



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS - INGLÊS

YORDAN HAUSMANN TARGINO DA SILVA

**CONCERNENTE À UTILIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DA LUDICIDADE
EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO ATUAL**

João Pessoa
2024

YORDAN HAUSMANN TARGINO DA SILVA

**CONCERNENTE À UTILIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DA LUDICIDADE
EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO ATUAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras - Inglês,
da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos
requisitos necessários para obtenção do título de Licenciado
em Letras - Inglês.

Orientadora: Profa. Dra. Barthyra Cabral Vieira de
Andrade.

João Pessoa
2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586c Silva, Yordan Hausmann Targino da.

Concerne à utilização didático-pedagógica da ludicidade em aulas de língua inglesa no contexto do ensino médio atual / Yordan Hausmann Targino da Silva. - João Pessoa, 2024.

49 f.

Orientadora: Barthyra Cabral Vieira de Andrade.
TCC (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2024.

1. Ludicidade. 2. Lúdico. 3. Língua Inglesa. 4. Ensino Médio. I. Andrade, Barthyra Cabral Vieira de. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 801:821.111

YORDAN HAUSMANN TARGINO DA SILVA

**CONCERNENTE À UTILIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DA LUDICIDADE
EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO ATUAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras - Inglês, da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Licenciado em Letras - Inglês.

Data de aprovação: 16 de outubro de 2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Barthyra Cabral Vieira de Andrade
ORIENTADORA - UFPB

Profa. Dra. Barbara Cabral Ferreira
EXAMINADORA - UFPB

Profa. Dra. Maria Aparecida de Oliveira
EXAMINADORA – UFPB

AGRADECIMENTOS

- Universalidade;
- República Federativa do Brasil;
- Secretaria Integrada de Atendimento à Graduação (SIAG / CCHLA);
- Profa. Dra. Rosycléa Dantas Silva;
- Profa. Dra. Maria Aparecida de Oliveira;
- Profa. Dra. Barthyra Cabral Vieira de Andrade.

RESUMO

Esta pesquisa bibliográfica demonstrando ciência sobre o cenário historicamente desafiante do ensino de Língua Inglesa no contexto do Ensino Médio do Brasil, objetiva analisar, sobretudo, as percepções teóricas concernentes à abordagem do conceito polissêmico de ludicidade, bem como, verificar e compreender as implicações propiciadas por sua utilização de caráter didático-pedagógico em salas de aulas de Língua Inglesa no contexto do Ensino Médio brasileiro atual em tempos de globalização, considerando o gênero de tratamento concedido à temática tanto ao âmbito da pesquisa acadêmica, quanto ao âmbito político-educacional. Por tanto, metodologicamente, como uma maneira de cumprir tais objetivos específicos, utilizou-se de dados não métricos obtidos a partir de fontes secundárias, dentre as quais, exemplificam-se as pesquisas de Fortuna (2000); Luckesi (1998; 2004); Pinheiro e Silva (2017), bem como, um estudo conduzido pelas professoras Oliveira e Novelli (2016), o qual propôs a implementação de um projeto de intervenção lúdica em sala de aulas da 2ª série do Ensino Médio numa escola pública situada na unidade federativa paranaense. Dessa maneira, compreendeu-se que, o evento havendo propiciado uma alteração temporária da rotina local, em um primeiro momento, os educandos demonstraram reações razoavelmente indisciplinadas. No entanto, conforme as atividades conteudísticas propostas foram aplicadas ludicamente e com a disciplinaridade devida, então, de acordo com um questionário a eles submetido, favoravelmente constatou-se, por exemplo: experiência dos estados de contentamento, melhoramento da habilidade de concentração e da compreensão dos conteúdos, entre outros resultados.

Palavras-chave: Ludicidade; Ensino; Língua Inglesa; Ensino Médio; Atividades Lúdicas.

ABSTRACT

This bibliographical research, by demonstrating that is aware of the historically challenging scenario for the English language teaching in the context of Brazilian high school education, aims to analyse, above all, the theoretical perceptions concerning the approach to the polysemic concept of ludicity/playfulness, as well as to verify and understand the implications provided by its use for didactic-pedagogical purposes in English language classrooms in the context of current Brazilian high school education in times of globalisation, considering the type of treatment given to the theme both in the scope of academic research and in the political-educational scope, as well. Therefore, methodologically, as a manner to fulfill these specific objectives, non-metric data obtained from secondary sources were used, amongst which are the researches of Fortuna (2000); Luckesi (1998; 2004); Pinheiro and Silva (2017), as well as a study conducted by teachers Oliveira and Novelli (2016), which proposed the implementation of a playful/ludic intervention project in the classroom of the 2nd year of high school in a public school located in the federative unit of Paraná. In this way, it was understood that, since the event provided a temporary change in the local routine, at a first moment, the students demonstrated reasonably undisciplined reactions. However, as the proposed content-based activities were applied ludically/playfully and with due discipline, then, according to a questionnaire submitted to them, favourably, it was learnt for example, they experienced states of contentment, improved concentration skills and understanding of contents, amongst other results.

Keywords: Ludicity; English Language; Teaching; High School; Playful activities

SAMMANFATTNING

Denna bibliografiska forskning, som visar att den är medveten om det historiskt utmanande scenariot för engelska språkundervisningen i samband med brasiliansk gymnasieutbildning, syftar till att analysera framför allt de teoretiska uppfattningarna om inställningen till det polysemiska konceptet lekfullhet, samt att verifiera och förstå konsekvenserna av dess användning för didaktiskt-pedagogiska syften i engelskspråkiga klassrum i samband med nuvarande brasilianska gymnasieutbildning i tider av globalisering, med tanke på vilken typ av behandling som ges till temat både inom ramen för akademisk forskning och även inom det politiskt-pedagogiska området. Därför användes metodologiskt, som ett sätt att uppfylla dessa specifika mål, icke-metriska data som erhöles från sekundära källor, bland annat forskningen från Fortuna (2000); Luckesi (1998; 2004); Pinheiro & Silva (2017), såväl som en studie utförd av lärarna Oliveira & Novelli (2016), som föreslog genomförandet av ett lekfullt interventionsprojekt i klassrummet i det andra året på gymnasiet i en offentlig skola belägen i den federativa enheten Paraná. På så sätt förstod man att, eftersom händelsen gav en tillfällig förändring av den lokala rutinen, visade eleverna vid ett första ögonblick något odisciplinerade reaktioner. Men eftersom de föreslagna innehållsbaserade aktiviteterna tillämpades lekfullt och med vederbörlig disciplin, så fick de, enligt ett frågeformulär som skickats till dem, positivt, till exempel att de upplevde tillstånd av tillfredsställelse, förbättrad koncentrationsförmåga och förståelse för innehållet, bland andra resultat.

Nyckelord: Lekfullhet; Undervisning; Gymnasiet; Engelska Språket; Lekfulla Aktiviteter

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O CONCEITO DE LUDICIDADE.....	11
2.1 A LUDICIDADE SOB A PERSPECTIVA DA SUBJETIVIDADE HUMANA.....	13
2.2 O PRINCÍPIO DA AUTOEDUCAÇÃO SENSORIAL MONTESSORIANA.....	16
2.3 UMA ABORDAGEM SOBRE O CONCEITO DE GAMIFICAÇÃO.....	18
2.4 A INTERCONEXÃO CONCEITUAL ENTRE LUDICIDADE E GAMIFICAÇÃO.....	20
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	23
4 DIMENSIONANDO A TEMÁTICA NO ÂMBITO DA PESQUISA ACADÊMICA.....	26
4.1 CUMPRIMENTO DOS ESTÁGIOS CURRICULARES ACADÊMICOS.....	27
4.2 PANORAMA POLÍTICO-EDUCACIONAL DA LI NO ENSINO MÉDIO ATUAL....	29
4.3 INTERVENÇÃO LÚDICA EM AULAS DE L.I. DO ENSINO MÉDIO.....	35
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS.....	45

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de caráter bibliográfico intitulada: “Concernente à utilização didático-pedagógica da ludicidade em aulas de Língua Inglesa no contexto do Ensino Médio atual”, entre outras finalidades, objetiva fazer, em primeiro momento, uma análise sobre as percepções teóricas da utilização do seu conceito polissêmico em salas de aulas da disciplina de Língua Inglesa (doravante LI), ministradas na etapa escolar do Ensino Médio.

Considerando que o Ensino Médio é compreendido como uma etapa de transição entre a Educação Básica e a Educação Superior, apercebe-se de que há uma ênfase menor quanto à ludicidade no ensino de LI, em se tratando dele no âmbito da pesquisa acadêmica e escolar. A Base Nacional Comum Curricular, (doravante BNCC), por exemplo, atenta nesta etapa de formação escolar havendo um olhar sobre aspectos tais como: a integralidade dos indivíduos, a formação cidadã, bem como o desenvolvimento da consciência vocacional visando o cumprimento das expectativas atuais do mercado de trabalho (Brasil, 2018a).

Nessa perspectiva, o referido documento sendo consultado, pode assegurar, em primeiro momento, a compreensão dos profissionais atuantes da área e demais cidadãos, sobre as políticas educacionais vigentes que concernem ao ensino de LI no Ensino Médio, uma vez que a ludicidade é comumente relacionada às etapas escolares do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental (Montessori, 2017). De certa maneira, compreende-se que a faixa etária dos estudantes que cursam tal etapa escolar, por si só, leva a uma ideia questionável de que o tempo das práticas lúdicas haveria passado, supostamente. Todavia, neste estudo busca-se ressaltar, sobretudo, a utilização da ludicidade quando utilizada para o ensino da LI no contexto do Ensino Médio.

Concebe-se o conceito de ludicidade, como a promoção de atividades colaborativas/recreativas através de jogos e brincadeiras que exercitam aspectos como a imaginação e fruição para fins de aprendizagem, como um instrumento de caráter didático-pedagógico, que - no ambiente escolar, favorece importantemente uma partilha de experiências de ensino-aprendizagem saudável resultando em benefícios essenciais tanto para os professores quanto para os alunos, dentre eles: a fomentação do desenvolvimento das potencialidades cognitivas, o desenvolvimento das habilidades socioafetivas e habilidades psicomotoras (Luckesi, 1998, 2002, 2004, 2014; Montessori, 2017).

No que concerne à etapa de iniciação, e mesmo, durante a condução desta pesquisa, naturalmente, suscitaram-se alguns questionamentos norteantes sobre a realidade panorâmica

da temática. Portanto, foram considerados para a condução deste estudo, os questionamentos subsequentes: O que é a ludicidade? Qual é a relevância de viabilizar práticas lúdicas na disciplina de LI do Ensino Médio? Considerando os educandos dessa etapa escolar, que desafios podem ocorrer na utilização do lúdico em salas de aulas de língua inglesa? Que função desempenham os professores na implementação de práticas lúdicas? Qual há sido o panorama político-educacional para o ensino de LI do Ensino Médio atualmente?

Logo, em virtude dos questionamentos acima apresentados, está definido como o objetivo geral: analisar as percepções teóricas sobre a utilização do conceito de ludicidade na área da educação, bem como suas implicações no ensino de Língua Inglesa da Escola Média, e, por conseguinte, definiu-se como objetivos específicos: demonstrar a relevância de adaptar ludicamente a sala de aula a fim de viabilizar o ensino da língua inglesa (como língua franca), em tempos de globalização; verificar as implicações e contribuições didático-pedagógicas potenciais resultantes da adoção de práticas lúdicas no processo de ensino-aprendizagem; e compreender a influência exercida pelo uso habitual da ludicidade sobre o desenvolvimento das potencialidades ou habilidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras.

Portanto, considerando as experiências individuais de levantamento bibliográfico obtidas através de literatura pertinente, a condução desta monografia acadêmica justifica-se tanto pela necessidade de haver uma compreensão quanto ao tratamento das políticas educacionais sobre o ensino lúdico em disciplinas de LI na etapa escolar do Ensino Médio, como pela constatação de haver um tratamento temático historicamente insuficiente no âmbito da pesquisa acadêmica.

A metodologia utilizada para a realização desta monografia consiste em investigação bibliográfica através de artigos, livros, monografias e dissertações - logo, fundamenta-se em referencial teórico de estudos dos autores vários, entre eles: Brasil (2018a); Cavalcante e Ferreira (2021); Cortez (2005); Fortuna (2000); Goldenberg (1997); Luckesi (1998; 2002; 2004; 2014); Oliveira e Novelli (2016); Pinheiro e Silva (2017); Silva (2003); Silveira e Córdova (2009); Vianna *et al.* (2013); Werbach e Hunter (2012); entre outros.

Este estudo encontra-se disposto da seguinte maneira: 1. Introdução: é apresentada uma percepção macro sobre o tema; 2. Capítulo de fundamentação teórica que caracterizou a ludicidade, bem como expôs distintas percepções sobre o conceito; 3. Procedimentos Metodológicos: descreveu-se os parâmetros elegidos para a condução deste estudo; 4. Capítulo de fundamentação teórica, o qual demonstrou-se uma perspectiva panorâmica do ensino lúdico de LI do Ensino Médio em determinados âmbitos; 5. Considerações Finais: apresentou-se uma síntese dos dados não métricos obtidos; e, por último, Referências.

2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O CONCEITO DE LUDICIDADE

Em estudo que promove uma abordagem teórico-reflexiva pertinente à utilização da ludicidade como uma estratégia didático-pedagógica também adotada em algumas salas de aulas de língua inglesa do Ensino Médio, Pinheiro; Silva (2017) demonstra que a recreação que propicia, é uma necessidade presente em todas as fases da vida humana, portanto a ludicidade poderia e deveria tornar-se ainda mais acessível às demais etapas de formação da escola regular, porque comumente vinculável ao Ensino Infantil, a ludicidade igualmente demanda por um tratamento de seriedade entre educandos de outros perfis etários.

Quando se trata de levantar a questão: “Sala de aula é lugar de brincar?” - em seu artigo homônimo, visando expressar, especialmente, as motivações genuínas dos alunos em termos de ensino-aprendizagem, Fortuna (2000) discorre que, seguramente a sala de aula é um ambiente propício a esse propósito, contanto que haja, em princípio, uma correspondência entre os objetivos pedagógicos designados ao professor e à expectativa da turma, divertir-se, sobretudo.

Dessa maneira, é presumível que, objetivando o cumprimento de determinadas designações atribuídas ao seu ofício - o professor deverá “encontrar o equilíbrio sempre móvel” no que concerne às funções seguintes, segundo a autora menciona: “[...] funções pedagógicas - ensinar conteúdos e habilidades, ensinar a aprender - e psicológicas - contribuir para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo”, de acordo com Fortuna (2000, p. 9; Giusta, 1985).

Em outros termos, em tal contexto teórico, argumenta-se que uma aula lúdica configura um cenário de situações rotineiramente desafiantes para professores e alunos, isso, porque não haveria um enfoque necessariamente sobre a produtividade (em termos de construção do conhecimento), senão um enfoque sobre as expectativas de divertimento de cada aluno durante o processo, necessariamente.

Considerando que utilizar estratégias lúdicas por meio de jogos didáticos em salas de aula, por exemplo, implica a fomentação da espontaneidade e criatividade, implica lidar com a imprevisibilidade de eventos - bem como pode promover uma ressignificação das práticas dos professores enquanto trabalham anteriormente ao horário das aulas: “[...] daí que sua visão de planejamento pedagógico também sofre uma revolução lúdica: sua aula deve ser uma ação pedagógica conscientemente criada, repleta de espaços para o inesperado, para o surgimento do que ainda não existe, do que não se sabe” - assevera Fortuna (2000, p. 9).

Adentrar à área relativa aos estudos da ludicidade talvez possa ser considerada uma experiência individual de pesquisa e vivência prática um tanto desafiante, posto que delega a cada profissional da educação envolvido, levar para si próprio, conscientemente, uma determinada parcela de responsabilidade profissional necessária, objetivando cumprir presumivelmente os propósitos pedagógicos estabelecidos.

Uma maneira de fazê-lo, seria, por exemplo, familiarizando-se com a adoção de conceitos cujas significações e parâmetros de uso apresentam uma variedade de nuances, isso - em caso de haver por unanimidade, a compreensão de que a experiência de ensino e aprendizagem implica necessária e inevitavelmente lidar com a subjetividade nos aspectos demasiados em que ela é apresentada a cada átimo de tempo no contexto da sala de aula:

Percorrer os verbetes dos dicionários na busca do significado do lúdico é uma experiência interessante, porém pouco esclarecedora, sobretudo se for considerado que a tarefa de especificar um conceito implica na restrição do uso das palavras a ele relacionadas. Dessa forma, pelo simples significado comum das palavras que o designam, uma conclusão razoável a que se pode chegar, além da imprecisão, é exatamente o caráter abrangente do lúdico enquanto manifestação. Podendo perceber o lúdico em diversas esferas do ser humano: no brincar, nos jogos, nos brinquedos, em atividades prazerosas, dimensão própria do sujeito, como metodologia de ensino, etc. (Cortez, 2005, p. 65-66).

Concordantemente, em: “Ludicidade e a formação do educador”, o autor Luckesi (2014), reassegura que ludicidade não é um conceito dicionarizado, mas que vagarosamente se inventa, conforme compreende-se adequadamente sua conotação e extensão. Por uma melhor compreensão, ao longo da leitura deste estudo, deverá ser observada a recorrente utilização concernente ao emprego de variações etimológicas presentes em alguns termos ou palavras sinônimas. Como exemplificação, “ludicidade” ou mais precisamente: “lúdico”, havendo como equivalente: *ludus*, um termo derivado do latim - que de acordo com Míni Aurélio: o Dicionário da Língua Portuguesa, de Ferreira (2005, p. 524), desempenhando função adjetiva é: “Relativo a jogos, brinquedos e divertimentos”, logo, para fins de designação de conduta, é também um termo relativo àquele que brinca ou joga.

Portanto, os termos: “ludicidade” e “lúdico” ou mesmo, “atividades lúdicas” - estão aqui empregados, a fim de referirem-se a um mecanismo educativo que comprovadamente, concede ao estudante, oportunidades de desenvolver suas habilidades sociocomunicativas, socioafetivas e cognitivas por meio de uma rotina de práticas escolares que também lhe possibilitaria exercitar outras habilidades fundamentais, por vezes deixadas para segundo plano tais como: o desenvolvimento da sua autopercepção, da percepção do outro e da percepção do espaço físico escolar que lhe cerca (Ronca; Terzi, 1989).

2.1 A LUDICIDADE SOB A PERSPECTIVA DA SUBJETIVIDADE HUMANA

A percepção sobre ludicidade à qual Luckesi (1998; 2002) é partidário, alinha-se com uma ideia de que praticamente, seja qual for o recurso didático do qual o educador dispuser, ele pode simbolizar uma oportunidade (em meio à adversidade de eventos no contexto da sala de aula), de explorar os parâmetros do conceito numa experiência de ensino-aprendizagem em partilha. Logo, o autor referido elucida que:

Tomando por base os escritos, as falas e os debates, que têm se desenvolvido em torno do que é lúdico, tenho tido a tendência em definir a atividade lúdica como aquela que propicia a plenitude da experiência. Comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida. Poderá sê-la ou não. O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos (Luckesi, 1998, p. 9).

Analisando a perspectiva dos estudos de Luckesi (1998), conceituar ludicidade igualmente evidencia a sua interconexão com os estudos relativos à subjetividade humana. Isso, porque de acordo com o autor, ludicidade define-se, sobretudo - como um estado de consciência plena experienciado pelo indivíduo independentemente de haver a prática previsível de intercâmbio entre ele e o ambiente, o qual, estando ludificado em conformidade com o que, ao longo do tempo, as proposições sociológicas e culturais convencionaram denominar como atividade lúdica. Desse modo, Luckesi (1998), reassegura que, em última instância, a ludicidade ainda assim, acontece internamente àquele que a vivencia.

Nessa perspectiva, o autor compreende que até o momento de o indivíduo poder vivenciar o estado lúdico, isto é, alcançar um nível consciencial de plenitude, então - por razões de necessidade, tal como ele faz habitualmente ao longo da vida, haverá de deslocar-se por, ao menos, dois “atos de consciência” - são eles: “ato de consciência ampliado” e “ato de consciência focado”, isso porque ambos operam exercendo influências, neste contexto, sobre a experiência de aprendizagem dos educandos durante a ludificação em sala de aula. Então, fundamental haverá sido a atitude docente de compreender a antítese entre ambos os atos ou estados de consciência, uma vez que a fixação em apenas um deles pode resultar em distúrbios e impedimentos (Luckesi, 2004).

Visando uma compreensão objetiva sobre o processamento de transição recorrente entre ambos os estados conscienciais, de antemão, necessários à aprendizagem para subsidiar o autodesenvolvimento do educando, (Luckesi, 2004), se utiliza dos conceitos “clareza” e

“exatidão”, através de dois critérios: (1) exceder, posteriormente, as significações quotidianas e (2) tornar precisas as conotações que ambos veiculam.

Desse modo, Luckesi (2004), leciona que o conceito “clareza” (ato de consciência ampliado), denota um estado de abertura à compreensão de possibilidades múltiplas ou mesmo, infinitas, (portanto, “inclusivo”, numa elucidação posteriora do termo), e sem haver o julgamento da qualidade moral ou da qualidade ética dessas possibilidades. Logo, não necessariamente a clareza estaria firmada numa certeza baseada em quaisquer preceitos, pois que, no contexto de experienciação deste estado consciencial, o indivíduo (por exemplo, o educando), que dispõe de uma “complexidade de variáveis”, vivencia uma percepção amplitudinal, já que não há uma maneira única, correta ou definitiva de olhar, perceber ou agir sobre uma situação. Portanto, poderá fazer escolhas e decisões convenientes não apenas porque “olha”, mas igualmente porque “enxerga” as possibilidades incontáveis a partir de uma perspectiva macro sobre o cenário (Luckesi, 2004).

De acordo com os estudos da autoria citada, o conceito “exatidão” (ato de consciência focado), contudo, veicula a ideia de precisão e restrição, porque demanda a exclusão das possibilidades, já que num contexto de tomadas de decisões, inegavelmente resulta-se a indução do indivíduo ou mesmo, do educando, durante a atividade lúdica, à condição de seletividade justificada pelo julgamento da qualidade moral ou da qualidade ética das suas próprias variáveis. Pertinente à díade clareza e exatidão, Luckesi (2004, p. 13), argumenta que: “Uma decisão tomada a partir da exatidão poderá ser certa, mas, não necessariamente, a mais adequada; uma decisão tomada a partir da clareza certamente que será a mais adequada, certamente a mais sábia, mas não necessariamente a mais certa, do ponto de vista analítico.”

Entre ambos os atos de consciência analisados, haveria, sob a perspectiva de Luckesi (2004), um espaço simultaneamente psicológico e epistemológico interposto, cuja sistemática denomina de “ampliação da consciência”, (clareza) um ato mental que, por sua vez, naturalmente não determinando a exclusão de variáveis, apresenta - então, um caráter inclusivo, em se tratando da perspectiva dos estudos da psicologia. Em contramão, clarifica ainda, que a experiência de “focalização da consciência” viabilizada pelo ato mental, exatidão, é considerada primordial sob a perspectiva da ciência numa vertente estrita da epistemologia contemporânea que se fundamenta originariamente tanto em experiências empíricas (ao mínimo) quanto em experiências racionais (ao máximo) para fins de construção, validação e aplicabilidade do conhecimento, devido à sua também característica de previsibilidade. Em termos práticos, pertinente ao uso da antítese, ato de consciência ampliada e ato de consciência focada, Luckesi (2004, p. 15), traz algumas exemplificações quotidianas:

O exercício das atividades práticas do dia a dia exige a exatidão. Por exemplo, não posso dirigir carro na rua com a consciência ampliada; necessito de estar bem ciente do que estou fazendo, dirigindo pela mão direita, no espaço devido, sem abalroar os outros carros, assim como as pessoas que estão na rua ou nas calçadas. Aí, todos os atos necessitam de ser precisos. Mas, por outro lado, suponhamos que necessito de tomar uma decisão diante de um guarda de trânsito, que está, com um apito, a me mandar prosseguir no tráfego, enquanto existem pedestres desavisados atravessando a rua. Se não obedeco ao guarda, sou multado por desobediência; se avanço, posso acidentar uma pessoa. Nesta circunstância, só a clareza (diante das possibilidades) me permite *decidir* por qual ação praticar. Mas, tomada a decisão, novamente, a precisão me colocará em ação e, então, de novo, funciona a exatidão.

Logo, a partir das elucidações anteriores e das exemplificações últimas de Luckesi (2004), compreende-se que, sob uma perspectiva generalizante, não apenas em se tratando da vida humana com suas demandas, pois igual e presumivelmente, necessário é o esquema de transição entre os estados de clareza e exatidão, uma vez que tende a ser favorecido, de maneira habitual em se tratando da experiência individual de educandos e professores durante o cumprimento das atividades rotineiras de ensino e aprendizagem (lúdicas e não lúdicas) da LI no contexto do Ensino Médio atual, por exemplo. Além disso, não haveria como estimar ou precisar o tempo de permanência de um ato mental ao outro, já que isso é um aspecto variável conforme a atividade praticada, que poderia, inclusive, possibilitar a atuação de ambos, mas apenas em átimo de tempo distinto demandando agilidade, tanto do seu esquema de transição, quanto da reação do indivíduo, e, então, possibilitá-lo vivenciar cada detalhe incluído na dinâmica conforme é demonstrado o esquema de atuação dos atos de consciência:

Ela se amplia para que o participante escolha a melhor forma de realizar a tarefa que tem pela frente e ela se foca para que possa efetivamente realizar a atividade que necessita de praticar. Se permanecer na expansão, não ocupará o seu lugar; se permanecer na focalização, não perceberá com clareza a decisão que necessita de tomar (Luckesi, 2004, p. 19).

Portanto, em conformidade com as orientações subsequentes do autor, eles, professores e educandos como atuantes da dinâmica lúdica, necessitam igualmente de saber estabelecer um uso balanceado e consciente da antítese clareza (ampliação de consciência) e exatidão (focalização de consciência), em situações que julguem apropriadas, mesmo porque, em caso de permanência exclusiva no ato mental de exatidão, por exemplo, aqueles indivíduos poderão obter como resultados, vivências escolares restritivas, fracionadas e imobilizantes, no entanto, práticas e seletivas. Contudo, em caso de permanência exclusiva no ato mental de clareza, vivências escolares inovantes, abrangentes e integrantes, porém dispersas e, por vezes, ineficientes - deverão ser propiciadas (Luckesi, 2004).

2.2 O PRINCÍPIO DA AUTOEDUCAÇÃO SENSORIAL MONTESSORIANA

Normalmente, não sendo um recurso didático-pedagógico estabelecido ou vinculado ao contexto do ensino de línguas estrangeiras e Ensino Médio das escolas brasileiras, todavia, é pertinente discorrer sobre ludicidade por alguns outros vieses metodológicos e etapas escolares. Por exemplo, socialmente e em termos teórico-metodológicos, havendo dedicado quase uma vida inteira em favor de crianças entre 3 e 6 anos de idade, sob condições de déficit pedagógico e deficiências mentais alegadas, sobretudo - a médica e pedagoga italiana, Maria Montessori, cujos interesses pessoais e laborais também foram relativos à área da ludicidade com um enfoque sobre o contexto do Ensino Infantil, alcançando as séries iniciais do Ensino Fundamental, por meio do Método Montessoriano, inclusive - evidencia a necessidade de promoção habitual às práticas lúdicas desde as séries iniciais da formação escolar pueril (Santos; Jesus, 2024). Concordantemente, Cavalcante e Ferreira (2021), relatam que:

Foi em 1907 que Montessori criou a primeira "Casa del Bambina", ou Casas das Crianças, instituição de educação que não visava somente à instrução, mas à educação de vida, ou seja, a educação completa da criança. Nessa casa, Montessori teve a oportunidade de aplicar com crianças normais e as deficientes os seus métodos (Cavalcante; Ferreira, 2021, p. 3).

Dessa maneira, Montessori adentrou ao campo da psicomotricidade¹, o qual viabilizou seu trabalho sobre o conceito de educação sensorial como uma maneira de tornar o processo de ensino e aprendizagem suficientemente lúdicos e inclusivos, uma vez que a abordagem Montessoriana, sendo amplamente aplicada ao contexto do Ensino Infantil, sobretudo - visa apoiar os alunos quanto à exploração e decodificação da realidade social vivenciada através do incentivo ao desenvolvimento da percepção auditiva, visual, tátil, olfativa, gustativa e cinestésica². Em outras palavras, seu método fundamenta-se também, pela compreensão de que, por meio das mãos, movimento e toque, o caminho ao desenvolvimento intelectual é favorecido (Braga, 2016).

Comum e necessariamente, o conceito de ludicidade é relacionado e trabalhado em conformidade com a ideia de dinâmicas educativas realizadas em comunhão, de tal maneira que o aluno sempre codepende da colaboração de outros alunos para que, assim, alcancem o

¹ Ciência cujo objeto de estudo é o ser humano através do processamento de integração psicofísica e socioemocional (Araujo; Silva, 2013).

² Cinestesia ou Propriocepção é relativo à informação acerca do posicionamento e movimento das partes corpóreas, provinda dos seus receptores musculares, tendinosos, articulares e pele (Barreiros; Cadima, 1997).

resultado pretendido mediante à atividade proposta (Vygotsky, 2007). De acordo com um dos parâmetros de ludicidade Montessorianos, todavia, faz-se necessária, a utilização do princípio da autoeducação, o qual objetiva incentivar o discente a adotar uma conduta que o possibilite autodisciplinar-se. Naturalmente, nesse contexto fundamentado na tríade: criança, ambiente e educador, então, o aluno exercendo um livre-arbítrio determinado, torna-se responsável por sua aprendizagem e, como consequência, a influência docente atua principalmente como uma observadora fazendo interferências mínimas, ou seja - somente quando necessário prestar auxílio ao educando (Santos; Jesus, 2024).

Em tradução para a língua portuguesa, a já mencionada, “Casa das Crianças”, é uma instituição Montessoriana atuante em vários continentes, (incluindo o território brasileiro), conforme a explicação de Santos e Jesus (2024), cuja premissa objetiva propiciar uma educação eficiente quando assegura o respeito ao ritmo próprio de aprendizagem de cada criança. No entanto, de maneira crucial, o ambiente da sala de aula necessitaria de estar suficientemente seguro visando uma adaptação espacial em consonância com as expectativas e os parâmetros de Montessori (2017, p. 51-52), que relata minuciosamente:

Mandei construir mesinhas de formas variadas, que não balançassem, e tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem facilmente transportá-las; cadeirinhas, de palha ou de madeira, igualmente bem leves e bonitas, e que fossem uma reprodução, em miniatura, das cadeiras de adultos, mas proporcionadas às crianças. Encomendei poltroninhas de madeira com braços largos e poltroninhas de vime, mesinha quadrada para uma só pessoa, e mesas com outros formatos e dimensões, recobertas com toalhas brancas, sobre as quais seriam colocados vasos de folhagens ou de flores. Também faz parte dessa mobília uma pia bem baixa, acessível às crianças de três ou quatro anos, guarnecida de tabuinhas laterais, laváveis, para o sabonete, as escovas e a toalha. Todos esses móveis devem ser baixos, leves e muito simples. Pequenos armários, fechados por cortina ou por pequenas portas, cada um com sua chave própria; a fechadura, ao alcance das mãos das crianças, que poderão abrir ou fechar esses móveis e acomodar dentro deles seus pertences.

Havendo configurado apropriadamente o ambiente, o qual responsabiliza-se, já que cumpriu, então - um dos aspectos demandantes do seu ofício, a pedagoga atuante numa escola de Ensino Infantil que oferta uma educação sensorial pelo viés Montessoriano, deve igualmente trabalhar sobre a confecção de objetos físicos (atribuindo-lhes propósitos didáticos), os quais haverão de ser submetidos à escolha dos educandos para fins de manuseamento individual espontâneo, considerando que a função da pedagoga durante a primeira etapa da atividade proposta, consiste em exercer a mediação para o uso posterior das ferramentas didáticas a fim de assegurar uma instrução adequada e, necessariamente, a manutenção desafiante de uma conduta disciplinar (Santos; Jesus, 2024; Montessori, 2017).

2.3 UMA ABORDAGEM SOBRE O CONCEITO DE GAMIFICAÇÃO

Uma maneira diferenciada, mas ainda assim, inegável de aperceber-se e igualmente trabalhar de maneira prática sobre uma das vertentes do conceito de ludicidade na área da Educação, em se tratando do ensino de língua inglesa no contexto do Ensino Médio atual, principalmente, diz respeito à estratégia didático-pedagógica: “gamificação” (numa abordagem sintetizada), cujo neologismo originado da língua inglesa: *gamification*, sendo primeiramente concebido em 2002 pelo programador de computadores e pesquisador britânico Nicholas Pelling (Vianna *et al.*, 2013), havendo sido um recurso utilizado em algumas instituições de ensino tanto na modalidade presencial, quanto na modalidade do Ensino à Distância de salas de aulas. No entanto, em se tratando do caminho à sua ascensão, revelam os autores Vianna *et al.* (2013, p. 13) que o conceito *gamification*:

[...] só ganhou popularidade oito anos depois, mais precisamente, a partir de uma apresentação de TED realizada por Jane McGonigal, famosa game designer norte-americana e autora do livro *A realidade em jogo: Por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo*, que tem sido considerado uma espécie de bíblia da gamificação. O argumento de Jane que despertou a atenção do mundo foi a percepção de que, se somadas todas as horas jogadas apenas pelos frequentadores do *World of Warcraft* (tradicional game online que está em curso desde 2001), teriam sido gastos 5,93 bilhões de anos na resolução de problemas de um mundo virtual.

De modo inclusivo, isso apenas evidenciaria, principalmente, a influência ascendente exercida pelas inovações tecnológicas sobre a rotina, bem como, o aspecto comportamental dos jovens adultos, o que demonstra como a área da Educação atualmente, haveria de adequar-se visando tornar mais vinculável a tecnologia ao processo de ensino e aprendizagem em salas de aulas (Santo *et al.*, 2020).

Logo, em termos gerais, a gamificação consiste em trazer para a realidade dos participantes potenciais, elementos comumente encontrados na dimensão dos jogos, os quais, alguns podem ser mencionados, dentre eles: a narrativa, o senso de interação, competição, divertimento e cooperação, o estabelecimento de regras e objetivos, sistema de pontuação/recompensas e *feedback* (Fardo, 2013).

Nessa perspectiva, o objetivo pretendido poderá ser alcançado - possibilitar o aumento motivacional dos participantes durante o cumprimento das atividades rotineiras, considerando que, de acordo com as explicações de Werbach e Hunter (2012), pessoas almejam superação

tentando, para isso, manter-se num estado de motivação através do uso diversificado de jogos físicos e digitais:

Todos nós já vivemos ou conhecemos alguém que pôde ter vivido a sensação de estar jogando. Sejam jogos digitais, videogames, jogos de cartas ou dados, pois, há qualquer coisa neles que nos envolve, impulsiona, reaviva. Nós queremos nos superarmos, trabalhamos em colaboração, celebramos os pontos obtidos. Isso porque os jogos não são simples divertimentos, em que a energia é despendida de maneira livre e despreocupada. Os jogos têm, como característica, a organização interna através de regras determinadas. A energia é direcionada de maneira organizada, com objetivos (Werbach; Hunter, 2012, n.p).

Além disso, Werbach e Hunter (2012), acreditam na efetividade que a estratégia de gamificação pode assegurar quando utilizada não apenas na área da Educação, mas igualmente nas áreas: mercadológica e corporativa. No entanto, em se tratando do contexto da Educação, Vianna *et al.* (2013), ressaltam que utilizar-se do conceito de gamificação não necessariamente implica em participar num jogo, tampouco implica utilizar um jogo para ensinar conceitos aos participantes.

Logo, fazer um uso adequado desse recurso, consiste basicamente em aproveitar determinados elementos dos jogos (mecânicas, dinâmicas e estéticas), que resultem em benefícios ao público-alvo participante, dentre eles: o exercício da motivação, o senso de engajamento e a habilidade de resolver problemas. Isso, novamente levando em conta o que sintetizam, desta vez, os autores Busarello, Fadel e Ulbricht (2014, p. 15): “[...] Gamificação tem como base a ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo.”

2.4 A INTERCONEXÃO CONCEITUAL ENTRE LUDICIDADE E GAMIFICAÇÃO

Deve-se observar que, em termos de variação ou percepção conceitual, haveria, ao menos, dois aspectos que estando interconectados, justificam fazer em primeiro momento, uma diferenciação entre os conceitos não exatamente sinônimos: “ludicidade” e “gamificação”, são eles: apelatividade e regras. Uma vez que, em se tratando do primeiro conceito - não haveria, em princípio, um estabelecimento de regras (ao menos, regras de dinâmica consideravelmente restritivas), a cumprir-se, exercendo quaisquer influências inconvenientes sobre a conduta do educando num contexto lúdico, o qual parte da premissa de prezar pelo estado interno de plenitude resultante de uma experiência que tão somente é possibilitada em caso de o participante decidir-se por adotar uma postura voluntária de abertura ante a dinâmica lúdica proposta (Luckesi, 1998, 2002).

Conforme assegura Pereira (*apud* Porto, 2004), o processo de ludificação no ensino possui como característica, em todos os ciclos da formação escolar, a imprevisibilidade, de modo a evitar que os professores exerçam controle pleno sobre a dinâmica lúdica que conduzem em sala de aula. Desse modo, propicia ao educando, uma oportunidade a sua autoexpressão e criatividade, para fins de desenvolver seu autoconhecimento e autodesenvolvimento:

As atividades lúdicas permitem que vivenciamos com inteireza um espaço-tempo próprio, que estejamos plenos na experiência, nos entregando a ela sem julgamentos, sem coerções, sem imposições e direcionamentos controladores, com abertura para novas possibilidades. Assim, considero como lúdicas não apenas as atividades que envolvem brincadeiras e jogos, mas também aquelas que possibilitam que se instaure esse estado de inteireza e entrega (Pereira *apud* Porto, 2004, p. 82-83).

Nesse percurso, em conformidade com a literatura pertinente ao tema até aqui partilhada, apercebe-se de que, ludicidade é, portanto - um conceito mais polissêmico, e igualmente familiar. Na contramão, embora haja advindo do lúdico, o conceito ascendente de gamificação (Costa; Silva, 2023), ainda está sob estágio experimental atualmente. Além disso, não foi originalmente desenvolvido para ser aplicado na área da Educação, que por sua vez o haja adotado e integrado em razão da percepção sobre seu potencial motivante e engajante para o educando (Cardoso, 2021).

Em se tratando do Ensino Médio, o professor que realiza, por exemplo, o planejamento pedagógico cauteloso de uma aula da disciplina de Língua Inglesa, planejada de acordo com os parâmetros da ludicidade ou gamificação, pode observar que a utilização de práticas lúdicas

demanda necessariamente avaliar, inclusive - os motivadores intrínsecos e extrínsecos atrelados aos educandos. De acordo com Pink (2009), ambos seriam, ao menos, duas grandes variantes que resultam de uma divisão (concernente ao processamento cognitivo), que há sido realizada por estudos no campo da motivação humana.

Em linhas gerais, Pink (2009) leciona que os “motivadores intrínsecos” dizem respeito às estratégias de perspectivas duráveis em longo prazo, aos aspectos internos ou subjetivos dos indivíduos, tais como: “Autonomia” - habilidade de interagir em dinâmicas usufruindo de uma determinada liberdade para poder experimentar, cometer erros e aprender. O aspecto seguinte: “Maestria”, caracteriza-se pelo impulso interno que induz o indivíduo ao autoaperfeiçoamento de habilidades. Por último, o aspecto: “Propósito” - caracteriza-se, sobretudo, pela vontade maior de tornar real, um objetivo significativo estabelecido por aquele que o nutre, visando o bem-comum.

Fundamentada na Teoria da Autodeterminação parametrada por Deci e Ryan (1985), a obra literária de Pink (2009), clarifica que, em contramão, os “motivadores extrínsecos” relacionam-se com o movimento de reação interna do indivíduo aos estímulos do ambiente ou atividade por meio dos seus aspectos visíveis, quantificáveis e imediatistas tal como a tríade: pontuação-emblemas-placares (Carvalho; Zagalo; Araújo, 2015), que resultam em menor durabilidade de satisfação emocional. Presumivelmente, a inexistência de motivadores extrínsecos pode inibir o entusiasmo e o esforço implementados na dinâmica, entretanto, o autor acima referido, (Pink, 2009), explica que, embora sejam funcionais, os motivadores extrínsecos, sendo insubstituíveis - podem provar-se eficientes quando utilizados num contexto de dinâmica cujo objetivo estabelecido seja pontual.

O conceito de gamificação não necessariamente possibilitaria ao educando exercer uma determinada autonomia comportamental durante a dinâmica “gamificada”, uma vez que sejam consideradas, por exemplo, as especificidades relativas às regras um tanto restritivas que apenas expõem um determinado senso de controle. No que concerne à cada elemento importado da dimensão dos jogos (motivadores extrínsecos), para uma aula ou atividade pretendida para ser gamificada, embora possam haver objetivos didático-pedagógicos designados, igualmente denotam ao menos, uma apelatividade nociva e maior devido ao seu caráter um pouco mais competitivo e igualmente recompensante, que poderiam induzir no aluno, pelo ambiente, a necessidade constante de manter-se motivado, uma sensação que apenas duraria um período curto de tempo. Logo, em caso de interrupção de tal procedimento num contexto de ensino regido por parâmetros dessa vertente lúdica, o discente poderá apresentar uma performance deficitária de aprendizagem (Deci; Flaste, 1996).

Conforme há sido mencionado anteriormente, a gamificação é um dos vieses que integra o conceito de ludicidade, e ainda, pode-se asseverar que, embora demonstre sua potencialidade didático-pedagógica ante as disciplinas de língua inglesa no contexto do Ensino Médio atual, devido ao rápido alcance de satisfação emocional (também de menor durabilidade), propiciada pelos motivadores extrínsecos dos jogos, comumente presentes na vida dos jovens, há estado sob estágio experimental na área da Educação, ao menos numa perspectiva de ordem epistemológica: “[...] ou seja, questões relativas à construção e validação do conhecimento” (Costa; Silva, 2023, p. 54), posto que - em caso hipotético, poderia ser uma linha tênue, não mais torná-lo relacionável com a ludicidade, ao definirem-se parâmetros específicos e apenas atribuíveis ao que significaria o conceito de gamificação, propriamente.

Em conclusão, os autores (Oliveira; Pimentel, 2020), asseguram que as questões epistemológicas cumprem função importante no contexto da educação, porque elas próprias estão imbuídas da responsabilidade necessária de argumentação sobre o porquê de haver delineado as esquematizações que objetivam à promoção da aprendizagem estudantil quando determinam os critérios responsáveis por definir as estratégias da gamificação como um conceito devidamente aplicado ao ensino.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresenta-se uma abordagem teórica visando descrever e, igualmente, justificar as razões que induzem esta pesquisa a ser conduzida através da aplicação metodológica definida. Desse modo, partindo de um ponto de vista empírico, e que essencialmente está em concordância com um número considerável de fontes digitais e físicas como dicionários da língua portuguesa, respectivamente citando o Infopédia e o Míni Aurélio: o Dicionário da Língua Portuguesa, do professor Ferreira (2005, p. 627), o vocábulo: “pesquisa” desempenhando função substantiva significa: “[...] 2. Investigação e estudo, minuciosos e sistemáticos, com o fim de descobrir fatos relativos a um campo do conhecimento.” - enquanto “pesquisar” - desempenhando função verbal, veicula como significação: “[...] 1. Buscar com diligência; inquirir. 2. Informar-se a respeito de.”

De maneira complementar, Silveira e Córdova (2009, p. 31), compreendem que:

A pesquisa é a atividade nuclear da Ciência. Ela possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar. A pesquisa é um processo permanentemente inacabado. Processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real. A pesquisa científica é o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos.

Logo, também considerando a perspectiva teórica acima citada, definiu-se que esta pesquisa é de natureza básica, e genuinamente visando propiciar um tratamento/reavaliação do tema relativo à utilização didático-pedagógica do conceito de ludicidade em aulas de Língua Inglesa no contexto do Ensino Médio brasileiro, em perspectiva do médio ou maior prazo, propõe-se a possibilitar entre os cidadãos (agentes sociais), com a seriedade devida, em princípio, uma reflexão pertinente em caráter individual ou partilhada dentro ou fora do contexto político e acadêmico/escolar - mesmo porque, de acordo com a percepção dos autores, Fleury e Werlang (2017, p. 11):

A pesquisa social básica, ou pesquisa científica, não trata apenas de resenhas bibliográficas ou elucubrações genéricas. Ela visa produzir conhecimento por meio de conceitos, tipologias, verificação de hipóteses e elaboração de teorias que possuam relevância na disciplina acadêmica ancoradas de determinadas escolas de pensamento.

Além disso, elucidada-se que, estudos de natureza básica tendem a abordar temáticas alinhadas com interesses universalistas sem necessariamente haver a responsabilidade de

aplicar os seus resultados de maneira prática e imediata (Sitta *et al.*, 2010). Logo, isto sendo uma pesquisa básica, igual e presumivelmente, objetiva o bem-estar comum social evidenciando as implicações favoráveis e seguramente, desafiantes - como um resultado de uma adoção conscientemente planejada do ensino lúdico cujo propósito representa uma estratégia didático-pedagógica necessária à aprendizagem da língua inglesa na etapa escolar do Ensino Médio atual.

No que concerne à sua abordagem, determinou-se que esta pesquisa é qualitativa, pois seus objetos de estudo não precisam ou devem, tampouco, ser quantificados, mesmo porque, a partir do conhecimento empírico e teórico adquiridos anteriormente e durante a obtenção de referencial teórico para sua condução, fundamenta-se em um método analítico sem exercer quaisquer influências manipulativas sobre tais objetos de estudo (as especificidades decorrentes das vinculações humanas e sociais no contexto do ensino), para fins de obtenção de resultados através de dados analíticos não-métricos, os quais podem ser confirmados ou refutados, posteriormente. Em outras palavras, Goldenberg (1997), leciona que:

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria (Goldenberg, 1997, p. 34).

Em se tratando do aspecto procedimental, assim como sucede habitualmente em conduções de pesquisas científico-acadêmicas que buscam por respostas às suas perguntas, esta pesquisa bibliográfica utiliza-se principalmente de conhecimentos teóricos já produzidos sobre o tema, conhecimentos derivados de estudos acadêmicos (fontes secundárias), de maneira abrangente publicados. Afinal, através dos recursos teóricos existentes, o procedimento bibliográfico também possibilita que pesquisadores impulsionem os conhecimentos em suas áreas de estudo (Gil, 1991), levando em consideração os procedimentos de investigação pretendidos (Lakatos; Marconi, 2003).

Além disso, em termos de definição de ambos os parâmetros metodológicos que se seguem, deve haver uma correlação em pesquisas que adotam tanto o procedimento bibliográfico como adotam o objetivo de caráter exploratório, considerando que esta monografia acadêmica propriamente, exemplifica tal argumentação sob a justificação encontrada na prerrogativa de desenvolver ideias e outros conhecimentos teóricos dispondo de uma determinada flexibilidade de cronograma.

Portanto, em conformidade com Gil (1991), no que concerne propriamente à definição de pesquisas exploratórias, Sellitz *et al.* (1967, p. 63), elucidam que:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão."

Por último, de acordo com a argumentação de Lösch, Rambo e Ferreira (2023), mesmo no campo das Ciências Humanas e Sociais, em se tratando da área de Educação, por exemplo, há tornado-se comum a condução de pesquisas qualitativas que são designadas a cumprir objetivos exploratórios, uma vez que tencionam investigar aspectos desconhecidos ou “fenômenos complexos” que são comuns em tal contexto.

Nesse percurso, os autores complementam: “[...] Além disso, essa abordagem pode ser utilizada para desenvolver intervenções educacionais que atendam às necessidades específicas dos alunos e promovam a melhoria da Educação, sendo uma metodologia valiosa para aprimorar o conhecimento e as práticas na área.” (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023, p. 16). Em conformidade com tal perspectiva, isso poderia ser justificado porque, em meio às dificuldades que constantemente promovem evoluções na área, a pesquisa exploratória exerce função importante de propiciar um descobrimento de perspectivas objetivando a condução de estudos posteriores.

4 DIMENSIONANDO A TEMÁTICA NO ÂMBITO DA PESQUISA ACADÊMICA

De acordo com levantamentos bibliográficos realizados em múltiplas fontes secundárias, para fins de condução deste estudo, é perceptível que, ao menos, desde as últimas décadas, várias produções acadêmicas não são comumente conduzidas visando a valoração do uso de estratégias lúdicas no âmbito do Ensino Infantil: Braga (2016); Cavalcante e Ferreira (2021); Cortez (2005); Fortuna (2000); Montessori (2017) e Santo e Jesus (2024), o que é igualmente aplicável àquelas que abordam parcial ou integralmente, o tema referido no âmbito do Ensino Fundamental I e II: Oliveira (2009); Oliveira e Pimentel (2020); Pinheiro e Silva (2017) e Silva (2003). Entretanto, nessas etapas da formação escolar, alguns dos estudos acima citados, não abordam ou vinculam, tampouco - a utilização da ludicidade ao ensino de uma língua estrangeira, exemplificando, a língua inglesa.

Pertinente, ainda, aos exatos levantamentos bibliográficos realizados para os fins devidos, apercebeu-se de que, ultimamente, o cenário da pesquisa acadêmica há concedido espaço para a abordagem do conceito de ludicidade (sem haver necessária e/ou conjuntamente um enfoque de tratamento do tema sobre o contexto do Ensino Médio, ou mesmo, sobre o ensino de LI), pelo viés lúdico e experimental, gamificação, em que algumas destas seguintes pesquisas exemplificam um aspecto ou outro: Bussarello, Fadel e Ulbricht (2014); Carvalho, Zagalo e Araújo (2015); Werbach e Hunter (2012), excetuando, ao menos, o estudo seguinte: Oliveira e Novelli (2016), uma vez que, além de considerar o aspecto polissêmico da ludicidade, o vincula ao ensino de Língua Inglesa no contexto do Ensino Médio.

Portanto, aos dias atuais, é perceptível que a ausência da tríade: ludicidade, língua inglesa e Ensino Médio, demonstra ser aplicável ao contexto da pesquisa acadêmica, o que naturalmente, poderia bem sugerir o pensamento de que a ludicidade e aprendizagem de uma língua estrangeira no contexto do Ensino Médio, não seriam correlatos. Seria isto, portanto, uma perspectiva comum que se origina numa crença enraizada e/ou inconsciente, um “juízo de valor” sugerindo haver uma espécie de restrição etária quanto à utilização do ensino lúdico nesta etapa de formação escolar? No entanto, em seus estudos, a perspectiva de Fortuna (2000, p. 3), demonstra refutar o condicionamento do suposto cenário de restrição etária ao ensino lúdico - em virtude do pensamento de que, qualquer momento da vida pode ser o tempo devido para construir conhecimento de maneira lúdica, pois: “Uma atividade lúdica representa um momento prazeroso diferenciado das tarefas tipicamente escolares, onde um rasgo de espontaneidade é possível, podendo assim, atingir todas as idades.”

4.1 CUMPRIMENTO DOS ESTÁGIOS CURRICULARES ACADÊMICOS

Levar em consideração como uma referência única, o conhecimento empírico construído a partir de vivências passadas enquanto estudante durante a formação escolar básica, pôde, posteriormente, enquanto professor em formação, adicionar um valor importante às experiências possibilitadas através do cumprimento regular dos estágios curriculares acadêmicos em salas de aula de língua inglesa do Ensino Médio, quase ao fim da década anterior - numa escola integrante (igualmente ofertante do Ensino Fundamental), da rede de educação pública paraibana.

Pertinente àquelas vivências, justifica-se, portanto, uma partilha breve de alguns dados extraídos a partir do relatório para a disciplina de Estágio Supervisionado (apenas para fins de aprendizagem), requerido pela instituição acadêmica. Nessa perspectiva, em respeito à instituição escolar de Ensino Básico, à qual sucedeu-se o estágio em duas salas de aulas ofertantes do ensino de LI, em âmbito de tal etapa escolar, observou-se, num primeiro momento, em termos de organização espacial, a sobreocupação estudantil àqueles ambientes necessitantes de um ajuste de climatização (aspecto apontado por alunos), em que tanto as lousas brancas recém-adquiridas, como as mesas dos educandos, estiveram visivelmente em condições razoáveis para utilização regular.

Em se tratando do aspecto estrutural das aulas, constataram-se recorrentemente eventos de inexistência integrativa entre parâmetros lúdicos (Luckesi, 1998, 2002), e as práticas pedagógicas rotineiras propostas por professores da disciplina de Língua Inglesa, às quais basicamente consistiram na ministração de aulas expositivas (pouco ou nem um pouco dialogadas), e a solicitação de atividades estruturalistas com o auxílio do livro didático. Isso, em caso de os exemplares haverem sido disponibilizados a cada aluno e desde o início do calendário letivo, a fim de, naturalmente, assegurar àqueles discentes, um aproveitamento escolar mais efetivo. Além disso, observou-se, em todas as semanas até a finalização do período estagiário, ao menos, que a professora titular, cuja saúde esteve debilitada por um tempo considerável, igualmente realizava sobre-esforços visando assegurar a ministração de aulas em ambas as salas, um procedimento que se realizou em simultâneo.

Como resultado, a manutenção disciplinar surgiu tornando-se um aspecto necessitante de tratamento apropriado em todo o espaço escolar. Reitera-se que, a referida instituição, sendo igualmente uma ofertante do Ensino Fundamental, evidenciou nessa etapa escolar, a necessidade de observar determinados aspectos pedagógicos desafiantes que se perpetuaram

adentrando ao contexto do Ensino Médio. Nessa perspectiva, estes são os apontamentos seguintes, obtidos de acordo com consulta realizada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), coleção documental orientativa do trabalho docente designada ao asseguramento dos objetivos pedagógicos do Ensino Fundamental:

[...] A maioria das propostas situam-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizadas. A concepção de avaliação, no entanto, contempla aspectos formativos que parecem adequados. Todas as propostas apontam para as circunstâncias difíceis em que se dá o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira: falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente (Brasil, 1998, p. 23).

Observar, portanto, que a narrativa acima não apenas retrataria uma vivência isolada, um recorte no tempo, senão uma coleção de vivências contextualizadas que tão somente demonstram o cenário típico de “inoperância” encontrado no interior de salas de aulas, mesmo porque, tal igualmente sucedeu-se nos demais repartimentos da escola. Por exemplo, durante um período de tempo letivo considerável, testemunhou-se o fechamento da biblioteca, a sala de brinquedos/jogos, e o laboratório de computação, bem como a ausência dos seus administradores respectivos, nesse aspecto, Fortuna (2000, p. 3), menciona que:

[...] os alunos estão ali para “aprender, não para brincar”. O brincar, literalmente acantonado, deste modo não contamina as demais tarefas escolares, sendo mantido sob controle. Só se brinca na escola se sobrar tempo na hora do recreio, sendo que estes momentos correm, permanentemente, o risco de serem suprimidos, seja por má conduta, seja por não ter feito o tema ou ainda por não ter dado tempo. Às vezes, a supressão do recreio se estende à hora da merenda.

Portanto, demonstra ser perceptível que tais restrições, acima mencionadas, apenas evidenciam como um resultado, a perpetuação de um cenário escolar inegavelmente desafiante considerando que não cria espaços em favor de uma renovação pedagógica, por exemplo, através da utilização de práticas lúdicas destinadas ao Ensino Médio, que comumente professores e alunos percebem tanto como algo de usufruição excepcional quanto distante, e, portanto, passível de merecimento. Por último, dentre todos os dados coletados àquela altura para o relatório, e, posteriormente, submetidos à reanálise, há um outro a ser observado, porque excetuando os aspectos demandantes relativos à disciplinaridade discente, a dispersão, por exemplo, observou-se pelas reações, ao menos, aparentemente genuínas, interesse quase mútuo, sempre que, em atividades básicas de sala de aula, houve a vinculação entre os aspectos do contexto social que integram e a exposição de conteúdo vocabular de LI.

4.2 PANORAMA POLÍTICO-EDUCACIONAL DA LI NO ENSINO MÉDIO ATUAL

Em artigo que igualmente aborda a aplicação de atividades lúdicas no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os autores Pinheiro e Silva (2017), apontam que, dentre muitas dificuldades encontradas, deve-se observar que, principalmente no contexto das salas de aulas do ensino público brasileiro da língua inglesa, receptora do *status* de língua franca (Oliveira, 2009; Oliveira; Novelli, 2016; Brasil, 2018a), muitos educandos não estão habituados a perceber suficientemente a relevância e - portanto - a necessidade de sua aprendizagem, o que resulta na inexistência de interesse em tempos de globalização. No que concerne aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Brasil, 2000, p. 25), elucida-se que a história do ensino de idiomas no Brasil, valorou, em momentos distintos, a aprendizagem de línguas estrangeiras clássicas ou modernas, o que se trata de um aspecto de relevância secular, em vista disso, pontuando argumentam que:

No Brasil, embora a legislação da primeira metade deste século já indicasse o caráter prático que deveria possuir o ensino das línguas estrangeiras vivas, nem sempre isso ocorreu. Fatores como o reduzido número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação lingüística e pedagógica, por exemplo, foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais. Assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio, acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes.

Nessa perspectiva, necessariamente, resta ao menos, dentre os professores de LI habilitados, professores de LI em formação e aos funcionários integrantes das suas comunidades escolares respectivas, consultar as políticas educacionais vigentes, para tentar alcançar de maneira realística, uma compreensão panorâmica em se tratando do cenário escolar histórico e atual do ensino lúdico na disciplina de língua inglesa do Ensino Médio, aspecto igualmente justificante para a condução desta pesquisa.

De acordo com consulta realizada à (versão anterior à reforma do Ensino Médio em 2024), Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a), documento normativo formulado mediante sondagem à comunidade educacional e à sociedade, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC) e legitimado por contrato interfederativo que tornou público o Plano Nacional de Educação (PNE), em cujas preceituações baseia-se, e sendo igualmente aplicado à etapa do Ensino Médio das redes escolares públicas e privadas, naturalmente, dos Estados, do

Distrito Federal e dos Municípios, assevera que, sua premissa objetiva a formulação curricular e as propostas pedagógicas dessas instituições de ensino, estabelecendo os conhecimentos e habilidades essenciais a serem adquiridas em cada etapa da formação escolar. Além disso, conforme o documento referido complementa, deve exercer a função de:

[...] contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018a, p. 8).

Especificamente, em se tratando do Ensino Médio atual, a BNCC (Brasil, 2018a), elucida que, o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), determina que, seu currículo, detentor de uma base nacional comum e itinerários formativos, deve considerar complementarmente, os aspectos regionais, culturais e socioeconômicos dos educandos. Para tanto, (Brasil, 2018a, p. 464), clarifica que, suas finalidades necessitariam de ser recontextualizadas em razão de que: “A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio.”

Contudo, auxiliariamente, observar que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Brasil, 2018b, p. 477), os itinerários integrados (formativos), ou “Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos”, anteriormente mencionados, são:

[...] estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas.

Considerando que está estruturado atualmente, em sistema de seriação constituído de três anos letivos, esta última etapa da Escolaridade Básica, igualmente encontra-se organizado em, ao menos, quatro áreas do conhecimento, dentre elas, por exemplo, a área de Linguagens e suas Tecnologias, à qual, em caráter obrigatório, a disciplina de Língua Inglesa sendo uma das integrantes, objetiva, dentre outros propósitos, a consolidação, o aprofundamento, o uso e a reflexão das aprendizagens (neste caso, em se tratando das linguagens orais, verbais e escritas, a LI), adquiridas na etapa escolar anterior, o Ensino Fundamental.

De acordo com a LDB (1996), Art. 35, precisamente, tais aprendizagens visam possibilitar aos educandos, “a compreensão dos fundamentos científico-metodológicos dos processos produtivos” em que, no ensino de cada disciplina, haja uma vinculação entre teoria e

prática, bem como, o “desenvolvimento da autonomia intelectual” e do “pensamento crítico” para fins de ampliação da formação integral (nos aspectos, humano e ético), a continuação posteriora dos estudos, e as motivações vocacionais a partir de uma preparação básica para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular complementando, justifica que:

A área de Linguagens, no **Ensino Fundamental**, está centrada no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), visando estabelecer um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais. No **Ensino Médio**, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; no uso criativo das diversas mídias (Brasil, 2018a, p. 471, grifo do autor).

O documento, citando a LDB, Art. 35-A, § 4º, argumenta que, no Ensino Médio brasileiro atualmente, o componente curricular obrigatório, Língua Inglesa, ainda mantém seu caráter global de língua franca devido à “multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções” na sociedade. Complementarmente, a BNCC (Brasil, 2018a), aponta que, a iniciação da relevância de sua aprendizagem foi direcionada, por exemplo, servindo como um instrumento de mediação de práticas contemporâneas sociais e interculturais, comunitárias e individuais do mundo digital, que possibilitam de maneira gradativa, aos seus falantes originariamente diversos, os usos híbridos da língua inglesa.

Dessa maneira, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, PCNEM (Brasil, 2000), em concordância com a elucidação da BNCC (Brasil, 2018a, p. 484), concernente à aprendizagem dos educandos de uma Língua Estrangeira Moderna, que cursam as séries integrantes da referida etapa escolar, clarificam que se deve haver um enfoque sobre o “processo de construção dos repertórios linguísticos”, uma vez que:

No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração desses estudantes com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado, no qual a língua inglesa se apresenta como língua comum para a interação.

Primeiramente, tal como procedem os demais documentos orientativos posteriormente citados, a BNCC (Brasil, 2018a), igualmente discorre tanto sobre a relevância de os professores estarem devidamente habilitados no idioma estrangeiro lecionado, quanto discorre acerca da continuidade permanente do próprio desenvolvimento profissional em favor da renovação de suas práticas pedagógicas.

Ademais, objetivando orientar estrategicamente o labor docente ao longo dos três anos da escola média, em termos de promoção à experiências efetivas durante o ensino de língua estrangeira moderna (estando em baixa carga horária curricular), em salas de aulas, através do trabalho estratégico sobre a aplicação dos conteúdos, as competências e habilidades recomendadas, então, para tanto, os PCNEM (Brasil, 2000) e PCN + (Brasil, 2006), clarificam ser necessário considerar o contexto do Ensino Médio atual, que, além dos obstáculos já citados, é uma etapa escolar comumente composta por estudantes que demonstram possuir níveis distintos de proficiência no idioma estrangeiro, exemplificando, a língua inglesa.

Isso, porque descontextualizadamente, e sem uma abordagem vinculada à realidade, quase sempre o ensino do idioma estrangeiro é restringido ao enfoque sobre modelos gramaticais, bem como, na memorização de regras e na habilidade de escrita - desse modo, favorecendo o conhecimento metalinguístico, apenas. Portanto, no âmbito da escola média e seus desafios, Brasil (2000) e Brasil (2006, p. 93), pontuam, ao menos, algumas maneiras de manejar tais dificuldades: “[...] definir metas de aprendizado; estabelecer etapas sequenciais de encadeamento dos módulos de aprendizado; definir critérios para a seleção de competências e conteúdos a serem privilegiados nos três anos do curso.”

Nessa perspectiva, Brasil (2006), orienta que, parcial ou integralmente, o domínio de um idioma estrangeiro requer a utilização, o exercício das competências (interativa, gramatical e textual) e, concernente aos conteúdos selecionados, a proposta pedagógica docente pode atuar sobre os aspectos que se seguem: a estrutura linguística; a aquisição de repertório vocabular; e principalmente, a leitura e interpretação de textos (de naturezas diversas), objetivando que o estudante produza os seus próprios textos.

Nessa etapa escolar, a leitura e interpretação de textos são classificadas como sendo competências primordiais que se tornarão mais eficazes com o auxílio das demais, considerando que, a partir do texto, de sua leitura e interpretação, igualmente, viabiliza-se tanto o trabalho sobre a análise de estruturas gramaticais, quanto a conseqüente aquisição de vocabulário. Portanto, Brasil (2006, p. 127), sugere algumas outras competências e habilidades a serem avaliadas em língua estrangeira:

[...] Selecionar e utilizar vocabulário em contextos apropriados de uso. • Pesquisar em fontes diversas e ser capaz de selecionar a informação desejada. • Fazer uso adequado do dicionário e de outras fontes de consulta. • Associar aprendizados da língua materna aos da língua estrangeira. • Aplicar as funções comunicativas da linguagem próprias à situações do cotidiano (pedir e oferecer ajuda, agradecer, cumprimentar, solicitar informação etc.). • Utilizar com propriedade as estruturas lingüísticas aprendidas (tempos verbais, expressões idiomáticas, falsos cognatos etc.), tanto na língua escrita como na língua falada. • Fazer uso da informática e de outros meios eletrônicos disponíveis que possam facilitar a aquisição e o uso de novas aprendizagens em língua estrangeira.

Ademais, observar que, em conformidade com publicação datada a 02 de agosto de 2024, a página *online* do MEC, Ministério da Educação, (Brasil, 2024), comunicou oficialmente a sociedade, sobre a reestruturação da Política Nacional do Ensino Médio que, instituída em 31 de julho de 2024, através da Lei n.º 14.945/2024, altera a Lei n.º 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, revogando parcialmente a Lei n.º 13.415/2017, que dispôs sobre a reforma do Ensino Médio.

Dessa maneira, concernente à formulação dos planos de ação, o MEC concederá suporte técnico aos sistemas de ensino, os quais haverão de efetuar tal reestruturação que deve vigorar, inicialmente, para os estudantes da 1ª série a partir do ano de 2025, para a 2ª série no ano de 2026, e para a 3ª série, em 2027. No entanto, esses planos igualmente estabelecerão as regras de transição aplicadas aos estudantes que iniciaram o Ensino Médio no ano de 2024.

Além disso, a publicação oficial do Ministério da Educação (Brasil, 2024), informa que, de acordo com as informações da secretaria de Educação Básica da própria instituição, em colaboração com o Conselho Nacional da Educação (CNE), redes estaduais e especialistas, as diretrizes curriculares do Ensino Médio serão submetidas a uma revisão, enquanto os itinerários formativos haverão de ser “mais bem delineados.”

Havendo algumas especificidades não mencionadas, uma vez que não necessária e diretamente seriam vinculadas ao enfoque temático da pesquisa, então, de maneira generalizante, uma medida a ser adotada por tal reestruturação, concerne ao ampliamto da carga horária, que anteriormente correspondia ao número de 1.800 horas, logo - de um total de, ao mínimo 3.000 horas designadas às três séries do Ensino Médio, 2.400 horas serão destinadas à Formação Geral Básica (FGB), cujo conteúdo sendo estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular, (Brasil, 2018a), também integra a disciplina de Língua Inglesa.

Como um resultado, as 600 horas restantes serão atribuídas aos itinerários formativos (os quais, 2 deles deverão ser ofertados obrigatoriamente por sistemas de ensino), que, então sendo regulamentados e detentores futuros de diretrizes para suas ofertas, visam um aprofundamento das áreas do conhecimento que se seguem: I - Linguagens e suas tecnologias;

II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas; e V - Formação técnica e profissional, que por sua vez, é complementarmente regulamentado sob alguns outros parâmetros (Brasil, 2024).

4.3 INTERVENÇÃO LÚDICA EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO MÉDIO

Reiterando que a utilização da ludicidade (através de atividades lúdicas imbuídas de sua polissemia conceitual), justificada por sua função didático-pedagógica ao longo das etapas escolares que integram o Ensino Básico, há sido considerada por professores no contexto de algumas salas de aulas da disciplina de Língua Inglesa, uma vez que possibilita com a seriedade devida, uma experiência de ensino mais agradável visando melhor compreensão dos conteúdos e o desenvolvimento físico e cognitivo do ser humano (Pinheiro; Silva, 2017).

Nessa perspectiva, sendo o resultado de uma intervenção pedagógica em escola pública situada na unidade federativa paranaense, através de uma colaboração entre o programa Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) e a Universidade Estadual de Maringá (UEM), as autoras Oliveira e Novelli (2016), discorrem em artigo, sobre o desenvolvimento de projeto que vincula e aplica estratégias lúdicas em brincadeiras, jogos ou canções, aos conteúdos da disciplina de Língua Inglesa em sala da 2ª série do Ensino Médio. Entretanto, ambas as autoras expressam as motivações anteriores que justificaram a realização dessa colaboração:

Considerando nossa experiência profissional, no ensino de Língua Estrangeira (doravante LE) ,especificamente o ensino de Língua Inglesa (doravante LI),no contexto da educação básica pública, no estado do Paraná, percebemos que os resultados obtidos, ao longo dos anos sobre as atividades didático-pedagógicas contempladas em nossas práticas, não estavam sendo muito satisfatórios, pois observamos que o ensino de LE ainda se restringe ao uso do livro didático, com resolução de atividades tradicionais e bastante estruturalistas como centro da prática pedagógica (Oliveira; Novelli, 2016, p. 1).

Por conseguinte, desenvolveu-se o projeto intitulado: “O papel da ludicidade no ensino da Língua Inglesa: Uma proposta para o Ensino Médio”, uma vez que no artigo citado, Oliveira e Novelli (2016), asseveram acreditar que suas práticas docentes podem ser beneficentemente influenciadas a partir de uma igual renovação das suas práticas educativas, cujo intuito é possibilitar aos educandos daquele contexto, uma compreensão mais “significativa” dos conteúdos propostos. Dessa maneira, em primeiro momento, ambas as condutoras dessa intervenção pedagógica, Oliveira e Novelli (2016, p. 2), tencionaram propiciar durante as aulas, situações de engajamento, competitividade, desafio e usufruição, em vez da perpetuação de aprendizagens desinteressantes em salas de aula:

Assim, ao ingressar no PDE, buscamos pesquisar alternativas para trabalhar de forma equilibrada, e dentro do contexto, os conteúdos contidos no Plano de Trabalho

Docente (PTD) de maneira a despertar o interesse, a participação e a interação entre professor e alunos, por meio da elaboração de atividades que fossem ao encontro das necessidades do público-alvo considerando a ludicidade como aspecto norteador. Desta forma, o interesse em desenvolver um trabalho voltado ao processo de ensino e aprendizagem de LI por meio desse tema foi a mola propulsora para a realização da pesquisa,

Portanto, fundamentado em conteúdos do livro didático (para a execução de atividades lúdicas), selecionado por todos os colaboradores, o projeto, cuja carga horária perfaz 32 horas/aula em 5 módulos, e desenvolvido para ser didático-pedagógico em formato de Unidade Didática (UD), isto é, num conjunto de atividades interconectadas, inicia-se naquela sala da 2ª série durante o turno matutino. Naturalmente, a primeira etapa consistiu numa apresentação de projeção visual que informou aos educandos sobre o projeto e os conteúdos a ele vinculados. Logo após, visando verificar o perfil comportamental da turma, Oliveira e Novelli (2016), discorrem que foi aplicado um questionário estruturado de múltipla escolha. À parte disso, observaram que a habilidade de leitura e vocabulário, consistiram no primeiro módulo (8 horas), cujos objetivos específicos foram: “[...] Verificar o conhecimento prévio dos alunos em relação às atividades lúdicas; Trabalhar atividades de leitura e vocabulário; Conhecer os hábitos alimentares dos educandos.” (Oliveira; Novelli, 2016, p. 10).

Então, após a aplicação das atividades não lúdicas pertinentes ao tema, as condutoras do projeto (igualmente professoras), junto ao professor titular, propuseram um momento aos jogos de tabuleiro, de acordo com elas, concebidos como atividades lúdicas, todavia, relatam:

No início, essas atividades foram aplicadas dentro da sala de aula para uma turma numerosa, o que gerou alvoroço, barulho e frustração no professor. Diante disso, a opção foi a aplicação dos jogos no pátio da escola, que é composto por um espaço amplo e diversas mesas que comportaram confortavelmente todos os grupos. Para tanto, foi escolhido um período da aula com instrução prévia para todas as regras que seriam cobradas e observadas. Percebemos, então, que aquilo que inicialmente foi confundido como indisciplina, pelo fato de gerar euforia e descontração, passou a fazer parte das reações automáticas diante da alegria, da conquista e aprendizagem, assim como a conscientização por parte dos alunos de que para jogar e ganhar precisavam de concentração, o que levou a melhorar a disciplina e o relacionamento entre eles durante as aulas práticas (Oliveira; Novelli, 2016, p. 10-11).

No que concerne ao segundo módulo (8 horas), viabilizou-se um enfoque sobre a revisão gramatical, conseqüentemente, seus objetivos foram: “[...] Revisar os tempos verbais trabalhados na série anterior (Simple Present contra Simple Past); Desenvolver a compreensão e o uso dos tempos verbais trabalhados.” (Oliveira; Novelli, 2016, p. 11). Dessa maneira, relatam que aos educandos foram propostos dois jogos de memória, o primeiro contendo tanto peças de verbos irregulares estando no passado, como verbos no infinitivo, no passado, juntos

às suas traduções. Quanto ao outro material didático, o segundo jogo de memória proposto, conteve peças de pronome, verbo auxiliar, e complemento, uma vez que consistiu na formação de frases no presente simples, logo, o objetivo geral do segundo módulo, foi a avaliação do nível de conhecimento precedente dos educandos.

O terceiro módulo (4 horas) objetivou especificamente: a realização de atividades da habilidade de fala, empregando os verbos modais da LI e o desenvolvimento da oralidade, tal como complementam, Oliveira e Novelli (2016, p. 11):

Nesta unidade, após uma aula expositiva com explicações sobre os verbos modais, foi realizada a atividade lúdica “Question time”, na qual os alunos divididos em grupos de no máximo seis jogadores, receberam um tabuleiro contendo comandos como “Ask” - “Answer” - “Guess”, juntamente com cartões de perguntas do tipo: “Can you write and talk on the mobile phone at the same time?” – “What should I do if I have a headache?” etc. Ao jogar, o qual caía em uma determinada casa, os alunos deveriam elaborar a pergunta, responder ou tentar adivinhar a resposta do colega.

O quarto módulo (4 horas), haveria de objetivar o exercício e o desenvolvimento das atividades de escuta e interpretação textual, assim, esta etapa inicia-se com o intuito de compreender as preferências da turma em termos de gênero musical através da aplicação de um questionário, então, Oliveira e Novelli (2016, p. 12), relatam que: “[...] em seguida, a aplicação da música “Stressed Out” – da banda Twenty One Pilots, onde os alunos tiveram que ouvir, entender e escrever as palavras retiradas da letra da música, assistir ao clipe musical, realizar atividades de estudo de vocabulário.” Logo após, considerando o material da letra da canção, propriamente, os estudantes cumpriram atividades de interpretação embasadas em conteúdo lá exposto.

O quinto e último módulo (8 horas) integra os objetivos específicos que se seguem:

Trabalhar atividades de writing, sob a perspectiva do lúdico; Através do jogo “The career game”, promover uma reflexão sobre aptidões profissionais e desenvolver a visão do aluno sobre possibilidades no mercado de trabalho; Elaborar um currículo; Verificar a opinião final dos alunos a respeito dos trabalhos realizados durante a implementação do projeto (Oliveira; Novelli, 2016, p. 12).

Nesse módulo, as condutoras do projeto, clarificam que tencionaram agir ludicamente quanto ao aspecto vocabular das atividades temáticas sobre carreira profissional, exemplificando: caça-palavras, bingo e um jogo requerendo dos educandos, a localização de palavras, leitura de descrições, descrição de ações e o desenvolvimento do próprio currículo. Portanto, para concluir a referida Unidade Didática do projeto, então, aos 32 alunos que compareceram àquela aula, um outro questionário foi aplicado, iniciando-se com pergunta do

gênero: “Comente sobre as aulas de LI que tivemos durante esse período, voltadas para o ensino por meio de atividades lúdicas.”, demonstram Oliveira e Novelli (2016, p. 12).

Logo, a partir da verificação de dados estudantis coletados por Oliveira e Novelli (2016), a obtenção de respostas ao questionário, denotou uma determinada favorabilidade mútua, isso, porque a percepção panorâmica que se molda num primeiro momento, de acordo com relatos analisados individualmente, por exemplo, o de um estudante da referida 2ª série do Ensino Médio, é que, durante o período de execução das atividades lúdicas propostas, uma renovação da rotina pedagógica em sala de aulas e por consequência, uma aprendizagem de LI foram possibilitadas. Um segundo estudante, declarou haver alcançado uma melhor compreensão dos conteúdos ensinados. Enquanto um terceiro estudante relatou, ainda, seu interesse em manter participação nas aulas por haver acontecido a ele, a experimentação de um estado de contentamento em decorrência da fluidez de tais dinâmicas.

Além disso, não identificando-se contrariedade quanto à primeira questão, as demais respostas, apontam que, ludicamente, o estudo dos verbos, o trabalho sobre as habilidades de leitura e fala resultaram favoravelmente, tal como a concentração da turma que, por vezes, pensa que o estudo da LI pode ser difícil. Concernente às perguntas e respostas remanescentes do questionário de múltipla escolha, Oliveira e Novelli (2016, p. 13-14), descrevem:

[...] 2. “Quanto às atividades lúdicas, você as considerou: fáceis difíceis adequadas ao que foi visto em aula”, evidenciamos que a maioria dos alunos respondeu “adequadas ao que foi visto em sala”; 3. “Quanto às atividades realizadas em aula, que habilidade poderia ter sido melhor trabalhada a fim de tornar mais interessante: Reading Speaking Listening Writing Gostei de todas”, em sua maioria, os alunos assinalaram atividades de listening e speaking. Na quarta pergunta, “Você achou que as aulas de LI através de módulos e atividades lúdicas foram: muito legais boas razoáveis ruins interessantes atrativas”, percebemos que os alunos assinalaram mais de uma alternativa, em sua maioria as respostas foram “interessantes, boas e atrativas”. Não teve nenhuma resposta “razoável” e “ruins”. A sexta pergunta “Como aluno, quanto ao seu desempenho, você diria que: foi o melhor possível foi bom poderia melhorar”, os alunos consideraram que foi bom o desempenho, com sete alunos respondendo que poderiam melhorar.

Observar que, dentre todos os dados estudantis disponibilizados sobre o projeto para o artigo de Oliveira e Novelli (2016), igualmente, não identificou-se respostas que denotam, ao menos, contrariedade de maior relevância, (interferindo nos resultados obtidos) mesmo por parte da equipe pedagógica escolar que considerou o projeto didático-pedagógico em alinhamento com o Plano de Ação Pedagógica para aquele ano letivo e, no entanto, Oliveira e Novelli (2016, p. 11), complementam que: “[...] Nesse módulo e em todos os outros em que foram trabalhos jogos em grupo, observamos também que foi necessário estabelecer

combinados e o uso de regras claras, pulso forte do professor e necessidade de mudança de jogos para cada equipe em forma de rodízio.” Por último, devido à experiência, as autoras mencionam também que, em se tratando da aplicação de jogos durante a aula duplicada, o limite de uma hora-aula deveria ser mantido.

Necessário é, portanto, ao menos haver a compreensão de que intervencionar ludicamente em salas de aula, é por si só, uma estratégia ou uma operação didático-pedagógica altamente demandante (Pinheiro; Silva, 2017), para adequar-se à rotina laboral dos professores, o que poderia ser substancialmente justificado em pleno contexto do ensino de Língua Inglesa da Escola Média, em virtude das motivações já clarificadas.

Logo, considerando a responsabilidade docente atuante como um condutor do processo lúdico, importantemente solicitante de uma conduta colaborativa, responsável e saudável dos educandos, comumente, jovens adultos desta etapa escolar, então, é igual e presumivelmente necessário prestar uma atenção particular ao seu bem-estar próprio, afinal: “[...] para ensinar ludicamente, o educador necessita cuidar-se emocionalmente e, cognitivamente, adquirir as habilidades necessárias para conduzir o ensino de tal forma que subsidie uma aprendizagem lúdica.”, conforme o é mencionado por Luckesi (2014, p. 13), no artigo “Ludicidade e formação do educador”.

Em se tratando das funções designadas ao seu ofício, Silva (2003, p. 35) clarifica que: “[...] o papel do professor na construção do conhecimento é o de ser o suporte, o de dar crédito à possível produção de seu aluno, o de abrir espaços para a autoria de seu aluno.” Nessa perspectiva, de acordo com algumas orientações de Pinheiro e Silva (2017), visando obter engajamento através de atividades escolares consoantes às preferências dos estudantes, é importante que, os professores, sendo desenvolvedores dos seus planos pedagógicos, durante a ministração das aulas, exercitem a própria percepção visando à aprendizagem sobre os diferentes perfis discentes que compõem suas salas de aulas, como um procedimento adotado a considerar-se para a elaboração das atividades lúdicas trazidas ao âmbito educacional. Isso, porque, ao menos, em princípio, mesmo alguns deles poderiam não demonstrar qualquer favorabilidade ante o desconhecimento da sistematização das dinâmicas de tal gênero, exemplificando como sendo uma das razões para tanto (Pinheiro; Silva, 2017).

Além disso, atentivamente, como uma maneira de fazer uma diferenciação sem determinar o desvinculamento entre os termos “ludicidade” e “atividades lúdicas”, a partir de uma compreensão epistemológica, logo, observar que, pertencente à dimensão subjetiva individual, a ludicidade é um estado de plenitude de domínio interno ao ser humano e, portanto, experienciado de maneiras únicas. Em contraposição, as dinâmicas de salas de aula utilizadas

através de uma metodologia teórico-prática, estando em conformidade com os parâmetros do referido conceito didático-pedagógico, ou seja, as atividades designadas como lúdicas, por consequência, pertencem à dimensão objetiva coletiva, uma vez que são do domínio externo ao indivíduo (Luckesi, 1998; Wilber, 2011).

Nessa perspectiva, tais atividades poderiam ser individualmente percebidas, vivenciadas e, então, qualificadas como atividades lúdicas, ou mesmo, não lúdicas, tanto em razão das motivações biográficas ou psicológicas dos educadores e educandos, quanto em virtude das circunstâncias determinadas em que decorre a participação (Luckesi, 2014).

Ademais, os mesmos autores, Pinheiro e Silva (2017), lecionam que, para perceber como interencionar ludicamente e de maneira apropriada, é relevante que os educadores adotem a prática de valorização sobre os conhecimentos existentes dos educandos (comumente resultantes da utilização ampla de vocábulos ingleses no cotidiano), sempre que, durante o cumprimento das atividades, tentam expressar-se, por exemplo, através das habilidades da escrita e oralidade, ainda que, frequentemente, muitos deles percebam-se a si próprios como sendo perfeitos desconhecedores da referida língua estrangeira. Presumivelmente, no entanto - é compreensível que os estudantes demonstrem níveis distintos de uma proficiência, por vezes, ineficaz, o que poderia propiciar quaisquer implicações ao curso da aula, então, em se tratando de mitigar tal inconveniência:

[...] se não houver troca de conhecimentos, de estímulos, dificilmente a aprendizagem será eficaz. Contudo, para amenizar as possíveis lacunas nos conhecimentos dos alunos em língua inglesa, é necessário que o professor estimule a interação entre os alunos e facilite a troca de experiências em sala de aula, que poderá ajudar a fortalecer o aprendizado por meio da prática do que foi ensinado pelo professor (Pinheiro; Silva, 2017, p. 111).

Dessa maneira, é igualmente perceptível que em tal circunstância, a verificação dos resultados alcançados pelos estudantes, seria, portanto - apenas um aspecto evidenciando a influência direta exercida pela subjetividade humana durante o processo de ensino-aprendizagem, quiçá lúdico, uma vez que: “[...] Cada produção, cada autoria, depende da subjetividade de cada aluno”, assegura Silva (2003, p. 36).

Considerando que, a natureza do ser humano o consente a possibilidade de exercer o pensamento, a ação e a reação individualizadamente dos seus semelhantes, naturalmente, é crucial que os discentes sejam submetidos à métodos de avaliação eficientes, que assegurem uma determinada autonomia a todos os participantes durante o procedimento didático-pedagógico, havendo, então, a finalidade de obter resultados escolares mais genuínos, sejam eles percebidos como positivos ou negativos, contanto que sejam igualmente mais confiáveis,

sobretudo. Mesmo porque, em tal etapa da formação escolar, os jovens adultos poderão compreender como realisticamente, a língua inglesa faz-se presente em situações quotidianas simples e comuns (Brasil, 2018a; Oliveira, 2009; Pinheiro; Silva, 2017).

Sob essa perspectiva, de acordo com o plano pedagógico estabelecido (Pinheiro; Silva, 2017), adaptar ludicamente uma aula inteira, ou mesmo, uma atividade específica para a disciplina de Língua Inglesa na etapa escolar do Ensino Médio, por exemplo, demanda por um planejamento disciplinado e definição de instruções e objetivos, que por sua vez, necessitam de ser comunicados compreensivelmente aos educandos.

Por conseguinte, é objetivado manter o enfoque e uma conduta disciplinar, uma vez que, na contramão disso, a própria dinâmica poderá perder sua finalidade lúdica, o conteúdo não ser ensinado e, por consequência, a experiência de ensino e aprendizagem poderá igualmente tornar-se algo dispersante e desmotivante para educadores e educandos.

Naturalmente que, em tempos de globalização, o planejamento e o cumprimento de uma intervenção lúdica em salas de aulas (ou mesmo em algum ambiente escolar recreativo), podem ser acessíveis ao trabalho dos professores. Em se tratando do planejamento de uma dinâmica lúdica, Silva (2003, p. 40), exemplifica como fazê-lo a partir da reutilização de alguns instrumentos: “[...] são utilizados, entre outros, artigos de jornal, cardápios de restaurante, boletins de meteorologia, panfletos diversos, etc. O ensino de LE procura trazer para a sala de aula mostras reais de comunicação na vida quotidiana.”

Portanto, estando planejado coerentemente com o próprio conhecimento existente de LI do estudante, uma intervenção lúdica conscientemente planejada, poderia servir como uma base estratégica a uma aula que propicie o despertar para o estado lúdico dos educandos e educadores, e por consequência, para a utilidade da língua estrangeira na disciplina de LI, em favor de um maior êxito à vida pessoal e social, tão somente quando é estabelecida uma vinculação entre o conteúdo a ser ensinado e os aspectos particulares da realidade social que integram, dessa maneira, sempre objetivando a manutenção de experiências lúdicas de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no contexto do Ensino Médio atual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa abordou a temática: “Concernente à utilização didático-pedagógica da ludicidade em aulas de língua inglesa no contexto do Ensino Médio atual”, e, para tanto, utilizou-se de procedimento bibliográfico, uma vez que objetivou buscar por fundamentação teórica para os seus questionamentos norteantes, bem como, o cumprimento do objetivo geral e dos objetivos específicos determinados, como mencionou-se nos capítulos 1 e 3.

Nesse percurso, tal como discorrido no capítulo 1 e 4, reitera-se que, a condução desta monografia acadêmica, justificou-se, ao menos, por duas razões, entre as quais: (1) a necessidade de haver uma melhor compreensão quanto ao tratamento histórico das políticas educacionais sobre o ensino em disciplinas de Língua Inglesa na etapa escolar do Ensino Médio, e, (2) pela constatação de haver um tratamento temático insuficiente, em específico, da tríade: ludicidade, língua inglesa e Ensino Médio no âmbito da pesquisa acadêmica.

Novamente, isso é alegado e evidenciado de acordo com dados obtidos a partir de experiências individuais de levantamento bibliográfico com o auxiliamento de fontes secundárias, que, além de serem exemplificadas no capítulo 4, fundamentaram teoricamente este estudo acadêmico, apenas tornando a demonstrar como a ludicidade é comumente vinculada às etapas do Ensino Infantil e Ensino Fundamental I e II (seção: 2.2), e ainda assim, sem haver uma abordagem vinculando o referido conceito de “ludicidade” ou “atividades lúdicas”, ao ensino de um idioma estrangeiro - por exemplo - a língua inglesa.

Isso posto, a partir de consultas à literatura pertinente (Luckesi, 1998; 2002; 2004; 2014; entre outros), durante a condução deste estudo, compreendeu-se e demonstrou-se em termos de teoria e prática, como a utilização conscientemente planejada da ludicidade, em particular, na área da Educação, pode ser realisticamente percebido, sobretudo, como um conceito didático-pedagógico influente sobre a subjetividade humana.

Por exemplo, ao longo da seção 4.3, relatou-se que, pelo viés lúdico, as professoras-pesquisadoras Oliveira e Novelli (2016), propuseram a execução de um projeto de intervenção pedagógica em sala de Língua Inglesa da 2ª série do Ensino Médio, o qual, através de uma Unidade Didática (UD), tal como objetivado, propiciou ludicamente ao professor-titular e àqueles educandos, experiências mais eficientes de ensino e aprendizagem, assegurando a abordagem dos conteúdos do Plano de Ação Pedagógica programados para o ano letivo daquela escola integrante da rede de ensino pública do estado paranaense.

No entanto, ainda que, inicialmente, aqueles estudantes houvessem demonstrado reações um tanto indisciplinadas devido à alteração temporária da rotina local, resultante da implementação de tal evento, de acordo com os relatos de experiência das condutoras do projeto - bem como - das respostas obtidas por questionário submetido aos educandos, constatou-se que, durante seu período de execução, o projeto de intervenção lúdica cumpriu suficientemente, objetivos pedagógicos importantes, tais como: renovação da rotina local, fluidez na aprendizagem da língua inglesa, experiencição de estados de contentamento e intenção ao engajamento. De acordo com o nível de acessibilidade aos dados da referida pesquisa, ainda, em se tratando da turma, constatou-se, igualmente, a ausência de depoimentos demonstrando experiencições consideravelmente infavoráveis que justificassem preocupações potenciais da instituição e das condutoras do projeto de intervenção.

Nesse percurso, tal projeto pedagógico servindo como uma demonstração, lecionou sobre a relevância de haver uma determinada cautela e zelo sobre a organização do material pedagógico a ser utilizado em salas de aulas, bem como, o estabelecimento de instruções claras para fins de cumprimento de atividades, lúdicas e não lúdicas, visando assegurar como resultado, experiências saudáveis de ensino e aprendizagem a todos os participantes.

Portanto, a ludicidade é um conceito polissemicamente relevante que evidenciou sua vertente adaptativa em alguns contextos de ensino e aprendizagem, de acordo com abordagens realizadas nas seções: 2.1; 2.2; 2.3; e 2.4, às quais possibilitaram tanto uma análise quanto uma compreensão sobre as diferentes percepções teóricas acerca do conceito, a partir de considerações iniciais pontuadas no capítulo 2.

Além disso, a referida seção 2.3, demonstrou que, em virtude da vinculação dos jovens estudantes com a dimensão dos jogos físicos e digitais, as estratégias didático-pedagógicas utilizadas na modalidade de ensino presencial e Ensino à Distância, podem tornar-se mais apelativas através do conceito ascendente de gamificação, o qual, sendo utilizado ultimamente na área da Educação, objetiva melhor auxiliar este perfil etário.

De modo inclusivo, podendo haver dificuldades de discernimento conceitual devido à aspectos de ordem epistemológica, na seção 2.4, igualmente estabeleceu-se uma análise comparativa entre ambos os termos: gamificação e ludicidade, evidenciando, portanto, que, a gamificação poderia ser compreendida como um outro viés do conceito de ludicidade importante às atuais expectativas de ensino e aprendizagem no corrente contexto social tecnológico (Santo *et al.*, 2020).

Este estudo, igualmente elucidou como a ludicidade e as atividades lúdicas favorecem a fomentação do desenvolvimento das habilidades socioemocionais e psicomotoras, logo,

beneficiando o labor docente (ensino), tal como às experiências dos educandos (aprendizagem) de diferentes perfis etários integrantes das salas de aulas de Língua Inglesa do Ensino Médio brasileiro atual e, igualmente, das demais etapas da Escolaridade Básica. (Montessori, 2017; Oliveira e Novelli, 2016).

No entanto, concernente à seção 4.1, relatou-se, a partir de alguns dados extraídos de relatório requerido, experiências de campo importantes e clarificantes, obtidas de visitas a uma instituição escolar pública paraibana, ofertante das etapas escolares do Ensino Fundamental e Ensino Médio, isso, para fins de cumprimento dos estágios curriculares acadêmicos. Como consequência, aquelas vivências apenas tornaram a assegurar algumas crenças acerca do contexto desafiante ao ensino de Língua Inglesa na etapa do Ensino Médio atual – no que concerne - por exemplo, à recorrente inexistência integrativa entre os parâmetros lúdicos e as práticas pedagógicas no âmbito escolar.

Em se tratando da seção 4.2, possibilitou-se, igualmente, uma compreensão mais realística e necessária sobre o panorama político-educacional vigente para a disciplina de Língua Inglesa ofertada no Ensino Médio atual. Por exemplo, objetivando analisar as orientações feitas aos profissionais da educação (se aplicável), a fim de subsidiar práticas de ensino e aprendizagem de maneiras didáticas/lúdicas para as aulas do componente curricular da Língua Inglesa nesta etapa da formação escolar.

Para tanto, consultas foram realizadas aos documentos normativos como a BNCC (Brasil, 2018a), e mesmo aos PCNEM (Brasil, 2000) e aos PCN+ (Brasil, 2006), que tratam de informações fundamentais não localizadas na BNCC. Nessa perspectiva, como resultado, suas recomendações demonstraram orientar o labor docente, sobretudo, para um ensino de Língua Inglesa propiciado de maneira natural e contextualizado através de práticas quotidianas e discursivas, considerando que objetiva a formação cidadã e profissional, a partir do desenvolvimento da consciência vocacional.

Portanto, em médio ou maior prazo, este estudo acadêmico, tão somente objetiva ser uma primeira etapa dentre outras etapas laboriosas a serem cumpridas consciente e igualmente pelos demais agentes sociais, em favor de uma renovação didático-pedagógica para estudantes e professores da disciplina de Língua Inglesa no contexto do Ensino Médio brasileiro atual, sobretudo. Isso, através de uma reanálise e, por conseguinte, de uma readequação das políticas educacionais vigentes, que poderiam ser propiciadas em caso de haver um impulsionamento para a condução pertinente da temática no âmbito da pesquisa acadêmica. Nesse percurso, possibilitando de alguma maneira, o bem-estar social comum para fins de subsídio ao despertar dos estados lúdicos do ser humano.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Andreza Santiago Gottgroy de; SILVA, Eduardo Rodrigues da. As contribuições da Psicomotricidade na Educação Infantil. Revista: **Educação Pública**, 2013. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/13/29/as-contribuiccedilatildees-da-psicomotricidade-na-educaccedilatildeo-infantil>>. Acesso em: 11 set. 2024.

BARREIROS, João; CADIMA, Fernando. **Percepção cinestésica e aprendizagem motora**. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, n. 15-16, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que muda no ensino médio a partir de 2025**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 15 ago. 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>>. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 25 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **(PCN+ Ensino Médio) Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis n.ºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Diário Oficial da União, Brasília, 01 ago. 2024. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm#:~:text=L14945&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,31%20de%20julho%20de%202023.>. Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, Parecer N.º 03/2018b. Atualização das **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, observadas as alterações introduzidas na LDBEN pela Lei n.º 13.415/2017. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-ceb-003-2018-11-08.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2024.

BUSARELLO, Raul Inácio; FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Ribas Vania. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. *In: Gamificação na Educação*. Pimenta Cultural: São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/gamificacao_na_educacao_011120181605.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2024.

BRAGA, Tânia Mara Miranda Lopes. **Maria Montessori e a Ludicidade na Educação Infantil**. Monografia Especialização em Educação Inclusiva. A Vez do Mestre: Faculdades Integradas, 2016. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/R201987.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2024.

CARVALHO, Ana Amélia; ZAGALO, Nelson; ARAÚJO, Inês. (2015). **From games played by secondary students to a gamification framework**. In: D. Rutledge & Slykhuis (Eds.), Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 737-744). Las Vegas, NV, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved from <http://www.learntechlib.org/primary/p/150080/>.

CAVALCANTE, Estela Dalva; FERREIRA, Maria Clemência Pinheiro de Lima. **O Lúdico para Maria Montessori**. 2021. Disponível em: <<http://repositorio.aee.edu.br/bitstream/aee/18150/1/Estela.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2024.

CORTEZ, Luiz Cláudio dos Santos. **Abordagem dos elementos do lúdico na Educação Infantil**. Universidade Estadual de Londrina, 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef2/CONPEF2005/ARTIGOS/CONPEF2005_A6.pdf>. Acesso em: 13 maio 2024.

COSTA, Heron Salazar; SILVA, Sávio Oliveira da. **A epistemologia da gamificação e seus desafios para a educação**. Sobre Tudo, v. 14, n. 2, p. 52-77, 2023.

DECI, Edward L., RYAN, Richard M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York, NY: Plenum, 1985.

DECI, Edward L., FLASTE, Richard. **Why we do what we do: Understanding self-motivation**. London: Penguin Books, 1996.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem**. Revista Novas Tecnologias na Educação. Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2013. DOI: 10.22456/1679-1916.41629. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/41629>>. Acesso em: 27 jul. 2024.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Míni Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 6a. ed. Editora Positivo Ltda. Curitiba, 2005.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Sala de aula é lugar de brincar?** 2000. Disponível em: <http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2024.

FLEURY, Maria Tereza Leme; WERLANG, Sérgio Ribeiro da Costa. **Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens.** GV Pesquisa - Anuário de Pesquisa 2016-2017, São Paulo, n.º 5, p. 10-15, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3a. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIUSTA, Agnela da Silva. **Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n.º 1, pp. 25-31, 1985. ISSN 0102-4698.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5a. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto; FERREIRA, Jacques de Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n.º 00, e023141, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e formação do educador.** Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade, Salvador, v. 3, n.º 2, pp. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://rigs.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/9168/8976>>. Acesso em: 19 jul. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. *In: Educação e Ludicidade - Ludicidade o que é mesmo isso? - Ensaios 02*, Salvador: GEPEL/FACED/UFBA, pp. 22-60, 2002. Disponível em: <[http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas\(1\).pdf](http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas(1).pdf)>. Acesso em 17 mar. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Estados de consciência e atividades lúdicas. *In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.), Educação e Ludicidade – Ensaios 3*, Salvador: GEPEL/FACED/UFBA, pp. 11-20, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. *In: Interfaces da Educação*, Cadernos de Pesquisa - Núcleo de Filosofia e História da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, vol. 2, n.º 1, 1998, pág. 09-25.

MONTESSORI, Maria. **A descoberta da criança: Pedagogia científica.** Campinas: Kíron, 2017.

OLIVEIRA, Cirlene de; NOVELLI, Josimayre. **O papel da ludicidade no ensino da Língua Inglesa: Uma proposta para o Ensino Médio.** *In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE.* 1a. ed. 2016.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Ensino de línguas estrangeiras para jovens e adultos na escola pública. *In: Lima, D. C. de (ed.). Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.* p. 21-30, São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

OLIVEIRA, Josefa Kelly Cavalcante de; PIMENTEL, Fernando Silvio. Epistemologias da Gamificação na Educação: Teorias de Aprendizagem em Evidência. Revista da FAEEBA: **Educação e Contemporaneidade**, vol. 29, n.º 57, pp. 236-250, 2020.

PEREIRA, Lúcia Helena Pena. Ludicidade em sala de aula: montando um quebra-cabeça com novos sabores e saberes. *In*: PORTO, Bernadete (org.). **Educação e ludicidade**. Ensaios 3. Salvador: UFBA, 2004.

PESQUISA. *In*: INFOPÉDIA, Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2024. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/pesquisa>>. Acesso em: 23 ago. 2024.

PESQUISAR. *In*: INFOPÉDIA, Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2024. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/pesquisar>>. Acesso em: 23 ago. 2024.

PINHEIRO, Rafael Pires; SILVA, Daniele Socorro Ribeiro da. **A viabilidade de uso do lúdico nas aulas de língua inglesa**. Revista Sítio Novo – Vol. 1 – Ano 2017 – ISSN 2594-7036.

PINK, Daniel H. **Drive: The surprising truth about what motivates us**. New York: Penguin, 2009.

RONCA, Paulo Afonso Caruso; TERZI, Cleide do Amaral. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Edesplan, 1989.

SANTO, Sandra Aparecida Cruz do Espírito; MOURA, Giovana Cristina de; SILVA, Joelma Tavares da. **O uso da tecnologia na educação: Perspectivas e entraves**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 01, Vol. 04, pp. 31-45. Janeiro de 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/uso-da-tecnologia>>. Acesso em: 28 out. 2024.

SANTOS, Jaqueline Pires dos; JESUS, Jaqueline Longuinho de. **O método Montessori (mm) e o desenvolvimento da autonomia de crianças na Educação Infantil**. Monografia (Graduação em Pedagogia), Departamento de Ciências Humanas - Campus IX, Universidade do Estado da Bahia, Barreiras, 2024.

SELLTIZ, Claire *et al.* **Métodos de pesquisas nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1967.

SILVA, Sergio Luiz Baptista da. **A função do lúdico no ensino / aprendizagem de língua estrangeira: uma visão psicopedagógica do direito de aprender**. Dissertação (Especialização em língua de literatura francesa), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SITTA, Érica Ibelli *et al.* **A contribuição de estudos transversais na área da linguagem com enfoque em afasia**. Revista CEFAC, São Paulo, v. 12, n.º 6, pp. 1059-1066, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rcefac/v12n6/14-10.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2024.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. 1a. ed. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2009. cap. 2, p. 31-42.

VIANNA, Ysmar; VIANNA, Maurício; MEDINA, Bruno; TANAKA, Samara. **Gamification, Inc.:** como reinventar empresas a partir de jogos. 1a. ed. MJV Press: Rio de Janeiro, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. **For the Win:** The Power of Gamification and Game Thinking in Business, Education, Government, and Social Impact. Wharton School Digital Press, Philadelphia, 2012.

WILBER, Ken. **Uma breve história do universo:** de Ghandi a Freud. Nova Era: Rio de Janeiro, 2011. pp. 91-106.