

**O USO DE JOGOS NO ENSINO REMOTO
COMO ESTRATÉGIA DE MOTIVAÇÃO E
INTERAÇÃO NO CURSO DE ESPANHOL
DO PROJETO CLAC-UFRJ**

BRENDA GRANDINI CAETANO

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduanda em Letras: Português-Espanhol. E-mail: brendagrandini@letras.ufrj.br

ELINE MARQUES REZENDE

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Profa. adjunta da Faculdade de Letras. E-mail: eliner83@letras.ufrj.br

JEAN CARLOS DA SILVA GOMES

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutorando em Linguística. E-mail: gomes.jean@letras.ufrj.br

LUCAS DOMINGOS DE SOUZA

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduando em Letras: Português-Espanhol. E-mail: lucasdomingos_esp@letras.ufrj.br

MARIA MERCEDES RIVEIRO QUINTANS SEBOLD

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Profa. associada III da Faculdade de Letras. E-mail: m.sebold@letras.ufrj.br

MARCELO HENRIQUE SILVA DOS SANTOS

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestrando em Letras Neolatinas. E-mail: marcelo.henrique.s.dos.santos@letras.ufrj.br

VICTORIA DANKA LIMA DAS GRAÇAS

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduanda em Letras: Português-Espanhol. E-mail: d_victoria@letras.ufrj.br

RESUMO

As discussões sobre o uso das TICs no ensino de línguas estrangeiras constituem um tema de investigação acadêmica e, neste momento de distanciamento social, novas metodologias de ensino precisaram ser desenvolvidas e aplicadas. O curso CLAC-UFRJ adotou o ensino remoto como estratégia para manter suas atividades e, no nível II do curso de Espanhol, o uso de jogos virtuais objetivou adaptar e aproximar os alunos ao curso, baseando-se nos jogos como simulação da realidade física (cf. Roberto, 2004). Para tanto, com base na sequência básica de Cosson (2014), foram elaboradas atividades na plataforma educativa *Kahoot* e no jogo virtual *Haddoz* como estratégias de motivação e de interação. Assim, o objetivo deste trabalho é de contribuir para a discussão acerca do uso das TICs no ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) em formato remoto, ajudando no entendimento do uso de jogos *online* como estratégia de motivação e de engajamento. Os dados obtidos indicam que o uso de jogos torna-se uma ferramenta essencial para motivar os alunos em meio à realidade do ensino remoto e acreditamos que seu uso contribui para um processo mais dinâmico e motivador em um contexto de baixa interação social dentro e fora das aulas.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos; Ensino remoto; Motivação; Interação; Espanhol como língua estrangeira.

RESUMEN

Las discusiones acerca del uso de las TICs en la enseñanza de lenguas extranjeras constituyen un tema de investigación académica, y en este momento de aislamiento social, se hizo necesario el desarrollo y aplicación de nuevas metodologías para la enseñanza. El curso CLAC-UFRJ adoptó la enseñanza remota como una estrategia para mantener sus actividades y, en el nivel II del curso de español, el uso de juegos virtuales tuvo como objetivo adaptar y acercar a los alumnos a las clases, basándose en los juegos como la simulación de realidad física (cf. Roberto, 2004). Para tanto, a partir de la secuencia básica de Cosson (2014) actividades en la plataforma educativa Kahoot y en el juego virtual Haddoz se desarrollaron como estrategias de motivación y de interacción. De este modo, el objetivo de este trabajo es contribuir a la discusión sobre el uso de las TIC's en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en forma remota, contribuyendo a la comprensión del uso de juegos en línea como estrategia de motivación y comprometimiento. Los datos alcanzados indican que el uso de juegos se volvió una herramienta esencial para motivar a los alumnos en una realidad de enseñanza remota y creemos que su uso contribuye a un proceso más dinámico y motivador en un contexto de bajo nivel de interacción social dentro y fuera de las clases.

PALABRAS-CLAVE: Juegos; Enseñanza remota; Motivación; Interacción; Español como lengua extranjera.

Introdução

O ensino de espanhol como língua estrangeira está presente no contexto brasileiro de diversas maneiras; uma delas é nos cursos de idiomas. O Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC) é um desses cursos que apresenta uma proposta um tanto diferente. Seus monitores são licenciandos dos cursos de graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O projeto tem como objetivo ajudar na formação de professores e anseia ser um suporte intra e extramuros, assumindo um caráter popular, com semestralidade a baixo custo. É nesse contexto que nós nos inserimos enquanto docentes.

No ano de 2020, devido à pandemia causada pelo coronavírus, o CLAC precisou adaptar-se para seguir suas atividades. Dentre as possibilidades, adotou-se o ensino remoto como estratégia para enfrentar esse momento. Conseqüentemente, a tecnologia tornou-se não só um apoio ao processo de ensino-aprendizagem, mas seu único meio. É através da internet, das plataformas digitais – como *Google Meet*, *Google Classroom*, entre outros – que a educação faz-se possível nessa nova realidade.

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) sempre foi tema de investigação no meio acadêmico; contudo, agora essas pesquisas tornaram-se mais urgentes e necessárias. Nesse sentido, buscamos novas estratégias para contribuir com a discussão acerca do uso das TICs no ensino de espanhol língua estrangeira (ELE) em formato remoto.

Para isso, propomos a inserção de jogos virtuais no ensino, como uma tentativa de adaptação e aproximação dos alunos nessa nova realidade. Objetivamos contribuir para o entendimento do uso de jogos online como estratégia de motivação e de engajamento para o ensino remoto de espanhol como língua estrangeira. Nessa proposta, utilizamos dois jogos virtuais – o *Kahoot* e o *Haddoz* – em determinadas etapas de duas aulas distintas ao longo do semestre, buscando as mais variadas formas de utilizar os recursos digitais em nossas sequências didáticas.

Organizamos este artigo, portanto, da seguinte maneira: na primeira seção, discutimos sobre as novas realidades com o ensino remoto em ELE; na segunda seção, dissertamos sobre o uso de jogos como recurso didático; já, na terceira seção, apresentamos a metodologia utilizada; enquanto que, na quarta seção, expomos a análise e a discussão da nossa aplicação; por fim, apresentamos as considerações finais do nosso trabalho.

Novas realidades com o ensino remoto em ELE

A educação vem acompanhando as transformações que surgem na sociedade, assim como as evoluções tecnológicas e, dessa forma, novos métodos de ensino e ferramentas aparecem para contribuir na aprendizagem em diversos contextos (cf. PEIXOTO, 2012). Neste momento pandêmico, houve uma mudança inesperada e urgente de readaptação de diversos cursos que antes eram somente oferecidos de forma presencial (cf. OLIVEIRA, 2020).

Através da mudança radical e a emergência por adaptação, são pensados métodos, antes não aplicados ou aplicáveis em ensino presencial, para que não se tenha uma maior diferença entre as modalidades presencial e remota em relação ao contato dos alunos com os conteúdos aprendidos. A experiência relatada neste artigo se refere a um curso ofertado e planejado para o ensino presencial que teve que se reajustar diante do novo contexto.

É importante esclarecer, então, que o curso, após a suspensão das aulas presenciais, foi ofertado como ensino remoto, não como ensino à distância, visto que as duas formas de ensino não são sinônimas. O Ensino à Distância (EaD) tem o pressuposto de realizar-se não presencialmente, ao passo que o ensino remoto é a adaptação do ensino presencial em plataformas virtuais (cf. BRASIL, 2017).

Logo, a nossa experiência do curso de espanhol do CLAC adaptou sua prática de aprendizagem ao ensino remoto pensando nas dificuldades que os alunos poderiam apresentar por não terem se preparado ou mesmo escolhido previamente um curso que funcionaria dentro de um suporte virtual remoto. Sendo assim, a necessidade de reformular os materiais de maneira que também fossem instigantes era fundamental, visto que os alunos não escolheram essa forma de aprendizagem, mas optaram por estar no curso depois da adaptação emergencial.

Os jogos como recurso didático

As TICs, sigla para Tecnologias de Informação e Comunicação, são recursos já conhecidos no ensino de língua estrangeira. Devido às quatro competências relacionadas ao ensino da língua espanhola, os áudios, vídeos, entre outras tecnologias, estavam presentes em sala de aula para desenvolver as competências de compreensão auditiva, produção oral, compreensão leitora e produção escrita.

Assim, o seu uso não é novo na educação como um todo e tampouco no ensino

do curso de língua espanhola do CLAC; porém, a sua aplicação foi adaptada ao ensino remoto. O professor doutor Graells (2007) afirma que o uso das TICS no ensino remoto “implica novos papéis para os professores e alunos orientados ao trabalho autônomo e colaborativo, crítico e criativo, à expressão pessoal, a investigar e a compartilhar recursos, a criar conhecimento e a aprender.” (tradução nossa). Marca-se, dessa forma, como tal uso ocorre a partir de uma ação pensada e refletida, não apenas automatizada.

As atividades trabalhadas com as TICS são orientadas pelo professor, exercitam a autonomia dos alunos – visto que são eles que desempenham os papéis propostos pelas atividades – e se adaptam ao tempo e espaço que o alunado dispõe, questões importantes em um momento de isolamento espacial que modificou a distribuição de tempo de diversas tarefas. Esses detalhes, então, foram importantes no momento de pensar no uso de ferramentas tecnológicas na nova modalidade de ensino aplicada para tais estudantes de língua estrangeira.

Pensando especificamente nos jogos, muitas vezes, são apontados, assim como outros recursos, como ferramentas de distração antagônicas ao ensino e como se não se pudesse conciliar seu uso em sala, mas, conforme Sant’Anna (2004 apud Costa, 2012, p. 7), “os recursos não são instrumentos de diversão ou dispersão. Ao contrário, favorecem a atenção, concentração, reflexão, disciplina, cooperação e educação de maneira espontânea e consciente”.

Acreditando, então, nos benefícios que os jogos podem trazer ao ensino e sabendo-se que é um meio já utilizado como distração e entretenimento, utilizamos este recurso para promover uma melhor interação dos alunos dentro do curso remoto de língua estrangeira nas atividades síncronas e assíncronas.

No que diz respeito à formação dos docentes com o uso das TICs, Vasconcelos & Oliveira (2017) falam sobre as inovações tecnológicas e que o professor precisa ampliar suas práticas docentes. Além disso, discorre sobre a importância da reflexão das práticas em um processo ativo fazendo parte, então, da rotina do docente.

Simulação e a ludicidade dos jogos como ferramenta educacional

Dentre as diversas TICs, escolhemos o jogo, pois, dentro da realidade virtual, ele “se define como uma simulação da realidade física através de meios eletrônicos, o que nos oferece a sensação de estar experimentando uma forma real de uma situação.” (cf. ROBERTO, 2004, s/p, tradução nossa). Dessa forma, os jogos de competição e simulação

foram importantes instrumentos de aprendizado durante as aulas e atividades do curso de Espanhol do CLAC, dado que almejam um ensino mais espontâneo e natural dentro de um contexto mais fechado e supervisionado, como é o das aulas remotas.

A simulação já era uma ferramenta de ensino entre os monitores do curso em atividades como as de reprodução dos contextos de supermercados, lojas ou restaurantes, que permitiam uma atuação das cenas apresentadas nos livros didáticos, levando o aluno a vivenciar, ainda que de forma artificial, uma situação apresentada em sala. O jogo, que simula uma vida virtual em um espaço virtual, também trabalharia de forma artificial, porém, simulando contextos do cotidiano. Vale ressaltar que o uso dos jogos de simulação, como o *Haddoz*, e de curiosidades, como o criado no *Kahoot*, são populares e usados por pessoas de diversas idades, sendo assim, utilizados por muitos dos alunos fora do contexto educativo.

Os jogos, de forma geral, são utilizados por uma parcela da população, sendo também utilizado no período de pandemia como instrumento de distração. Por isso, ainda que simulassem situações artificiais, os alunos trabalhavam dentro de uma dinâmica que já era de certa forma conhecida, natural e utilizada por eles.

Destacamos que, diante do novo contexto social e com a nova experiência do curso CLAC em modalidade remota, novas dificuldades surgiram e velhas dificuldades se aprofundaram. Assim, sem a interação direta e a queda da participação dos alunos, os jogos surgiram como uma estratégia de comunicação que auxiliaria o alunado na assimilação dos temas abordados em sala trazendo uma presença direta dos estudantes em relação ao conteúdo das aulas e participação nas aulas síncronas e assíncronas.

Reconhecemos que componentes como a participação e dinamicidade são eixos que induzem a um melhor aprendizado dos alunos, pois se sentem mais engajados e motivados a participar das atividades, visto que tais componentes trazem certa autonomia e indicam aos alunos de maneira mais clara o seu desenvolvimento com a língua. Assim, a partir das dificuldades do novo contexto, essas formas foram exploradas para desenvolver um melhor desempenho do alunado.

Sequência didática a partir da proposta de Rildo Cosson

Refletindo, então, sobre as novas adaptações e a introdução dos jogos citados, pensamos na aplicação dos jogos a partir da sequência didática proposta por Rildo Cosson (2014). Há diversas maneiras de trabalhar um material ou tema durante a aula, porém,

pensamos que as divisões e intenções de tal proposta se adequavam aos nossos propósitos. Dividida em quatro etapas, tal sequência consiste em: motivação, introdução, leitura e interpretação, sendo o último dividido em momento interior e momento exterior.

A etapa de motivação se define pelo momento anterior ao conteúdo principal da aula, sendo como um aquecimento, uma preparação que objetiva instigar os alunos ao tema que trabalharão de forma integrada ao texto principal. A introdução é basicamente a apresentação e conversa sobre o autor e a obra, se pensarmos em um livro como parte central do exercício. Em outras palavras, é a etapa de discutir a parte bibliográfica relacionada à atividade principal proposta. O passo de leitura, como bem explicita o título, se trata do contato próprio com a obra e, a última etapa, chamada de interpretação, se divide em dois momentos. O primeiro, o momento interior, nas palavras do autor, é “chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2014, p. 64). O segundo momento, o exterior, seria externalizar o conteúdo trabalhado através da interpretação do aluno.

Dentro de nossa experiência, os jogos especificamente foram utilizados na etapa de motivação e de interpretação no momento externo, quando os alunos produzem o conteúdo que lhes foi apresentado a partir do conteúdo discutido em aula. Pensamos que, como introdução, os jogos poderiam apresentar em sua estrutura partes do conteúdo de forma mais natural e menos esquematizada. Como interpretação no momento externo, a simulação de um ambiente virtual em que eles poderiam montar e apresentar suas próprias criações nos pareceu ajudar dentro do processo de elaboração dos alunos a partir do conteúdo aprendido.

Metodologia

A partir do que foi discutido, apresentamos duas propostas de atividades que contemplam a ludicidade dos jogos virtuais. Essas atividades se inserem em duas etapas da sequência básica de Cosson (2014): a motivação e a interpretação, no seu momento externo. Dividimos nossa metodologia em dois momentos: a preparação e aplicação da atividade e sua avaliação.

É importante esclarecer que essas atividades foram aplicadas a três turmas do Espanhol II do CLAC, que equivale ao desenvolvimento de habilidades linguísticas descritas no Marco Comum Europeu de Referências de Línguas como nível A2 (cf. Conselho da Europa, 2001). Essas turmas apresentavam perfis bem diferentes: uma continha 27 alunos,

outra, 4, e a última, 12. Os aprendizes, por sua vez, também variavam bastante quanto ao perfil – uma faixa etária que abrange dos 19 aos 56 anos – com os mais diversos níveis de educação formal – desde ensino básico completo a cursos de pós-graduação.

Nesse contexto, aplicamos, da maneira descrita nas subseções desta parte, dois jogos virtuais: o *Kahoot* e o *Haddoz*. O primeiro define-se como uma plataforma de aprendizagem gratuita baseada em jogos, que traz engajamento e diversão para jogadores de todos os anos na escola, no trabalho e em casa, fazendo com que seja divertido aprender, seja qual for o tema, o idioma ou a idade, em qualquer dispositivo¹. Já o segundo, apresenta-se como uma comunidade virtual através da qual é possível conhecer outras pessoas e fazer novos amigos de todos os países hispanofalantes.²

Esses jogos foram utilizados como ferramentas para abordar algumas habilidades linguísticas exigidas pelo livro didático utilizado pelo CLAC-Espanhol, o *Aula Internacional 2* (CORPAS, GARMENDIA & SORIANO, 2014), no nível II. Com o *Kahoot*, buscamos introduzir os conteúdos comunicativos propostos no livro: “*relatar y relacionar acontecimientos pasados*” e “*hablar del inicio y de la duración de una acción*”³ (p. 23). Já com o *Haddoz*, objetivamos externalizar o conhecimento adquirido acerca dos recursos comunicativos “*describir una casa*”, “*ubicar objetos en el espacio*” e “*describir objetos*”⁴ (p. 35). Essas atividades faziam parte de sequências didáticas distintas, relacionadas a diferentes unidades do livro.

Após a aplicação de ambas as atividades, ocorreu a avaliação por meio de um formulário na plataforma *Google Forms*. Escolhemos essa ferramenta pela facilidade de acesso aos alunos e pela integração com outras plataformas *Google* já utilizadas pelos alunos, como o *Google Meet* e o *Google Classroom*. Objetivávamos conhecer as impressões dos alunos sobre as atividades desenvolvidas e a sua experiência frente à inserção dessas plataformas lúdicas como ferramenta de ensino.

***Kahoot* como estratégia de motivação**

O *Kahoot* é uma plataforma *online*, disponível para computador e aplicativo para celular, em que os professores podem criar diversos *quizzes* sobre os temas que desejarem, na língua que preferirem. O site oferece gratuitamente a opção de criar enquetes com

1 Definição disponível no site da plataforma: <https://kahoot.com/>. Acesso em: 29 de novembro de 2020.

2 Definição disponível no site da plataforma: <https://haddoz.net/>. Acesso em: 29 de novembro de 2020.

3 Tradução nossa: relatar e relacionar acontecimentos passados e falar do início e da duração de uma ação.

4 Tradução nossa: “descrever uma casa”, localizar objetos no espaço e descrever objetos.

quatro opções de respostas ou na forma verdadeiro e falso. É possível jogar junto com a turma, projetando a tela do dispositivo do docente, ou criando desafios, de forma que um *link* é enviado aos discentes e cada um tem acesso no seu próprio dispositivo; nesse último, os alunos são listados segundo sua pontuação no *quiz*.

Utilizamos essa plataforma para introduzir o conteúdo “*pretérito indefinido*” aos alunos, associado ao tema “curiosidades”, ora da América Latina, ora de personalidades hispanofalantes. Para isso, seguimos o conceito de motivação de Cosson (2014), que diz que “a construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação” (COSSON, 2014, p. 55).

Assim, o *Kahoot* serviu como atividade inicial de duas aulas síncronas da unidade destinada a estudar as formas de relatar no passado. Buscávamos fazer com que os alunos, mesmo que não conhecessem as formas verbais apresentadas, já as reconhecessem no *quizz*. Contudo, o objetivo principal das atividades era introduzir o tema central da aula, ativando os conhecimentos prévios dos alunos.

O primeiro *quiz* utilizado tinha como título “*Juego de las curiosidades históricas*” e apresentava as perguntas abaixo (apresenta-se, entre parênteses, as opções de resposta, com destaque na correta).

1 - *América Latina participó en la creación de una de las formas anticoncepcionales más importantes del mundo. ¿Cuáles de las opciones te parece la verdadera? (Condón / DIU / Ligadura de trompas / **Píldora anticonceptiva**)*

2 - *Una vez más en la medicina América Latina está presente. ¿Cuál de estas opciones fue una creación latina? (cirugía plástica / trasplante de corazón / **corazón artificial** / transfusión de sangre)*

3 - *Tenemos a grandes mujeres en la historia del continente Americano, como por ejemplo Matilde Navarro. ¿Quién era Navarro? (Una dictadura / La primera mujer nobel / **La primera mujer en votar (y primera médica)** / Artista más conocida de Perú (conocida como “La Frida Kahlo de Perú”)*

4 - *¿Cuál fue el primer país de América Latina a abolir la esclavitud? (Colombia / Brasil / **México** / Chile)*

5 - *¿Cuál fue la primera mujer presidenta de América Latina? (Martínez de Perón / Dilma Rousseff / Cristina Kirchner / Michelle Bachelet)*

6 - *La primera gramática moderna del mundo es la gramática española. (Verdadero / Falso)*

7 - *Cuba fue el primer país del mundo en eliminar la transmisión del sida de madre a hijo. (Verdadero / Falso)*

8 - *Chile es el país con más volcanes en el mundo. (Verdadero / Falso)*

9 - *La televisión a color fue un invento latino americano? (Verdadero / Falso)*

Os alunos tinham 30 segundos para responder cada questão. Esta era a primeira atividade da aula, para motivar os alunos ao tema proposto: curiosidades sobre o mundo latinoamericano. Após a realização do jogo, propusemos uma breve discussão sobre os temas apresentados: se eles já conheciam essas informações, qual delas tinha impressionado mais, entre outras questões.

O mesmo padrão foi utilizado na segunda semana dessa unidade, que mantinha o conteúdo linguístico “*pretérito indefinido*” e a temática curiosidade, ainda que, dessa vez, o foco estivesse em celebridades hispanofalantes. Nesse *quiz*, intitulado “*El mundo de las celebridades*”, além do nome e fatos da biografia que os alunos deveriam acertar, havia também a foto de cada uma das celebridades do jogo. As perguntas desse *quiz* apresentam-se abaixo, e as opções corretas estão destacadas.

1. *Maradona*

Se inició en el mundo del fútbol a los siete años.

Se inició en el mundo del fútbol a los nueve años.

Se inició en el mundo del fútbol a los doce años.

Se inició en el mundo del fútbol a los once años.

2. *Fonsi*

En el año 1996 grabó su primer disco que titula Comenzaré.

En el año 1992 grabó su primer disco que titula Comenzaré.

En el año 1998 grabó su primer disco que titula Comenzaré.

En el año 1991 grabó su primer disco que titula Comenzaré.

3. Maluma

En el 2017, presentó 103 conciertos en América Latina, Estados Unidos, Europa e Israel.

En el 2017, presentó 105 conciertos en América Latina, Estados Unidos, Europa e Israel.

En el 2017, presentó 109 conciertos en América Latina, Estados Unidos, Europa e Israel.

En el 2017, presentó 84 conciertos en América Latina, Estados Unidos, Europa e Israel.

4. Shakira

Nació el 2 de enero de 1977 en Barranquilla, Colombia.

Nació el 2 de marzo de 1977 en Barranquilla, Colombia.

Nació el 2 de septiembre de 1977 en Barranquilla, Colombia.

Nació el 2 de febrero de 1977 en Barranquilla, Colombia.

5. Florinda Meza

Se integró al equipo de Roberto Gómez Bolaños en 1969.

Se integró al equipo de Roberto Gómez Bolaños en 1967.

Se integró al equipo de Roberto Gómez Bolaños en 1960.

Se integró al equipo de Roberto Gómez Bolaños en 1965.

6. Pablo Neruda

En 1978 recibió el Nobel de Literatura.

En 1976 recibió el Nobel de Literatura.

En 1971 recibió el Nobel de Literatura.

En 1974 recibió el Nobel de Literatura.

7. Antonio Banderas

Se casó con Melanie Griffith el 14 de marzo de 1996.

Se casó con Melanie Griffith el 14 de diciembre de 1996.

Se casó con Melanie Griffith el 14 de mayo de 1996.

Se casó con Melanie Griffith el 14 de agosto de 1996.

8. Arrascaeta

Cruzero renovó su contrato hasta junio de 2021.

Cruzero renovó su contrato hasta julio de 2021.

Cruzero renovó su contrato hasta mayo de 2021.

Cruzero renovó su contrato hasta octubre de 2021.

9. Anahi

El primer álbum de la cantante fue “¿mañana es hoy?”.

El primer álbum de la cantante fue “Anclado en mi corazón”.

El primer álbum de la cantante fue “Mi delirio”.

El primer álbum de la cantante fue “Inesperado”.

10. Dulce Maria

Escribió un libro llamado Dulce Amargo.

Escribió un libro llamado Dulce Amor.

Escribió un libro llamado Dulce Sensación.

Escribió un libro llamado Dulce Veneno.

Mais uma vez, o *quiz* foi utilizado no início da aula, para introduzir o tema curiosidades sobre celebridades; no entanto, dessa vez, eles teriam apenas 20 segundos para responder cada questão. Notemos que o aluno teria nas alternativas de cada questão, além da forma verbal estudada na aula anterior, estruturas que indicassem o início ou o fim da ação, outro conteúdo linguístico abordado na unidade. Após a atividade, propomos as perguntas abaixo para instigar o aluno a falar sobre suas vivências e gostos frente ao tema.

¿Conoces a todas las celebridades ? ¿Hay alguien a quien no conocías?

¿A ti te gusta alguna de las celebridades? ¿cuál? ¿Por qué?

¿No te gusta alguna ? ¿Por qué?

¿Has visto recientemente a alguno/algunos de esos artistas?

Haddoz como estratégia de interação

O *Haddoz* é uma plataforma *online* voltada para os falantes de espanhol na qual se simula um hotel. Nele, cada usuário pode criar o seu quarto no hotel e decorá-lo como desejar. Além disso, é possível visitar os quartos de outros usuários e interagir com eles, por meio de um *chat* simultâneo. A plataforma apresenta também uma rádio, que toca músicas latinoamericanas atuais.

É possível acessar o site tanto pelo computador, quanto pelo celular, através de um aplicativo que o próprio site ensina como baixar. O *Haddoz*, diferentemente do *Kahoot*, apresenta-se em espanhol, servindo como uma verdadeira inserção no universo da língua espanhola. Para auxiliar na utilização do jogo, gravamos um vídeo explicando como baixá-lo no celular e outro explicando os principais comandos do jogo e todos aqueles que seriam necessários para as atividades que propusemos.

Assim, o *Haddoz* foi utilizado como uma forma de interação não só entre os alunos, uma vez que tinham feito a atividade em dupla, mas também com a própria plataforma inteiramente disponível em espanhol. Essa interação deu-se através da construção conjunta de um quarto nesse hotel. Os estudantes deveriam decorar todo o quarto como desejassem e, depois, gravar um vídeo apresentando-o. Assim, eles produzem os conteúdos comunicativos esperados: descrever uma casa, objetos e localizá-los no espaço.

Essa atividade tinha como base o conceito de interpretação, no seu momento externo, de Cosson (2014, p. 65), que diz que “o momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido de uma determinada comunidade”. Ou seja, essa atividade, assíncrona, é a aplicação de todo o conhecimento adquirido no decorrer da aula síncrona daquela unidade, em que todas as habilidades linguísticas necessárias para essa produção já teriam sido desenvolvidas.

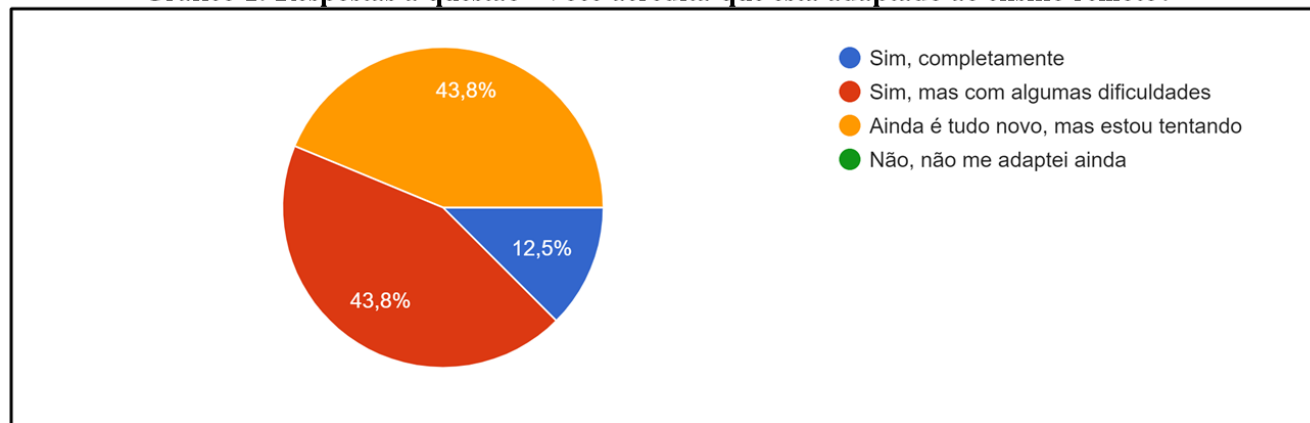
Assim, uma plataforma voltada ao público falante de espanhol foi utilizada como ferramenta de ensino-aprendizagem de ELE. Na atividade, os alunos tiveram acesso, dentro do aplicativo, ao léxico necessário para a apresentação e, enquanto produziam o quarto e o vídeo, interagiam entre eles e com a plataforma. É evidente o quanto um jogo que não tem finalidade educativa foi capaz de apoiar esse fim.

Análise e discussão

Nesta seção, dissertamos sobre a impressão dos alunos e dos monitores com relação

ao uso das ferramentas digitais *Kahoot* e *Haddoz*, através do *Google Forms*. Para a nossa análise, coletamos 16 respostas dos alunos das três turmas que, voluntariamente, responderam ao formulário.

Gráfico 1: Respostas à questão “Você acredita que está adaptado ao ensino remoto?”



Fonte: Elaborado pelos autores.

Dos 16 alunos que responderam ao formulário, somente dois disseram que estavam completamente adaptados ao ensino remoto, sete alunos disseram que estavam tentando, pois a realidade é nova e sete alunos disseram que estavam adaptados, contudo apresentavam algumas dificuldades. Nenhum dos alunos declarou não estar adaptado de alguma maneira ao ensino remoto. Esses dados iniciais nos permitem ver que, embora haja dificuldades, os alunos estão se adaptando ao ensino remoto e às ferramentas que estão sendo inseridas neste novo modelo.

A segunda pergunta introdutória dizia “Você realizou as atividades com o *Kahoot* e o *Haddoz* proposta pelos monitores? (Caso não tenha feito, por quê?)”. Neste caso, doze alunos fizeram as duas atividades, dois fizeram apenas uma das atividades e dois não fizeram nenhuma. Como justificativa, os alunos apresentaram dificuldades com a plataforma e/ou ausência na aula. Vejamos algumas respostas:

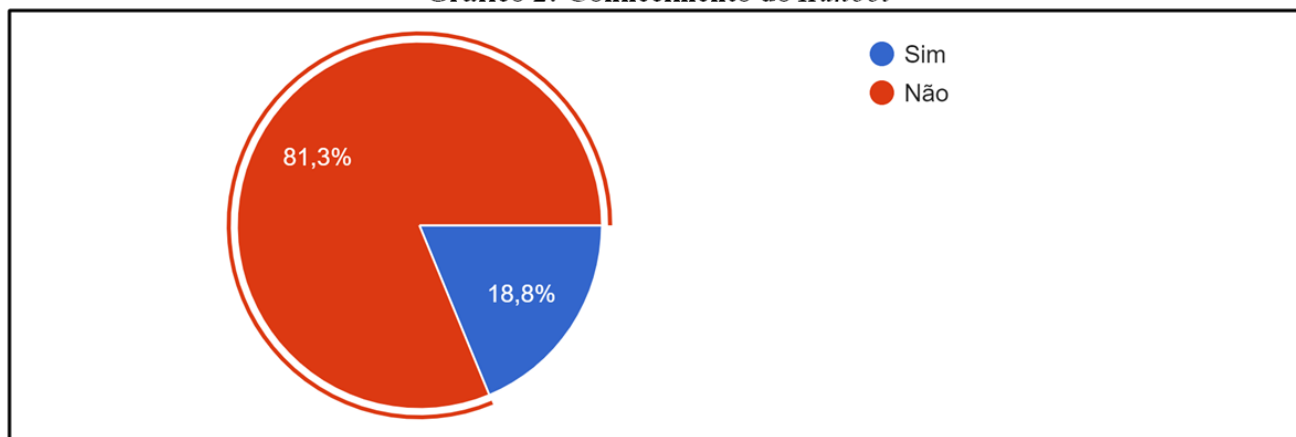
1. “Tentei, mas não consegui, porque tive muita dificuldade p entender”
2. “Realizei só uma. As outras não compareci às aulas e esqueci de fazer posteriormente.”

Na resposta (1), o aluno relata que teve dificuldades de acesso à plataforma e que isso dificultou as realizações das tarefas. Na resposta (2), o aluno relata que, no momento de encontro síncrono, realizou as atividades, mas que, nos momentos assíncronos, não.

Impressão dos alunos sobre o *Kahoot*

Tratamos, agora, especificamente sobre a ferramenta *Kahoot*, que utilizamos como estratégia de motivação, segundo a proposta de Cosson (2014). A primeira pergunta era sobre o conhecimento da ferramenta antes de ser apresentada no encontro síncrono. Das respostas obtidas, mais de 80% dos alunos não conheciam tal ferramenta digital, como se pode ver no gráfico 2, apresentado a seguir:

Gráfico 2: Conhecimento do *Kahoot*



Fonte: Elaborado pelos autores.

No que diz respeito às dificuldades dos alunos sobre o acesso à plataforma, a maioria não encontrou dificuldades de acesso, apenas um aluno relatou ter tido alguma dificuldade. Isso também ocorreu na realização da atividade. Os alunos não apresentaram grandes dificuldades na realização da atividade, contudo apontaram detalhes que seriam importantes para aprimoração e o planejamento das próximas atividades com esta ferramenta digital, como vemos em (3) e (4).

3. “Achei pouco tempo para resposta”.
4. “Não tive nenhuma dificuldade”.

Acerca da pertinência do *Kahoot*, especificamente nos encontros síncronos, as respostas foram amplas e se relacionaram com diversas outras áreas, como ensino, interação e participação, como também houve casos de alunos que não consideraram tão relevante assim o uso dessa ferramenta. Vejamos as respostas (5), (6), (7) e (8).

5. “Sim, achei bem interessante e criativo. Fazia parte do tema da aula e eu, particularmente, prefiro aulas neste formato.”
6. “Sim. Ajuda no ensino, no entrosamento da turma e ajuda a deixar a vergonha de lado.”

7. “Não exatamente. É interessante para ampliar o vocabulário, mas as perguntas não são muito úteis.”
8. “Não. Porque não obtive êxito.”

Em (5), percebemos que o aluno além de achar relevante e pertinente, afirmou seu gosto pelas aulas com adesão às ferramentas digitais que tenham ligação com o tema proposto para o encontro. Na resposta (6), percebemos que o aluno toca em questões de interação não só com o professor, mas também com os outros colegas de classe. Isso é um fator relevante, pois, com o novo modelo de aula remoto, a interação entre os alunos ficou restringida.

Em (7), o aluno destaca apenas a relação da ferramenta com a parte lexical, mas não viu relação das perguntas com a aula e tampouco achou a ferramenta totalmente pertinente. Na resposta (8), o aluno não obteve êxito durante a realização da atividade e tampouco achou pertinente.

No que tange às impressões dos alunos sobre o *Kahoot*, as opiniões foram diversas – ressaltamos o contexto em que 80% dos alunos não conheciam o *Kahoot* antes da aplicação no encontro síncrono. Observemos as respostas (9), (10), (11) e (12):

9. “Gostei bastante dessa ferramenta, é fácil de ser usada e ainda é possível ver quantos pontos cada participante tem”
10. “Não achei muito útil.”
11. “Gostei da experiência.”
12. “Achei o site intuitivo, bem fácil de usar”.

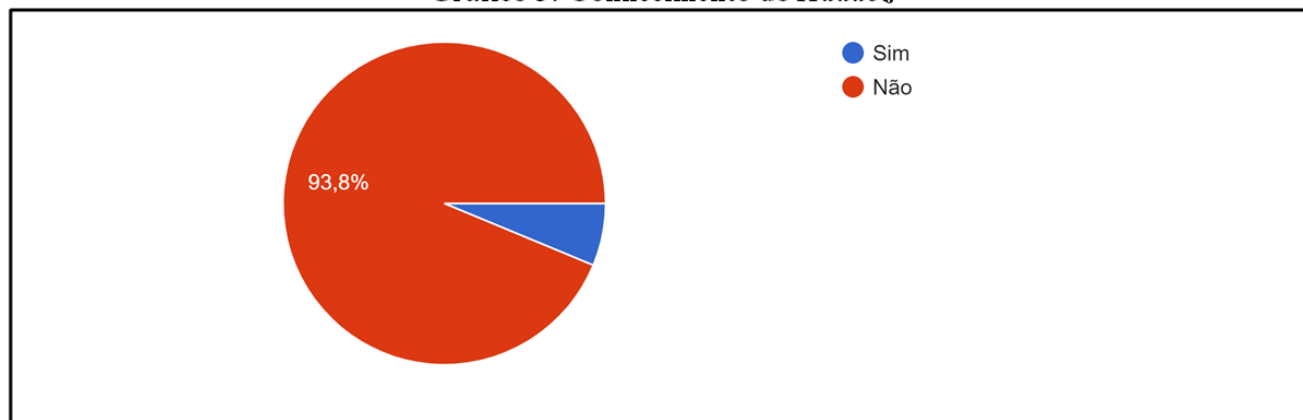
As respostas (9), (11) e (12) relatam a experiência com a interface e as funcionalidades que a ferramenta apresenta. Em contrapartida, na resposta (10), o aluno não considerou relevante e útil o uso do *Kahoot* como ferramenta de motivação.

Impressão dos alunos sobre o *Haddoz*

Utilizamos o *Haddoz* como estratégia de interação. Sobre o conhecimento prévio

da ferramenta antes da aplicação da atividade assíncrona, mais de 90% dos alunos não conheciam a ferramenta, número esse superior ao que encontramos na ferramenta *Kahoot*, como é possível perceber no gráfico a seguir:

Gráfico 3: Conhecimento do Haddoz



Fonte: Elaborado pelos autores.

No que diz respeito às dificuldades de acesso ao site, três alunos alegaram que tiveram dificuldades e um aluno, inclusive, não conseguiu realizar a atividade. Sobre as dificuldades nas realizações das atividades, as respostas foram diversas: alguns alunos apresentaram muitas, outros nenhuma e alguns apresentaram dificuldades que foram sanadas com os vídeos explicativos sobre o acesso à plataforma. Observemos as respostas (13), (14) e (15).

13. “Sim mas com o tutorial foi bem fácil seguir.
14. “Nenhuma.”
15. “Tive dificuldade para achar mobiliário e posicionar no lugar que queria.”

Como podemos observar, o tutorial, gravado por nós, monitores, auxiliou os alunos no desenvolvimento da atividade. As outras dificuldades, como em (15), por exemplo, relacionam-se à ambientação da plataforma, e isso se relaciona diretamente ao conhecimento prévio da plataforma, tendo em vista que, nessa ferramenta, apenas um dos alunos conhecia o *Haddoz* antes da aplicação na atividade assíncrona.

A pergunta seguinte tratava sobre a relevância dessa ferramenta. Aqui também encontramos respostas diversificadas sobre o uso do *Haddoz*. Um dado interessante é que os alunos acharam mais dificultoso o uso do *Haddoz* do que o *Kahoot*, como vemos em (16).

Vejamos algumas respostas:

16. “Gostei bastante também, ele não é tão fácil de usar como o *Kahoot*, mas é possível aprender rápido.”

17. “Parece ser legal mas precisa de melhorias.”

18. “Boas mas não jogo.”

19. “É bem parecido, se não é o mesmo, só que com outro nome, com o *Habbo Hotel*. Então já tinha uma certa habilidade, pois já conhecia o *Habbo Hotel* antes.”

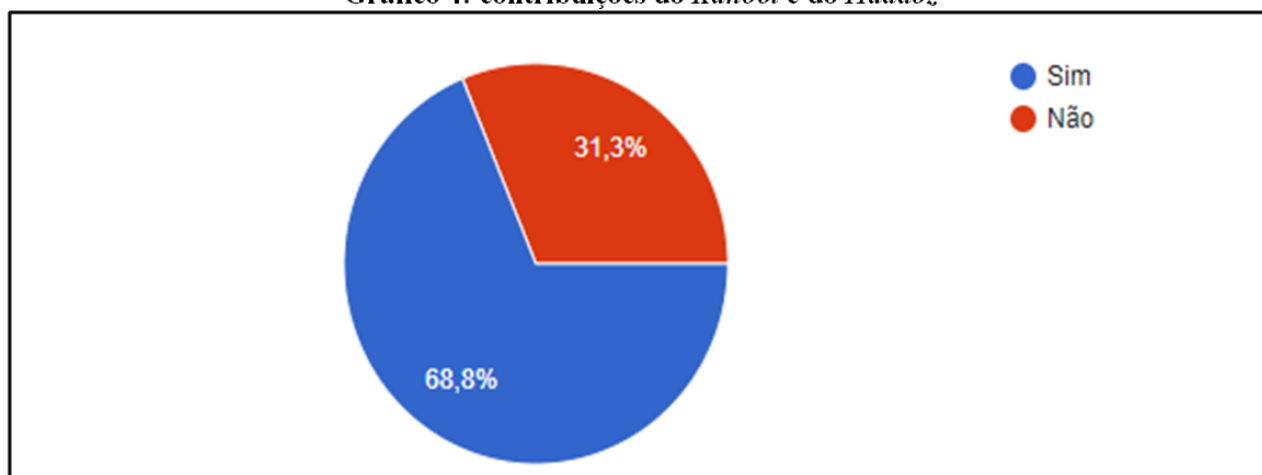
20. “Péssimas.”

A resposta (17) informa que a ferramenta precisa de melhoras. Em (18), o aluno interagiu com a ferramenta, mas não tem o hábito de jogar. Na resposta (19), o aluno sentiu familiaridade do *Haddoz* com outro jogo online e essa familiaridade o ajudou na realização da atividade. Já em (20), não houve experiências positivas com o uso do *Haddoz*. Essas respostas nos mostram a diversidade de opiniões dos alunos sobre as ferramentas digitais.

Inserção de novas ferramentas

Dedicamos uma parte do formulário sobre inserção de novas ferramentas. Perguntamos aos alunos se a inserção dessas ferramentas (*Kahoot* e *Haddoz*) trouxe contribuições para o seu aprendizado e a grande maioria acredita que houve contribuições com o uso desses instrumentos, como pode ser visto no gráfico a seguir:

Gráfico 4: contribuições do *Kahoot* e do *Haddoz*



Fonte: Elaborado pelos autores.

E as justificativas também foram amplas, visto que alguns indicaram que as ferramentas trouxeram contribuições e outros, nem tanto. Vejamos os exemplos (21), (22) e (23):

21. “A proposta das atividades foram boas, mas, acredito que há maneiras mais fáceis de aprender sobre certo tema.”
22. “pq eu consegui lembrar de conteúdos que provavelmente eu não lembraria se não tivesse esse momento divertido e didático.”
23. “Porque acredito que permitiram explorar e atividades em grupo que antes eram feitas na sala de aula. De uma forma geral, acredito que o único ponto negativo seja compatibilizar horário durante a semana para tarefas em dupla/grupo.”

Em (21), o aluno destaca a utilidade das ferramentas, mas não acredita ser a maneira mais fácil de aprender o tema. Diferentemente, em (22), encontramos uma relação com o conteúdo e o tema específico proposto para o uso das ferramentas digitais. Já em (23), ressalta-se a importância da atividade para o trabalho em grupo e aponta também uma dificuldade encontrada, que é a compatibilidade de se reunir para realizar a atividade.

Questionados sobre a inserção de outras ferramentas além do *Kahoot* e *Haddoz*, os alunos responderam, em grande maioria, que deve haver a inserção de outras ferramentas com algumas ressalvas, como em (24). Nesse caso, o aluno demonstra preocupação com o tempo da aula e que a atividade não a comprometa. Em (25), percebe-se a não adaptação ao ensino remoto que pode ser decorrente de diversos fatores, o que, conseqüentemente, influenciou na realização das atividades.

24. “Acho interessante, desde que não tome muito tempo e comprometa as aulas.
25. “Não, pois já estou exausta de qualquer coisa virtual. Não acho inovador nem criativo, por vezes acho trabalhoso. Inserir mais ferramentas digitais só tornará o ensino remoto ainda mais cansativo e chato.”

Impressão dos monitores

No que diz respeito à participação dos alunos, percebemos que participaram de forma efetiva na realização das atividades. Embora o perfil seja diferenciado nas três turmas, houve a tentativa e o engajamento dos alunos em participar e interagir em tudo que foi proposto.

Os alunos seguiram o roteiro das atividades propostas tanto na atividade de motivação, quanto na de interação. No que diz respeito à elaboração das atividades por nós, monitores, acreditamos que as perguntas elaboradas para o uso do *Kahoot* estavam demasiado específicas e que o tempo poderia ter sido maior. Sobre o *Haddoz*, acreditamos que a dificuldade de acesso à plataforma também tenha influenciado na realização da atividade.

Sobre a produção dos alunos, notamos que eles apresentaram trabalhos com elementos além do que lhes foi solicitado. No *Haddoz*, por exemplo, os quartos foram bem decorados e os aprendizes apresentaram o conteúdo linguístico esperado para o nível e para a atividade.

No que diz respeito à relação entre a atividade e o uso da língua, acreditamos que o uso das duas ferramentas auxiliou os alunos a alcançar os objetivos propostos como o léxico da casa (*Haddoz*) e conhecimentos do mundo hispânico (*Kahoot*).

Considerações finais

Para este trabalho, utilizamos o *Kahoot* como estratégia de motivação e o *Haddoz* como estratégia de interpretação dentro de um novo contexto de ensino remoto, decorrente de uma adaptação ao isolamento social causado pela pandemia mundial. Aplicamos essas estratégias seguindo a proposta de Cosson (2014).

Acreditamos que, embora haja uma certa resistência por parte dos alunos em aderir a essas ferramentas digitais, os mesmos as realizaram, em grande maioria. Sobre o *Kahoot*, acreditamos que é uma ótima ferramenta para motivação, que desperta o interesse dos alunos pelo tema proposto e que os problemas apresentados podem ser contornados pelos monitores. Sobre o *Haddoz*, acreditamos que a gravação do tutorial auxiliou os alunos na realização das atividades.

Por fim, como passos futuros, pretendemos melhorar o tempo e reformular as perguntas do *Kahoot*, os objetivos e os comandos para a realização das atividades com o *Haddoz*. Além disso, concluímos que o uso de ferramentas digitais influenciam diretamente na dinâmica da aula, nas questões de competências linguísticas, nas relações de ensino-aprendizagem dos alunos e, também, influencia diretamente na formação dos monitores em questão, pois esperamos que, com este trabalho, possamos repensar as atividades, segundo Vasconcelos & Oliveira (2017), não somente como atividade de fixação, mas como parte essencial de aprendizado dos alunos nos níveis lexical e gramatical.

Referências bibliográficas

BRASIL, DECRETO Nº 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, *DF*, 26 maio 2017. Seção 1, p. 3.

CONSELHO DA EUROPA. **Cadre européen commun de référence pour les langues**. Paris: Éditions Didier, 2001

CORPAS, J.; GARMENDIA, A.; SORIANO, C. **Aula Internacional 2: curso de español / nueva edición**. Barcelona: Difusión, 2014.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, M. S. P. (Org.). **Maquete como recurso pedagógico na construção do conhecimento interdisciplinar**. Anais IV FIPED. Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/421>. Acesso em: 25/11/2020.

OLIVEIRA, S. da S.; SILVA, O. S. F., & SILVA, M. J. de O. **Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula**. Interfaces Científicas - Educação, v. 10, n. 1, p. 25-40, 6 set. 2020.

ROBERTO, A. **La adquisición de segundas lenguas en ambientes virtuales: Nuevas perspectivas para la enseñanza de segundas lenguas a través de las nuevas tecnologías**. Cuaderno Cervantes, p. 60-67, 2004.

PEIXOTO, J.; ARAUJO, C. H. dos S. **Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 253-268, Mar. 2012.

VASCONCELOS, C. A. de; OLIVEIRA, E. V. **TIC no ensino e na formação de professores: reflexões a partir da prática docente**. Revista Brasileira de Ensino Superior, Passo Fundo, v. 3, n. 1, p.112-132, ago.2017. Disponível: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1592/1244> . Acesso em: 15 nov. 2020.

VELLEGAL, A. A. “¿Qué enseñar a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en la clase de ELE”, en El encuentro brasileño de profesores de español, Marco ELE. n. 9, 2009.