

**Prática de Ensino Supervisionada de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico**

**Ana Isabel Correia Araújo**

**Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico**

**Orientado por:**

**Francisco Mário da Rocha**

**Nelson Luís de Castro Parra**

**Bragança, julho de 2013**

## **Agradecimentos**

Quero agradecer, em primeiro lugar, a Deus, pela força e coragem durante toda esta longa caminhada.

Agradeço, também, a todos os professores e orientadores cooperantes que me acompanharam durante este percurso, em especial ao Dr. Mário Rocha e ao Dr. Nelson Parra, responsáveis pela orientação deste trabalho.

Um muito obrigado à minha irmã que, de forma especial e carinhosa, me deu força e coragem, apoiando-me nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais, aos meus padrinhos e a toda a minha família que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa da minha vida.

Às minhas amigas, *Faty* e Sara, pelo incentivo e apoio constante.

## **Resumo**

O presente relatório de estágio é o resultado de um trabalho de revisão bibliográfica sobre o processo de ensino e aprendizagem das línguas inglesa e espanhola, enquanto línguas estrangeiras, e sobre o uso de atividades lúdicas, nomeadamente o jogo, em contexto de sala de aula. As atividades lúdicas aliadas à abordagem comunicativa são consideradas como um importante recurso didático possibilitador de aprendizagem (desenvolvimento de estratégias, competências, fonte de motivação).

Concomitantemente pretendo, também, descrever as minhas práticas de ensino desenvolvidas ao longo de um ano em várias escolas do concelho de Bragança. Esta experiência, enquanto professora estagiária, foi bastante pertinente pelo facto de me permitir refletir sobre a importância que o lúdico tem na aprendizagem das línguas estrangeiras.

## **Abstract**

This report is the result of a literature review on the teaching and learning of English and Spanish as foreign languages, and the use of games within the classroom context. Games allied to the communicative approach are considered an important teaching resource enabler of learning (development of strategies, skills, source of motivation).

I also intend to describe my teaching practices, developed over a year in various schools of the district of Bragança. This experience as a trainee teacher was very pertinent because it enabled me to reflect on the importance that playfulness has in the learning of foreign languages.

## **Resumen**

Esta memoria es el resultado de una revisión bibliográfica sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés y del español como lenguas extranjeras, y el uso de actividades lúdicas, como los juegos, en el contexto del aula. Las actividades lúdicas unidas al enfoque comunicativo se consideran como un importante recurso docente facilitador del aprendizaje (desarrollo de estrategias, habilidades, fuente de motivación).

Al mismo tiempo intento describir mis prácticas docentes desarrolladas a lo largo de un año en diferentes escuelas del distrito de Braganza. Esta experiencia como profesora en prácticas fue muy pertinente, porque conseguí reflexionar sobre la importancia que lo lúdico tiene en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

## Índice Geral

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract .....	iii
Resumen.....	iv
INTRODUÇÃO .....	1
Enquadramento teórico .....	4
1. O ensino da língua estrangeira .....	4
1.1. Os métodos de ensino .....	4
1.1.2. A abordagem comunicativa.....	5
1.1.3. O ensino baseado em tarefas .....	8
1.2. O componente lúdico e a aprendizagem da língua estrangeira .....	11
1.2.1. A evolução do componente lúdico no ensino da língua estrangeira.....	12
1.2.2. Ludicidade e estratégias de aprendizagem .....	14
1.2.3. O uso de atividades lúdicas na sala de aula.....	16
1.2.3.1. Vantagens.....	17
1.2.3.2. Desvantagens.....	18
1.2.4. Tipologia de atividades lúdicas .....	19
1.2.5. O professor e o lúdico .....	20
2. Os programas para o ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico.....	22
2.1. O Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	23
2.2. Os programas de Inglês e de Espanhol para o 2.º Ciclo do Ensino Básico .....	25
2.3. Os programas de Inglês e de Espanhol para o 3.º Ciclo do Ensino Básico .....	26
A Prática de Ensino Supervisionada .....	28
1. Contextualização .....	28
1.1. As escolas cooperantes.....	28
1.2. As turmas e a calendarização das aulas.....	29
2. As práticas de ensino.....	31
2.1. A prática de ensino do Espanhol no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	31
2.2. A prática de ensino do Espanhol no 2.º Ciclo do Ensino Básico .....	35
2.3. A prática de ensino do Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico .....	39
2.4. A prática de ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	43

2.5. A prática de ensino do Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico .....	47
2.6. A prática de ensino do Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico .....	52
3. Reflexão sobre as práticas de ensino .....	55
CONCLUSÃO .....	57
BIBLIOGRAFIA GERAL .....	59
Diplomas e documentos legais .....	61
Sitografia .....	62
ANEXOS .....	63
Anexo 1- Caperucita Roja .....	63
Anexo 2- Imagens ilustrativas tempo meteorológico .....	65
Anexo 3- Semana Santa em Espanha – Correção .....	66
APÊNDICES .....	67
Apêndice 1 – Imagens com números .....	67
Apêndice 2 – Reino de las letras felices .....	68
Apêndice 3 – Quiero Amueblar mi piso – Canção .....	70
Apêndice 4 – Ficha de compreensão oral .....	71
Apêndice 5 – Rotina Diária – Ficha de Trabalho .....	72
Apêndice 6 – Present Simple – Ficha de trabalho .....	73
Apêndice 7 – Comida – Atividade de expressão escrita .....	73
Apêndice 8 – Media – Atividade de expressão escrita .....	74
Apêndice 9 – Internet – Ficha de trabalho .....	75

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma das atividades desenvolvidas - Espanhol 1.º Ciclo .....	32
Quadro 2 – Cronograma das atividades desenvolvidas - Espanhol 2.º Ciclo .....	36
Quadro 3 – Cronograma das atividades desenvolvidas - Espanhol 3.º Ciclo .....	39
Quadro 4 – Cronograma das atividades desenvolvidas - Inglês 1.º Ciclo .....	44
Quadro 5 – Cronograma das atividades desenvolvidas - Inglês 2.º Ciclo .....	48
Quadro 6 – Cronograma das atividades desenvolvidas - Inglês 3.º Ciclo .....	52

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Passos para a planificação de uma unidade didática.....	10
--	----

## ÍNDICE DE SIGLAS

TBL - Task Based Learning

QEER - Quadro Europeu Comum de Referência

ELE - Espanhol Língua Estrangeira

AEC - Atividade de Enriquecimento Curricular

ATL - Atividades de Tempo Livre

PES - Prática de Ensino Supervisionada

EB - Escola Básica

## INTRODUÇÃO

“Não eduques as crianças nas várias disciplinas recorrendo à força, mas como se fosse um jogo, para que também possas observar melhor a disposição natural de cada um”

Platão<sup>1</sup>

Atualmente vivemos numa sociedade em que aprender uma segunda língua se tornou indispensável ao processo de socialização. É de salientar que tal aprendizagem propicia o acesso a outras culturas, informações e grupos sociais, ou seja, permite-nos ter uma boa comunicação com o “mundo”.

É certo que o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira nem sempre é um processo fácil, tanto para o professor como para o aluno. Este facto tem levado muitos pedagogos a repensar a prática pedagógica.

É nesta linha de pensamento que, quando falamos em aprendizagem de uma língua estrangeira, não podemos deixar de fazer referência ao conjunto de metodologias (desde o Método Gramatical ou Gramática e Tradução à Abordagem Comunicativa, atualmente utilizada) que, ao longo dos tempos, questionaram o ensino de uma língua estrangeira e que contribuíram para a prática atual.

A abordagem comunicativa pretende proporcionar ao aluno as ferramentas de estudo necessárias, que lhe permitam desenvolver-se em situações reais de comunicação. Assim, o aparecimento desta abordagem trouxe uma nova visão do que era, até então, a prática de ensino tradicional.

O professor deixou de ser o detentor de todo o conhecimento para assumir o papel de um “condutor do estudo”, fornecendo ao aluno as condições e ferramentas necessárias ao processo de aprendizagem. Neste sentido, Almeida Filho (2005) cit. por Nogueira (s/d), sugere que, na prática de ensino, o professor deve reciclar as atividades e a maneira de transmitir os conteúdos.

Mas como fazê-lo? Como despertar no aluno o interesse em aprender uma língua, uma nova cultura, novos valores que condicionam a forma de ser e de viver de

---

<sup>1</sup> <http://paxprofundis.org/livros/acilbuper/republica.htm> acedido em 8 de novembro de 2012

um povo? Para tal, é necessário um professor recetivo às necessidades e expetativas dos seus alunos, procurando, deste modo, estratégias didáticas que contribuam para o desenvolvimento intelectual, bem como para o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas na língua-alvo. Estamos a referir-nos a atividades inovadoras, motivadoras, como forma de envolver o aluno e, conseqüentemente, levá-lo a atingir uma aprendizagem eficaz (Martins *et. al.*, s/d).

Referimo-nos, também, ao conjunto das atividades não especificamente lúdicas mas que assumem caráter de jogo se introduzidas adequadamente no processo de ensino e aprendizagem, enquanto atividades motivadoras. Os jogos oferecem ao aluno a capacidade de se converter num ser ativo, de praticar a língua em situações “reais” de comunicação.

Assim, no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, o componente lúdico tem vindo a assumir um importante lugar de destaque, uma vez que, quando bem direcionado e tendo os seus objetivos claros, ajuda o aluno na realização das tarefas. Esta é uma das razões pela qual o jogo é um elemento motivador na aprendizagem de uma segunda língua.

O presente relatório final da Prática de Ensino Supervisionada do mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico compreende duas partes. A primeira corresponde ao enquadramento teórico, no qual é feita uma reflexão sobre os métodos de ensino, bem como sobre a importância das atividades lúdicas como recurso pedagógico e os benefícios que as mesmas aportam para a aprendizagem da segunda língua. Perante os diversos objetivos que as atividades lúdicas podem implicar, um deles prende-se com a área educativa, como forma de propiciar melhores resultados no ensino e na aprendizagem e, conseqüentemente, maior eficácia na construção do conhecimento.

A segunda aborda a minha prática pedagógica, enquanto Professora Estagiária, inserida em Instituições de Ensino Público e Privado da cidade de Bragança, bem como uma breve contextualização das escolas cooperantes. Faço, ainda, uma descrição, reflexão e análise crítica da mesma.

Na conclusão deste trabalho, faço uma breve reflexão sobre a minha experiência enquanto professora estagiária e uma avaliação do trabalho realizado durante os

estágios, à luz do enquadramento teórico, discutido na primeira parte, e do seu contributo para o meu desenvolvimento profissional e prática letiva futura.

## **Enquadramento teórico**

### **1. O ensino da língua estrangeira**

De acordo com o autor Cestaro (2010), as primeiras provas da existência do ensino de uma segunda língua remontam ao período da conquista dos sumérios pelos acadianos (Mesopotâmia), ao adotarem o sistema de escrita e ao aprenderem a língua dos sumérios. Seguindo este povo, também outros se dedicaram à aprendizagem da língua falada pelos povos conquistados, designadamente os romanos e gregos.

Em finais da Idade Média e começo da Renascença, a aprendizagem do Latim, que até então era considerado como uma língua culta, começou cada vez menos a ser utilizada. As línguas como o Francês, o Italiano, o Inglês, o Espanhol, o Alemão e o Holandês, ao invés do Latim, foram adquirindo uma maior importância, tornando-se objeto de ensino escolar.

No século XVIII, assistiu-se a uma reformulação da metodologia de ensino praticado no decorrer da Idade Média. Este novo modelo de ensino consagrou o método da gramática e tradução, também designada de tradicional ou clássico.

#### **1.1. Os métodos de ensino**

A partir dos estudos realizados por diversos linguistas, designadamente Saussure, Chomsky, Hymes, Canale e Swain, Wilkins e Widdowson, entre outros, as metodologias utilizadas no ensino da língua estrangeira sofreram uma evolução ao longo dos tempos.

O Método Gramatical ou Gramática Tradução foi o primeiro método desenvolvido num período em que não existia uma evidente preocupação científica para com o ensino de línguas. Este método conferia destaque exclusivo à gramática e à tradução, em que a leitura e a escrita eram o seu foco principal; a audição e a oralidade tinham pouco interesse. Os principiantes de uma língua estrangeira eram considerados sujeitos passivos na aprendizagem da língua e os professores impunham a sua autoridade perante os alunos.

Posteriormente surge o Método Natural ou Método Direto. Este método focava o seu ensino no conhecimento das palavras e das frases úteis para a vida quotidiana e no conhecimento efetivo sobre o país da língua-alvo, a sua geografia, cidades principais e indústria. O professor era considerado como o “ator principal” que servia de modelo linguístico ao aluno, a maior parte da interação na sala de aula é a do professor com o aluno. Existia pouca ou nenhuma iniciativa por parte do aluno e excepcionalmente ocorria a interação aluno/aluno.

Depois do Método Natural ou Método Direto surge o método Abordagem Oral ou Ensino Situacional, cujo principal objetivo era estimular a comunicação oral; assim, o oral seria ensinado antes do escrito. As estruturas ensinadas eram praticadas oralmente e sempre em situações concretas, já que se focalizavam no contexto da situação. O professor era o elemento central na sala de aula; ele dirigia todas as propostas de trabalho desde as mais complexas até às mais simples.

O Método Audiolingual enfatizava as estruturas linguísticas: a gramática e o vocabulário eram aprendidos por imitação e repetição através de diálogos estruturados. O professor tinha como papel principal evitar os erros dos alunos e levá-los a comunicar na língua estrangeira através da formação de novos hábitos linguísticos. O aluno tem um papel passivo, ou seja, não é encorajado a participar ativamente nas aulas, a interagir com os colegas, nem a ser criativo, pois o professor estava sempre a controlar a sua interação.

Atualmente, a abordagem predominante no ensino das línguas estrangeiras na Europa é a abordagem comunicativa. Ao longo dos tempos, esta abordagem foi alvo de várias reformulações que influenciaram o desenvolvimento do ensino comunicativo, enfatizando a linguagem como instrumento de comunicação social e a que farei referência na secção seguinte.

### **1.1.2. A abordagem comunicativa**

Com a publicação dos trabalhos de Chomsky, *Syntactic Structures* (1957) e *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), são assentes as bases da gramática generativa (Rampérez, 2011: 5). Chomsky define os conceitos de competência e desempenho: a primeira entendida como o conhecimento inconsciente que possuiria um falante ideal

numa comunidade homogénea; a segunda corresponderia ao uso da língua em situações concretas. O autor demonstrou que as teorias estruturalistas não podiam explicar as características fundamentais da língua como a criatividade e a singularidade.

A partir da nova abordagem de Chomsky, os linguistas britânicos destacaram o potencial funcional e criativo da língua. Asseveravam que o que efetivamente interessa é o estudo da língua no seu contexto social e a forma em que as funções da linguagem são produzidas numa determinada situação comunicativa. Produz-se assim a formulação do conceito de competência comunicativa de Hymes<sup>2</sup> que a descreve como a capacidade que as pessoas têm de comunicar de forma adequada. Para isso é essencial não só conhecer as regras de funcionamento da língua, como também conhecer as regras que determinam o seu uso na produção de enunciados adequados ao contexto discursivo. Tem em conta os fatores não estritamente linguísticos que influem na produção linguística de um falante, a dimensão social da língua (Rampérez, 2011: 5).

Nos anos 80, os autores Canale e Swain (1980) reformularam a ideia de Hymes outorgando o valor a quatro competências dentro da comunicativa: a competência linguística ou gramatical (domínio da gramática e do léxico), a competência discursiva (capacidade de construir um texto de forma coerente), a competência sociolinguística (uso apropriado da língua num determinado contexto social) e a competência estratégica (capaz de suprir as deficiências e equilibrar os recursos para poder comunicar-se com êxito). Partindo da ideia de que o uso da língua se concebe como um fenómeno que ocorre num contexto social e cultural, Van Ek (1986) agrega a estas competências a sociocultural e a social (capacidade para se relacionar com outras pessoas e em situações sociais).<sup>3</sup>

No final do século XX, a conceptualização apresentada por Canale e Swain foi objeto de algumas alterações, entre as quais se destaca o esquema de L. Bachman (1990) no qual constam três componentes principais: a competência linguística, a competência estratégica e os mecanismos psicofisiológicos. A competência linguística é subdividida em competência organizacional (competência gramatical/competência textual) e competência pragmática (competência ilocutiva/competência sociolinguística). Os outros dois componentes incluem as capacidades mentais e os

---

<sup>2</sup> [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm) acedido em: 19 de setembro de 2012.

<sup>3</sup> *idem*

mecanismos físicos, mediante os quais se obtém o dito conhecimento no uso comunicativo da língua (Rampérez, 2011: 6).

Toda esta evolução permite-nos apresentar as características principais da abordagem comunicativa. Esta pretende capacitar o aluno para uma comunicação real com outros falantes da língua estrangeira. É essencial que o aluno comunique, usando a língua de forma correta, dependendo do contexto. O aluno necessita de dominar as formas, os significados e as funções da língua e ser capaz de adaptá-los aos contextos, tendo em consideração o processo de negociação do significado. O mesmo deixa de ser encarado como um agente passivo para se tornar num agente ativo no processo de aprendizagem, uma vez que o papel do professor é o de um facilitador que cria um ambiente propício na sala de aula, possibilitando ao aluno expressar as suas opiniões, propor ideias, tornando-o, assim, mais autónomo no decorrer da aprendizagem da língua estrangeira.

No entender de Sánchez (2005: 340), “La tarea del profesor es clave, pero como guía y orientación, sin restar protagonismo al alumno... En la perspectiva de una metodología comunicativa, el énfasis debe transferirse de *la enseñanza al aprendizaje, del profesor al alumno.*”

Como podemos constatar, estas novas aportações influem numa nova conceção tanto do aluno de línguas como do papel do professor. Surgiu também a preocupação pelos fatores afetivos, por aumentarem a motivação e a confiança dos alunos e reduzirem a ansiedade.

Almeida Filho (2002) acrescenta que, como professor, ser comunicativo significa

“preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira. Isso implica menos ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa.”

(Almeida Filho, 2002: 42)

No que concerne às atividades utilizadas na sala de aula, Sánchez (2005: 338) afirma que “los objetivos comunicativos se consiguen mejor mediante actividades comunicativas”. Assim, estas passam a estar ligadas diretamente ao ato da comunicação. Com a criação de situações reais de interação, é dada ao aluno a oportunidade de fazer um uso real da língua e de se expressar de acordo com a sua personalidade (Lucas, 2012). As atividades lúdicas têm aqui um papel fundamental, uma vez que favorecem a

aprendizagem eficaz da língua, facilitando o seu processo e melhorando as capacidades individuais.

### 1.1.3. O ensino baseado em tarefas

Ao falarmos de ensino comunicativo, é importante fazer referência ao ensino baseado em tarefas, em inglês conhecido como *Task-based learning (TBL)* e em espanhol por *Enfoque por Tareas*, surgido nos anos noventa no mundo anglo-saxónico.

De uma forma geral, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, 2002)<sup>4</sup> define “tarefa” como qualquer ação intencionada que um indivíduo considera necessária para conseguir um resultado concreto aquando da resolução de um problema, o cumprimento de uma obrigação ou a consecução de um objetivo. Esta definição compreenderia uma ampla série de ações, como, por exemplo, mover um armário, escrever um livro, obter determinadas condições na negociação de um contrato, jogar às cartas, pedir comida num restaurante, traduzir um texto de uma língua estrangeira ou elaborar um jornal escolar no âmbito de um trabalho de grupo.

Partindo deste ponto de vista, a análise de um dia qualquer na nossa vida quotidiana produziria uma lista de “tarefas”, a maioria das quais com um princípio, um fim, uma finalidade, seguindo uma série de procedimentos mais ou menos estabelecidos em cada caso (Estaire, 1990: 1).

Por sua vez, o *Diccionario de términos clave de ELE*<sup>5</sup> - Centro Virtual Cervantes, define *Enfoque por Tareas* da seguinte forma:

“(…) es la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audiolinguales) o en nociones y funciones (como hacían los programas nociofuncionales). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación.”

(*Diccionario de términos clave de ELE* - Centro Virtual Cervantes)

---

<sup>4</sup> O Quadro Europeu Comum de referência para as línguas é um documento do Conselho da Europa, elaborado no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural. Para além de apresentar o contexto político e educativo de conceção do documento e de definir linhas de orientação e a abordagem metodológica adotada, o QECR define seis níveis comuns de referência, para três grandes tipos de utilizador: o utilizador elementar, o utilizador independente e o utilizador proficiente.

<sup>5</sup> [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm)  
acedido em 09 de fevereiro de 2013

A aprendizagem baseada em tarefas fundamenta-se no princípio de aprender para o uso e através do uso real da língua e entende a aprendizagem como uma atividade criativa de construção e não como um processo de formação de hábitos. Defende, ainda, que uma aprendizagem baseada em situações de comunicação permite que o aluno empregue as competências estratégica, pragmática-discursiva, sociolinguística e linguística, propostas pela abordagem comunicativa (Estaire, 2011: 4).

Estaire (2011: 2), baseada em diversos autores, refere dois tipos de tarefas, nomeadamente, de comunicação e de apoio linguístico. As tarefas de comunicação são consideradas como o elemento principal no processo de aprendizagem; são unidades de trabalho na sala de aula que se centram no significado e não nos aspetos formais, ou seja, centram-se no conteúdo da mensagem mais do que nas suas formas linguísticas utilizadas para a expressar e têm sempre uma finalidade comunicativa (utilizando a linguagem oral ou escrita). Ao serem realizadas na aula, possuem um objetivo de aprendizagem específico, assim como uma estrutura de sequenciação de trabalho tendentes a facilitar a aprendizagem, devendo ser avaliadas em duas vertentes, designadamente no seu aspeto comunicativo e como instrumento de aprendizagem.

As tarefas de apoio linguístico centram-se nos aspetos estruturais e formais da língua, como diz a autora “los alumnos centran su atención en la forma, en aspectos concretos del sistema lingüístico (funciones, nociones, gramática, léxico, fonología, discurso, etc.), desarrollando así el conocimiento explícito de la lengua” (Estaire, 2011: 6). Atuam como suporte às tarefas de comunicação, capacitando os aprendentes, desde o ponto de vista linguístico, para a concretização de tarefas comunicativas estabelecidas como o foco da unidade didática.

A utilização articulada de ambas as tarefas permite a realização de um conjunto de atividades (expressão e compreensão, orais e escritas) que possibilitam ao aluno a aquisição de conhecimentos sobre o funcionamento da língua.

Estaire (1990) apresenta seis passos a seguir pelo professor em conjunto com os alunos, para a programação de uma unidade didática mediante tarefas:

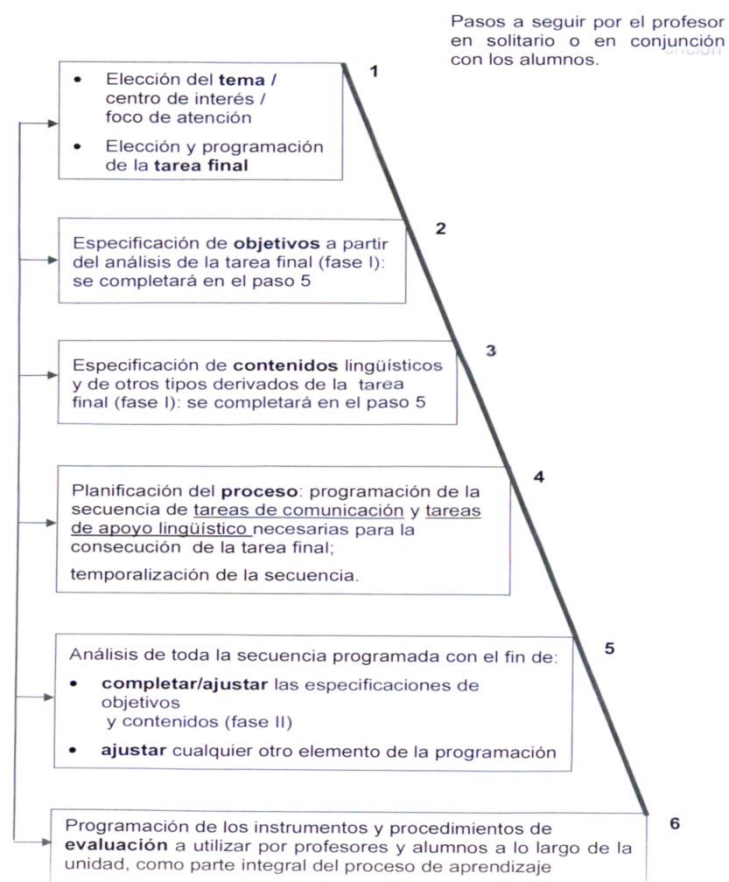


Fig 1 – Passos para a planificação de uma unidade didática (Estaire, 1990: 5)

O primeiro passo prende-se com a eleição de um tema: “una buena elección del tema dará énfasis al valor instrumental de la lengua, ya que los objetivos lingüísticos se aprenderán, reciclarán, reforzarán y sistematizarán” (Estaire, 1990: 6). O segundo consiste na especificação dos objetivos; para isso será imprescindível responder às seguintes questões: “¿Qué cosas concretas van a realizar los alumnos durante la tarea final?; ¿Qué capacidades van a desarrollar a lo largo de la unidad?” (Estaire, 1990: 8). O terceiro passo consiste em especificar os conteúdos a abordar e identificar os materiais para a realização da tarefa final. O quarto passo refere a importância que deve ser dada à programação, organização e sequenciação das atividades a implementar ao longo da unidade. O quinto passo faz referência a uma reavaliação da sequência das atividades,

com o intuito de proceder a uma eventual alteração. O sexto e último passo contempla a avaliação das atividades implementadas quer pelo professor quer pelo aluno.

A abordagem comunicativa redimensionou o papel do professor e o papel do aluno na aprendizagem de uma língua estrangeira. Esta redefinição de papéis continuou a ser adotada pelo ensino baseado em tarefas. Neste papel, a sua intervenção passa por estabelecer situações prováveis de comunicação. No decorrer da atividade, o professor exerce o papel de conselheiro ou orientador, respondendo às questões formuladas pelo aluno e monitorizando o seu desempenho, e, ainda, o de um co-comunicador, comunicando com o mesmo de um modo participativo.

Desta forma, o processo de aprendizagem do aluno desenvolve-se de um modo participativo, pois na realização das atividades de sala de aula estão permanentemente envolvidos no processo de negociação do significado, tentando fazerem-se entender, mesmo quando os seus conhecimentos da língua alvo ainda são insuficientes (Almeida Filho & Barbirato, 2000).

## **1.2. O componente lúdico e a aprendizagem da língua estrangeira**

“(...) a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança sendo, por isso, indispensável à prática educativa”.

Piaget<sup>6</sup>

Ao longo dos tempos, as atividades lúdicas foram sendo consideradas como um instrumento de aprendizagem. Não obstante, nem sempre foram encaradas como um recurso didático em si, uma vez que eram, e continuam a ser, consideradas por alguns professores como uma espécie de “passatempo festivo y artificioso que ocasionalmente consume tiempos sobrantes en el aula” (Casal, 1998: 104).

---

<sup>6</sup> Aguiar, João. (2008) p. 27 *Educação Inclusiva jogos para o ensino de conceitos*. São Paulo. Papyrus. p. 27

A relação entre o componente lúdico e a aprendizagem foi sendo então questionada por diversas disciplinas como a psicologia, a antropologia, a sociologia e a pedagogia. Como consequência foi a sua incorporação nos novos modelos didáticos, o que supôs um grande avanço na educação devido às vantagens que a sua utilização acarreta.

Nas últimas décadas desenvolveu-se um novo modelo educativo no âmbito da aprendizagem da língua estrangeira, a abordagem comunicativa. Com o aparecimento desta metodologia de ensino, as atividades lúdicas começam por ocupar um lugar de destaque no ensino da língua estrangeira.

### 1.2.1. A evolução do componente lúdico no ensino da língua estrangeira

Do ponto de vista etimológico, podemos verificar que o “lúdico” teve origem na palavra latina *ludus* que nos remete para o jogo e para o brincar; por sua vez, “jogo” teve origem na palavra latina *iocus* que significa brincadeira, divertimento.

Numa perspetiva filológica, é igualmente importante salientar que os verbos “jogar”, “aprender” e “ensinar” são definidos da seguinte forma pelo *Diccionario de la Real Academia Española*:

“Jugar. **3.** intr. Entretenerse, divertirse tomando parte en uno de los juegos sometidos a reglas, medie o no en él interés”; “Aprender. **1.** tr. Adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia”; “Enseñar. **1.** tr. Instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos.”<sup>7</sup>

Como é do conhecimento geral, a escola é o local onde os alunos jogam, aprendem e se ensina. A palavra “escola” provém do grego σχολή (*scholē*) que significa “ócio, tempo livre”, aprender era considerado uma atividade que divertia e à qual os gregos dedicavam o seu tempo livre. Já os romanos designavam a escola como *ludi* (jogos) e o professor como *magister ludi* (professor de jogos). Como podemos constatar, tanto os gregos como os romanos consideravam o jogo como uma técnica eficaz de ensino (Fernández & Carmona, s/d).

O professor e historiador neerlandês Johan Huizinga defende no seu livro *Homo Ludens* que as atividades lúdicas estão presentes na história da humanidade desde os

---

<sup>7</sup> <http://lema.rae.es/drae/?val=LUDICIDAD> acedido a 02 de março de 2013

tempos mais remotos e afirma que o jogo “é mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana” (Huizinga, 2000:10).

No entender de Fuentes (2008), autora do artigo *El componente lúdico en las clases de ELE*, a colaboração de vários autores contribuíram para que o jogo associado às atividades lúdicas fosse considerado como um recurso educativo eficaz.

Segundo a autora supracitada, Platão foi um dos primeiros filósofos a reconhecer o valor prático do jogo. Juan Amós Comenio (século XVII) foi um dos primeiros autores a desenvolver um projeto de integração do jogo na educação. Este autor considerava o jogo como um dos pilares do ensino educativo colocando o aluno no centro da aprendizagem.

Seguiram-se Rousseau (século XVIII), que considerava a aprendizagem dos alunos baseada na liberdade e espontaneidade que o jogo provê, e Pestalozzi (século XVIII), que é considerado o precursor da pedagogia moderna e referia que o aluno devia ser guiado para aprender através da prática e da observação. Este último colocou em prática a organização de experiências e atividades por meio do jogo e defendeu a ideia de fomentar o desenvolvimento dos alunos mediante a atividade e o jogo.

Também no século XX foram realizadas várias pesquisas e formulações de teorias sobre o desenvolvimento da criança e a importância dos jogos para o seu desenvolvimento, que se estendem até aos dias de hoje. Durante este século, diversos teóricos contribuíram para que o lúdico pudesse ser utilizado na educação, entre os quais estão os psicólogos Vygotsky (1896-1934) e Piaget (1896-1980). O primeiro considerava o jogo como uma atividade importante para o desenvolvimento cognitivo, motivacional e social. A partir da teoria de Vygotsky, os pedagogos soviéticos incorporaram muitas atividades lúdicas no curriculum pré-escolar e escolar. A partir destas reflexões teóricas e postas em prática, atribui-se ao jogo um grande benefício educativo.

Segundo Jean Piaget (1896-1980), a componente lúdica não só está intimamente relacionada com o desenvolvimento da criança, mas também com o processo de maturação do adulto, pois as atividades lúdicas são entendidas por este autor como um meio que permite a formação dos símbolos na mente humana. Assim, no processo de desenvolvimento, estão presentes os *jogos de exercício*, que correspondem à etapa de

desenvolvimento sensório-motor, os *jogos simbólicos*, que estão relacionados com a fase da fantasia, e os *jogos de regras*, que estão presentes no pensamento formal.

Segundo Piaget, os jogos são necessários e imprescindíveis para o autodesenvolvimento do ser humano, uma vez que, com a sua utilização, ao longo do seu crescimento, a criança assimila comportamentos e identifica aquilo que pode e não pode fazer em conformidade com a sua condição humana e com a sua relação com o mundo envolvente (Lucas, 2011: 14)

Como podemos constatar, o lúdico aliado à aprendizagem não é um conceito novo. O lúdico que começou por ser o *soldadito de plomo* ao serviço da metodologia foi-se convertendo num verdadeiro *general al mando* (Fernández & Carmona, s/d).

Atualmente não existem dúvidas sobre os benefícios que a utilização do lúdico tem na aula de língua estrangeira. A participação por parte dos alunos, o uso de estratégias de aprendizagem que o mesmo utiliza, a motivação da autoestima e a personalidade de cada um são alguns dos princípios em que se suporta a utilização de atividades lúdicas. Através deste tipo de atividades, o aluno utiliza a língua para interagir. A aprendizagem através do jogo didático proporciona a ocasião perfeita para utilizar a língua numa interação significativa.

### **1.2.2. Ludicidade e estratégias de aprendizagem**

No ensino de uma língua estrangeira as atividades lúdicas adquirem uma singular importância, uma vez que permitem ao aluno desenvolver estratégias de aprendizagem e de comunicação.

A componente lúdica pode ser encarada como uma fonte de diversos recursos estratégicos, oferecendo inúmeras vantagens no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Pode ser utilizada como uma estratégia afetiva, uma vez que desinibe, relaxa e motiva o aluno; estratégia comunicativa, pois permite uma comunicação real dentro da sala de aula; estratégia cognitiva, porque no jogo o aluno terá de deduzir, inferir, formular hipóteses; e estratégia de memorização quando as regras do jogo consistem em repetir uma estrutura ou em sistemas mnemotécnicos para assimilar vocabulário.

Benítez (2008: 6) define o conceito de estratégia de aprendizagem como:

“Aplicado al aprendizaje, el concepto de “estrategia” se refiere a los procedimientos necesarios para procesar la información, es decir, a la adquisición, a la codificación o almacenamiento y a la recuperación de lo aprendido. En este sentido, “estrategia” se vincula a operaciones mentales con el fin de facilitar o adquirir un aprendizaje.”

Por sua vez, o QECR refere-se ao conceito de estratégia de comunicação da seguinte forma:

As estratégias são um meio que o utilizador da língua explora para mobilizar e equilibrar os seus recursos, para activar capacidades e procedimentos, de modo a estar à altura das exigências de comunicação em contexto e a completar com êxito a tarefa em causa, da forma mais exaustiva ou mais económica, segundo os seus objectivos pessoais. As estratégias de comunicação não devem, portanto, ser entendidas apenas como um modelo de incapacidade, um modo de compensação de uma deficiência linguística ou de um erro de comunicação.

(QECR, 2002: 90)

O conceito de estratégia de aprendizagem está intimamente relacionado com a competência comunicativa, uma vez que a sua utilização como método de ensino atribui ao aluno um novo papel; este é considerado como um ser ativo e participativo, capaz de avaliar o seu próprio processo de aprendizagem, tendo em consideração as suas próprias necessidades, interesses e objetivos. Quanto mais autonomia tiver no decorrer da sua aprendizagem, maior competência comunicativa alcançará e quantas mais estratégias de aprendizagem utilizar, mais autónomo será.

O componente lúdico aliado à abordagem comunicativa detém uma importância significativa no ensino e aprendizagem da língua estrangeira, uma vez que é facultada ao aluno a oportunidade de aprender num ambiente relaxado. As atividades lúdicas diminuem a ansiedade, proporcionando ao aprendente maior segurança e motivação. Além disso, propicia uma forma de aprendizagem aprazível e diversificada, permitindo criar situações reais nas quais se deve interagir para se alcançar uma meta, atingir um objetivo. Para Benítez (2008), o componente lúdico é um recurso de avultada utilidade, uma vez que, como já foi referido anteriormente, permite ao aluno desenvolver as suas próprias estratégias e ativar mecanismos de aprendizagem da língua.

O jogo é também considerado como uma estratégia de memorização, como é o caso dos jogos nos quais o objetivo é adivinhar as palavras que um membro do grupo está a desenhar, ou em encontrar a imagem associada a uma palavra, ou então como prática de memorização de vocabulário, nos quais se podem criar histórias com palavras ou frases novas.

“Alumno A dice: Si me hubiera tocado la lotería me habría comprado un coche.

Alumno B dice: Si me hubiera comprado un coche, no habría llegado tarde.

Alumno C: Si no hubiera llegado tarde al trabajo, no me habrían echado.”

(Benítez, 2008: 28)

No que concerne às estratégias afetivas, podemos aludir que asseguram a motivação, a autoconfiança, a diminuição da ansiedade e da timidez. Os jogos de pares ou de pequenos grupos fomentam a participação de todos os alunos, uma vez que a atenção não é focada exclusivamente num aprendiz, facilitando a participação dos mais tímidos. Já as estratégias sociais resultam da cooperação, da empatia e da interação entre os aprendentes; estes, quando jogam, necessitam de interagir entre si, esclarecer as suas incertezas e compreender-se reciprocamente.

Como estratégia de aprendizagem metacognitiva ressaltamos a autoavaliação. Aqui destacam-se os jogos de papéis, simulações, representações, que permitem ao aluno comprovar o conhecimento alcançado, assim como refletir sobre as suas limitações ou erros para se poder autocorriger e conhecer quais são os seus pontos fracos e os que deve melhorar.

A importância dada, hoje em dia, tanto ao componente lúdico como às estratégias de aprendizagem, deve-se ao facto de que ambos favorecem a aprendizagem eficaz da língua, facilitando o seu processo e melhorando as capacidades dos diferentes aprendizes.

### **1.2.3. O uso de atividades lúdicas na sala de aula**

As atividades lúdicas, utilizadas no ensino da língua estrangeira, além de incentivarem a participação, a cooperação, a integração e a independência, são dotadas de flexibilidade suficiente para serem modeladas dependendo dos interesses concretos de cada momento. Não obstante, quando utiliza este tipo de atividades, o professor não se deve limitar apenas à consecução de um determinado objetivo linguístico, mas também desenvolver as habilidades comunicativas do aluno que mais tarde culminarão na tarefa final. Segundo Casas (1998), são um tipo de material idóneo para se desenvolver não só as quatro destrezas básicas, expressão e compreensão, orais e escritas, como também as distintas habilidades que constituem a competência comunicativa (competência gramatical, estratégica, discursiva, sociolinguística e sociocultural). Este tipo de atividades, nomeadamente o jogo didático, também se insere

na teoria das inteligências múltiplas, sustentada por Howard Gardner, uma vez que, como afirma George Jacob autor do trabalho *Games for Language Teaching*:

Games played with others involve interpersonal intelligence; Games involving drawing connect with visual/spatial intelligence; Games often have a hands-on element, such as cards, spinners, or pieces, which connect with bodily/kinesthetic intelligence.

(Jacobs, s/d: 2)

Por conseguinte, o seu uso no contexto de sala de aula deve ser praticado de forma consciente e adequada, não devendo ser utilizado indiscriminadamente, ou seja, “como una forma de pasar el rato-sinónimo para algunos de perder el tiempo” (Casas, 1998: 6).

Como refere Jacobs, tradicionalmente, os jogos são usados como “warm-ups at the beginning of class, fill-ins when there is extra time near the end of class, or as an occasional bit of spice stirred into the curriculum to add variety. All these are fine, but games can also constitute a more substantial part of language courses” (Jacobs, s/d: 2).

Na opinião de Strecht-Ribeiro (1998), os *jogos didáticos* podem ser utilizados em qualquer estágio de aprendizagem de línguas. O facto de também existir uma grande diversidade de jogos, à qual farei referência na secção tópico 1.2.4, permite ao professor a sua utilização para a prática, repetição e reforço de vocabulário e estruturas em qualquer das quatro macro-capacidades, contribuindo para a uma aplicação comunicativa e real da língua estrangeira.

### **1.2.3.1. Vantagens**

As atividades lúdicas são excelentes alternativas aos métodos de ensino tradicionais, uma vez que, como refere Rampérez, “el juego contribuye al desarrollo de los participantes en el plano intelectual – cognitivo, en el volitivo – conductual y en el afectivo – emocional y es un gran potenciador del aprendizaje” (Rampérez, 2011: 16).

Além disso, a utilização destas atividades “activa la creatividad de los alumnos en cuanto debe inventar, imaginar, descubrir, adivinar, con el fin de solucionar diferentes situaciones” (*ibidem*: 20).

Concomitantemente, a utilização destas atividades na sala de aula motiva o aluno diminuindo a ansiedade, uma vez que criam uma atmosfera de trabalho, na qual o mesmo adquire mais confiança e se sente mais à vontade para participar no processo de

aprendizagem de forma responsável e autónoma. Através destas atividades, é possível reduzir a importância dos erros e entendê-los como parte do processo de aprendizagem, sendo mais fácil para o professor detetar as verdadeiras dificuldades dos alunos e trabalhá-las posteriormente. Desta forma, o jogo serve também como mecanismo de avaliação do processo de aprendizagem, indicando o que está bem e o que pode aperfeiçoar, orientando, assim, o docente para um ensino mais completo e produtivo (Baretta,2008).

Na opinião de Rampérez, as atividades lúdicas auxiliam também o aperfeiçoamento da competência comunicativa, pois geram “una necesidad real de comunicación con la que los alumnos tienen la oportunidad de poner a prueba sus conocimientos y poner en práctica tanto las destrezas de expresión como las de comprensión oral y escrita” (Rampérez, 2011: 16).

### **1.2.3.2. Desvantagens**

Embora as atividades lúdicas sejam consideradas como importantes ferramentas didáticas de auxílio aos processos de ensino e aprendizagem, é igualmente importante refletir que a simples implementação de jogos didáticos, por si só, não nos garante uma efetiva aprendizagem. Para que o aluno beneficie do potencial didático dos jogos como recurso de aprendizagem, é fundamental que o professor, aquando da preparação da aula, adapte as atividades que mais se adequam à turma onde estas vão ser implementadas, pois, caso não se adequem, ao invés de fomentar a aprendizagem, propiciam a desmotivação do aluno (Nunes *et al.*, 2011).

Consideramos importante refletir sobre eventuais situações e estratégias que o professor pode utilizar aquando da realização destas atividades, nomeadamente, o facto de que para alguns alunos, a pressão de ganhar poderá ser demasiado stressante e, perante esta situação, poderão realizar-se alguns jogos sem pontuação, o que ajuda a que os alunos não sintam tanta pressão em ganhar ou fazer ganhar a sua equipa. No caso de existirem alunos demasiado competitivos, a atividade poderá dividir o grupo. Por vezes, nesta situação, dever-se-á mudar os elementos do grupo e dar prémios a todos, sendo dado o mais importante ao vencedor final. Poder-se-á também verificar que, para alguns alunos, o jogo não seja mais que uma perda de tempo; para que tal não aconteça, ao

utilizar uma atividade lúdica, o professor deve ter objetivos claros: praticar vocabulário, regras gramaticais, melhorar a fluência, trabalhar algum conteúdo sociocultural, erradicar erros fossilizados ou evitar os fossilizáveis. É importante explicitar os objetivos aos alunos, para que estes entendam que este tipo de atividade é parte integral do processo de aprendizagem, não sendo apenas um momento para os mesmos relaxarem e se divertirem.

Como podemos constatar, este tipo de atividade requer uma maior atenção e dedicação por parte do professor. No entender de Valcárcel (2008), é necessário prepará-las arduamente para que, no momento da sua utilização, sejam úteis, atrativas e de boa qualidade.

#### **1.2.4. Tipologia de atividades lúdicas**

Existe um vasto leque de atividades lúdicas que proporcionam a aprendizagem de uma língua estrangeira de um modo estimulante e divertido. Estas atividades podem ser utilizadas como estratégias de aprendizagem, nomeadamente no desenvolvimento de atitudes positivas, na capacidade de aprendizagem, bem como na autonomia do aluno.

Os jogos, empregues como instrumentos de aprendizagem, podem ser utilizados em qualquer estágio de aprendizagem de línguas. O facto de também existir uma grande diversidade de jogos permite ao professor a sua utilização para a prática, repetição, reforço de vocabulário e estruturas, em qualquer das quatro macro-capacidades, contribuindo, para uma aplicação comunicativa e real da língua estrangeira.

O QECR (2002) classifica estas atividades em três categorias:

➤ Jogos sociais de linguagem:

- orais (histórias erradas ou “encontrar o erro”; como, quando, onde, etc.);
- escritos (verdade e consequência, a força, etc.);
- audiovisuais (loto de imagens, etc.);
- de cartas e de tabuleiro (canasta, monopólio, xadrez, damas, etc.);
- charadas, mímica, etc.

➤ Atividades individuais:

- adivinhas e enigmas (palavras cruzadas, anagramas, charadas, etc.);
- jogos mediáticos (TV e rádio: “Quebra-cabeças”, “Palavra Puxa Palavra”);

➤ Trocadilhos, jogos de palavras, por exemplo:

- na publicidade, p. ex.: da proteção ambiental: “um cigarro mal apagado pode apagar a floresta”;
- nos títulos de jornais, p. ex.: a propósito do lançamento de um CD dos Beatles perto do Natal, “Noite consolada”;
- nos *graffiti*, p. ex.: “Quem não tem nada não tem nada a perder”.

Por sua vez, o QECR (2002) também defende o uso artístico e criativo da língua como ponto de vista educativo. Deste modo, divide as atividades estéticas em produtivas, recetivas, interativas ou de mediação, dando como exemplo a *dramatização* ou *role-play*, *textos criativos*, como por exemplo, as rimas e poemas, as *canções* e os *textos literários*, como histórias e contos. A *dramatização* ou *role-play* fundamenta-se na habilidade natural que o ser humano tem em imitar, expressar-se através de gestos, movimentos corporais, etc. A *dramatização* ou *role-play*, é uma técnica que pode ser utilizada como *warm-up* ou para finalizar a aula. Permitindo desenvolver capacidades como a memorização e a improvisação promovendo uma atmosfera de comunicação. As *rimas e poemas* traduzem uma perspetiva cultural da abordagem linguística e ajudam os alunos a desenvolver a sua capacidade de análise metalinguística e de expressão oral e escrita, bem como o controlo da pronúncia e da entoação. As *canções* possibilitam aos alunos consolidar conteúdos previamente adquiridos e relacionados com a pronúncia e a entoação num ambiente divertido e relaxado. Finalmente, os *contos e as histórias* desenvolvem a capacidade de audição e concentração, permitem também verificar a compreensão do aluno desde uma simples questão à ilustração de um determinado pormenor mais apreciado no conto ou na história estudada.

### **1.2.5. O professor e o lúdico**

Conforme Alice Miel (1993), autora do livro “Criatividade no Ensino”, uma das principais tarefas do professor é proporcionar ao aluno um ambiente estimulante para a sua aprendizagem.

Na opinião de Patricia Varela González (2010), o aspeto lúdico desperta nos alunos o interesse pela aprendizagem da língua estrangeira, da sua cultura, dos valores e da forma de viver do seu povo. Segundo a mesma autora, “Cuando nos divertimos,

aprendemos más y mejor, nos relajamos, encontramos motivación para la realización de tareas y nos sentimos más cómodos para arriesgarnos a equivocarnos” (González, 2010: 2). Motivar os alunos para aprender uma língua estrangeira é uma tarefa árdua; deste modo, o professor deve transmitir o conhecimento de uma forma “dinâmica, divertida y amena, disipando cualquier vestigio de desinterés por parte de nuestros alumnos” (González, 2010: 2).

Assim, a utilização de atividades lúdicas requer uma outra forma de atuar na aula, um novo papel para o professor. Este deve ser mediador, capaz de propiciar um clima de cooperação e respeito que favoreça a interação entre os participantes. Mas, por outro lado, deve saber ser animador, ser capaz de ativar o jogo, ceder protagonismo aos alunos, mas sem se esquecer da sua condição de líder de grupo, uma vez que a sua forma de atuar se repercute significativamente no contexto da sala de aula. Deverá dar preferência a temas que interessem aos alunos, privilegiando ações do quotidiano, explicar claramente os objetivos e as regras da atividade, diversificar os recursos lúdicos, não interferir demasiado na atividade, permitindo aos alunos criar as suas próprias estratégias, proporcionar uma reflexão conjunta depois de terminar a atividade, propor tarefas em grupos para que haja maior socialização e a utilização do idioma como elemento de interação e de cooperação e não permitir que se gere uma competição desenfreada, já que isso tornaria estas atividades prejudiciais. Uma escassa formação do docente, uma condução inadequada ou o desconhecimento do grupo pode fomentar o fracasso da atividade.

Miel (1993: 25) defende que o “Ensino não é um processo repetitivo. Dois grupos de alunos não são iguais. Nem uma classe é a mesma de um dia para o outro”. Partindo desta afirmação, é conveniente aduzir que, no momento da planificação da atividade, se deva ter em conta, entre outros aspetos, o nível de conhecimento dos alunos, a sua idade, os seus interesses e necessidades e o contexto. É importante saber transmitir-lhes a utilidade da atividade lúdica que se vai realizar e evitar assim o sentimento de perda de tempo que em ocasiões se gera em alguns alunos.

## 2. Os programas para o ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico

A Lei de Bases do Sistema Educativo determina o caráter universal, obrigatório e gratuito do Ensino Básico, referindo, no artigo 7.º, que deverá «assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses».

É importante referir que o sistema educativo estabelece o tipo de orientações, de objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação no ensino e aprendizagem das disciplinas. Desta forma, ele próprio é resultante de uma rede mais vasta, que engloba a política educativa, com determinados valores sociais, políticos, filosóficos, mais ou menos explícitos, em discursos públicos, oficiais e oficiosos.

Entre os vários objetivos propostos pela Lei de Bases do Sistema Educativo, um deles será proporcionar a aprendizagem de uma língua estrangeira e a iniciação de uma segunda.

De acordo com a informação apresentada no sítio do Ministério da Educação<sup>8</sup>, a aprendizagem de uma língua estrangeira inicia-se no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no quadro das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), regulamentado pelo Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio. Este despacho decorre da primeira medida efetiva de realização de projetos de enriquecimento curricular, que se consubstanciou no Programa de Generalização do Ensino de Inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, aplicado no ano letivo de 2005/2006. No seguimento dos resultados positivos alcançados pelo Programa acima referido, que em 2006/2007 viria a abranger outras Atividades de Enriquecimento Curricular (como é o caso do ensino da música, atividade física e desportiva, outras expressões artísticas, etc.), a oferta obrigatória de Inglês no 1.º Ciclo alargar-se-ia aos 1.º e 2.º anos, a partir de 2008/2009, reforçando, assim, o conceito de escola a tempo inteiro.

“Considerando o sucesso alcançado com o lançamento em 2005 do Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º Anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, primeira medida efetiva de concretização de projetos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de escola a tempo inteiro e o sucesso alcançado com o lançamento em 2006 do programa de generalização do ensino do inglês e de outras atividades de enriquecimento curricular”

Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio

---

<sup>8</sup> <http://www.dgide.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=85> acedido em 07 de junho de 2012

Como foi estipulado pelo Conselho da Europa (2003), a aprendizagem precoce de línguas só traz vantagens concretas.

Neste sentido, o sistema de ensino português propicia a todos os alunos a aprendizagem de duas línguas estrangeiras durante a escolaridade obrigatória. A primeira língua estrangeira (LE I) curricular obrigatória integra os planos de estudo desde o 5.º ano de escolaridade, e a segunda (LE II) a partir do 7.º ano de escolaridade. Tanto a LE I como a LE II são de frequência obrigatória até ao 9.º ano de escolaridade. De seguida, farei uma análise às orientações programáticas de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico, com base na abordagem comunicativa e nas atividades lúdicas. Analisarei os programas de 1.º, de 2.º e de 3.º Ciclo de Inglês e os programas dos 2.º e 3.º Ciclos de Espanhol, uma vez que, por parte do Ministério da Educação, ainda não existe programa de Espanhol para o 1.º Ciclo.

## **2.1. O Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

É importante assegurar que, perante a aprendizagem do Inglês como língua estrangeira no 1.º Ciclo do Ensino Básico, devem existir orientações programáticas que não proponham iniciações sucessivas em níveis de aprendizagem sequenciais.

Os conteúdos programáticos propostos no Programa de Inglês para o 1.º Ciclo do Ensino Básico são orientados para o desenvolvimento de competências e capacidades facilitadoras de uma posterior aprendizagem formal bem-sucedida.

O mesmo dá importância à comunicação oral, uma vez que, nesta fase da aprendizagem, a comunicação entre crianças é particularmente oral, pois estão a iniciar, na língua materna, as aprendizagens da leitura e da escrita. Assim e de acordo com as orientações programáticas para os 1.º e 2.º anos, são privilegiadas atividades de compreensão e expressão oral, com o objetivo de que a criança possa começar a ensaiar os primeiros passos na expressão.

São também consagradas atividades que promovam o desenvolvimento global da criança e que estas não estejam condicionadas por um programa centrado em conteúdos obrigatórios, permitindo a diversidade de interesses e experiências da criança. Assim, é proposto que o processo de ensino e aprendizagem corresponda aos interesses dos alunos, apele às suas emoções e estimule o seu envolvimento ativo, a sua imaginação e

criatividade. Deve, ainda, abordar informação cultural sobre os países de expressão inglesa orientada para esta faixa etária.

A exploração destes temas deve processar-se de modo gradual, a partir do mundo pessoal da criança elegendo temas como “família”, “casa”, “escola” e “amigos” e avançando para um mundo mais abrangente que inclui interesses mais distantes, como é o caso dos “Temas Intercurriculares”.

As atividades realizadas deverão ter em conta as necessidades dos alunos, os seus níveis de desenvolvimento e estilos de aprendizagem. Nesta ordem de ideias, dá-se especial importância às canções e rimas, jogos e movimento, manifestações de expressão dramática, à utilização de histórias e trabalho de projeto, assim como, às metodologias Resposta Física Total (*Total Physical Response*) e Ensino Baseado em tarefas (*Task-Based Learning*).

Os jogos, na prática de ensino, devem contemplar a compreensão para que alunos demonstrem o que sabem – ouvindo e fazendo –, bem como a produção que consiste em jogos mais ativos que encorajam os alunos a produzir palavras e, mais tarde, frases.

O programa propõe os seguintes jogos de compreensão e produção:

<i>Jogos de compreensão:</i>	<i>Jogos de produção:</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Listen and point / touch</li><li>- Jump the line</li><li>- Bring me a...</li><li>- Lexical chains</li><li>- Bingo</li><li>- Word bingo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Memory chain</li><li>- Kim's game</li><li>- Miming</li><li>- Tic tac toe</li><li>- True / False chains</li><li>- Guess the card</li><li>- Scrambled letters</li><li>- Frown man</li></ul>

(ME, 2005: 26, 27)

As experiências de aprendizagem devem ser ativas, significativas e diversificadas. Deste modo, permitem a participação/envolvimento do aluno nas atividades da sala de aula. Por conseguinte, é essencial cantar canções, dizer rimas, ouvir e contar histórias, fazer *role-play* e atividades que requeiram movimento.

As canções e as rimas despertam o interesse dos alunos e promovem uma atitude positiva perante a língua; já o *role play* e a dramatização na sala de aula são atividades que permitem ao aluno fingir que é outra pessoa/um objeto, ajudando-o assim a desenvolver a autoconfiança e a autonomia necessária para prosseguir a sua aprendizagem.

## **2.2. Os programas de Inglês e de Espanhol para o 2.º Ciclo do Ensino Básico**

Os Programas de Inglês e de Espanhol para os 5.º e 6.º anos do 2.º Ciclo do Ensino Básico foram elaborados a partir dos princípios estipulados no QCER. Desta forma, ambos os programas têm como objetivo desenvolver a competência comunicativa (linguística, discursiva, sociolinguística, intercultural, de processo e estratégica) do aprendente, isto é, a capacidade de interagir linguisticamente de forma adequada nas diversas situações de comunicação, tanto de forma oral como escrita.

Como descrito nos programas, o ensino é centrado no aluno, cabendo “ao professor criar um ambiente de trabalho agradável e estimulante” (ME, 1996: 41), da mesma forma que “é necessário o recurso a práticas pedagógicas diferenciadas que respondam às diferenças de motivações, interesses, necessidades e ritmos existentes entre os alunos de uma mesma turma” (*ibidem*).

No que concerne à metodologia, podemos afirmar que o Programa de Espanhol, sendo um programa mais recente, defende o ensino da língua baseado em tarefas, bem como valoriza a utilização de atividades lúdicas na sala de aula: “O papel da componente lúdica é fundamental porque através dos jogos podem aprender-se os papéis da sociedade e assegurar a aquisição de funções e estruturas linguísticas”, sublinhando que “As atividades lúdicas terão uma presença fundamental porque permitem a participação de toda a gente e são fáceis de organizar e praticar” (ME, 2008: 38). Assim, o professor deverá tentar desenvolver a criatividade fomentando a diversão e apresentando o trabalho como um jogo, de forma a suprimir tensões, angústias, ou ansiedades e desenvolver atitudes de respeito, compreensão e participação.

Ambos os programas defendem a utilização de atividades motivadoras que promovam a comunicação e dão especial importância às formas de interação que se aproximem do real, enfatizando os trabalhos de grupo ou em pares, uma vez que ambos

ajudam os alunos a desenvolver a confiança em si mesmos e a aprender a partilhar e a colaborar com os colegas.

De acordo com o Programa de Espanhol, as atividades utilizadas na aula deverão ser “úteis a todos os alunos (...) e adequadas ao contexto” (ME, 2008: 35). Deste modo, é sugerida a utilização de jogos, uma vez que “ajudam ao desenvolvimento cognitivo, facilitam a compreensão e representação da realidade e ajudam a assumir padrões sociais” (ME, 2008: 38). É dada especial ênfase aos jogos orais, escritos ou audiovisuais, como, por exemplo, “jogos de palavras, em anúncios, títulos de jornais etc., ou atividades individuais como passatempos, jogos de televisão e de rádio” (ME, 2008: 35).

Ao analisarmos estes dois programas, podemos concluir que ambos privilegiam o ensino comunicativo, baseado em atividades de interação que se aproximem do real, cabendo ao professor criar um ambiente descontraído, com atividades variadas para estimular o interesse e a curiosidade dos alunos.

### **2.3. Os programas de Inglês e de Espanhol para o 3.º Ciclo do Ensino Básico**

Ao analisarmos as orientações metodológicas propostas nos Programas de Inglês e de Espanhol para o 3.º Ciclo do Ensino Básico, verificamos que seguem a mesma orientação que os programas para o 2.º Ciclo. Neste sentido, os dois programas contemplam o ensino comunicativo, da mesma forma que a metodologia de ensino deverá estar centrada no aluno, “no sentido de o transformar no construtor da sua própria aprendizagem” (ME, 1997: 29). Nesta ordem de ideias, é importante assegurar uma aprendizagem efetiva da língua que vá ao encontro das motivações e interesses dos alunos, bem como do seu ritmo de aprendizagem.

Como forma de ajudar os alunos a desenvolver a confiança em si mesmos, é dada ênfase ao trabalho individualizado, bem como a atividades que envolvam toda a turma.

O Programa de Inglês defende a utilização de atividades de interação “que se aproximem do real” (ME, 1997: 61); já o Programa de Espanhol defende a utilização de atividades de “comunicação real” (ME, 1997: 30), isto é, o intercâmbio entre alunos ou escolas de países estrangeiros e atividades de “simulação de comunicação” (ME, 1997: 30), como, por exemplo, dramatizações, «juegos de papeles», simulações... Ao

professor caberá orientar e facilitar a aprendizagem, criar um ambiente de trabalho agradável e recorrer a práticas pedagógicas diferenciadas.

No que concerne às metodologias de trabalho, o Programa de Espanhol evidencia a aprendizagem baseada em tarefas, o trabalho de projeto e a simulação global; por outro lado, o Programa de Inglês sugere que a organização dos processos de aprendizagem se façam através de planos de trabalho (*tasks*), integrando as seguintes componentes: *goals, input/data, activities (language learning activities, pre-communicative activities), instrumental and management activities.*

Como podemos constatar, os programas de Inglês e de Espanhol assentam na abordagem comunicativa e preconizam um ensino baseado em tarefas com recurso a atividades lúdicas, como estratégia de motivação e de aprendizagem da língua estrangeira através do uso em situações reais de comunicação.

## **A Prática de Ensino Supervisionada**

### **1. Contextualização**

#### **1.1. As escolas cooperantes**

A realização da prática de ensino supervisionada decorreu em quatro instituições de ensino, sendo que duas das instituições são privadas, nomeadamente, o Colégio do Sagrado Coração de Jesus, onde foi realizada a prática de ensino do Inglês no 1.º Ciclo, bem como a Escola Primária Dr. Albino de Sá Vargas, onde foi realizada a prática de ensino do Espanhol no 1.º Ciclo. As outras duas escolas são públicas: a Escola Secundária Abade de Baçal, onde decorreu a prática de ensino do Espanhol no 3.º Ciclo, e o Agrupamento de Escolas Paulo Quintela, no qual foram implementadas as práticas de ensino de Espanhol no 2.º Ciclo e de Inglês nos 2.º e 3.º Ciclos. É de salientar que a realização da Prática de Ensino Supervisionada não teria sido possível sem a colaboração dos docentes que lecionavam estas disciplinas e das respetivas escolas. Passo, agora, a fazer uma breve caracterização destas instituições de ensino.

A Escola Secundária Abade de Baçal foi onde iniciei a minha prática de ensino. Esta escola compreende o 3.º Ciclo do Ensino Básico, o Ensino Secundário, Cursos Profissionais, Cursos de Educação e Formação e Ensino Recorrente. Esta instituição foi abrangida pelo programa governamental de recuperação do parque escolar, encontrando-se na fase final de requalificação. Devido a esta intervenção, as aulas foram ministradas em “contentores”, os quais não reuniam condições favoráveis à prática de ensino, uma vez que este espaço não tinha aquecimento central, o que originava um certo desconforto; também os recursos multimédia eram inexistentes, pelo que tinha que requisitá-los com uma semana de antecedência na biblioteca da escola e nem sempre estavam disponíveis, pois eram insuficientes para toda a comunidade escolar.

O Colégio do Sagrado Coração de Jesus é um estabelecimento de ensino da Rede Privada, que iniciou a sua atividade no ano letivo de 1998/1999, e é orientado pelas Irmãs da Caridade do Sagrado Coração de Jesus, cujas diretrizes fundamentais são “Amar e Prevenir”. Esta instituição de ensino é constituída por quatro valências, nomeadamente Creche, Pré-escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico e Atividades de Tempo

Livre (ATL). É de referir que, para além das atividades curriculares, proporciona, também, as seguintes atividades de enriquecimento curricular: Inglês, informática atividades pastorais para a infância e a juventude. Esta instituição é dotada de todo o equipamento material necessário, como, por exemplo, quadro interativo, o que se traduz numa mais-valia para a prática de ensino.

Como já fiz referência anteriormente, a Escola Dr. Albino de Sá Vargas é uma instituição de ensino privada, detentora de todos os recursos materiais, por exemplo, computador, projetor e ar condicionado, imprescindíveis à prática de ensino. É uma instituição que se define como dinâmica, uma vez que oferece diferenciadas atividades escolares, nomeadamente Inglês, Espanhol, Informática, Música, Educação Física e Atividades de Tempos Livres.

O Agrupamento de Escolas Paulo Quintela iniciou a sua atividade no ano letivo de 1983/84 como Escola Preparatória, lecionando os 5.º e 6.º anos de escolaridade. Em setembro de 2003, começou a funcionar como Agrupamento de Escolas Paulo Quintela e é constituído pela escola sede, a EB 2,3 Paulo Quintela, 10 centros escolares do 1.º Ciclo e 3 centros de educação pré-escolar. Possui diversos clubes, nomeadamente Línguas, Música, Jornalismo, Matemática e Desporto Escolar. No que diz respeito às instalações, as salas de aulas possuem todo o equipamento para a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação. Estas condições favoreceram a minha prática de ensino, uma vez que pude recorrer à utilização de diversos materiais, nomeadamente, vídeos, *PowerPoint*, sem prejuízo das atividades planificadas.

## **1.2. As turmas e a calendarização das aulas**

A 22 de fevereiro de 2010, iniciou-se a Prática de Ensino Supervisionada com o ensino do Espanhol no 3.º Ciclo na Escola Secundária Abade de Baçal na turma C do 7.º ano. Esta turma tinha dois blocos de aula por semana, com a duração de 90 minutos, que lecionei durante 3 semanas. A turma era constituída por 21 alunos, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. Destes 21 alunos, 9 eram do sexo masculino e 12 do sexo feminino. As aulas implementadas foram orientadas pela professora titular da turma, Prof. Catarina Rato, e supervisionadas pela Prof. Mirta Fernández, docente da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

Finalizada a prática de ensino do Espanhol no 3.º Ciclo, iniciou-se, a 22 de maio de 2010, a prática de ensino do Espanhol no 1.º Ciclo, na Escola Dr. Albino de Sá Vargas, numa turma de 1.º ano, com a carga letiva de 60 minutos semanais, que lecionei durante 5 semanas. Desta turma faziam parte 16 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Destes 16 alunos, 7 eram do sexo masculino e 9 do sexo feminino. As aulas implementadas foram orientadas pela professora titular da turma, Prof. Austelina Rego, e supervisionadas pela Prof. Mirta Fernández da Escola Superior de Educação.

A 19 de abril de 2010, iniciou-se a prática de ensino do Inglês no 1.º Ciclo, numa turma de 4.º ano do Colégio do Sagrado Coração de Jesus. Esta turma tinha uma aula de 60 minutos por semana. Desta turma faziam parte 14 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Destes 14 alunos, 5 eram do sexo masculino e 9 do sexo feminino. As aulas implementadas foram orientadas pela professora de Inglês, Prof. Silvina Afonso, e supervisionadas pelo Prof. Mário Rocha, docente da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

No ano letivo seguinte, iniciei a 16 de fevereiro de 2011, a prática de ensino do Espanhol no 2.º Ciclo no Clube de Espanhol da EB 2,3 Paulo Quintela. O grupo era constituído por 7 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos. Destes 7 alunos, 3 eram do sexo masculino e 4 do sexo feminino. As aulas implementadas foram orientadas pela professora responsável pelo clube, Prof. Manuela Costa, e supervisionadas pelo Prof. Nelson Parra, docente da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

A 22 de Fevereiro de 2010, iniciei a prática de ensino do Inglês no 2.º Ciclo na EB 2,3 Paulo Quintela, na turma I do 5.º ano. Esta turma tinha dois blocos de aula por semana, com a duração de 90 minutos, que lecionei durante 3 semanas. Desta turma faziam parte 24 alunos, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos. Destes 24 alunos, 10 eram do sexo masculino e 14 do sexo feminino. As aulas implementadas foram orientadas pela professora titular da turma, Prof. Eduarda Possacos, e supervisionadas pelo Prof. Mário Rocha, docente da Escola Superior de Educação.

Também a 22 de fevereiro de 2010, iniciei a prática de ensino do Inglês no 2.º Ciclo na EB 2,3 Paulo Quintela, na turma C do 8.º ano. Esta turma tinha um bloco de aulas por semana, com a duração de 90 minutos, que lecionei durante 3 semanas. Desta

turma faziam parte 21 alunos, com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos. Destes 21 alunos, 12 eram do sexo masculino e 9 do sexo feminino. As aulas implementadas foram orientadas pela professora titular da turma, Prof. Maria João Ramos, e supervisionadas pelo Prof. Mário Rocha, docente da Escola Superior de Educação.

## **2. As práticas de ensino**

### **2.1. A prática de ensino do Espanhol no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Como foi referido no ponto 1.2, a prática de ensino do Espanhol no 1.º Ciclo do Ensino Básico foi realizada na Escola Dr. Albino de Sá Vargas sob a orientação da Prof. Austelina Rego.

De uma forma geral, era uma turma tranquila, respeitadora, participativa e dedicada às atividades propostas. Talvez por ser uma disciplina nova no seu currículo, todos os alunos demonstraram um nível bastante alto de motivação, atenção e interesse no decorrer da prática de ensino. Estas características fizeram com que as aulas fossem proveitosas, não só para os alunos, como também, para a mim.

As aulas levadas a cabo neste nível de ensino foram planificadas seguindo as orientações do Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo, uma vez que ainda não existe um Programa Curricular que contemple o ensino do Espanhol no 1.º Ciclo. Assim, baseada neste programa curricular, procurei promover diversas atividades lúdicas sustentadas nos princípios orientadores da abordagem comunicativa, retiradas de variadas fontes ou criadas por mim, todas elas com o objetivo de motivar a aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira.

No quadro seguinte, apresento a calendarização das atividades desenvolvidas neste nível de ensino.

<b>N.º de aula:</b>	<b>Data:</b>	<b>Tempo de aula:</b>	<b>Principais atividades desenvolvidas</b>
1	22.05.2010	60 min.	Escuchar y repetir el estribillo de la canción “Don Pepito y Don José”
2	28.05.2010	60 min.	Escuchar y repetir la canción “Los números”

3	04.06.2010	60 min.	Visionado y audición del cuento “La Caperucita Roja”
4	11.06.2010	60 min.	Visionado y audición de la história “En el reino de las letras felices”
5	15.06.2010	60 min.	Juego de mímica

Quadro 1 – Cronograma das atividades desenvolvidas - Espanhol 1.º Ciclo

<b>Aula n.º 1</b>	<b>Data:</b> 22.05.2010
-------------------	-------------------------

**Recursos materiais:** Projetor; fantoche.

**Descrição da atividade:** Comecei a aula apresentando-me em espanhol com um fantoche, utilizando a seguinte estrutura *Hola! ¿Qué tal?. Yo me llamo...* e pedi-lhes que se apresentassem individualmente. De seguida, foi projetado um Powerpoint com imagens de desenhos animados. Os alunos eram estimulados a repetir e a dizer o nome do desenho animado. Após esta apresentação, visualizaram um vídeo com a canção *Don Pepito y Don José* e repetiram o refrão da mesma *Hola Don Pepito, Hola Don José (...)* *Adiós Don Pepito, Adiós Don José*. No final da aula, foram convidados a imitarem os personagens do vídeo e a cantarem a canção.

**Análise crítica:** Nesta faixa etária, o lúdico constitui um fator primordial de motivação para os alunos. Assim com a utilização de um fantoche, não só despertei a curiosidade dos aprendizes, como também a participação ativa dos mesmos. O uso do Powerpoint levou a que interagissem positivamente entre si aquando da sua apresentação em Espanhol. Porém, no momento de imitarem os personagens da canção notei que uma minoria se sentiu apreensiva, ansiosa, com receio de errar e de ser criticada pelos colegas. Neste sentido, procurei estabelecer uma relação afetiva com eles proporcionando um ambiente de proximidade e cumplicidade, de modo a que todos se sentissem envolvidos na atividade.

<b>Aula n.º 2</b>	<b>Data:</b> 28.05.2010
-------------------	-------------------------

**Recursos materiais:** Projetor; imagens com números (Apêndice 1).

**Descrição da atividade:** Depois de rever os conteúdos abordados na aula anterior, perguntei, individualmente, aos alunos as suas idades, utilizando a expressão *¿Cuántos años tienes?* e traduzi as suas idades para Espanhol. Mostrei-lhes imagens com números cardinais (0-10) e pronunciei-os em Espanhol pedindo-lhes que os repetissem. Seguidamente, facultei-lhes imagens repetidas para que cada aluno encontrasse o companheiro que tinha o número igual ao seu. No final da aula, foi projetada uma canção com os números; os alunos ouviram-na várias vezes e foram incentivados a cantá-la.

**Análise crítica:** As canções possibilitam trabalhar exemplos reais da língua. Estas detêm um potencial didático enorme, pois constituem um material autêntico e flexível. A canção “Los números” revelou ser uma boa estratégia para envolver os discentes na aprendizagem. Apesar da criação de um exacerbado entusiasmo e de alguma inquietação, uma vez que cantar uma canção em L.E. nem sempre é tarefa fácil, todos participaram de forma ativa. Aqueles que sentiam mais dificuldade em pronunciar corretamente algumas palavras eram ajudados pelos que já sabiam.

<b>Aula n.º 3</b>	<b>Data: 04.06.2010</b>
-------------------	-------------------------

**Recursos materiais:** Projetor; cartões com imagens do “Capuchinho Vermelho” (Anexo 1).

**Descrição da atividade:** Esta atividade tinha como objetivo aprender e praticar as cores em Espanhol. Mostrei-lhes um PowerPoint com imagens de cores e pronunciei-as em Espanhol, pedindo aos alunos que as repetissem. Sendo o conto “Capuchinho Vermelho” conhecido dos alunos, mostrei-lhes imagens desorganizadas do mesmo, dividi a turma em dois grupos e pedi-lhes que organizassem a história. Posteriormente, projetei e li-lhes a história em Espanhol. Como tarefa final, dei-lhes uma ficha com a imagem da “Caperucita Roja” para colorirem com as suas cores favoritas. Depois de terminada a atividade, os alunos disseram as cores com as quais coloriram o seu capuchinho vermelho.

**Análise crítica:** Os contos despertam a atenção e o interesse em relação ao conteúdo a ser estudado, propiciando momentos de relaxamento, descontração, liberdade e

espontaneidade contribuindo para o saber cultural do próprio aluno. Apesar de o conto “Caperucita Roja” ser bastante conhecido, verifiquei que todos eles se sentiram entusiasmados aquando da audição do mesmo. Um dos obstáculos com os quais me deparei foi com a escassa falta de tempo para concluir a atividade final, uma vez que nem todos os alunos tiveram a oportunidade de apresentar o seu trabalho devido ao facto de terem demorado muito a colorir o desenho.

<b>Aula n.º 4</b>
-------------------

<b>Data:</b> 11.06.2010
-------------------------

**Recursos materiais:** Projetor.

**Descrição da atividade:** Com a finalidade de rever o vocabulário dado na aula anterior, dei a cada aluno um cartão com uma cor e pedi-lhes que verbalizassem em Espanhol a cor que constava no seu cartão. Posteriormente, foi projetado o primeiro diapositivo da história “En el reino de las letras felices” (Apêndice 2), traduzido e adaptado por mim do Português para o Espanhol, e perguntei-lhes se conseguiam imaginar o desenrolar da mesma. Após a leitura, foi projetado um vídeo sobre as letras do alfabeto. Depois de visualizado, os alunos foram solicitados a pronunciarem corretamente as letras do alfabeto. Como tarefa final, a turma foi dividida em grupos de seis e cada grupo tirou de um saco uma letra; o grupo tinha que pronunciar corretamente a letra, caso a soubessem pronunciar ganhavam um ponto. No final, o grupo que tivesse mais pontos era o vencedor.

**Análise crítica:** A utilização de histórias e vídeos mostraram ser uma boa estratégia para desenvolver a capacidade de audição e concentração dos alunos; ambos permitiram que os discentes se divertissem ao pronunciar as letras do alfabeto, criando um clima de relaxamento e estímulo dentro da sala de aula.

<b>Aula n.º 5</b>
-------------------

<b>Data:</b> 15.06.2010
-------------------------

**Recursos materiais:** Projetor; cartões com imagens.

**Descrição da atividade:** A aula foi iniciada com a apresentação de um PowerPoint sobre o alfabeto (Apêndice 3). Os alunos foram solicitados a ler e a pronunciar algumas

palavras que conheciam em Espanhol. Após esta apresentação e como forma de consolidar a matéria anteriormente lecionada, a turma foi dividida em grupos de três e, a cada grupo, foram fornecidas algumas imagens; o grupo elegia um companheiro que fizesse mímica para que os outros grupos adivinhassem e pronunciassem a palavra correta que correspondia à imagem.

**Análise crítica:** nesta aula, uma vez mais procurei desenvolver a oralidade dos discentes. Constatei que jogo de mímica foi uma ótima estratégia, já que permitiu desenvolver a competência comunicativa e social dos alunos motivando-os para o uso da língua espanhola. No decorrer da aula não se registaram aspetos negativos, uma vez que todos os alunos participaram com grande entusiasmo.

## 2.2. A prática de ensino do Espanhol no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Não é demais referir que o “Clube de Espanhol” só foi possível devido à iniciativa tomada pela EB 2,3 Paulo Quintela. No que concerne à caracterização deste grupo de alunos, podemos aduzir que era um grupo pequeno, empenhado, motivado e extrovertido. O grupo de alunos era inconstante, ou seja, como era um clube os alunos não iam assiduamente às aulas, talvez por existirem outras atividades na escola no mesmo horário, fazendo com que o número de alunos por aula variasse constantemente. Apesar deste inconveniente, podemos afirmar que os planos de aula foram cumpridos na íntegra, uma vez que os alunos que integravam o clube participavam ativamente nas atividades propostas.

O quadro seguinte apresenta a descrição das principais atividades realizadas ao longo da prática de ensino neste ciclo.

<b>N.º de aula:</b>	<b>Data:</b>	<b>Tempo de aula:</b>	<b>Principais atividades desenvolvidas</b>
1	11.02.2011	45 min.	Escuchar y repetir la canción “Los días de la semana” Audición y visionado del cuento “El señor año y las cuatro estaciones”
2	02.03.2011	45 min.	Visionado y discusión del corto “Parcialmente nublado”
3	16.03.2011	45 min.	Escuchar y repetir la canción “¡Qué frío! ¡Qué calor!”

4	23.03.2011	45 min.	Escuchar y repetir la canción “Comer, Comer”
5	30.03.2011	45 min.	Bingo – la comida

Quadro 2 – Cronograma das atividades desenvolvidas - Espanhol 2.º Ciclo

<b>Aula n.º 1</b>	<b>Data:</b> 11.02.2011
-------------------	-------------------------

**Recursos materiais:** Projetor; cartões dos dias da semana (Anexo 2).

**Descrição da atividade:** Nesta aula, facultei aos alunos cartões desordenados nos quais estavam escritos os dias da semana. Os alunos ouviram a canção “Canción los dias de la semana” várias vezes e ordenaram os cartões. Posteriormente, foi projetada uma história intitulada “El Señor Año y las Cuatro Estaciones” (Apêndice 5), traduzida e adaptada por mim da história portuguesa “O senhor ano e as quatro estações”. Depois de lida a história, a turma foi dividida em quatro grupos; cada grupo escreveu o seu nome e a data do seu aniversário na respetiva estação do ano.

**Análise crítica:** As atividades criativas proporcionam oportunidades para os alunos poderem exprimir as suas opiniões, pedirem coisas, para se ouvirem ou lerem explicações ou instruções, para se pedir ajuda (Sretcht-Ribeiro, 1998). Esta atividade permitiu que os alunos revissem o vocabulário relacionado com a sala de aula e utilizassem expressões em Espanhol para comunicarem na aula (ex.: ¿Me puedes prestar las tijeras/ el pegamento/ el sacapuntas...?). Nesta aula, constatei que os grupos estavam empenhados em elaborar o melhor trabalho, no entanto, por vezes, utilizavam expressões em Português para pedir um objeto emprestado. Sempre que se verificava tal situação eu advertia-os para utilizarem as expressões por mim dadas em Espanhol. Estas atividades requerem muito tempo de realização e, por vezes, não permitem a sua conclusão em tempo real de aula, e este caso não foi exceção. Esta atividade não permitiu ser concluída na primeira aula, sendo que os alunos apresentaram o seu trabalho no início da aula seguinte.

<b>Aula n.º 2</b>	<b>Data: 02.03.2011</b>
-------------------	-------------------------

**Recursos materiais:** Computador; projetor; cartões com imagens sobre o tempo meteorológico (Anexo 3).

**Descrição da atividade:** Nesta aula, os alunos visualizaram uma curta-metragem sobre o tempo meteorológico, intitulada “Parcialmente nublado”. No final, solicitei-lhes que organizassem imagens do tempo meteorológico com a sua respetiva descrição, dizendo quais foram as imagens visualizadas no filme.

**Análise crítica:** A visualização da curta-metragem permitiu que os alunos fixassem o vocabulário aprendido de forma motivadora. Todos eles demonstraram uma maior atenção aquando da visualização do filme, realizando com êxito a tarefa final.

<b>Aula n.º 3</b>	<b>Data: 16.03.2011</b>
-------------------	-------------------------

**Recursos materiais:** Projetor; cartões com imagens sobre o tempo meteorológico.

**Descrição da atividade:** Iniciei a aula perguntando aos alunos qual era a estação do ano de que mais gostavam e porquê, e utilizei como exemplo a seguinte estrutura “*A mí me gusta el verano/ invierno ... porque hace calor/ frío...*”. De seguida, foi projetado um PowerPoint com imagens do tempo meteorológico; no final, pedi aos alunos para descreverem o tempo que fazia em determinadas regiões de Espanha. Posteriormente, foi projetado um vídeo com a canção *iQué frío! iQué calor!*. Os alunos ouviram a canção e completaram a letra da mesma com as palavras que faltavam no texto distribuído.

**Análise crítica:** Indo ao encontro do tema em estudo, procurei introduzir uma atividade que trata de conteúdos culturais, as regiões de Espanha. A partir da atividade comunicativa *¿Qué tiempo hace?*, os alunos não só ficaram a conhecer melhor as diferentes regiões de Espanha e sua respetiva situação geográfica, como também praticaram o vocabulário relacionado com o tempo meteorológico. Durante a atividade,

a maioria dos alunos queria participar ao mesmo tempo, não respeitando a sua vez. Este fator suscitou a ocorrência de ruído na sala de aula.

<b>Aula n.º 4</b>
-------------------

<b>Data:</b> 23.03.2011
-------------------------

**Recursos materiais:** Computador; projetor; cartões.

**Descrição da atividade:** Antes de os alunos ouvirem a canção “Comer, comer”, foi feita uma breve revisão oral sobre as estações do ano. De seguida, perguntei-lhes quais são os alimentos e bebidas que eles comem e bebem quando faz calor e quais são os alimentos e bebidas que eles comem e bebem quando faz frio. Foram projetadas imagens de alguns alimentos, nomeadamente carne, produtos lácteos, etc., e de bebidas e pedi-lhes que repetissem o nome desses alimentos e bebidas. Depois de ouvirem a canção diversas vezes, os alunos cantaram a canção.

**Análise crítica:** Mais uma vez, o recurso ao uso de canções permitiu que os alunos assimilassem o vocabulário sobre a comida de uma forma lúdica. No final, todos os alunos cantaram entusiasticamente a canção.

<b>Aula n.º 5</b>
-------------------

<b>Data:</b> 30.03.2011
-------------------------

**Recursos materiais:** cartões com jogo bingo dos alimentos.

**Descrição da atividade:** Antes de os alunos jogarem a este jogo, foi feita uma revisão oral sobre os alimentos. De seguida, procedeu-se à realização do mesmo. O bingo é um jogo de regras extremamente simples, no qual o objetivo é conseguir três círculos ou três X em linha, quer na vertical, horizontal ou diagonal. A cada aluno foi fornecido um cartão; de seguida, cada um tirou uma imagem de alimentos de um saco e mostrou-a aos seus companheiros, dizendo, em voz alta, a palavra à qual correspondia a imagem. O primeiro aluno a conseguir completar o cartão corretamente ganhava este jogo.

**Análise crítica:** O jogo do bingo pode ser utilizado para rever conteúdos gramaticais bem como vocabulário na aula de LE. Através do jogo do bingo, os alunos reviram, de

forma divertida e interativa, o vocabulário relacionado com a comida. A realização deste jogo não registou qualquer tipo de inconveniente, já que todos participaram de forma saudável num ambiente descontraído.

### **2.3.A prática de ensino do Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico**

No que diz respeito ao perfil dos alunos da turma, podemos dizer que eram alunos bastante conversadores, barulhentos e distraídos. A maioria revelava algum desinteresse quer pela escola, quer pela aprendizagem. É importante referir que alguns destes alunos provinham de famílias cujo nível socioeconómico e cultural era pouco elevado, com habilitações académicas não superiores ao 9.º ano.

Como forma de atenuar o seu desinteresse pela escola e, neste caso, pela disciplina de Espanhol, procurei introduzir atividades que fomentassem a motivação destes aprendentes. Para tal, no momento da planificação não só recorri ao manual adotado pela escola, Español 1 da Porto Editora, como também a diversos materiais, alguns criados por mim, outros retirados de outras fontes, de modo a cativar a atenção e a participação destes alunos no decorrer da minha prática de ensino.

O quadro seguinte apresenta a descrição sumária das principais atividades realizadas ao longo desta prática de ensino.

<b>N.º de aula:</b>	<b>Data:</b>	<b>Tempo de aula:</b>	<b>Principais atividades desenvolvidas</b>
1	03.02.2010	90 min.	Escuchar y completar la canción “Quiero amueblar mi piso”
2	08.03.2010	90 min.	Describir una imagen relacionada con las tareas domesticas
3	10.03.2010	90 min.	Corregir informaciones en una imagen
4	15.03.2010	90 min.	Escribir sobre la casa real o de ensueño
5	17.03.2010	90 min.	Dar direcciones en un mapa
6	21.03.2010	90 min.	Visionado de: “La Semana Santa En España – Sevilla”. Completar un texto sobre Santa en España

Quadro 3 – Cronograma das atividades desenvolvidas - Espanhol 3.º Ciclo

**Recursos materiais:** Projetor; ficha de trabalho (Apêndice 5).

**Descrição da atividade:** Na primeira aula, comecei por introduzir uma unidade do livro “Espanhol 1” intitulada “Enséñanos tu casa” com a canção “Quiero amueblar mi piso”. Questionei os alunos se já conheciam a canção e expliquei-lhes que o objetivo da mesma era apontar os aspetos negativos do governo espanhol no que diz respeito aos jovens e à habitação. De seguida, dei-lhes uma ficha com a letra da canção e pedi-lhes que completassem os espaços em branco enquanto a ouviam. Depois de corrigida a atividade, os alunos disseram as palavras presentes na canção que pertenciam ao campo lexical casa.

**Análise crítica:** As canções possibilitam trabalhar exemplos reais da língua porque detêm um potencial didático enorme, pois constituem um material autêntico e flexível. A letra desta canção, apresentada pelo cantor Amaral num conhecido programa de televisão espanhol, pretendia criticar as políticas económicas praticadas por José María Aznar, ex-Presidente do Governo Espanhol. A partir da mesma, os alunos tiveram conhecimento da grave situação económica pela qual está a atravessar o país, que atinge, maioritariamente, a população mais jovem. No início da audição desta canção, verifiquei um acentuado desinteresse e desatenção por parte de alguns alunos do sexo masculino, mas, no decorrer da mesma, notei que acharam graça à letra, cantando-a timidamente.

**Recursos materiais:** Livro do aluno; caderno; cartões com imagem; projetor.

**Descrição da atividade:** Foi projetado um PowerPoint sobre as tarefas domésticas e, no final, os alunos indicaram quais as tarefas domésticas que costumavam realizar em casa. De seguida, organizei grupos de quatro alunos e dei a cada grupo cartões com vocabulário e imagens de tarefas domésticas. Os alunos relacionaram as imagens com

as respectivas palavras. Após esta atividade, os alunos foram desafiados a concretizarem a atividade da página 118 do manual. A atividade consistia em identificar na imagem “los 10 gatos de Ana”.

**Análise crítica:** Através desta atividade de escrita, pretendia-se que os alunos fossem capazes de entender e aplicar as estruturas gramaticais relacionadas com as preposições de lugar. Assim, os alunos identificaram os objetos existentes na imagem e redigiram as respectivas frases. É de salientar que, apesar do ruído existente na sala de aula, próprio destas idades, esta tarefa foi concluída com êxito, participando todos ativamente na execução da mesma.

<b>Aula n.º 3</b>
-------------------

<b>Data:</b> 10.03.2010
-------------------------

**Recursos materiais:** Projetor; livro do aluno; caderno; cartões com imagens.

**Descrição da atividade:** Para rever as tarefas domésticas, pedi aos alunos que abrissem o manual na página 116. Comecei por questioná-los relativamente às tarefas domésticas que visualizavam na imagem. Os alunos descreveram as tarefas domésticas utilizando os verbos no infinitivo e, deste modo, fui conjugando os verbos referidos pelos alunos utilizando a perífrase Estar + Gerúndio, como por exemplo “*La chica está limpiando el suelo*”. Depois de descrita a imagem, os alunos realizaram o exercício número 1, no qual corrigiram as afirmações erradas que viram na imagem.

**Análise crítica:** Os conteúdos gramaticais nem sempre são bem aceites pelos alunos e, no decorrer desta atividade, alguns alunos tornaram-se barulhentos, não mostrando motivação para a conclusão da mesma. Deste modo, procurei promover um ensino mais individualizado, auxiliando-os na execução da tarefa.

<b>Aula n.º 4</b>
-------------------

<b>Data:</b> 15.03.2010
-------------------------

**Recursos materiais:** Ficha de trabalho (Apêndice 6).

**Descrição da atividade:** Foi facultada aos alunos uma ficha de compreensão oral na qual teriam de descrever a divisão da casa favorita da Verónica do Pablo e da Lúcia, quais as suas cores preferidas e que tipos de decoração gostavam mais. No exercício seguinte, a personagem o “decorador” comentou a relação entre o lugar onde vivemos e a formação da nossa personalidade. Depois de terem escutado as afirmações, identificaram cada fotografia com os estilos mencionados pelo “decorador”. No final, foi-lhes pedido que resolvessem um exercício de expressão escrita, no qual tinham de descrever a sua casa real ou de sonho, sendo importante mencionar o tipo de casa, quantos compartimentos tinha a sua casa, a habitação favorita, etc.

**Análise crítica:** Escrever numa língua estrangeira nem sempre é tarefa fácil. O processo de escrita exige a elaboração de ideias claras e coerentes por parte dos alunos. É uma atividade que requer muita prática e perseverança, tanto por parte do aluno, como por parte do docente. O professor deve ter em mente que estas exigem demasiado tempo para serem desenvolvidas e as instruções devem ser claras e precisas. Ao propor esta atividade, constatei que nem todos os alunos nutriam especial interesse pela escrita, senti que existiu uma certa insegurança e medo, no momento de escreverem frases estruturadas, e percebi, também, que recorriam à utilização de muitas palavras portuguesas, quando não se lembravam como se escreviam em Espanhol. Assim, procurei promover um ensino mais individualizado, auxiliando aqueles que sentiam maiores dificuldades em escrever e organizar uma frase.

<b>Aula n.º 5</b>
-------------------

<b>Data:</b> 17.03.2010
-------------------------

**Recursos materiais:** Livro do aluno.

**Descrição da atividade:** Previamente a esta atividade foram explorados conteúdos de vocabulário relacionados com os edifícios da cidade, bem como dar indicações para se dirigir a um determinado local. Esta atividade consistia em ouvirem uma conversação entre Lola e um casal e identificarem, num mapa, as indicações que Lola deu a este casal para chegar ao destino pretendido. Como tarefa final, os alunos imaginaram que

eram residentes em Sevilha e escreveram uma nota ao casal dando-lhes indicações para chegar aos lugares marcados no mapa desde a paragem de autocarro.

**Análise crítica:** Esta atividade tinha como objetivo desenvolver a compreensão oral e a produção escrita. Ao longo da atividade, os alunos foram trocando opiniões com o seu companheiro, nomeadamente informações sobre a localização de um edifício. No final da aula, devido à falta de tempo, nem todos os pares puderam expor o seu texto à turma.

<b>Aula n.º 6</b>
-------------------

<b>Data:</b> 21.03.2010
-------------------------

**Recursos materiais:** Projetor; ficha de trabalho (Apêndice 7).

**Descrição da atividade:** Sendo a última aula dada antes das férias da Páscoa, foi projetado um PowerPoint sobre a Semana Santa em Espanha, no qual foram apresentados os seus aspetos mais importantes. De seguida, os alunos visualizaram um vídeo sobre a Semana Santa, realizado na Comunidade Autónoma de Andaluzia, Sevilha, e completaram um texto sobre esse mesmo vídeo.

**Análise crítica:** Com a visualização deste vídeo, os alunos ficaram a conhecer um pouco mais da cultura espanhola. A Semana Santa é uma festividade religiosa muito popular em Espanha, sobretudo na cidade de Sevilha. Esta atividade proporcionou que os alunos adquirissem vocabulário relacionado com o tema, ficando a conhecer um pouco mais a cultura espanhola.

#### **2.4.A prática de ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Como referi no ponto 1.2., a prática de ensino do Inglês no 1.º Ciclo decorreu no Colégio do Sagrado Coração de Jesus, numa turma de 4.º ano. De um modo geral, era uma turma bem comportada, dinâmica, participativa e interessada. Alguns destes alunos possuíam um bom nível de Inglês, pois, para além de terem esta disciplina na escola, também frequentavam institutos de línguas. Este fator fez com que existisse uma certa disparidade no que toca aos conhecimentos adquiridos. Tendo em conta esta

problemática, procurei criar aulas dinâmicas e interessantes para que todos os alunos progredissem no seu processo de aprendizagem.

O manual Megazoom 4, da editora Richmond Publishing, foi o manual adotado pela escola, o qual procurei seguir, a conselho da professora de Inglês, uma vez que, sendo este um manual financiado pelos pais, os mesmos pretendiam que este recurso fosse usado o mais possível durante as aulas. Para além do manual, utilizei o seu CD-ROM, o qual continha diversos materiais interativos, fomentando entre os alunos a participação ativa e prazenteira, permitindo-lhes atuar individualmente, em pares ou pequenos grupos.

No quadro abaixo, esquematizo as principais atividades desenvolvidas em cada aula neste ciclo de ensino.

<b>N.º de aula:</b>	<b>Data:</b>	<b>Tempo de aula:</b>	<b>Principais atividades desenvolvidas</b>
1	19.04.2010	45 min.	Dramatization Game Food Game Shop
2	23.04.2010	45 min.	Listening and singing the song “Weekday Market” Reading “Harry goes shopping” Interactive activities
3	26.04.2010	45 min.	Writing a short text with vocabulary related to food
4	03.05.2010	45 min.	Spinners game
5	07.05.2010	45 min.	Listening and singing the song the song: “Where do bears live?”

Quadro 4 – Cronograma das atividades desenvolvidas - Inglês 1.º Ciclo

<b>Aula n.º 1</b>	<b>Data:</b> 19.04.2010
-------------------	-------------------------

**Recursos materiais:** Livro do aluno; cartões com imagens de alimentos elaborados pelos alunos.

**Descrição da atividade:** Na primeira aula, retomei a unidade “*At the Market*”, previamente introduzida pela professora cooperante. Depois de revermos oralmente os conteúdos assimilados na aula anterior, nomeadamente o vocabulário sobre a comida e a moeda corrente, os adjetivos *cheap / expensive*, e os pronomes demonstrativos *these / those*, e de termos corrigido o trabalho de casa, os alunos concretizaram a atividade criativa proposta pelo manual “*Make a food shoop*”. Esta atividade consistia em desenhar cinco alimentos numa folha de papel e atribuir-lhes um preço; seguidamente, desenhariam duas lojas, a primeira “*Good and cheap*” continha alimentos económicos,

já a segunda, *Sam's Delilux*, alimentos dispendiosos. No final, foi-lhes proposto trabalhar em pares: depois de elegerem uma loja, um deles desempenhou o papel de *customer* que perguntava o preço do alimento e o outro de *shopkeeper* que respondia à pergunta colocada pelo *customer*. Depois de praticarem o diálogo com o companheiro, representaram-no perante o resto da turma.

**Análise crítica:** Os alunos sentiram-se motivados e empenhados aquando da realização desta tarefa. Todos eles procuraram desenhar o mais detalhadamente as comidas. No entanto, esta atividade dispensou muito tempo da aula, já que nem todos desfrutavam do mesmo ritmo de trabalho. No momento da dramatização do diálogo, senti um certo embaraço por parte de alguns alunos, pelo que procurei incentivá-los e apoiá-los aquando da sua representação.

<b>Aula n.º 2</b>	<b>Data:</b> 23.04.2010
-------------------	-------------------------

**Recursos materiais:** Projetor; quadro interativo; CD-ROM Mega Zoom 4.

**Descrição da atividade:** Nesta aula, utilizei o CD-ROM do manual e o quadro interativo para rever alguns conteúdos lecionados na aula anterior. A primeira atividade consistia em preparar os alunos para cantarem a canção "*Weekday Market*". Através de um exercício de audição, repetiram algumas palavras / expressões relacionadas com o tema da unidade. Na atividade seguinte, foi-lhes proposto escutar uma palavra / expressão e encontrar a imagem correspondente. Seguidamente, ouviram a canção e fizeram karaoke da mesma. No culminar da aula, visualizaram o diálogo "*Harry goes shopping*". Primeiramente, os alunos leram-no em grupos de cinco, depois em pares. Depois de finalizada esta atividade, dramatizaram o diálogo.

**Análise crítica:** Atualmente, os recursos multimédia são uma importante ferramenta de ensino e aprendizagem. O aluno pode ter acesso a um vasto leque de informações, não se limitando, apenas, aos ensinamentos do professor. Pude constatar que a utilização do CD-ROOM despertou o envolvimento entre os alunos, diminuindo o impacto negativo de fatores como a insegurança, o medo, o stress, a ansiedade que prevalece perante uma situação que requer que eles se comuniquem numa língua estrangeira. Esta atividade

propiciou momentos de divertimento e relaxamento, possibilitando a cumplicidade e a interação.

<b>Aula n.º 3</b>
-------------------

<b>Data:</b> 26.04.2010
-------------------------

**Recursos materiais:** livro do aluno; livro de atividades.

**Descrição da atividade:** Esta aula foi dedicada à revisão da unidade “*At the Market*”. Após a concretização e a correção das atividades propostas pelo livro de atividades (*Test Yourself*), os alunos completaram um texto, no qual tinham que descrever o seu bolo favorito. Depois de elegerem uma das três imagens propostas pelo manual, os alunos escreveram e circularam informações relativas à descrição do seu bolo favorito. No final e depois de corrigida a atividade, leram à turma o seu texto.

**Análise crítica:** Esta atividade pretendia rever e colocar em prática os conteúdos apreendidos ao longo da unidade. Não se registaram quaisquer inconvenientes. Fui dando apoio àqueles que sentiam maiores dificuldades e, no final, todos eles, quando solicitados, leram o seu texto à turma.

<b>Aula n.º 4</b>
-------------------

<b>Data:</b> 03.05.2010
-------------------------

**Recursos materiais:** Cartões com imagens de animais e seu respetivo habitat; cartões, lápis, clip.

**Descrição da atividade:** Foi introduzida a unidade 5 “*Where animals live*”. Através da visualização de cartões e da prática oral, os alunos adquiriram conhecimento sobre a temática relacionada com esta unidade. No final da aula, expliquei-lhes que iam jogar ao jogo “*Animal Spinners*”, para o que lhes forneci dois cartões recortados de forma circular: no primeiro desenharam os animais selvagens (*bear, monkey, crocodile, eagle, bat, tiger*, por exemplo) que tinham aprendido através da visualização dos cartões e da prática oral; no segundo escreveram os comparativos, *bigger, smaller, slower, faster*. Foi-lhes proposto trabalharem em pares: cada um tinha que fazer girar o clip e comparar os animais desenhados nos cartões (ex.: *A bat is faster than a snake*).

**Análise crítica:** Como referi já, o jogo transmite o estímulo e o ambiente propícios que favorecem o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos. Através deste jogo, os alunos compararam os animais sem perceberem que se estava a trabalhar um tópico gramatical. Apesar do ruído que se verificou na sala de aula, todos os alunos participaram ativamente na atividade. Ao longo da mesma, fui supervisionando e ajudando aqueles que tinham maiores dificuldades.

<b>Aula n.º 5</b>	<b>Data: 07.05.210</b>
-------------------	------------------------

**Recursos materiais:** Projetor; quadro interativo; CD-ROM Mega Zoom 4, livro do aluno.

**Descrição da atividade:** Por se tratar da última aula, propus aos alunos cantarem a canção “*Where do bears live?*”. A primeira atividade consistia em preparar os alunos para cantarem a canção. Os alunos visualizaram um poster (CD-ROM Mega Zoom 4) e, através de um exercício de audição, repetiram algumas palavras / expressões relacionadas com o tema da unidade. Na atividade seguinte, foi-lhes proposto escutar uma palavra / expressão e encontrar a imagem correspondente. Seguidamente, ouviram a canção e fizeram karaoke da mesma. No final da aula, visualizaram o diálogo “*The Kaziranga National Park*”. Primeiramente, os alunos leram-no em grupos de cinco, depois em pares. Depois de finalizada esta atividade dramatizaram o diálogo.

**Análise crítica:** Nesta aula recorri, uma vez mais, ao uso das novas tecnologias. O CD-ROM do manual mostrou ser muito útil aquando da planificação da minha aula. A canção e a história permitiram ao aluno atuar individualmente, em pares ou em pequenos grupos. Ao longo da aula, constatei que os alunos se sentiam estimulados a participar, contudo, no momento de cantarem a canção, prevaleceu um desafio exacerbado entre os grupos.

## **2.5. A prática de ensino do Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico**

A 28 de abril de 2011, iniciou-se a prática de ensino do Inglês no 2.º Ciclo na EB 2,3 Paulo Quintela, na turma I do 5.º ano. A esta turma eram lecionados dois blocos de aula por semana, com a duração de 90 minutos cada.

Em termos de aprendizagem, era uma turma homogénea e a maioria dos alunos apresentava resultados positivos a todas as disciplinas. No que concerne à disciplina de Inglês, apenas um aluno apresentou resultado negativo.

Quanto ao comportamento, considero que era uma turma assídua e pontual, porém, relativamente à postura dentro da sala de aula, ostentava uma certa infantilidade e imaturidade, próprias da idade. É importante referir, também, que todos os discentes, apesar de distraídos e conversadores, gostavam de participar em todas as atividades propostas, gerando, por isso, alguns conflitos no seio da turma.

No que concerne à metodologia utilizada na sala de aula, utilizei não só o manual adotado pela escola, Way to go! da Porto Editora, como também criei e adaptei fichas de trabalho e pesquisei vídeos que fossem de encontro às temáticas lecionadas. Procurei, sobretudo, apresentar atividades que promovessem o desenvolvimento da expressão oral e escrita e da compreensão oral e escrita.

O quadro seguinte apresenta as principais atividades realizadas ao longo desta prática de ensino, sendo as mesmas descritas a seguir.

<b>N.º de aula:</b>	<b>Data:</b>	<b>Tempo de aula:</b>	<b>Principais atividades desenvolvidas</b>
1	28.04.2011	90 min.	Watching the vídeo “Routines”
2	02.05.2011	90 min.	Listening and singing the song “Wake up”
3	05.05.2011	90 min.	Reading a dialogue - Role-play
4	12.05.2011	90 min.	A typical day - Guessing game
5	28.05.2012	90 min.	Writing sentences about the food there are in their fridge at home

Quadro 5 – Cronograma das atividades desenvolvidas - Inglês 2.º Ciclo

<b>Aula n.º 1</b>	<b>Data:</b> 28.04.2011
-------------------	-------------------------

**Recursos materiais:** Cartões com imagens da rotina diária; ficha de trabalho (Apêndice 7).

**Descrição da atividade:** Nesta primeira aula, foi introduzido o tema “*My day*” que aborda o vocabulário relacionado com a rotina diária. Como se tratava da primeira aula depois das férias da Páscoa, perguntei aos alunos o que costumavam fazer nas férias,

“*What do you usually do on your holidays?*”. Depois de ouvir as suas respostas, mostrei-lhes cartões com imagens da rotina diária e perguntei-lhes sobre o que tratavam. Os alunos forneceram algumas das seguintes respostas: “*These flashcards are about actions*” ou “*These flashcards are about our routine*”. De seguida, coloquei os cartões no quadro de acordo com a ordem que os alunos iam dizendo. Depois de organizados, foi projetado um vídeo (<http://www.youtube.com/watch?v=KeoFVNwqZdQ>, acessido a 26/04/2011), sobre a rotina diária, e pedi-lhes que repetissem as frases que ouviam. Posteriormente, descrevi-lhes a minha rotina diária, ao mesmo tempo que fazia os gestos relacionados com essas ações. Depois desta descrição, forneci aos alunos uma ficha de trabalho, na qual tinham que fazer corresponder uma imagem relacionada com a rotina diária com a sua respetiva descrição.

**Análise crítica:** Os vídeos retirados de *sites* da Internet são um dos variados recursos que podem ser empregues como ferramenta de ensino e aprendizagem no contexto de sala de aula. Este recurso pode possibilitar uma maior interação entre os alunos e constituir um fator de motivação dos alunos para que os mesmos se expressem e comuniquem nessa língua. Aquando da projeção do vídeo, pude constatar que todos se mostraram atentos repetindo as frases que ouviam.

<b>Aula n.º 2</b>	<b>Data: 02.05.2011</b>
-------------------	-------------------------

**Recursos materiais:** Projetor; cartões com imagens; ficha de trabalho (Apêndice 8).

**Descrição da atividade:** Depois de escutarem a canção “*Wake up*”, os alunos imitaram as ações diárias presentes na mesma. Posteriormente, voltei a mostrar-lhes o relógio de cartão e formulei as seguintes questões: “*What time do you **usually** get up? /”...do you go to school? / “... do your classes start? / ...do you have lunch?”*. Diversas respostas foram dadas: “*I get up at seven o’clock*” / “*I get up at eight o’clock*”...

De seguida, projetei, no quadro *flashcards* relacionados com os dias da semana e utilizei as frases seguintes para descrever essas imagens: “*On Mondays I **usually** get up at 7 o’clock*”; “*On Tuesday I **always** have breakfast at home*”; “*On Wednesday I **never** go to bed at 11 o’clock*”; “*On Friday I **sometimes** play computer games with my cousin*”. Expliquei-lhes que as palavras sublinhadas são advérbios de frequência, bem como o

seu uso. No final da aula, dei-lhes um cartão e com as seguintes instruções: “*You are going to work in pairs. You will ask your partner the questions you have got in your card and after you put a check mark on the answers he/she gives. Do this in turns. You have to decide who starts first*”. Durante a atividade, fui prestando apoio aos alunos que tinham dúvidas ou estavam menos motivados.

**Análise crítica:** A interação estabelecida entre os alunos, durante este tipo de atividades, tende a criar uma relação afetiva e emocional entre os mesmos, facilitando a tarefa de se expressarem. Na realização da tarefa final, os alunos interagiram oralmente com o seu companheiro pedindo e facultando a informação que constava no seu cartão. Apesar de prevalecer a distração entre alguns alunos, todos eles conseguiram finalizar a tarefa com êxito.

<b>Aula n.º 3</b>	<b>Data:</b> 05.05.2011
-------------------	-------------------------

**Recursos materiais:** Livro do aluno.

**Descrição da atividade:** Comecei a aula revendo os conteúdos abordados anteriormente. De seguida, foi projetada a seguinte frase: *On Mondays I always get up at eight o'clock, I have a shower, I get dressed, I have breakfast, I brush my teeth and I go to school. At nine o'clock I have Geography. This is my timetable. What do you usually write on your timetable?*. Os alunos deram várias respostas, entre elas, dias da semana, horas, disciplinas... Depois, pedi-lhes para abrirem o manual do aluno na página 74, dizendo-lhes: *You are going to listen to a dialogue between Julie and Nicole; they are talking about their timetable*. Os alunos, depois de escutarem os diálogos, leram o mesmo em contexto de *role-play* e responderam às questões de compreensão propostas no manual.

**Análise crítica:** Os alunos sentiram-se motivados e empenhados aquando da realização desta tarefa. Todos eles procuraram desenhar o mais detalhadamente possível as comidas. No entanto, esta atividade ocupou muito tempo da aula, já que nem todos tinham o mesmo ritmo de trabalho. No momento da dramatização do diálogo, senti um certo embaraço por parte de alguns alunos, pelo que procurei incentivá-los e apoiá-los aquando da sua representação.

**Recursos materiais:** Cartões com imagens; livro do aluno; ficha de trabalho (Apêndice 9).

**Descrição da atividade:** Depois de rever o uso e as regras do presente do indicativo, forneci-lhes uma ficha de trabalho na qual teriam que ler um texto sobre o dia típico de uma adolescente respondendo às questões relacionadas com o mesmo. Depois de concluída esta atividade, projetei a correção no quadro. Com tarefa final, pedi aos alunos que escrevessem frases relacionadas com a sua rotina diária, e para as entregarem numa folha à parte. À medida que ia lendo essas frases, os alunos teriam de adivinhar quem era o colega ao qual essas frases correspondiam.

**Análise crítica:** Esta atividade criou alguma curiosidade e despertou a atenção dos alunos, uma vez que todos eles queriam adivinhar a pessoa à qual correspondia a descrição. Contudo, criou-se uma agitação e ruído, pois todos eles queriam falar ao mesmo tempo.

**Recursos materiais:** Cartões com imagens sobre a comida; livro do aluno; ficha de trabalho (Apêndice 10).

**Descrição da atividade:** Na última aula, introduzi uma nova unidade do livro, intitulada “*Yummy, yummy*”. Após a prática oral de alguns alimentos, formulei algumas das seguintes questões: “*Do you like cheese?*”, “*Do you like bananas?*” “*Do you like potatoes?*”. À medida que foram respondendo “*yes*”/ “*no*”, fui acrescentando “*yes, I do / no I don’t*”. Depois de lerem o texto “*Do you like hamburgers?* e de concluírem as atividades de compreensão escrita, expliquei-lhes o uso e a formação do verbo “*to like*”. Posteriormente e como tarefa final, pedi-lhes para escreverem frases sobre os alimentos que tinham no seu frigorífico. Depois de corrigida a atividade, leram à turma as suas frases.

**Análise crítica:** Nesta aula, foi trabalhada a oralidade, uma atividade que desperta o interesse dos alunos, o que fez com que a aula fosse dinâmica. Devido ao entusiasmo dos alunos, verifiquei a existência de algum ruído, que fui controlando. Contudo,

notava-se trabalho e motivação dos alunos para o desempenho das atividades do seu interesse.

## 2.6. A prática de ensino do Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico

A prática de ensino do Inglês no 3.º Ciclo decorreu na EB 2,3 Paulo Quintela, na turma C do 8.º ano. A esta turma era lecionado um bloco de aula por semana, à sexta-feira, das 10h25 min às 11h 55 min.

Relativamente ao seu comportamento, posso afiançar que é uma turma muito bem comportada, assídua e pontual. No plano afetivo, todos eles demonstraram ser simpáticos e afáveis, cooperando ativamente em todas as atividades propostas.

No que respeita à avaliação, baseada no Plano Curricular de Turma, é uma turma com aproveitamento satisfatório à disciplina de Inglês, sendo que, apenas um aluno obteve nota negativa no segundo período.

No quadro seguinte, apresento a calendarização das aulas desta prática de ensino.

N.º de aula:	Data:	Tempo de aula:	Principais atividades desenvolvidas
1	13.05.2011	90 min.	Writing an article for the school newspaper
2	20.05.2011	90 min.	Discussing the topic: "Television good or bad?"
3	27.05.2011	90 min.	Listening to the song: "I Love My Computer" Writing personal information on a social network
4	10.06.2011	90 min.	Feriado nacional
5	16.06.2011	90 min.	Delivery and correction of the evaluation test

Quadro 6 – Cronograma das atividades desenvolvidas - Inglês 3.º Ciclo

<b>Aula n.º 1</b>	<b>Data:</b> 13.05.2011
-------------------	-------------------------

**Recursos materiais:** quadro interativo; livro do aluno, (New Wave, Porto Editora); diário.

**Descrição da atividade:** Na primeira aula, retomei a unidade do livro, "Media", previamente introduzida pela professora cooperante. Depois de visualizarem algumas

capas de revista atuais, projetadas no quadro interativo, relacionando-as com os respectivos artigos, e consolidarem as regras gramaticais do *used to + infinitive*, os alunos, em grupos de três ou quatro, escreveram um artigo para o jornal da escola dando a sua opinião sobre as revistas dizendo qual a revista que costumavam ler quando eram mais novos. De forma a ajudá-los a redigir o seu artigo, projetei no quadro algumas expressões relacionadas com esta temática (Apêndice 11).

**Análise crítica:** As atividades de grupo desenvolvem no aluno o sentimento de responsabilidade e autonomia. Durante a tarefa final, percebi que os discentes se sentiam mais à vontade ao partilharem no seio do grupo as suas ideias do que perante o resto da turma. Este sentimento de partilha envolveu todos membros do grupo, ajudando-se mutuamente.

<b>Aula n.º 2</b>	<b>Data: 20.05.2011</b>
-------------------	-------------------------

**Recursos materiais:** Caderno Diário.

**Descrição da aula:** Na segunda aula, foi abordado outro meio de informação e entretenimento, a televisão. Após a visualização de um vídeo sobre a televisão (<http://www.youtube.com/watch?v=E4MQhTceWe8>, acedido a 18.05.2011) e os seus malefícios, da leitura e análise do texto “*Television: is a very powerful force*”, e da consolidação das regras da *Passive Voice*, propus-lhes discutirem o seguinte tema “***Tv pros and cons***”. A turma foi dividida em grupos de quatro, sendo que, dois desses grupos defenderiam os benefícios que a televisão concede à sociedade atual e os outros dois grupos contra-argumentariam expondo os malefícios que a televisão apresenta atualmente, tendo em conta as seguintes frases: “*Most people watch too much television. TV increases your knowledge. TV can encourage passivity. TV prevents communication between members of the family. TV stations broadcast too much violence*”. Depois de refletirem, tomarem notas, discutirem ideias entre si e chegarem a um consenso, os alunos foram convidados a expor as suas ideias perante a turma.

**Análise crítica:** A concretização desta atividade não obteve os resultados esperados, uma vez que nem todos os alunos demonstraram gostar de expor as suas ideias perante

os colegas, prevalecendo um clima de insegurança e timidez. Assim, só aqueles que se sentiam mais confiantes na oralidade é que participaram.

<b>Aula n.º 3</b>	<b>Data: 27.05.2011</b>
-------------------	-------------------------

**Recursos materiais:** Projetor; ficha de trabalho

**Descrição da aula:** Após a audição da canção *I love my computer*, os alunos consolidaram os seus conhecimentos relativamente ao tema Internet, nomeadamente as redes sociais, um tema bastante em voga hoje em dia. Como atividade final, foi-lhes dada uma ficha de trabalho na qual teriam que preencher o seu perfil numa página do *Facebook* (Apêndice 12), nome, idade, localidade..., bem como os seus interesses. De seguida, trocaram a sua ficha com a do seu companheiro e escreveram uma questão (ex. *Do you like...? What's your favourite...? Where do you...? Where did you...? When do you...? Do you ever...? Are you...? Would you like to...?*), à qual o usuário desse perfil teria que responder (ex.: *What's your favourite...? My favourite sport is football*).

**Análise crítica:** Ao longo desta atividade, os alunos preencheram de forma autónoma e entusiasta o seu perfil na página do *Facebook*, respondendo às questões colocadas pelo companheiro. Devo referir que, nesta aula, não se registaram quaisquer aspetos negativos. Talvez por ser um tema do seu interesse, todos participaram ativamente na atividade.

### 3. Reflexão sobre as práticas de ensino

A Prática de Ensino Supervisionada estabelece o início de um longo percurso profissional, uma vez que a formação do professor é um processo contínuo que exige a necessidade de uma constante reflexão relativamente à sua prática de ensino.

Assim, o presente relatório de estágio reflete o meu primeiro contacto, enquanto professora estagiária, com a docência, bem como a minha primeira reflexão relativamente à prática de ensino. Na presente reflexão, menciono algumas atividades a título de exemplo, desenvolvidas durante o estágio supervisionado de Inglês e de Espanhol em cada ciclo de ensino.

Posso, então, referir que, durante o estágio, recorri às atividades lúdicas como uma ferramenta de ensino: Neste sentido, o meu primeiro contacto com os alunos do 1.º Ciclo de Espanhol foi através de um **fantoche** com a seguinte estrutura ! *Hola! ¿ Qué tal?. Yo me llamo...* Esta intervenção despertou a curiosidade dos alunos, como também a participação ativa dos mesmos. A utilização das **canções** *Hola Don Pepito, Hola Don José*, bem como a canção dos números revelaram ser uma ótima estratégia para envolver os alunos na aprendizagem.

A utilização de **histórias e contos** (por exemplo: *Caperucita Roja*) não só despertaram a atenção e o interesse relativamente ao conteúdo estudado, como também despertaram momentos de relaxamento, descontração, liberdade e espontaneidade.

A utilização de um **jogo de mímica**, aquando da aprendizagem do alfabeto, permitiu desenvolver a competência comunicativa e social dos alunos, motivando-os para o uso da língua espanhola.

Relativamente ao Clube de Espanhol no 2º Ciclo, utilizei: **histórias**, nomeadamente *El señor Año y las Cuatro Estaciones*, que permitiu que os alunos aprendessem, através de uma história simples, como se pronunciavam os meses e as estações do ano; **canções**, como por exemplo *Canción: los días de la semana*, que, notei, foi do agrado dos alunos porque implicou movimento; e alguns **jogos**, designadamente o jogo do bingo que utilizei como uma forma divertida e interativa de aprender o vocabulário relacionado com a comida. Após a implementação destas atividades, posso referir que estas foram adequadas aos alunos em causa.

Quanto ao Espanhol de 3º ciclo, iniciei o estágio com uma **canção** *Quiero amueblar mi piso*. No início da audição desta canção, verifiquei algum desinteresse e desatenção por parte de alguns alunos, principalmente do sexo masculino. No entanto, no decorrer da mesma, notei que acharam a letra interessante, cantando-a timidamente. Neste ciclo, recorri, ainda, à utilização de um **vídeo** que abordava a importância da cultura espanhola. Esta atividade proporcionou que os alunos adquirissem vocabulário relacionado com o tema, ficando a conhecer um pouco mais sobre uma das festividades religiosas mais populares em Espanha.

Na prática de ensino supervisionada de Inglês, também as atividades lúdicas se mostraram um importante auxiliar de ensino. No 1.º ciclo de Inglês, utilizei **recursos multimédia**, cada vez mais indispensáveis no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Pude constatar que a utilização do CD-ROM despertou o envolvimento dos alunos, diminuindo o impacto negativo de fatores como a insegurança, o medo, o stress e a ansiedade que prevalecem perante uma situação que requer que eles se comuniquem numa língua estrangeira. Utilizei também **o jogo**, nomeadamente o jogo do *Spinner*. Através deste jogo, os alunos compararam os animais sem perceberem que se estava a trabalhar um tópico gramatical. Neste jogo, todos os alunos participaram ativamente, embora tivesse verificado algum ruído na sala de aula.

No Inglês de 2.º e de 3.º ciclo, planeei as aulas na perspectiva do ensino baseado em tarefas – propondo sempre uma tarefa final. Assim, no 2.º ciclo, utilizei vídeos para introduzir conteúdos. Este recurso possibilitou uma maior interação entre os alunos. No 3.º ciclo, recorri a atividades de trabalho de pares (*pair work*). Estas desenvolveram no aluno o sentimento de responsabilidade e autonomia. Na prática da expressão oral, as atividades de trabalho de pares não apresentaram os resultados esperados, uma vez que nem todos os alunos demonstraram gostar de expor as suas ideias perante os colegas, prevalecendo um clima de insegurança e timidez. Assim, só aqueles que se sentiam mais confiantes na oralidade é que participaram.

Procurei, em todos os ciclos de ensino, incentivar os alunos a trocar informações, ocorrendo a interação aluno/aluno, promovendo o espírito de ajuda e aprendizagem cooperativa.

## CONCLUSÃO

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira requer, por parte do professor, um conhecimento profundo sobre os métodos e respectivas estratégias que foram sendo utilizadas ao longo do ensino das línguas.

A aprendizagem de uma língua estrangeira é influenciada por diversos fatores, nomeadamente o papel do professor e do aluno, instituição de ensino, bem como pelos materiais utilizados. Deve-se, ainda, ter em atenção o conhecimento e interesse do aluno, a idade e as diferenças individuais.

É um processo exigente que envolve muita prática e persistência, tanto por parte do aluno, como por parte do professor, É essencial que o professor diversifique as atividades, a fim de incentivar a participação dos alunos e evitar que prevaleça a frustração, quando as atividades propostas não são realizadas com êxito.

É nesta ordem de ideias, que podemos referir a importância da utilização do jogo didático na prática de ensino, uma vez que, quando transportado para a aprendizagem de uma LE, materializado pelas atividades lúdicas, é uma excelente ferramenta a que o professor deve recorrer para abordar, de um modo entusiasta, os conteúdos, fazer com que os alunos se expressem, realizem trabalhos de grupo e para que desenvolvam a criatividade. Contudo, é importante salientar que este constitui apenas uma das ferramentas que o professor pode utilizar.

É neste sentido que a escolha de atividades lúdico-didáticos constitui, sem dúvida alguma, uma tarefa que requer uma atenção especial, uma vez que temos que ter em atenção a gestão do tempo, os objetivos que pretendemos alcançar, bem como o nível de conhecimentos, interesse e motivação dos alunos.

Estas atividades são claramente um importante recurso didático, quando bem planeadas e quando implementas no momento certo da aprendizagem dos conteúdos. Só assim poderá ser efetivamente um recurso útil que permite ao professor criar um ambiente atrativo para uma aprendizagem mais eficaz.

Assim, o professor que recorre a atividades de caráter lúdico está certamente a desenvolver as capacidades que o aluno vai precisar de utilizar no futuro, pois estas atividades tornam-no mais desinibido, proporcionando-lhe maior segurança e motivação.

É de salientar que as atividades que desenvolvi durante a minha prática de ensino são apenas algumas atividades dentro de um vasto leque de jogos didáticos.

As aulas implementadas permitiram-me verificar que as atividades lúdicas despertaram a atenção e a curiosidade dos alunos. Estes passaram a estar mais entusiasmados com a aula, pois sabiam que a aula seguinte ia ser diferente da aula anterior. Permitiram-me também verificar que o ensino não é mais do que uma troca de experiências entre o professor e os alunos e que as competências que adquiri no presente devem ser melhoradas e aperfeiçoadas ao longo da prática futura.

Considero, também, que não existem receitas nas quais o professor se possa basear. Existe, sim, uma contínua investigação e reflexão sobre a prática pedagógica, que, a partir deste primeiro passo, pretendo continuar a desenvolver no futuro.

## BIBLIOGRAFIA GERAL

Almeida Filho, J.C.P. (2002). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Almeida Filho, JCP & Barbirato, Rita C. (2000). “Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira”. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas. Editora da Unicamp. Vol. 36. Jul. /Dez pp. 23-42.

Baretta, Danielle. (2006). “Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE”. *Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*. N.º 7. pp. 1-3.

Benítez, Gema. (2011). “Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico”. *Marco ELE*. Revista Electrónica de Didáctica de ELE. N.º 11 pp. 6-10.

Casal, Iglesias. (1998). “Recreando el mundo en el aula: reflexiones sobre la naturaleza, objetivos y eficacia de las actividades lúdicas en el enfoque comunicativo”. *ASELE ACTAS IX*. Universidad de Oviedo. Centro Virtual Cervantes. pp. 403-408.

Cestaro, Selma Alas Martins (2010). “O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia”. Rio Grande: Universidade Federal Rio Grande do Norte. Acedido em 8 de novembro de 2012, em: <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>

Estaire, Sheila. (1990). “La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas”. *Tareas EPA*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. pp. 1-6.

Estaire, Sheila. (2011). “Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas”. *Marco ELE* Revista Electrónica de Didáctica de ELE. N.º 12. pp. 1-10

Freeman, Diane-Larsen. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Fuentes, Charo. (2008). "El componente lúdico en las clases de ELE". *Marco ELE Revista Electrónica de Didáctica de ELE*. N.º7. pp. 1-8.
- Green, Simon. (2000). *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages*. Leeds:Multilingual Matters, Ltd.
- González, Patricia. (2010). "El aspecto lúdico en la enseñanza del ELE". *Marco ELE Revista Electrónica de Didáctica de ELE*. N.º 11.pp. 2 -3.
- Guastalegnanne, Héran. (2009). "Juegos Para Trabajar Gramática y Vocabulario en la Clase ELE". *Marco ELE Revista Electrónica de Didáctica de ELE*. N.º 9. pp. 2-6.
- Harmer, Jeremy. (2005). *The practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.
- Huizinga, Johan. (2000). *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- Martins, M. Christiane; Vaz, M., Christiane; Santos, Priscilla. (s/d). "Jogos Didáticos no Ensino de Português como Língua Estrangeira". *Revista Eletrónica da Associação de Professores de Português: Acedido em 10 de Maio de 2013 em: [http://www.revple.net/documentos/jogos\\_did.pdf](http://www.revple.net/documentos/jogos_did.pdf)*
- Miel, Alice. (1993). *Criatividade no Ensino*. São Paulo: Ibrasa.
- Nogueira, Zélia (s/d). "Atividades Lúdicas No Ensino/Aprendizagem De Língua Inglesa". *Dia a dia educação*. Paraná. pp. 4-8 Acedido em 10 de Maio de 2013 em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/967-4.pdf>
- Piquer, María. & Magán, Pascuala. (2008). "El juego en la enseñanza de ELE". *Glosas Didácticas*. Revista Electrónica Internacional. N. ° 17. Valencia: Universidad de Valencia. pp. 71-78.
- Sánchez, Aquilino. (2005). *História de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Madrid. SGEL.

Strecht-Ribeiro, Orlando. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1.º Ciclo razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.

Rampérez, Sandra. (2012). *El juego en el aula de E/LE*. Universitat de Barcelona: Dipòsit Digital de la UB. Acedido em 09 de abril de 2013, em: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/25742>

Valcárcel, Cecilia. (2011). “Los juegos, una alternativa en la enseñanza del español como Lengua Extranjera”. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Vol. 3, N.º 28. pp. 1-7.

Widdowson, H. G. (1991). *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. Campinas SP: Pontes.

Lucas, Susana Paula Jorge Venâncio. (2012). *A componente lúdica na aula de Língua Espanhola*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Repositório Universidade Nova. Acedido em 11 de fevereiro de 2012, em: <http://hdl.handle.net/10362/9064>.

Rampérez, Sandra. (2012). *El juego en el aula de E/LE*. Universitat de Barcelona: Dipòsit Digital de la UB. Acedido em 09 de abril de 2013, em: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/25742>

### **Diplomas e documentos legais**

(1994). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.

(2005). *Programa de Generalização do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, Orientações Programáticas, Materiais para o Ensino e a Aprendizagem*, Ministério da Educação, DGIDC.

(1996). *Programa de Inglês – 2.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

(2008). *Programa de Espanhol – 2.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

(1997). *Programa de Inglês – 3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC,.

(1997). *Programa de Espanhol – 3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC,

(2001). “Aprendizagem, ensino e avaliação”. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Edições Asa.

(2001). “Currículo Nacional: Competências Essenciais” . *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

### **Sitografia**

*Diccionario de términos Clave ELE*. Acedido em 19 de setembro de 2012, em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)

Jacobs, George. (s/d). *Using games in language teaching*. The George Jacobs Website. Singapore. Acedido em 8 de novembro de 2012, em: <http://www.georgejacobs.net/methodology2.htm>

# ANEXOS

## Anexo 1- Caperucita Roja





Caperucita miró a su abuelita y le dijo:  
**CAPERUCITA** Abuelita, abuelita.  
¡Qué orejas más grandes tienes!  
**LOBO** Son para oírte mejor. 🐾



Caperucita miró a su abuelita y le dijo:  
**CAPERUCITA** Abuelita, abuelita.  
¡Qué nariz más grande tienes!  
**LOBO** Es para olerte mejor. 🐾



Y el lobo saltó de la cama para comerse a Caperucita.  
Pero Caperucita tuvo tiempo para salir corriendo de la casa.



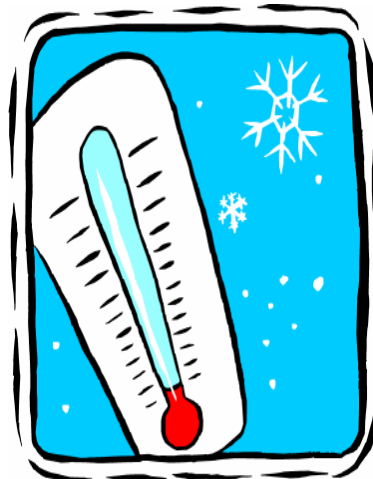
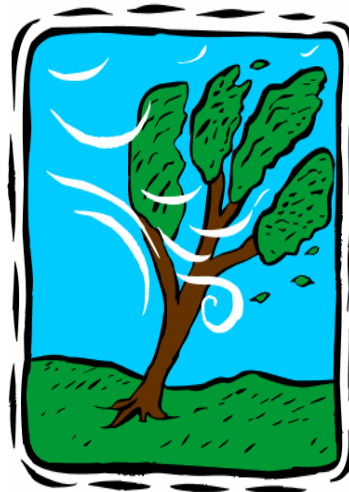
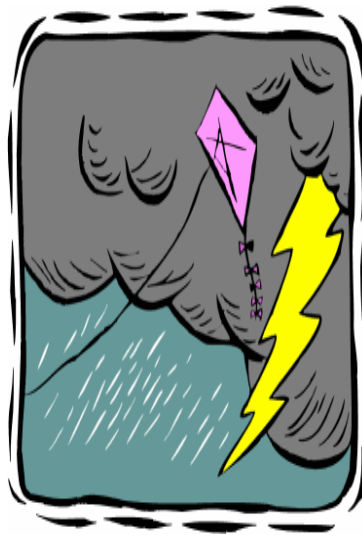
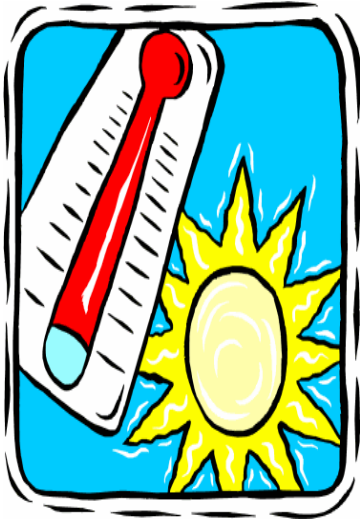
Al salir corriendo de la casa, vio pasar a un cazador:  
**CAPERUCITA** ¡Señor cazador, señor cazador, el lobo me quiere comer!  
El lobo, al ver la escopeta del cazador, se asustó mucho y se marchó corriendo.



Caperucita, su mamá y su abuela están muy bien. Y Caperucita sabe que no debe pararse a hablar con el lobo nunca más. Colorín colorado... este cuento se ha acabado. 🐾

**Instituto: Dr. Albino de Sá Vargas**  
**1º Primaria**  
**2009/2010**

Anexo 2- Imagens ilustrativas tempo meteorológico



**Calor**

**Frio**

**Tormenta**

**Viento**

**Sol**

**Nieve**

**Lluvia**

## Anexo 3- Semana Santa em Espanha – Correção



1. Después de visualizar el video sobre la Semana Santa, completa el texto con las palabras que faltan.

### *La Semana Santa*

La Semana Santa es una fiesta religiosa católica para conmemorar la pasión, la muerte y resurrección de Jesús Cristo.

Es una celebración que nace en la Edad Media.

En varios países la Semana Santa se celebra dentro de la iglesia y en las calles de la ciudad.

En la calle la gente organiza procesiones de imágenes de Jesús Cristo. La procesión es la parte más interesante de la Semana Santa en España. Cada ciudad tiene diferentes procesiones. En Sevilla la procesión es más festiva que en Zamora o Salamanca es más silenciosa.



#### **¿Quién organiza las procesiones?**

La gente se une en grupos que se llaman cofradías o hermandades. En cada ciudad hay varias cofradías o hermandades. Estas son responsables de la procesión.

## APÊNDICES

### Apêndice 1 – Imagens com números

 uno

 dois

 tres

 quatro

 cinco

 seis

 sete

 oito

 nove

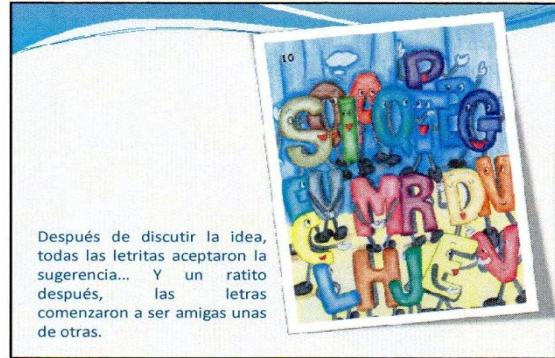
 dez



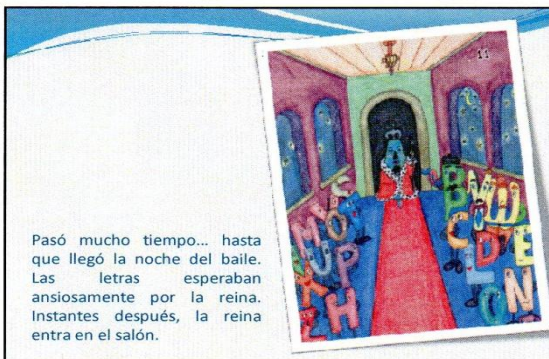
## Apêndice 2 – Reino de las letras felices



-Compañeras, una letra sola no sirve para nada...pero si nos juntamos podremos transformar este reino para siempre...



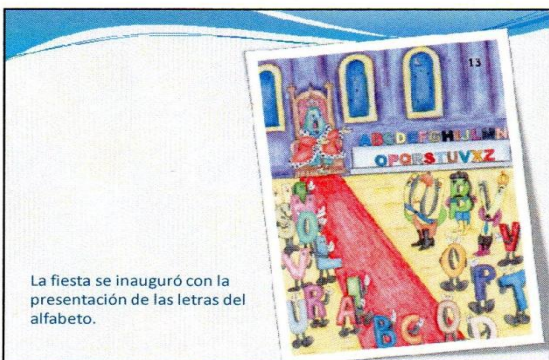
Después de discutir la idea, todas las letritas aceptaron la sugerencia... Y un ratito después, las letritas comenzaron a ser amigas unas de otras.



Pasó mucho tiempo... hasta que llegó la noche del baile. Las letritas esperaban ansiosamente por la reina. Instantes después, la reina entra en el salón.



Cuando la música terminó la reina dijo:  
- Esta noche serán presentadas todas las letritas que van a formar el alfabeto, y a través de él nacerá la comunicación oral y escrita en este reino.



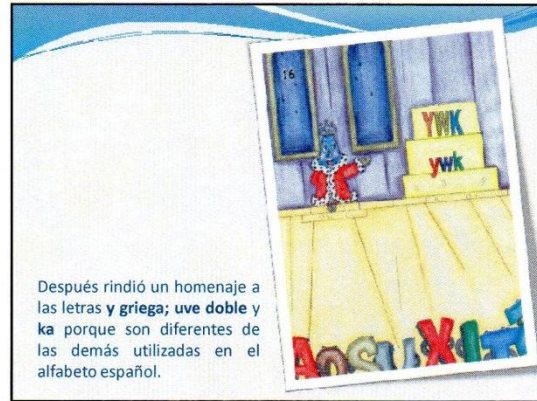
La fiesta se inauguró con la presentación de las letritas del alfabeto.



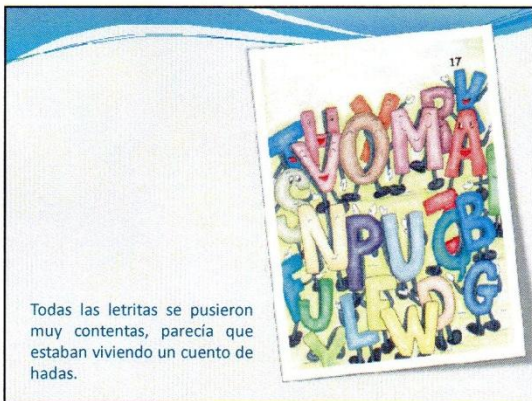
Después la reina separó las vocales de las consonantes y les pidió que se organizaran en mayúsculas y minúsculas.



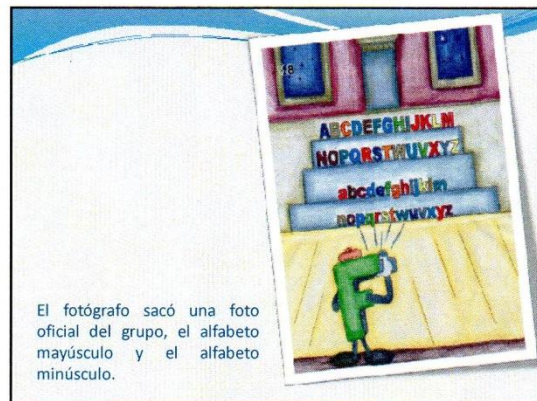
E hizo lo mismo con las consonantes.



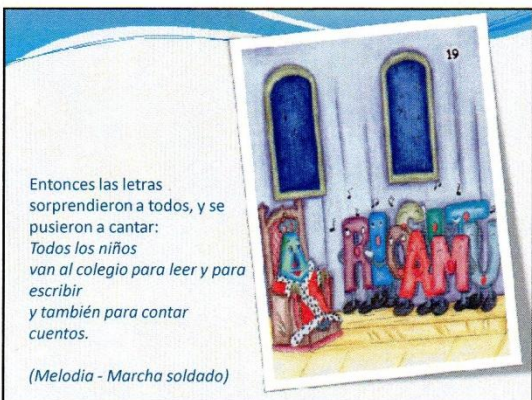
Después rindió un homenaje a las letras **y griega; uve doble y ka** porque son diferentes de las demás utilizadas en el alfabeto español.



Todas las letritas se pusieron muy contentas, parecía que estaban viviendo un cuento de hadas.

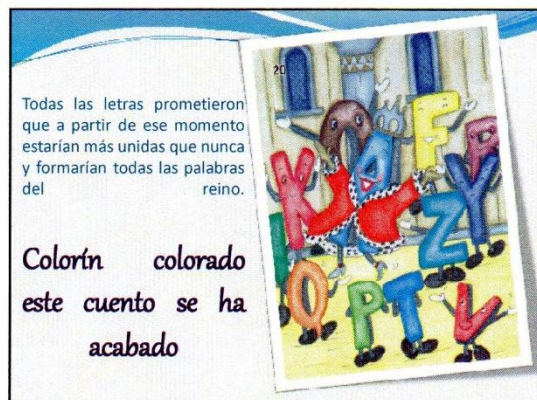


El fotógrafo sacó una foto oficial del grupo, el alfabeto mayúsculo y el alfabeto minúsculo.



Entonces las letras sorprendieron a todos, y se pusieron a cantar:  
*Todos los niños van al colegio para leer y para escribir y también para contar cuentos.*

*(Melodia - Marcha soldado)*



Todas las letras prometieron que a partir de ese momento estarían más unidas que nunca y formarían todas las palabras del reino.

**Colorín colorado este cuento se ha acabado**

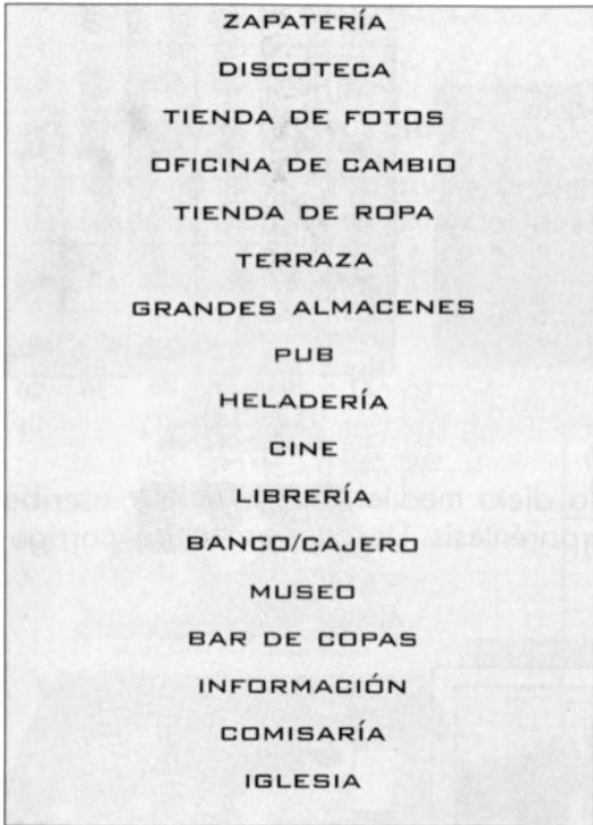
Apêndice 3 – Quiero Amueblar mi piso – Canção

*Completa los huecos de la canción con las palabras que faltan*

"Quiero amueblar mi \_\_\_\_\_ " Amaral  
(Versión de "El universo sobre mí" de Amaral)  
Sólo tengo una vela  
Encendida en medio de mí \_\_\_\_\_  
No me cabe más aquí  
Son \_\_\_\_\_ metros cuadrados  
Por \_\_\_\_\_ metros de alto.  
Y yo duermo de perfil,  
Gracias a Trujillo y a su invento  
Ahora tengo \_\_\_\_\_  
Y parezco tan feliz...  
Pero en este cacho de cemento. No me apetece vivir.  
Quiero vivir  
Quiero un \_\_\_\_\_  
Quiero sentir  
El universo en mi \_\_\_\_\_  
Quiero correr por el \_\_\_\_\_,  
Quiero amueblar mi \_\_\_\_\_,  
Sólo amueblar mi \_\_\_\_\_...

## Apêndice 4 – Ficha de compreensão oral

1. Julio y Emilia ya están en Sevilla. Están muy contentos porque se lo están pasando muy bien. Emilia llama a su amiga Lola que vive aquí y le cuenta cómo va todo. Escucha la conversación y señala cuáles de los siguientes lugares se mencionan.



2. Vuelve a escuchar la conversación e indica qué número en el mapa les corresponde a los tres sitios que se mencionan.
3. Imagina que eres de Sevilla. Fíjate en el resto de los números y asigna uno de estos lugares a cada uno. Después escribe a Julio y Emilia una nota para mostrarles cómo ir a estos sitios desde donde se bajan del autobús.

Grandes almacenes <input type="checkbox"/>	Banco/cajero <input checked="" type="checkbox"/> 1	Zapatería <input type="checkbox"/>	Cine <input type="checkbox"/>
Bar de tapas <input type="checkbox"/>	Discoteca <input type="checkbox"/>	Librería <input type="checkbox"/>	

---



---



---



---

## Apêndice 5 – Rotina Diária – Ficha de Trabalho

What time do you get up?  
\_\_\_\_\_

No, I don't. I read a book.  
What time do you do your homework?  
\_\_\_\_\_

Do you brush your teeth?  
\_\_\_\_\_

Yes, I do. I have a shower every morning.  
Yes, I do. I go to school by bus.  
I have lunch at 12:30 p.m.  
Do you have dinner with your family?  
\_\_\_\_\_

What time do you go to bed?  
\_\_\_\_\_

I get up at 7:30 a.m.  
Do you watch TV in the evening?  
\_\_\_\_\_

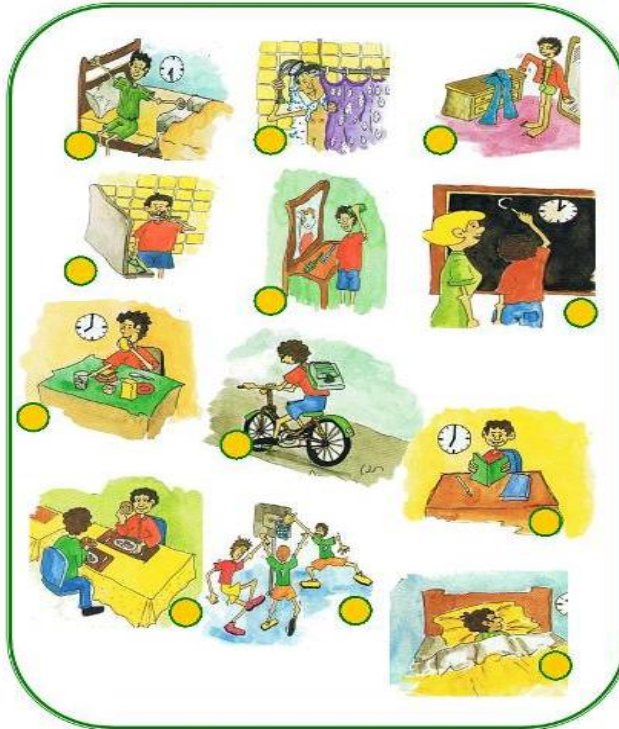
I do my homework at 6:30 p.m.  
Yes, I do. I brush my teeth at 8 o'clock  
Do you have a shower every morning?  
\_\_\_\_\_

Do you go to school by bus?  
What time do you have lunch?  
\_\_\_\_\_

Yes, I do. I have dinner with my family.  
I go to bed at 10 p.m.

## Apêndice 6 – Present Simple – Ficha de trabalho

A) This is Mark and this pictures you see bellow refer to his daily routine , but they are all jumbled. Match the pictures with the corresponding caption and then order them.



- Wake up
- Have a shower
- Comb His hair
- Get dressed
- Have breakfast
- Brush his teeth
- go to school
- go back home
- Do His homework
- Have lunch
- Play with His friends
- Go to bed.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_
10. \_\_\_\_\_
11. \_\_\_\_\_
12. \_\_\_\_\_

## Apêndice 7 – Comida – Atividade de expressão escrita

apple, jam, pear, chicken,  
 banana, ice-cream, carrot, milk,  
 tomato, water, lettuce, coke,  
 yoghurt, cheese, watermelon,  
 bread, pork chop



5. **WRITE SIX SENTENCES ABOUT THE FOOD IN YOUR FRIDGE AT HOME**

**FOLLOW THE EXAMPLE:**

**THERE ARE SOME TOMATOES. THERE AREN'T ANY CARROTS**

---



---



---



---



---

## Apêndice 8 – Media – Atividade de expressão escrita

### writing

I want you to write an article for the school newspaper (in about 70/80 words)  
First: you are going to work in groups of three or four elements.  
Second: your article is about your opinion on magazines.  
Third: you should refer to magazines you used to read when you were younger.

Here are some expressions and ideas that can help you:

#### Expressions :

- In our opinion... we think.../we don't think...
- Some of us prefer...
- On one hand... on the other...
- We like/ enjoy... For us...

#### Ideas:

- ✓ The type of magazine for your age group.
- ✓ Your favourite section (problems page, advice on make up and fashion, interviews, horoscope, information on technology, films reviews...)
- ✓ The importance of pictures/photos.
- ✓ Your opinion about the role of advertisement in the press.
- ✓ Do magazines play an important role in teens' life?



Fill in your profile on Facebook:

Name:
Age:
Gender:
Location:
Hometown:
Interested in:
Personality:
Right now I feel:

*Introduce yourself:*

Hi I'm

---



---

1. Write a question: \_\_\_\_\_
2. Answer a question: \_\_\_\_\_
3. Write a question: \_\_\_\_\_
4. Answer a question: \_\_\_\_\_
5. Write a question: \_\_\_\_\_
6. Answer a question: \_\_\_\_\_
7. Write a question: \_\_\_\_\_
8. Answer a question: \_\_\_\_\_
9. Write a question: \_\_\_\_\_
10. Answer a question: \_\_\_\_\_
11. Write a question: \_\_\_\_\_
12. Answer a question: \_\_\_\_\_

Here are some suggestions:

Mobile phones
Sport
School
Friends
TV
Games
Family
Holidays
Football

Do you like...?
What's your favourite...?
Where do you...?
Where did you...?
When do you...?
Do you ever...?
Are you...?
Would you like to...?