ISSN: 2358-8829

APRENDER BRINCANDO: EXPERIÊNCIAS MULTISSENSORIAIS NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE)

Ana Maria Arruda de Moura Cavalcante [1]
Larissa de Lourdes Domingos da Silva [2]
Rita de Cássia Ferreira de Lima Silva[3]
Mayra Alves dos Santos [4]
Priscila Batista Araújo de Almeida [5]

INTRODUÇÃO

O ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) no Ensino Médio envolve o desafio de articular conhecimentos sobre o funcionamento da língua a situações nas quais os estudantes possam utilizá-la para produzir sentidos. Embora a explicação gramatical e a realização de exercícios escritos sejam estratégias importantes para a sistematização dos conteúdos, quando utilizadas isoladamente podem limitar as oportunidades de interação e de uso contextualizado da língua. Nesse cenário, torna-se relevante planejar práticas pedagógicas que aproximem o conhecimento linguístico de experiências concretas, valorizando a participação dos estudantes e a construção de aprendizagens significativas.

A ludicidade pode contribuir para esse propósito quando integra intencionalmente os objetivos de aprendizagem e não é tratada apenas como entretenimento. Luckesi (2014) compreende a ludicidade como uma experiência interna de inteireza e plenitude do sujeito. Essa perspectiva convida o educador a considerar o envolvimento dos participantes e a qualidade da experiência vivida, sem reduzir o lúdico à presença de jogos ou brincadeiras. No ensino de línguas, atividades lúdicas podem abrir espaço para a experimentação, a interação e a produção de enunciados em situações contextualizadas.

No ensino de ELE, essa articulação é especialmente pertinente porque aprender uma língua implica desenvolver condições para utilizá-la com propósitos comunicativos. Da Silva Junior (2025), ao discutir a ludicidade no ensino de espanhol, destaca o potencial de jogos e

[1] Graduada pelo Curso de Letras Espanhol da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, anamariaarr@hotmail.com;
[2] Graduada pelo Curso de Letras Português da Universidade Federal – UFPB, larissadomiingos08@gmail.com;
[3] Graduada do Curso de História da Faculdade Dirson Maciel de Barros- FADIMAB, ritha3cassia@gmail.com;
[4] Graduada pelo Curso de Letras Português da Faculdade Dirson Maciel de Barros- FADIMAB, mayraalvessantos@hotmail.com;
[5] Professora orientadora: Mestre em Linguística, Instituto Federal da Paraíba- IFPB, maestra.priscila.almeida@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

dinâmicas interativas para favorecer a experimentação linguística e a produção espontânea. Em perspectiva complementar, Da Silva Junior e Da Silva Alarcão Carneiro (2026) discutem a competência comunicativa como um construto multidimensional e compreendem a linguagem como prática social situada. Esses aportes ajudam a pensar atividades em que a estrutura linguística seja mobilizada para comunicar algo, e não apenas repetida de forma descontextualizada.

Este trabalho apresenta um relato de experiência pedagógica desenvolvido com turmas do terceiro ano do Ensino Médio, a partir de uma sequência didática voltada ao uso da estrutura espanhola “me gusta / no me gusta” para expressar gostos e preferências. A proposta articulou explicação do conteúdo com apoio de música e expressões, sistematização da construção gramatical, atividade escrita e uma dinâmica de experimentação sensorial intitulada “¿Me gusta o no me gusta?”. Na dinâmica, os estudantes degustaram alimentos com os olhos vendados, tentaram identificá-los e expressaram suas preferências em espanhol.

O objetivo do relato é descrever a experiência e discutir suas contribuições percebidas para o envolvimento dos estudantes e para o uso comunicativo da língua espanhola. Além das observações realizadas durante a atividade, foram considerados registros de notas escolares para uma comparação exploratória entre uma turma que participou da dinâmica e outra que não recebeu a mesma intervenção. Também foi registrada, em contato posterior, a lembrança da expressão “me gusta” por parte de estudantes mesmo após aproximadamente um ano. Esses elementos são tratados como indícios contextualizados da experiência, e não como evidência experimental suficiente para atribuir causalidade ou generalizar resultados.

METODOLOGIA

O trabalho caracteriza-se como relato de experiência de natureza descritiva e reflexiva, elaborado a partir de uma prática pedagógica realizada com turmas do terceiro ano do Ensino Médio. O foco da intervenção foi o ensino e o uso comunicativo das expressões “me gusta” e “no me gusta”, empregadas para manifestar preferências. A sequência foi organizada em momentos complementares, de modo que a apresentação do conteúdo, sua sistematização e sua utilização em uma situação lúdica estivessem articuladas.

No primeiro momento, o assunto foi introduzido por meio de música e expressões em espanhol relacionadas à manifestação de gostos e preferências. O recurso musical foi utilizado

ISSN: 2358-8829

como ponto de partida para aproximar os estudantes da sonoridade da língua e contextualizar expressões recorrentes em interações cotidianas. A turma foi convidada a observar e reconhecer formas linguísticas associadas a dizer do que se gosta ou não se gosta, relacionando-as a situações conhecidas.

No segundo momento, foi explicada a construção da estrutura com o verbo gustar. Diferentemente de verbos que costumam ser apresentados em português como equivalentes diretos de “gostar”, a construção espanhola organiza a informação de maneira distinta: em expressões como “me gusta”, o pronome átono indica a pessoa que experimenta o gosto, enquanto a forma verbal concorda com aquilo de que se gosta. Assim, utiliza-se “me gusta” com substantivos no singular e com verbos no infinitivo, por exemplo, “Me gusta la música” e “Me gusta bailar”, enquanto “me gustan” é utilizado com substantivos no plural, como em “Me gustan las frutas”. Para expressar rejeição ou ausência de preferência, emprega-se “no” antes do pronome: “No me gusta”. Foram apresentados exemplos contextualizados, buscando evitar que a estrutura fosse compreendida apenas como uma fórmula para memorizar.

Após a explicação, os estudantes realizaram atividade escrita para praticar e sistematizar o conteúdo. Essa etapa permitiu retomar a forma linguística antes de sua utilização na dinâmica, articulando o estudo explícito da estrutura à oportunidade posterior de comunicação. A sequência, portanto, não substituiu a explicação gramatical por uma brincadeira; procurou combinar explicação, exercício e uso situado da língua.

No terceiro momento, em aula posterior, foi realizada a dinâmica “¿Me gusta o no me gusta?”. Foram levados doze tipos de alimentos, entre eles maçã, biscoitos, farinha e leite, organizados para seis rodadas. Em cada rodada, quatro estudantes participavam com os olhos vendados. Os alimentos eram identificados por números, e os participantes escolhiam aleatoriamente os números correspondentes aos itens que iriam experimentar. A organização previa que dois participantes experimentassem um alimento e os outros dois experimentassem outro alimento em cada rodada.



Figura 1 – Organização da turma. Fonte: acervo das autoras.1



Figura 2 – Organização da turma. Fonte: acervo das autoras.2



Figura 3 – Alimentos utilizados na dinâmica. Fonte: acervo das autoras.3

Depois da degustação, os estudantes tentavam identificar o alimento e expressavam sua preferência em espanhol, utilizando “Me gusta” ou “No me gusta”. A atividade mobilizava o paladar e a percepção, mas também exigia que os participantes compreendessem a situação, respondessem ao grupo e utilizassem a estrutura estudada para comunicar uma opinião. Os demais estudantes acompanhavam as rodadas e interagiam com os participantes, de modo que a dinâmica envolvesse a turma para além daqueles que estavam vendados.

ISSN: 2358-8829



Figura 4 – Dinâmica de degustação. Fonte: acervo das autoras.4



Figura 5 – Dinâmica de degustação. Fonte: acervo das autoras.5



Figura 6 – Dinâmica de degustação. Fonte: acervo das autoras.6



Figura 7 – Dinâmica de degustação. Fonte: acervo das autoras.7

ISSN: 2358-8829

REFERENCIAL TEÓRICO

A ludicidade constitui um dos eixos da experiência. Para Luckesi (2014), ela está relacionada a uma experiência interna de inteireza e plenitude, perspectiva que desloca o foco da simples presença de jogos para a qualidade do envolvimento do sujeito. Sob esse entendimento, uma atividade não se torna pedagogicamente significativa apenas por ser divertida: é necessário que esteja articulada a uma intenção educativa e que ofereça condições para a participação e a construção de sentidos. Na experiência relatada, a dinâmica foi planejada para retomar uma estrutura já estudada e criar uma ocasião concreta de uso da língua espanhola.

A contribuição de Da Silva Junior (2025) aproxima essa discussão do ensino de espanhol como língua estrangeira. O autor aborda a relação entre ludicidade e aprendizagem de recursos da oralidade, ressaltando que jogos e dinâmicas interativas podem favorecer a experimentação linguística e a produção espontânea. Embora o foco específico do artigo sejam os marcadores conversacionais, sua discussão oferece uma aproximação relevante para pensar o potencial das práticas lúdicas no desenvolvimento da comunicação em ELE. No presente relato, a dinâmica não trabalhou marcadores conversacionais como conteúdo-alvo, mas mobilizou uma estrutura funcional para que os estudantes expressassem gostos e preferências em uma situação concreta.

Outro eixo é a competência comunicativa. Da Silva Junior e Da Silva Alarcão Carneiro (2026) discutem essa competência como multidimensional e vinculada à linguagem enquanto prática social e ação situada. Essa perspectiva permite compreender que conhecer uma forma gramatical é importante, mas não esgota o uso da língua: é preciso mobilizá-la para realizar uma intenção comunicativa, considerando o contexto e os interlocutores. Na dinâmica proposta, “me gusta” e “no me gusta” foram utilizadas para expressar uma avaliação pessoal diante de um alimento experimentado, atribuindo uma finalidade comunicativa à estrutura linguística.

A multissensorialidade, por sua vez, é compreendida neste trabalho como a mobilização intencional de uma experiência sensorial, nesse caso, a degustação, associada à linguagem e à interação social. Não se assume que a utilização de mais sentidos produza automaticamente melhores resultados de aprendizagem. A contribuição pedagógica está na articulação entre a experiência, o conteúdo previamente trabalhado e a necessidade de comunicar uma resposta. O paladar tornou a situação concreta e imprevisível, enquanto a expressão em espanhol permitiu transformar a vivência em oportunidade de uso da língua.

ISSN: 2358-8829

A proposta também dialoga com metodologias centradas na participação do estudante, pois o aluno não permaneceu apenas como receptor da explicação: precisou tomar decisões, interpretar sensações, formular uma resposta e participar da interação coletiva. A atividade foi construída como complemento à explicação e ao exercício escrito, valorizando a integração entre conhecimento linguístico e prática. Desse modo, ludicidade, experiência sensorial e competência comunicativa são compreendidas como dimensões articuladas, sem que uma substitua as demais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a realização da dinâmica, observou-se envolvimento dos estudantes e participação da turma. O formato da atividade despertou curiosidade porque os participantes precisavam experimentar alimentos sem vê-los, tentar identificá-los e comunicar sua preferência utilizando o espanhol. O caráter de desafio e a presença dos colegas como interlocutores criaram uma situação na qual a expressão-alvo tinha uma função clara: dizer se o alimento agradava ou não. Assim, o conteúdo deixou de aparecer somente como item de exercício e passou a ser utilizado para responder a uma experiência vivida.

A participação dos estudantes também se relaciona à intencionalidade da proposta. A dinâmica não foi realizada de forma isolada: os alunos haviam estudado a estrutura com apoio de música e expressões, recebido explicações sobre a construção do verbo gustar e realizado uma atividade escrita. A brincadeira constituiu, portanto, uma etapa de aplicação e retomada do conteúdo. Essa sequência é importante porque permite reconhecer o papel da sistematização gramatical ao mesmo tempo que cria oportunidade para experimentar o uso da língua em interação.

Os registros de notas escolares das turmas de 2025 e 2026 foram considerados como subsídio para uma comparação exploratória. Entretanto, não são apresentados neste relato valores, distribuições ou critérios de equivalência entre as avaliações que permitam demonstrar diferenças de desempenho. Como se trata de grupos de anos distintos, eventuais diferenças nas notas não podem ser atribuídas à atividade lúdica. A comparação permanece, portanto, como uma observação contextual que exige sistematização documental para análise posterior.

Também foi relatado que, mesmo após aproximadamente um ano, estudantes ainda se lembravam da expressão “me gusta”. Essa lembrança chama atenção porque sugere que a expressão permaneceu acessível à memória dos participantes depois da atividade. O registro,

ISSN: 2358-8829

contudo, é qualitativo: não decorre de uma avaliação formal de retenção, nem permite concluir que todo o conteúdo tenha sido mantido com a mesma consistência. Ainda assim, constitui um indício significativo para a reflexão docente sobre o potencial de experiências marcantes para favorecer a retomada espontânea de expressões linguísticas.

Os dois elementos, comparação das notas e lembrança posterior da expressão, precisam ser interpretados com prudência, mas ajudam a formular perguntas para a prática pedagógica. Será que a articulação entre explicação, exercício e experiência concreta pode aumentar as oportunidades de participação? Como acompanhar, de maneira mais sistemática, a permanência do vocabulário e das estruturas trabalhadas? Que instrumentos poderiam ser utilizados em experiências futuras para comparar resultados sem atribuir automaticamente diferenças a uma única estratégia? Essas questões apontam possibilidades de continuidade, como registrar previamente as médias e a distribuição das notas, utilizar instrumentos de avaliação antes e depois da intervenção e acompanhar a retenção em intervalos definidos.

A discussão também pode ser relacionada a Luckesi (2014), pois a experiência lúdica foi planejada para promover envolvimento em uma situação com sentido para os participantes, e não apenas para preencher o tempo de aula. Dialoga ainda com Da Silva Junior (2025), na medida em que a dinâmica criou espaço para experimentação linguística, e com Da Silva Junior e Da Silva Alarcão Carneiro (2026), por possibilitar o uso da língua como ação situada. O relato, assim, aponta a relevância de criar contextos nos quais os estudantes precisem utilizar a língua para realizar uma intenção comunicativa.

A atividade também demanda atenção à organização e à segurança. Como envolve degustação, a aplicação deve considerar previamente alergias, restrições alimentares, higiene, consentimento e alternativas de participação para estudantes que não possam ou não desejem experimentar os alimentos. A experiência sensorial não deve ser condição obrigatória para aprender: é possível oferecer funções alternativas, como organizar os números, registrar hipóteses, descrever as respostas ou participar da interação oral. Essa atenção amplia as possibilidades de participação e fortalece a dimensão inclusiva da proposta.

Nesse sentido, a experiência dialoga com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), que trata da educação de qualidade, ao valorizar uma prática pedagógica diversificada e centrada na participação dos estudantes. A relação com o ODS 10, voltado à redução das desigualdades, deve ser compreendida como uma possibilidade de reflexão sobre acessibilidade e ampliação da participação, e não como um resultado diretamente mensurado neste relato. Para

ISSN: 2358-8829

sustentar de maneira mais robusta essa relação, futuras aplicações podem documentar as adaptações realizadas e as condições de participação dos diferentes estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida com turmas do terceiro ano do Ensino Médio demonstrou possibilidades de articular ludicidade, percepção sensorial e competência comunicativa no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira. A dinâmica "¿Me gusta o no me gusta?" favoreceu o uso contextualizado da estrutura gustar, aproximando o conteúdo gramatical de situações concretas de comunicação.

As observações realizadas durante a dinâmica indicaram participação e envolvimento dos estudantes. Também houve relato posterior de lembrança da expressão "me gusta", aproximadamente um ano após a atividade, sem aplicação de instrumento formal de retenção. Esses registros permitem refletir sobre a experiência, mas não comprovam, isoladamente, melhora no desempenho escolar nem efeito duradouro da intervenção.

As observações realizadas durante a dinâmica indicaram participação e envolvimento dos estudantes. Também houve relato posterior de lembrança da expressão "me gusta", aproximadamente um ano após a atividade, sem aplicação de instrumento formal de retenção. Esses registros permitem refletir sobre a experiência, mas não comprovam, isoladamente, melhora no desempenho escolar nem efeito duradouro da intervenção.

Conclui-se que a articulação entre explicação gramatical, atividade escrita e experiência lúdico-sensorial pode ampliar as oportunidades de uso contextualizado do espanhol. Para avaliar efeitos sobre o desempenho e a retenção, futuras aplicações deverão explicitar os instrumentos, a composição dos grupos e os critérios de comparação.

REFERÊNCIAS

DA SILVA JUNIOR, Antonio Luiz. El papel de la ludicidad en la adquisición de marcadores conversacionales en la enseñanza del español como lengua extranjera. **Revista Desempenho**, Brasília, v. 1, n. 35, p. 55–76, 2025. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/57437. Acesso em: 21 out. 2026.

DA SILVA JUNIOR, Antonio Luiz; DA SILVA ALARCÃO CARNEIRO, Laura. A competência comunicativa no ensino-aprendizagem de espanhol: interfaces entre marcadores discursivos, inteligências múltiplas e formação reflexiva. **Revista Desempenho**, Brasília, v. 1, n. 36, p. 30–43, 2026. DOI: https://doi.org/10.26512/1677-9797X2026e60964. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/60964. Acesso em: 21 out. 2026.

LUCKESI, Cipriano Carlos**. Ludicidade e formação do educador**. Revista Entre ideias: Educação, Cultura e Sociedade, Salvador, v. 3, n. 2, 2014. DOI: https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v3i2.9168. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168. Acesso em: 21 out. 2026.

NAÇÕES UNIDAS. Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015.