

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

FRANCISCA EDUARDA BARROSO BARBOSA

**O COMPONENTE LÚDICO COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE  
ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL: RESSIGNIFICANDO A  
AVALIAÇÃO NO CONTEXTO PANDÊMICO**

MESTRADO EM LETRAS

MANAUS  
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

FRANCISCA EDUARDA BARROSO BARBOSA

**O COMPONENTE LÚDICO COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE ESPANHOL: RESSIGNIFICANDO A AVALIAÇÃO NO  
CONTEXTO PANDÊMICO**

MESTRADO EM LETRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, sob orientação do Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira.

MANAUS  
2022

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

B238c	<p>Barbosa, Francisca Eduarda Barroso</p> <p>O componente lúdico como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol: ressignificando a avaliação no contexto pandêmico / Francisca Eduarda Barroso Barbosa . 2022 89 f.: il. color; 31 cm.</p> <p>Orientador: Wagner Barros Teixeira Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.</p> <p>1. Ensino-aprendizagem de Espanhol. 2. Componente Lúdico. 3. Avaliação. 4. Pandemia. I. Teixeira, Wagner Barros. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título</p>
-------	--

**FRANCISCA EDUARDA BARROSO BARBOSA**

**“O COMPONENTE LÚDICO COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE  
ESPANHOL: RESSIGNIFICANDO A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO PANDÊMICO”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em letras na área de Estudos da Linguagem.

Aprovada em 09 de setembro de 2022

**BANCA EXAMINADORA:**



gov.br

Documento assinado digitalmente

WAGNER BARROS TEIXEIRA

Data: 12/08/2023 15:05:26-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira – Presidente**  
UNILA/ PPGL-UFAM

gov.br

Documento assinado digitalmente

LUANA FERREIRA RODRIGUES

Data: 24/08/2023 21:54:59-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Profa. Dra Luana Ferreira Rodrigues – Membro**

gov.br

PPGL - UFAM

Documento assinado digitalmente

DORIS CRISTINA VICENTE DA SILVA MATOS

Data: 25/08/2023 15:37:11-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Profa. Dra. Doris Cristina Vicente da Silva Matos – Membro**  
PPGL - UFS

*Este trabalho é dedicado a todo aquele que acredita no poder transformador da educação.*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar à Deus, meu confidente e Senhor, pois não conseguiria nada do que tenho sem sua presença. Agradeço por ter me amado antes de eu ter nascido, fato que não consigo compreender, mas confio porque que é verdadeiro. Por me perdoar quando falhei, por me consolar quando chorei, por me direcionar quando precisei. Obrigada Jesus, meu Deus, porque me ensinou a amar incondicionalmente.

Ao meu esposo, David, pelo companheirismo durante esses sete anos de casamento e compartilhamento de alegrias e tristezas, inspirações e decepções, chegadas e despedidas, começos e términos de projetos. Obrigada por estar ao meu lado, segurando minha mão e seguindo comigo na construção de nossos objetivos, acreditando que sempre terei forças para terminá-los.

Aos meus pais, Antonia e Xavier, por ser meu apoio imediato, foi muito importante, pois me incentivaram desde sempre a permanecer no caminho da pesquisa, mesmo até sem saber o que é a tal pesquisa, mas apenas por confiar que daria o meu melhor por ela.

Ao meu orientador, professor doutor Wagner Barros Teixeira por me incentivar durante esses anos, depositando sua confiança em mim desde a graduação. Obrigada por tudo que me permitiu aprender no mundo das Letras, sendo meu espelho profissional e ético.

Aos meus companheiros de trabalho, em especial Diulia, João, Jhonata e Seigon, agradeço por me proporcionarem momentos muito bons e um ombro amigo durante a angustia.

Obrigada aos meus amigos do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFAM. Foi muito bom ter conhecido vocês durante o curso. Espero que nos vejamos durante as próximas etapas de nossas carreiras.

Sou muito grata ao CNPq e Capes pela bolsa de estudo e custeio do projeto.

Muito obrigada

## RESUMO

BARBOSA, F. E. B. **O componente lúdico como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol: ressignificando a avaliação no contexto pandêmico.** 2022. 90 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar a ressignificação da avaliação de Espanhol no contexto pandêmico, a partir do emprego do componente lúdico, como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. Os objetivos específicos são analisar de que maneiras o componente lúdico vem sendo aplicado no processo de avaliação de Espanhol, refletir sobre impressões do professor de Espanhol sobre as ferramentas lúdicas em avaliações e averiguar de que formas o componente lúdico está presente na formação inicial e continuada do professor de Espanhol do Amazonas. Como base teórica são considerados postulados sobre o componente lúdico em Baptista et al. (2003), Bartaburu (2003), Brasil (1988, 1990), Caletti de Marenco (2003), Kishimoto (1990 e 1994), Mayrink (2003); avaliação em Luckesi (2003 e 2018). A pesquisa é um estudo pertencente à área de Linguística Aplicada, de natureza qualitativo e tem como referencial metodológico o estudo de campo, tendo como base Gil (2008) e Paiva (2019). Para alcançar os objetivos propostos, além da pesquisa bibliográfica impressa e telematizada, foi utilizada a pesquisa documental, através de questionários investigativos e análise documental das avaliações realizadas e disponibilizadas pelos professores de Espanhol da rede pública estadual amazonense.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem de Espanhol. Componente Lúdico. Avaliação.

## RESUMEN

BARBOSA, F. E. B. **O componente lúdico como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol: ressignificando a avaliação no contexto pandêmico.** 2022. 90 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

Este trabajo tiene como objetivo general analizar la resignificación de la evaluación del español en el contexto de la pandemia, a partir del uso del componente lúdico, como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos específicos son analizar las formas en que se ha aplicado el componente lúdico en el proceso de evaluación del español, reflexionar sobre las impresiones del profesor de español sobre las herramientas lúdicas en las evaluaciones y averiguar de qué manera el componente lúdico está presente en el proceso de evaluación inicial y final. educación continua del alumno. Profesor de español amazónico. Como base teórica, se consideran postulados sobre el componente lúdico en Baptista et al. (2003), Bartaburu (2003), Brasil (1988, 1990), Caletti de Marengo (2003), Kishimoto (1990 y 1994), Mayrink (2003); evaluación en Luckesi (2003 y 2018). La investigación es un estudio perteneciente al área de Lingüística Aplicada, de carácter cualitativo y tiene como referente metodológico el estudio de campo, basado en Gil (2008) y Paiva (2019). Para lograr los objetivos propuestos, además de la investigación bibliográfica impresa y telemática, se utilizó la investigación documental, a través de cuestionarios de investigación y análisis documental de las evaluaciones realizadas y puestas a disposición por docentes españoles de la red pública estatal de Amazonas.

**Palabras-clave:** Enseñanza-apredizaje de Espanhol. Componente Lúdico. Evaluación.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultados da pergunta 2 do questionário investigativo.....	65
Gráfico 2 - Resultados da pergunta 3 do questionário investigativo.....	66
Gráfico 3 - Resultados da pergunta 4 do questionário investigativo.....	66
Gráfico 4 - Resultados da pergunta 5 do questionário investigativo.....	67
Gráfico 5 - Resultados da pergunta 6 do questionário investigativo.....	67
Gráfico 6 - Resultados da pergunta 7 do questionário investigativo.....	68
Gráfico 7 - Resultados da pergunta 8 do questionário investigativo.....	68
Gráfico 8 - Resultados da pergunta 8.1a do questionário investigativo.....	69
Gráfico 9 - Resultados da pergunta 9 do questionário investigativo.....	69
Gráfico 10 - Resultados da pergunta 11 do questionário investigativo.....	71
Gráfico 11 - Resultados da pergunta 11. 1 a do questionário investigativo.....	72

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Programa Aula em Casa .....	56
Figura 2 - Fluxograma de Desenvolvimento de uma análise de conteúdo de Bardin (2011).....	62
Figura 3 - Resignificando a avaliação de Espanhol com o uso de música .....	75
Figura 4 - Resignificando a avaliação com o uso de dinâmicas em grupo.....	75
Figura 5 - Resignificando a avaliação de Espanhol com a produção de vídeos de dublagem.....	76

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - O Lúdico no Ensino-Aprendizagem de Espanhol .....	20
Quadro 2 - A Avaliação no Ensino-Aprendizagem de Espanhol .....	24
Quadro 3 - O Ensino-Aprendizagem de Espanhol durante a Pandemia de COVID-19 .....	26
Quadro 4 - Classificação da pesquisa baseado em Paiva (2019, p. 11 – 15, 65 e 69) e Gil (2008, p. 57) .....	53

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Interpretação da questão 1.....	65
Tabela 2 - Interpretação da questão 10.....	70
Tabela 3 - Interpretação da questão 12.....	73
Tabela 4 - Interpretação da questão 13.....	74

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEL	Centro de Ensino de Línguas
ELE	Espanhol como Língua Estrangeira
PACE	Programa de Atividade Curricular de Extensão
PIBEX	Programa Institucional de Bolsas de Extensão
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
SEDUC-AM	Secretaria Estadual de Educação e Desporto do Amazonas
SEMED	Manaus - Secretaria Municipal de Educação de Manaus
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	15
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	19
1.1 ESTADO DA ARTE.....	19
1.2 COMPONENTE LÚDICO EM SALA DE AULA NO ENSINO DE ESPANHOL....	32
1.3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	39
1.4 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 NO CIBERESPAÇO.....	43
1.5 AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	46
CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	52
2.1 ESCOLHA DA ABORDAGEM E METODOLOGIA.....	52
2.2 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA .....	53
2.3 CONTEXTO DA PESQUISA .....	54
2.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	59
2.5 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	60
2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	61
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS.....	63
3.1 QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO .....	63
3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS.....	79
APÊNDICE A.....	82
APÊNDICE B .....	84
ANEXO A.....	88

## INTRODUÇÃO

Aprendizagem docente como prática reflexiva é fundamentada no pressuposto de que o professor aprende da experiência pessoal por meio da reflexão focalizada na natureza e no significado das experiências de ensino.

Vieira-Abrahão (2010)

A minha história com a Língua Espanhola teve início em 2010, no Instituto de Educação do Amazonas (IEA), como aluna da Educação Básica no Ensino Médio. Meu professor de Espanhol trabalhava com músicas e jogos durante as aulas, o que fez toda a diferença com o meu contato com a língua. Me senti envolvida com a disciplina graças às ferramentas utilizadas por ele, influenciando na minha escolha de carreira profissional mais tarde.

Minha caminhada acadêmica na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) começou em 2012, no curso de Letras – Língua e Literatura Espanhola. Logo após sair do Ensino Médio, um mundo de possibilidades se apresentou para mim na graduação. Percebi que a universidade era meu lugar.

Na graduação, tive muitas oportunidades de aproveitar as ações de extensão promovidas pela instituição entre 2012 e 2016. O Programa Atividade Curricular de Extensão (PACE), foi um exemplo, com os projetos: ‘Salvador Dalí e Diego Rivera: arte e compromisso no universo hispânico’ e ‘Os reflexos da sociedade através dos pincéis de José Guadalupe Posada e Fernando Botero’, entre muitas outras ações desse Programa. Outra experiência foi no Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), que teve como objetivo a criação e aplicação da plataforma web no curso de Letras – Língua e Literatura Espanhola.

A semente deste trabalho de mestrado foi uma pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), realizada entre 2014 e 2015, e teve como título: O lúdico em aulas de espanhol: integrando ensino, pesquisa e extensão na universidade (BARBOSA; TEIXEIRA, 2015).

No decorrer do estudo, houve a construção de um breve panorama teórico sobre a presença do componente lúdico no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira, análise da presença do componente lúdico no livro didático adotado pelo Curso de Espanhol do Projeto (CEL), e contemplação, de forma integrada, das áreas de atuação universitária, ensino, pesquisa e extensão.

Os resultados alcançados no PIBIC foram positivos e satisfatórios, percebi que o componente lúdico estava presente nas atividades do volume 1 da coleção *Nuevo Ven* e, portanto, deveria fazer parte do discurso didático dos acadêmicos que atuavam como estagiários bolsistas nas turmas do Curso de Espanhol do Projeto CEL da UFAM. Embora nem todos os objetivos específicos propostos no início da pesquisa foram atingidos devido à amplitude do trabalho, o que permitiu a renovação do projeto com Ramirez e Teixeira (2016), com o trabalho: O lúdico no discurso de futuros professores de espanhol: integrando ensino, pesquisa e extensão na universidade.

Que também foi comprovou a presença do componente lúdico nos planos dos acadêmicos que atuavam como estagiários no Projeto CEL. E para exemplificar essa afirmação a autora destacou existência de alguns elementos estratégicos metodológicos adotadas, como: dinâmicas, músicas e discussão em grupo.

Outro ponto relevante para a motivação de investigar essa temática foram as reflexões trazidas pelo cotidiano em sala de aula. Comecei a lecionar Espanhol para turmas de Ensino Fundamental e Médio, em 2016, em uma escola particular, em Manaus. Desde então, durante o exercício de minha função, me deparei com realidades desconhecidas e distintas, nas quais manifestaram-se vários pensamentos confrontando minha prática pedagógica na formação inicial.

Vários questionamentos pedagógicos surgiram para iniciar esta pesquisa: ‘Como atrair o interesse dos alunos nas aulas de Espanhol?’; ‘O que posso fazer para estimular a participação e aprendizagem efetiva das turmas?’; ‘O que posso fazer para inovar minhas aulas e fazer os meus alunos saírem da zona de conforto?’.

E o último motivo que me levou a realizar esta investigação, vi que outros professores poderiam estar passando por situação parecidas. Diante desse cenário, senti a necessidade de produzir um estudo que os auxilie em ressignificar suas práticas de ensino.

Sendo assim, este trabalho de Mestrado segue as perguntas norteadoras, divididas em pergunta geral:

- De que maneiras o componente lúdico vem sendo aplicado na ressignificação do processo de ensino de Espanhol em escolas públicas ao longo da pandemia de COVID 19?

E específicas:

- De que maneiras o componente lúdico está presente na formação inicial dos professores de Espanhol que atuam nas escolas públicas do Amazonas em tempo de pandemia?

- Como os cursos de formação continuada dos professores de Espanhol influenciaram no uso do componente lúdico em sala de aula?
- Que impressões o professor de Espanhol tem sobre o uso de ferramentas lúdicas no processo de ensino durante a pandemia?
- Como o componente lúdico está presente nas avaliações de Espanhol durante a pandemia de COVID 19?

Isto posto, busquei ancorar as hipóteses norteadoras na crença de que:

- O componente lúdico se faz presente na formação inicial professores de Espanhol que atuam em escolas públicas do Amazonas de alguma forma, seja através de disciplinas obrigatórias da grade curricular do curso da graduação, disciplinas optativas, projetos de Iniciação Científica, curso de extensão, palestra, minicursos e/ou oficinas.
- Na formação continuada dos professores de Espanhol, o componente lúdico também é abordado por meio de cursos de Pós-graduação e/ou mestrado, leitura de artigo, curso de capacitação oferecido pela SEDUC/AM, curso de extensão palestra, vídeos e/ou *lives*, cursos on-line, minicursos e/ou oficinas.
- Durante o contexto pandêmico o uso do componente lúdico é fundamental para atrair a atenção e motivar aos alunos a participarem das aulas remotas, híbridas e presenciais.
- A avaliação em um formato mais flexível com espaço para debates com perguntas desafiadoras, músicas, vídeos, dança, culinária, jogos de tabuleiro, informações culturais, dinâmicas em grupos, quebra-gelo, teatro, possibilita a ressignificação do ensino-aprendizagem do Espanhol em escolas públicas do Amazonas ao longo da pandemia de COVID 19.

Considerando as perguntas e hipóteses e tendo em vista o valor da utilização do componente lúdico para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, esta pesquisa de Mestrado tem como objetivo geral:

- Analisar a ressignificação da Avaliação no ensino de Espanhol no contexto pandêmico, a partir do emprego do componente lúdico, como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem.

E, como específicos:

- Averiguar de que formas o componente lúdico está presente na formação inicial do professor de Espanhol de escolas públicas do Amazonas.

- Listar as contribuições que a formação continuada do professor de Espanhol de escolas públicas do Amazonas deram para a adoção do componente lúdico em sala de aula.
- Refletir sobre as impressões do professor de Espanhol possuem em relação à aplicação do componente lúdico nas avaliações.
- Identificar de que maneiras o componente lúdico vem sendo aplicado no processo de avaliação de Espanhol no contexto pandêmico de COVID 19.

Este trabalho se justifica pedagogicamente considerando que aborda questões focando o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, parte primordial presente na rotina de qualquer escola, seja de forma presencial, híbrida ou remota.

Também é relevante do ponto de vista científico, devido o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas como esta, já que não há muitos registros de trabalhos envolvendo a temática específica, além dos trabalhos já mencionados anteriormente Barbosa e Teixeira, 2015; Ramirez e Teixeira, 2016. E ainda, contribuirá para embasar a realização de pesquisas futuras referentes ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras durante a pandemia de COVID-19.

Além disso, tem relevância acadêmica pois versa sobre a formação de professores, trazendo subsídios de possíveis discursões desse tema na Academia, em especial, em cursos de formação inicial e continuada de professores de Língua Espanhola.

Assim como outros pontos já levantados, ao meu ver, saliento a relevância social e pessoal deste trabalho: devolver os resultados desta pesquisa à sociedade, dando voz aos dados coletados em escolas públicas de Manaus.

Será traçado um breve histórico sobre a importância do uso do componente lúdico em aulas de línguas estrangeiras, com foco no processo de ensino-aprendizagem em aulas de Espanhol por meio do método estudo de caso, apoiando-me na abordagem qualitativa (GIL, 2008; PAIVA, 2019); as técnicas e os instrumentos de geração de dados serão análise documental de avaliações (documentos, *prints*, *links*, vídeos e fotos) e questionários de pesquisa (serão aplicados em professores de Espanhol).

Este texto estrutura-se em três capítulos, além dessa introdução: capítulo 1 – Fundamentação Teórica; capítulo 2 – Metodologia; capítulo 3 – Apresentação e Análise dos dados. Em seguida, Considerações Finais, Referências, Anexos e Apêndices.

## CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar o estado da arte da pesquisa sobre o tema proposto e o escopo teórico norteador desta pesquisa. Serão destacadas teorias e pensamentos de autores que transitam pelas áreas do uso do componente lúdico como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, seguido de uma visão geral sobre a relevância da formação de professores, e, por fim, considerações sobre a ressignificação do ensino durante a pandemia de COVID-19.

### 1.1 ESTADO DA ARTE

Aprender é a única coisa de que  
a mente nunca se cansa, nunca tem medo  
e nunca se arrepende.

Leonardo da Vinci

Com a intenção de situar esta pesquisa na conjuntura acadêmica do Estado da arte à qual pertence, foi realizada uma busca de obras para o mapeamento de trabalhos que se relacionam com este tema. Foram utilizadas algumas plataformas digitais de banco de dados, como: Latindex, Scielo, Banco de dados de Teses e dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Os critérios preliminares adotados para a filtragem dos trabalhos foram referentes às palavras-chave: Espanhol/Lúdico; Espanhol/Avaliação e Espanhol/Pandemia, ao ano de publicação: de 2017 a 2022, à área temática: Linguística, Letras e Artes. A primeira base de dados utilizada foi a Latindex, o qual restringiu aos jornais e revistas quando pesquisado Espanhol/Lúdico; Espanhol/Avaliação e Espanhol/Pandemia, sendo necessário acessar os mesmos dos quais faziam referência ao tema linguística da área de espanhol.

Já na biblioteca eletrônica Scielo, Espanhol/Avaliação obtiveram 3 resultados incompatíveis com a abordagem deste trabalho. O Banco de dados de teses e dissertações da CAPES, para a primeira palavra-chave houveram 15 resultados, baseado na leitura dos resumos dos trabalhos nenhum estava ligado diretamente ao assunto; já Espanhol/Avaliação obtiveram 365 resultados, mas nenhum ligado ao tema desta pesquisa.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, as buscas foram mais significativas para esta pesquisa. Espanhol/Lúdico resultou 9 trabalhos, Espanhol/Avaliação, 3, e Ensino/Pandemia/Espanhol, 2. Após o mapeamento das teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso mais pertinentes nas bases de dados, foram selecionados os seguintes trabalhos:

Quadro 1 - O Lúdico no Ensino-Aprendizagem de Espanhol

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR(A)</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>ANO</b>	<b>NÍVEL</b>	<b>FONTE</b>
O LÚDICO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA: UMA PRÁTICA EDUCATIVA NA CASA DA CRIANÇA COM CÂNCER/PB	MACIELLE JORGE LIMA DE MELLO	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	2017	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO GRADUAÇÃO	LATINDEX <a href="https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3269">https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3269</a>
ANÁLISE DO VÍNCULO ENTRE AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E O LÚDICO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA	HELENICE APARECIDA DE OLIVEIRA	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	2017	DISSERTAÇÃO DE MESTRADO	BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES
A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA SALA DE AULA DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	CAROLINE BARROS FREITAS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	2018	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO GRADUAÇÃO	REPERTÓRIO DIGITAL DA UFRGS
O LÚDICO COMO FERRAMENTA MOTIVACIONAL NA DISCIPLINA DE LÍNGUA ESPANHOLA EM IPIXUNA DO PARÁ (PA)	IRIS NARA AMARAL DA SILVA	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN	2019	DISSERTAÇÃO DE MESTRADO	LATINDEX <a href="http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/repositorio/article/download/795/747">http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/repositorio/article/download/795/747</a>

ATIVIDADES LÚDICAS NAS AULAS DE ESPANHOL COMO LINGUA ESTRANGEIRA	RAMÓN ANTONIO HERNÁNDEZ CHIRINOS DE JESUS, FRANCISCO DAS C. SILVA DE JESUS HERNÁNDEZ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	2020	ARTIGO: CULTURA, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD	LATINDEX <a href="http://dx.doi.org/10.17981/cultedu.soc.11.2.2020.13">http://dx.doi.org/10.17981/cultedu.soc.11.2.2020.13</a>
O JOGO E O TRABALHO EM GRUPO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL NAS AULAS DE ELE.	IRIS RAMON LÓPEZ	SELLO EDITORIAL	2020	LIVRO: EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA 2020. PARTE VII	LATINDEX <a href="https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=853672">https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=853672</a>
O COMPONENTE LÚDICO NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LINGUA ESTRANGEIRA	MARIA GELCIANA SILVA ABREU, MARIA VALDÊNIA FALÇÃO DO NASCIMENTO	REVISTA ELETRÔNICA DO GEPPELE	2022	ARTIGO: REVISTA ELETRÔNICA DO GEPPELE, ANO VI, 09, VOL II	LATINDEX <a href="http://www.periodicos.ufc.br/gepple/article/view/72813">http://www.periodicos.ufc.br/gepple/article/view/72813</a>

Fonte: a autora (2022)

A fim de tecer uma estrutura de contribuições foram feitas algumas considerações após a leitura dos resumos:

O trabalho de Conclusão de Curso de De Mello (2017) tem como objetivo mostrar o uso do lúdico como recurso facilitador e motivador no ensino-aprendizagem da Língua Espanhola. O contexto da pesquisa foi a Casa da Criança com Câncer da Paraíba, crianças e adolescentes em tratamento contra o câncer foram os participantes. Foram abordados conteúdos de nível básico apresentados através de jogos e brincadeiras que facilitassem e estimulassem o aprendizado, por meio de oficinas realizadas no decorrer de três meses. A autora se apoiou teoricamente em Kishimoto, Santos, Matos, Mugiatti, Paulo Freire e Vytgosky para justificar o uso da ludicidade como estratégia de dinamização no processo de ensino-aprendizagem. O produto final da pesquisa foi a constatação de que é possível a aquisição do Espanhol através de aulas dinâmica porque permitem ao aluno uma maior interação com o idioma com jogos e brincadeiras consolidando a aprendizagem de modo leve e eficaz.

A dissertação de Oliveira (2017), tem como objetivo a análise do vínculo entre as estratégias de aprendizagem e o lúdico no ensino-aprendizagem de Língua Espanhola, em uma escola pública da periferia do Distrito Federal e o público-alvo foram alunos e professores do Ensino Fundamental II. A pesquisa é de natureza qualitativa, com a metodologia de pesquisa-ação. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários para alunos e professores, gravação e observação das aulas e entrevista semiestruturada. Os autores basilares de sua pesquisa são Moita Lopes (1996), Bakhtin (1997; 2006), Vygotsky (1998), Almeida Filho (2010), Oxford (1991), Brown (1990), O'Malley & Chamot (1990). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pelas Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental (OCEFs) também foram utilizados como fundamentação teórica. A autora, em seu resumo, não explana o resultado final de sua pesquisa.

O trabalho de Freitas (2018) realizou um breve levantamento teórico acerca do uso do lúdico na aula de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), se apoiando em Lev Vygotsky (2007), Tizuko Kishimoto (1994) e Vilson Leffa (1988). Buscando compreender o uso do lúdico como objeto pedagógico, se aprofundou na evolução das metodologias de ensino de língua estrangeira, com o objetivo de identificar a abordagem em que o jogo melhor se encaixa. Ao final, a autora traz como resultado duas propostas de atividades lúdicas adaptadas à aula de Espanhol Língua Estrangeira.

Da Silva (2019) aborda em sua dissertação a análise do aspecto lúdico como ferramenta motivacional na disciplina de Língua Espanhola. A pergunta norteadora para a referida investigação foi “Como a atividade lúdica pode influenciar na aprendizagem da língua espanhola nos alunos do terceiro ano do Ensino Médio na escola Irmã Agnes Vincquier?” E seu objetivo geral era analisar a influência do lúdico nas práticas pedagógicas do professor de Língua Espanhola das turmas de terceiro ano do ensino médio da Escola Estadual Irmã Agnes Vincquier, no Município de Ipixuna do Pará. A investigação foi realizada por estudo descritivo, com enfoque qualitativo. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram entrevistas e questionários abertos, aplicados com docentes e discentes do Ensino Médio. Os resultados do estudo demonstraram que o uso do lúdico tem influência positiva na prática pedagógica do professor de Língua Espanhola da Escola Irmã Agnes Vincquier. Ao final do trabalho, a autora constatou a eficácia das atividades lúdicas como ferramentas motivacionais empregadas pois as aulas mediadas pela utilização de atividades lúdicas foram mais significativas, dinâmicas e prazerosas na percepção dos respondentes das entrevistas e questionários.

De Jesus e Hernández (2020) em seu trabalho buscaram valorizar as atividades lúdicas socializadas nas aulas de espanhol como língua estrangeira (ELE)<sup>1</sup>. A pesquisa se baseou na metodologia qualitativa, para isso, foi investigado um grupo de estudantes do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública, a faixa etária dos respondentes foi entre 14 e 20 anos. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados entrevista e observação. Os resultados evidenciaram que as atividades lúdicas cumprem o papel de estratégia pedagógica fortalecedora nas aulas de ELE. Os autores concluíram que tais atividades permitiram que os estudantes aproveitem a disciplina alcançando a aquisição da língua, assim como incentivam o uso de vocabulário estudados em práticas do contexto real.

O objetivo do trabalho de López (2020), é valorizar a conveniência e as vantagens da atividade lúdica no trabalho em grupo como estratégia de trabalho para o desenvolvimento da expressão oral nas aulas de Espanhol. Com a proposta de valorização da importância da atividade lúdica, jogos e trabalho em grupo, no desenvolvimento da expressão oral nas aulas de ELE, conseqüentemente, há a potencialização da aquisição da competência comunicativa necessária para resolver situações na língua estudada, tendo como referência a realidade dos estudantes, utilizando textos que os preparem para um bom desempenho durante determinadas situações.

Abreu e Nascimento (2022) fazem um relato de experiência durante o estágio supervisionado em uma escola pública de Fortaleza, com foco na utilização de recursos lúdicos como estratégia didática no processo de ensino. Trazem a discussão da relação entre as atividades lúdicas e o processo de ensino e aprendizagem de ELE. Para isso, assumem as contribuições de Krashen (1981), para a aquisição de segunda língua; Dörnyei (2008) que investiga sobre a motivação nas aulas de línguas e as contribuições de Sarlé (2008) sobre a relação entre jogos e aprendizagem escolar. Após a explanação do referencial teórico, as autoras expõem as experiências durante as aulas ministradas com o auxílio de jogos e outras atividades lúdicas.

No segundo quadro serão explanados os trabalhos encontrados relacionados à temática da Avaliação no Ensino-Aprendizagem de Espanhol, em seguida, serão apresentados breves comentários baseados na leitura dos resumos dos mesmos.

---

<sup>1</sup> Doravante ELE

Quadro 2 - A Avaliação no Ensino-Aprendizagem de Espanhol

TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	ANO	NÍVEL	FONTE
A REPARAÇÃO NA INTERAÇÃO ORAL DE ESTUDANTES DE ELE: COMPARAÇÃO ENTRE INTERAÇÕES DE PRÁTICAS NA AULA E INTERAÇÕES NO CONTEXTOS DE AVALIAÇÃO	LAURA ACOSTA ORTEGA	PRAGMÁTICA SOCIOCULTURAL /SOCIOCULTURAL PRAGMATICS	2017	ARTIGO: SOPRAG, VOL 5 (2)	LATINDEX <a href="https://doi.org/10.1515/soprag-2017-0018">https://doi.org/10.1515/soprag-2017-0018</a>
A AVALIAÇÃO NO ENSINO DE ESPANHOL: CRENÇA-AÇÃO DE DUAS PROFESSORAS DA ESCOLA PÚBLICA	ANDRIZA PUJOL DE AVILA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	2018	TESE DE DOUTORADO	BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES
CRENÇAS DE PROFESSORES DE ESPANHOL SOBRE A AVALIAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE	MARIANA RABELO ROCHA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	2019	DISSERTAÇÃO DE MESTRADO	BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES
RELATO DE EXPERIÊNCIA: AVALIAÇÃO NO ENSINO REMOTO COM A LÍNGUA ESPANHOLA NA ESCOLA ALZIRA LISBOA NA CIDADE DE JACARAÚ-PB	MARIA JOSÉ VITÓRIA DA SILVA	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA	2020	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - ESPECIALIZAÇÃO	BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES
AVALIAÇÃO NAS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRANO ENSINO SUPERIOR: O QUE MUDOU COM O ENSINO EMERGENCIAL REMOTO?	ACASSIA DOS ANJOS SANTOS ROSA, ROANA RODRIGUES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO SERGIPE	2021	ARTIGO DEVIR EDUCAÇÃO, EDIÇÃO ESPECIAL	LATINDEX <a href="https://doi.org/10.30905/rde.v0i0.428">https://doi.org/10.30905/rde.v0i0.428</a>

Fonte: a autora (2022)

Ortega (2017) realizou um estudo com onze estudantes ELE, do nível B2, buscando compreender reparos nas interações em sala de aula com ferramentas próprias da análise da conversação prevendo possíveis soluções ou tratamentos dos problemas de interação, visando duas interações específicas: as que envolveram as atividades das práticas em sala de aula e as que ocorriam enquanto as conversações eram avaliadas. Como resultados, foi percebido a tendência de realizar reparos interacionais durante as práticas em sala de aula semelhante como é feito durante uma conversa, moldando um raciocínio construtivo se valendo de consertos gramaticais. Em contraproposta, durante a observação do contexto avaliativo, os alunos mostraram seguir roteiros propostos para sua segurança pessoal, não se valendo de todo conhecimento gramatical ou não o buscando para se resguardar de possíveis erros, evitando fazer reparos.

Já na tese de Avila (2018), as crenças de professores de Espanhol sobre a avaliação no Ensino-Aprendizagem de LE foi o alvo da investigação. Foram descritos os contextos das duas escolas e realizada a observação de aulas, em seguida, levantadas e analisadas as crenças das duas professoras e estabelecida a relação crença-ação com ênfase para as influências contextuais. De natureza qualitativa, faz uso do estudo de caso apoiada na abordagem contextual de Barcelos (2001). A coleta de dados foi realizada por meio de observação.

Na dissertação de Rocha (2019), é investigado sobre as crenças de professores de Espanhol sobre a avaliação no ensino-aprendizagem de LE, com o foco em professores egressos do Curso de Letras– Língua e Literatura Espanhola da UFAM. Visa verificar as contribuições da formação inicial para a prática avaliativa. De natureza qualitativa, faz uso do estudo de caso. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário investigativo e entrevista semiestruturada. O referencial teórico que utilizou foi Barcelos (1995, 2001, 2004, 2006, 2007, 2008, 2011), Pajares (1992), Demo (1996), Hadji (1994, 2000), Luckesi (2002, 2003, 2005), Perrenoud (1999, 2000), Rabelo (2004). Em seu resumo, após o resultado de suas investigações, a autora relata que a abordagem tradicional ainda é predominantemente utilizada pelos professores de Espanhol, por isso, sugere mais discussões e reflexões sobre a avaliação na formação inicial e uma maior aproximação da graduação com a realidade.

Da Silva (2020), em seu trabalho, descreve o processo de avaliação da disciplina de língua espanhola no regime especial de ensino na escola Alzira Lisboa (Jacaraú-PB). Entre os objetivos específicos, buscou-se comparar as mudanças ocorridas no modo avaliativo do ensino presencial para o período de ensino remoto e especificar o uso de metodologias ativas para o

desenvolvimento das aulas. A autora faz reflexões pessoais advindas do cotidiano das aulas de língua espanhola e de como foi modificado o sistema avaliativo durante esse período remoto. Para auxiliar no embasamento do trabalho, Silva (2020) menciona Floriano e Mercado (2020) que ajudam a entender melhor esse novo contexto educacional. Deste modo, é válido destacar a importância do uso da tecnologia durante esse período, pois é por meio dela que ocorre o desenvolvimento das aulas remotas, sejam elas de forma síncrona ou assíncrona, além de ser de grande valia para o planejamento do professor e no desenvolvimento educacional do aluno.

Rodrigues e Rosa (2021) apresentaram em seu relato de experiência, o uso de métodos avaliativos no ensino de espanhol para graduação em Letras de uma Universidade Federal brasileira. Colocaram em destaque o novo modelo de ensino remoto para as aulas devido à pandemia do COVID-19. Levaram em consideração para sua pesquisa, os aspectos tecnológicos e pedagógicos, relacionando pontos como: o abandono do tradicional dia de prova, propostas processuais ao longo do semestre, readequação de atividades gramaticais e diversificação das atividades avaliativas, agora com o aparato tecnológico por meio da internet, não presencial. Por meio dessa experiência, foi possível abranger o maior número de estudantes, devido ao caráter não presencial. A avaliação também inferiu que o avanço do conhecimento foi positivo, salientando a melhora na adequação à norma culta do espanhol, fato constatado por autoavaliação dos alunos.

Já no terceiro e último quadro serão explanados referentes ao Ensino-Aprendizagem de Espanhol durante a Pandemia de COVID-19, com recorte entre os anos de 2020 a 2022, em seguida, serão apresentados breves comentários baseados na leitura dos resumos dos mesmos.

Quadro 3 - O Ensino-Aprendizagem de Espanhol durante a Pandemia de COVID-19

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR(A)</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>ANO</b>	<b>NÍVEL</b>	<b>FONTE</b>
ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIOS DIGITAIS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19	MARIA AUXILIADOR A DE JESUS	Revista Eletrônica do GEPPELE	2020	ARTIGO: REVISTA ELETRÔNICA DO GEPPELE, ANO VI, 09, VOL I	LATINDEX <a href="https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/58644">https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/58644</a>

O ENSINO DO ESPANHOL NUMA ESCOLA ESTADUAL EM MEIO À PANDEMIA	FABIOLLA ELLEN PEDROSO OTT, AMARILI SEQUEIRA, NOGUEIRA, LIGIA PAULA COUTO	18º ENCONTRO CONVERSANDO SOBRE EXTENSÃO (CONEX) E 3º ENCONTRO ANUAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA (EAEX)	2020	RESUMO EXPANDIDO: 18º CONEX E 3º EAEX	LATINDEX <a href="https://siseve.app.s.uepg.br/en/eaexconex2020/noticia/link-para-os-ouvintes-do-dia-20102020">https://siseve.app.s.uepg.br/en/eaexconex2020/noticia/link-para-os-ouvintes-do-dia-20102020</a>
APRENDIZAGEM BASEADA NO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL 2, NO PERÍODO DE PANDEMIA DO COVID 19	MARIANA MARCELINO SILVA	UFPI/PPGED/NIPE EP   EPEduc	2020	ARTIGO: REVISTA EPISTEMOLOGIA E PRÁXIS EDUCATIVA, VOL 3	LATINDEX <a href="https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/1854/1683">https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/1854/1683</a>
ESTRATEGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO REMOTA DE ELE EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID 19	VITÓRIA ALVES DA SILVA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	2021	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - GRADUAÇÃO	LATINDEX <a href="https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/61992">https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/61992</a>
ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ATIVIDADES SÍNCRONAS QUE APENAS O ENSINO REMOTO PROPORCIONA	FERNANDA PIZZA, TUANNY EUGENIO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	2021	ARTIGO: REVISTA X, VOL 16	LATINDEX <a href="https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/81454/44254">https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/81454/44254</a>
UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DO ESPANHOL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA	SIMONE GOMES TORQUATO, JOCIANO COELHO DE SOUZA, MARIA DAS GRAÇAS DE OLIVEIRA	DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DO IFPB	2021	ARTIGO: REVISTA PRINCIPIA, VOL 58	LATINDEX <a href="https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/5308">https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/5308</a>

	PEREIRA, LUÍS HUMBERTP FRANQUET				
A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DO ESPANHOL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19	VALESKA DOS SANTOS PEREIRA, GILDA C. NEVES RIBEIRO, IZABEL MIRANDA ROCHA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA	2020	ARTIGO: Anais VIII ENID & VI ENFOPROF / UEPB	LATINDEX <a href="https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/85323">https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/85323</a>
DO HABITUAL AO 'NOVO NORMAL': O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA	THAMYRES GUEDES MOREIRA	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA	2020	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - ESPECIALIZAÇÃO	BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES

Fonte: a autora (2022)

De Jesus (2020) apresentou em seu relato experiências de duas professoras de letras, além de sua mesma, vivenciadas por meio de um projeto de extensão de Língua Espanhola (coordenada pela a autora) durante a pandemia de COVID-19. As aulas contabilizaram 72 h com níveis Intermediário I, Avançado I e Avançado II. As aulas foram completamente remotas com o uso de ampla literatura da expressão oral, vídeos e textos, através da plataforma Microsoft Teams, e as principais metas eram garantir a escrita e fala fluente dos alunos. Os resultados mostraram-se positivos, principalmente pela motivação aos alunos por terem três professores de países hispanofalantes (Espanha, Cuba e México) no curso. Cabe destaque à vontade de participação dos alunos, que se mostraram muito ativos e um ponto negativo foi atribuído às condições climáticas nos dias chuvosos, foi relatado que tanto professores quanto alunos temiam não ter aula devido às interferências da instabilidade na Internet.

Couto *et al* (2020) realizaram esse trabalho, onde assistiram aulas de Espanhol do projeto Aula Paraná e fizeram formações com um dos professores do programa, discutindo os empecilhos de selecionar e produzir conteúdo digitado e gravado em tempo hábil para enviarem para seus alunos, averiguando a recepção desses conteúdos pelos seus alunos. Visaram problematizar as ações desenvolvidas no ano de 2020, durante a pandemia, enquanto se construíam os processos de ensino-aprendizagem de Língua Espanhola em escolas estaduais. As autoras perceberam que a situação agravante da pandemia do COVID-19 forçou os professores a buscarem aperfeiçoamento pela renovação no âmbito tecnológico, para se adequarem às exigências de produção de conteúdos e facilidade dos mesmo para alcançarem seus alunos. Observaram também que o eixo principal do ensino de Espanhol (conhecimento da escrita e fala do idioma) foi desviado, restando apenas os acessos à plataforma para retirada/adição de conteúdo e presença por acesso, favorecendo apenas a aprovação do aluno, sem a interação mas aprofundada com o conteúdo.

Silva (2020) relata em seu artigo a dificuldade de ensinar a Língua Espanhola a alunos do Ensino Fundamental durante o contexto pandêmico. A autora disserta sobre o despreparo que os professores se encontravam diante dessa situação e que até alguns livros tinham links e QRCodes com orientações pedagógicas para professores e alunos para interpretação do material e resolução de questões, mas ainda assim, encontraram dificuldades devido à falta de afinidade tecnológica. Os professores precisaram ser mais que professores, quase se tornando profissionais do ramo tecnológico para poder suprir a qualidade do ensino e interação com os alunos. A metodologia usada consistia em 5 etapas: os primeiros 5 minutos de aula remota consistia de acolhimento do aluno com qualquer tipo de mídia atrativa e relacionada ao Espanhol; nos 10 minutos seguintes foram por inserção de conteúdo cujas respostas seriam visuais e de fácil resolução; em seguida, era o momento de retirar as dúvidas sobre o assunto e sugestões de tarefas; dando continuidade, eram feitas atividades escritas para trabalhar as habilidades sobre o conteúdo; por último, a realização da chamada. A autora concluiu que a experiência tornou o professor mais capacitado para momentos inesperados.

Da Silva (2021) em seu trabalho de Conclusão de Curso relata as experiências docentes ocorridas em uma escola particular durante os tempos de pandemia de COVID-19, visando abordar os métodos e estratégias para o ensino da Língua Espanhola diante do contexto pandêmico. Foi adotado o ensino remoto, sendo o principal motivador da inovação do professor em termos de didática, os quais precisaram reinventar-se para atingirem os alvos educacionais,

garantindo que os alunos tivessem os mesmos conhecimentos adquiridos, enquanto relação à sala de aula. O empenho dos professores foi essencial para a continuidade dos alunos, ao passo que fazer o aluno interagir e participar em momento remoto não foi tão fácil, devido principalmente, não ser costumeiro. Os suportes teóricos desse trabalho foram baseados em Mesquita; Piva & Gara (2014), Figueredo (2019), Vergnano-Junger (2010), Paiva (2008), entre outros investigadores.

Eugênio e Pizza (2021) apontaram nesse trabalho a situação que muitos estudantes de estágios supervisionados passaram em tempos pandêmicos. Para isso, foi criado um projeto como alternativa de ensino, onde os estudantes de Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR) puderam realizar seus estágios, totalmente remoto com o principal objetivo de capacitar os alunos que fariam o curso para o Teste de suficiência em Espanhol como Língua Estrangeira da UFPR. Primeiramente, os discentes precisaram se aperfeiçoar aos meios tecnológicos disponíveis para o modelo de ensino online, até então disponível, adaptando e tentando tornar mais atrativo e dinâmicos os métodos e práticas já existentes. As aulas remotas foram realizadas na plataforma Microsoft Teams para os encontros virtuais, além de atividades com Quizz sobre falsos cognatos, podcast onde os alunos ouviam toda a história em espanhol, plataforma Padlet de construção e compartilhamento de documentos, Google Forms com atividades simuladas. Os alunos do curso obtiveram aproveitamento superior a 50% e os discentes de Letras puderam obter seus créditos em estágios obrigatórios, mas relataram que a escolha dos meios mais adequados para o ensino de espanhol para esse curso foi o que tornou a experiência bem proveitosa.

De Souza *et al* (2021) fazem uma revisão sobre a utilização da tecnologia no ensino de Espanhol antes da pandemia da COVID-19, abordando o que os professores de Ensino Médio relatavam sobre o uso de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC). Foi possível observar que a intenção dos autores dos mesmos eram a interação extra classe com os alunos, sendo espécies de passatempo, mas todos foram incisivos quanto à evolução com a sociedade, adaptando as metodologias de ensino ao de aprendizagem requerido. Quando equiparado ao cenário que foi o COVID-19, observou-se que mesmo esses professores precisariam se adequar e qualificar para o padrão de estudo remoto que nos foi imposto pela pandemia.

Pereira *et al* (2020) relatam como foi a experiência nas aulas de Língua Espanhola pelo Programa Residência Pedagógica em formato remoto. Nessa pesquisa, fez-se o uso de várias ferramentas para o auxílio do ensino remoto como Google Meet, Padlet, Wordwall, Google

Sala de Aula, vídeos e músicas. Primeiramente as autoras perceberam que deveria haver um preparo para conhecimento das ferramentas, as quais seriam seus mediadores para o processo ensino-aprendizagem. Após isso, foram realizados diálogos entre professor e aluno, utilizando música como recurso lúdico-educativo e utilizados vídeos como ferramenta didática/interativa. Depois das familiarizações, os alunos foram instruídos a realizarem curtos vídeos inspirados em telenovelas, realizando as quatro habilidades linguísticas do idioma: falar, escrever, ouvir e ler. Como um dos resultados desse trabalho, surgiu o ebook *Torbellino de Sentimientos*, escrito pelos próprios estudantes. As autoras concluíram que o programa proporcionou experiência no processo de formação como graduandas do Curso de Letras, as preparando como profissionais na área de Espanhol.

Abordando a temática da pandemia do Covid-19, destaca-se o trabalho de Moreira (2020) que teve como objetivo realizar uma pesquisa sobre como está sendo trabalhado o ensino de Língua Estrangeira - Inglês e Espanhol – assim como quais são as ferramentas que os professores estão utilizando para realizar as aulas remotas. Apoia seu referencial teórico em Castells (1999), Freire (2003), Rojo (2012) e Silveira (1999). A metodologia empregada nesse trabalho envolveu um questionário, aplicado com 12 professores, 8 de Língua Inglesa e 4 de Língua Espanhola, de 11 escolas paraibanas, sendo 7 escolas públicas e 4 privadas de cidades diferentes do estado. O intuito da aplicação do questionário foi saber sobre os desafios de adaptação na prática docente durante as aulas remotas no campo das Línguas Estrangeira. Ao final da pesquisa, a autora constatou que os professores, precisam ter conhecimento das novas tecnologias, das ferramentas e aplicativos que estão surgindo para estarem mais preparados às possíveis mudanças na educação e na prática docente dos próximos anos.

Embora um número razoável de trabalhos e pesquisas tenham sido encontradas nas bases de banco de dados, até o presente momento, não há o conhecimento de trabalhos e pesquisas que contenham a união de todos os elementos compatíveis com os deste (Espanhol/Lúdico; Espanhol/Avaliação e Espanhol/Pandemia). Este trabalho visa preencher estas lacunas encontradas e aprofundar os conhecimentos relacionados ao componente lúdico como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol e a ressignificação da avaliação no contexto pandêmico, conseqüentemente, trazendo novidades ao campo das Letras, em especial à Linguística Aplicada.

## 1.2 COMPONENTE LÚDICO EM SALA DE AULA NO ENSINO DE ESPANHOL

Com o passar dos séculos, a sociedade passou por muitas transformações em seu modo de pensar e agir, novas ideias e teorias se originaram em todos os âmbitos da sociedade: na religião, na forma de governo, comércio, vestuário, moradia, na educação etc. Quando pensamos nas transformações da práxis docente de professores de línguas estrangeiras, nos deparamos com o uso de diversos métodos para atingir o objetivo principal: a aprendizagem dos alunos, dentre eles, o componente lúdico.

Kishimoto (1990) fala sobre a evolução do brinquedo na Educação por meio de considerações históricas, onde observou que o brinquedo acompanhou as evoluções ocidentais. A autora cita que Platão, em *Les Lois* (1948), defendia a aprendizagem por meio da brincadeira ao invés do uso de violência e opressão. Também diz que Aristóteles sugeriu o uso de dramatizações de situações sérias do cotidiano como forma de preparo para a vida futura de seus alunos, mesmo que nessa época o jogo ainda não fosse considerado um recurso para o ensino de leitura e cálculo. Desde então, o componente lúdico passou por uma trajetória de ressignificação, deixou de ser atrelado unicamente ao ócio, ganhando caráter didático aos poucos:

Posteriormente, escritores como HORÁCIO e QUINTILIANO assinalam em seus escritos a presença de pequenas guloseimas em forma de letras, elaboradas pelas doceiras de Rolha, destinadas ao aprendizado das letras. Parece que a prática de aliar o jogo aos primeiros estudos justifica que as escolas responsáveis pelas instruções elementares tenham recebido, nessa época, o nome de ludus, semelhante aos locais destinados a espetáculos e à prática de exercícios de fortalecimento do corpo e do espírito. (KISHIMOTO, 1990, p. 39, grifo da autora)

O cenário, citado anteriormente, mudou com a instauração do Cristianismo, que impôs uma educação disciplinadora quando tomou posse do Império. Os jogos foram vistos de forma negativa, foram considerados como desordem, delitos e foram atrelados à prostituição e embriaguez. Conforme Kishimoto (1990, p.40), “as escolas episcopais e as anexas a mosteiros buscam a imposição de dogmas, distanciando-se do desenvolvimento da inteligência. Os mestres recitam e lêem cadernos. Aos alunos cabe a decoração.”

Com a associação negativa trazida pelo Cristianismo em relação ao uso de jogos na educação, deu-se espaço à educação disciplinadora, métodos mais rigorosos, como os de ensino por repetição. De acordo com Kishimoto (1997), o componente lúdico veio recuperando a

notoriedade no ambiente escolar durante o Renascimento, que trouxe consigo, além do paganismo, novas concepções pedagógicas:

Recreação, desde a antiguidade greco-romana, aparece como relaxamento necessário a atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar (Aristóteles, Tomás de Aquino, Sêneca, Sócrates). Por longo tempo, o jogo infantil fica limitado à recreação. Durante a Idade Média, o jogo foi considerado “não-sério”, por sua associação ao jogo de azar, bastante divulgado na época. O jogo serviu para divulgar princípios de moral, ética e conteúdos de história e geografia e outros, a partir do renascimento, o período de “compulsão lúdica”. O renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. (KISHIMOTO,1997, p. 28)

Com as concepções renascentistas foram considerados outros valores sociais, que priorizavam o bem-estar e a liberdade do indivíduo, o que refletiu na educação, conseqüentemente. Outra vez o componente lúdico entre em cena, mas não como atividade de ócio e lazer, e sim como ferramenta de ensino-aprendizagem:

A felicidade terrestre é considerada legítima, não sendo necessário mortificar o corpo, mas sim desenvolvê-lo. Assim, reabilita-se o jogo. A partir do momento em que o jogo deixa de ser objeto de reprovação oficial, incorpora-se no cotidiano dos jovens, não como diversão, mas como tendência natural do ser humano. RABELAIS e MONTAIGNE compartilham desse ideal, denunciando a crueldade e os castigos corporais dos tempos medievais. (KISHIMOTO,1990, p. 40, grifo da autora)

No início do século XIX, Froebel dá relevância ao brinquedo por meio da elaboração de uma proposta curricular para a educação de crianças. Kishimoto (1990) atribui a utilização dos jogos na educação pré-escolar a Froebel, para ele, com a utilização de materiais como bola, cubo, cilindro, montando e desmontando cubos, a criança estabelece as primeiras relações com matemática, física e metafísica, além da execução de trabalhos manuais, como: recorte, colagem, tecelagem, dobradura etc.

Com o desenvolvimento de investigações na área por alguns estudiosos durante a história, como por exemplo, Montessori, Dewey, Decroly, Piaget, Vygostsky, Herbinière-Lebert que marcaram o século XX, o brincar se revelou tão essencial para o desenvolvimento humano que sua relevância foi incorporada à legislação brasileira como um direito assegurado às crianças e adolescentes. O artigo 227 da Constituição Federal (1988) admite que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, **ao lazer**, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de

negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, grifo nosso)

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, nos artigos 4º e 16 do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) também declara a notoriedade do espaço do lazer e do brincar:

Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, **ao lazer**, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

[...]

Art. 16 - O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação. (BRASIL, 1990, grifo nosso)

A presença dos termos lazer, brincar e divertir-se em documentos oficiais reforça a notoriedade da ludicidade na vida de crianças e adolescentes. Com reformulação da educação e das estratégias de ensino ao longo dos anos, os jogos e as brincadeiras vêm ganhando mais espaço nas aulas, figurando como aliados no processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar, que o brincar não deve ser menosprezado e encarado como entretenimento ou alternativa para preencher lacunas no planejamento do professor, o famoso ‘plano B’. Ao contrário do que pode-se pensar, no primeiro momento, o brincar não se refere à um momento exclusivo de diversão, mas sim de concentração e trabalho:

Brincar não é perder tempo. Brincar é o verdadeiro *trabalho* de meninos e meninas, quanto mais jovens são (e mais aceitos socialmente), embora a ludicidade faça parte do ser humano ao longo de sua vida. E é na Escola que devemos lutar contra essa dicotomia estabelecida entre o brincar e o trabalho.

A tendência metodológica atual é eclética: são realizados exercícios de sistematização e nocional-funcionais, tarefas e atividades lúdicas: Tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio ou na educação de adultos não é o brincar constantemente em sala de aula que se propõe, mas sim utilizar o jogo como um recurso pedagógico

regular e reconhecer a contribuição positiva que significa. (FERNÁNDEZ, 2003, p. 102, grifo da autora, tradução nossa)<sup>2</sup>

Dessa forma, jogos e brincadeiras ganha(ra)m novas funções a cada dia, além do divertimento que lhes é típico. A eles foram atribuídas funções pedagógicas, uma das principais razões para sua presença em sala de aula, dada sua notável característica incentivadora, desafiadora e lúdica. Mas,

Por que os jogos? Porque constituem um material importante para a classe, especialmente as dirigidas a crianças e adolescentes, pois motivam os aprendizes, reduzem a ansiedade e favorecem a participação e a integração do grupo nas atividades propostas. Lembrando que a motivação é fundamental para o processo de ensino/aprendizagem de línguas. Na medida em que os aprendizes se engancham em uma atividade significativa, que os permite não só atuar mas refletir também, se potencializa a aprendizagem. Além da motivação, os jogos podem reduzir a ansiedade, criar um clima de cooperação e amizade e fomentar o intercâmbio e a interação entre os alunos. (BAPTISTA *et al.*, 2003, p. 100, tradução nossa)<sup>3</sup>.

Baptista *et al* (2003) evidencia a relevância da escolha dos jogos como método pedagógico e as vantagens de sua adoção, ressalta também que o brincar e o aprender se tornam indissociáveis em sala de aula porque o jogo libera a mente e o corpo dos aprendizes, incentivando-os a novos desafios. Fernández (*op. cit.*) também fala sobre a seriedade da relação entre o brincar e o aprender, “o brincar é a forma inerente ao ser humano de aprender, e de compreender a realidade”. O aprender a aprender e o aprender fazendo (brincando) são poderosas estratégias didáticas para o processo de ensino-aprendizagem. A autora reforça que a adoção do componente lúdico para fins educacionais vem desde Platão, Rodari, Aristóteles, Comenius, Rousseau, dentre outros.

---

<sup>2</sup> No original: Jugar no es perder el tiempo. Jugar es el auténtico *trabajo* de los niños y niñas, más cuanto menores son (y más aceptado socialmente), aunque lo lúdico forma parte del ser humano a lo largo de toda su vida. Y es en la Escuela donde se debe luchar contra esa dicotomía establecida entre juego y trabajo.

La tendencia actual metodológica es eclética: se realizan ejercicios de sistematización y nocio-funcionales, tareas y actividades lúdicas: Tanto en le Enseñanza Fundamental como en la Media o en la educación de adultos no es jugar constantemente en el aula lo que se propone, pero sí utilizar el juego como un recurso pedagógico habitual y reconocer el aporte positivo que significa.

<sup>3</sup> No original: ¿Por qué los juegos? Porque constituyen un material importante para la clase, especialmente las dirigidas a niños y adolescentes, pues motivan a los aprendices, reducen la ansiedad y favorecen la participación y la integración del grupo em las actividades propuestas. Recordamos que la motivación es fundamental para el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas. En la medida en que los aprendices se enganchan a uma actividad significativa, que les permite no sólo actuar sino también reflexionar, se potencia el aprendizaje. Además de la motivación, los juegos pueden reducir la ansiedad, crear un cliama de cooperación y amistad y fomentar el intercambio y la interacción entre los alumnos.

Outros autores corroboram com as atribuições pedagógicas concedidas ao ato de brincar/jogar, Mayrink (2003) afirma que brincar é coisa séria. Linaza (1992 *apud* Mayrink, 2003, p. 27) categoriza os jogos e brincadeiras como pertencentes aos “assuntos sérios”. Bruner (1986) diz que o jogo não é somente uma atividade infantil:

“o jogo para o menino e para o adulto é uma forma de usar a inteligência ou, melhor dizendo, uma atitude com respeito ao uso da inteligência. É um banco de prova, um viveiro em que se experimenta formas de combinar o pensamento, a linguagem e a fantasia. (BRUNER, 1986, p. 85, tradução nossa)”<sup>4</sup>

A presença do componente lúdico em atividades possibilita desenvolvimento da curiosidade e da criatividade dos alunos. Pode-se, assim, transformar curiosidade em saber. A participação dos alunos em uma atividade lúdica pode ser mais intensa que em uma atividade didática rotineira, de caráter tradicional. A atmosfera de confiança que se constrói no ambiente onde o componente lúdico está presente é, geralmente, encorajadora, ajudando o aluno a sair do estado passivo para o estado ativo, desbravador, envolvendo-o em desafios propostos durante as aulas.

A aprendizagem é um processo construtivo que envolve a inteligência, a imaginação e o saber prévio.

[...]

Entendemos como criatividade, a inovação e geração de ideias, ligadas também ao jogo, à imaginação, à exploração e que o indivíduo aceita como desafio para seu crescimento.

[...]

Ao unir os conhecimentos e a criatividade, estimularemos o desenvolvimento do raciocínio do aluno, sua capacidade de inovar e gerar ideias e a construção de seus conhecimentos com bases sólidas, fomentando também a solução de conflitos através do pensamento, do conhecimento e do jogo. Todos dirigidos para uma comunicação real, ativa e efetiva (BARTABURU, 2003, p. 107, tradução nossa)<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> No original: el juego para el niño y para el adulto es una forma de usar la inteligencia o, mejor dicho, una actitud con respecto al uso de la inteligencia. Es un banco de prueba, un vivero en el que se experimentan forma de combinar el pensamiento, el lenguaje y la fantasia.

<sup>5</sup> No original: El aprendizaje es un proceso constructivo que involucra la inteligencia, la imaginación y el saber previo. [...]Entendemos como creatividad la innovación y generación de ideas, ligadas también al juego, a la imaginación, a la explotación y que el individuo acepta como desafío para su crecimiento. [...] Al unir los conocimientos y la creatividad, estimularemos el desarrollo del razonamiento del alumno, su capacidad de innovar y generar ideas y la construcción de sus conocimientos con bases sólidas, fomentando también la solución de conflictos a través del pensamiento, del conocimiento y del juego. Todos dirigidos hacia una comunicación real, activa y efectiva.

O ensino de Línguas Estrangeiras<sup>6</sup> tem sido há vários anos amplo campo de pesquisas de distintas áreas, como a Educação, a Linguística, a Linguística Aplicada, e a Análise do Discurso. Cada uma dessas áreas contribui para o desdobramento e o desenvolvimento metodológico no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem de LE e, nesse desdobramento, a variedade de enfoques e recursos metodológicos é uma realidade.

Nas aulas de Espanhol, o uso do componente lúdico é de grande valia para auxiliar no ensino-aprendizagem, tanto para o professor, quanto para o aluno. Há uma aproximação nas relações professor-aluno e aluno-aluno devido a atmosfera descontraída que é criada, já que o jogo causa a ‘libertação’ do indivíduo.

Este quando incluído em sala de aula, proporciona um ambiente mais acolhedor, deixando os alunos mais livres e espontâneos, incentivando o desapego dos receios em cometer erros e da timidez. Sobre essa questão, Gardner (1999, *apud* CALETTI DE MANRECO, 2003, p.71) destaca que os objetivos dos estudantes se atendem com maior amplitude quando se dedicam ao estudo porque é algo divertido ou prazeroso.

Se um indivíduo está motivado para aprender, o mais provável é que trabalhe com empenho, seja persistente e se sinta mais estimulado que desencorajado ante os obstáculos e continue aprendendo ainda não estando pressionado a fazê-lo [...]. Os indivíduos podem estar sumamente motivados para aprender quando se entregam a atividades para as quais possuem algum talento. (GARDNER, 1999, *apud* CALETTI DE MARENCO, 2003, p.71, tradução nossa)<sup>7</sup>

O professor ao fazer o emprego do componente lúdico pode deixar ‘sementes’ no subconsciente dos alunos, entusiasmando-os a seguirem buscando e estudando a língua dentro e fora da sala de aula, criando vontade de descobrir e aprender. Pode-se, assim, transformar curiosidade em saber.

Mayrink (2003, p. 28) destaca algumas vantagens do uso do componente lúdico, como a redução do filtro afetivo do medo ao fracasso, ao erro; o aumento da criatividade, fundamental para a comunicação; a socialização, fomentada por meio dos jogos e atividades lúdicas; a integração de diversos filtros afetivos, como a curiosidade, o interesse, a criatividade, a

---

<sup>6</sup> Doravante LE

<sup>7</sup> No original: Si un individuo está motivado para aprender, lo más probable es que se trabaje con empeño, sea persistente y se sienta más estimulado que descorazonado ante los obstáculos y continúe aprendiendo aún no estando pressionado a hacerlo (...). Los individuos pueden estar sumamente motivados para aprender cuando se entregan a actividades para las cuales poseen algún talento

disposição em participar de jogos etc.; o aumento do estímulo à aprendizagem da língua meta por parte dos alunos, uma vez que se sentem motivados a participarem dos jogos e atividades lúdicas; o auxílio à retenção do conteúdo, principalmente por meio de atividades lúdicas que levem a algum tipo de dinâmica corporal, entre tantas outras.

Caletti de Marenco (2003) reitera a importância do componente lúdico no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras ao mencionar a teoria sobre os filtros afetivos. Krashen (1985) concorda um de seus idealizadores, há filtros afetivos que podem limitar, ou mesmo impedir o *input* linguístico durante o processo de aprendizagem de línguas. Dentre eles, encontram-se a ansiedade e o medo ao erro, ao insucesso.

No entanto, outros filtros afetivos podem permitir a entrada livre do aporte linguístico, tornando o processo de aprendizagem de uma língua mais agradável. O componente lúdico, presente em jogos, brincadeiras e atividades de diversão em geral, permite que filtros afetivos como a desinibição e a confiança se sobressaiam sobre filtros negativos, fazendo com que os alunos sintam-se mais à vontade, participando e interagindo mais ativamente no processo de aprendizagem da língua meta.

A relação dos alunos com o uso de brincadeiras em aulas de LE é a melhor possível, pois os jogos permitem uma motivação para mais nas aulas. Além disso, muitos alunos se identificam emocionalmente com esse tipo de método. O mesmo vale para o uso de músicas em aulas de língua estrangeira. A natureza das músicas está diretamente ligada ao uso da linguagem. Sua flexibilidade é uma característica positiva quando se trata de seu uso em sala de aula.

As canções constituem um recurso autêntico, flexível e lúdico que permite, mediante uma adequada exploração didática, criar contextos do uso da língua significativos para os estudantes. Seu potencial didático pode ser analisado em relação às suas características como amostras de linguagem (em todos os níveis de análise linguística), com conteúdo cultural e com seu valor para o desenvolvimento da competência comunicativa, a partir de um trabalho integrado de habilidades. (BERGÉS *et al.*, 2003, p. 84, tradução nossa)<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> No original: Las canciones constituyen un recurso auténtico, flexible y lúdico que permite, mediante una adecuada explotación didáctica, crear contextos significativos de uso de la lengua significativos para los estudiantes. Su potencial didático puede analizarse en relación con sus características como muestras de lengua (en todos los niveles del análisis lingüístico), con los contenidos culturales, y con su valor para el desarrollo de la competencia comunicativa, a partir de un trabajo integrado de las destrezas.

Adicionando as músicas para ajudar em aulas de LE, o leque de propostas que podem ser trabalhadas abre: podem ser realizadas atividades de abordagem linguística direta (trabalhando os aspectos gramaticais) e indiretas (trabalhando os aspectos culturais, discursivos e pragmáticos). Da mesma forma, as canções podem despertar sentimentos e sensações de forma mais eficaz do que um longo discurso do professor.

Parafraseando Bergés *et al* (2003) sobre o uso de canções, são consideradas três vantagens em adotá-las: a) geralmente são divertidas, b) tratam de aspectos culturais, c) porque ampliam o conhecimento enciclopédico dos alunos (grupos de cantores, ritmos, danças, geografia, léxico...). Ademais, música não é apenas uma ferramenta para aulas de LE, mas para aprender de forma geral, vários conteúdos e contextos podem ser abordados através deles.

Tendo em vista as ideias expostas sobre o uso do componente lúdico como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol, presume-se que quando o professor separa um tempo para escolher a melhor ferramenta para sua classe, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais pragmático para ambas as partes, o trabalho docente tende a se tornar mais satisfatório e eficaz, mas para isso é necessário que ele esteja preparado. Por isso, será abordada a importância da formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras na próxima seção.

### 1.3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

No contexto sócio histórico atual, é notório que a educação brasileira carrega várias lacunas, maximizadas durante a pandemia de COVID-19. Dentre elas, o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Um dos problemas mais frequentes são “o despreparo do professor e a desmotivação do próprio aluno que comumente implicam no fracasso da aprendizagem da língua estrangeira” (De PAULA, 2015, p. 911). Seguindo a afirmação da autora, consideramos pertinente o preparo profissional adequado na formação inicial do professor de língua estrangeira para auxiliar no preenchimento deste hiato.

O professor de língua estrangeira tem, no mínimo, uma dupla tarefa: estar preparado para assumir a sala de aula e incentivar seus alunos a aprenderem. Bartaburu (2003) aborda algumas consequências obtidas quando assume o papel de motivador em sala de aula:

O professor, orientado, versátil, interativo e motivador, estimula no aluno o conhecimento prévio, a busca e construção do conhecimento, o desenvolvimento do raciocínio, a dinamização do processo de aprendizagem, criatividade, pesquisa, reflexão, interação e discussão (BARTABURU, 2003, p.108, tradução nossa).<sup>9</sup>

O papel do professor tem uma grande parcela de responsabilidade no planejamento, na elaboração, aplicação das atividades, possuindo um trabalho bastante complexo. Deve ser um facilitador da aprendizagem, conforme Baptista *et al* (2003). Bartaburu (*idem*) acrescenta com mais profundidade o papel docente multifacetado:

No processo de ensino-aprendizagem, o professor, em seu papel de orientador, aprende a aprender, aprende a ensinar, ensina a aprender e também ensina para aprender, em uma busca constante de novas ferramentas para a construção dos conhecimentos próprios e de seus alunos. Um professor capacitado tem condições de capacitar. (BARTABURU, 2003, p.107, 108, tradução nossa).<sup>10</sup>

Ao ingressar em um curso de licenciatura, há o início do processo de formação profissional do professor, que se deparará com a necessidade de buscar soluções para desafios do ofício, principalmente, em sala de aula. As reflexões sobre seu papel são muito importantes na graduação, pois ajuda no desenvolvimento do perfil profissional.

Parafraseando Alves (2015), o perfil profissional de um indivíduo é fruto das experiências e situações vivenciadas, assim, o professor assume o papel de construtor de sua carreira, moldando sua personalidade docente de acordo com sua práxis. Vieira-Abraão (2010) ratifica como ocorre o processo de elaboração da identidade do professor:

[...] aprendizagem docente como prática reflexiva é fundamentada no pressuposto de que o professor aprende da experiência pessoal por meio da reflexão focalizada na natureza e no significado das experiências de ensino. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 6)

Simultaneamente a esse momento de construção de perfil profissional, o professor em formação aprende sobre o planejamento de aula, no qual são expostas diversas informações

---

<sup>9</sup> No original: El profesor, orientador, versátil, interactivo y motivador, estimula en el alumno el saber previo, la búsqueda y construcción de los conocimientos, el desarrollo del razonamiento, la dinamización del proceso de aprendizaje, la creatividad, la investigación, la reflexión, la interacción y la discusión.

<sup>10</sup> No original: En ese proceso de enseñanza/aprendizaje, el profesor, en su papel de orientador, aprende a aprender, aprende a enseñar, enseña a aprender y también enseña para aprender, en una búsqueda constante de nuevas herramientas para la construcción de los conocimientos propios y de sus alumnos. Un profesor capacitado tiene condiciones de capacitar.

para orientar o professor durante o desenvolvimento da aula, tais como: o tema da aula, objetivos gerais e específicos, duração, grupo específico de alunos, quantidade do público, metodologia utilizada, atividades, avaliação, ferramentas do professor, materiais dos alunos, referências e outras informações que variam de instituição para instituição. Pérez (2004) aclara a importância da escolha desses elementos em aulas de LE:

A questão é: Quais dados são essenciais ou importantes no contexto da sala de aula? Sua definição não é fácil, justamente porque ao seu lado haverá elementos que, embora não essenciais, necessariamente acompanham os principais. Esses elementos "criança" podem ou não estar presentes em uma determinada classe, sem afetar essencialmente a qualidade da classe. Eles poderiam ser definidos como elementos "móveis" ou acidentais, na medida em que sua presença ou ausência dependerá de outros fatores nos quais o trabalho pedagógico de um determinado professor será baseado.

[...]

A aula de idiomas é um conjunto complexo, composto de múltiplos elementos. Dois deles são fundamentais: os alunos e o professor. [...] Mas na aula também há elementos fora do professor e do aluno. E esses elementos podem afetar a situação de ensino. (PÉREZ, 2004, p. 20)

Planejar uma aula é fundamental para direcionar o aprendizado. E nessa fase que o professor tem a oportunidade de definir as metas de ensino e verificar se elas estão sendo alcançadas. Ainda assim, esse momento é indispensável para a escolha de materiais e métodos adequados para cada tipo de conteúdo e grupo de alunos (até a idade dos alunos influenciam o tipo de abordagem em sala de aula). Em relação a essa busca contínua por métodos de ensino eficazes, temos o exemplo de Numan (1992 *apud* Pérez, 2004), que explica como esse processo aconteceu em sua vida profissional:

A partir do momento em que realizei a observação de minha docência (aulas de gravação, transcrevendo-as e codificando a comunicação, em vez de buscando dicas e orientações em outros), quebrei certos padrões de ação, conscientes e inconscientes. Buscava alternativas para minha docência e as encontrei. Uma vez que percebi que havia outras formas de agir, me senti mais livre e seguro para tomar decisões sobre as atividades que eu desenharia para o meu aluno. Aprendi a considerar o ensino de forma mais clara e de maneira diferente. Em outras palavras, percebi que poderia fazer muito mais do que fazia, assim como também dos padrões não conscientes para agir em minha docência. (NUMAN, 1992 *apud* PÉREZ, 2004, p. 19)

Outro fator relevante para o bom funcionamento das aulas são referências dos materiais utilizados. É importante levar em conta o cuidado na escolha das referências para a classe, deve ser analisado se há erros gramaticais no material, se há alguma informação de origem duvidosa ou que já está fora de uso e muitas outras questões que não podem deixar de ser observadas. O tempo também é outro ponto a ser observado. É de acordo com a disponibilidade de tempo que

o professor agenda sua aula, atividades, metodologias, ferramentas. Ainda é através do tempo disponível para o assunto, que o professor poderá executar os objetivos propostos para o ano, semestre, mês etc.

Um bom professor sempre está observando se seus métodos estão dando resultados positivos para seus alunos. Por isso, antes de começar a fazer um plano de classe foi necessário estudos teóricos relacionados ao(s) papel(is) do professor, dos alunos e outros aspectos indispensáveis para uma aula. Um exemplo é a distribuição das carteiras, como afirma Pérez:

Se no esquema tradicional de distribuição muitos alunos evitam sentar na primeira fila é porque querem evitar relação direta com o professor. Estar na parte mais distante da classe é como um refúgio da acessibilidade inevitável que leva a sentar perto do professor. Esse fato, tão comum em sala de aula, revela com nitidez a importância da distribuição do professor e dos alunos na classe (PÉREZ, 2004, p. 22)

Em uma aula de LE muitos elementos são fundamentais para alcançar o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, como o professor e aluno. Constatamos por meio dos estudos de práticas pedagógicas que o professor possui muitos papéis importantes em sala de aula, mas o aluno também é. O aluno deve desenvolver seu papel de acordo com a metodologia utilizada pelo professor. O aluno é convidado a reagir em sala de aula de acordo com a abordagem que o professor propõe, seja prática oral ou escrita, compreensão auditiva ou leitura. Em suma, espera-se que o aluno adote o comportamento reagindo ao que está sendo abordado pelo professor.

Além disso, as ferramentas são recursos que podem facilitar muito no dia a dia do professor, e é através delas que "[...] me permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentando informações de forma organizada, desenvolvendo integrações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializando produções tendo em vista atingir determinados objetivos." (ALMEIDA, 2003, *apud* KENSKI, 2007, p. 94 - 95)

Por exemplo, um professor que sempre traz novas metodologias para suas aulas, tem mais chances de cativar a atenção e a amizade dos alunos, que um professor que sempre traz os mesmos livros com conteúdos gramaticais, atividades escritas, o que pode causar estresse e antipatia pelo professor, e até pela disciplina. Hoje, temos uma infinidade de métodos e ferramentas que podemos levar a sala de aula, slides, vídeos, músicas, jogos lúdicos, debates, peças teatrais, filmes, documentários, quizz etc.

Os resultados adquiridos pelas experiências de ensino são de suma relevância para composição do professor, assim como os materiais didáticos. Eles ocupam um papel de

destaque em sala de aula, que discutiremos a seguir, e, ao tomarmos algumas ferramentas incluídas nos materiais didáticos propiciando a melhora do processo ensino-aprendizagem, como o componente lúdico, sua presença e utilização, torna-se fundamental para o êxito desse processo.

“O lúdico é uma alternativa leve aos conteúdos densos, um combate ao desinteresse, ao sentimento de fracasso e ao cansaço.” (FREITAS, 2018, p. 12). A autora comenta que o componente lúdico vem trazendo para dentro da sala de aula várias possibilidades para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Atividades que possuem a presença do componente lúdico apresentam objetivos diferenciados das aulas convencionais e trazendo um diferencial atrativo, interligando as peças do tabuleiro: professor, alunos, material didático e contexto.

#### 1.4 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 NO CIBERESPAÇO

O ciberespaço, mesmo antes da pandemia de Covid-19, já havia se tornado o principal meio de comunicação da humanidade. Em 2020, com a propagação do novo Corona vírus no mundo inteiro, ficou explícito que a tecnologia encontrava-se cada vez mais presente e acessível ao usuário para fins pedagógicos, apesar de, por muito tempo, não ter sido considerada como uma ferramenta de aprendizagem, mas apenas de ócio e para diversão. O ensino através do ciberespaço foi essencial para a vitalidade de escolas, alunos e professores em meio à uma atmosfera de instabilidade, representou resistência e alternativas para minimizar os malefícios e prejuízos que a humanidade estava enfrentando.

A Pandemia de COVID-19 imputou ao professor e aluno um processo de novas experimentações no campo digital, as aulas remotas explicitaram o despreparo de boa parte dos professores quanto ao uso de ferramentas digitais, bem como o uso de metodologias ativas, que colocassem o aluno em destaque no processo de aprendizagem. Professores e alunos então caminhavam juntos em um caminho que ainda estava sendo construído, aprendendo e (re)aprendendo a partir de novas experiências. Para Larrosa (2018, p. 23),

“Não se escreve sobre a experiência, mas sim a partir dela. O mundo não é somente algo sobre o que falamos, mas algo a partir de que falamos. É a partir daí, a partir do nosso ser-no-mundo, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever.”

Os diversos resultados, bons e ruins, obtidos com a exploração desse novo ambiente escolar virtualizado, foram amplamente compartilhados entre profissionais da educação, que passaram a pensar formas lúdicas de se trabalhar os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de seus estudantes, considerando o isolamento instituído pelo governo. A aula remota foi um meio de minimizar os danos causados pela pandemia, que impossibilitou o acesso presencial dos alunos às instituições de ensino, no entanto, também possibilitou repensar as práticas educacionais existentes.

Contudo não podemos esquecer que esse novo cenário também causou angústia e desespero em professores e alunos, considerando os problemas de acessibilidade à internet e muitos alunos não possuem condições financeiras necessárias para acompanhar essa modalidade de ensino, e, portanto, excluídos desse ambiente virtual, gerando um atraso maior em relação aos alunos que apresentavam melhor situação. O professor precisou então se reinventar, pensar metodologias diferenciadas para atender uma demanda que lhe foi disposta, refletir sobre as situações financeiras e emocionais de seus alunos e as suas próprias, e colocar em prática um ensino remoto, com dificuldades que precisaram ser vencidas. Parrilla *et al* (2022, p. 03) diz

“Com a finalidade de se adaptarem à nova realidade, a maioria dos professores precisou se adequar a um ensino remoto improvisado, que se estendeu durante todo o ano de 2020. Entretanto, nem todos possuíam os instrumentos necessários para o desenvolvimento desse ensino remoto, para o qual não foram preparados. Assim, buscaram os recursos de que dispunham para promover a aprendizagem dos alunos sob sua responsabilidade.”

Nessas condições, foram desenvolvidos vários métodos de ensino em ambientes virtuais, como o Programa Aula em Casa que será exposto na próxima seção, tornando-se aliados de professores e de alunos na construção da aprendizagem. Almeida (2003), fala sobre as características dos ambientes digitais de aprendizagem

permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver integrações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos (ALMEIDA, 2003, p. 331, *apud* KENSKI, 2007, p. 94-95).

Os ambientes virtuais foram propícios para o desenvolvimento de vários tipos de atividades, pois oferecem um leque de possibilidades de maneira fácil e rápida, misturando músicas, imagens, vídeos, textos etc. Assim, pessoas que têm interesse pelo mesmo assunto poderão acessar material e interagir com determinado grupo que possuem objetivos similares

na rede. Daí se explica a adesão da criação de espaços virtuais específicos para criar uma atmosfera específica entre os usuários da Internet, como perfis e comunidades no Facebook, YouTube, Telegram, Instagram, TikTok... popularmente esses grupos incomuns são conhecidos como ‘bolha’. Nesse sentido, Lévy (1999) esclarece que

Ao dar uma visibilidade a estes grupos de discussão, que são feitos e desfeitos o tempo todo, o ciberespaço torna-se uma forma de contatar pessoas não mais em função de seu nome ou de sua posição geográfica, mas a partir de seus centros de interesses. É como se as pessoas que participam das conferências eletrônicas adquirissem um endereço no espaço móvel dos temas de debates e dos objetivos de conhecimento (LÉVY, 1999, p. 93).

Trazendo essa discussão para a relação entre professores e alunos também sofreu mudanças devido a esse novo comportamento, exigindo adaptações metodológicas antes mesmo de se cogitar a existência de uma pandemia mundial que exigisse o isolamento social severo. O professor deve interagir e dialogar com o discente sobre as novas realidades, considerando também o ambiente fora da escola, pois está comprovado que o conhecimento não é construído exclusivamente em sala de aula. Kenski (2007) corrobora em relação ao ensino que extrapola a sala de aula, afirmando que

o processo educacional é predominantemente uma relação semipresencial. Impossível pensar que todas as atividades educativas previstas ocorram exclusivamente no espaço da escola, na sala de aula, diante de um professor (KENSKI, 2007, p. 85-86).

O professor teve que ter a sensibilidade de compreender que as Tecnologias Digitais de Informação e da Comunicação (TDIC's) eram (e são) fundamentais para que o ensino-aprendizado fosse possível e significativo para a vivência do discente naquele momento, já que era, em grande parte da pandemia, o único meio seguro e indicado para a comunicação. Sobre o tema, Kenski (*op. Cit.*) afirma que

As características tecnológicas do ambiente virtual devem garantir o sentimento de tele-presença, ou seja, mesmo que os usuários estejam distantes e acessem o mesmo ambiente em dias e horários diferentes, eles se sintam como se estivessem fisicamente juntos, trabalhando no mesmo lugar e ao mesmo tempo. Para que essas funcionalidades aconteçam, é preciso que, muito além das tecnologias disponíveis e do conteúdo a ser trabalhado em uma disciplina ou projeto educativo, instale-se uma nova pedagogia. (KENSKI, 2007, p. 96)

O ensino-aprendizagem por meio do ciberespaço oferecia a vantagem do estudo assíncrono aos alunos. O usuário dispõe dos materiais e conteúdos 24 horas por dia, 7 dias por semana em sua tela. É como se existisse uma sala de aula e professor virtual para auxiliá-la a

desenvolver seus estudos de forma independente; o aluno pode consultá-lo a qualquer hora, já que ambos estão disponíveis a qualquer momento para consulta. Kenski explica sobre isso: “o computador desempenha funções de professor eletrônico, procurando transmitir aos alunos conhecimentos predefinidos e proporcionar o desenvolvimento de destrezas básicas (KENSKI, 2007, p. 87).”

Os professores tiveram que acompanhar as mudanças tecnológicas e empregá-las em suas aulas, estando cientes de que não se tratava de uma futilidade descartável, mas de uma ferramenta, que proporcionou uma ampla gama de recursos de apoio a sua prática em sala de aula, que no momento era virtual. Tomando a realidade das aulas de Espanhol, nesse sentido, Piñol (2004) afirma que

Já não se trata de uns poucos apaixonados pela tecnologia que querem utilizar Internet em suas aulas, mas sim que, hoje em dia, quase todos os professores ouviram falar desta nova ferramenta e, uns com ilusão e outros com ceticismo, querem saber o que pode a rede conter as aulas de E/LE (PIÑOL, 2004, p. 13).

O direcionamento das aulas é que ditará o tipo de mídia a ser empregada. Os conteúdos são exercidos de acordo com um objetivo, ou seja, a utilização da *Internet* vai ser determinada pelo planejamento e pelo conteúdo. A partir da utilização são obtidas as vantagens e as desvantagens, que podem ser tanto para docentes quanto para discentes. Piñol (2004) esclarece que

a utilidade destes recursos é diferente em função de se acudimos a rede para que os estudantes exercitem destrezas ou para que repassem gramática e vocabulário; ou se a queremos para os estudantes ou se a queremos para os professores; ou se a vamos utilizar no ensino presencial, ensino a distância ou na aprendizagem autônoma (PIÑOL, 2004, p. 16).

No decorrer deste trabalho, será observado como a *Internet* atuou como veículo de transmissão de aulas e conteúdos durante a pandemia de COVID-19, em escolas públicas do Amazonas, e conseqüentemente, as vantagens e desvantagens de sua adoção no Ensino-Aprendizagem de Língua Espanhola.

## 1.5 AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A avaliação é um dos componentes do processo de ensino-aprendizagem que, embora faça parte do cotidiano escolar, pouco se reflete criticamente sobre o mesmo. Avaliar provém do verbo latino *valere*, que quer dizer “dar valor”, deste modo, a avaliação nada mais é do que

atribuir um valor a determinada atividade desenvolvida pelo aluno afim de identificar seu nível de desenvolvimento. Nos termos de Rosa e Pires, por meio da avaliação o educando “passa a ser alvo do sistema em ser considerado apto ou não de suas capacidades intelectuais e de seus níveis de estudo” (2022, p. 187). Deste ponto de vista, parece viável uma reflexão crítica a respeito do processo avaliativo, afim de que o mesmo não se torne um instrumento de rotulação dos estudantes sem que haja uma compreensão mais aprofundada do processo de aprendizagem.

Do mesmo modo, a avaliação não pode ser entendida como via única, ou seja, não se trata apenas de o professor valorar o desempenho do aluno, mas também de utilizar-se desses mesmos instrumentos para compreender a eficiência de seu trabalho, ou seja, toda avaliação possibilita uma auto avaliação, proporcionar a reflexão tanto para quem aprende quanto para quem ensina, “ajuda o aluno aprender e o professor a ensinar” (PERRENOUD, 1993, p. 173).

No modelo de educação tradicional, a ideia de avaliar encontra-se extremamente atrelada a provas, exames e testes, no entanto, tendências pedagógicas inovadoras tendem a consideração a avaliação não como um momento ou atividade específica, mas como um acompanhamento do desenvolvimento do educando, levando em consideração os aspectos mais individuais e subjetivos da aprendizagem, uma vez que tão importante quanto saber onde o aluno chegou é saber de onde ele partiu, ou seja, é preciso compreender seu processo de desenvolvimento, compreender o caminho e não apenas o destino final.

Refletir sobre esta temática e compreender a necessidade de novos métodos avaliativos, entretanto, não parecem suficientes para que uma transformação na educação aconteça, visto que, a realidade da educação brasileira com superlotação nas escolas e pouco investimento na capacitação dos profissionais da educação acabam por limitar o desenvolver da criatividade tanto dos alunos quanto dos professores.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, no Art. 23, Item V, a avaliação precisa ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”, indicando a superação do método tradicional a fim de atender às necessidades dos alunos, isto é, foco é dado às falhas da aprendizagem, a fim de garantir que as competências e habilidades sejam adequadas a seu nível de ensino.

De modo usual, é possível classificar a avaliação escolar em três formas ou etapas distintas, sendo elas Avaliação Diagnóstica, Avaliação Formativa e Avaliação Somativa. A

primeira delas, como o termo sugere, diz respeito a uma tentativa por parte do docente de conhecer seu alunado. Geralmente aplicada no início do ano letivo, a avaliação diagnóstica tem por objetivo averiguar os saberes que já acompanham o educando, não tendo a finalidade de atribuição de notas, mas apenas de verificar os conhecimentos prévios, para que a partir destes, possa planejar os conteúdos a serem trabalhados em classe. Sobre esta primeira classificação da avaliação, Luckesi afirma:

[...] assim como é constitutivo do diagnóstico médico estar preocupado com a melhoria da saúde do cliente, também é constitutivo da avaliação da aprendizagem estar atentamente preocupada com o crescimento do educando. Caso contrário, nunca será diagnóstica (LUCKESI, 2003, p.82).

Após realizado o diagnóstico dos saberes, pode o docente avançar com seus conteúdos e métodos avaliativos, entrando em ação a segunda forma de avaliação. Sendo a avaliação formativa a mais utilizada nos ambientes escolares, a mesma se aplica de forma contínua durante todo o período letivo, é o momento de instruir o aluno em suas necessidades, dando ênfase àquilo que é imprescindível que o aluno aprenda na etapa em curso. Conforme já pontuado, é nas dificuldades apresentadas pelo aluno que o professor desenvolverá suas estratégias, e a avaliação se dará no acompanhamento do desempenho do educando, acompanhando passo a passo seu desenvolvimento.

Por fim, a avaliação somativa está vinculada ao processo de saída do educando da etapa na qual se encontra em direção ao nível seguinte, deste modo, a mesma tem função classificatória, isto é, indicará se o aluno está apto ou não para a fase seguinte, considerando seus níveis de aproveitamento mediante aquilo que foi ensinado. Este tipo de avaliação é o mais atrelado ao modelo tradicional da educação, geralmente atrelando o desempenho do aluno a uma nota, um valor. É sobre esse tipo de avaliação que se concentram as críticas sobre seu caráter nivelador que, além de excluir a individualidade do aluno, pode também servir de ferramenta de dominação, controle e mesmo limitação da aprendizagem, visto que, se cada um aprender de modo diferente, caberia também serem avaliados distintamente.

Há muito tempo, o processo avaliativo é pauta para discussões, dentro e fora da sala de aula. Luckesi (2018) fala que o ato de avaliar é constitutivo do ser humano, surgiu simultaneamente com a emergência da humanidade e que não há possibilidade de vivermos sem avaliar aquilo que nos cerca. Para o autor, sempre houve a presença da ideia de o que deve ser feito e como deve ser feito.

Mas, o que é avaliar?

Epistemologicamente, o ato de avaliar é um ato de investigar a qualidade da realidade, fato que implica conhecimento, seja ele adquirido pelos recursos do senso comum ou em decorrência do uso de procedimentos metodologicamente consistentes, encerrando -se no momento em que revela a qualidade da realidade. (LUCKESI, 2018, p. 27)

Observa-se que o avaliar, epistemologicamente, não tem necessariamente relação direta com a escola, é algo inerente do ser humano, porém o autor aprofunda as discussões referentes ao tema no âmbito educacional, trazendo outro conceito direto desse contexto, o de avaliação da aprendizagem:

compreende-se a avaliação como o ato de investigar a qualidade da aprendizagem do estudante, fator que implica em cuidados metodológicos específicos, desde que, na sala de aula, a investigação incide sobre o desempenho do estudante, tomado individualmente.

[...] a avaliação da aprendizagem em sala de aula, por seu turno, revela a qualidade da aprendizagem do estudante individual em seu percurso de estudos; aí, encerrando sua ação e seu papel. (LUCKESI, 2018, p. 77)

Como muito se discute sobre o papel da avaliação da aprendizagem, Libâneo (1994) evidencia sua pertinência no progresso do trabalho docente que de certa forma, se mantém atual e se aplica muito bem ao contexto pandêmico:

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. (LIBÂNEO, 1994, p. 195)

E, com uma abordagem diferente da tradicional de outrora, denominada “pedagogia do exame” por Luckesi (2009), que baseava o eixo principal do processo avaliativo no “resolver provas”, visando a aprovação na universidade como uma escassa forma de ascensão social e econômica, valorizando a individualidade, este apoia-se em Hoffmann (1991), que segue a teoria da avaliação como ação mediadora.

a ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as. (HOFFMANN, 1991, p. 67)

De acordo com o pensamento da autora, a condução do processo avaliativo de forma mediadora, além de estreitar a relação de troca de conhecimento entre professor e aluno, proporciona outros pontos positivos para o processo de ensino-aprendizagem, tais como:

- oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias;
- oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras;
- realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, investigando teoricamente, procurando entender razões para as respostas apresentadas pelos estudantes;
- em vez do certo/errado e da atribuição de pontos fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções;
- transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento. (HOFFMANN, 2002, p. 65-66).

O processo avaliativo passa do âmbito individual se torna coletivo (professor - aluno/ aluno - aluno/ aluno - professor), a partir do momento em que oportuniza a expressão, colaboração e participação de todos os envolvidos proporcionando trocas e considerações significativas durante o desenvolvimento do ato avaliativo. Consequentemente, essas trocas levam ao preenchimento de possíveis lacunas deixadas durante de ensino-aprendizagem, conduzindo os aprendizes ao *insight*.

O jogo não deve ser encarado unicamente como forma de entretenimento, mas com um importante instrumento de aprendizagem, que possibilita aos estudantes colocar em uso os conhecimentos adquiridos e assimilar novos conteúdos. Ao brincar, o aprendiz se liberta da rigidez e monotonia geradas pelo livro didático, adotado muitas vezes pelo professor como o único caminho para as aulas de idiomas (SPINELLI, 2011, p.16).

ainda que consideramos o erro como parte integrante (e me atrevo a dizer, necessária) do processo de aprendizagem, muitas vezes o aluno não tem claro essa forma de entender o erro e se angustia na frente às mais mínima possibilidade de se enganar em sala de aula. A insegurança e o medo de enfrentar ao professor e aos colegas de turma são motivos suficientes para inibir a participação na aula ou inclusive para gerar erros que na realidade não são indicativos do que ele sabe ou deixa de saber. Isto geralmente acontece em situações tradicionais de interação nas aulas, nas que se marca o lugar e papel do professor e o do aluno. Mas quando as atividades lúdicas entram em jogo, baixa o filtro afetivo do estudante e, conseqüentemente, ele aprende mais, segundo defende Krashen (1985). (MAYRINK, 2003, p. 28, tradução nossa)<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> No original: Aunque consideremos el error como parte integrante (y me atrevo a decir, necesaria) del proceso de aprendizaje, muchas veces el alumno no tiene clara esta forma de entender el error y se angustia frente a la más mínima posibilidad de equivocarse en clases. La inseguridad y el miedo de enfrentarse al profesor y los compañeros de curso son motivos suficientes para inhibir la participación del alumno en clase o incluso para generar errores que en realidad no son indicativos de lo que él sabe o deja de saber. Esto suele pasar en situaciones tradicionales de interacción en el aula, en las que se marca el lugar y el papel del profesor y del alumno. Pero cuando las actividades lúdicas entran en juego, baja el filtro afectivo del estudiante y, consecuentemente, él aprende más, según defiende Krashen (1985).

Nesta pesquisa houve a junção do uso de ferramentas lúdicas durante a realização de avaliações, pois a ludicidade oferece suporte para tornar essas trocas possíveis auxiliando em desinibir medo de errar, aflorar a criatividade, incentivar a participação ativa dos docentes, como mencionado anteriormente. Conforme Bruner (1986, p. 79) “ no jogo se reduz a gravidade das consequências dos erros e fracassos.” Este trabalho visa incentivar flexibilização do momento avaliativo.

## CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O ser humano, valendo-se de suas capacidades,  
procura conhecer o mundo que o rodeia.  
Ao longo dos séculos, vem desenvolvendo  
sistemas mais ou menos elaborados que lhe  
permitem conhecer a natureza das coisas  
e comportamento das pessoas.

Antonio Carlos Gil (2008)

Neste capítulo, apresento a trajetória metodológica adotada para a realização desta pesquisa em seis partes. Primeiramente, informo a escolha da abordagem e método, bem como alguns de seus aspectos relevantes. Em seguida, relato o contexto no qual esta pesquisa está inserida. Após, discorro sobre os participantes da pesquisa, assim como os instrumentos e procedimentos adotados para a geração de dados. Finalizo com os exposição das análises dos dados.

### 2.1 ESCOLHA DA ABORDAGEM E METODOLOGIA

A ciência e a pesquisa andam de mãos dadas com a humanidade há muitos séculos, mesmo que exercidas inconscientemente outrora. Atualmente, no meio acadêmico, ambas ocupam posições de destaque e notoriedade, uma prova disso é a vasta literatura sobre o assunto. Silveira e Córdova (2009) trazem algumas observações contemporâneas sobre:

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. (SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009, p. 31)

As observações das autoras ratificam a indissociabilidade da pesquisa e do cotidiano. E entre pesquisadores e cientistas, me encontro, desenvolvendo esta pesquisa para intervir em minha realidade (e também de outros professores) e contribuir com a sociedade, baseando-me na abordagem qualitativa. Silveira e Córdova (idem) definem brevemente o perfil desse tipo de abordagem:

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.

Por não se basear em gráfico e estatísticas, a abordagem qualitativa engloba múltiplas interpretações da sociedade e pode ter como objetivo oferecer uma descrição ou avaliação, ou o desenvolvimento de uma teoria (FLICK, 2013). O método de pesquisa deste trabalho é o estudo de campo, adotando documentos e questionários como os instrumentos de geração de dados. Gil (2008 p. 57) esclarece a definição o estudo de campo “ estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes.”

Destaco a pesquisa bibliográfica e telematizada para a composição do referencial teórico deste trabalho. Lima e Miotto (2007) advogam que a pesquisa bibliográfica vai além da revisão de literatura porque busca soluções. Me apoiarei em livros, artigos, impressos diversos, publicações periódicas, consulta de artigos de revistas, biblioteca digitais, trabalhos de graduação, dissertações de mestrado e teses de doutorado, para levantar aporte teórico necessário para o embasando desta pesquisa.

## 2.2 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Quadro 4 - Classificação da pesquisa baseado em Paiva (2019, p. 11 – 15, 65 e 69) e Gil (2008, p. 57)

Natureza	Pesquisa Básica: “tem como objetivo aumentar o conhecimento científico, sem necessariamente aplicá-lo à resolução de um problema”. (PAIVA, 2019, p. 11)
Gênero	Pesquisa Teórica: “se propõe a estudar teorias, construir ou modificar uma teoria ou ainda atribuir com novos conceitos”. (PAIVA, 2019, p. 11)
Fontes de informação	Pesquisa Terciária: “se baseia em compilações de fontes primárias e secundárias e se utiliza da consolidação de informações, como os catálogos de bibliotecas e portais de publicações”. (PAIVA, 2019, p. 12)
Abordagem	Pesquisa Qualitativa: “A pesquisa qualitativa acontece no mundo real com o propósito de “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas” (FLICK, 2007, p. ix). Tais formas incluem experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou músicas), etc. Esse tipo de pesquisa é também chamado de pesquisa interpretativa ou naturalística”. (PAIVA, 2019, p. 13, destaque da autora)

Objetivo	Pesquisa Descritiva: Gonsalves (2003, p. 65), “não está interessada no porquê, nas fontes do fenômeno; preocupa-se em apresentar suas características”. De acordo com Barros e Lehfeld (2000, p. 70), esse tipo de pesquisa “engloba dois tipos: a documental e/ou bibliográfica e a pesquisa de campo”. (PAIVA, 2019, p. 14)
Método	Estudo de Campo: “procuram muito mais o aprofundamento de questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. Como consequência, o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa. (GIL, 2008, p. 57)
Instrumento de coleta de dados	Documentos e questionários: “A origem dos dados para esse tipo de estudo são: observação (direta ou participante), entrevistas, <b>questionários</b> , diários, <b>análise de documentos</b> , registros em arquivos e artefatos”. (PAIVA, 2019, p. 69, grifo nosso)

Fonte: a autora (2022)

### 2.3 CONTEXTO DA PESQUISA

A posição geográfica do estado do Amazonas é bem peculiar se comparado ao restante do país, está localizado em uma região cercada por países vizinhos de fala hispana, um fato que comprova essa afirmação é a existência da tríplice fronteira, o encontro de três cidades de países diferentes: Tabatinga - Brasil, Leticia - Colômbia e Santa Rosa de Yavari - Perú. Teixeira (2018) aborda aspectos relevantes referentes ao uso da Língua Espanhola no contexto amazônico, que está presente diariamente por meio de:

- comunicação turística, usada por visitantes estrangeiros;
- negociação comercial, usada por empresários estrangeiros que estabelecem comércio no estado e por habitantes hispânicos na fronteira, os que vendem e compram artigos na região;
- assistência à saúde, usada por profissionais hispânicos que vivem no estado e que oferecem assistência médica a população amazonense, especialmente no interior, principalmente a partir do programa *Mais Médicos* do governo federal brasileiro;
- comunicação entre amigos, dada a presença marcante de comunidades hispânicas, com destaque às colombianas, peruanas e venezuelanas na capital e também no interior;
- uso familiar, especialmente nas comunidades de imigrantes hispânicos na região; e
- língua de instrução, presente em instituições de ensino em diferentes municípios do estado – capital e interior, na Educação Básica e no Ensino Superior e, de forma

especial, na fronteira, região onde há casos nos quais o idioma substitui o português como língua de instrução formal. (TEIXEIRA, 2018, p. 153, tradução nossa) <sup>12</sup>

Os pontos mencionados por Teixeira são nítidos no cotidiano amazonense, especialmente quando analisamos a realidade manauara, por exemplo, nota-se com facilidade a presença de hispano falantes (peruanos, colombianos, venezuelanos etc.) em pontos turísticos, nos supermercados, centros comerciais, nas ruas... em todos os lugares da cidade, ocasionando a ‘mistura’ cultural de distintas nacionalidades, de maneira direta e/ou indiretamente, logo, há troca de aspectos linguísticos dos idiomas, Português – Espanhol/ Espanhol - Português.

Além de Manaus ser um famoso ponto turístico e estar posicionada em uma rota de escalas para viagens (aéreas ou fluviais), muitos imigrantes dos países vizinhos estabelecem moradia na cidade. Nas escolas públicas é notório o aumento crescente de matrículas de crianças e adolescentes vindas de países da América do Sul, principalmente Venezuela, e nas maternidades, o nascimento de filhos de imigrantes é bem frequente, principalmente os que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

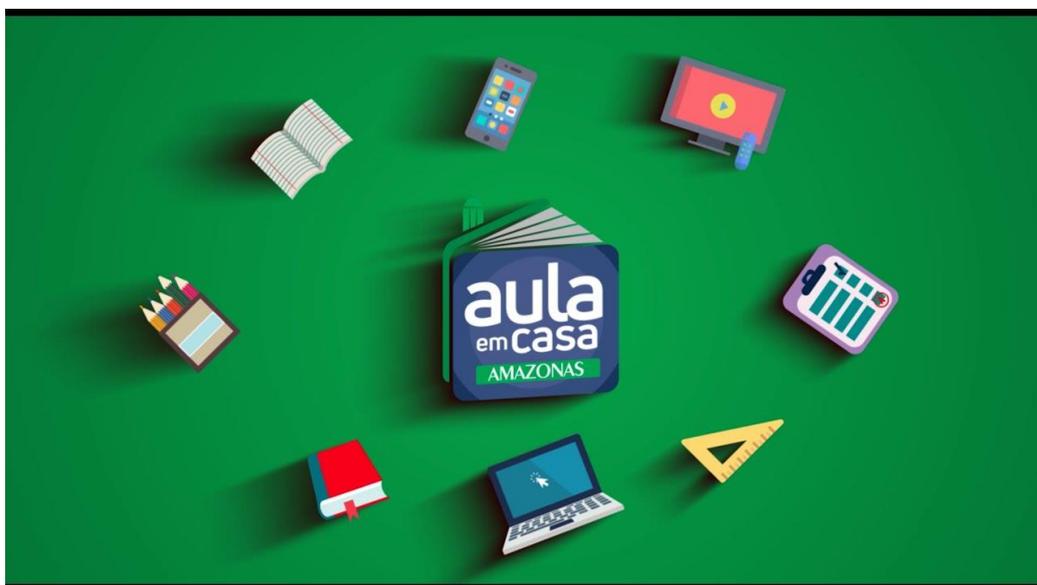
Tendo em vista as informações levantadas do cenário manauara, percebe-se que o contexto da pesquisa é propício para a oferta do ensino do Espanhol na Educação Básica. A investigação desenvolvida foi aplicada na capital amazonense, com professores de Espanhol atuantes em escolas da SEDUC-AM, com o intuito de levantar um número significativo de informações para a composição dos resultados e valorizando a presença da Língua Espanhola nas múltiplas culturas amazonenses.

---

<sup>12</sup> Do original: comunicación turística, usada por visitantes extranjeros; negociación comercial, usada por empresarios extranjeros que establecen comercio en el estado y por habitantes hispánicos en la frontera, los que venden y compran artículos en la región; atención a la salud, usada por profesionales hispánicos que viven en el estado y que ofrecen atención médica a la población amazonense, especialmente en el interior, principalmente a partir del programa Mais Médicos del gobierno federal brasileño; comunicación entre amigos, dada la presencia marcante de comunidades hispánicas, con destaque a las colombianas, peruanas y venezolanas en la capital y también en el interior; uso familiar, especialmente en las comunidades de inmigrantes hispánicos en la región; y lengua de instrucción, presente en instituciones de enseñanza en distintos municipios del estado – capital e interior, en la Educación Básica y en la Enseñanza Superior y, de forma especial, en la frontera, región donde hay casos en los que el idioma sustituye al portugués como lengua de instrucción formal.

### 2.3.1 PROGRAMA AULA EM CASA

Figura 1 - Programa Aula em Casa



Fonte: Página Web da SEDUC-AM

A criação do programa Aula em Casa foi uma iniciativa do governo do Estado do Amazonas em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SEDUC-AM)<sup>13</sup> e Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED). Sua existência foi atribuída à necessidade do acompanhamento conteúdos didáticos pedagógicos durante o período pandêmico para alunos da rede pública de ensino, estadual e municipal (Visitar anexos para conhecer o layout da página *web* do Programa).

Foi ofertado o apoio de estratégias pedagógicas para o ensino remoto/híbrido para todas as séries da Educação Básica, desde o Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, até a Educação de Jovens e Adultos.

Estratégias do Programa e estratégias pedagógicas:

Organização de conteúdos por séries/etapas – de acordo com as propostas curriculares vigentes.  
Curadoria de recursos midiáticos – seleção de videoaulas e outros recursos digitais alinhados ao currículo escolar.

---

<sup>13</sup> Doravante SEDUC-AM

Programação Televisiva – com programação organizada em bloco mensal.

Disponibilização de recursos digitais on-line – por meio de plataformas digitais e aplicativo de mensagens.

Disponibilização de recursos digitais off-line – por meio de DVDs, HDs externos e pen drives.

Caderno Digital – para estudantes e professores contendo diversas atividades e de acordo com a programação.

Material informativo – para e-mails institucionais e redes sociais.

Eventos formativos para professores – para orientações didático-pedagógicas de apropriação da organização curricular do Aula em Casa, das plataformas digitais de disponibilização de conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem durante o ensino remoto e/ou híbrido.

Videoaulas – acervo digital de aulas com a exposição de conteúdos e atividades de fixação (Dinâmica Local Interativa).

Videoaulas ao vivo – aulas com transmissão ao vivo, permitindo interatividade síncrona.

Atividade Interativa – proposta de aula com metodologias diversificadas tais como: Quiz, Talk Show, Games, Gincana online e outros.

Cartelas – material de suporte a videoaula com elementos visuais e tópicos de conteúdos abordados pelo professor.

Testes on-line (Exercitando) – lista de exercícios em formato de teste com questões de múltipla escolha e gabarito online.

Caderno Digital para Estudantes e Professores – material de apoio às estratégias de ensino e aprendizagem no ensino remoto e/ou híbrido.

Roteiros de estudos – disponível em plataformas digitais, visa ofertar aos professores sugestões de atividades para serem realizadas pelos estudantes.

Tutoriais: material de apoio à prática docente. (AMAZONAS, 2020, n.p)

Com o objetivo de alcançar o maior número de alunos, o Programa Aula em Casa foi transmitido na TV aberta todos os dias, pela TV Encontro das Águas, com horário e canal específicos por segmento e série, havia também um horário específico para a exibição de reprises das aulas. O sinal de cobertura do Programa abrangia tanto a capital, Manaus, como os municípios do interior do Amazonas. O Aplicativo Aula em Casa e o Canal no YouTube do Aula em Casa eram outras opções para o acompanhamento das aulas.

Outros suportes de plataformas digitais oferecidos pelo Programa Aula em Casa:

- Plataforma Saber Mais – para acessar roteiros de estudo, planos de aulas e diversos outros recursos digitais.
- Portal do Centro de Mídias – para acesso às aulas do acervo do Centro de Mídias.
- Plataforma Conquistar – Curso pré-vestibular para alunos.
- Plataforma Educação – para cursos de formação.
- Explicae – para escolas participantes.
- Barga na Rede – para escolas participantes.
- Formulário de Acompanhamento e Avaliação do Engajamento – para aluno, docente e gestores.

As aulas transmitidas eram gravadas por professores da SEDUC-AM e SEMED – Manaus, no Centro de Mídias da SEDUC-AM, localizado na sede, em Manaus. Além das aulas, o Centro de Mídias também produzia e disponibilizava na página digital do Programa, recursos midiáticos para auxiliar a absorção dos conteúdos ministrados, tais como, caderno pedagógico, exercícios complementares, exercitando, cadernos digitais, vídeos para download, cartelas para consulta.

Ainda foram disponibilizadas no site orientações para os professores na intenção de nortear o a condução do Ensino-Aprendizagem no novo cenário:

Olá, professores ficamos muito felizes com sua visita em nossa página. Sua participação no projeto é fundamental para a aprendizagem dos nossos estudantes. Contamos com a sua contribuição para conduzir as estratégias pedagógicas no ambiente escolar/remoto, além de orientar o acesso à realização de atividades complementares aos estudantes. Dentre algumas ações, podemos destacar:

- **Incorporar o uso dos recursos midiáticos ofertados às experiências de aprendizagem e às estratégias de ensino nas atividades desenvolvidas.**
- **Orientar e acompanhar o processo de aprendizagem e avaliação do desempenho dos estudantes com uso de tecnologias digitais.**
- Fazer uso do Caderno Digital orientando os estudantes sobre a realização das atividades e fazendo a correção delas.
- Selecionar conteúdos digitais disponibilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem para aprofundar/revisar conteúdos/objetos de conhecimento dos estudantes.
- **Realizar atividades de complementação de estudos utilizando as mais diversas estratégias de ensino.**
- Manter rotina de contato com os estudantes, responsáveis e demais professores via aplicativos de mensagens instantâneas ou outros dispositivos de comunicação a distância, para orientá-los acerca das estratégias de estudos nos ambientes virtuais de aprendizagem.
- Mobilizar os estudantes para participarem das atividades propostas nas plataformas educacionais disponibilizadas, conforme seu ano/série escolar e componente curricular.
- Participar de atividades de formação continuada de desenvolvimento profissional usando tecnologias da informação e comunicação. (AMAZONAS, 2020, n.p, grifo nosso)

Seguindo as sugestões das orientações docentes de estratégias pedagógicas do Programa Aula em casa e duas Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Comunicação e a Cultura Digital surgiu a ideia de dinamizar o ensino-aprendizagem através de ferramentas lúdicas, complementando os conteúdos abordados no Programa Aula em Casa da SEDUC-AM. Segundo a BNCC, a comunicação consiste em “Utilizar diferentes linguagens, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, a fim de se

expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos.” (BRASIL, 2017, n.p.). Já a cultura digital busca:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, n.p.)

Com o propósito de proporcionar o contato com a língua estudada e aprimorar as competências e habilidades linguísticas dos estudantes com o uso da ludicidade. O olhar sobre o lúdico se justifica por se tratar de um componente materializado em forma de brincadeiras, jogos e desafios presente em todas as etapas da vida do ser humano, incluindo a fase de aprendizagem formal em sala de aula, oportunizando ao aprendiz o conhecimento do universo que o cerca.

#### 2.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes deste trabalho foram professores graduados em Letras – Língua Espanhola que atuam na rede pública da Educação Básica, vinculados à Secretaria de Estadual de Educação e Desporto do Amazonas e atuaram em sala de aula durante a pandemia de COVID-19, entre 2020 e 2022.

Conforme informações da gerência de lotação da SEDUC-AM, são aproximadamente 30 a 50 professores de Espanhol vinculados à Secretaria de Educação. Essa variação no número exato dos servidores é causada porque ainda estão sendo realizadas as convocações dos candidatos aprovados no concurso de 2018. As convocações acontecem de acordo com a necessidade da demanda das escolas públicas estaduais, as chamadas já superaram o dobro do número inicial de vagas do concurso, foram sete vagas destinadas à capital. Outros fatores que comprometem a exatidão do número de servidores são: aposentadoria, licenças e afastamento. Esta investigação teve a participação de seis respondentes que se encaixavam no perfil pré-estabelecido.

## 2.5 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

### **Documentos**

Na pesquisa aqui apresentada utilizei como instrumento de geração de dados as avaliações escolares elaboradas pelos participantes, como por exemplo: documentos, *prints*, *links*, formulários, vídeos, fotos, *quizzes*. Flick (2013) comenta sobre o uso de documentos como instrumentos de geração de dados:

Muitos documentos oficiais ou privados destinam-se apenas a um círculo limitado de destinatários que são autorizados a acessá-los ou aos quais são destinados. Os documentos oficiais permitem conclusões sobre o que seus autores ou as instituições que eles representam fazem ou pretendem fazer, ou como eles avaliam. Os documentos são produzidos com um determinado propósito – por exemplo, para fundamentar uma decisão ou para convencer uma pessoa ou autoridade. Mas isso também significa que os documentos representam as questões apenas de uma maneira limitada. Ao analisá-los para propósitos de pesquisa, você sempre considerar quem produziu um documento, para quem e com que propósito. A maneira como os documentos são concebidos é uma parte do seu significado e a maneira como algo é apresentado influencia os efeitos que serão produzidos por um documento. (FLICK, 2013, p. 125 e 126, grifo nosso)

Os documentos utilizados na coleta de dados desta pesquisa são registros institucionais analisados em primeira mão: as avaliações elaboradas pelos professores de Espanhol feitas e aplicadas durante o ensino remoto. A sua utilização deste documentos neste trabalho tem como objetivo identificar a presença do componente lúdico como ferramenta de ressignificação do ensino-aprendizagem de Espanhol.

### **Questionários**

O segundo instrumento de geração de dados será o questionário investigativo. Flick (2013) comenta seu objetivo e contribuições para a pesquisa: “Os estudos de questionário têm por objetivo receber respostas comparáveis de todos os participantes. Por isso, as questões, assim como a situação da entrevista, são designadas de forma idêntica para todos os participantes.” (FLICK, 2013, p. 110)

Muitos autores, assim com Gil (2008), enfatizam as vantagens em adotar tal instrumento pois o custo financeiro para sua realização é zero, ou muito baixo, além disso, é de grande

abrangência territorial, pode alcançar rapidamente participantes de outras cidades, estados ou países, se disponibilizado digitalmente, o que ajuda(rá) muitos pesquisadores no contexto pandêmico. Para a pesquisa proposta, foi utilizado questionário de investigação, baseada em Gil (2008). Busquei utilizar perguntas fechadas e abertas, de fácil aplicação.

O questionário investigativo teve como objetivo adquirir respostas às perguntas de pesquisa mencionadas na introdução deste trabalho. Esse instrumento foi elaborado com catorze perguntas, para obter informações relacionadas ao uso do componente lúdico em avaliações durante o ensino remoto no contexto pandêmico.

## 2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para nortear os procedimentos de análise de dados, utilizei a análise de conteúdo de Bardin (2011 e 2016). “A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto na comunicação.” (BARDIN, 2011, p. 24). A autora acredita que a utilização de instrumentos de análise de conteúdo de comunicações evita interpretações equivocadas e tendenciosas das informações. A análise de conteúdo é dividida em três etapas: Pré-análise; Exploração do material; Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Ainda de acordo com Bardin (*op. cit.*), a primeira etapa tem por objetivo operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento operações sucessivas num plano de análise. Já a segunda é uma fase consiste em operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. Na terceira e última etapa, os resultados brutos serão tratados de maneira a serem significativos. (Figura 2)

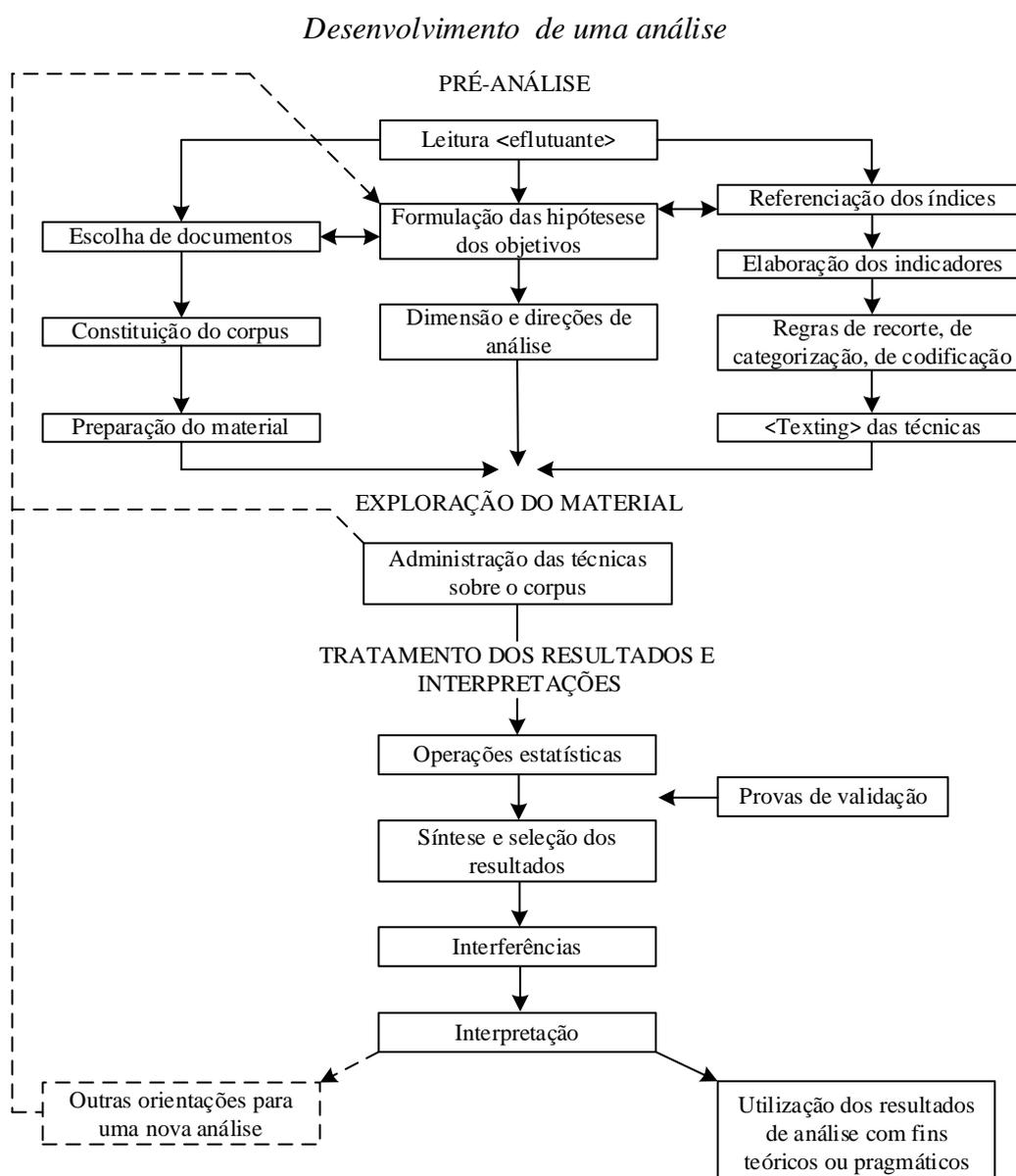
O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. Por outro lado, os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas, podem servir de base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticada graças a técnicas diferentes. (BARDIN, 2011, p. 101)

As perguntas do questionário investigativo foram categorizadas em:

- A presença do Lúdico na Formação Inicial - Questões 1 a 4.
- A presença do Lúdico na Formação Continuada – Questões 5 a 7.
- Uso do Lúdico no Ensino Remoto/Contexto Pandêmico – Questões 8 a 8.1 a e b.

- Avaliação no Ensino Remoto/Contexto Pandêmico – Questões 9 e 10.
- Uso do Lúdico na Avaliação durante o Ensino Remoto/Contexto Pandêmico – Questões 11 a 14.

Figura 2 - Fluxograma de Desenvolvimento de uma análise de conteúdo de Bardin (2011)



Fonte: Bardin (2011)

## CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS

Interpretar pode ser considerada a arte de dar seu próprio significado a seus dados recompostos e arranjos de dados. Esta fase articula toda a análise e ocupa seu topo. [...] Dados não falam “por si mesmos”. [...] a qualidade de sua interpretação pode fazer a diferença no modo como seu estudo é visto.

Robert Yin (2016)

Neste capítulo, apresento e analiso os dados que complementam a pesquisa, apoiados pela pesquisa bibliográfica impressa e telematizada, abordadas no capítulo de Fundamentação Teórica. Os instrumentos de geração de dados foram: análise de documentos e questionário investigativo, entrevista e o apoio das técnicas de protocolo verbal, que me permitiram responder perguntas da pesquisa apresentadas no capítulo introdutório desta investigação:

- De que maneiras o componente lúdico vem sendo aplicado na ressignificação do processo de ensino de Espanhol em escolas públicas ao longo da pandemia de COVID 19?
- De que maneiras o componente lúdico está presente na formação inicial dos professores de Espanhol que atuam nas escolas públicas do Amazonas em tempo de pandemia?
- Como os cursos de formação continuada dos professores de Espanhol influenciaram no uso do componente lúdica em sala de aula?
- Que impressões o professor de Espanhol tem sobre o uso de ferramentas lúdicas no processo de ensino durante a pandemia?
- Como o componente lúdico está presente nas avaliações de Espanhol durante a pandemia de COVID 19?

Para organizar o trabalho, apresento os dados e logo faço sua análise.

### 3.1 QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO

A seguir, apresento os dados obtidos por meio do questionário investigativo, na sequência, os dados adquiridos na análise de documentos. No que se refere ao questionário investigativo aplicado, apresento as seguintes informações. Na primeira pergunta, os respondentes foram indagados sobre qual era percepção que tinham em relação à palavra lúdico no contexto escolar:

**Professor 1**

*“Usar jogos e brincadeiras para introduzir o conteúdo de forma proveitosa.”*

**Professor 2**

*“Aprender brincando, de uma forma leve, divertida e prazerosa.”*

**Professor 3**

*“Atividades que ajudam o aluno a interagir com os colegas sobre um assunto específico, por meio de jogos e brincadeiras.”*

**Professor 4**

*“Jogos tipo quebra-cabeça, jogos com dados, ilustrações e outros.”*

**Professor 5**

*“Penso como algo que foge às aulas convencionais de modo a ajudar o aluno a entender aquele conteúdo de forma mais leve e dinâmica.”*

**Professor 6**

*“Atividades que estimulem o aprendizado.”*

Quando a análise de conteúdo de Bardin é aplicada nas respostas obtidas da primeira questão, percebe-se um certo padrão de palavras agrupadas em três eixos: verbos, predicativos e percepção. O verbo é dividido em um processo que indica a percepção que o lúdico é um instrumento facilitador de interações sociais e como estímulo para aprendizagem; já os verbos de objetivo, atrelados à aprendizagem, pode-se visualizar que quando o lúdico é pensado pelos professores entrevistados, ele é atrelado há um objetivo de aprendizagem e não apenas como uma ferramenta comum. O segundo eixo pertence aos predicativos atribuídos ao lúdico, também dividido em processo e objetivo, quando se é falado das qualidades processuais, percebe-se uma forte tendência de que o lúdico deve ser prazeroso e proveitoso, ou seja, é algo que traz felicidade e é útil para aprendizagem do aluno. E por fim o terceiro e último eixo temos a percepção dos entrevistados de que o lúdico é uma ferramenta didática multifacetada, fortemente associada ao jogo e à brincadeira, conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 1 - Interpretação da questão 1

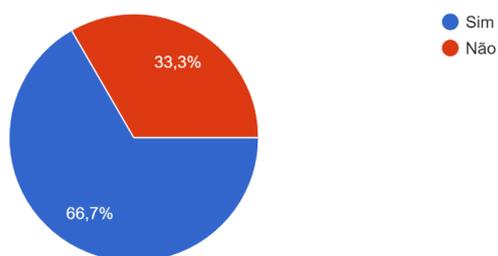
1º) Segundo o dicionário Michaelis, 2022, a palavra “lúdico” se refere a brincadeiras e divertimento, como instrumento educativo. O que lhe vem à mente quando pensa nessa palavra no contexto escolar?

Verbos		
Categorias	Palavra	Quantidade
Objetivo	Aprender	4
	Entender	1
Processo	Interagir	1
	Estimular	1
Predicativos		
Objetivo	Prazeroso	1
	Proveitoso	1
Processo	Dinâmico	1
	Divertido	1
	Leve	2
Ferramentas de aprendizagem		
Meio		Quantidade
Brincadeira		2
Cinema		0
Dança		0
Desenho		1
Jogos		3
Música		0
Teatro		0

Na questão 2 até a 7 buscou-se saber se os respondentes haviam tido contato com o componente lúdico durante a formação inicial e continuada. 66,7% respondeu que tiveram sim contato tanto na formação inicial, quanto na continuada. As formas de contato mais comuns foram através de disciplinas optativas durante a graduação, na formação inicial, e por meio de vídeos e/ou lives, na formação continuada. O nível do contato na formação inicial foi considerado excelente por 50% e bom por 50% na formação continuada, conforme apresentam os gráficos 1, 2, 3, 4, 5 e 6:

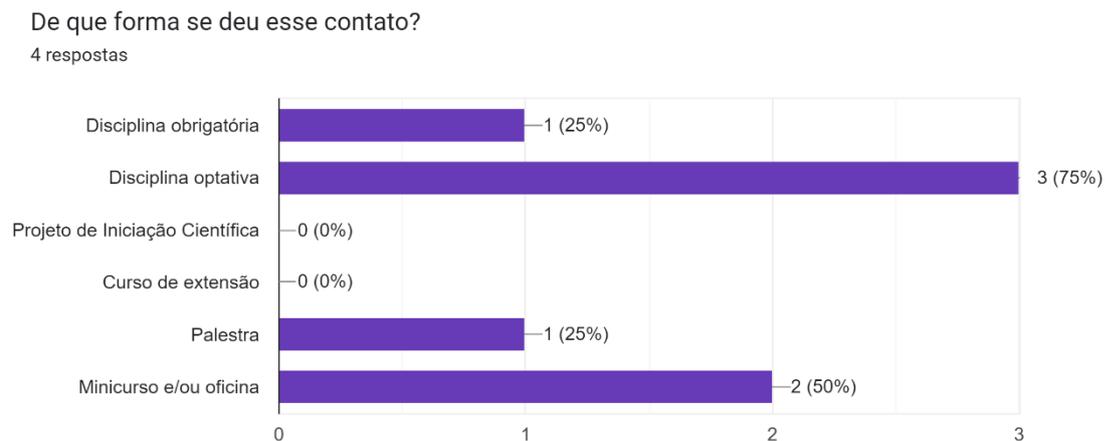
Gráfico 1 - Resultados da pergunta 2 do questionário investigativo

Durante a sua formação, você teve contato com o componente lúdico?  
6 respostas



Fonte: a autora (2022)

Gráfico 2 - Resultados da pergunta 3 do questionário investigativo

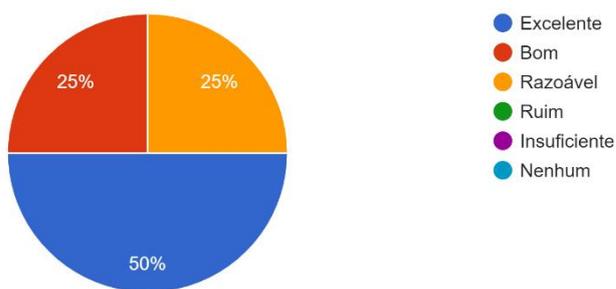


Fonte: a autora (2022)

Gráfico 3 - Resultados da pergunta 4 do questionário investigativo

Como você classifica esse contato?

4 respostas

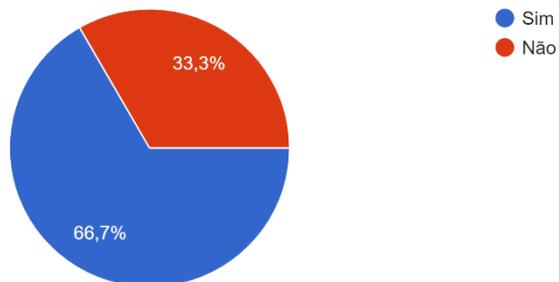


Fonte: a autora (2022)

Gráfico 4 - Resultados da pergunta 5 do questionário investigativo

Na sua formação continuada você teve contato com o componente lúdico?

6 respostas

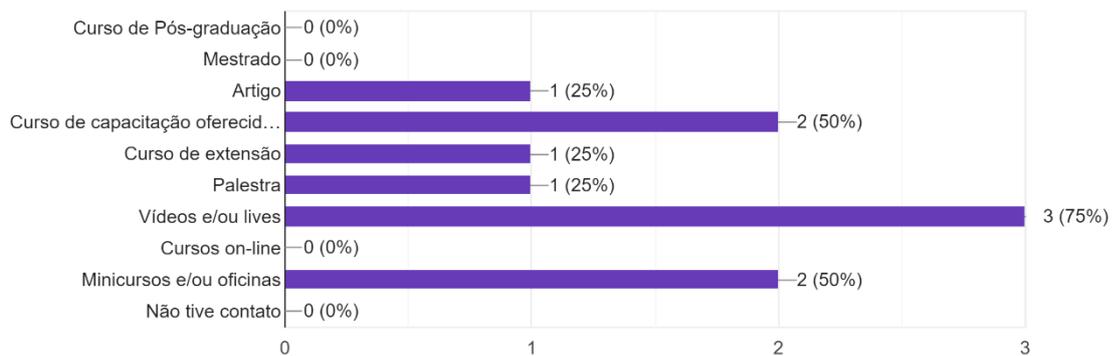


Fonte: a autora (2022)

Gráfico 5 - Resultados da pergunta 6 do questionário investigativo

De que forma se deu esse contato?

4 respostas

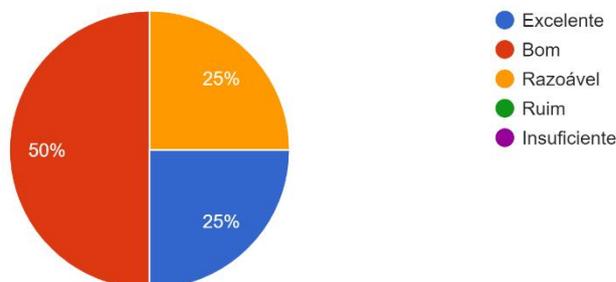


Fonte: a autora (2022)

Gráfico 6 - Resultados da pergunta 7 do questionário investigativo

Como você classifica esse contato?

4 respostas



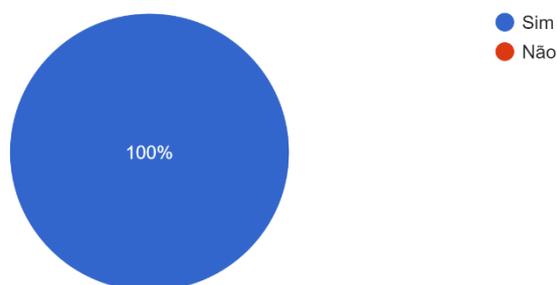
Fonte: a autora (2022)

Na questão 8 e 8.1a foi abordada a temática do uso do Lúdico no Ensino Presencial antes do Ensino Remoto causado contexto pandêmico de COVID-19. 100% dos respondentes disseram que utilizavam o componente lúdico em suas aulas antes da Pandemia de COVID 19, com músicas (50%), dinâmicas em grupos (33,3%) e informações culturais (16,7%), conforme apresentam os gráficos 7 e 8:

Gráfico 7 - Resultados da pergunta 8 do questionário investigativo

Você utilizava o componente lúdico em suas aulas antes da Pandemia de COVID 19?

6 respostas

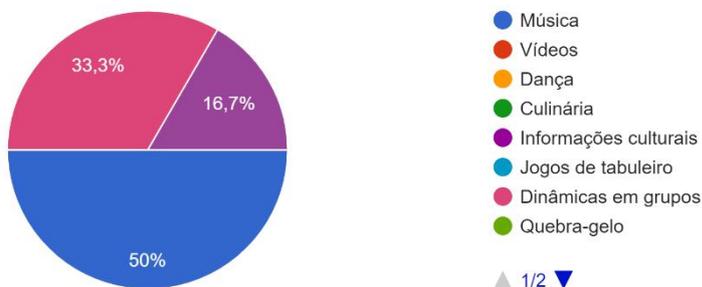


Fonte: a autora (2022)

Gráfico 8 - Resultados da pergunta 8.1a do questionário investigativo

De que formas você costumava usar?

6 respostas



Fonte: a autora (2022)

Já nas questões 9 e 10, foi observado como ocorreu o processo avaliativo no Ensino Remoto causado contexto pandêmico de COVID-19. Os participantes apontaram que os maiores desafios enfrentados para avaliar os alunos diante do novo cenário eram: 50% a falta de acesso à rede de Internet e/ou aparelhos tecnológicos digitais, como celular, tablet, computador; 33,3% desinteresse e falta de participação dos alunos; e 16,7% disse que a carga horária da disciplina insuficiente nas turmas, conforme o gráfico 9:

Gráfico 9 - Resultados da pergunta 9 do questionário investigativo

Quais foram os maiores desafios que você percebeu para avaliar os alunos diante do cenário pandêmico?

6 respostas



Fonte: a autora (2022)

**10º) Para você, o que mudou no desenvolvimento do processo avaliativo durante o ensino remoto e híbrido?**

**Professor 1**

*“Buscar agregar os meios tecnológicos ao ensino de sala de aula.”*

**Professor 2**

*“Aprender brincando, de uma forma leve, divertida e prazerosa.”*

**Professor 3**

*“Durante a pandemia, tivemos um pouco mais de tempo para pesquisar e com isso, tivemos a possibilidade de evoluir profissionalmente.”*

**Professor 4**

*“No remoto eu passava mais atividades e avaliava pelo Quantitativo efetivado, já no híbrido posso Avaliar o Qualitativo.”*

**Professor 5**

*“Ficou muito mais difícil avaliar, pela falta de contato direto e diário. Principalmente por se tratar de uma língua estrangeira.”*

**Professor 6**

*“O interesse dos alunos.”*

Quando os participantes foram questionados sobre a avaliação, categorizou-se as respostas obtidas em dois grupos: o primeiro diz respeito à formação profissional, onde os professores foram sujeitos ativos da sua formação, houve um interesse em conhecer novas ferramentas de avaliação para as modalidades de ensino remoto e híbrido. No segundo grupo, a principal preocupação foi sobre as características dos processos avaliativos, principalmente em relação à qualidade da avaliação, nota-se uma preocupação em avaliar os seus alunos, que na modalidade de ensino remoto foi bastante precarizado, mas com o ensino híbrido já se tem uma visão mais aceitável em questão de qualidade para esses professores, conforme descrito na tabela 2:

Tabela 2 - Interpretação da questão 10

Para você, o que mudou no desenvolvimento do processo avaliativo durante o ensino remoto e híbrido?

<b>Formação Profissional</b>	
Pesquisa	1
Busca	1
<b>Características Avaliação</b>	

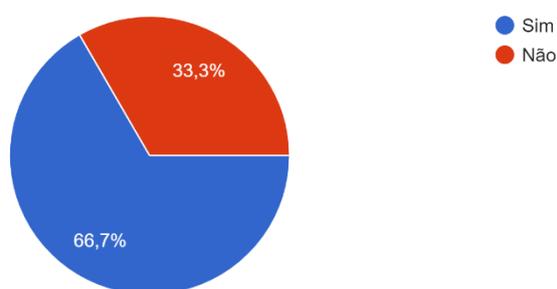
Autoria	1
Qualidade x Quantidade	1
Contato x Tempo	1

Na última parte do questionário, das questões 11 a 14, a temática abordada foi em relação ao uso do Lúdico na Avaliação durante o Ensino Remoto causado contexto pandêmico de COVID-19. 66,7% dos participantes apontaram que fizeram uso do componente lúdico em sua prática pedagógica no processo avaliativo durante o contexto pandêmico, de 2020 e 2021, 25% com música, 25% dinâmicas em grupos, 25% debates com perguntas desafiadoras e 25% vídeos. Os 33,3% que não utilizaram o componente lúdico atribuíram as causas à instabilidade do ensino, “muitos alunos infrequentes por problemas relacionados à pandemia, seja no ensino híbrido ou presencial. Foi feito o que foi possível”, e a carga horária da disciplina insuficiente nas turmas “eram pouquíssimas aulas, uma por mês. Impossível”, conforme os gráficos 10 e 11:

Gráfico 10 - Resultados da pergunta 11 do questionário investigativo

Considerando sua prática pedagógica no processo avaliativo durante o contexto pandêmico de 2020 e 2021, você utilizou o componente lúdico?

6 respostas

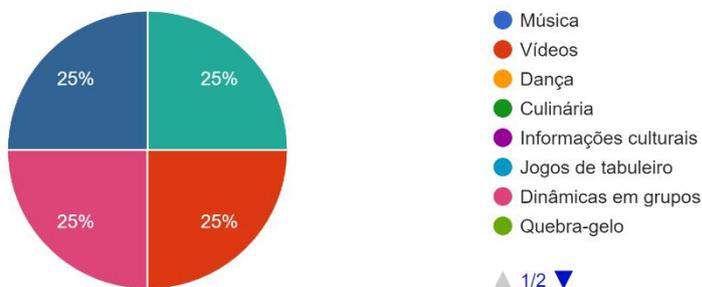


Fonte: a autora (2022)

Gráfico 11 - Resultados da pergunta 11. 1 a do questionário investigativo

Como usou o componente lúdico?

4 respostas



Fonte: a autora (2022)

### 11.1 b) Em caso negativo, por que não usou?

#### Professor 1

*“O ensino ficou muito desestabilizado, muitos alunos infrequentes por problemas relacionados à pandemia, seja no ensino híbrido ou presencial. Foi feito o que foi possível.”*

#### Professor 2

*“Porque eram pouquíssimas aulas, uma por mês. Impossível.”*

Sobre as contribuições que o Lúdico traz para professores e alunos, na questão 12, foram agrupadas repostas em três grupos: aluno, professor e a não específicos. No grupo dos alunos, a principal contribuição é a aprendizagem melhorada, além de facilitar a interação aluno-aluno e aluno-professor. Já no grupo dos professores, temos como principal contribuição do Lúdico na prática docente o tempo, os alunos auxiliam o professor a cumprir seu planejamento de aulas, também para dinamizar os conteúdos complexos e melhorar a interação aluno e professor. E finalmente, o terceiro grupo, foi grupo de resposta que tivemos dificuldade em analisar devido à ausência de respostas elaboradas e claras, conforme descrito na tabela 3:

Tabela 3 - Interpretação da questão 12

Em sua concepção e experiência, o componente lúdico traz contribuições positivas ao aluno? E ao professor?

Aluno		Quantidade	Professor		Quantidade
Aprendizagem	Melhorar	2	Tempo	Dinamizar	1
	Interagir	2		Interagir	1
				Planejar	1
Não específicos, mas que avaliam como positivo					Quantidade
					2

**12º) Em sua concepção e experiência, o componente lúdico traz contribuições positivas ao aluno? E ao professor?**

**Professor 1**

*“Ao aluno fica melhor a forma de aprendizagem e ao professor em dinamizar o conteúdo a ser trabalhado.”*

**Professor 2**

*“Certamente, ambos são beneficiados.”*

**Professor 3**

*“Com certeza! Os alunos conseguem manter o foco no assunto trabalhado. Contribuindo com o planejamento do professor, visto que há conteúdos que são cansativos e extensos.”*

**Professor 4**

*“Sim com certeza. Os alunos se envolvem muito mais e assimilam novo vocabulário e interesse pelo idioma.”*

**Professor 5**

*“Com certeza aos dois. Pois promove uma maior interação entre ambos.”*

**Professor 6**

*“Sim.”*

Quando é analisado as respostas abertas sobre se foi utilizado alguma plataforma digital como ferramenta de ensino aprendizagem na pandemia, na questão 13, as respondentes agruparam-se em quatro tipos: os que não utilizaram ferramenta alguma, os que utilizaram ferramentas google (*meet* e *classroom*), os que usaram ferramentas da SEDUC-AM e nesse grupo o carro chefe foi o Programa Aula Em Casa, e por fim, os que utilizaram plataformas independentes, como o *Kahoot*, que é uma ferramenta muito indicada para o uso de jogos e competições em sala de aula, conforme a tabela 4:

Tabela 4 - Interpretação da questão 13

Você utilizou alguma plataforma digital durante a pandemia de COVID 19 que contemplou o componente lúdico como ferramenta de Ensino-aprendizagem de Espanhol? Se sim, cite seu nome

Grupos	Ferramentas	quantidades
Seduc	Aula em casa	2
Google	Classroom	1
	Meet	1
Outros	Kahoot	1
	Wordwall	1
Não utilizou nenhuma ferramenta		1

**13º) Você utilizou alguma plataforma digital durante a pandemia de COVID 19 que contemplou o componente lúdico como ferramenta de Ensino-aprendizagem de Espanhol? Se sim, cite seu nome.**

**Professor 1**

“*Não.*”

**Professor 2**

“*Sim, google classroom.*”

**Professor 3**

“*Google meet.*”

**Professor 4**

“*A única plataforma utilizada foi a que a Seduc ofertou via TV.*”

**Professor 5**

“*Plataforma televisiva AULA EM CASA.*”

**Professor 6**

“*Kahoot, wordwall entre outros.*”

Por fim, na questão 14, foi proposto que os respondentes anexassem algum(ns) arquivo(s) que evidenciasse(em) o uso do componente lúdico no processo avaliativo durante a pandemia de COVID 19. Poderia ser vídeos, fotos, *prints*, documentos, áudios, links etc., para que houvesse material para a composição a análise documental desta pesquisa. Os materiais fornecidos serão expostos a seguir:

### 3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

Nessa etapa da coleta de dados nem todos os respondentes participaram pois não era um item obrigatório do questionário investigativo, porém alguns participantes compartilharam *prints* e imagens das atividades avaliativas desenvolvidas durante o contexto pandêmico envolvendo o componente lúdico: a primeira atividade foi relacionada à música *Estoy Aquí*, da cantora colombiana Shakira (Figura 3). Na atividade em questão se trabalhou a aquisição de novos vocabulários. A segunda atividade registrada foi uma dinâmica em grupos, na ocasião, houve a revisão da classe gramatical dos numerais, em especial os números cardinais (Figura 4). A terceira atividade foi a produção de vídeos dublados e dramatizados em Espanhol, utilizando a língua em situações do cotidiano, com o objetivo de revisar os conteúdos já explanados pelo Programa Aula em Casa por meio de filmagens produzidas durante o isolamento social (Figura 5 e 6).

Figura 3 - Ressignificando a avaliação de Espanhol com o uso de música



Fonte: Respondente do Questionário Investigativo elaborado pela autora (2022)

Figura 4 - Ressignificando a avaliação com o uso de dinâmicas em grupo



Fonte: Respondente do Questionário Investigativo elaborado pela autora (2022)

Figura 5 - Ressignificando a avaliação de Espanhol com a produção de vídeos de dublagem



Fonte: Respondente do Questionário Investigativo elaborado pela autora (2022)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de apresentar algumas reflexões finais (mas não finalizadas) deste trabalho, retomo alguns pontos relevantes. Conforme exposto no capítulo introdutório, esta pesquisa surgiu de inquietações pessoais e profissionais durante minha atuação enquanto professora de Espanhol na rede privada e pública. Na missão de cativar a participação e o interesse dos alunos nas aulas de Língua Espanhola, pesquisei ferramentas didáticas que me proporcionassem atraí-los, principalmente, incentivasse a participação durante o processo avaliativo. Envolvida no contexto como professora de Língua Espanhola e, diante de alguns questionamentos, me vi motivada a investigar sobre o uso do componente lúdico no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol durante a pandemia de COVID-19.

Retomo, assim, as perguntas de pesquisa:

- De que maneiras o componente lúdico vem sendo aplicado na ressignificação do processo de ensino de Espanhol em escolas públicas ao longo da pandemia de COVID 19?
- De que maneiras o componente lúdico está presente na formação inicial dos professores de Espanhol que atuam nas escolas públicas do Amazonas em tempo de pandemia?
- Como os cursos de formação continuada dos professores de Espanhol influenciaram no uso do componente lúdica em sala de aula?
- Que impressões o professor de Espanhol tem sobre o uso de ferramentas lúdicas no processo de ensino durante a pandemia?
- Como o componente lúdico está presente nas avaliações de Espanhol durante a pandemia de COVID 19?

Para tanto, como objetivo geral, procurei analisar a ressignificação da Avaliação no ensino de Espanhol no contexto pandêmico, a partir do emprego do componente lúdico, como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem.

No intuito de responder as perguntas de pesquisa, como objetivos específicos, busquei averiguar de que formas o componente lúdico está presente na formação inicial do professor de Espanhol de escolas públicas do Amazonas; listar as contribuições que a formação continuada do professor de Espanhol de escolas públicas do Amazonas deram para a adoção do componente lúdico em sala de aula; Refletir sobre as impressões do professor de Espanhol possuem em relação à aplicação do componente lúdico nas avaliações; e identificar de que maneiras o

componente lúdico vem sendo aplicado no processo de avaliação de Espanhol no contexto pandêmico de COVID 19.

Para alcançar os objetivos propostos, no capítulo relacionado à Fundamentação Teórica, realizei um breve estudo sobre o estado da arte da pesquisa sobre o tema proposto e o escopo teórico norteador desta pesquisa. Destaquei teorias e pensamentos de autores que transitam pelas áreas do uso do componente lúdico como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, seguido de uma visão geral sobre a relevância da formação de professores, e, por fim, considerações sobre a ressignificação do ensino durante a pandemia de COVID-19.

Ainda no intuito de atingir êxito nos objetivos de pesquisa traçados, utilizei a pesquisa qualitativa, por meio de um levantamento bibliográfico impresso e telematizado, pesquisa documental e de campo, apoiada por instrumentos de geração de dados, como o questionário investigativo e análise documental.

Buscando respostas aos questionamentos apresentados, foram propostas as seguintes hipóteses: a confirmação da presença do componente lúdico na formação inicial e continuada professores de Espanhol que atuam em escolas públicas do Amazonas.

Durante o contexto pandêmico foi realizado o uso do componente lúdico para atrair a atenção e motivar aos alunos a participarem das aulas remotas, híbridas e presencias, assim como na ressignificação da avaliação no ensino-aprendizagem do Espanhol em escolas públicas do Amazonas ao longo da pandemia de COVID 19.

A pesquisa evidenciou que o uso do componente lúdico como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol auxiliou positivamente na ressignificação da avaliação no ensino remoto. A ferramenta lúdica favoreceu a aprendizagem de Espanhol e incentivou professores e alunos foram mais ativos e participantes da construção do conhecimento.

As respostas dos professores participantes apresentados em relação à sua percepção sobre a definição do lúdico no contexto educacional: foi constatado que a maioria dos professores tiveram contato com o componente lúdico durante a formação inicial e que antes e durante a pandemia fizeram o uso da ferramenta em sala de aula. Devido as devolutivas positivas, os resultados comprovam efetivamente a presença e relevância do uso do componente lúdico no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ALVES, G. de A. *Narrativas de si: reflexões teórico metodológicas da pesquisa (auto)biográfica como abordagem de investigação e formação docente*. IV Colóquio Internacional de educação, cidadania e exclusão: Didática e Avaliação. João Pessoa, 2015.
- BARTABURU, M. E. Al. *¡Con nombre y apellido! Los verbos. De lo formal a lo lúdico*. In: ACTAS del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: el componente lúdico en la clase de E/LE. São Paulo/Brasília: Embajada de España en Brasil/Consejería de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2003.
- BAPTISTA, L. M. T. R.; BITAZI, F. I.; HELVÉCIO, I. B.; RAMOS, W. K. *Jugar con la lengua. O diciéndolo de otro modo: ¡aprender es divertido!*. In: ACTAS del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: el componente lúdico en la clase de E/LE. São Paulo/Brasília: Embajada de España en Brasil/Consejería de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2003.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4ª ed. Lisboa: Edições, v. 70, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Análise de conteúdo* 1ª.ed. São Paulo: Edições 70,2016.
- BERGÉS, M. G. T.; BÜRMAN, M. G.; MERINERO, S. I.; PASTOR, I. S. *Explotación multimedia de las canciones en la clase de E/LE*. In: ACTAS del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: el componente lúdico en la clase de E/LE. São Paulo/Brasília: Embajada de España en Brasil/Consejería de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2003.
- BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <[https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_14.12.2017/art\\_227.asp#:~:text=227%20C3%89%20dever%20da%20fam%20C3%ADlia,al%20C3%A9m%20de%20coloc%20C3%A1%2Dlos%20a](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_14.12.2017/art_227.asp#:~:text=227%20C3%89%20dever%20da%20fam%20C3%ADlia,al%20C3%A9m%20de%20coloc%20C3%A1%2Dlos%20a)>. Acesso em: 22-abril-2021.
- \_\_\_\_\_. *Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm#:~:text=Art.%204%C2%BA%20C3%89%20dever%20da,e%20C3%A0%20conviv%C3%Aancia%20familiar%20e](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm#:~:text=Art.%204%C2%BA%20C3%89%20dever%20da,e%20C3%A0%20conviv%C3%Aancia%20familiar%20e)>. Acesso em: 22-abril-2021.
- \_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Dispositivos Constitucionais. Senado Federal: Brasília, 2005.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília,2017.
- BRUNER, J. *Juego, pensamiento y lenguaje*. *Perpectivas*, v. 16, nº 1, p. 79 – 85.

CANALE, M.; SWAIN, M. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. In: *Applied Linguistics*, 1(1), 1980.

CALETTI DE MARENCO, H. A. M. *Modelos de atividades lúdicas para utilizar en las clases de E/LE*. In: ACTAS del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: el componente lúdico en la clase de E/LE. São Paulo/Brasília: Embajada de España en Brasil/Consejería de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2003.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8ª Ed. São Paulo. Ed. Cortez, 2006.

FERNÁNDEZ, R. M. M. *El juego como experiencia de aprendizaje*. In: ACTAS del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: el componente lúdico en la clase de E/LE. São Paulo/Brasília: Embajada de España en Brasil/Consejería de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2003.

FREITAS, C. B. *A importância do lúdico na sala de aula de espanhol como língua estrangeira*. 2018; Trabalho de conclusão de graduação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras. Curso de Letras: Licenciatura; Orientadora: Mónica Rodriguez Nariño. 39f. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/david/Desktop/artigo/disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 17-abril-2021.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo – Atlas, 2008.

HOFFMANN, J. M.L. *Avaliação: mito e desafio- uma perspectiva construtivista*. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

\_\_\_\_\_. *Avaliação Mediadora - uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Editora Mediação. 32ª ed. Porto Alegre, 2012.

KENSKI, V. M. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papyrus, 2007.

KISHIMOTO, T. M. *Brinquedo na educação: considerações históricas*. Ideias, n. ju 1990, p. 39-45, 1990. Tradução. Acesso em: 18 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. (ORG). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LARROSA, J. *Do começo e das disposições*. In: \_\_\_\_\_. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 21-37.

LIBÂNEO, José (1985); *A Prática Pedagógica de Professores da Escola Pública*. São Paulo.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 15ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAYRINK, M. F. Jugar es cosa seria. In: ACTAS del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: el componente lúdico en la clase de E/LE. São Paulo/Brasília: Embajada de España en Brasil/Consejería de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2003.

MELERO ABADÍA, P., *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa, 2000.

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de Pesquisa em estudos linguísticos*. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PÉREZ, A. S. *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas*. 1. ed. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A., 2004.

PERRENOUD, P. *Não mexam na minha avaliação! Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica*. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993.

ROSA, N. S. S.; PIRES, J. S. *A avaliação escolar e suas influências no processo de ensino-aprendizagem*. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 02, Vol. 03, pp. 186-206. Fevereiro de 2022.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. *A pesquisa científica*. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. [Orgs]. *Métodos de pesquisa*. 1ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SPINELLI, Jaqueline Marilis Formigari. *O lúdico no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira*. 2011. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação. Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara – São Paulo.

TEIXEIRA, W. B. La lengua española en el Amazonas: presencia, funciones, enseñanza y resistencia. In: LA LENGUA española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia. Brasília, DF: Consejería de Educación da Embaixada, 2018. p. 152-166. (Colección complementos).

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro*. In: SILVA, K. A. (Org). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

YIN. R.K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2ª Ed. Porto Alegre. Bookman. 2001.  
\_\_\_\_\_. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.

## APÊNDICE A

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da Pesquisa “O componente lúdico como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol: ressignificando a avaliação no contexto pandêmico”, sob a responsabilidade da pesquisadora Francisca Eduarda Barroso Barbosa, portadora do RG 2451264-8 e do CPF 013.969.152-90, telefone celular (92) 984660440, e-mail barrosobarbosa1@gmail.com, orientada pelo Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira, portador da CI 11196666-9 (IFP - RJ) e do CPF 076.290.807-60, telefone celular (92) 982473428, e-mail wagbarteixeira@hotmail.com, cujos endereços institucionais localizam-se no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), localizado no Faculdade de Letras (FLet) da UFAM, na Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroado I, CEP 69077-000, telefone 3305-1181, ramal 2113, e-mail: flet@ufam.edu.br; ppgl@ufam.edu.br.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a ressignificação do ensino de Espanhol no contexto pandêmico, a partir do emprego do componente lúdico, como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem., e, como específicos são averiguar de que formas o componente lúdico está presente na formação inicial do professor de Espanhol de escolas públicas do Amazonas; sondar as contribuições que a formação continuada do professor de Espanhol de escolas públicas do Amazonas deram para a adoção do componente lúdico em sala de aula; refletir sobre as impressões do professor de Espanhol possuem em relação à aplicação do componente lúdico nas avaliações; identificar de que maneiras o componente lúdico vem sendo aplicado no processo de avaliação de Espanhol no contexto pandêmico de COVID 19. Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento de um questionário com perguntas abertas e fechadas.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa podem se configurar em constrangimento e aborrecimento ao responder o questionário, além do desconforto devido ao tempo necessário para responder às perguntas e risco de quebra de sigilo. Entretanto, caso necessário, será oferecido acompanhamento psicológico ou de uma assistência social, sem ônus para o(a) Sr.(a), além do direito a indenizações e cobertura material por compensação de danos materiais ou morais decorrentes da pesquisa.

Se você aceitar participar, não terá nenhum benefício direto. Contudo, por meio deste estudo espera-se colaborar para o fortalecimento de ensino-aprendizagem de Espanhol da rede estadual de educação, assim como favorecer a ressignificação da avaliação escolar em suas faces teóricas e práticas, a partir da visibilidade dos desafios enfrentados pelos participantes e da reflexão sobre as possibilidades de fortalecimento do ensino-aprendizagem de Espanhol.

Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr.(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. O(a) Sr.(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade ou qualquer informação relacionada à sua privacidade não será divulgada, em que se tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo.

Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora Francisca Eduarda Barroso Barbosa e com o Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira, pelos telefones e e-mails fornecidos, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 4950, Adrianópolis, CEP 69057-070, Manaus-AM, telefone fixo (92) 3305-1181, ramal 2004, celular 99171-2496 e e-mail cep.ufam@gmail.com.

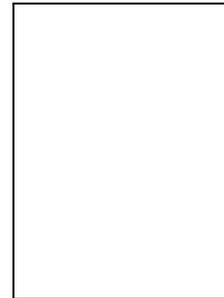
### **Consentimento Pós-Informação**

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora pretende fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do orientador



Impressão dactiloscópica

## APÊNDICE B

Olá, Prezado(a) Professor(a)!

Me chamo Francisca Eduarda e sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas e gostaria de convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa sobre O componente lúdico como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol: ressignificando a avaliação no contexto pandêmico. Assim, solicito que você responda às pesquisas abaixo, assegurando que, caso haja a divulgação de alguma informação constante neste instrumento, sua identidade será preservada. Agradeço antecipadamente sua colaboração e ressalto que estará contribuindo para o avanço de estudos acadêmicos voltados para a melhoria da educação básica.

### Questionário Investigativo

1º) Segundo o dicionário Michaelis, 2022, a palavra “lúdico” se refere à brincadeiras e divertimento, como instrumento educativo. O que lhe vem à mente quando pensa nessa palavra no contexto escolar?

---



---

2º) Durante a sua formação, você teve contato com o componente lúdico?

- a) Sim
- b) Não

3º) De que forma se deu esse contato?

- a) Disciplina obrigatória
- b) Disciplina optativa
- c) Projeto de Iniciação Científica
- d) Curso de extensão
- e) Palestra
- f) Minicurso e/ou oficina
- g) Não tive contato
- h) Outra forma: \_\_\_\_\_

4º) Como você classifica esse contato?

- a) Excelente
- b) Bom
- c) Razoável
- d) Ruim
- e) Insuficiente
- f) Nenhum

5º) Na sua formação continuada você teve contato com o componente lúdico?

- a) Sim
- b) Não

6º) Em caso afirmativo, de que forma se deu esse contato?

- a) Curso de Pós-graduação
- b) Mestrado
- c) Artigo
- d) Curso de capacitação oferecido pela SEDUC/AM
- e) Curso de extensão
- f) Palestra
- g) Vídeos e/ou lives
- h) Cursos on-line
- i) Minicursos e/ou oficinas
- j) Não tive contato

7º) Como você classifica esse contato?

- a) Excelente
- b) Bom
- c) Razoável
- d) Ruim
- e) Insuficiente
- f) Nenhum

8º) Você utilizava o componente lúdico em suas aulas antes da Pandemia de COVID 19?

- a) Sim
- b) Não

8.1 a) Em caso afirmativo, de que formas você costumava usar?

- a) Música
- b) Vídeos
- c) Dança
- d) Culinária
- e) Informações culturais
- f) Jogos de tabuleiro
- g) Dinâmicas em grupos
- h) Quebra-gelo
- i) Teatro
- j) Debates com perguntas desafiadoras

Outros: \_\_\_\_\_

8.1 b) Em caso negativo, por que não usava?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9º) Quais foram os maiores desafios que você percebeu para avaliar os alunos diante do cenário pandêmico?

- a) Falta de acesso à rede de Internet e/ou aparelhos tecnológicos digitais, como celular, tablet, computador
- b) Evasão escolar
- c) Desinteresse e falta de participação dos alunos
- d) Carga horária da disciplina insuficiente nas turmas.
- e) Não houveram desafios significativos.

Outros: \_\_\_\_\_

10º) Para você, o que mudou no desenvolvimento do processo avaliativo durante o ensino remoto e híbrido?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

11º) Considerando sua prática pedagógica no processo avaliativo durante o contexto pandêmico de 2020 e 2021, você utilizou o componente lúdico?

- a) Sim
- b) Não

11.1º a) Em caso afirmativo, como usou o componente lúdico?

- a) Música
- b) Vídeos
- c) Dança
- d) Culinária
- e) Informações culturais
- f) Jogos de tabuleiro
- g) Dinâmicas em grupos
- h) Quebra-gelo
- i) Teatro
- j) Debates com perguntas desafiadoras
- k) Interação através das redes sociais
- l) Outros: \_\_\_\_\_

11.1º b) Em caso negativo, por que não usou?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

12º) Em sua concepção e experiência, o componente lúdico traz contribuições positivas ao aluno? E ao professor?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

13º) Você utilizou alguma plataforma digital durante a pandemia de COVID 19 que contemplou o componente lúdico como ferramenta de Ensino-aprendizagem de Espanhol? Se sim, cite seu nome.

---

---

---

14º) Anexe abaixo algum(ns) arquivo(s) que evidencia(em) o uso do componente lúdico no processo avaliativo durante a pandemia de COVID 19. Pode ser vídeos, fotos, *prints*, documentos, áudios, links etc.

## ANEXO A

## LAYOUT DA PÁGINA WEB DO PROGRAMA AULA EM CASA

Institucional
Seduc em Números
Programas e Projetos
Ouvidoria
Serviços
Central de Atendimento
Concurso Público
Portal do Servidor

Home >
Aula em Casa

## Aula em Casa





Como medida de enfrentamento à propagação do novo coronavírus (Covid-19) no Amazonas, o Ano Letivo 2021 das redes estadual e municipal inicia, no dia 18 de fevereiro, com o retorno do “Aula em Casa”.

O projeto, que foi distribuído a 12 estados brasileiros, em 2020, consiste na transmissão de videoaulas pela TV aberta e internet. A iniciativa visa dar continuidade às atividades letivas, garantindo uma educação de qualidade e preservando a vida de toda a comunidade escolar.



O conteúdo curricular foi reorganizado para atender às necessidades dos alunos em cada nível, etapa e modalidade de ensino da Educação Básica.

Neste ano, a programação será dividida em blocos, com cada bloco correspondendo ao período de cinco semanas, e poderá ser conferida, com antecedência, nos links abaixo:

[Bloco #1 \(18/02 a 18/03\)](#)



- Educação Infantil (a partir dos 4 anos);
- Ensino Fundamental 1 (Anos Iniciais);
- Ensino Fundamental 2 (Anos Finais);
- Ensino Médio;
- Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As aulas de todos os grupos acima iniciam no dia 18 de fevereiro.

### Pesquisar

### Edital



**MESTRE QUALIFICADO**

CONFIRA O EDITAL

### Transparência



**PORTAL DA TRANSPARÊNCIA**

### Novo Ensino Médio



**NOVO Ensino Médio**

### Rádio Agência Amazonas



**RÁDIO**

Ouça a Rádio Agência Amazonas



O "Aula em Casa" será transmitido por três canais da TV Encontro das Águas, são eles:

- 2.2: Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 (Anos Iniciais);
- 2.3: Ensino Fundamental 2 (Anos Finais) e EJA;
- 2.4: Ensino Médio e EJA.

Cada canal terá dois tempos por série, de segunda a sexta-feira. Pela parte da manhã, serão exibidas as aulas inéditas e, à tarde, haverá reprise para que o aluno reforce ainda mais os conteúdos trabalhados.



Caso o aluno ainda não tenha acesso em sua tvê, ele deverá atualizar os canais abertos do seu aparelho. Vale ressaltar que os televisores, independente de marca, têm processos parecidos na busca de novos canais. Basta acessar o menu pelo controle remoto e procurar a opção que mais se assemelha a "busca de canais".

Em alguns aparelhos, esta opção se chama "busca/sintonia automática", "ressintonia", "programação de canais" ou "atualização de canais". Depois de encontrar, é só clicar na opção e seguir as orientações da tela, aguardando até o final do processo.



Mais uma vez, a internet será aliada importante do "Aula em Casa". Fora as transmissões na TV aberta, o projeto poderá ser conferido, também, nas seguintes plataformas:

- Aplicativo Aula em Casa;
- Plataforma Saber+: [www.sabermais.am.gov.br](http://www.sabermais.am.gov.br);
- YouTube: [www.youtube.com/channel/UCvn5vfhpe05D-2wQioYbRw](https://www.youtube.com/channel/UCvn5vfhpe05D-2wQioYbRw).

Na plataforma Saber+, o estudante encontra, ainda, exercícios para reforçar os conteúdos do "Aula em Casa".



Neste ano, a grande novidade do "Aula em Casa" ficará por conta do Caderno Digital. A ferramenta será disponibilizada aos professores e estudantes da rede pública, que deverão utilizá-la para exercitar e reforçar os



Neste ano, a grande novidade do "Aula em Casa" ficará por conta do Caderno Digital. A ferramenta será disponibilizada aos professores e estudantes da rede pública, que deverão utilizá-la para exercitar e reforçar os conteúdos trabalhados no projeto.

No Caderno Digital, constarão: link de acesso às videoaulas, síntese dos conteúdos, dinâmica interativa e atividades complementares, dentre outros materiais de apoio. Em Manaus, o caderno será distribuído de maneira on-line e, nos municípios do interior do estado, de forma física.



Em municípios cujo acesso à TV Encontro das Águas e à internet é escasso, os estudantes devem fazer uso do Caderno Digital e ficar atentos aos comunicados das escolas, que definirão as estratégias para o início do ano letivo. Qualquer dúvida, entre em contato com a equipe da sua unidade, ela estará disponível para esclarecer todas as dúvidas e ajudá-lo a acompanhar ao "Aula em Casa".



Este é um trabalho coletivo. Por isso, confira algumas dicas sobre como você pode ajudar a tornar o "Aula em Casa", novamente, um sucesso:



- Acompanhe a rotina do seu filho e se certifique de que ele está assistindo ao "Aula em Casa";
- Incentive o estudante a tirar dúvidas com os professores e a fazer as atividades disponíveis.



- Ajude a divulgar a programação e a metodologia de aula para os estudantes da sua escola;
- Indique material de estudo específico para seus alunos e conteúdos complementares, como livros, filmes e séries de TV;
- Acompanhe as transmissões do "Aula em Casa";
- Crie e organize atividades criativas com os estudantes, para mantê-los engajados e motivados durante o

## Pesquisa



## Agendamento



## Aula em Casa



## Ouviridia



## CENSO



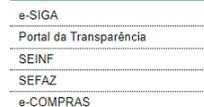
## Calendário Escolar 2020



## Manual de Identidade Visual 2019



## Transparência



## Consulta de Processos



#### Pai ou responsável

- Acompanhe a rotina do seu filho e se certifique de que ele está assistindo ao "Aula em Casa";
- Incentive o estudante a tirar dúvidas com os professores e a fazer as atividades disponíveis.

#### Profissional da Educação

- Ajude a divulgar a programação e a metodologia de aula para os estudantes da sua escola;
- Indique material de estudo específico para seus alunos e conteúdos complementares, como livros, filmes e séries de TV;
- Acompanhe as transmissões do "Aula em Casa";
- Crie e organize atividades criativas com os estudantes, para mantê-los engajados e motivados durante o regime especial de aulas não presenciais;
- Lembre-se: este é um momento difícil e complicado para todos.
- Por isso, indique conteúdos que contribuam com o enfrentamento ao estresse causado pelo isolamento social das crianças e adolescentes.
- Coloque-se à disposição dos seus alunos para tirar dúvidas e ajudar neste período.
- Seu apoio faz toda diferença.

#### Estudante

- Acompanhe, diariamente, as transmissões do "Aula em Casa", seja pela TV ou internet;
- Crie uma rotina diária e saudável de estudos;
- Use e abuse dos materiais de apoio disponibilizados pela Secretaria de Educação;
- Está com dúvida ou alguma dificuldade? Não guarde para você, entre em contato com o seu professor ou a direção da sua escola;
- Siga as orientações do seu professor e não deixe de fazer as atividades propostas e reforçar/revisar os conteúdos.

Portal da Transparência

SEINF

SEFAZ

e-COMPRAS

Consulta de Processos

