

## O LÚDICO COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NO ENSINO DE LINGUA ESPANHOLA

Cláudio Félix Lima (UEPB-Residência Pedagógica/CAPES) <sup>1</sup>  
Fabiana Maria Souza Coelho (UEPB-Residência Pedagógica/CAPES) <sup>2</sup>  
Vinicius de Souza Gonçalves (UEPB-Residência Pedagógica/CAPES) <sup>3</sup>  
Gilda Carneiro Neves Ribeiro (UEPB-Residência Pedagógica/CAPES) <sup>4</sup>

### INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar desde a perspectiva de um estagiário do curso de Letras com habilitação em língua espanhola da Universidade Estadual da Paraíba e bolsista do Programa Residência Pedagógica da CAPES, a maneira como múltiplas ferramentas adquirem caráter lúdico e ganham teor metodológico no que tange o ensino de línguas estrangeiras, tendo como língua em questão o espanhol. Os estudos contrastam-se entre o lúdico e o método tradicional de ensino para que assim seja possível avaliar a efetividade da junção de práticas visuais e atividades de compreensão auditiva no processo de ensino/aprendizagem de uma LE. Sendo assim, os quadrinhos, músicas, tirinhas e áudios expositivos trabalhados no período de docência de estágio pelo Programa Residência Pedagógica, servirão como base para mostrar como a afetividade com tais ferramentas facilita o progresso dos discentes.

### METODOLOGIA

Como métodos de estudos utilizam-se análises de hipóteses e referenciais teóricos, tais como os de Krashen (1985), Souza (2012), Griffiee (1992) entre outros. Houve também a implementação de questionários baseados nos conteúdos trabalhados de maneira lúdica e outros questionários para as atividades dadas de maneira mais tradicional. Estes questionários têm um objetivo quantitativo e qualitativo de avaliação de aprendizado. As análises foram feitas em duas instituições de ensino, a Escola Estadual Cidadã Integral Monte Carmelo, na cidade de Campina Grande e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Irineu Joffily, na cidade de Esperança - PB. Com tais atividades buscou-se obter feedbacks resultantes de conteúdos teóricos vistos de maneiras distintas, foi dado o direito do aluno manifestar suas opiniões sobre a utilização de tais ferramentas multimídia em suas aulas de língua estrangeira, sendo assim algumas narrativas foram desenvolvidas e incorporadas ao artigo em questão.

---

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba - PB, aluno bolsista CAPES do Programa Residência Pedagógica [claudiofelixst@hotmail.com](mailto:claudiofelixst@hotmail.com);

<sup>2</sup> Graduando do Curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba - PB, aluna bolsista CAPES do Programa Residência Pedagógica [fabianamariasc@gmail.com](mailto:fabianamariasc@gmail.com);

<sup>3</sup> Graduando do Curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba - PB, aluno bolsista CAPES do Programa Residência Pedagógica [viniciusgpb@hotmail.com](mailto:viniciusgpb@hotmail.com);

<sup>4</sup> Professor orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>, Universidade Estadual da Paraíba - PB/ bolsista CAPES do Programa Residência Pedagógica [profgilda23@gmail.com](mailto:profgilda23@gmail.com).

## DESENVOLVIMENTO

Para que haja uma melhor compreensão do desenvolvimento dos alunos enquanto aprendizes de Língua Estrangeira (LE), cito Krashen (1985) e Hamze (s/d). O primeiro utiliza suas hipóteses para falar acerca de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira, acreditando que informações, conteúdos e mensagens devem ser compreendidas pelo receptor, do contrário não haverá o processamento de ideias e as informações (chamadas de *inputs*) se perderão, causando uma espécie de rejeição pelo conteúdo não entendido, sendo assim entra a segunda hipótese de Krashen, a do filtro afetivo. Esta hipótese fala sobre um filtro cuja característica principal está em considerar a empatia que o aluno tem pelo conteúdo trabalhado, postula-se que “o ‘Filtro afetivo’ é um bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizar plenamente o *input* compreensível que recebem para aquisição de língua” (Krashen, 1985, p.3 apud FIGUEIREDO 1995, p.52), sendo assim aprendizes pouco motivados ou inseguros tendem a ter um filtro afetivo mais alto, impossibilitando a entrada de *inputs* compreensíveis, em outras palavras ele não compreenderá os estímulos/mensagens vindas até ele. Hamze contribui com seus estudos dizendo que a aprendizagem é um processo de mudança de comportamento, obtido através da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Baseando-me nestas hipóteses e postulações, vejo a possibilidade de analisá-las em seu real uso, no cotidiano de escolas de ensino básico.

Como tentativa de introdução de atividades lúdicas no ensino de língua espanhola, passo a utilizar ferramentas que possam aproximar-me mais dos educandos, possibilitando a aceitação dos conteúdos trabalhados (levando em consideração a hipótese do filtro afetivo). Sendo assim, faço uma junção entre as “práticas convencionais” e o uso de tirinhas, que aqui funcionam como um subgênero do hipergênero HQs. Ambos utilizam de imagens em suas estruturas podendo ser considerados gêneros híbridos, pois tanto engloba a linguagem verbal quanto a não verbal. Estes gêneros costumam chamar mais atenção do público infante-juvenil enquanto leitores, aproximando-os mais dos conteúdos abordados em sala. Exemplifico mostrando as tirinhas de Mafalda. Estas tirinhas possuem um teor de criticidade implícito, sendo assim as atividades voltadas para o ensino médio que tinham como foco a interpretação de texto passaram a ser mais produtivas, uma vez que alunos passaram a identificar não somente a mensagem escrita, mas também as feições utilizadas por personagens da narrativa, compreendendo também um pouco mais sobre a significação e intencionalidade de figuras que aparentemente eram passíveis de uma única interpretação. Rezende (2009) diz que As HQs são “[...] obras ricas em simbologia – podem ser vistas como objeto de lazer, estudo e investigação. A maneira como as palavras, imagens e as formas são trabalhadas apresenta um convite à interação autor-leitor”

Com as tirinhas apresentadas na língua estrangeira, os alunos tinham como objetivo exercitar a leitura do material e fazer comentários de caráter subjetivo sobre suas interpretações, além disso era pedido que fossem feitas produções textuais com o propósito de uma avaliação mais cautelosa sobre a escrita dos mesmos. Desta maneira, conseguiriam exercitar seu vocabulário (mesmo que limitado) na língua espanhola, porém algo a mais chamou a minha atenção, os problemas com a língua portuguesa. De acordo com DCEs (2006 apud SANTOS e PAULUK, 2007), “as aulas de LE devem proporcionar ao aluno uma visão de mundo ampla para que ele conscientize-se sobre o papel das línguas na sociedade, valorizando a sua em comparação às outras”, mas como valorizar a língua materna se ela não está sendo utilizada de maneira coerente em sua apresentação? A partir daí houve correções

feitas de forma coletiva no quadro negro, resgatando a didática do “quadro e caderno” e também houve uma correção feita de forma mais lúdica, onde histórias em quadrinhos foram utilizadas para a correção de tempos verbais e verbos no infinitivo, tanto do espanhol quanto do português.

Com leituras feitas de pequenos textos em espanhol, senti a necessidade de procurar melhorar um pouco mais a pronúncia dos alunos. Sendo assim, áudios e canções na língua estrangeira começaram a ser introduzidos no âmbito escolar. Projetei atividades baseadas em áudios curtos mas que continham as respostas-chave para as atividades em questão. Assim, os alunos tinham que exercitar os seus ouvidos e encontrar as alternativas corretas para cada caso.

As partes do corpo humano foram aprendidas com efetividade graças à utilização de um arquivo de som onde há uma situação na qual o pai leva seu filho ao médico para uma revisão de rotina. *La cabeza, piernas, ombros, codos, rodillas* e etc foram os membros mais lembrados durante a exposição do conteúdo. Além de exercitar seu *listen* eles também acabavam pegando referências sobre pronúncia, e isso teve resultados satisfatórios, pois houve uma melhora significativa até mesmo na leitura dos textos vistos no decorrer do bimestre.

Pensando na sala de aula como um espaço onde é possível trabalhar atividades dinâmicas, algumas aulas passaram a contar com músicas em seu desenvolvimento. É necessário destacar que nem sempre é tão simples como parece trabalhar uma canção, pois podem haver divergências com os alunos no que diz respeito ao gênero musical ou até mesmo com a música em específico, mas foi possível encontrar canções que se encaixassem nos requisitos propostos no planejamento inicial da aula, que consistia em trabalhar vocabulário, tempos verbais, atividades de compreensão auditiva para preenchimento de ecos e também sobre variação linguística dentro do universo *hispanohablante*. No que diz respeito à variação linguística foram ressaltadas diferenças, semelhanças e particularidades da língua espanhola falada em países distintos. Essas variações vistas em sala contemplavam, desde estruturas gramaticais até divergências fonológicas.

DCEs (2006 apud SANTOS e PAULUK, 2007) diz que “o uso da música tem sido amplamente empregado em sala de aula, como elemento mediador entre o contato cultural e o aprendizado da segunda língua.”, sendo ela responsável por trazer características de seu povo, procurando descentralizar a ideia de que o espanhol está restrito somente à Espanha. Em aulas ministradas sobre aspectos culturais, foram implementados ritmos latinos e suas respectivas características. Segundo Griffie (1992 apud GOBBI, 2001, p.12) “a música, por muitas vezes, é reflexo de uma cultura, pois representa crenças, valores, hábitos, enfim, as tradições de um povo”.

A música trabalhada na aula foi “Corazón” do colombiano Malumma. Trata-se de uma versão da música “Você partiu meu coração”, do cantor brasileiro Nego do Borel. Com a aula musicalizada pude perceber que havia um déficit no que diz respeito a vocabulário e noções de conjugação verbal, tanto no espanhol quanto no português. Faria (2001 apud SOUZA, 2012) define que “a música é um importante fator na aprendizagem, pois a criança desde pequena já ouve música, que muitas vezes é cantada pela mãe ao dormir”. Sendo assim, pude desmembrar a letra da canção a fim de fazer uma atividade baseada nos tempos verbais encontrados na música. “Tú me partiste el corazón” serviu como base para a introdução de conjugação verbal no *pretérito perfecto simple* e dos *pronombres complemento directo e indirecto*. A música tocou por várias vezes para que os alunos pudessem ouvir e acompanhar a letra propriamente dita, que estava impressa em folhas de papel. Acabou que, no final da aula, os alunos tinham aprendido pelo menos 90% da canção e suas colocações gramaticais.

Não me atento somente aos aspectos gramaticais, levo em consideração outros aspectos específicos de cada atividade trabalhada no período de docência, procurando sempre entender mais sobre o que está como plano de fundo das tirinhas, músicas e textos aplicados.

Sendo assim, senti a necessidade de utilizar de interdisciplinaridade para explicar aos alunos qual era de fato o papel daquele conteúdo visto, qual era seu contexto social, histórico e de onde vinham as influências linguísticas da região de onde pertenciam aquele conteúdo.

Sendo assim, trouxe uma aula expositiva que funcionou como um debate sobre a Argentina e Sobre o Chile, mostrando um pouco sobre seus aspectos que iam desde o espaço *geográfico* até as divergências fonéticas que tinham como causa o seu contexto histórico e o suas influencias colonizadoras. Para atrair a atenção dos alunos, foram feitas cópias de cédulas do peso argentino, e foram levados áudios com argentinos e chilenos falando um pouco sobre sua história, desde o seu surgimento, colonização e atual contexto social e econômico do país. Além do mais, as particularidades na fonologia e fonética são destacadas e perceptíveis; fotos dos principais pontos turísticos de cada país são expostas e estimulam o inconsciente dos alunos para que eles possam passar a conhecer mais sobre estas culturas e suas curiosidades.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Com um questionário feito acerca da aceitação dos alunos com a prática dessas atividades em diferentes turmas de ensino médio, foi perceptível o grande interesse pelas atividades desenvolvidas. Em média 80% (oitenta por cento) dos alunos não demonstrava dificuldades em resolver as problematizações dos exercícios posteriores que correspondiam ao conteúdo e temática abordados no dia em questão. A ludicidade funciona como uma ferramenta ímpar para o ensino de línguas, sendo ela facilitadora no processo de obtenção de input no que diz respeito ao conteúdo. As atividades desenvolvidas acabaram por exercitar as quatro destrezas para a aprendizagem da língua estrangeira, a leitura, a fala, a audição e a escrita e os alunos corresponderam às expectativas, mesmo que sem perceber que as estavam cumprindo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da experiência vivenciada no âmbito escolar, podemos considerar a importância da utilização de práticas acadêmicas diferenciadas. As avaliações possibilitaram a obtenção de resultados satisfatórios de meios de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira e até mesmo em outros componentes curriculares. A pesquisa de campo trouxe consigo estatísticas, que mostram o fato de que há um maior interesse por parte do alunado quando as temáticas trabalhadas pelo docente são vistas de uma maneira mais dinâmica e os conteúdos podem convergir com as experiências e conhecimentos empíricos dos alunos.

**Palavras-chave:** Lúdico; Ensino aprendizagem; Espanhol; Cultura; Interdisciplinaridade; Gramática.

## REFERÊNCIAS

KRASHEN, Stephen. **The Input Hypothesis**. issues and implications. Harlow: Longman, 1985.

GOBBI, D. **A música enquanto estratégia de aprendizagem de língua inglesa**. 2001. 133 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Caxias do Sul, 2001.

HAMZE, Amélia. **O que é aprendizagem?** Disponível em:  
<http://www.educador.brasilecola.com/trabalho-docente/o-que-e-aprendizagem.htm>.

REZENDE, Lucinea Aparecida de. **Leitura e Formação de Leitores: Vivências Teórico-Práticas**. Londrina: Eduel, 2009.

DCEs (2006 apud SANTOS e PAULUK, 2007)

FARIA, Márcia Nunes. **A música, fator importante na aprendizagem**. Assis Chateaubriand. 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense. CTESOP/CAEDRHS. Paraná, 2001.