tal fenômeno pode ser observado na seguinte situação registrada em nota de campo:

*Fizemos uma brincadeira de pique-pega (tag), em que a criança responsável por “pegar” só conseguia fazê-lo ao dizer a palavra “gotcha”. Caso dissesse apenas “peguei”, continuaria sendo o pegador. Após a brincadeira, foi possível observar que as crianças passaram a utilizar espontaneamente expressões como “Ele quase me gotcha”, “Eu gotchei ele” e “Eu já estava gotcha”. Com o passar do tempo, percebeu-se que a palavra “gotcha” deixou de ser conscientemente associada à tradução “peguei”, passando a funcionar como um termo incorporado ao vocabulário cotidiano dos alunos.*

(Nota de campo 03 – Alunos de inglês, 6 a 8 anos – Abril/2025)

Esse registro evidencia como, por meio de uma atividade lúdica, a distância entre a língua materna e a língua estrangeira foi progressivamente reduzida. A palavra em inglês deixou de ocupar um lugar separado e marcado pela necessidade de tradução e passou a ser compreendida e utilizada de forma direta, quase automatizada. Observa-se, portanto, que a ludicidade não apenas motiva o aluno a participar, mas também contribui para a naturalização do uso da LA, encurtando a distância simbólica entre os dois sistemas linguísticos.

Embora o exemplo observado seja de língua inglesa, o mecanismo cognitivo de redução do filtro afetivo é universal. No japonês, que possui uma distância linguística maior, a ludicidade atuaria não apenas na fixação de vocabulário, mas na desmistificação da 'impossibilidade' da língua. Um jogo de *Karuta-tori*<sup>1</sup> para aprender *Hiragana*<sup>2</sup> ou fixar vocabulário teria o mesmo efeito de 'aproximação' que a brincadeira de 'pique-pega' teve no exemplo citado.

Além disso, esse tipo de prática demonstra o potencial do jogo como mediador linguístico e afetivo. Ao serem inseridos em contextos significativos de interação, os alunos constroem um vínculo mais próximo com a língua estudada, o que reforça tanto a motivação integrativa quanto o sentimento de pertencimento em relação a esse novo idioma.

É importante apontar que a aplicação de atividades lúdicas requer planejamento e preparo. Quando vistas somente como recreação, sem objetivos pedagógicos claros para o professor e para os alunos, a brincadeira perde riqueza e pode até mesmo gerar um efeito contrário, causando desmotivação.

Quando há uma separação rígida entre o “momento de estudar” e o “momento de brincar”, cria-se uma associação quase automática entre o estudo como uma atividade séria, formal e, muitas vezes, cansativa, enquanto a brincadeira é vista como algo leve, prazeroso e desvinculado do aprendizado. Essa divisão pode dificultar a transição entre esses dois momentos, favorecendo a desmotivação dos

---

<sup>1</sup> Um jogo tradicional japonês baseado na agilidade de escuta e reação. O professor enuncia um fonema ou palavra e os alunos competem para identificar e tocar a carta correspondente disposta na mesa. Essa prática exercita a associação imediata entre o estímulo auditivo e a representação gráfica, consolidando a fixação dos silabários de forma lúdica.

<sup>2</sup> Um dos tipos de escrita silábica japonesa. Usa-se um símbolo para cada sílaba.

estudantes e reforçando a ideia equivocada de que brincar não faz parte do processo de aprendizagem. No entanto, quando há planejamento pedagógico e intencionalidade na escolha das atividades, é possível integrar brincadeira e estudo, promovendo uma experiência de aprendizagem mais leve, afetiva, significativa e produtiva. Portanto, não se pode falar em ludicidade na educação sem falar sobre intencionalidade. É necessário se perguntar “qual é o objetivo pedagógico desta brincadeira? Esse objetivo está alinhado com o conteúdo pretendido?”

Uma ferramenta interessante que pode ser utilizada em conjunto com a brincadeira é a reflexão. Como a brincadeira tem um objetivo pedagógico, o simples ato de perguntar aos alunos “Por que fizemos essa brincadeira?” irá desencadear uma série de pensamentos reflexivos sobre a atividade. O ato de refletir, reforça mais uma vez o conteúdo, promove o pensamento crítico, pois o aluno precisa pensar e verbalizar sua resposta e proporciona uma conclusão clara para a atividade.

Por fim, é possível afirmar que a ludicidade atua não apenas como um instrumento de engajamento momentâneo, mas como uma poderosa ferramenta de aproximação, capaz de transformar a percepção do aluno sobre a língua estrangeira e de fortalecer sua relação com ela ao longo do processo de aprendizagem.

#### **4.2 Ludicidade e desempenho**

A evasão em cursos de língua japonesa não pode ser compreendida apenas como resultado da dificuldade linguística, mas também como um reflexo da falta de conexão emocional e de experiências de aprendizagem prazerosas e eficientes. Conforme propõe Dörnyei (1994), a motivação deve ser continuamente nutrida por meio de experiências que despertem interesse e satisfação. Assim, a ludicidade surge como uma ferramenta pedagógica capaz de gerar emoções positivas e reconfigurar a percepção de dificuldade, transformando o desafio em curiosidade e descoberta.

*Tenho notado que alguns alunos apresentam um desempenho melhor após realizarem atividades físicas. Com isso em mente, introduzi atividades que envolvem bolas e corridas, permitindo que eles pratiquem a soletração.*

*Após alguns minutos de movimento, todos se sentaram e foram apresentados a uma nova atividade, onde não apenas demonstraram*

*maior foco, mas também um desempenho superior em comparação com aulas que não incluíam exercícios físicos.*

(Nota de campo 04 - Alunos de inglês entre 10 - 12 anos - Agosto/2025)

Este trecho traz a reflexão sobre atividades lúdicas que incluem movimento. Atividades físicas facilitam o transporte de glicose e oxigênio ao cérebro, melhorando a comunicação entre neurônios (Medina, 2008). Alguns alunos são mais energéticos que outros, e se essa energia é reprimida, acaba ajudando a distrair o aluno. Ao incorporar movimento durante a aula, o professor dá a oportunidade aos alunos de ter um melhor rendimento nas atividades. A partir do trecho, é possível refletir na diferença entre uma sala de aula lúdica e uma sala “tradicional” onde os alunos ficam sentados por longos períodos de tempo. O trecho dá a entender que se não houvesse uma brincadeira, os alunos teriam menor rendimento e mais dificuldade de foco.

Incorporar os objetivos da aula em uma dinâmica lúdica que combine com o perfil dos alunos requer, por parte do docente, repertório de atividades e maneiras de promover o casamento entre conteúdo e brincadeira. Dinâmicas como corridas, revezamento, mestre mandou, amarelinha, pular corda são alguns exemplos de atividades que podem ser usadas em sala de aula em conjunto com o conteúdo proposto.

É possível, por exemplo, incluir pular corda para revisar o vocabulário estudado; o professor bate a corda enquanto os alunos são desafiados a falar os números, cores, membros da família, frases completas com determinada estrutura etc. Outro exemplo que explora o movimento, cooperação e capacidade de comunicação descritiva é fazer duplas onde um aluno corre para pegar um papel que tem uma palavra, retorna ao seu companheiro, descreve a palavra sem dizê-la para que seu companheiro acerte e a escreva em um quadro.

Os exemplos de atividades lúdicas não apenas trazem diversão, afetividade e variedade para a aula, mas também é capaz de, consequentemente, aumentar o desempenho dos alunos de forma geral.

A implementação de atividades lúdicas favorece a criação de memórias impregnadas de afetividade, podendo gerar lembranças que estão profundamente ligadas às emoções e sentimentos vividos. Uma memória com carga emocional

pode ser positiva (como alegria e saudade) ou negativa, e pode ser ativada por estímulos sensoriais como cheiros, sons, gostos ou imagens. A atividade lúdica, quando contempla o aspecto social gera a oportunidade da criação e desenvolvimento de laços afetivos, criando assim, um terreno fértil para criação de memórias com carga emocional. A associação do conteúdo com memórias positivas fortalece a motivação do estudante bem como contribui com a assimilação da aula, pois, a carga emocional facilita a ativação da memória (Silva; Santos; Santos 2024)

Segundo Silva, Santos e Santos (2024), as emoções exercem papel fundamental no processo de aprendizagem, uma vez que influenciam diretamente os mecanismos de memória e retenção de informações. De acordo com o estudo, ambientes afetivamente positivos favorecem a formação de memórias emocionais duradouras, o que pode reforçar a motivação e facilitar a assimilação de conteúdos. Dessa forma, o estudo também ressalta que a condição de fragilidade emocional de um aluno pode ser agravada em contextos escolares onde não a dimensão emocional não é levada em consideração. Os autores também concluem que o desempenho de alunos em contexto de pressão emocional pode impactar severamente a atenção, e, por consequência, o desempenho dos mesmos.

#### **4.3 Ludicidade como construção de afetividade**

O aprendizado de línguas, por sua natureza, envolve expressão, comunicação e interação, o que o diferencia de disciplinas como matemática ou geografia. Ao aprender uma língua, o estudante não está apenas decorando informações para uma prova, mas desenvolvendo competências para expressar pensamentos, sentimentos e experiências.

Dessa forma, medir a eficácia de um curso de línguas não deve se restringir ao desempenho em provas ou ao cumprimento de conteúdos programáticos. É igualmente importante avaliar o quanto os estudantes se mantêm motivados e engajados ao longo do processo. A ludicidade, ao criar experiências positivas em sala de aula, contribui para que os alunos associem a língua a lembranças agradáveis, amizades e momentos significativos.

Esse vínculo afetivo pode transformar a forma como os estudantes percebem a LA. O estudante pode passar a ver o idioma como mais do que somente uma

matéria com uma prova no final. Pode se tornar um lugar de conforto. Mais do que aprender estruturas gramaticais ou sistemas de escrita, eles passam a ver o idioma como parte de uma experiência prazerosa e enriquecedora. Nesse sentido, a ludicidade não apenas previne a evasão, mas também fortalece o objetivo maior do ensino de línguas: criar conexões, promover o entendimento intercultural e contribuir para a formação integral do ser humano.

*Na segunda aula do curso foi feita uma atividade sobre as partes do corpo em japonês. Os alunos escutaram a música atama, kata, hiza, ashi (cabeça, ombro, joelho, pé) para fixar as partes do corpo. Em seguida, o professor-estagiário apresentou um desafio onde os alunos tiveram que escutar um comando que expressava uma das partes do corpo e, em seguida, tocar na correspondente parte de seu próprio corpo. O professor-estagiário foi aumentando o ritmo dos comandos e, ao perceber que a brincadeira havia se tornado fácil para os alunos, iniciou o nível 2, onde ele falava uma parte do corpo, mas apontava para outra, provocando uma confusão. Após a confusão, todos os alunos riram ao entender do que se tratava o nível 2. Durante a atividade, os alunos de diversas idades (17 - 45 anos), começaram a compartilhar entre si estratégias para suceder no desafio. Conselhos como “Fechem seus me (olhos, em japonês) foram dados uns aos outros, o que gerou mais risadas.*

*De repente, a turma que estava em seu segundo encontro, separadas em núcleo, ou zonas de conforto social, estava mais unida e a sensação de leveza os uniu.*

(Nota de campo 05 - Japonês básico 1 [PES] - Setembro/2025)

O trecho descreve uma atividade lúdica que usa a gamificação através da adição de um novo nível ou desafio e aumento de ritmo. Três efeitos interessantes podem ser notados. Primeiro, a aquisição e fixação de vocabulário através de uma rápida brincadeira que se mostrou eficiente, e a mudança de uma turma separada para uma turma unida através de uma simples atividade lúdica que proporcionou a oportunidade de usar a LA de forma mais natural através do conselho dos colegas. Além disso, o trecho aponta que é possível ter atividades lúdicas com adultos. Esse exemplo mostra como a ludicidade pode aproximar os alunos uns dos outros e também aproxima-los da LA, evitando a construção de possíveis “bloqueios”

É relativamente comum relatos sobre um “bloqueio” ao falar idiomas que um indivíduo pode associar a experiências negativas. Algumas pessoas têm memórias com cargas emocionais negativas com a língua falada pelos pais por conta da relação com a família e acabam se fechando para a prática da língua. A criação de

um ambiente saudável é a antítese desse exemplo. Esse ambiente potencializa as competências na LA. O estudante, ao associar o momento de estudo com brincadeiras, risadas e relacionamentos, tem mais chances de reter o aprendizado.

Ainda que seja mais intuitivo pensar em jogos e brincadeiras para o público infantil, a ludicidade não deve ser restrita ao ensino de crianças. Adultos também se beneficiam de práticas que tornam a aprendizagem mais leve, prazerosa e significativa. O vínculo emocional estabelecido por meio de experiências lúdicas fortalece a memória e favorece a permanência, gerando uma associação positiva entre a língua e momentos de alegria, conexão e engajamento, que são necessidades sociais sentidas por pessoas de todas as idades.

É fundamental observar, contudo, que a aplicação da ludicidade com adultos exige uma abordagem sensível por conta de um possível medo do ridículo. Diferente das crianças, adultos possuem filtros sociais mais rígidos e podem resistir inicialmente a atividades que exponham vulnerabilidade. No caso observado na nota de campo 05, o fato de o erro ser coletivo e ter sido provocado para provocar o erro de todos, transformou o constrangimento em riso compartilhado, apontando novamente que a ludicidade requer preparo.

Um dos objetivos de usar brincadeiras em sala de aula é deixar o clima mais leve, contudo, o professor pode acabar tendo mais trabalho. É necessário entender que tipo de atividade fazer e se corresponde ao perfil da turma, é necessário criar objetivos coerentes e produtivos e por fim, preparar-se para a aplicação, o que é feito antes de a aula começar. Neste cenário a discussão sobre a carga de trabalho do professor se faz válida e pode colaborar com a qualidade de vida do docente.

#### **4.4 Ludicidade em casa**

No âmbito familiar, é comum que a brincadeira seja percebida apenas como entretenimento ou recreação, dissociada do processo formal de aprendizagem. Muitas vezes, os responsáveis acreditam que o desenvolvimento cognitivo ocorre exclusivamente durante as tarefas escolares, negligenciando o potencial educativo dos momentos de lazer. Contudo, a participação ativa dos pais em atividades lúdicas desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral da criança. Quando os pais se envolvem na brincadeira, deixam de ser meros observadores e tornam-se

mediadores do conhecimento, criando um ambiente onde a criança sente-se segura para explorar novas habilidades, inclusive linguísticas, além de seu nível de desenvolvimento autônomo.

O impacto desse envolvimento no desenvolvimento cognitivo é significativo. Durante jogos de tabuleiro, leituras dramatizadas ou brincadeiras de faz de conta em uma língua estrangeira, os pais promovem um novo contexto para a aplicação da LA. Ao ver os pais engajados e valorizando a atividade, a criança entende que aquele conhecimento é relevante. Quanto mais contextos diferentes o indivíduo for exposto à LA, mais *inputs* significativos ele receberá, facilitando a aquisição da língua.

Esse reforço em casa não apenas facilita a fixação de vocabulário, mas também ensina a criança a estruturar o pensamento e a resolver problemas de forma colaborativa. A interação lúdica em casa oferece um tempo de processamento que a sala de aula, muitas vezes acelerada, não permite, possibilitando a consolidação de aprendizados complexos no ritmo individual do estudante.

Além dos ganhos cognitivos, a ludicidade em família atua como um poderoso construtor de confiança e autoestima. A sala de aula pode ser um ambiente de exposição e julgamento, onde o medo de errar inibe a participação. Em contrapartida, o ambiente doméstico, permeado pelo afeto parental, oferece a segurança psicológica necessária para o erro experimental. Quando os pais celebram as pequenas conquistas no jogo ou riem juntos de um equívoco, eles validam o esforço da criança e reduzem a ansiedade associada ao desempenho. Essa validação afetiva fortalece a autoimagem do aprendiz, que passa a se ver como capaz e competente.

Em casos em que os pais não se sentem confortáveis para se expressar na LA, pode-se incentivar o consumo de mídias na língua original, trazendo um outro contexto que contribui para a fixação da língua.

Portanto, incentivar a ludicidade em casa não exige que os pais sejam professores ou fluentes na LA, mas que estejam disponíveis para compartilhar a experiência. A confiança adquirida nesse espaço seguro transborda para o ambiente escolar, pois a criança que brinca e é ouvida em casa tende a ser um aluno mais participativo, resiliente e motivado na escola. Assim, a integração entre família e

ludicidade forma um ciclo virtuoso, onde o suporte emocional doméstico alicerça o sucesso cognitivo acadêmico.

Em casos de estudantes já adultos, é comum a sugestão de professores em buscar formas leves de praticar a LA em casa através de filmes, séries ou jogos em língua de origem. De qualquer maneira, ter contato com a LA em diferentes contextos, de forma constante, influencia na confiança de qualquer estudante, pois o deixa mais confiante para a aula, o que influencia em seu rendimento, criando um ciclo que beneficia o desenvolvimento do aluno.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar o impacto da ludicidade no engajamento e na motivação de estudantes de línguas estrangeiras, com enfoque no ensino de línguas de baixa barreira de saída. Os resultados indicam que atividades lúdicas, quando aplicadas de forma intencional e alinhadas aos objetivos pedagógicos, contribuem para o aumento da motivação dos alunos, melhora do desempenho e fortalecimento de vínculos afetivos em sala de aula, fatores diretamente relacionados à motivação e permanência do estudante no curso.

A análise de teorias que discutem a ludicidade em contexto educacional revelou que o aspecto emocional é inseparável do desenvolvimento cognitivo (Galvão, 1995). Apesar disso, não se pode negligenciar o planejamento de atividades para incluir objetivos pedagógicos ao mesmo tempo que torna a aula mais participativa e motivadora.

Ao analisar a relação entre emoções, motivação e aprendizado, é possível entender como as emoções se manifestam em um indivíduo em dois tipos de ambiente escolar: o que contempla e atribui importância aos aspectos emocionais e o que negligencia os aspectos emocionais. O primeiro torna a jornada de aprendizado exploratória, significativa e produtiva, enquanto o segundo pode gerar pressão, medo, ansiedade e, portanto, afetar o rendimento do indivíduo.

O entendimento sobre distância linguística possibilita a análise de línguas de baixa barreira de saída e abre a discussão sobre as emoções que podem surgir ao aprender uma língua distante da língua nativa do aluno. Ao pensar sobre a distância linguística através da teoria do filtro afetivo podemos compreender as emoções envolvidas em momentos de frustração e usar esse conhecimento para prevenir a evasão e discutir maneiras de aumentar a afetividade do aluno com a LA.

A relação das emoções com a motivação é percebida ao descrever a motivação intrínseca e como mantê-la viva no estudante, e extrínseca e como desenvolver a afetividade do aluno para torná-lo mais produtivo. Ao usar metodologias ativas, pode-se despertar emoções positivas que aumentam a motivação integrativa do aluno, ou seja, a vontade de se integrar na língua e cultura.

Outra maneira de aumentar a motivação do aluno é o incentivo à manter maior contato com a língua em casa, seja em atividades com os pais para as

crianças, reforçando a afetividade com a língua ou em atividades de interesse pessoal para adultos, como filmes e jogos na LA, que atuam como fator aproximador do aluno com a cultura. Ressaltar a importância do constante contato com a LA faz com que os alunos criem estratégias para aumentar a frequência de exposição, o que afeta diretamente sua confiança, aumentando sua afeição pela língua, seu rendimento e diminuindo a sensação de distância linguística.

Apesar de ser apresentada como uma ferramenta significativamente benéfica, a reflexão sobre a eficácia da ludicidade como metodologia ativa no ensino de línguas estrangeiras revela que são necessários cautela, e principalmente, planejamento pedagógico, visto que, a ludicidade ao ser aplicada sem prenho pode gerar um efeito desmotivador nos alunos.

Futuras pesquisas podem se dedicar a investigar a formação inicial e continuada dos professores de línguas estrangeiras, bem como o espaço real atribuído às metodologias ativas nos currículos de licenciaturas. A ludicidade é apresentada como uma disciplina científica, fundamentada na neurociência e na psicologia do desenvolvimento, ou apenas como um repertório de atividades recreativas acessórias? Investigar essa lacuna é essencial para entender se os docentes estão sendo preparados não apenas para reconhecer a importância do lúdico, mas para aplicá-lo com intencionalidade pedagógica e rigor metodológico em sala de aula. Outro ponto interessante a ser investigado é a literatura sobre jogos e brincadeiras específicas para línguas estrangeiras, bem como mecanismos que podem medir o impacto nos alunos.

Em última análise, investir na ludicidade e na formação docente não é apenas aprimorar uma técnica de ensino, mas humanizar a relação pedagógica, garantindo que o desejo de aprender não sucumba diante das dificuldades, mas se fortaleça através do prazer da descoberta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2009

CHISWICK, B. R.; MILLER, P. W. Linguistic distance: A quantitative measure of the distance between English and other languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 26, n. 1, p. 1–11, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14790710508668395> Acesso em : 26 de set. 2025.

DÖRNYEI, Zoltán. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 3, p. 273–284, 1994. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/330107> Acesso em : 03 de set. 2025.

DULEY, H., & BURT, M. Remarks on creativity and language acquisition. *Viewpoints on English as a Second Language*. Nova Iorque. Regents, pp. 96-126, 1977.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 4<sup>a</sup>.ed. Petrópolis: Vozes, 1995

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology / Revue canadienne de psychologie*, v. 13, n. 4, p. 266–272, 1959. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/h0083787> Acesso em : 13 de set. 2025.

GROOS, Karl. *Les jeux des animaux*. Tradução de A. Dirr e Arnold Van Gennep. Paris: Félix Alcan, 1898.

HERZBERG, Frederick. Mais uma vez: como motivar seus funcionários. In: HARVARD BUSINESS SCHOOL PRESS (Org.). Gestão de pessoas, não de pessoal: os melhores métodos de motivação e avaliação de desempenho. Rio de Janeiro: Campus, 1997. P. 55-81

IMMORDINO-YANG, Mary; DAMASIO, Antonio. We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, v. 1, n. 1, p. 3–10, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x> Acesso em : 05 de out. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRASHEN, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LURIA, A. R.; VYGOTSKY, L. S. *Ape, primitive man, and child: essays in the history of behavior*. New York: Harvester Wheatsheaf, 1930.

MEDINA, John. *Brain rules: 12 principles for surviving and thriving at work, home, and school*. Seattle, WA: Pear Press, 2008.

MORALES, Leiko Matsubara. *Cem anos de imigração japonesa no Brasil: o japonês como ensino de língua estrangeira*. 2008. Tese (Doutorado em Semiótica e Lingüística Geral) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.  
doi:10.11606/T.8.2009.tde-28052010-140321. Acesso em: 10 dez. 2025.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: LTC, 1976.

SILVA, Elisangela Cavalcante de Souza e. *Ludicidade e Língua Inglesa: A Importância do Aprendizado, na Escola Municipal AnaRaymunda e Mattos Pereira Gadelha, Localizada na Cidade de ManausAmazonas/Brasil, no Período de 2023-2024*: RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber, Brasil, v. 1, n. 1, 2025. DOI: 10.51473/rcmos.v1i1.2025.1119. Disponível em: <https://submissoesrevistarcmos.com.br/rcmos/article/view/1119>. Acesso em: 4 dez. 2025.

SILVA, M. A. e, SANTOS, C. L. A. dos, & SANTOS, A. de S. *A neurociência e a educação: abordagem sobre memória e emoções no processo de aprendizagem*. Educação, 49(1), e49/1–21. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644472088> Acesso em : 15 de set. 2025.

YGOTSKY, L. S. *Mind in society: development of higher psychological processes*. Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, and E. Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4> Acesso em: 04 de dez. 2025.

WALLON, Henry. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

XIE, Guimei. *A study of demotivators in Chinese university's English as a foreign language teaching and learning*. Higher Education Research, Houston, v. 5, n. 4, p. 143-153, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11648/j.her.20200504.15>. Acesso em: 04 de dez. 2025.