

## Prática linguística como reforço de conteúdos gramaticais na aula de espanhol como língua estrangeira: uma abordagem lúdica

Linguistic practice as reinforcement of grammatical contents in the Spanish as a foreign language class: a playful approach

*Jean Carlos da Silva Gomes<sup>1</sup>*

*Vanderlei Andrade de Paula<sup>2</sup>*

### Resumo

A inexistência de discussões teóricas e práticas relacionadas ao reforço de conteúdos gramaticais por meio de uma prática linguística é claramente observada na literatura sobre metodologias de ensino de línguas estrangeiras. Neste trabalho, buscamos verificar como uma abordagem baseada na aplicação de um método que envolve a interação entre os aprendizes a partir do lúdico pode contribuir para tal discussão. Para tanto, foi elaborada uma sequência didática formada por três atividades lúdicas que tinham por objetivo verificar e sanar as dificuldades que os aprendizes ainda apresentavam, revisar os pontos gramaticais abordados em aulas anteriores e praticar o conteúdo considerado como consolidado. A sequência foi aplicada a alunos do nível três de espanhol do Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC), oferecido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Observou-se que a aplicação das atividades elaboradas se mostrou satisfatória, visto que possibilitou a verificação e revisão dos conteúdos gramaticais referentes ao nível dos alunos, bem como a aplicação e prática de outros conhecimentos na língua estrangeira. Além disso, constatou-se que a proposição de uma metodologia lúdica para aprendizes adultos é benéfica.

**Palavras-chave:** Lúdico. Ensino de língua estrangeira. Prática linguística. Reforço gramatical. Espanhol.

### Abstract

The lack of theoretical and practical discussions related to the reinforcement of grammatical content through linguistic practice is clearly observed in the literature on methodologies for teaching foreign languages. In this work, we seek to verify how an approach based on the application of a method that involves interaction between learners through playfulness can contribute to such discussion. To this end, a didactic sequence consisting of three recreational activities was designed to verify and remedy

---

<sup>1</sup> Professor Substituto de Língua e Literatura em Língua Espanhola na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Doutorando e Mestre em Linguística, Licenciado e Bacharel em Letras: Português-Espanhol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: gomes.jean@letras.ufrj.br.

<sup>2</sup> Mestrando em Linguística Aplicada e Licenciado em Letras: Português-Espanhol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: v.andrade@letras.ufrj.br.

the difficulties that the learners still had, to review the grammatical points covered in previous classes and to practice the content considered as consolidated. The sequence was applied to third level students of the Spanish Language at *Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC)*, offered by the Federal University of Rio de Janeiro. It was observed that the application of the elaborated activities proved to be satisfactory, since it enabled the verification and review of the grammatical contents referring to the level of the students, as well as the application and practice of other knowledge in the foreign language. In addition, it was found that the proposal of a playful methodology for adult learners is beneficial.

**Keywords:** Playful. Foreign language teaching. Linguistic practice. Grammatical reinforcement. Spanish.

## Introdução

As muitas discussões relacionadas às metodologias de ensino e aprendizagem, em diferentes âmbitos e perspectivas, permitem-nos depreender uma variedade de situações, dentre as quais, cabe mencionar, aqui, duas: por um lado, a sala de aula mudou e novas ferramentas de trabalho foram incorporadas às metodologias (ROJO, 2013; BURLAMAQUI, 2010; MARCUSCHI; XAVIER, 2005); por outro, há ainda questões que demandam uma necessidade de discussão, seja pela escassez de literatura sobre o tema, seja pelo fato de ser um debate recente (RIBEIRO FILHO; ZANOTELLO, 2018; DIAS; ASSIS-PETERSON, 2006). É sobre o segundo ponto que pretendemos não somente apresentar um método realizado em nossa prática, mas propor uma reflexão concernente à abordagem prática no reforço de conteúdos gramaticais.

É importante levar em consideração que tal prática não pode restringir-se a uma tarefa pontual, como comumente é realizado por diversos educadores ao proporem uma aula de revisão, uma data para realizar o repasse de todo o conteúdo programático abordado em um conjunto de aulas. O reforço dos conteúdos deve ser gradual e sistematicamente realizado.

Isso posto, pretendemos, neste artigo, apresentar um relato de experiência a partir de nossa prática como docentes de língua espanhola no Projeto de Extensão CLAC - Curso de Línguas Aberto à Comunidade, vinculado à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Relata-se, então, uma sequência didática formulada com o objetivo de reforçar conteúdos gramaticais a partir de uma metodologia prática. Optamos pelo uso de uma abordagem lúdica, uma vez que as atividades dessa natureza fomentam uma integração e interação maior entre os aprendizes, permitindo, assim, a construção do conhecimento a partir de ações práticas (CHAGURI, 2009).

Desse modo, este artigo está organizado da seguinte maneira: na primeira seção, discorreremos sobre a relação entre prática linguística e reforço gramatical; na segunda seção, dissertamos sobre a metodologia lúdica no ensino de língua estrangeira; na

terceira seção, descrevemos a sequência didática elaborada; na quarta seção, apresentamos uma discussão sobre a aplicação das atividades; e, por fim, na última seção, apresentamos as considerações finais deste estudo.

### **Prática linguística e reforço gramatical**

O processo de aprendizagem de línguas estrangeiras constitui um dos temas que mais fomenta discussões práticas relacionadas à formulação de metodologias de ensino atualmente. Muitos pesquisadores reforçam a necessidade da elaboração de um programa global, contínuo e progressivo de ensino de línguas (COELHO, 2005; WEININGER, 2008).

No entanto, na observação prática de docentes sobre o desenvolvimento de seus alunos, é possível perceber que, mesmo em níveis mais avançados, esses podem apresentar dúvidas e dificuldades relacionadas a temas já abordados em momentos anteriores do processo de aprendizagem (MAIA, 2009; GOMES; SEBOLD, 2019). Desse modo, questionamos os termos “contínuo” e “progressivo” como os norteadores de um programa de ensino de língua estrangeira, tendo em mente a constante necessidade de revisão de conteúdos a partir das necessidades dos discentes.

Em nossa concepção, tal questionamento parece ser levantado também, ainda que de maneira incipiente, por alunos e professores, que, muitas vezes, têm, em sua concepção, a necessidade de destinar datas especiais no calendário das distintas disciplinas para a realização da aclamada aula de revisão. A partir de nossa experiência como docentes e discentes, parece-nos que, no modelo de ensino formal brasileiro, foi convencionalizado um sentimento de obrigatoriedade por parte de alunos e professores no que tange ao fornecimento dessa aula.<sup>3</sup>

Entretanto, não parece haver um modelo concebido como padrão relacionado à metodologia sobre a qual se fundamentam tais práticas. Isto é, não existe um parâmetro que carregue a denominação “aula de revisão”, e é, em função disso, que esse momento culmina numa prática difusa<sup>4</sup>, em que cada educador faz suas adaptações de acordo com suas necessidades, que nem sempre atendem às urgências do aprendiz. Os objetivos

---

<sup>3</sup> Tal sentimento de obrigatoriedade, em nossa concepção, parece ser decorrente da constante necessidade de preparar-se para as provas, vestibulares ou para o ENEM. Com isso, torna-se preciso aprender apenas o que será cobrado de imediato, excluindo a possibilidade do estudo por interesse ou curiosidade. Nessa direção, nas aulas de revisão, aborda-se, novamente, apenas o que será examinado. Se há êxito no resultado, evidentemente, instaura-se essa dependência e o sentimento de obrigatoriedade da aula de revisão como aquela que antecede um exame.

<sup>4</sup> Tal prática difusa parece ser decorrente da ausência de reflexões teóricas e metodológicas sobre a aula de revisão. Pesquisadores sobre o processo de ensino e aprendizagem não comprovam a eficácia desse tipo de procedimento caracterizado pelo movimento de estudar e memorizar o conteúdo para o exame (LUCKESI, 2005; CAVALCANTE NETO; AQUINO, 2009). Logo, não seria coerente o empreendimento de uma discussão sobre o modo como tais atividades devem ser realizadas.

dessa aula dificilmente são alcançados (LUCKESI, 2005; CAVALCANTE NETO; AQUINO, 2009), principalmente no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira.

Nessa direção, entendemos que não é necessário empreender discussões sobre metodologias abordadas em aulas de revisão, levando em consideração sua caracterização como uma prática pontual com poucas colaborações no desenvolvimento do aprendiz. A revisão dos conteúdos deve ser feita, então, de maneira constante ao longo das aulas regulares. Assim, as metodologias já adotadas pelo docente, tendo já sido consideradas por ele como eficazes, devem ser as norteadoras do modo como as práticas de revisão devem ser realizadas concomitantemente às demais aulas.

Em nossa concepção, é primordial que o professor constantemente observe a produção e o engajamento de seus alunos a fim de identificar as necessidades, urgências e carências que possam apresentar. Só assim será capaz de elaborar atividades capazes de contribuir com o desenvolvimento do aprendiz em língua estrangeira.

A revisão de conteúdos já abordados anteriormente deve, então, embasar-se na verificação das hipóteses levantadas pelo professor. Caso perceba que algum conteúdo merece ser revisitado, deve elaborar um conjunto de práticas em que tal conhecimento é requisitado. Tais práticas permitem que o aluno tenha consciência de que precisa aperfeiçoar tal conhecimento e promovem a instauração de um contexto aprazível à revisão de conteúdos em sala de aula. Esse método permite que alguns temas, que merecem maior atenção durante um determinado momento da aprendizagem, sejam revisados e reforçados.

Neste trabalho, buscamos mostrar como a prática linguística a partir de atividades lúdicas pode colaborar no reforço de conteúdos gramaticais abordados em aulas de espanhol como língua estrangeira.

### **O lúdico no ensino de língua estrangeira**

A conceituação do termo lúdico é bastante discutida entre diversos autores, uma vez que se caracteriza por uma polissemia de significados (RIBEIRO FILHO; ZANOTELLO, 2018). Muitos estudos partem de uma definição etimológica, como a apresentada por Huizinga (2008, p. 41), que propõe que o termo latino *ludus* “abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar”. Tal definição compreende, portanto, a noção de práticas recreativas, que, quando relacionada à educação, tem sido concebida pelo termo ludicidade (LEAL; D'ÁVILA, 2013).

Esse conceito abarca também o uso de jogos no processo de aprendizagem. Chaguri (2009), mais especificamente, destaca que o jogo é um fato social que adquire sentido de acordo com o que cada sociedade lhe atribui. Assim, o autor aponta que o uso de jogos e outras atividades lúdicas, tendo em vista seu caráter de integração e interação,

apresenta uma grande contribuição no processo de aprendizagem, visto que possibilita a construção do conhecimento com ações práticas.

Estudos que relacionam o lúdico à educação tendem, em sua maioria, a apresentar discussões que versam sobre um público bastante específico, o infantil. No entanto, Massa (2015), ao analisar a definição de lúdico proposta por Huizinga (2008), apresentada no início desta seção, assinala que as contribuições de uma metodologia de aprendizagem que envolva a ludicidade não se limitam a essa faixa etária, sendo pertinente sua aplicação em aulas destinadas a adultos. Entendemos que tal concepção parece adequada e se relaciona com o método empreendido neste trabalho, uma vez que a sequência didática descrita aqui se destina a aprendizes adultos.

A aplicação de atividades lúdicas constitui um tema produtivo nas investigações acerca da relação entre ludicidade e ensino de línguas estrangeiras, em que predominam os estudos relacionados à língua inglesa (GRÉGIS; GARCIA, 2018; ROCHA, 2015; SZUNDY, 2005; SABADIN, 2003). Apesar disso, ainda é possível encontrar alguns em que se enfoca a ludicidade no ensino de espanhol, como o de Chaguri (2009, p.74), que postula que o uso de atividades lúdicas

ajuda o sujeito a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que propicia ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem (CHAGURI, 2009, p.74).

O autor aponta ainda que a ludicidade funciona como uma motivação, o que constitui um dos principais fatores para o sucesso da aprendizagem não apenas na aquisição de uma língua estrangeira, mas também em outros tipos de saberes (CHAGURI, 2009).

Com base nos estudos revisitados ao longo desta seção, podemos observar que a ludicidade é um tema amplamente discutido, constituindo-se o objeto central de uma literatura relativamente grande. Entretanto, se, por um lado, o interesse pelo lúdico fomenta a produção de muitos artigos científicos que o enfocam em função dos seus benefícios na educação, por outro, percebe-se que grande parte dessa literatura restringe-se, quase sempre, aos mesmos aspectos, em que se entende a ludicidade com base em sua relação com cenários e indivíduos prototípicos. Em outras palavras, a ludicidade é comumente associada à criança e a anos iniciais da educação básica.

Esses estudos, além de apresentarem grande valor científico, contribuíram para muitas mudanças de perspectivas metodológicas a respeito do tema e colaboraram no refinamento da definição do que se entende por ludicidade. No entanto, é necessário ainda realizar novos debates acerca do uso de atividades lúdicas aplicadas a outros cenários e indivíduos, como, por exemplo, em turmas heterogêneas, compostas por

alunos adultos, de idades mais avançadas, ou, ainda, o uso dessas atividades no ensino de línguas estrangeiras em cursos livres, e não apenas na educação básica.

A seguir, apresentamos a sequência didática que deu origem a este relato, em que, devido ao contexto de aplicação, a reflexão sobre novas discussões, feita anteriormente, ganha sustentação e se mostra mais evidente.

### **A sequência didática**

A fim de possibilitar o reforço de conteúdos gramaticais a partir de uma metodologia que inclui a execução de atividades lúdicas, foi desenvolvida uma breve sequência didática destinada a alunos de espanhol como língua estrangeira em curso livre. Nesta seção, apresentamos uma descrição das tarefas elaboradas e do perfil dos aprendizes que as realizaram.

### **Contexto de aplicação**

A sequência didática que descrevemos aqui foi aplicada a alunos de Espanhol 3 do Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC), um projeto de extensão desenvolvido na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. De acordo com o Manual do curso, o CLAC é um projeto que “(...), por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, desenvolve ações de caráter social, contribui para a formação de futuros professores de idiomas e oferece à comunidade cursos de línguas de excelência.” (UFRJ, 2019, p. 5).

No CLAC, alunos de graduação atuam como professores de língua e, assim, colocam em prática o conhecimento que possuem com a orientação de professores efetivos e substitutos da instituição. Tal projeto é entendido como aquele que abrange os três pilares da universidade, uma vez que apresenta uma interface entre extensão, ensino e pesquisa (SOUSA, 2019).

No que diz respeito à pesquisa, vale destacar que diversos estudos foram produzidos a partir de investigações empreendidas no CLAC, como os de Barreto (2017) e Moreira (2020), sobre aquisição de segunda língua, os de Sebold, Ecard e Souza (2015), Silva e Prado (2019), Gomes (2019), Gomes e Sebold (2019) e Gomes *et al.* (2019), sobre ensino de língua estrangeira, e os de Pauliukonis, Orsini e Gerhardt (2006), Orsini *et al.* (2017) e Gerhardt, Mendonça e Silveira (2019), sobre produção escrita em língua materna, entre outros.

O curso de Espanhol, no qual reside o público-alvo da sequência didática descrita aqui, no CLAC, possui duração de seis semestres com carga horária de 60 horas cada um deles. Durante o período letivo, os alunos possuem quatro horas de aula por semana, que podem ser oferecidas em apenas um dia ou em dois diferentes. A relação entre os níveis

do curso e o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001) pode ser observada na figura 1, a seguir.

Figura 1: Correspondência entre o nível estudado no CLAC e o nível de conhecimento conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.

Nível cursado (CLAC)	Nível de conhecimento (MCER)
I	A1
II	A2
III	B1.1
IV	B1.2
V	B2.1
VI	B2.2

Fonte: Manual CLAC (UFRJ, 2019, p. 33).

A sequência didática descrita aqui foi aplicada, mais especificamente, a alunos que cursavam o nível três, que corresponde ao primeiro semestre referente ao nível de proficiência B1. Dessa forma, entende-se que esses aprendizes já tenham concluído o nível básico e estejam iniciando o nível intermediário.

De acordo com a descrição disponível no Manual CLAC (UFRJ, 2019, p. 36), no terceiro semestre do curso de espanhol, é necessário desenvolver as seguintes habilidades linguísticas: (i) estabelecer comparações entre passado e presente em relação aos seguintes aspectos: descrição física, psicológica e espacial; informações sobre eventos ou situações; informações sobre gostos e interesses pessoais; (ii) expressar condições e modalizações do discurso; (iii) pedir e fornecer instruções; (iv) falar sobre o futuro em relação ao momento em que se fala.

A fim de desenvolver tais capacidades, os alunos são apresentados às seguintes estruturas linguísticas, conforme previsto no Manual CLAC (UFRJ, 2019, p. 38-39): imperativo afirmativo; perífrases verbais com infinitivo e gerúndio; condicional simples do indicativo; futuro imperfeito do indicativo; orações condicionais com futuro imperfeito do indicativo; orações temporais; orações relativas; orações causais; apócope; advérbios de intensidade; superlativo absoluto e relativo; *ser* e *estar* para a expressão de qualidade; *estar* para a expressão de localização. Além disso, é necessário revisar também: presente do indicativo; uso dos pretéritos perfeito simples, composto e imperfeito; adjetivos e pronomes possessivos; orações condicionais: *si* + presente; função e uso dos pronomes átonos e dos pronomes de complemento direto e indireto.<sup>5</sup> Vale destacar que tais conteúdos não são abordados com o objetivo de que os alunos aprendam nomenclaturas, mas para que sejam capazes de interagir em situações comunicativas reais na língua estrangeira.

<sup>5</sup> Tais conteúdos são abordados no livro didático adotado pelo curso e cabe ao professor elaborar outros materiais para realização de suas aulas.

Consideramos, nessa direção, que o conteúdo abordado nesse nível é demasiado denso, o que ressalta a necessidade de uma constante revisão dos conteúdos. Dessa forma, duas turmas de Espanhol III do horário de sábado de 08:00 às 12:00 foram agrupadas<sup>6</sup> com objetivo de aplicar uma sequência didática caracterizada pelo uso de uma metodologia lúdica. A aplicação ocorreu no semestre de 2018.2, seguindo o calendário regular das aulas, e contou com a participação de cerca de 30 alunos, todos os que estavam presentes no dia da realização das tarefas. A atividade se deu no horário regular das aulas, não sendo necessária a utilização de um horário alternativo. Os professores responsáveis por ambas as turmas, autores deste artigo, conduziram a aula, que durou cerca de duas horas e meia, em parceria.

### **Atividade 1: Passa ou Repassa**

A primeira atividade elaborada pelos professores foi nomeada como “Passa ou Repassa”. O modelo da tarefa está baseado em um quadro de programa televisivo brasileiro bastante conhecido entre os alunos. Para sua realização, foi necessário dividir as turmas em dois grupos, que adotaram um nome para usar durante a competição.

Como havíamos agrupado duas turmas diferentes, era obrigatório que cada grupo apresentasse uma quantidade similar de alunos das diferentes turmas. Acreditamos que, dessa forma, seria possível evitar a instauração de um clima de competição entre turmas, fazendo com que os integrantes dos grupos fossem capazes de colaborar uns com os outros durante a realização das tarefas.

Pretendíamos, com essa atividade, revisar determinados pontos gramaticais que consideramos que poderiam ainda ser uma dificuldade para alunos de Espanhol 3. Tais considerações tomam como base a observação feita pelos professores sobre as produções escritas e orais realizadas pelos alunos ao longo das aulas. Tendo em vista que se tratava de uma tarefa em grupo, acreditamos que, por meio dela, os aprendizes poderiam empreender reflexões conjuntas acerca da estrutura da língua espanhola com objetivo de resolver as questões.

A fim de aclarar a explicação acerca do funcionamento da tarefa, chamaremos um dos grupos de Grupo A e outro, de Grupo B. Durante a atividade, primeiramente, o professor realizava uma pergunta ao Grupo A, que possuía duas possibilidades. A primeira delas era responder à questão. Caso a resposta estivesse correta, atribuía-se um ponto a esse grupo; caso estivesse errada, o ponto era atribuído ao grupo adversário. A segunda

---

<sup>6</sup> Acreditamos que o agrupamento das turmas foi possível devido a um conjunto de fatores. Dentre eles, estão: (i) os alunos de ambas as turmas já se conheciam, pois já haviam cursado níveis anteriores em uma mesma turma; (ii) os alunos solicitavam aos professores que fossem realizadas tarefas compartilhadas entre as turmas; (iii) uma das turmas era bastante pequena de modo que a junção com a outra facilitaria a realização de algumas atividades.

possibilidade era a de que, caso não soubesse ou optasse por não responder à pergunta, passasse o questionamento para o Grupo B.

No caso de a resposta ter sido passada ao Grupo B, esse possuía as duas mesmas possibilidades, ou seja, poderia responder à questão ou repassá-la ao grupo anterior. Novamente, o fornecimento de uma resposta correta, garantia o ponto ao grupo que respondia à questão, ao passo que o fornecimento de uma resposta errada, garantia que o ponto fosse atribuído ao grupo adversário.

Caso a resposta fosse repassada, o Grupo A teria novamente duas possibilidades. Porém, dessa vez, a primeira delas era responder à questão e a segunda, caso não soubesse a resposta, realizar um desafio. Também aqui, o fornecimento de uma resposta correta atribuída o ponto ao grupo que respondeu, ao passo que o fornecimento de uma resposta errada atribuída o ponto ao grupo adversário.

Foram elaboradas, então, 15 questões, que versavam sobre léxico, como exemplificado em (1); gramática, como em (2); metalinguagem, como em (3); e conhecimentos culturais, como em (4).

(1) *¿Cuál es el opuesto de engordar?*

‘Qual é o oposto de engordar?’

(2) *¿Cómo puedo expresar acontecimientos probables en español?*

‘Como posso expressar acontecimentos prováveis em espanhol?’

(3) *¿Cuál pronombre funciona como objeto directo y cuál como objeto indirecto en ‘decírselo’?*

‘Qual pronome funciona como objeto direto e qual como objetivo indireto em ‘decírselo?’

(4) *¿Cuál es la nacionalidad del autor Jorge Luis Borassim es?*

‘Qual é a nacionalidade do autor Jorge Luis Borges?’

A inserção de questões que não estavam relacionadas ao conteúdo gramatical abordado na disciplina apresentava duas colaborações. A primeira delas era a de possibilitar que os alunos demonstrassem outros conhecimentos para além da gramática, como aqueles relacionados à cultura, e a outra era a de permitir que chegassem à fase dos desafios. As perguntas culturais poderiam, em alguns casos, ser mais complexas, permitindo que os alunos realizassem os desafios, que incitavam a utilização de outras habilidades cognitivas e motoras.

Em nossa opinião, os desafios também possibilitavam um “escape” da abordagem de temas gramaticais durante a aula e reforçava o caráter lúdico da atividade. Esses eram

bastantes diversos e incluíam a realização de versões musicais, como observado em (5), atividades físicas, como em (6), e até mesmo imitações, por exemplo em (7). Nesses casos, o grupo deveria escolher democraticamente um ou mais integrantes para realização da tarefa.

(5) *Canta un fragmento de una música brasileña en español.*

‘Cante um fragmento de uma música brasileira em espanhol.’

(6) *Tienes cinco minutos para buscar una botella en el aula H-110.*

‘Você tem cinco minutos para buscar uma garrafa na sala H-110.’

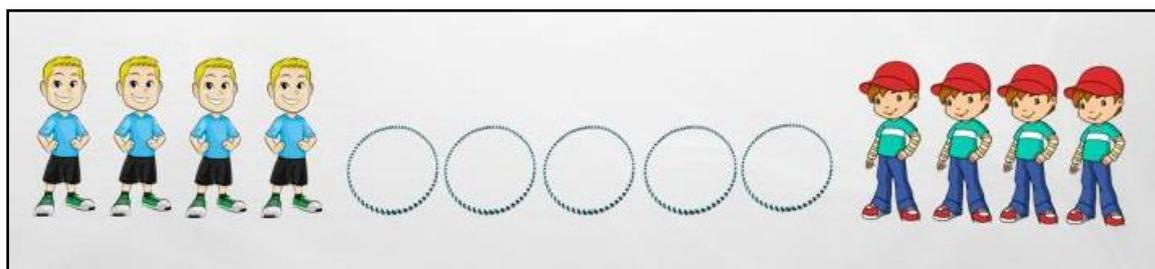
(7) *Imita a un robot.*

‘Imite um robô.’

### Atividade 2: Corrida nos bambolês

A segunda atividade elaborada foi nomeada de “Corrida nos bambolês”. Nessa, os alunos continuavam divididos em dois grupos. Optou-se por manter o mesmo grupo formado na atividade anterior. Para a realização dessa tarefa, foi necessário organizar os bambolês em linha reta ao longo de um corredor, estando os alunos posicionados em fila nas extremidades da linha de bambolês, como ilustrado na figura 2, a seguir.

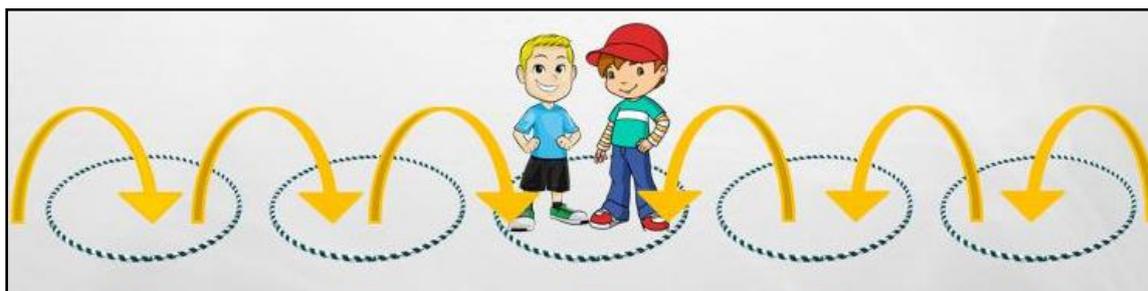
Figura 2: Distribuição dos alunos na tarefa “corrida nos bambolês”.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A tarefa funcionava da seguinte maneira: o primeiro aluno presente em cada extremidade pulava os bambolês até se encontrar com seu adversário dentro de um mesmo bambolê, como ilustrado na figura 3, a seguir.

Figura 3: Funcionamento da tarefa “corrida nos bambolês”.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Quando os alunos se encontravam, os professores realizavam um desafio, que poderia ser uma pergunta ou uma solicitação para completar uma frase. O aluno que fornecia a resposta correta primeiro seguia na corrida do ponto em que havia parado, enquanto o aluno que fornecesse a resposta incorreta saía da fila de bambolês e, nesse caso, o integrante do grupo na extremidade deveria iniciar a corrida até se encontrar com o próximo jogador.

Caso nenhum dos alunos soubesse responder à questão, ambos deveriam deixar a corrida e, então, os integrantes das duas extremidades deveriam reiniciar o jogo. Caso um aluno respondesse primeiro à questão, mas fornecendo uma resposta errada, esse deveria deixar a corrida, enquanto o integrante adversário deveria continuá-la. O vencedor do jogo seria o grupo que conseguisse chegar com mais frequência à outra extremidade da fila de bambolês ao término das questões.

Nessa tarefa, foram elaborados 40 desafios. Desses, grande parte tinha por objetivo averiguar o aprendizado de pontos gramaticais e lexicais, como ilustrado em (8), (9), (10) e (11). Além desses, a fim de garantir a velocidade no jogo, também foram inseridas perguntas de cunho cultural e pegadinhas, como ilustrado em (12) e (13). Quando os alunos respondiam a tarefa, corretamente ou não, os professores, em seguida, revisavam o conteúdo e informavam a resposta correta.

(8) “*Parte de la casa que utilizamos para ir de una habitación a otra...*”

‘Parte da casa que usamos para ir de um cômodo a outro...’

(9) “*Completa la frase: Mañana Juan no...*”

‘Complete a frase: Amanhã o João não...’

(10) “*¿Delante de palabras como ‘chico’ se utiliza ‘este’ o ‘esto’?*”

‘Diante de palavras como ‘chico’ se utiliza ‘este’ ou ‘esto’?’

(11) “*Los imperativos con vosotros terminan con la letra...*”

‘Os imperativos com ‘vosotros’ terminam com a letra...’

(12) “¿Cuál es la capital de España?”

‘Qual a capital da Espanha?’

(13) “Completa la frase: El gato bebe leche, el bebé bebe leche y la vaca bebe...”

‘Complete a frase: O gato bebe leite, o bebê bebe leite e a vaca bebe...’

É importante salientar que todas as questões que tinham por objetivo retomar conteúdos gramaticais, não somente nesta tarefa, mas também na anterior, foram formuladas levando em consideração um prognóstico feito previamente pelos professores quanto às dificuldades apresentadas pelos alunos, como mencionado na seção anterior.

### Atividade 3: Confecção de Homens-Placa

A terceira atividade elaborada pelos professores foi nomeada como “Confecção de Homens-Placa”. Trata-se de uma referência à profissão exercida por sujeitos que caminham pela rua, em locais estratégicos com grande presença de transeuntes, vestindo uma placa com conteúdo de natureza publicitária, como ilustrado na figura 4, a seguir.

Figura 4: Homem-Placa em espanhol.



Fonte: Elaborado pelos autores

Diferentemente das demais, essa tarefa, ainda que se caracterize como uma atividade lúdica, não é classificada como um jogo. Nela, não havia uma competição entre os dois grupos, sendo necessário apenas que cada um deles desenvolvesse um produto final.

Antes de iniciar a tarefa, questionamos os alunos se eles sabiam quem eram os “*Hombres Anuncio*”, termo em espanhol utilizado para referência aos Homens-Placa. Os alunos não reconheceram o termo, mas, ao serem expostos às imagens projetadas nos slides, mostraram-se familiarizados à profissão.

Buscamos, então, discutir eles o papel desses profissionais, as características do conteúdo nas placas que carregam e os contextos em que as vemos. A tarefa consistia, então, em elaborar a frente e o verso de uma placa a ser carregada por um profissional dessa natureza. Para tanto, permaneceram no mesmo grupo que integraram nas atividades anteriores. Os alunos foram advertidos de que poderiam usar sua criatividade e propor não somente uma reprodução do gênero, mas também adaptações, caso desejassem. Em conjunto, deveriam, então, decidir o tema da placa e também as informações contidas nela.

Para que a realização dessa tarefa fosse possível, na semana anterior à aplicação da sequência didática, os alunos receberam um informe de que deveriam levar alguns materiais na aula seguinte, como tesoura, cola, giz de cera, lápis de cor etc. Os professores encarregaram-se de levar as cartolinas para que fossem produzidas as placas.

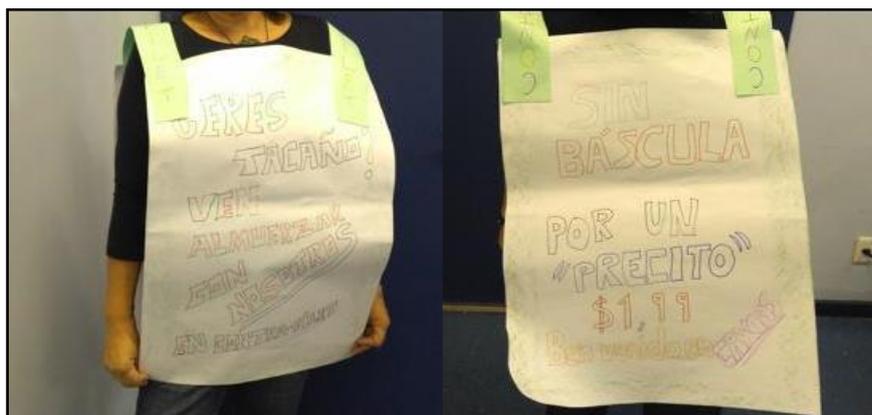
Acreditamos que essa tarefa poderia permitir que os alunos utilizassem algumas estruturas específicas aprendidas no nível três do curso de espanhol do CLAC, como fornecer instruções, apresentar informações sobre eventos, gostos, interesses pessoais etc. Além disso, a confecção das placas exigia um conhecimento que vai além da utilização de estruturas linguísticas, mas inclui também informações sobre a situação comunicativa, uma vez que os alunos deveriam ter em mente seus possíveis leitores, localização adequada para apresentação da placa, objetivos etc.

Quando a confecção da frente e do verso da placa estivesse finalizada, cada grupo deveria selecionar um conjunto de integrantes para realizar uma apresentação do material produzido para toda a turma, indicando os objetivos elencados por eles e a proposta desenvolvida. Esse era considerado, então, um momento de prática oral durante a tarefa.

A parte final consistia em um processo de autocorreção. Assim, após a apresentação das placas, todos os alunos se reuniram para avaliar, do ponto de vista linguístico, o produto realizado. Conforme os alunos identificavam possíveis problemas gramaticais nos cartazes, o professor revisava um conjunto de informações relevantes a partir do material.

Apresentamos, neste relato, então, as placas produzidas por cada um dos grupos na aplicação da sequência didática. Os alunos que atuaram como modelo forneceram uma autorização para divulgação das imagens. Na figura 5, a seguir, é possível observar a frente e o verso da placa produzida pelo Grupo A.

Figura 5: Frente e verso da placa produzida pelo Grupo A.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Como se pode observar, o Grupo A optou por realizar uma placa que contém um tipo de anúncio recorrente, uma vez que se trata de serviços de refeição em regiões de centro comercial. Ainda assim, é possível observar que não são utilizadas estruturas comuns e formais do gênero, o que indica que realizaram uma espécie de paródia de Homem-Placa, uma vez que optam pelo uso de um léxico bastante específico.

A primeira evidência disso é a pergunta “¿Eres tacaño?” (“Você é mão de vaca?”) com grande destaque na frente da placa. Nesse caso, foi utilizado um adjetivo com conotação negativa. Porém, é possível observar que seu uso é decorrente da necessidade de reforçar o baixo valor cobrado pela refeição.

Outro destaque que se pode fazer é a referência à cidade de Duque de Caxias, localizada na baixada fluminense do Rio de Janeiro, que se caracteriza como um centro comercial em que é possível realizar compras, de maneira geral, por um baixo preço. Logo, a localização também foi um fator levado em consideração na confecção geral do material.

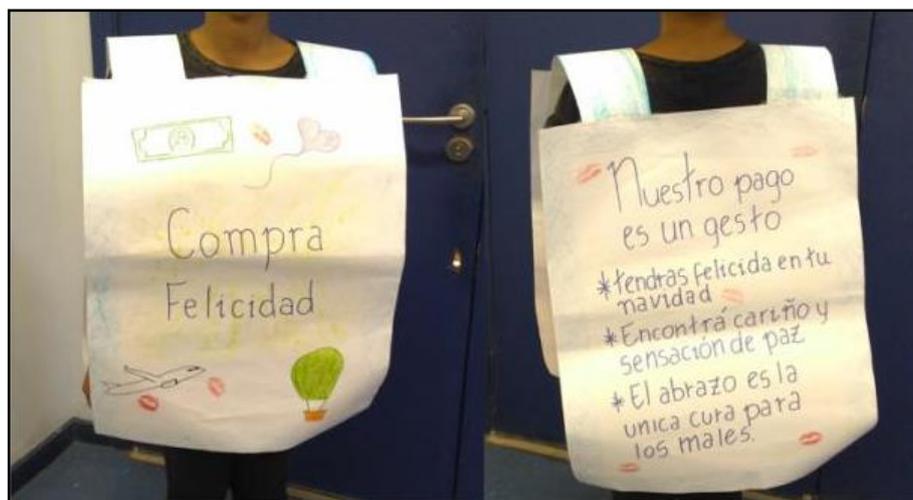
Além disso, o termo “Sin báscula”, que seria uma tradução literal do termo “Sem balança”, utilizado no Brasil para fazer referência à possibilidade de se alimentar em grandes quantidades sem variação de preço, demonstra que esses sujeitos conhecem o perfil dos possíveis compradores. Isso se dá porque pessoas que pretendem comer em grandes quantidades sem se preocupar com o valor a ser pago não buscam frequentar estabelecimentos que cobram o valor das refeições baseadas em seu peso. Tal afirmação é confirmada também no uso do diminutivo na palavra “precito” (“precinho”).

Tal produção deixa claro que os alunos delimitaram, durante a confecção do material, o público-alvo, o local de veiculação da informação, o foco do anúncio e as maneiras de persuadir o leitor. Logo, podemos afirmar que compreenderam as características e funções desse gênero adequadamente, o que os permitiu executar uma paródia de qualidade.

Ainda que a produção da placa tenha sido feita em grupo, é possível perceber que alguns equívocos linguísticos em espanhol permanecem na produção, como a ausência de preposição “a” na perífrase de futuro, ditongação no infinitivo do verbo “almorzar”, a ortografia de “bienvenido” e a preposição “en” no lugar de “a”. Tais pontos foram discutidos e revisados após a análise feita com os alunos.

Na figura 6, a seguir, é possível observar a frente e o verso da placa produzida pelo Grupo B.

Figura 6: Frente e verso da placa produzida pelo Grupo B.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A placa produzida pelo Grupo B indica claramente que se trata de uma paródia do gênero. Ainda assim, características básicas são mantidas, como o foco em uma informação principal com letra grande na frente, uso de estruturas linguísticas que visam persuadir o leitor, e o destaque na possível necessidade que o interlocutor pode apresentar.

Nesse caso, não foi produzido um anúncio comum. Os alunos realizaram aqui um jogo de palavras que relacionavam dois domínios diferentes, um de natureza financeira e outra emocional, tal como observado em “Compra” e “nuestro pago es” combinados, respectivamente, com “felicidad” e “un gesto”. Além disso, de maneira geral, todo o contexto da placa, tendo em vista a inserção de informações emocionais em um gênero que tem fins puramente lucrativos, revela a relação entre os domínios abordados.

Ainda que seja uma paródia, é possível observar que os alunos levam em consideração noções básicas do gênero, uma vez que utilizam estruturas linguísticas comuns a ele, como o uso de imperativo afirmativo, com objetivo de persuasão, e de formas no futuro, destacando os benefícios garantidos caso sejam seguidas as instruções presentes no cartaz.

Também nesse caso, são percebidos os equívocos gramaticais presentes na produção dos aprendizes, como a alternância entre “tú” e “vos”, respectivamente, em “*Compra felicidad*” e “*Encontrá cariño*”, ausência de acentuação gráfica, como em “*tendras*” e “*unica*”, e ortografia, como em “*felicida*”. Tais pontos foram discutidos e revisados após a análise feita com os alunos.

## Discussão

A aplicação das tarefas às duas turmas de espanhol 3 nos permitiu elaborar um conjunto de reflexões sobre a contribuição do empreendimento de uma metodologia lúdica no reforço de conteúdo gramaticais a partir de atividades que visam à prática linguística de aprendizes adultos de espanhol como língua estrangeira. Nesta seção, apresentamos tais reflexões e discutimos o modo como cada tarefa contribuiu para o alcance dos objetivos propostos na formulação da sequência didática.

Com relação à primeira tarefa, conhecida como “Passa ou Repassa”, parece-nos adequado afirmar que essa mostrou-se eficiente como uma atividade de abertura para a sequência didática. Os alunos, durante sua realização, se engajaram e interagiram de maneira colaborativa na resolução das questões e cumprimento dos desafios. Foi possível observar, ainda, que, mesmo que as turmas tenham sido mescladas, todos os integrantes dos grupos cooperaram ativamente com o objetivo de vencer a equipe adversária.

As tarefas “Passa ou Repassa” e “Corrida nos bambolês” exerceram um papel relevante na identificação das dificuldades que os aprendizes ainda apresentavam. Nessa direção, por meio delas, foi possível revisar pontos gramaticais específicos dos quais os alunos ainda precisavam ser alertados. Em nossa concepção, essas tarefas são interessantes no sentido de que se adequam ao modelo de reforço gramatical contínuo, visto que os professores podem confirmar ou refutar suas hipóteses acerca das observações realizadas ao longo das aulas quanto às dificuldades dos aprendizes.

A tarefa dos homens-placa, em nosso entendimento, apresentou uma contribuição diferente da observada nas demais atividades. Isso é decorrente de sua própria formulação e métodos empreendidos em sua realização, que, de maneira geral, diferenciavam-se das demais, visto que, nela, os aprendizes necessitavam pôr em prática um conjunto de habilidades linguísticas, que não se limitavam ao conteúdo gramatical.

Era preciso, nesse caso, levar em consideração as características do gênero que deveriam produzir. Assim, os alunos discutiram o design do cartaz, a organização das informações, as estruturas linguísticas características desse tipo de produção e o público-alvo.

Podemos dizer ainda que, nessa tarefa, os aprendizes foram capazes de identificar, bem como definir, os elementos constitutivos do ato de comunicação, conforme a descrição de Jakobson (1960), visto que, além de definir a estrutura física do cartaz, precisavam delimitar o remetente, o contexto, a mensagem, o código, o contato e

o destinatário. Tais elementos parecem ter sido estabelecidos em suas produções, como se pôde ver na seção anterior deste artigo. Embora não tenham conhecimento dessa nomenclatura, o entendimento acerca do gênero em uma produção contextualizada os direcionou para a definição desses elementos.

Outro ponto positivo dessa tarefa foi a promoção de uma breve prática escrita, uma vez que era necessário inserir frases no cartaz. Desse modo, foi possível observar não somente as dificuldades linguísticas que os sujeitos ainda podiam apresentar, mas também os problemas relacionados à ortografia. Levando em consideração que a tarefa era realizada em grupo, a persistência de um problema linguístico ou ortográfico no cartaz parece indicar que tal dificuldade não é exclusiva de um único aprendiz, mas tende a ser generalizada.

Por meio dessa tarefa, foi possível também proporcionar um momento de análise e autocorreção da produção por parte dos aprendizes. Na fase final, como descrito anteriormente, todos deveriam avaliar se havia equívocos gramaticais no cartaz. De maneira geral, os alunos identificavam problemas ortográficos e lexicais, mas apresentavam dificuldades na identificação de problemas sintáticos, como ausência de preposição e alternância entre formas de tratamento diferentes.

O estudo de Gomes e Sebold (2019) sobre o processo de reescrita de textos nas aulas de espanhol como língua estrangeira com dados de aprendizes do nível dois no CLAC apresenta evidências similares às observadas aqui. Esses autores destacaram que, sem auxílio do professor, em processo de autocorreção de textos, na maioria dos casos, os aprendizes não identificavam problemas de natureza sintática. Assim, comparando os dados de Gomes e Sebold (2019), de alunos do nível dois no CLAC, e os observados aqui, de alunos do nível três, é possível perceber que ainda há uma permanência da mesma dificuldade. Desse modo, acreditamos que seja necessário promover uma maior prática de autocorreção em aulas de língua estrangeira.

Nessa direção, os dados deste trabalho parecem também trazer evidências para uma problematização do uso de termos como “contínuo” e “progressivo” para ensino de línguas estrangeiras. Reiteramos novamente a necessidade de um processo constante de revisão e prática dos conteúdos. Em uma ilustração do caminho percorrido pelos aprendizes, é válido ressaltar que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira não parece assemelhar-se a uma linha reta, em que se caminha sempre adiante, mas sim ao formato de um espiral, havendo constante necessidade de regressar a determinados pontos.

De maneira geral, observamos que a metodologia lúdica na prática linguística com objetivo de reforçar o conteúdo gramatical mostrou-se bastante eficiente, tendo em vista o engajamento dos alunos na realização das tarefas. Ainda que a ludicidade seja comumente discutida em propostas de ensino destinadas a crianças, sua eficiência também parece ser comprovada, a partir dos dados deste artigo, no processo de

aprendizagem de línguas estrangeiras por adultos. Ressaltamos ainda que a utilização desse método não precisa restringir-se às aulas de reforço de conteúdo apenas, podendo também ser aplicado no ensino de conteúdos novos.

Ademais, é necessário ressaltar que a percepção dos alunos acerca das tarefas e do modelo de aula foi bastante positiva. Os discentes destacaram que as atividades eram interessantes e o reforço de pontos gramaticais por meio de atividades lúdicas foi bastante produtivo.

### **Considerações finais**

Neste trabalho, buscamos verificar como a prática linguística promovida por meio de atividades lúdicas pode contribuir no reforço de conteúdos gramaticais em aulas de espanhol como língua estrangeira destinada a aprendizes adultos. Para tanto, descrevemos e discutimos a aplicação de uma sequência didática composta por três atividades.

As tarefas “Passa ou Repassa” e “Corrida nos bambolês” mostraram-se eficientes na identificação das dificuldades que os aprendizes ainda possuíam, permitindo, assim, a revisão de conteúdos gramaticais já abordados ao longo do semestre. A atividade “Homens-Placa” mostrou-se eficiente também na utilização de outros conhecimentos requeridos na linguagem em uso. Em todos os casos, os objetivos estabelecidos para essas tarefas foram atingidos.

Observamos também que o uso de uma metodologia lúdica revelou-se vantajosa no processo de aprendizagem de língua estrangeira por indivíduos adultos. Esses mostraram-se bastante motivados na realização das tarefas e engajaram-se na participação de atividades que fomentavam interação e integração entre os aprendizes.

Por fim, esperamos contribuir para o levantamento de reflexões acerca da prática linguística no ensino de línguas estrangeiras, com maior foco no reforço dos conteúdos. A partir das discussões empreendidas aqui sobre o uso de uma perspectiva lúdica, bem como dos resultados positivos obtidos, temos ainda a expectativa de que este trabalho possa inspirar mais docentes a adotar tal prática como uma ferramenta útil na sua sala de aula.

### **Referências**

BARRETO, B. **Aquisição/Aprendizagem de L3**: investigando a transferência de L1 e L2. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

- BURLAMAQUI, C. Tecnologias da Informação e Comunicação: notas de uma reflexão sobre o ensino do português. **Revista EducaOnline**, v. 4, n. 1, p.100-118, 2010.
- CAVALCANTE NETO, A.; AQUINO, J. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**, v.25, n.2, p.223-24, 2009.
- CHAGURI J. O Ensino do espanhol com atividades lúdicas para aprendizes brasileiros. **Revista X**, v. 2, n. 8, p. 73-89, 2009.
- COELHO, H. **É possível aprender inglês em escolas públicas?** Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- CONSELHO DA EUROPA. **Cadre européen commun de référence pour les langues**. Paris: Éditions Didier, 2001.
- DIAS, M.; ASSIS-PETERSON, A. O inglês na escola pública: vozes de pais e alunos. **Polifonia**, v. 12, n. 2, p.107-128, 2006.
- GARCIA, P.; GREGIS, R. O lúdico como recurso no ensino e na aprendizagem da língua inglesa: um estudo de caso com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, p. 1-18, 2018.
- GERHARDT, A.; MENDONÇA, C.; SILVEIRA, E. Como organizar a “chuva” de ideias para a produção de texto argumentativo? A metodologia da tempestade mental. **Línguas & Ensino**, v. 2, p. 23-36, 2019.
- GOMES, J. A temática da prova oral e seus efeitos no desempenho de aprendizes de espanhol como língua estrangeira. **Inventário**, n. 23, p. 335-344, 2019.
- GOMES, J.; NASCIMENTO, S.; SILVA, R.; SEBOLD, M. O tratamento da oralidade nos livros didáticos para ensino de espanhol como língua estrangeira. **Revista Língua & Ensino**, v. 2, p.42-54, 2019.
- GOMES, J.; SEBOLD, M. El borrador: o processo de reescrita de textos nas aulas de espanhol como língua estrangeira. **Revista Língua & Ensino**, v. 2, p.55-68, 2019.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 1ª ed. São Paulo: Cultrix, 1960.
- LEAL, L.; D’ÁVILA, C. A ludicidade como princípio formativo. **Interfaces Científicas - Educação**. v. 1, n. 2, p. 41-52, 2013.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2ª ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.
- MAIA, A. **Os erros da interlíngua na Produção Escrita de LE (inglês): um estudo com alunos do ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal**. 2009. Dissertação

(Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MARCUSCHI, L.; XAVIER, A. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MASSA, M. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, v.1, p. 111-130, 2015.

MOREIRA, S. **Aquisição do aspecto imperfectivo contínuo no tempo presente por falantes do português do Brasil/L1 aprendizes do Francês/L2**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

ORSINI, M.; CRUZ, A.; PINHEIRO, A.; SILVA, M. Entre escrituras e reescrituras: o papel da correção textual interativa no curso de redação do projeto CLAC. **Diálogo das Letras**, v. 6, n. 1, p. 112-126, 2017.

PAULIUKONIS, M.; ORSINI, M.; GERHARDT, A. Os cursos de redação em língua portuguesa CLAC/UFRJ: realizações e perspectivas. **Anais do X Congresso Nacional de Linguística e Filologia**. Rio de Janeiro: CIFEFIL, v. 10. p. 113-113, 2006.

RIBEIRO FILHO, O.; ZANOTELLO, M. A ludicidade na construção do conhecimento em aulas de ciências nas séries iniciais da educação básica. **Experiências em ensino de ciências**. v. 13, n. 2, p.144-161, 2018.

ROCHA, F. A ludicidade como método de ensino na Língua Inglesa. **Igapó - Revista de Educação Ciência e Tecnologia do IFAM** , v. 9, p. 15-26, 2015.

ROJO, R. (Org.). **Escol@ Conect@d@**: os multiletramentos e as TICs. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

SABADIN, M. Novas Tecnologias e o Ensino de Língua Inglesa. **Anais da XV Semana de Letras Cultura Clássica e Formação do Homem Contemporâneo**, Cascavel, p. 53-64, 2003.

SEBOLD, M.; ECARD, C.; SOUZA, R. A técnica do espelhamento ou a consciência da distância entre o português do Brasil e o espanhol. **Línguas & Ensino**, v. 1, p. 73-90, 2015.

SILVA, B.; PRADO, L. Problemas de aprendizagem na língua árabe: um estudo de tendências. **Línguas & Ensino**, v. 2, p. 104-115, 2019.

SOUSA, F. **Avaliação do projeto de extensão CLAC (Cursos de Línguas Abertos à Comunidade / Faculdade de Letras / UFRJ) como uma ação para a formação docente**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação). Faculdade Cesgranrio, Rio de Janeiro.

SZUNDY, P. **A Construção do Conhecimento do Jogo e Sobre o Jogo**: ensino e aprendizagem de LE e formação reflexiva. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada

e Estudos da Linguagem). Laboratório de Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Manual CLAC**: publicação com informações conceituais e normativas sobre o CLAC. 3ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2019.

WEININGER, Do aquário em direção ao mar aberto: Mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. 2ª ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 45-74.

\*\*\*

Recebido: 20.08.2020

Aprovado: 28.05.2021