

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

**Ana Sofia Gomes Cristóvão Garcia Freixo**

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:  
**Elisabete do Rosário Mendes Silva**  
**Nelson Luís de Castro Parra**

**Bragança**  
**Setembro de 2013**

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

**Ana Sofia Gomes Cristóvão Garcia Freixo**

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

**Orientada por:**

**Elisabete do Rosário Mendes Silva**

**Nelson Luís de Castro Parra**

## **Agradecimentos**

Agradeço a todos aqueles que, com o seu apoio e colaboração, tornaram possível a elaboração deste relatório.

Quero expressar a minha gratidão aos meus Professores Orientadores, Professora Doutora Elisabete Silva e Professor Nelson Parra, pela disponibilidade, ajuda e conselhos sempre muito úteis, aos Professores Cooperantes pelo apoio, disponibilidade, compreensão e aconselhamento: Dora Afonso, Catarina Rato, Ana Ferreira e Nelson Parra.

Quero também agradecer aos meus pais, à minha filha e à minha tia, Graça Cristóvão, que partilharam sempre comigo todos os momentos deste mestrado, me apoiaram e me ajudaram, dando-me ânimo para prosseguir com esta árdua tarefa.

A todos, muito obrigada!

## **RESUMO**

Este Relatório, apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, constitui o resultado da reflexão da Prática de Ensino Supervisionada realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico e tem como principal linha orientadora a aplicação dos jogos didáticos na sala de aula e a sua influência e importância no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras.

Ao longo deste relatório, é referido o ponto de vista de alguns autores em relação à utilização dos jogos na sala de aula, abordam-se alguns métodos de ensino presentes nos Programas de Espanhol e Inglês para o Ensino Básico, realçando a importância que conferem ao lúdico. Descrevem-se ainda as atividades implementadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, dando especial destaque àquelas onde se aplicou o jogo como ferramenta promotora de um ensino-aprendizagem eficaz.

Faz-se também uma reflexão final na qual se pretendem destacar as inúmeras vantagens da utilização do jogo na aprendizagem das línguas estrangeiras, valorizando-o como um recurso didático motivador, estimulante e proporcionador de aprendizagens efetivas.

## **ABSTRACT**

This report, presented to the School of Education of the Polytechnic Institute of Bragança, is the result of the Supervised Teaching Practice undertaken within the context of the Master in Teaching of English and Spanish in Basic School and has, as its main guideline, the implementation of educational games in the classroom and their influence and importance in the process of teaching and learning foreign languages.

In this report it is referred the point of view of some authors regarding the use of games in the classroom, some teaching methods existing in the English and Spanish Syllabi for the Basic Education are also analysed, emphasising the importance they give to games, and the activities implemented during the lessons of Supervised Teaching Practice are also described, giving a particular attention to those where the game was applied as a tool for promoting an effective teaching and learning.

There is also a final reflection where the numerous advantages of using the game in the foreign language teaching are highlighted, valuing it as a motivating and stimulating teaching resource and provider of an effective learning.

## **RESUMEN**

Esta memoria, presentada a la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Bragança, constituye el resultado de la Práctica de Enseñanza Supervisionada en el ámbito del Máster en Enseñanza de Inglés y de Español en la Enseñanza Básica y tiene como principal hilo conductor la aplicación de juegos didácticos en el aula y su influencia e importancia en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Se expone la opinión de algunos autores en relación al uso de juegos en el aula, se abordan algunos métodos de enseñanza presentes en los programas de español e inglés para la Educación Básica, destacando la importancia que conceden a los juegos, y se describen las actividades realizadas en la Práctica de Enseñanza Supervisionada, prestando especial atención a aquellas donde se aplicó el juego como una herramienta para la promoción de una enseñanza y aprendizaje efectivos.

Se hace también una reflexión final en la que se pretende resaltar las muchas ventajas de la utilización del juego en la enseñanza de lenguas extranjeras, valorándolo como un recurso didáctico motivador, estimulante y proveedor de aprendizajes efectivos.

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos

Resumo

Abstract

Resumen

**Introdução**.....1

**1. Enquadramento teórico**.....3

**1.1. O lúdico na aprendizagem e desenvolvimento humanos**.....3

**1.1.1. Tipologias e vantagens do jogo didático**.....7

**1.2. Os métodos tradicionais *versus* novas abordagens de ensino na aplicação do lúdico**.....15

**1.3. O jogo didático e a sua importância na aprendizagem das línguas estrangeiras**.....20

**1.3.1. O papel do professor**.....24

**1.3.2. O papel do aluno**.....26

**1.4. O jogo nos Programas de Espanhol e de Inglês para o Ensino Básico**.....27

**2. A Prática de Ensino Supervisionada**

**2.1. Contextualização**.....30

**2.2. Descrição e análise reflexiva das práticas**

**2.2.1. A prática do ensino de Inglês no 1º Ciclo**.....33

**2.2.2. A prática do ensino de Inglês no 2º Ciclo**.....36

**2.2.3. A prática do ensino de Espanhol no 1º Ciclo**.....40

**2.2.4. A prática do ensino de Espanhol no 2º Ciclo**.....43

**2.2.5. A prática do ensino de Espanhol no 3º Ciclo**.....46

**2.3. Reflexão final**.....50

**Conclusão**.....52

Bibliografia.....53

Documentos Legais.....54

Sitografia.....	55
-----------------	----

Apêndices

Apêndice 1.....	57
Apêndice 2.....	57
Apêndice 3.....	58
Apêndice 4.....	59
Apêndice 5.....	60
Apêndice 6.....	61
Apêndice 7.....	62
Apêndice 8.....	62
Apêndice 9.....	62
Apêndice 10.....	63
Apêndice 11.....	63
Apêndice 12.....	64
Apêndice 13.....	64
Apêndice 14.....	65
Apêndice 15.....	65
Apêndice 16.....	65
Apêndice 17.....	66
Apêndice 18.....	66

## Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

Com este relatório pretendo realçar o papel do lúdico no ensino de uma língua e valorizá-lo como um recurso didático uma vez que, segundo Maria José Piquer e Pascuala Magán (2008: 1-14), o jogo põe em prática os princípios da atividade, criatividade e personalização. O jogo constitui um elemento motivador que fomenta a criatividade e a espontaneidade do aluno. Através do jogo o aluno habitua-se a superar obstáculos com prazer.

Os programas consagram desafios que incentivam dinâmicas de inovação. Sendo a sala de aula um espaço que potencializa uma interação facilitadora de diversas apropriações cabenos a nós, professores, inovar, tornando o espaço sala de aula num ambiente mais descontraído, mais estimulante, de modo a motivar o aluno, dando particular relevância ao estímulo através da componente lúdica.

Citando Jim Scrivener (2005: 19) “What’s a teacher for? Short answer: to help learning to happen.”, a chave para alcançar esse objetivo tão desafiador deve residir na metodologia usada, tendo sempre em vista estratégias motivadoras para o aluno no processo de ensino-aprendizagem. O essencial de uma aula consiste assim na concretização das atividades escolhidas e na metodologia que se vai aplicar para alcançar os objetivos que constam no plano de aula. Essas atividades devem ser algo que levem os alunos a usar a língua com uma função específica ou direcionando-os para tarefas específicas, consignadas na abordagem do ensino por tarefas (*Task-Based Learning* em inglês e *Enseñanza por tareas* em espanhol), decorrente do método comunicativo, ou também na Resposta Física Total (*Total Physical Response* em inglês e *Respuesta Física Total* em espanhol). Além disso, revela-se igualmente prioritário contextualizar sempre as atividades de modo a que os alunos compreendam o significado, o uso e a forma dos conteúdos não apenas gramaticais, mas também lexicais e do domínio da semântica e da pragmática, por exemplo. Durante a Prática de Ensino Supervisionada, a aplicação das atividades lúdicas, especificamente os jogos didáticos, teve por base estes pressupostos, ou seja, foi tida sempre em consideração a importância de definir primeiramente um contexto de forma a explicar e, no fundo, a justificar o seu uso. Caso contrário, tornar-se-ia uma atividade meramente lúdica, sem

qualquer teor didático-pedagógico e sem se consubstanciar em objetivos específicos. É necessário inculcar aos alunos que os jogos são, obviamente, lúdicos, mas o que se pretende é que aprendam através da brincadeira, sem, no entanto, banalizar. Os jogos podem também constituir fontes de relaxamento ou o contrário, ou seja, podem funcionar como um estabilizador da energia acumulada dos alunos ou como *rousers*, usando a expressão de Lewis & Bedson (1999: 6).

Na primeira parte do trabalho, far-se-á um enquadramento teórico no qual se apresenta uma breve descrição do lúdico e a sua importância na aprendizagem e desenvolvimento humanos, sustentada na opinião de autores vários, sendo atribuído particular realce ao jogo didático. Abordar-se-ão também alguns conceitos teóricos subjacentes à utilização deste tipo de atividade na sala de aula, no sentido de justificar a importância do uso do lúdico no ensino das línguas estrangeiras. Neste sentido, serão destacadas algumas vantagens em usar o jogo na sala de aula. Uma vez que a Prática de Ensino Supervisionada teve por base as orientações dos programas de Inglês e Espanhol analisar-se-á o destaque que os mesmos atribuem aos jogos no processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Na segunda parte abordar-se-ão as experiências de ensino, fazendo uma contextualização das mesmas, a caracterização das turmas, a descrição das atividades e uma análise crítica, seguida de uma reflexão final, tentando sempre justificar o uso do jogo e ver de que modo foi ou não bem-sucedida a sua aplicação.

Por fim, apresentar-se-á uma conclusão onde será feita uma síntese dos resultados obtidos, quais as suas implicações e quais as perspectivas para o trabalho futuro.

# 1. Enquadramento teórico

Desde sempre o lúdico tem sido utilizado em diferentes contextos. O contexto da escola não é exceção. Não se trata apenas de uma brincadeira, mas também de uma atividade proporcionadora de novas aprendizagens, nomeadamente conteúdos lexicais, gramaticais, semânticos e pragmáticos, regras sociais e cooperação, num clima descontraído. Assim, a seguir, evidenciar-se-á de que modo o lúdico foi encarado ao longo dos tempos por vários autores, destacando a sua importância e eficácia no desenvolvimento humano e qual o papel que assumiu no contexto do Ensino, de uma forma mais geral, e, mais especificamente, no ensino das línguas estrangeiras. Como veremos, dentro do lúdico, será conferida especial atenção ao jogo didático.

## 1.1. O lúdico na aprendizagem e desenvolvimento humanos

Segundo o *Diccionario de las Ciencias de la Educación* (2000: 824), a origem da palavra lúdico está na palavra latina *ludus* que quer dizer jogo, divertimento, distração. Lúdico pode ser qualquer atividade, desde uma brincadeira, um jogo, ou qualquer atividade que possibilite instaurar um estado de inteireza: uma dinâmica de grupo e de sensibilização, um trabalho de recorte e colagem, um jogo dramático, um exercício de relaxamento e respiração, atividades rítmicas, movimentos expressivos e uma dança, só para nomear alguns.

Atividade lúdica é todo e qualquer movimento que tem como objetivo produzir prazer aquando da sua execução, ou seja, divertir o praticante. As atividades lúdicas estabelecem relações entre situações reais e imaginárias, proporcionando viver processos reais por meio de adequações simbólicas, visível, por exemplo, quando os alunos fazem atividades de *role-play*. A aprendizagem divertida está, deste modo, subjacente, mas sem o caráter formal do ensino, como salienta o *Diccionario de las Ciencias de la Educación* (2000: 824). As atividades de *role-play* permitem ao aluno interagir em situações reais de comunicação pois são atividades nas quais o aluno precisa assumir o lugar de outro, fingindo assumir determinado papel social (por exemplo, o papel de rececionista de um hotel, de empregado de balcão, ou o de turista), sendo obrigado a falar na língua estrangeira.

Segundo Guastalegnanne (2009: 2), a universalidade das atividades lúdicas durante o crescimento e desenvolvimento das capacidades humanas leva-nos a pensar na sua função primordial no processo de aprendizagem. Desde o século XIX, a psicologia tem abordado o estudo da atividade do jogo desde polos opostos, tal como a “teoria do excedente de energia”, proposta por Herbert Spencer (2012: 01), na qual o jogo seria o canal através do qual usamos o excesso de energia acumulada e, por outro lado, a “teoria do relaxamento”, de Moritz Lázarus (2010: 10), na qual propõe que o indivíduo durante o jogo procura relaxar-se do peso que lhe provocam as suas atividades diárias. Karl Groos (2011: 10) refere que o jogo é um modo de exercitar ou praticar os instintos para os desenvolver completamente, um exercício preparatório para o desenvolvimento de funções necessárias na vida adulta, sendo uma atividade que nos produz prazer.

No século XX, no âmbito da sua teoria da maturação, Stanley Hall (2013: 01) associa o jogo com a evolução da cultura humana e diz que “mediante el juego el niño vuelve a experimentar sumariamente la historia de la humanidad”. Hall postulava que na adolescência o indivíduo passava por um novo nascimento, marcado por mudanças significativas que culminavam numa nova personalidade, diferente da personalidade da infância. O indivíduo, na adolescência, tinha um aumento de sensibilidade, um fortalecimento das capacidades, tornando-se consciente dos valores que moldariam a sua vida adulta. Os poderes culturais aumentavam, tornando-o mais apto à escolarização.

Freud (cit. em Guastalegnanne 2009: 2) propõe que o jogo representa a necessidade de satisfazer impulsos instintivos de carácter erótico ou agressivo. É sua a teoria de que o jogo ajuda o homem a livrar-se dos conflitos e a resolvê-los mediante a ficção. Freud vê o jogo como o desenvolvimento e superação de experiências traumáticas, uma forma de descarregar tensões e de expressar sentimentos que produzam sensações caracterizadas por um intenso tom afetivo e de prazer, criando domínio sobre as experiências traumáticas e os desejos insatisfeitos. Freud refere que o jogo lúdico é um fabuloso meio de socialização, de desenvolvimento de conflitos, de desenvolvimento da moral e de transição para fases posteriores à infância.

Mais tarde, Piaget (cit. Guastalegnanne 2009: 2) traça um paralelismo entre o desenvolvimento dos estádios cognitivos e o desenvolvimento da atividade lúdica, propondo que as diferentes formas de jogo que podemos observar ao longo do desenvolvimento infantil são consequência direta das transformações que sofrem paralelamente as estruturas

cognitivas da criança. A criança obtém, através do jogo, tanto a assimilação como a acomodação, uma vez que o jogo é uma atividade indispensável através da qual a criança interage com a realidade que a rodeia. Na teoria de Piaget, a inteligência humana é justificada na adaptação do homem ao meio ambiente. Esta adaptação tem como sustentação dois princípios: a assimilação, que corresponde ao processo de receção de todos os tipos de estímulo e de informação do meio ambiente, organizando-os, para depois os integrar nas estruturas já existentes no organismo criando, assim, novas estruturas, e a acomodação, que tem por finalidade a busca e ajustamento às condições novas e mutáveis no ambiente, de tal modo que os padrões comportamentais são modificados para lidar com as novas informações.

Sternberg (cit. em Guastalegnanne 2009: 3), comentando as ideias de Piaget, aponta que um caso extremo de assimilação são os jogos de fantasia nos quais as características físicas de um objeto são modificadas ou simplesmente ignoradas e o objeto é tratado como se fosse outra coisa completamente diferente, às vezes até uma pessoa. O jogo é fundamental para fornecer à criança um suporte que facilite o seu crescimento e a passagem à etapa de desenvolvimento seguinte (Sternberg, cit. em Guastalegnanne 2009: 3).

A partir da década de setenta do século XX, em Espanha, o ensino comunicativo da língua assume primazia e as atividades lúdicas no ensino de Espanhol Língua Estrangeira começam a ser consideradas um fator de suma importância. Os jogos constituem a base para realizar trabalhos formativos de qualquer aula. As atividades baseadas em jogos permitem tratar aspetos importantes como a participação, a criatividade, o gosto estético, a sociabilidade, comportamentos, etc., mas não nos podemos esquecer que, por trás de um jogo, existem objetivos didáticos claros.

Para Karl Groos (2011: 10), o jogo é um fenómeno que serve para desenvolver o pensamento e a competência. É a base para o desenvolvimento das funções e capacidades preparatórias necessárias à maturação. Vendo o jogo desta perspetiva é importante planificar atividades que se desenrolem no mundo real e que ajudem as crianças a alargar as experiências da vida quotidiana e as ajude a preparar-se para o futuro (por exemplo o jogo dramático e os *role-play*).

No âmbito do ensino, Jeremy Harmer (1991: 101) salienta igualmente o efeito terapêutico do jogo e da importância social e motivacional do mesmo para a aprendizagem e prática de uma língua:

“Games are a vital part of a teacher’s equipment, not only for the language practice they provide, but also for the therapeutic effect they have. They can be used at any stage of a class to provide an amusing and challenging respite from other classroom activity, and are especially useful at the end of a long day to send the students away feeling cheerful about their English class.”

Como se pode observar, os autores acima referidos, atribuíram ao jogo um papel preponderante no desenvolvimento humano, tratando-o como uma ferramenta eficaz que acompanha o homem no processo de aprendizagem e crescimento, às vezes de forma mais “regulada”, no caso do âmbito escolar e, outras vezes, de forma mais “livre”, durante os jogos espontâneos nos quais as crianças se envolvem quando estão com os seus pares ou, inclusivamente, quando estão sozinhos. Mas o jogo não se limita à idade infantil e à época da escolarização, pelo contrário, é uma atividade que perdura na fase adulta e até na velhice. O mercado de jogos para adultos é enorme e os jogos tendem a ocupar na vida diária um papel social de interação e entretenimento.

São muitos os autores que, segundo diferentes pontos de vista, têm considerado o jogo como um fator importante potenciador do desenvolvimento tanto físico como psíquico do ser humano, especialmente na infância.

O desenvolvimento infantil está direta e plenamente vinculado ao jogo devido ao facto de, para além de ser uma atividade natural e espontânea à qual a criança dedica todo o tempo possível e de ser um dos meios mais importantes que tem para expressar os mais variados sentimentos, interesses e passatempos, é através dele que a criança desenvolve a sua criatividade, personalidade e aptidões sociais. Além disso, desenvolve as suas capacidades intelectuais e psicomotoras, as suas capacidades na resolução de problemas e, de uma forma geral, proporciona-lhe as experiências que a ensinam a viver em sociedade, a conhecer as suas possibilidades e limitações, a crescer e a amadurecer. Qualquer capacidade da criança se desenvolve mais eficazmente no jogo do que fora dele. O jogo vislumbra-se, assim, um caminho natural e universal para que uma pessoa se desenvolva em todas as suas dimensões e para que se possa integrar na sociedade de uma forma plena.

Ocaña (2005) refere-se ao jogo como: “Actividad necesaria para los seres humanos teniendo suma importancia en la esfera social, puesto que permite ensayar ciertas conductas sociales; siendo, a su vez, una herramienta útil para adquirir y desarrollar capacidades intelectuales, motoras o afectivas. Todo ello se debe realizar de forma gustosa y placentera, sin sentir obligación de ningún tipo y con el tiempo y el espacio necesarios.” O jogo é uma

atividade complexa, preponderantemente motriz e emocional, desenvolvida espontaneamente segundo regras preestabelecidas, com um fim recreativo e, ao mesmo tempo, de adaptação à realidade social.

### **1.1.1. Tipologias e vantagens dos jogos didáticos**

Tal como iremos comprovar mais à frente, durante a aula de língua estrangeira os jogos permitem-nos chegar aos nossos alunos de forma mais natural e permitem-nos também proporcionar uma instância de comunicação com um fim comunicativo claro: ganhar o jogo e, para alcançar este objetivo, utilizar uma ferramenta eficaz e pertinente, a língua.

Juntamente com a alimentação e o abrigo, o divertimento é um dos princípios básicos da vida, como justificam Ludewig & Swan (2007: 11): “The remarkable power of games to engage our attention is evident all around us. Individually, and as a culture, we spend vast amounts of time, energy, and resources to watch and participate in games. (...) We are so awash in games every day that we may not even notice their abundance.”

De facto, a maioria das pessoas envolve-se, de boa vontade, em tarefas difíceis e até mesmo árduas, se essas tarefas estiverem no contexto do jogo. Esta é a base para se pegar nas atividades escolares e as envolver em divertimento utilizando-se, deste modo, o poder dos jogos na aprendizagem. As características que tornam alguns jogos divertidos e outros aborrecidos são complexas mas sabemos que as pessoas gostam de um desafio, de alguma competição justa, de um escape para outra realidade e de um pouco de surpresa e os jogos contêm estas características motivadoras.

A aprendizagem é mais efetiva se ocorrer num ambiente social. A realidade compartilhada quando se joga e a necessidade de todos os jogadores concordarem com as regras representam uma metáfora para os sérios conflitos e negociações do mundo real. Sob este ponto de vista, os resultados sociais positivos do jogo podem ser um dos benefícios mais significativos do ato de jogar.

Os psicólogos, especialmente os cognitivos, chamam a atenção sobre o jogo destacando os seus valores psicomotor, afetivo, social, cognitivo e linguístico. O jogo estabelece um clima relacional, afetivo e emocional baseado na confiança e na segurança e estabelece a interação com os demais. Tudo isto nos leva a considerar o jogo como uma estratégia didática para o ensino de uma língua estrangeira porque serve de base para fomentar a criatividade e destaca

a necessidade do lúdico, seguida do prazer que produz o jogo. Os jogos, segundo o Plano Curricular do Instituto Cervantes, possibilitam tanto a prática controlada dentro de um âmbito significativo como a prática livre e a expressão criativa, além de abranger tanto os conhecimentos linguísticos como os socioculturais. (2008: 73-75)

Os jogos didáticos são formulados com um propósito educativo claro, diferenciando-se daqueles de caráter apenas lúdico. Promovem a articulação de ideias, proporcionam uma exploração do mundo de forma segura e confortável, reproduzindo cenários, situações ou problemas concretos, de maneira simplificada e didática. Desta maneira, os alunos podem ter uma vivência de problemas reais, em contextos e cenários imaginários, ponderando, exercitando a criatividade, testando ideias, resolvendo problemas, utilizando os próprios conhecimentos e articulando-os com as informações oferecidas pelo jogo. O jogo revela-se uma estratégia didática, uma simulação, mas para ser eficaz precisa ser utilizada em conjunto com outras estratégias para se atingir os objetivos educacionais esperados pelo professor.

Considera-se benéfico para o desenvolvimento cognitivo que a criança tenha uma educação onde prevaleçam as experiências interativas com adultos e outros colegas mais capazes, em ambientes com outras atividades e com muitas oportunidades de jogar.

Não existe diferença entre jogar e aprender porque qualquer jogo que apresente novas exigências ao aluno deve ser considerado como uma oportunidade de aprendizagem. Através do jogo aprendem com uma facilidade notável porque estão predispostos para receber o que a atividade lúdica lhes oferece e à qual se dedicam com prazer. O jogo tem, entre outras, uma clara função educativa, uma vez que ajuda a criança a desenvolver as suas capacidades motoras, mentais, sociais, afetivas e emocionais, além de estimular o seu interesse e o seu espírito de observação e exploração para conhecer o que a rodeia, e de agudizar a atenção, a memória e o engenho. O jogo converte-se num processo de descobrimento da realidade exterior através do qual a criança vai formando e reestruturando progressivamente os seus conceitos sobre o mundo. É o principal meio de aprendizagem na primeira infância. Através do jogo as crianças desenvolvem gradualmente conceitos de relações causais, aprendem a discriminar, a fazer juízos, a analisar e sintetizar, a imaginar e a formular.

Os jogos são recursos importantes para converter o processo ensino-aprendizagem num momento mais agradável e participativo mas, para isso, devem estar de acordo com a prática pedagógica do professor e incluídos no plano da aula de maneira a proporcionar uma maior interação entre os conteúdos e a aprendizagem. É necessário realçar que o seu uso aleatório

ou excessivo pode torná-los improdutivos. Isto quer dizer que não basta o professor ter acesso aos mais variados materiais disponíveis no mercado editorial se a sua utilização não está baseada numa planificação que considere os diversos aspetos do processo educativo. (2006: 1-3)

Chateau defende uma “pedagogia da grandeza” que baseia na atividade lúdica toda a formação da criança. Para o autor (Chateau, 1975: 7) “compreender o jogo é compreender a infância”. Trabalhar e jogar não são contraditórios, fundar uma pedagogia sobre o instinto do jogo não significa necessariamente cair na facilidade e na puerilidade.”

Segundo Michelet (2000: 238-239) a atividade lúdica explica o desenvolvimento de cinco características da personalidade, intimamente relacionadas entre si: a afetividade – o jogo favorece o desenvolvimento afetivo ou emocional uma vez que é uma atividade que proporciona prazer e entretenimento, permite a expressão livre, permite canalizar energias de forma positiva e descarregar tensões; a motricidade – determinados jogos são um suporte importante para o desenvolvimento harmonioso das funções psicomotoras; a inteligência – manipulando os materiais ou descobrindo a ficção que está por trás dos jogos simbólicos (dar de comer aos bonecos, disfarçar-se, jogar às profissões, por exemplo). A criança sente-se autora, capaz de modificar o rumo dos acontecimentos, para além de se iniciar na análise dos objetos e no raciocínio sobre os mesmos.

As operações de análise e de síntese desenvolvem a inteligência prática e iniciam o caminho até à inteligência abstrata; a criatividade – o jogo conduz, de um modo natural, à criatividade, porque as crianças são obrigadas a empregar destrezas e processos que lhes proporcionam oportunidade de ser criativos na expressão, na produção e na invenção; a sociabilidade – na medida em que os jogos favorecem a comunicação e o intercâmbio, ajudam a criança a relacionar-se com os outros preparando-a para a sua integração social. Nos jogos as crianças encontram situações sociais, aprendem a cooperar, a ajudar-se, a partilhar e a solucionar problemas. Isto obriga-as a pensar, a considerar os pontos de vista dos outros, a fazer juízos de moral, a desenvolver capacidades sociais e a adquirir conceitos de amizade.

Podem usar-se jogos de língua para introduzir vocabulário novo, para praticar conteúdos recentemente ensinados, para introduzir ou praticar certos temas, ou para relaxar e energizar a aula.

Lewis & Bedson (1999) fazem uma distinção entre “rousing and settling games.” Segundo estes autores (1999: 6): “Rousers wake a class up. They get the adrenalin going.” Estes jogos são jogos de movimento e jogos onde existe um elemento de competição. Os “guessing games” mantêm as crianças excitadas, tal como os jogos em que se requer que as crianças falem como é o caso dos *role-play* que estimulam a imaginação e a prática oral, proporcionando ótimos momentos de comunicação. Os *matching games* são também um outro exemplo de *rousers*, pois envolvem interação, circulação e estimulam a criatividade. Um outro exemplo são as canções com movimentos, fundamentais no desenvolvimento e no estímulo da linguagem.

“Settlers, on the other hand, calm a class down” (Lewis & Bedson, 1999: 6). Estes jogos envolvem atividades manuais e jogos com ênfase na audição. São exemplos os jogos de tabuleiro; jogos com dados, números, cores, vocabulário, palavras cruzadas; os *exchanging games*, jogos que envolvem trocas, por exemplo, colocar em ordem frases e cartões, adquirindo a informação através de um exercício de audição (*listening*) ou de um vídeo; os desenhos, usados como ditados ou atividades de audição, estimulando a criatividade e a inferência.

O jogo da linguagem pode ser dividido em dois tipos, correspondentes aos níveis formal e semântico da linguagem. No nível formal há o jogo com sons para criar padrões de rima, ritmo, assonância, consonância, aliteração, por exemplo, e o jogo das estruturas gramaticais para criar paralelismos e padrões (Jakobson 1960 cit. em Cook, 2000: 227). No nível semântico, existe o jogo com unidades de significado, combinando-as de forma a criar mundos que não existem, nomeadamente a ficção.

No que diz respeito aos aspetos positivos do jogo, Mario Rinvoluceri (2008: 4) faz referência a quatro vantagens dos jogos de gramática:

- “1- The students have to take individual responsibility for what they think the grammar is about.
- 2- The teacher is free to find out what the students actually know, without being the focus of their attention.
- 3- Serious work is taking place in the context of a game. The dice-throwing and arguing lightens and enlivens the classroom atmosphere in a way that most people do not associate with the grammar part of a course. The “game” locomotive pulls the grammar train along.
- 4- Everybody is working at once – the 15-30 minutes the average game lasts is a period of intense involvement.”

Como podemos constatar, Rinvoluceri destaca a importância do jogo na aprendizagem da gramática de uma forma lúdica e envolvente.

Com efeito, normalmente os alunos não demonstram interesse em aprender gramática por acharem que esta é complexa e que exige bastante trabalho. Os alunos estão habituados a um modelo de ensino que se norteia pela apresentação da gramática, seguindo-se a prática da mesma e, finalmente, a produção dos itens estudados (*Presentation-Practice-Production*). Enquanto estão a participar no jogo, os alunos são obrigados a utilizar uma estrutura gramatical predefinida. No entanto, como isso é feito num contexto de jogo, os alunos sentem-se mais relaxados e esquecem-se de que estão a ser observados. Frequentemente, tendem a estar tão envolvidos no jogo que deixam de estar ansiosos e preocupados em errar.

Outra vantagem dos jogos é que eles podem aproximar o professor às particularidades e necessidades dos seus alunos. Isso é possível porque o jogo cria um ambiente ameno, onde os alunos se expressam mais livremente e sem as inibições comuns à comunicação numa língua estrangeira. Nesse momento, o professor pode detetar as suas reais dificuldades de expressão e trabalhá-las posteriormente. Dessa forma, o jogo serve também como mecanismo de avaliação do processo ensino-aprendizagem, assinalando o que está bem e o que pode melhorar e guiando o professor até um ensino mais completo e produtivo.

Lewis & Bedson (1999: 3) referem que o valor pedagógico dos jogos na aprendizagem de uma língua, em todos os níveis, tem sido bem documentado. À parte do seu valor motivacional como uma forma agradável de atividade, os jogos fornecem um contexto no qual a linguagem está incorporada. Este contexto é “autêntico” no sentido em que o jogo cria o seu próprio mundo: enquanto o jogo dura substitui a realidade externa. Além disso, o mesmo jogo pode ser jogado muitas vezes sem, contudo, nunca produzir resultados idênticos. É desnecessário dizer que os jogos também garantem que os jogadores interajam uns com os outros, sendo esta interação proporcionadora da prática oral, favorecendo a aprendizagem significativa, a cooperação e a solidariedade. Para os jovens aprendentes os jogos têm ainda uma atração maior. Os jogos envolvem tanto a cooperação como a competição, regras e imprevisibilidade, divertimento e compromisso sério.

Os jogos são divertidos e as crianças gostam de jogar. Isto, por si mesmo, constitui um argumento forte para os incorporar numa aula de língua estrangeira. Também neste contexto, jogar representa uma parte vital e natural do crescimento e da aprendizagem. Através dos jogos as crianças experimentam, descobrem e interagem com o seu ambiente. Os jogos

acrescentam variação a uma aula e aumentam a motivação fornecendo um incentivo ao uso da língua alvo.

Para a maioria das crianças, a aprendizagem da língua estrangeira não é o fator motivacional chave. Na minha opinião, e pela minha experiência, considero que os jogos fornecem este estímulo. O contexto do jogo torna a língua estrangeira imediatamente útil para as crianças. A língua torna-se uma ferramenta que as crianças usam para alcançar um objetivo que não está diretamente relacionado com a linguagem.

O que diferencia os jogos de linguagem de outras atividades na aula de língua estrangeira, nas quais as regras estão implícitas, é a presença de um conjunto visível de regras que guiam as ações das crianças e um elemento de estratégia – as crianças devem aplicar a língua e as quatro macrocapacidades (*skills*) com sucesso.

Para Guastalegnanne (2009: 2), os jogos despertam a criatividade e dão-nos um recurso para que os alunos se “esqueçam” de que estão a trabalhar a linguagem e participem numa situação de comunicação real. Os jogos são divertidos, interativos e comunicativos e, além disso, são atrativos para todos os estilos de aprendizagem. Para este autor é uma boa ideia incluir atividades lúdicas na aula, pois os jogos dão-nos a possibilidade de trabalhar com a língua desde o ponto de vista da gramática, do vocabulário, das funções comunicativas, dos conteúdos socioculturais ou da fonética e podemos usá-los como uma ferramenta efetiva em todos os momentos da aula.

Wright, Betteridge & Buckby (2012: 9) justificam o uso de jogos em termos de eficiência: “the frequency with which the language point occurs, meaningful use of the language, successful consequence if the language is used appropriately and memorability.”

Guy Cook (1997: 224-231) é o autor de um artigo no qual se propõe desafiar a crença contemporânea generalizada do ensino da Língua Inglesa de que os alunos devem ser expostos a uma linguagem autêntica ou natural, e que tal linguagem é principalmente focada na construção do significado e em alcançar objetivos práticos. Na sua opinião, os termos *natural* e *autêntica* só são aceitáveis se se estiver a falar num contexto de ensino-aprendizagem entre falantes nativos e crianças que estão a aprender essa mesma língua, caso contrário este não é o “melhor tipo de linguagem” usado para aprendentes estrangeiros. Neste caso, argumenta o autor, uma boa parte dessa linguagem autêntica ou natural é lúdica,

no sentido de ser centrada na forma e na ficção em vez de se centrar no significado e na realidade.

Segundo o autor, o jogo não implica um comportamento motivado por uma necessidade humana de manipular o meio ambiente ou para formar ou manter relações sociais. O jogo tem a ver com divertimento e relaxamento e os seus significados e as relações que se criam são diferentes daquelas da sociedade à volta dele. As consequências do que acontece no mundo do jogo não são diretamente relevantes para o mundo real; podemos ser adversários no jogo e lutar impiedosamente para derrotarmos o nosso adversário, mas sermos os melhores amigos na vida real, ou vice-versa (Cook 2000: 225).

Jean Chateau (1973: 147 cit. Piquer & Magán 2008: 73) indica que: “El juego contribuye a desarrollar el espíritu constructivo; la imaginación, la capacidad de sistematizar, además lleva al trabajo, sin el cual no habría ni ciencia ni arte.”

O valor social do jogo, em geral, é assumido por quase todos os pensadores. Praticar e conhecer jogos é um elemento imprescindível no processo de ensino-aprendizagem de uma língua visto que nos introduz, desde o ponto de vista didático, aptidões necessárias à sociedade atual como o trabalho cooperativo, a negociação, a organização, a superação de dificuldades, etc. Através do jogo não só se exercitam as tendências sociais, mas também se mantém a coesão e a solidariedade do grupo. O aluno aprende e ensina, brincando e, brinca, aprendendo e ensinando.

Para María Andrés e Miguel Casas (2010: 121) “la relación entre juego y aprendizaje es natural; los verbos “jugar” y “aprender” confluyen. Ambos vocablos consisten en superar obstáculos, encontrar el camino, entrenarse, deducir, inventar, adivinar y llegar a ganar...para pasarlo bien, para avanzar y mejorar.” O jogo é um elemento potenciador da aprendizagem. Joga-se para ganhar, ganha-se quando se aprende e, ao aprender, estamos a ganhar. “En ese sentido el binomio juego-aprendizaje alcanza un status holístico que potencia los resultados docentes. Se juega para ganar, se gana si se aprende y, si aprendes, ganas.” (2010: 124) Com o jogo nós, professores, deixamos de ser o centro da aula, os “sábios”, para passarmos a ser meros facilitadores-condutores do processo de ensino aprendizagem. Com o seu uso potenciamos o trabalho em pequenos grupos ou pares, proporcionamos ao aluno o uso pleno da língua, inserido num contexto que lhe é agradável e significativo.

É também importante referir que o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001: 88) detalha a função que cumprem as tarefas na aprendizagem e no ensino de idiomas e destaca a secção: “os usos lúdicos da língua”, indicando que o uso da língua como jogo desempenha um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da mesma. Neste contexto, apresenta como tipo de tarefa comunicativa as simulações e as dramatizações e propõe ainda alguns exemplos de jogos didáticos, classificando-os em “jogos sociais de língua, atividades individuais e jogos de palavras:

Jogos de língua de carácter social:

- 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.

Actividades 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 protecção 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.””

(QECRL 2001: 88)

Com base neste documento de referência, pretende-se hoje fomentar a criação de ambientes propiciadores de uma aprendizagem motivadora e próxima de contextos reais de comunicação. Assentando os seus princípios de atuação na perspetiva defendida pela Abordagem Comunicativa, o QECRL objetiva que o falante/aluno seja capaz de satisfazer todas as necessidades comunicativas na língua meta como na sua língua materna, sendo, por isso, necessário que a aprendizagem e a prática da língua estrangeira se adeque às suas necessidades e interesses reais. É neste sentido que se fala de uma aprendizagem significativa e a componente lúdica ganha consistência, pois a aprendizagem será mais eficaz se o aluno estiver motivado e sentir que pode usar a língua num contexto real. (2001: 19-20)

## 1.2. Os métodos tradicionais *versus* novas abordagens de ensino na aplicação do lúdico

Ao longo da história do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras foram sendo aplicados vários métodos e abordagens. O primeiro método que surgiu foi o **método tradicional** ou **método de gramática-tradução** (entre 1890 e 1930). A aprendizagem da língua estrangeira era vista como uma atividade intelectual em que o aluno deveria aprender e memorizar as regras e os exemplos, com o propósito de dominar a morfologia e a sintaxe. Os alunos recebiam e elaboravam listas exaustivas de vocabulário, as atividades propostas tratavam de exercícios de aplicação de regras de gramática, ditados e tradução. A relação professor/aluno era vertical, ou seja, o professor representava a autoridade no grupo/turma pois detinha o saber. Era atribuída pouca iniciativa ao aluno e, praticamente, não existia interação professor/aluno. O controle da aprendizagem era, geralmente, rígido e não era permitido errar. O lúdico não era sequer tido como elemento a inserir nas aulas (Krashen 1982: 127-141).

Com a entrada dos americanos na Segunda Guerra Mundial, o exército sentiu necessidade de produzir, rapidamente, falantes fluentes em várias línguas. A fim de atingir tal objetivo foi lançado nas décadas de 40 e 50 do século XX o **método áudio-lingual**. Os princípios básicos desta abordagem davam ênfase à oralidade. A língua era vista como um conjunto de hábitos condicionados que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta. As respostas certas dadas pelo aluno deveriam ser imediatamente reforçadas pelo professor. (Harmer 2007: 48-51)

Havia uma grande preocupação para que os alunos não cometessem erros. Para tal, ensinava-se através da apresentação gradual de estruturas, por meio de exercícios estruturais. Assim, a gramática era apresentada aos alunos não por regras, mas através de uma série de exemplos ou modelos. O vocabulário era apresentado não através de listas mas em frases completas, ou seja contextualizado.

O laboratório de línguas passou a constituir um elemento de extrema importância, onde o aluno repetia oralmente as estruturas apresentadas na sala de aula, a fim de serem totalmente memorizadas e automatizadas.

O professor continuava no centro do processo, dirigindo e controlando o comportamento linguístico dos alunos. Este tipo de abordagem vigorou durante alguns anos mas os

exercícios estruturais aborreciam os alunos e, como consequência, a motivação decrescia rapidamente.

A passagem dos exercícios de reutilização dos modelos dirigidos pelo professor à reutilização espontânea raramente acontecia. Esta seria a maior crítica feita a esta metodologia – a incapacidade de levar o aluno a estágios mais avançados devido à dificuldade de passar do automatismo à expressão espontânea da língua (Krashen 1982: 127-141).

Em 1960 surge o **método direto** ou **natural**, que se opunha ao tipo de ensino meramente estruturalista. O principal objetivo da aprendizagem da língua estrangeira era o ensino do vocabulário. A ênfase era dada à palavra escrita, enquanto que a audição e a produção oral eram praticamente ignoradas. O princípio fundamental deste método era o de que a aprendizagem de uma língua estrangeira deveria dar-se em contacto direto com a língua em estudo. A língua materna deveria ser excluída da sala de aula. A transmissão dos significados dava-se através de gestos, gravuras, fotografias, simulações, enfim, tudo o que pudesse facilitar a compreensão sem recorrer à tradução. O termo “direta” refere-se ao acesso direto no sentido de não haver intervenção da tradução, de forma a fazer com que o aprendente pensasse diretamente na língua estrangeira. Dava-se ênfase à oralidade. As atividades propostas eram variadas: compreensão do texto e dos exercícios de gramática, transformação a partir de textos base, substituições, reemprego de formas gramaticais, correção fonética e conversação. Estes exercícios de conversação eram baseados em pergunta/resposta, perguntas essas fechadas, em que se fazia uma preparação oral dos exercícios que deveriam seguir um modelo anteriormente proposto. O professor continuava no centro do processo ensino aprendizagem. Não se dava ao aluno nenhuma autonomia, nem se trabalhava em pequenos grupos. Era o professor que servia de modelo linguístico ao aluno. Não havia praticamente nenhuma interação entre os alunos.

A **metodologia audiovisual** é um prolongamento da abordagem direta. O aluno desempenha um papel recetivo e um tanto submisso em relação ao professor. Não tem autonomia nem criatividade. O professor centraliza a comunicação, é manipulador e técnico. Os cursos audiovisuais procuraram integrar a pragmática utilizando as noções de atos de fala como modo de classificação das formas linguísticas, no que diz respeito à gradação, à apresentação e ao reemprego. A noção de atos de fala corresponde à ação desempenhada pela fala e o seu funcionamento pragmático: exprimir um desejo, desculpar-se, pedir

permissão, etc. A relação professor/aluno é mais interativa. O professor evita corrigir os erros dos alunos durante a primeira repetição. Em seguida, começa o trabalho de correção fonética até à fase de memorização. O professor corrige discretamente a entoação, o ritmo, etc. O objetivo das avaliações é medir o domínio da competência linguística e de comunicação, assim como a criatividade (Krashen 1982: 127-141).

A **abordagem comunicativa** (1970) centraliza o ensino da língua estrangeira na comunicação. Trata-se de ensinar o aluno a comunicar em língua estrangeira e a adquirir uma competência de comunicação. Saber comunicar significa ser capaz de produzir enunciados linguísticos de acordo com a intenção de comunicação (pedir permissão, por exemplo) e conforme a situação de comunicação (estatuto, nível social do interlocutor, etc.).

A gramática de base desta metodologia é a nocional, a gramática das noções, das ideias e da organização do sentido. As atividades gramaticais estão ao serviço da comunicação. Os exercícios formais e repetitivos deram lugar aos exercícios de comunicação real ou simulada, mais interativos. Leva-se o aluno a descobrir, por si só, as regras de funcionamento da língua, através da reflexão e elaboração de hipóteses, o que exige uma maior participação do aluno no processo de aprendizagem.

A abordagem comunicativa dá muita importância à produção feita pelos alunos, no sentido em que tenta favorecer estas produções dando ao aluno a ocasião múltipla e variada de produzir na língua estrangeira, ajudando-o a vencer os seus bloqueios, não o corrigindo sistematicamente.

A aprendizagem é centrada no aluno, não só em termos de conteúdo como também nas técnicas usadas na sala de aula. As estratégias utilizadas visando a produção de enunciados escritos são variadas: o trabalho em grupo que permite a comunicação entre os alunos; as técnicas de criatividade e as dramatizações (*role-play*) que permitem a expressão mais livre; a leitura silenciosa de textos autênticos (em oposição a textos fabricados para fins pedagógicos); o papel fundamental da afetividade nas interações e o trabalho individual como meio de desenvolver a capacidade de autoaprendizagem.

O professor deixa de ocupar o papel principal no processo ensino aprendizagem, de detentor do conhecimento, para assumir o papel de orientador, de facilitador, de organizador das atividades da aula. Um outro fator relevante e facilitador da aprendizagem prende-se com o ambiente que reina na aula e esta depende, em grande parte, do professor. Ele precisa ser

afetuoso, sensível, tolerante, paciente e flexível a fim de que possa inspirar confiança e respeito, favorecendo, portanto, a aprendizagem.

O ensino baseado em tarefas é uma variante da abordagem comunicativa que se preocupa em fornecer tarefas aos alunos que reflitam as necessidades da vida real. Trata-se de uma metodologia comunicativa que permite a professores e alunos concentrarem-se em como conseguimos coisas com a linguagem e em como podemos utilizar a linguagem em determinadas tarefas. O ensino por tarefas é recomendado em todos os programas de Espanhol e de Inglês para o Ensino Básico (Richards & Rodgers 2001: 223-241).

O método de Resposta Física Total, desenvolvido por James Asher, consiste basicamente em obedecer a ordens dadas por um instrutor que envolvem uma manifestação física. A resposta do aluno é uma manifestação da compreensão do enunciado do professor. O uso desta metodologia assegura a participação ativa dos alunos, ajuda o professor a saber se a informação foi compreendida e fornece contextos que ajudam os alunos a compreender o que ouvem. “The use of TPR insures the active participation of students, helps the teacher know when utterances are understood, and also provides contexts to help students understand the language they hear.” (Krashen 1982: 142).

Segundo Asher (Krashen 1982: 142), o método de Resposta Física Total é um método pouco exigente em termos de produção linguística e que envolve jogos de movimento logo, reduz a tensão no aprendente e cria um ambiente positivo que facilita a aprendizagem. O uso de jogos assegura essa participação ativa e permite ao professor saber se a informação foi compreendida pelos seus alunos ao executarem corretamente uma série de instruções.

Para Howard Gardner (2011), a capacidade que a criança tem em resolver problemas deve ser desenvolvida quando ela participa em jogos, uma vez que estes são realizados em ambientes com contextos ricos e naturais.

Também a Teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida por Gardner (2011), se torna uma importante justificativa para a utilização do jogo no contexto educacional, tendo em vista a concepção da escola como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de todas as competências das crianças e a necessidade de se estabelecer, no contexto educacional, uma relação entre as atividades intelectuais e as atividades corporais. Ao utilizar o conceito de inteligências múltiplas, o autor refere uma visão geral, que contempla todas as competências. O ser humano tem pelo menos oito diferentes pontos no seu cérebro que

abrigam as várias inteligências: cinestésico-corporal, linguística, lógico-matemática, espacial, musical, naturalística, intrapessoal e interpessoal. Segundo o autor, a atividade lúdica é uma atividade eminentemente cultural e, ao ser valorizada como recurso pedagógico, pode contribuir para o desenvolvimento de todas as competências do aluno (2011: 375).

David Nunan (1989: 10) considera uma tarefa comunicativa como “a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.” O objetivo final é a comunicação e, para que isso ocorra, o ensino deve estar baseado em funções comunicativas e o conteúdo deve ser relevante e significativo para os alunos. Envolver os alunos na construção e seleção das tarefas torna a aprendizagem ativa, significativa, integrada e socializadora, indo, desta forma, ao encontro dos princípios metodológicos definidos para o 1º Ciclo.

Neuner, Edelhoff, Krüger e Piepho (1985: 30) defendem que o fundamental é definir os objetivos com que se fazem determinados exercícios em função do desenvolvimento da capacidade de comunicação, por isso são organizadas sequências de exercícios que, do ponto de vista pragmático e pedagógico, “preparam para, desenvolvem, estruturam, simulam e são actos de comunicação (*classroom discourse*).”

Ao analisarem-se as metodologias de ensino citadas verifica-se que todas elas privilegiam o estudo da língua, ora vista como um conjunto de palavras, de vocabulário, ora de estruturas gramaticais, de noções ou funções. O professor representa a autoridade e o modelo a ser seguido, à exceção da metodologia comunicativa em que o professor desempenha múltiplos papéis, mas não é visto como autoridade. No que diz respeito ao aluno, verifica-se que ele passa de um papel passivo a um papel mais ativo, com tendência a desenvolver uma independência e uma certa autonomia face à aprendizagem.

Estar motivado para aprender é a melhor forma de aprendizagem, independentemente da metodologia a ser utilizada. Para manter a motivação pela língua estrangeira em estudo, o aluno precisa estar envolvido (*engaged*) no processo, tem de aprender a aprender e ser capaz de assumir uma parte de responsabilidade pela sua aprendizagem (Harmer, 2007: 25).

O essencial de uma aula consiste na concretização das atividades escolhidas e na metodologia que se vai aplicar para concretizar os objetivos que constam no plano de aula.

O recurso a atividades lúdicas, entre as quais o jogo, constitui uma ferramenta muito útil, que vai ao encontro das abordagens consignadas no método comunicativo, uma vez que se pretende que o aluno, ao jogar, comunique em língua estrangeira, estando focado mais no significado do que na forma, num ambiente descontraído, sem inibições, sem medo de errar, vendo o professor como um facilitador e um orientador da aprendizagem.

Perante os propósitos das diferentes abordagens e métodos de ensino, podemos concluir que os jogos didáticos constituem excelentes alternativas aos métodos tradicionais, porque permitem trabalhar diferentes macrocapacidades dos alunos, conjugando ensino e diversão. Eles viabilizam o desenvolvimento de aspetos cognitivos e de atitudes sociais como a iniciativa, a responsabilidade, o respeito, a criatividade, a comunicabilidade, entre outros. O uso de jogos na aula costuma motivar os alunos e diminuir a ansiedade, na medida em que nessas atividades é possível reduzir a importância dos erros e entendê-los como parte do processo de aprendizagem. Nas atividades tradicionais em que se destaca claramente o lugar e o papel do professor e dos alunos, a insegurança e o medo de errar inibem a participação na aula. Porém, quando se realizam atividades lúdicas cria-se um novo ambiente de trabalho no qual o aluno adquire mais confiança e se sente livre para participar no seu processo de aprendizagem de forma responsável e autónoma. Não se trata de substituir o ensino tradicional, mas sim de combinar a dimensão lúdica com este, procurando, desta forma, tornar a aprendizagem mais interessante e divertida para os alunos.

Ainda que utilizemos algumas das estratégias consignadas nos métodos tradicionais, tais como a repetição e a memorização de estruturas gramaticais e lexicais, devemos sempre apostar noutras estratégias inovadoras e motivadoras para o aluno. Na minha opinião, aprender deve ter sempre uma dimensão lúdica.

### **1.3. O jogo didático e a sua importância na aprendizagem das línguas estrangeiras**

A aplicação dos jogos na sala de aula constitui atualmente uma das diretrizes tanto dos programas do Inglês e do Espanhol como LE, como dos próprios manuais que enfatizam a importância do lúdico e, especificamente, dos jogos didáticos. Efetivamente, a partir de 1970, com o enfoque comunicativo, começou-se a falar da importância que tem para a

aprendizagem o facto de que o aluno se divirta. Desde sempre se considerou o jogo como um elemento intrínseco da personalidade humana, potencializador da aprendizagem. Mais atrativo e motivador, o jogo evidencia a dimensão comunicativa e interativa, proporcionando ao aluno a prática ativa das suas destrezas linguísticas, num contexto real e com uma finalidade específica.

Os jogos ajudam e encorajam muitos aprendentes a manter o seu interesse e o seu trabalho. Os jogos também ajudam o professor a criar contextos nos quais a linguagem seja útil e significativa. Como Wright, Betteridge & Buckby, (2012: 1-9) referem: “Games provide one way of helping the learners to *experience* language rather than merely *study* it. The word “game” means an activity which is entertaining and engaging, often challenging, and an activity in which the learners play and usually interact with others.”

No ensino de uma língua estrangeira os jogos adquirem uma importância significativa, uma vez que atuam como um canal de comunicação direta e espontânea entre os alunos, permitindo-lhes desenvolver estratégias comunicativas. Essas atividades ajudam ao aperfeiçoamento da competência comunicativa porque provocam uma necessidade real de comunicação e criam a oportunidade de o aluno usar a língua em estudo. Ainda que o jogo que se pretenda utilizar tenha o objetivo de trabalhar a gramática ou o vocabulário e não diretamente a expressão oral, o aspeto comunicativo reside no próprio desenvolvimento do jogo, no qual se obriga os alunos a utilizar estratégias de comunicação para interagir com os seus colegas e alcançar as metas pretendidas.

O jogo é uma situação real de comunicação na qual os alunos, sem se aperceberem, põem em prática as suas competências comunicativas, muitas vezes, de uma forma mais natural e eficaz do que numa aula de conversação. Para poder participar ativamente no jogo, o aluno precisa de argumentar, expressar os seus sentimentos e ideias e defender o seu ponto de vista, praticando e desenvolvendo processos mentais e emocionais que se vão ativar sempre que se submeta a uma situação de comunicação.

Guastalegnanne (2009: 4) aponta algumas vantagens em usar jogos na aula de ELE:

- Son divertidos
- Les dan a nuestras clases más vida, color, nuevas sensaciones
- Los juegos ayudan a “olvidar” el trabajo con la lengua
- El incentivo de un premio o el reconocimiento al ganador los motiva a jugar
- Nos sirven para repasar y volver a repasar temas que hemos trabajado
- Los juegos son buenos para trabajar los errores fosilizados

- El material lúdico es diferente al impreso para la clase y la novedad es atractiva
- Los juegos apelan a todos los estilos de estudiantes (activos y reflexivos, intuitivos y sensitivos, visuales y verbales, secuenciales y globales, inductivos y deductivos)
- El trabajo en equipos conecta a los estudiantes y los pone en situación de dialogar para ponerse de acuerdo en los juegos de equipo y esto ayuda a crear un ambiente de familiaridad donde es más factible que actúen con menos inhibiciones
- Fomentan que el estudiante esté activo y tome responsabilidad por su propio aprendizaje
- Generan reales situaciones de necesidad de obtener información y de negociación.

Através dos jogos, a ansiedade dos alunos relativamente à aprendizagem da língua diminui. Quando estão a aprender uma língua estrangeira os alunos podem sentir-se ansiosos porque não dominam a língua e têm receio de errar. Os jogos são vantajosos neste aspeto, pois reduzem a ansiedade, aumentam os sentimentos positivos e melhoram a autoconfiança porque os alunos não têm receio de ser criticados ou punidos ao praticar a língua. Outra vantagem consiste no facto de serem uma boa forma para introduzir léxico novo. Além disso, promovem a cooperação entre os alunos e combinam trabalho e brincadeira.

Com tudo isto, o ambiente escolar converte-se num elemento motivador onde não se prioriza somente a memorização de conhecimentos académicos que são exigidos nos testes, mas a formação de indivíduos cultural e socialmente ativos.

Os jogos podem usar-se em todo o momento da aula de LE, tanto nas apresentações como nas práticas, para rever conteúdos, ao princípio da aula, como *warm-up*, no final, como um encerramento, ou entre atividades, funcionando como “separadores”. Na verdade não existe nenhuma razão pela qual cada atividade da aula não possa ser um jogo devendo, contudo, evitar-se que se perca o elemento-surpresa. Sempre e quando apresentarmos o jogo como mais uma ferramenta na bateria de recursos da aula, os alunos entendê-lo-ão como sendo útil e relevante e, desta maneira, poderemos usá-los em qualquer momento da aula e em mais do que uma ocasião durante a mesma. Convém apresentar o jogo como uma atividade para apresentar ou praticar a língua, em vez de o apresentar como um jogo. Por exemplo, em vez de dizer aos alunos “Ahora vamos a jugar al Bingo”, dizer-lhes “Ahora vamos a practicar el Pretérito Indefinido y la comprensión oral con un Bingo de verbos.” (Guastalegnanne, 2009: 5)

Corbett (2004: 8) refere que os jogos podem ser usados para alavancar um humor criativo na sala de aula, para estimular o pensamento, fortalecer a imaginação, para se divertir através da linguagem, criatividade e pensamento, para introduzir ou rever um tópico, para consolidar a aprendizagem, proporcionar a prática para garantir a confiança, para captar a atenção – centrando a atenção das crianças no início/durante/no final de uma sessão - e para aferir conhecimentos.

Para Corbett (2004: 5) os jogos podem ser usados em vários momentos da aula: como atividades que iniciam a aula (*starters*), servindo de *warmer*, ajudando à concentração e à apresentação do tema da aula; como passagem (*bridges*) para uma atividade de aprofundamento de conteúdos; no final da aula (*finishers*), como atividade de consolidação; ou mesmo nos momentos livres (*odd moments*). De facto, perante esta flexibilidade do uso do jogo em qualquer momento da aula, depreende-se a sua importância para o sucesso garantido da aula de LE.

Os jogos podem ser usados em qualquer momento da aula, podem ser atividades controladas ou livres, podem ter várias funções, desde um auxiliar de memória a atividades de repetição, bem como uma oportunidade para utilizar a língua de forma livre, como um meio para chegar a um fim e não como o fim da atividade. Podem também servir como ferramenta pedagógica de avaliação para o professor, que poderá identificar áreas de dificuldade e tomar as devidas ações para solucionar essas dificuldades de forma mais apropriada. Os alunos têm também a possibilidade de pôr em prática a matéria que aprenderam.

Strecht-Ribeiro (1998: 131) refere que os jogos são muito valiosos em qualquer estágio da aprendizagem de línguas pois constituem meios excelentes para a prática, repetição e reforço de vocabulário e estruturas em qualquer das quatro macrocapacidades (*skills*), desenvolvendo o interesse e a motivação. Muito diversificados em tipos e objetivos, os jogos permitem ao professor criar oportunidades de utilização comunicativa e real da língua estrangeira, num ambiente de cooperação, estimuladora de autoconfiança e frequentemente potenciadora de apropriação sociocultural.

Apesar de todas as suas potencialidades, os jogos devem ser utilizados com alguma precaução por parte dos professores. Assim, deve ter-se em consideração o nível do jogo, o tamanho e as condições físicas da sala de aula, o equipamento, os materiais e o tempo disponível para jogar.

### 1.3.1. O papel do professor

Sob o ponto de vista pedagógico, para que o jogo seja produtivo, é necessário ter os objetivos a alcançar muito claros e usá-lo no momento adequado do processo ensino-aprendizagem. Assim, ao introduzir um jogo na aula, devem-se confrontar os objetivos pretendidos com as características e necessidades dos alunos e com os recursos disponíveis e analisar qual o tipo de atividade que será mais proveitosa para o grupo naquele momento.

A seleção e aplicação de jogos no contexto escolar implica, por parte do professor, um trabalho de reflexão e análise que deve ser programado e coerente e não simplesmente tido como forma de passar o tempo ou como improvisado quando se mudou o rumo da aula e não se sabe o que fazer. Como já referido, os jogos oferecem inúmeras opções de utilização e podem usar-se em momentos distintos da aula: para introduzir um assunto, para memorizar e praticar os conteúdos depois de uma explicação ou para fazer uma revisão. O jogo não tem porque ser algo para aproveitar nos últimos minutos de aula e pode, inclusive, ser o ponto central da aula.

Guastalegnanne (2009: 6) apresenta-nos os seguintes conselhos para que o trabalho com jogos na sala de aula seja frutífero: o entusiasmo do professor deve ser contagiante e, para tal, deverá conhecer muito bem o jogo, prepará-lo devidamente e sentir-se cómodo com ele, assim, o seu entusiasmo irá motivar os alunos; uma constante motivação dos alunos enquanto jogam, para que não percam o entusiasmo no caso de estarem a perder, devendo dar alento, tentando ser o mais imparcial possível; o jogo deve ser escolhido tendo em conta o nível e a personalidade dos alunos, o número de alunos, a idade e os diferentes estilos de aprendizagem; o regulamento do jogo deve ser sagrado, ou seja, as regras devem ser claras, respeitadas e nunca se devem mudar ao longo do jogo e deve estar escrito numa folha ou no quadro. Desta maneira, torna-se exterior ao professor e este não aparece como um juiz ou árbitro, mas sim como um facilitador ou animador do mesmo. Pelo facto de o jogo ter uma função comunicativa própria, antes de se começarem a utilizar na aula, devem-se ensinar-se os expoentes necessários ao seu desenvolvimento, por exemplo: “¿A quién le toca?”, “Un turno sin jugar”, “¡Tramposo!””, “Pásame el dado”, “¿Quién da?”, também se deve ensinar algum vocabulário específico como: “Tarjetas”, “Retroceder”, “Tirar el dado” ou “Repartir”. O tratamento do erro deve ser cuidadoso, não é boa ideia interromper o jogo com correções, uma vez que os alunos estarão mais concentrados na fluência do que na precisão, o ideal é tomar nota dos erros e trabalhá-los quando o jogo terminar ou noutra aula.

Tendo em conta estes conselhos, o professor deve, então, fazer com que a motivação esteja sempre presente enquanto os alunos jogam, tendo sempre em atenção o nível e as características pessoais dos alunos, a sua faixa etária, o número de alunos que constitui a turma, bem como ter a preocupação prévia de preparar devidamente os materiais. O professor deve ser visto como facilitador, orientador e organizador e não como um árbitro.

Os jogos funcionam como um canal de comunicação direto e espontâneo através do qual o aluno utiliza estratégias que lhe permitem interagir com os colegas, expressando-se mais livremente e sem tantas inibições.

Contudo, não se pense que o facto de termos planeado um jogo para uma aula não inviabilize a existência de alguns constrangimentos que impeçam que os alunos adiram, como é o caso dos alunos mais tímidos ou dos mais ambiciosos e competitivos ou aqueles alunos que veem o jogo como uma atividade infantil e uma perda de tempo. A este propósito Guastalegnanne (2009: 4) aponta algumas soluções para que essas situações não se tornem constrangedoras. Uma delas tem a ver com o facto de a pressão de ganhar poder ser demasiado inquietante. A solução que apresenta passa pela não atribuição de pontuação. Mudar os pares ou as equipas de aula em aula também ajuda a que os alunos não sintam demasiada pressão para ganhar ou para fazer ganhar a sua equipa. Se existirem alunos demasiadamente competitivos pode separar-se o grupo. Guastalegnanne dá-nos a seguinte solução: neste caso também ajuda muito mudar constantemente as equipas e dar prémios a todos, de vez em quando, mas o do vencedor deverá ser maior ou mais importante.

Alguns alunos podem ver o jogo como uma perda de tempo. A solução deve residir no modo como os professores usam os jogos e quais os propósitos inerentes a eles: para praticar vocabulário, memorizar regras gramaticais, melhorar a fluência do discurso, trabalhar algum conteúdo sociocultural ou erradicar erros fossilizados (Guastalegnanne 2009: 4). Convém dar a conhecer aos alunos qual o objetivo específico para que vejam que o jogo é parte integral do processo de aprendizagem, não só somente em momentos de relaxamento e divertimento.

Alguns alunos podem sentir-se subestimados ou que estão a ser postos em situações demasiado infantis. A solução deve passar por falar do jogo, dos jogos que eles jogam no seu idioma, dizer-lhes que, em aulas anteriores, estavam a jogar quando, por exemplo, adivinhavam um verbo, quando representavam um papel, quando tinham que unir duas frases ou duas partes de uma palavra e que, mesmo assim, estavam a fazer um trabalho útil com a língua.

Há que preparar muito bem os jogos para que sejam úteis, atrativos e de boa qualidade. A solução deve passar por reconhecer que não existem jogos bons especificamente desenhados para a aula de língua estrangeira e que produzi-los requer muito tempo e esforço, mas vale a pena pois um jogo pode ser usado, geralmente, para mais do que um objetivo e para muitos níveis.

Em suma, de modo a ser capaz de explicar convenientemente o funcionamento do jogo, o professor deverá ter a capacidade de comunicar na língua estrangeira, de forma clara e simples, para que os alunos compreendam o funcionamento do jogo, bem como as suas regras. As regras devem ser claras e devem estar escritas numa folha, no quadro, ou estarem projetadas para que os alunos as visualizem facilmente e as respeitem. A preparação prévia de regras bem elaboradas e claras permitirá contornar possíveis obstáculos que poderão surgir aquando da realização do jogo. O jogo deve ter objetivos de aprendizagem claros. Deve ser compreensível o que os alunos estão a aprender e a praticar. Cabe também ao professor a tarefa de minimizar a frustração causada pela derrota.

As atividades devem ser concebidas para ajudar o professor a utilizar uma abordagem multissensorial equilibrada, com o intuito de apelar aos diferentes estilos de aprendizagem: visual – usando objetos, imagens e fotografias; auditivo – usando sons, vozes, música; cognitivo – usando mnemónicas, truques de memória, regras; cinestésico – usando ações, teatro, movimento. O mais importante de tudo é garantir que todos se divirtam no processo!

### **1.3.2. O papel do aluno**

Com o ambiente criado pelos jogos, os alunos mais “avançados” podem funcionar como mediadores para aqueles com mais dificuldades e ensinar, de forma menos constrangedora, o conteúdo não assimilado, permitindo assim que os alunos com dificuldades desenvolvam a sua autoconfiança e se ajustem ao grupo em que estão inseridos.

O jogo favorece a interação e o espírito de colaboração entre os alunos. No grupo todos almejam o mesmo – vencer e, para tal, unem forças tendo em vista alcançar o mesmo objetivo. O aluno sente-se mais estimulado, desinibido, sem medo de errar, mais ativo e mais participativo, mais interativo e mais confiante nas suas capacidades.

## **1.4. O jogo nos programas de Espanhol e de Inglês para o Ensino Básico**

O Programa Curricular de Espanhol para o 2º Ciclo (2008: 35) refere o seguinte:

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. (...) O professor deverá tentar desenvolver a criatividade fomentando a diversão e apresentando o trabalho como um jogo, brincando com ideias, elementos e conceitos para conseguir eliminar tensões, angústias ou ansiedade e desenvolver atitudes de respeito, compreensão e participação. O aluno terá de aprender a respeitar a liberdade dos outros e ouvir os seus critérios chegando a expressar ideias em imagens e a ilustrar experiências, pensamentos e sentimentos.

Como se pode constatar, e como já salientámos, o professor tem de utilizar recursos, materiais didáticos e atividades variadas e motivadoras que possam ser úteis a todos os alunos (não só quanto aos temas, mas também quanto ao grau de dificuldade) e adequados ao contexto, dando prioridade às atividades comunicativas e às tarefas reais ou simuladas, num ambiente descontraído, promotor de uma aprendizagem efetiva.

As atividades lúdicas devem ter uma presença fundamental na sala de aula pois permitem a participação de todos os alunos, sendo atividades fáceis de organizar e de praticar. O uso de jogos é fundamental porque “ajudam ao desenvolvimento cognitivo, facilitam a compreensão e representação da realidade e ajudam a assumir padrões sociais. Por isso, os jogos têm de ser simples e divertidos, ter relevância linguística, ser objetivos e claros.” (2008: 38)

O enfoque por tarefas surge como proposta, dando autonomia ao professor para adequar as estratégias à realidade dos alunos, às suas características e ao grau de dificuldade. Salienta-se a importância da componente lúdica, uma vez que, através dos jogos, podem experimentar-se diferentes papéis da sociedade, podem aprender-se, de uma forma mais descontraída, funções e estruturas linguísticas, facilita-se a compreensão e ajuda-se a desenvolver estratégias comunicativas e atitudes sociais. O processo educativo é centrado no aluno, que é visto como um todo, e o professor surge como facilitador, orientador e organizador do processo de ensino-aprendizagem.

Nas Orientações Programáticas para Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (2005/6) alertam-se os professores para a implementação de uma aprendizagem baseada em atividades motivadoras e lúdicas, atividades estas que tenham em conta as necessidades globais dos alunos, o seu nível de desenvolvimento e o seu estilo de aprendizagem. As metodologias de

ensino privilegiam atividades lúdicas, que envolvam os alunos, baseadas no ensino por tarefas e no método Resposta Física Total.

Os jogos são motivadores, divertidos, fazem parte do dia-a-dia da criança e, atendendo ao seu carácter lúdico, constituem uma prática excelente em muitas áreas do ensino de uma língua, a saber, a pronúncia, o vocabulário, a gramática e as quatro *skills*, *listening*, *speaking*, *reading* e *writing*.

(ME 2005/6: 25)

As experiências de aprendizagem têm que ser diversificadas, devendo, sempre que possível, colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. O QECRL (2001: 88) refere: “O uso da língua como um jogo desempenha um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento de uma língua.”

É importante realçar que a criança entre os 8 e os 10 anos inicia ou amplia a sua capacidade de abstração, sendo essa a altura ideal para se ir gradualmente passando das situações vividas às situações imaginadas. Essa gradação implica que o ensino-aprendizagem de conteúdos linguísticos em línguas estrangeiras deva conceber-se mais como um conjunto de atividades práticas do que como um sistema de conhecimentos a adquirir ou de factos a reter na memória, procurando-se que observe e identifique com maior precisão e que compreenda melhor aquilo que a envolve. Na opinião de Strecht-Ribeiro (1998: 93) é a partir da análise daquilo que a criança já desenvolveu ou está a desenvolver, que se devem entender os grandes eixos em torno dos quais se organizam as suas necessidades de aprendizagem:

- lúdica e de expressão (corporal, verbal, musical, gráfica, plástica)
- descoberta de si e do mundo (oposição ego/alter)
- construção de saberes (organização das experiências).

Segundo o autor, não é possível focar a didática de uma determinada disciplina sem partir da análise da recetividade intelectual do aluno em cada uma das fases do seu desenvolvimento global - psíquico, afetivo, social e somático. Juntamente com a língua, deve ser explorado o movimento e o recurso a todos os sentidos. Torna-se indispensável recorrer a inúmeros objetos e imagens, assim como fazer uma utilização integral de todo o espaço da escola e até do que a rodeia.

As atividades e ideias práticas a explorar nas aulas deverão, por si só, encorajar trocas linguísticas reais e incentivar o desejo de participar, desenvolvendo a autoconfiança e as

autonomias necessárias para a criança poder prosseguir na sua aprendizagem, tal como salienta o programa:

(...) é necessário proporcionar-lhe oportunidades em que, por um lado a intenção urgente de comunicar a leve a encontrar uma qualquer forma de se exprimir e, por outro, a linguagem necessária para realizar a tarefa comunicativa proposta seja, de algum modo, imprevisível, encorajando-a a construir a língua activamente por si mesma, mais do que a repetir apenas frases de padrão pré-determinado.

(ME 1998: 66)

Esta é uma das razões pelas quais os jogos são tão úteis e tão importantes no processo de ensino-aprendizagem de línguas: o elemento lúdico de que se revestem desperta o desejo de comunicar. Os jogos oferecem valiosas oportunidades para a utilização real da língua e para o seu processamento por aprendizagem indireta enquanto se está a jogar, desempenhando assim um papel crucial no processo de aquisição da língua estrangeira.

Na maior parte dos Programas de Língua estrangeira são identificados principalmente dois tipos de objetivos: os que dizem respeito aos conteúdos a abordar e os que se referem ao desenvolvimento de atitudes. A dimensão afetiva da aprendizagem das línguas estrangeiras a este nível pode ser especificada em termos das oportunidades que proporciona para formar atitudes, despertar e desenvolver a atenção, a sensibilidade, a curiosidade e o interesse. Quanto maior for o envolvimento afetivo, mais altos serão os níveis de motivação, o que beneficia a aprendizagem.

Strecht-Ribeiro refere “uma abordagem mais holística à aprendizagem e ensino das línguas” (1998: 26). Esta abordagem holística deve contemplar uma educação que dê primazia à formação do aluno como um todo. A educação deve priorizar a formação do ser humano na sua globalidade. O professor deve estar atento a todos os acontecimentos da sala de aula, da sociedade e da vida do aluno, fazendo de todos estes acontecimentos uma oportunidade de aprendizagem, não ficando presos apenas aos conteúdos consignados nos programas. Para que haja uma educação holística devem ser consideradas “todas as facetas da experiência humana, não só o intelecto racional e as responsabilidades de vocação e cidadania, mas também os aspectos físicos, emocionais, sociais, estéticos, criativos, intuitivos e espirituais inatos da natureza do ser humano” (Rafael Yus 2002: 16).

Ainda que não haja um Programa específico para o Espanhol no 1º Ciclo do Ensino Básico, as orientações que seguimos são as mesmas para o Inglês. Em relação ao 3º Ciclo, tanto de

Inglês como de Espanhol, estes não contemplam a vertente lúdica. No entanto, na minha opinião, considero uma lacuna, pois os jogos didáticos são uma ferramenta muito útil que pode ser usada em todos os níveis de ensino e para todas as idades.

O programa de Espanhol de 3º Ciclo propõe o enfoque por tarefas e dá autonomia ao professor para adequar os métodos de ensino à realidade dos alunos, às suas características e ao grau de dificuldade. Sugere atividades contrastivas como sendo pertinentes para o tratamento do erro e salienta a importância de envolver o aluno no processo de aprendizagem, tornando-o capaz de tomar decisões, possibilitando a negociação e a adaptação da planificação inicial à realidade da turma e aos interesses dos alunos. O processo educativo é centrado no aluno e o professor surge como facilitador e orientador desse mesmo processo. O aluno é visto como um todo e, como tal, a aprendizagem deve visar o desenvolvimento dos domínios cognitivo, afetivo e sociocultural.

## **2. A Prática de Ensino Supervisionada**

Sem o contributo das escolas e a disponibilidade dos professores cooperantes e supervisores a Prática de Ensino Supervisionada não teria sido possível. Foi com a sua ajuda, com os conhecimentos e a prática adquirida ao longo da sua vida profissional e ao disponibilizarem as suas turmas para com os seus alunos podermos trabalhar, que se tornou mais fácil cumprirmos os objetivos subjacentes a este período de estágio.

### **2.1. Contextualização**

A Prática de Ensino Supervisionada descrita neste relatório consistiu em cinco práticas no 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, três de Espanhol e duas de Inglês e foi desenvolvida em várias etapas e em várias escolas.

A Prática de Ensino Supervisionado de Inglês no 1.º ciclo decorreu entre os dias 14 de maio e 06 de junho de 2012, na Escola de Santa Clara. Estabeleci contacto com a escola e com a professora cooperante, Dora Afonso, no sentido de realizar a aula de observação no dia 14 de maio. Tomei conhecimento do manual adotado “Bugs World 3”, da editora Macmillan, da planificação anual, das características dos alunos que compunham a turma e também das unidades que me cabia lecionar. Cabe aqui referir que estes mesmos procedimentos foram

por mim adotados em todos os ciclos em que desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada. Observei atentamente a aula da professora cooperante, podendo desta maneira verificar o seu modo de funcionamento, o método de ensino da professora e o tipo de alunos presentes nesta turma. Tratou-se de uma turma de 3.º ano composta por vinte e seis alunos, em que catorze eram do sexo feminino e doze do sexo masculino. A nível de comportamento eram alunos bastante perturbadores e um pouco indisciplinados. Foram lecionadas oito aulas sob a orientação da professora cooperante, Dora Afonso, e a supervisão da professora Ana Paula Liberal.

A Prática de Ensino Supervisionada de Inglês no 2.º ciclo decorreu entre os dias 14 de novembro e 12 de dezembro de 2012, no Agrupamento de Escolas Abade de Baçal. Estabeleci contacto com a escola e com a professora cooperante, Ana Ferreira, no sentido de realizar as aulas de observação nos dias 14 e 16 de novembro. Observei atentamente as aulas da professora cooperante, podendo desta maneira verificar o modo de funcionamento das mesmas, o método de ensino da professora e o tipo de alunos presentes nesta turma. Estas aulas serviram, sobretudo, para facilitar a integração na turma e pensar nas atividades e métodos mais apropriados a serem utilizados na mesma. Tratou-se de uma turma de 5.º ano composta por dezanove alunos, em que seis eram do sexo feminino e treze do sexo masculino. Era uma turma bem comportada, assídua e pontual, bastante afável, simpática, com grande sentido de responsabilidade e com grande interesse na aprendizagem do Inglês. Revelou-se uma turma muito colaboradora em todas as tarefas que lhe foram apresentadas. Foram lecionadas sete aulas sob a orientação da professora cooperante, Ana Ferreira e a supervisão da professora Elisabete Silva.

A Prática de Ensino Supervisionada de Espanhol no 1.º ciclo decorreu entre os dias 14 de fevereiro e 22 de março de 2012, na Escola de Santa Clara. Esta escola tem colaborado com a Escola Superior de Educação no sentido de receber os estagiários, colocando as suas turmas à disposição. Uma vez que a semana de início coincidiu com a pausa letiva do Carnaval, estabeleci contacto com a escola e com a professora cooperante, Dora Afonso, no sentido de realizar a aula de observação na semana que antecedeu a pausa letiva do Carnaval. Assim sendo, a aula de observação teve lugar no dia 14 de fevereiro entre as 11h e as 12h da manhã. Tratou-se de uma turma de 4.º ano composta por vinte e um alunos, em que doze eram do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idade. Quanto ao comportamento considero que foi uma turma bem

comportada. Foram bastante assíduos e pontuais. No que se refere ao plano afetivo apresentou-se como uma turma bastante afável, simpática, com grande sentido de responsabilidade e com algum interesse na aprendizagem de Espanhol. Revelaram-se alunos muito colaboradores em todas as tarefas que lhes foram apresentadas.

Foram lecionadas quatro aulas sob a orientação da professora cooperante, Dora Afonso e a supervisão do professor Nelson Parra.

A Prática de Ensino Supervisionada de Espanhol no 2.º ciclo decorreu entre os dias 20 de fevereiro e 10 de abril de 2013, no Agrupamento de Escolas Emídio Garcia. Estabeleci contacto com a escola e com os alunos do Clube de Espanhol no sentido de realizar a aula de observação no dia 20 de fevereiro. Tratou-se de uma turma de 6.º ano composta por dezanove alunos, em que nove eram do sexo feminino e dez do sexo masculino. A nível de assiduidade revelaram-se muito pouco assíduos. Isto deveu-se ao facto de ser um Clube, opcional, e à falta de responsabilidade por parte dos alunos. De destacar pela positiva cinco alunos que foram sempre assíduos, bem comportados, bastante afáveis, simpáticos, com grande sentido de responsabilidade e com grande interesse na aprendizagem do Espanhol. Revelaram-se alunos muito colaboradores em todas as tarefas que lhes foram apresentadas.

Foram lecionadas três aulas sob a orientação do professor cooperante, Nelson Parra e a supervisão da professora Alexia Dotras.

A Prática de Ensino Supervisionada de Espanhol no 3.º ciclo decorreu entre os dias 16 de abril e 07 de maio de 2012, no Agrupamento de Escolas Abade de Baçal. Estabeleci contacto com os alunos e com a professora cooperante, Catarina Rato, no sentido de realizar a aula de observação no dia 26 de março. Tomei conhecimento da planificação anual, do tipo de alunos que compunham a turma e também da unidade que me cabia lecionar. Tratou-se de uma turma de 9.º ano composta por vinte e cinco alunos, em que treze eram do sexo feminino e doze do sexo masculino. A média de idades era de 14 anos. A nível de assiduidade foram bastante assíduos, contudo alguns deles pouco pontuais. A nível de comportamento é de realçar que havia alunos muito conversadores e um pouco perturbadores. Revelaram-se alunos muito colaboradores em todas as tarefas que lhes foram apresentadas.

Foram lecionadas quatro aulas sob a orientação da professora cooperante, Catarina Rato e a supervisão do professor Nelson Parra.

## 2.2. Descrição e análise reflexiva das práticas

### 2.2.1. A prática do ensino de Inglês no 1º Ciclo

A **1.ª aula** decorreu no dia 16 de maio de 2012 e teve como principal objetivo avaliar a aprendizagem e o progresso dos alunos na unidade lecionada pela professora cooperante através de alguns exercícios de revisão constantes do manual dos alunos. Nos 20 minutos finais da aula realizou-se um jogo (*Egg race*) que teve como objetivos diminuir a ansiedade dos alunos, uma vez que a aula era ao final da tarde, e estimular a interação com os colegas. Segundo Harmer (1991: 101) os jogos “can be used at any stage of a class to provide an amusing and challenging respite from other classroom activity, and are especially useful at the end of a long day to send the students away feeling cheerful about their English class.”

Como pude constatar, os alunos mostraram-se divertidos e bastante descontraídos aquando da realização do jogo. O material foi trazido pelos alunos, facto que despoletou neles muito entusiasmo dada a sua envolvimento no processo. O facto de terem jogado em equipas de rapazes contra raparigas também foi interessante pois fez com que houvesse mais competitividade. Esta atividade teve como aspetos menos positivos o facto de os alunos se distraírem facilmente e de encetarem conversas paralelas. Este jogo pode ser considerado um *rouser*, na perspetiva de Lewis & Bedson (1999: 6), uma vez que é um jogo onde existe movimento e um elemento de competição.

A **2ª aula** teve lugar no dia 21 de maio e consistiu em introduzir algum vocabulário novo relacionado com os desportos e em ensinar o verbo modal *can*. Para introduzir o tópico da unidade distribuí aleatoriamente 12 *flashcards* a 12 alunos. De seguida chamei, um a um, os alunos a quem tinha dado os *flashcards* e pedi-lhes que se colocassem em frente à turma e mostrassem o seu *flashcard* e eu dizia, por exemplo, “He can play golf.” Seguidamente coleí no quadro a palavra *golf* e o *flashcard* com a imagem correspondente, escrevi a frase completa e pedi aos alunos que repetissem a frase em coro. Procedi do mesmo modo para os restantes 11 *flashcards*. (*vide* apêndice 1) Para praticar o vocabulário distribuí aos alunos uma ficha de trabalho com as mesmas imagens que estavam coladas no quadro. Nessa ficha os alunos completavam frases de acordo com as imagens apresentadas. Enquanto os alunos completavam a ficha eu monitorizava e fazia a correção individualmente. Esta atividade foi

muito demorada visto que se tratava de uma turma com muitos alunos. Usei este tipo de correção (individual) pois foi a maneira como a professora da turma fez a correção dos exercícios na aula de observação, tendo-me aconselhado a usar esta estratégia, o que fez com que não tivesse tido tempo para cumprir todas as atividades planificadas.

O tipo de atividade que utilizei para apresentar vocabulário tornou a aula mais movimentada, mais divertida e mais estimulante, como pude verificar pelas reações dos alunos que se mostraram muito interessados e participativos. “When students are *Engaged*, they learn better than when they are partly or wholly disengaged!” (Harmer 2007: 25) O facto de ter utilizado muitos *flashcards* e de ter optado pela correção individual fez com que não tivesse tempo para cumprir todas as atividades planificadas e deu azo aos alunos para conversarem, perturbando o normal funcionamento da aula.

A **3ª aula** decorreu no dia 23 de maio. A aula começou muito tarde uma vez que os alunos tiveram que mudar de sala e não correu como eu desejava pois os alunos, para além de terem chegado muito atrasados, não se sentaram nos lugares habituais, conversaram com os colegas e estiveram distraídos. Aguardei em silêncio que se acalmassem, o que aconteceu passado pouco tempo.

Dei início à aula com uma atividade de pré-audição que serviu para contextualizar e introduzir o tema da canção “Yes, I can...” (*vide* apêndice 2), mostrando aos alunos algumas imagens da aula anterior e pedindo-lhes para, em coro, repetirem a frase que eu dizia. De seguida, os alunos ouviram a canção enquanto eu fazia gestos descrevendo as atividades da canção. Os alunos ouviram a canção uma segunda vez, cantaram-na e fizeram os gestos juntamente comigo. A inclusão desta atividade teve como objetivos fazer uma revisão do vocabulário dado e da estrutura do verbo modal *can* de uma forma mais descontraída. As canções apresentam a língua aliada ao ritmo. Utilizam a repetição, ajudando os alunos a aprender palavras e frases, são fáceis de memorizar, permitem um bom exercício de compreensão e produção oral (*listening* e *speaking*), reforçam a aprendizagem de vocabulário e são também uma boa oportunidade para realizar exercícios com movimento (levantar e saltar, por exemplo) dando lugar a atividades que vão ao encontro do método de Resposta Física Total.

A 4ª aula, dia 28 de Maio, foi dedicada à introdução do tópico *Daily Routines*. Para tal, mostrei aos alunos alguns objetos (*realia*) tais como um despertador, uma escova de dentes, peças de roupa, sabonete, um pacote de cereais, entre outros, enquanto representava por gestos a minha rotina diária. Todas as ações representadas tiveram uma sequência lógica (o despertador tocou, eu espreguicei-me, lavei a cara, preparei o pequeno-almoço, lavei os dentes, vesti-me...) para que os alunos tentassem adivinhar qual seria o tema da aula. Seguidamente, projetei alguns diapositivos (*vide* apêndice 3) com imagens alusivas à rotina diária e à ação correspondente a cada imagem. Terminada a visualização do *PowerPoint*, mostrei aos alunos um vídeo ([http://www.youtube.com/watch?v=fsIb5L0\\_pGY](http://www.youtube.com/watch?v=fsIb5L0_pGY)). O vídeo continha imagens que mostravam atividades diárias (lavar as mãos, escovar os dentes, vestir, por exemplo) e a letra da canção descrevia essas atividades. Após a sua visualização e audição os alunos cantaram e imitaram os gestos de acordo com o que visualizavam.

Tinha previsto no plano de aula fornecer aos alunos uma ficha de trabalho na qual constavam as imagens que tinham sido projetadas e a ação correspondente (atividade de correspondência imagem-ação) para ser realizada em casa mas, uma vez que ainda dispunha de algum tempo, a atividade foi feita na sala de aula (*vide* apêndice 4).

Harmer (1991: 161-173) apresenta uma série de atividades para o ensino e a prática de vocabulário divididas em três seções: apresentação, técnicas de descoberta e prática. Para a apresentação recomenda as seguintes técnicas: o uso de objetos (*realia*), gravuras, mímica, ações e gestos; quanto às técnicas de descoberta sugere a combinação de palavras com gravuras, a inferência do significado pelo contexto, a produção de textos orais e escritos com vocabulário específico; quanto à prática sugere ações e gestos, exercícios para colocar em ordem, entre outras. Procurei, tal como Harmer sugere, levar para a sala de aula objetos pessoais para que os alunos inferissem o tema da aula e para os motivar e, para praticarem o vocabulário, cantaram a canção seguida de gestos. Os objetivos a que me propus foram atingidos, pois os alunos mostraram grande entusiasmo acompanhando cada gesto que eu fazia com um olhar atento e, aquando da audição da canção, participaram ativamente repetindo as palavras que ouviam e fazendo gestos.

Procurei adotar estratégias e metodologias apropriadas que se tornassem facilitadoras de novas aquisições e que se aproximassem do dia-a-dia de cada aluno. Uma delas foi, por exemplo o recurso a objetos da vida real. Os recursos didáticos utilizados foram, na minha

perspetiva, facilitadores de um ensino mais dinâmico e mais interativo e, como tal, devem ser valorizados como forma de facilitar e orientar os alunos para um ensino-aprendizagem mais efetivo.

A **5ª aula**, dia 30 de maio, iniciou-se com a correção da ficha de trabalho realizada na aula anterior, através de uma projeção em *PowerPoint*. De seguida, os alunos realizaram uma ficha de trabalho do manual que consistiu em praticar os conteúdos lecionados na unidade. Fiquei satisfeita porque verifiquei que os alunos assimilaram os conteúdos lecionados e conseguiram realizar a ficha sem grandes dificuldades.

No dia 04 de junho não foi dada matéria nem feita planificação porque, por indicação da professora cooperante, é costume após o dia da Primeira Comunhão das crianças, deixá-las praticar atividades ao ar livre com a nossa supervisão. Coloquei os alunos em círculo, fizemos o jogo com a bola em que um aluno atirava a bola para outro, para que este, ao recebê-la, dissesse o seu nome e a sua idade. Seguidamente, cantámos várias canções em inglês (“This is the way we go to school”; Yes, I can...”; “Head and shoulder, knees and toes”.)

Nos dias 06 e 11 de junho os alunos ensaiaram as canções, em Língua Inglesa, que estavam planeadas para a festa de final de ano.

### **2.2.2. A prática do ensino de Inglês no 2º Ciclo**

A **1.ª aula** decorreu no dia 21 de novembro de 2012 e teve como principal objetivo a introdução de vocabulário relativo à descrição física. Para introduzir vocabulário novo utilizei um vídeo sobre os “*Flintstones*” acessível em (<http://www.youtube.com/watch?v=2s13X66BFd8>). O material foi selecionado tendo em conta as características da turma (ano, nível de escolaridade e idade), o facto de ser um programa televisivo conhecido pela maior parte dos alunos e na tentativa de ir ao encontro dos seus gostos e preferências. O vídeo foi projetado após ter dito aos alunos que iria falar de uma família muito famosa e moderna, da Idade da Pedra. Os alunos reagiram positivamente ao vídeo, cantarolando a música da canção. Contudo, ainda que a receptividade tivesse sido bastante positiva, a exploração da canção e do vocabulário não foi bem conseguida porque a canção apresenta os personagens desta família e, através das imagens,

os alunos tomariam conhecimento da descrição física de cada um dos elementos. Seria também uma forma de captar mais a atenção dos alunos.

A atividade final foi um jogo – “Guessing Game” – que consistiu num trabalho de pares (*vide* apêndice 5). Cada par de alunos tinha de fazer a descrição de um colega da turma sem mencionar o nome. Posteriormente, os textos descritivos produzidos foram afixados nas paredes da sala de aula. Os alunos tiveram de circular livremente pela sala, ler as descrições e tentar adivinhar a quem correspondia cada descrição, registando o seu nome.

Este tipo de jogo constituiu uma boa prática de uso do vocabulário que envolveu compreensão da língua estrangeira. Reconheço que deveria ter optado por colocar os alunos em pequenos grupos e não a turma toda ao mesmo tempo a ler as descrições dos colegas e tentar adivinhar de quem se tratava, pois assim perdeu-se mais tempo que o previsto e gerou-se alguma confusão. Este jogo pode ser considerado um *rouser*, na perspetiva de Lewis & Bedson (1999: 6), uma vez que é um jogo que envolve movimento.

A **2.ª aula** teve lugar no dia 23 de novembro e consistiu em praticar os conteúdos lecionados na aula anterior, recorrendo a um jogo interativo (*vide* apêndice 6). Esta atividade teve como objetivo central a ativação de léxico conhecido e a aquisição de novo vocabulário relacionado com a descrição física. A atividade foi extremamente apelativa e motivadora para os alunos, pelo que a sua participação foi feita de forma entusiástica. Depois de rever o vocabulário recorri a um texto e ao preenchimento de um “*fact-file*” (*vide* apêndice 7) com informação retirada do texto.

Uma vez que esta aula era de apenas 45 minutos, foi pedido aos alunos, como trabalho de casa, que respondessem a algumas questões sobre o texto. Os objetivos para esta aula foram concretizados, houve interação e dinamismo aquando da realização do jogo.

Como já foi apresentado, estas reações dos alunos confirmam o que os autores referidos defendem sobre a utilização dos jogos na sala de aula. Os jogos proporcionam uma forma de aprendizagem mais agradável, ajudando no desenvolvimento de várias áreas importantes na vida de uma criança. Os jogos estimulam o aluno, motivam-no, despertam a curiosidade proporcionando uma forma de aprender agradável. Os jogos influenciam no desenvolvimento da agilidade, da concentração e do raciocínio e podem ajudar também no

comportamento em grupo, nas relações pessoais e na ajuda coletiva, facilitando a forma de educar e fazendo com que a sala de aula seja um ambiente agradável. Tal como pude constatar na aula, os alunos mostraram-se muito entusiasmados e verifiquei que atingiram o objetivo proposto: aprendizagem de vocabulário.

A **3.ª aula**, no dia 28 de novembro, constou da correção do trabalho de casa, através de uma projeção *PowerPoint*, e da realização do teste formativo. Aquando da correção dos trabalhos de casa verifiquei que os alunos tinham assimilado os conteúdos das aulas anteriores, comprovei que a turma estava atenta nas aulas e que obteve resultados positivos nos trabalhos realizados.

O teste formativo consta do manual dos alunos e incidiu numa revisão vocabular sobre a família e a descrição física e exercícios de gramática sobre os pronomes pessoais, os verbos *to be* e *have got*, os adjetivos possessivos e o caso possessivo. Não forneci nenhum tipo de ajuda aos alunos uma vez que pretendia identificar quais as situações de aprendizagem menos bem conseguidas, ou seja, ter um diagnóstico mais pormenorizado sobre as aprendizagens feitas pelos alunos.

A **4.ª aula**, no dia 30 de novembro, foi dedicada à correção do teste formativo, através de uma projeção *PowerPoint*, e à realização de exercícios de revisão no quadro.

Auxiliei os alunos que demonstraram ter tido mais dificuldades explicando mais pormenorizadamente os exercícios e pedindo-lhes que escrevessem no quadro as suas respostas.

A **5.ª aula** decorreu no dia 5 de dezembro. Nos primeiros 45 minutos de aula os alunos realizaram o teste de avaliação e nos restantes 45 minutos, como atividade de relaxamento e, simultaneamente, de revisão vocabular, mostrei aos alunos uma imagem do cantor Bruno Mars (*vide* apêndice 8), seguida de uma pequena interação com os alunos e terminando com a audição da canção/visionamento do vídeo “*Just the way you are*” (<http://www.youtube.com/watch?v=LjhCEhWiKXk>). Escolhi esta canção porque, para além de ser um cantor muito conhecido dos alunos, o que à partida os iria motivar, a letra serviu para fazer uma revisão vocabular do tema em estudo.

Enquanto os alunos ouviam a canção tinham que registar nos seus cadernos diários o vocabulário relacionado com a descrição física. Deve dar-se importância a atividades de

relaxamento em momentos de tensão como é o caso dos momentos de avaliação. A inclusão desta atividade teve como principais objetivos a expressão e partilha de opiniões, a ativação de léxico sobre a matéria em estudo e a aplicação e prática de estruturas gramaticais lecionadas, criando-se um momento propício ao relaxamento, ao diálogo e à prática da expressão oral pelos alunos. A atividade de exploração da canção foi bastante apelativa e motivadora para os alunos, uma vez que se tratava de um cantor conhecido e de uma canção divertida. A canção, como pude constatar, serviu para motivar e desinibir os alunos, criando um ambiente de confiança e de boa disposição.

A **6.ª aula**, dia 7 de dezembro, foi dedicada à entrega e correção dos testes de avaliação. Para não se tornar uma aula maçadora para os alunos recorri a atividades diversificadas de correção (palavras desordenadas coladas no quadro para os alunos ordenarem corretamente; um saco que continha os artigos indefinidos que eram retirados pelos alunos e colados no quadro; projeção dos exercícios após correção oral) nas quais os alunos tiveram, quase sempre, um papel muito ativo. Pretendi, desta maneira, trabalhar os conteúdos avaliados de forma mais motivadora para os alunos e tratar o erro como forma de construção de conhecimento e não como punição. A avaliação da aprendizagem deve ser vista como um processo construtivo de um novo fazer e saber.

Não consegui terminar a correção do teste no tempo previsto uma vez que se tratou de uma aula de 45 minutos e as atividades demoraram algum tempo a ser realizadas. No entanto, como se tratava de uma turma com resultados bastante satisfatórios, optei por pedir aos alunos que terminassem a correção em casa.

A **7.ª aula**, dia 12 de dezembro, foi dedicada à festividade que se aproximava – o Natal. Procedi à revisão de algum vocabulário através de um *Brainstorming* e à introdução de outro através de um *PowerPoint* (vide apêndice 9). Devia ter pedido aos alunos para registarem nos seus cadernos diários todo o vocabulário que estava escrito no quadro, o que não aconteceu. Isto levou-me a refletir sobre a importância de escolher atividades facilitadoras para o ensino/aprendizagem de vocabulário. Citando Jim Scrivener (2001: 75) “Our job does not finish as soon as a learner has first met some new vocabulary, we need to help them practice, learn, store, recall and use the items.”

Seguidamente, procedi à apresentação de uma imagem de “*Frosty, the Snowman*” para introduzir a história e a canção sobre este boneco. Fui questionando os alunos tendo como

objetivo que descrevessem a imagem. Os alunos responderam acertadamente e com entusiasmo. Tal como me foi sugerido pela professora orientadora, poderia ter deixado os alunos ouvir uma vez mais a canção, uma vez que senti os alunos agradados e ainda dispunha de algum tempo.

### 2.2.3. A prática do ensino de Espanhol no 1º Ciclo

A 1.<sup>a</sup> aula decorreu no dia 01 de março e teve como objetivos aprender a apresentar-se, utilizar algumas frases de sala de aula (língua de sala de aula) e falar sobre o tempo. Como atividade de motivação/apresentação e dado que se tratava da primeira aula de Espanhol jogámos ao “Juego con la pelota”. Este jogo consistiu numa atividade de apresentação da professora e dos alunos. Colocados os alunos em círculo comecei por me apresentar dizendo o meu nome, idade e nacionalidade. Feita a minha apresentação, lancei a bola a um dos alunos e perguntei-lhe o nome. O aluno disse o seu nome e lançou a bola a outro colega, fazendo a pergunta “¿Cómo te llamas?”, à qual o colega responderia utilizando a expressão completa “Yo me llamo...” O mesmo procedimento foi feito com todos os alunos. Optei por este jogo como atividade inicial, um *starter* (Corbert, 2004: 5), por ser uma atividade em que todos, alunos e professora, estão envolvidos desde o início, estimulando os alunos à participação, criando um ambiente descontraído, conseguindo, deste modo, ter uma perceção dos conhecimentos dos alunos em relação ao espanhol.

Seguidamente, escrevi no quadro as frases: “Yo me llamo...Yo tengo...años. Yo soy portuguesa. Mi bandera tiene los colores verde, rojo y amarillo.” Estas frases serviriam para ajudar os alunos a completar uma ficha de trabalho na qual teriam de responder utilizando esta informação, de acordo com cada aluno. Enquanto os alunos preenchiam a ficha, prestei um apoio individualizado a fim de que respondessem corretamente ao que lhes era pedido. Realizada a ficha de trabalho procedi à correção oral, dando oportunidade a todos os alunos de lerem as suas respostas.

Como era hábito os alunos falarem sobre o tempo nas aulas de Inglês, com a professora cooperante, considerei ser interessante fazer o mesmo nas aulas de Espanhol. Para tal, mostrei aos alunos um cartaz com imagens e frases sobre o tempo e as estações do ano (*vide* apêndice 10). De seguida, fiz algumas perguntas aos alunos, por exemplo: “¿Qué tiempo hace hoy? ¿Qué tiempo hace en primavera?” e registei as respostas no quadro. Esta atividade

demorou algum tempo pois todos os alunos quiseram responder e falar sobre a estação do ano de que gostavam mais dizendo porquê. Não houve tempo para cumprir todas as atividades que tinha planejado mas achei que era importante deixar os alunos exprimirem-se utilizando a língua em estudo. Os alunos estavam bastante descontraídos, interessados e revelaram possuir alguns conhecimentos sobre a língua.

A **2.<sup>a</sup> aula** decorreu no dia 08 de março. Iniciei a aula escrevendo no quadro a pergunta “¿Qué tiempo hace hoy?” fazendo, assim, uma breve revisão da matéria lecionada na aula anterior. De referir que o cartaz foi colocado na sala de aula sempre que houve aulas de Espanhol para auxiliar os alunos e facilitar a sua memorização. Seguidamente, entreguei aos alunos uma folha com algumas frases para utilizar na sala de aula. Li as frases e pedi aos alunos que as repetissem. No final pedi aos alunos que acrescentassem outras frases, escrevi-as no quadro e os alunos copiaram-nas para a sua folha.

Esta atividade foi importante dada a participação/interação dos alunos pois, desta forma, sentiram-se mais motivados, capazes e viram o seu trabalho útil e valorizado.

A **3.<sup>a</sup> aula** decorreu no dia 15 de março e teve como objetivo introduzir vocabulário relacionado com a família. Para introduzir o tema mostrei aos alunos uma projeção em *PowerPoint* (vide anexo 11) com um texto e vocabulário relativo aos membros da família. Li o texto e pedi aos alunos que repetissem para se irem familiarizando com o vocabulário. Depois fiz perguntas relacionadas com as personagens do texto, por exemplo: “¿Quién es este?”, para me certificar de que os alunos tinham compreendido o vocabulário. Seguidamente, forneci aos alunos uma fotocópia da apresentação em *PowerPoint* para que ficassem com um registo do vocabulário e pedi a dois alunos que lessem o texto em voz alta.

A atividade seguinte consistiu no preenchimento de uma árvore genealógica com os nomes dos membros da família de cada aluno. À medida que os alunos iam preenchendo a ficha eu ia prestando apoio e tirando dúvidas. A correção foi feita oral e individualmente, dando assim oportunidade a todos os alunos de falar sobre a sua família. Apesar de ter sido um pouco repetitivo, considereei ser importante dar a todos os alunos a ocasião de participar. Cada aluno deve ter a possibilidade não só de receber informação, como também de a transmitir e apresentar, de confrontar as suas ideias com as dos outros, promovendo-se, desta forma, uma aprendizagem mais cooperativa e ativa.

A última atividade desta aula consistiu no preenchimento de um diploma (*vide* apêndice 12) para os alunos darem aos seus pais no Dia do Pai, que se celebraria dali a quatro dias. Esta atividade teve todo o significado pois enquadrou-se na temática da aula – a família. O recurso ao *PowerPoint* (*vide* anexo 11) permitiu aos alunos memorizar o vocabulário com mais facilidade e diminuiu o tempo de explicação.

O uso da ficha de trabalho contendo a árvore genealógica serviu para consolidar o vocabulário apresentado, motivou e entusiasmou os alunos, conduzindo-os a um maior empenho na realização da tarefa. Relativamente ao preenchimento dos Diplomas para o Dia do Pai, os alunos manifestaram muito interesse e denotaram ter compreendido a mensagem, uma vez que procederam ao seu correto preenchimento.

A **4.<sup>a</sup> aula** decorreu no dia 22 de março e teve como objetivo aprender vocabulário sobre o corpo humano. Furneci aos alunos uma folha com uma imagem de um rapaz e a legendagem de algumas partes do corpo humano. Projetei a mesma imagem e, à medida que um aluno ia lendo o vocabulário os outros repetiam. De seguida, distribuí uma ficha de trabalho na qual os alunos deveriam unir com setas a imagem à respetiva legendagem. A correção foi feita oralmente pelos alunos e através de uma projeção em *PowerPoint*.

A atividade seguinte consistiu na projeção de um vídeo com a canção “Cabeza, hombro, rodilla y pie”, disponível em ([http://www.youtube.com/watch?v=qMaJ1\\_eZDos](http://www.youtube.com/watch?v=qMaJ1_eZDos)). Pedi aos alunos para prestarem atenção ao vídeo, à letra e aos gestos que eram feitos. Depois os alunos puseram-se em pé e, à medida que iam ouvindo a música imitavam os gestos. Esta atividade suscitou muito divertimento por parte dos alunos. Para além de ser uma canção muito divertida e com muito movimento apresenta vocabulário específico do tema em estudo.

Uma vez que esta aula era a última do período e se aproximava a Páscoa dei aos alunos uma ficha de trabalho com uma imagem de um coelho e alguns ovos para colorirem em casa durante as férias.

#### **2.2.4. A prática do ensino de Espanhol no 2º Ciclo**

A **1.ª aula** decorreu no dia 06 de março de 2013 e teve como principal objetivo a introdução de vocabulário relativo aos países e nacionalidades. Para fazer uma breve revisão à identificação pessoal, coleí nas paredes da sala de aula tiras de papel com frases desordenadas e pedi aos alunos que as ordenassem e as colassem corretamente no quadro. Estas frases serviriam para auxiliar os alunos na realização da atividade seguinte.

De seguida, jogámos ao “Juego con la pelota”, atividade que teve como objetivo fazer uma breve apresentação dos alunos e da professora, de uma forma lúdica, movimentada e descontraída. Foi também uma atividade de consolidação de conhecimentos. A receptividade a estas atividades foi bastante positiva sendo de registar com êxito a interação entre aluno/aluno e professora/alunos. Optei por este jogo por ser uma atividade em que todos, alunos e professora, estão envolvidos desde o início, estimulando os alunos à participação, criando um ambiente descontraído, conseguindo, deste modo, ter uma perceção dos conhecimentos dos alunos em relação ao espanhol. Este jogo constituiu uma estratégia recorrente nas minhas aulas porque, uma vez mais, com um público-alvo diferente, a atividade funcionou.

Para introduzir o tema da aula (países e nacionalidades) coleí no quadro bandeiras de alguns países e espalhei sobre as mesas imagens (*vide* apêndice 13) de pessoas famosas, objetos, comidas e bebidas típicas desses países. Os alunos, à vez, escolheram uma imagem e colaram-na debaixo da bandeira do respetivo país. Pretendi, mais uma vez, que fosse uma atividade com movimento para manter os alunos sempre estimulados e interessados, apelando também à sua cultura geral.

Como atividade final, organizei os alunos em círculo, dei uma bandeira (*vide* apêndice 14) de um país a cada um deles e, após a minha apresentação (nome, país e nacionalidade de acordo com a bandeira), pedi a cada um dos alunos que se apresentasse nos mesmos moldes. Antes de os alunos se apresentarem, tiveram de repetir a minha apresentação e a apresentação dos colegas. Deste modo, para além de introduzir vocabulário de uma forma divertida também fiz com que os alunos utilizassem os pronomes pessoais eu, ele e ela e que repetissem as frases dos colegas fazendo, assim, uma consolidação das estruturas.

Gerou-se alguma confusão pois os alunos que já se tinham apresentado foram conversando o que provocou algum burburinho. Contudo, a ideia de movimento na sala de aula motivou os alunos e entusiasmou-os.

A **2.<sup>a</sup> aula** teve lugar no dia 03 de abril e foi dedicada à aprendizagem dos numerais cardinais de 0 a 100. Para introduzir este tópico, coleí no quadro, desordenadamente, alguns numerais e a sua grafia. Seguidamente, pedi aos alunos que fizessem a respetiva correspondência.

A atividade seguinte foi um jogo - A Batalha Naval (*vide* apêndice 15). Com esta atividade pretendi que os alunos praticassem os numerais, de uma forma lúdica, e que comunicassem entre si usando a língua alvo. Partindo do pressuposto de que os jogos são recursos importantes para converter o processo de ensino-aprendizagem num momento mais agradável e participativo, tornando a aula atrativa e estimulante, despertando o interesse dos alunos, tive sempre em conta o objetivo pretendido bem como as características dos alunos e as suas necessidades. A atividade revelou-se muito agradável para os alunos, apesar de ter havido alguma confusão aquando da explicação das regras. A confusão dissipou-se à medida que os alunos começaram a jogar.

As atividades realizadas basearam-se num enfoque de memorização, uma vez que estas estimulam a memória e a retenção de vocabulário e tentam fazer com que os alunos relacionem e diferenciem os vocábulos apresentados e memorizem o significado de cada um deles. O trabalho realizado em pares, para além de motivador, proporcionou aos alunos a transmissão e receção de informação ao interagirem com os colegas.

A **3.<sup>a</sup> aula**, no dia 10 de abril, teve como objetivo ensinar os dias e os meses do ano. Para tal, como atividade introdutória e de motivação, projetei o conto “El Señor Año y las Cuatro Estaciones” (*vide* apêndice 16) e pedi a um aluno que o lesse. Após a leitura, fiz algumas perguntas para verificar se os alunos tinham compreendido a história e se sabiam qual o tema que ia ser tratado na aula. Os alunos responderam sem grandes problemas e facilmente chegaram à identificação do tema da aula. Recorri a esta atividade tendo em mente que o aluno deve estar, sempre que possível, no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Seguidamente, projetei um calendário (*vide* apêndice 17) e forneci aos alunos uma ficha de trabalho que era composta por uma sopa de letras e um exercício para completar com os meses do ano. A projeção do calendário teve como intuito facilitar a escrita dos meses do ano. Os alunos realizaram a ficha sem grandes problemas.

Como tarefa final os alunos jogaram um jogo (*vide* apêndice 18) em que tinham que dizer as datas (dia e mês do ano). Furneci aos alunos um tabuleiro de jogo, um dado e alguns pinos de jogo. Os alunos, um de cada vez, lançavam o dado, colocavam o pino na casa correspondente e diziam a data que estava escrita no quadrado (por exemplo: 10/14 – *catorce de octubre*). O aluno que chegasse em primeiro lugar à última casa do tabuleiro ganhava o jogo. Esta atividade teve como principal objetivo fazer uma revisão da matéria lecionada de uma forma mais motivadora para os alunos, diminuindo a sua ansiedade na medida em que, com este tipo de atividades, é possível reduzir a importância dos erros, entendendo-os como parte do processo de aprendizagem. Nas atividades tradicionais em que se marca claramente o lugar e o papel do professor e dos alunos, a insegurança e o medo de errar inibem a participação na aula. Contudo, quando se realizam atividades lúdicas como esta, cria-se uma nova atmosfera de trabalho na qual o aluno adquire mais confiança e se sente livre para participar do seu processo de aprendizagem de forma responsável e autónoma.

Verifiquei que os jogos didáticos são excelentes alternativas às atividades preconizadas pelos métodos tradicionais porque permitem trabalhar diferentes macrocapacidades dos alunos, conjugando ensino e diversão, viabilizam o desenvolvimento de aspetos cognitivos e de atitudes sociais como a iniciativa, a responsabilidade, o respeito, a criatividade e a comunicabilidade. Outra vantagem dos jogos, que também verifiquei, é que eles podem aproximar o professor às particularidades e necessidades dos seus alunos. Isto é possível porque o jogo cria um ambiente ameno, onde os alunos se expressam mais livremente e sem as inibições comuns à comunicação numa língua estrangeira. No ensino de uma língua estrangeira, os jogos adquirem uma importância significativa, uma vez que atuam como um canal de comunicação direto e espontâneo entre os alunos, permitindo-lhes desenvolver estratégias comunicativas.

Este tipo de atividades auxilia no aperfeiçoamento da competência comunicativa porque provocam uma necessidade real de comunicação e criam a oportunidade de o aluno usar a língua em estudo.

Ainda que o jogo utilizado tivesse como objetivo trabalhar o vocabulário e não diretamente a expressão oral, o aspeto comunicativo esteve presente no próprio desenvolvimento do jogo, no qual se obrigou os alunos a utilizar estratégias de comunicação para interagirem com os seus colegas e, assim, poderem alcançar as metas pretendidas. Deste modo, o ambiente

escolar converte-se num elemento motivador onde não se prioriza unicamente a memorização de conhecimentos académicos que se exigem nos testes, mas a formação de indivíduos cultural e socialmente ativos.

### **2.2.5. A prática do ensino de Espanhol no 3º Ciclo**

A **1.ª aula** decorreu no dia 16 de abril e teve como principal objetivo geral aprender os pronomes relativos. Para introduzir este item gramatical mostrei aos alunos uma apresentação em *PowerPoint* com os pronomes relativos, explicando quais eram os seus significados, usos e formas. Seguidamente, para praticar, pedi-lhes que fizessem os exercícios que constavam do livro, em pares. O trabalho em pares deixa os alunos mais desinibidos, promove a interação, permite dividir e acrescentar conhecimentos. É por meio dessa interação que os alunos podem dar e receber ideias e prover assistência mútua para que uma atividade seja realizada com sucesso.

Para os alunos se familiarizarem com as estruturas do pronome relativo propus-lhes que realizassem uma atividade de associação de frases.

Apesar de terem estado atentos à explicação, reconheço que poderia ter havido maior dinamismo e participação dos alunos aquando da apresentação deste conteúdo gramatical. Verifiquei ainda que os alunos não sentiram grandes dificuldades na aplicação deste conteúdo gramatical uma vez que resolveram corretamente a ficha de trabalho.

A atividade seguinte consistiu na audição de uma canção intitulada “¿Qué te pasa?”, acessível em (<http://www.youtube.com/watch?v=Y2CKMA24R-E>). Como atividade de pré-audição, e para contextualizar e introduzir o tema da canção, forneci aos alunos uma ficha de trabalho na qual eles teriam de imaginar o que o cantor iria dizer. A canção falava de uma pessoa que estava triste e que explicava porquê, contando muitas das coisas que o rodeavam. De seguida, os alunos ouviram a canção e corrigiram a sua ficha com a ajuda de um *PowerPoint*. A inclusão desta atividade teve como objetivos proporcionar aos alunos momentos de descontração, fazer com que os alunos expressassem e partilhassem opiniões, sentimentos, ideias, ativar léxico e praticar a estrutura gramatical em estudo. Consegui criar momentos propícios ao diálogo, os alunos participaram ativamente manifestando diversas opiniões, mesmo os alunos mais inibidos deram o seu contributo positivo.

A **2.<sup>a</sup> aula** decorreu no dia 23 de abril e teve como objetivos falar sobre os problemas sociais, usar o pretérito imperfeito do conjuntivo e expressar condição e desejo. Como atividade de revisão pedi aos alunos que fizessem um exercício sobre os pronomes relativos que constavam do seu livro. De seguida, para introduzir o tema, mostrei aos alunos algumas imagens ilustrativas de alguns dos problemas sociais que nos afetam hoje em dia. À medida que os alunos iam visualizando as imagens, fazia-se um comentário. A receção dos alunos às imagens visualizadas foi, no geral, positiva. Contudo, dado que algumas das imagens abordavam temas sociais que suscitavam alguma controvérsia, houve momentos de alguma tensão. Para amenizar esta situação, deixei que os alunos expressassem livremente as suas opiniões e que cada um compreendesse o ponto de vista do outro. Para além de incentivar os alunos a falar utilizando a língua em estudo e a sentirem-se implicados nas atividades da aula, através desta atividade, pretendi que os alunos partilhassem os seus conhecimentos, as suas experiências e opiniões e que refletissem sobre temas atuais que afetam toda a sociedade. Este tipo de atividade foi também promotor da interação aluno/aluno e alunos/professor.

Para introduzir o item gramatical (pretérito imperfeito do conjuntivo) perguntei aos alunos “¿Qué harías si fueses...?” Para tal projetei algumas frases, por exemplo: “¿Qué harías si tuvieras/tuvieses mucho dinero?”, e expliquei, escrevendo no quadro, como se forma uma expressão de condição e desejo. Os alunos responderam, então, às questões apresentadas utilizando o item gramatical em estudo. Seguidamente, forneci aos alunos uma ficha de trabalho com exercícios para completar com os verbos no imperfeito do conjuntivo. Aquando da correção da ficha apercebi-me de que esta era muito extensa, motivo pelo qual não consegui terminar o que tinha planificado.

A **3.<sup>a</sup> aula** decorreu no dia 30 de abril e teve como objetivos falar sobre cuidados de higiene corporal, doenças e expressar condição usando o conjuntivo.

Iniciei a aula com a última atividade prevista na planificação da sessão anterior. Disse aos alunos que iriam ver e ouvir um vídeo com a canção “¿Dónde jugarán los niños?”

(<http://www.youtube.com/watch?v=6IReAkoSE6c>) e que teriam de deduzir, através das imagens e da letra, qual o tema de que esta tratava. Após a visualização/audição fez-se uma breve discussão sobre o tema dos problemas ambientais (poluição, aquecimento global, seca...) e propus de novo a audição da canção, desta vez com a visualização da letra.

A canção pode ser incorporada na aula para motivar e desinibir os alunos, criando um ambiente de confiança e boa disposição, ao mesmo tempo que serve como ferramenta para ampliar e consolidar vocabulário relativo ao tema em estudo. Foi o que aconteceu nesta aula, pois notei que os alunos estavam recetivos aos problemas ambientais, manifestando interesse pelo tema, colocando questões pertinentes, sendo, inclusive, a sua expressão facial reveladora de preocupação sobre o seu futuro.

Para introduzir o tema da aula – higiene corporal - mostrei aos alunos uma apresentação em *PowerPoint* com imagens sobre cuidados de saúde e higiene corporal. Os alunos observaram as imagens e comentaram-nas. Estas imagens serviram para ativar algum léxico já conhecido dos alunos, para aprender léxico novo e para introduzir o tema das doenças. Perguntei aos alunos o que poderia acontecer se não tivéssemos cuidado com a nossa higiene e se não tivéssemos hábitos saudáveis, tais como uma boa alimentação, a prática de exercício físico e dormir o suficiente. A este propósito, perguntei-lhes quais os riscos de não ter bons hábitos alimentares introduzindo, assim, o tema da anorexia e da obesidade. Mostrei também dois vídeos, um sobre a bulimia, (<http://www.youtube.com/watch?v=Vhe1bsDi-1w>) e outro sobre a obesidade, (<http://www.youtube.com/watch?v=vhdVDSdyZbU>) no sentido de alertar os alunos para os riscos de uma má alimentação. Como trabalho de casa pedi aos alunos que registassem quais as doenças que se podem evitar comendo saudavelmente (este tema era abordado num dos vídeos observados). O trabalho de casa teve o intuito de os levar a refletir sobre os problemas focados na aula e também para fazer uma ligação à aula seguinte.

A **4.<sup>a</sup> aula** decorreu no dia 07 de maio e teve como objetivos aprender a dar sugestões, ordens e conselhos, utilizando o discurso direto e o discurso indireto.

A aula iniciou-se com a correção do trabalho de casa fazendo, deste modo, uma revisão dos conteúdos lecionados anteriormente. A fim de introduzir os conteúdos gramaticais planificados para esta aula perguntei aos alunos o que aconselhariam a um(a) amigo(a) se padecesse de um destes problemas. Introduzi, assim, as frases “Te aconsejo que... / Te digo que...”, utilizando estruturas que expressam algo específico como uma ordem, uma sugestão ou um pedido. Mostrei, de seguida, um *PowerPoint* onde explicava como se expressam ordens, como se dão conselhos e como se dão sugestões no discurso direto e indireto. Para praticarem este conteúdo pedi aos alunos que fizessem, em pares, alguns exercícios que constavam do manual do aluno.

A última atividade foi a leitura de um texto, também do livro dos alunos. Após a leitura silenciosa perguntei-lhes o que se passava com a rapariga de que falava o texto e o que lhe aconselhariam se fossem a sua mãe/pai. A escolha do texto teve por base o objetivo de debater temas atuais, o que eu considero muito importante, sobretudo nesta idade pois, para além de alertar os alunos para os problemas da sociedade, cria neles uma atitude crítica e de consciencialização. O papel do professor é auxiliar os alunos para que olhem para eles mesmos e para a sua aprendizagem de uma maneira mais aberta e construtiva.

### 2.3. Reflexão final

Os recursos didáticos utilizados ao longo das aulas de Prática de Ensino Supervisionada foram escolhidos como sendo recursos facilitadores de um ensino mais dinâmico e mais interativo. Destaco, entre eles, o jogo pedagógico como uma eficaz atividade lúdica.

A planificação de uma aula não se prefigura uma tarefa simples. O professor tem de preparar uma aula que cumpra os requisitos curriculares e que seja interessante para os alunos. Para tal, é essencial que as práticas pedagógicas tenham em conta que os alunos são diferentes pela sua origem, pelas suas aquisições interiores, projetos, características, interesses e qualidades pessoais e, por isso se diz que cada aluno possui um ritmo próprio de aprendizagem. Neste sentido, também a qualidade do ensino deve depender do nível de diferenciação que se possa introduzir na gestão das atividades/tarefas de aprendizagem. É claro que é difícil fazer-se esta diferenciação pedagógica, perceber os diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno e atuar segundo eles em apenas cinco semanas. Este foi um dos muitos constrangimentos que senti ao longo deste percurso.

Outros prenderam-se com o facto de a disciplina de espanhol ser contemplada apenas uma vez por semana nos vários Ciclos. Refiro em especial o estágio no 2º Ciclo de espanhol que funcionou num Clube, tal como em anos anteriores, na única tarde livre dos alunos que o frequentaram. Isto levou a que os alunos fossem pouco assíduos e em reduzido número. Este facto dificultou um pouco a realização das atividades por mim previamente planificadas. Apresento como exemplo a aula em que utilizei o jogo da Batalha Naval, em que tive de pedir a participação da professora supervisora para fazer par com um aluno.

Ainda relativamente à disciplina de espanhol, nomeadamente na turma do 9º Ano, senti um constrangimento, na medida em que não apliquei o meu tema em estudo – o uso dos jogos no ensino das línguas estrangeiras. Além de não ser uma atividade contemplada no programa, receei que fosse uma atividade pouco apropriada à idade dos alunos. No entanto, hoje reconheço que poderia ter utilizado o jogo aquando da lecionação de um item gramatical (*imperfecto de subjuntivo*), por exemplo, até porque o jogo pedagógico pode ser aplicado a qualquer indivíduo, independentemente da sua idade e também porque é uma atividade que produz resultados positivos.

O jogo é uma ferramenta excelente que permite praticar estruturas linguísticas muito variadas e adquirir conhecimentos socioculturais do país da língua em estudo, permite planificar atividades que nos levem mais além do domínio das estruturas linguísticas e que os alunos podem utilizar para comunicar em situações reais. Pela facilidade em introduzi-lo em qualquer momento do processo educativo, o jogo pode desempenhar várias funções, desde ser o núcleo da atividade, ou funcionar como um elemento para a apresentação de um novo conteúdo, ou o complemento de uma atividade, até ser um elemento de revisão de estruturas já explicadas na aula.

Através do jogo o aluno habitua-se a superar obstáculos com prazer, aprende a conviver, sabendo tanto ganhar como perder preparando-se, deste modo, para a vida em sociedade. Qualquer atividade, seja de que tipo for, pode ser convertida numa atividade lúdica. O jogo pode ser utilizado como técnica eficiente na tentativa de igualar ou minimizar diferentes níveis de conhecimento. Para o aluno o jogo deve ser sempre um momento de atividade conjunta, na qual todos são iguais, nas suas diferentes experiências do mundo. Tendo em conta estas premissas, as aulas lecionadas tiveram um resultado bastante positivo, fator que me enriqueceu tanto a nível pessoal como profissional, bem como a satisfação de ver os meus alunos mais motivados e interessados na aprendizagem.

## **Conclusão**

Ao longo dos tempos, o jogo tem sido avaliado como aspeto fundamental na formação do indivíduo. Quando são utilizadas atividades lúdicas, entre elas o jogo, os alunos demonstram estar mais atentos e empenhados nas aulas, estabelecem relações sociais com o grupo no qual estão inseridos, sentem-se mais à vontade, mais motivados, aprendem e, conseqüentemente, melhoram o seu desempenho.

A importância da inserção e utilização de jogos na prática pedagógica é uma realidade que se impõe ao professor. Por conseguinte, os jogos devem ser uma parte relevante do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Tendo em conta todas estas vantagens, realçada na literatura da área, e através da sua comprovação na minha Prática de Ensino Supervisionada, pude constatar que os jogos didáticos são extremamente motivadores, ajudam na compreensão da gramática e na memorização do vocabulário e fazem com que os alunos sejam mais ativos no seu processo de aprendizagem. Cabe ao professor adotar uma metodologia mais interativa e mais motivadora que vá ao encontro dos objetivos propostos, sem descuidar a utilização de outros métodos de ensino, tendo sempre como propósito que a aprendizagem seja efetiva.

Findo o período das Práticas de Ensino Supervisionadas, sinto, neste momento como professora, que possuo bastantes ferramentas para dar continuidade a uma prática de ensino voltada para a dinamização das minhas aulas, complementando-as sempre com outras práticas de ensino que viabilizem os pressupostos contemplados pelos Programas, rumando assim a um melhor sucesso. Tenho plena consciência de que fiz o meu melhor e que a minha breve passagem por estas turmas deixou nos alunos e em mim boas lembranças.

## Bibliografía

BARETTA, Danielle. *El Juego en la Enseñanza-Aprendizaje del Léxico: Propuesta de juegos para las clases de ELE*. RedEle, Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera, Número 7.

BUTTNER, Amy. (2007). *Activities, Games and Assessment Strategies for the Foreign Language Classroom*. New York: Eye on Education.

CHATEAU, Jean. (1975). *A Criança e o Jogo*. Coimbra: Atlântida Editora.

COOK, Guy. (2000). *Language Play, Language Learning*. Oxford University Press.

COOK, Guy. (1997). "Language Play, Language Learning". *ELT Journal*. Volume 51/3, Oxford: Oxford University Press. <http://eltj.oxfordjournals.org/content/51/3/224> accedido a 31 de janeiro de 2013. pp. 224-231.

CORBETT, Pie. (2004). *Jumpstart! Literacy – Games and Activities for ages 7-14*. Great Britain: David Fulton Publishers.

*Diccionario de las Ciencias de la Educación*. (2000). Madrid: Santillana.

GARDNER, Howard. (2011). *Frames of Mind, The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

GROOS, Karl. (2011). "Teoría Del Juego". *BuenasTareas.com*. Recuperado 10, 2011, de <http://www.buenastareas.com/ensayos/Teoria-Del-Juego-De-Gross/2917428.html> accedido a 31 de janeiro de 2013.

GUASTALEGNANNE, Hernán. (2009). *Juegos para Trabajar Gramática y Vocabulario en la Clase ELE*. Buenos Aires, Argentina: International House.

HALL, Stanley. (2013). "Teoría De La Recapitulación". *BuenasTareas.com*. in <http://www.buenastareas.com/ensayos/Teoria-De-La-Recapitulacion-Stanley-Hall/7030969.html> accedido a 31 de janeiro de 2013.

HARMER, Jeremy. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London & New York: Longman.

HARMER, Jeremy. (2007). *How to teach English*. Harlow: Pearson Longman.

KRASHEN, Stephen. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. California: Pergamon Press Inc.

LÁZARUS, Moritz. (2010). "Teoría de la Relajación". *BuenasTareas.com*. in <http://www.buenastareas.com/ensayos/Teoria-Relajacion/844969.html> accedido a 31 de janeiro de 2013.

LEWIS, G. & BEDSON, G. (1999). *Games for Children*. Oxford : Oxford University Press.

LUDEWING, A. & SWAN, A. (2007). *101 Great Classroom Games – easy ways to get your students Playing, Laughing and Learning*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.

NEUNER, G. EDELHOFF, C. KRÜGER, M. PIEPHO, H. (1985). *Didáctica das Línguas Estrangeiras*. Lisboa: Materiais Críticos.

NUNAN, David. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

OCAÑA, Alexander. (2005). “El juego: concepto y teorías”. *Educación Infantil, El juego Infantil y su Metodología*. Barcelona: Editorial Altamar. in <http://educacioninfantil.eu/el-juego-concepto-y-teorias/> acedido a 06/06/2013

OXFORD, Rebecca. (1992). *Language Learning Strategies*. Oxford: Heinle & Heinle Publishers.

PIQUER, M. & MAGÁN, P. (2008). “El Juego en la Enseñanza de ELE. Glosas Didácticas” – *Revista Electrónica Internacional*, Nº 17. pp. 71-84

RICHARDS, Jack C. & RODGERS, Theodore S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

RINVOLUCRI, Mario. (2008). *Grammar Games – Cognitive, Affective and Drama Activities for EFL Students*. Cambridge: Cambridge University Press.

RODRÍGUEZ, J. *et al* (2000). “El Juego en el Medio Escolar” *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Nº. 15 Castilla-La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha pp. 235-255

SCRIVENER, Jim. (2005). *Learning Teaching, A Guidebook for English Language Teachers*. Oxford: MacMillan Books for Teachers.

SPENCER, Herbert. (2012). “Teoría Del Exceso De Energía”. *BuenasTareas.com*. in <http://www.buenastareas.com/ensayos/Teor%C3%ADa-Del-Exceso-De-Energia-De/3382610.html> acedido a 31 de janeiro de 2013.

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

WRIGHT, A. BETTERIDGE, D. & BUCKBY, M. (2012). *Games for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

YUS, R. (2002). *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed.

### **Documentos e legislação**

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

(2005). *Programa de Generalização do Ensino de 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*. Ministério da Educação, DGIDC.

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

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

### **Sitografia**

[http://www.youtube.com/watch?v=fsIb5L0\\_pGY](http://www.youtube.com/watch?v=fsIb5L0_pGY)

<http://www.youtube.com/watch?v=2s13X66BFd8>

<http://www.youtube.com/watch?v=LjhCEhWiKXk>

[http://www.youtube.com/watch?v=qMaJ1\\_eZDos](http://www.youtube.com/watch?v=qMaJ1_eZDos)

<http://www.youtube.com/watch?v=Y2CKMA24R-E>

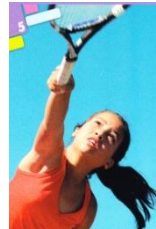
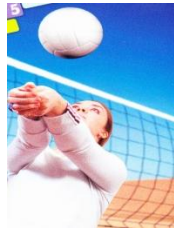
<http://www.youtube.com/watch?v=6IReAkoSE6c>

<http://www.youtube.com/watch?v=Vhe1bsDi-1w>

<http://www.youtube.com/watch?v=vhdVDSdyZbU>

## **APÊNDICES**

## Apêndice 1



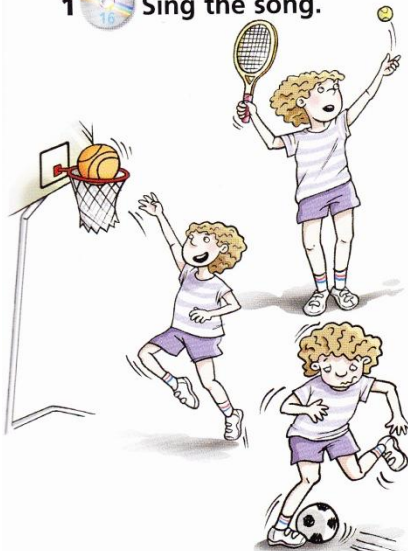
## Apêndice 2

# 5

## Yes, I can!

### Lesson 1

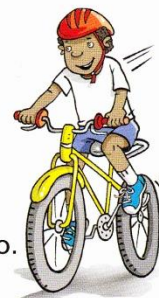
#### 1 Sing the song.



Look at me!  
I can play tennis  
And I can play basketball, too.  
Can you?

Look at me!  
I can ride a bike  
And I can skateboard, too.  
Can you?

Oh, no!  
I can't rollerblade.  
And I can't play football.  
Can you?



## Apêndice 3

### WHAT DO YOU DO EVERYDAY?



wake up



brush your teeth



eat lunch



wash your face



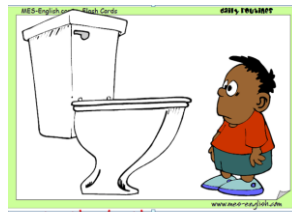
get dressed



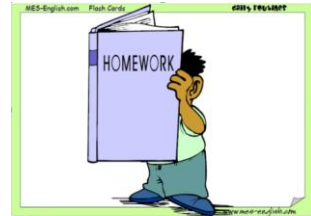
go home



take a shower



go to the bathroom



do homework



dry your hair



make your bed



eat dinner



brush your hair



go to school



take a bath



eat breakfast



study



go to bed

## Apêndice 4

Look at the pictures on the left and write the numbers from 2 to 18 in the boxes on the right. Follow the example.



1



wake up



wash your face

take a shower



dry your hair

brush your hair

eat breakfast



brush your teeth

get dressed



go to the bathroom

make your bed



go to school

study



have lunch

go home



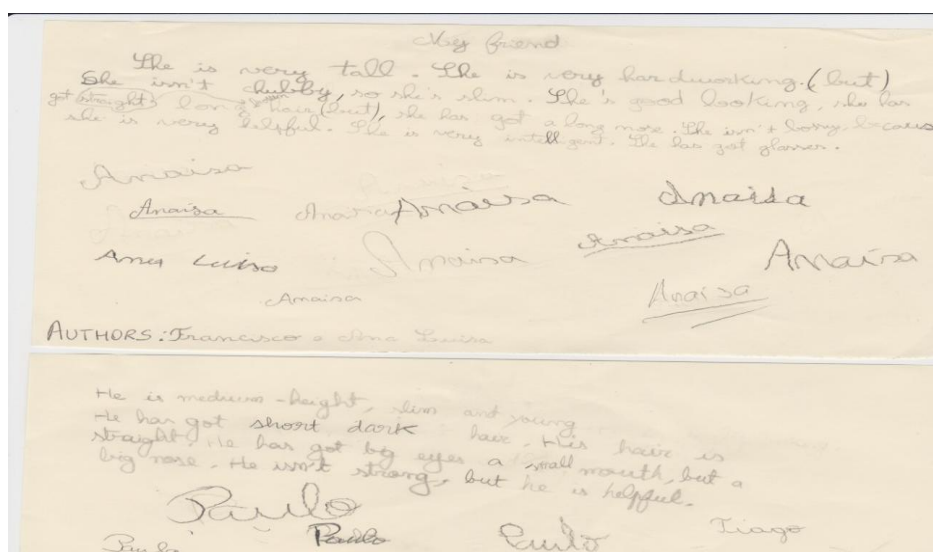
**Example:** do your homework

have dinner

take a bath



## Apêndice 5



### GUESSING GAME

1. WORK WITH YOUR PARTNER AND WRITE A SHORT DESCRIPTION OF A CLASSMATE YOU CHOOSE.


**DON'T SAY HIS/ HER NAME!!!**

2. DON'T FORGET TO MENTION HIS/HER SPECIAL PSYCHOLOGICAL FEATURES.

3. THE OTHERS TRY TO GUESS WHO HE/SHE IS.

## Apêndice 6

**PHYSICAL**



**DESCRIPTION**

GO

Our maid is a sweet ... lady.



young old

You are too ... to play basketball.



tall short

My skin is ...




light dark

I have got ... hair.



curly straight

My eyes are ...




blue black

I have got ...



wrinkles freckles

I am ...



bald blonde

My teeth are very...



small big

My doctor has got a grey...



mouse-tache beard

He has got ...



glasses a wig

I am so ...



weak strong

His hair is too ...



long short

She has got ... hair.



dark fair

My hair is ...




spiky wavy

My sister is so ...



ugly beautiful

Mr. Jones is ...



thin fat

I have got ... face.



a round an oval


I have got a ...



fringe ponytail

## Apêndice 7

**My name's Maggie**



HELLO! My name is Maggie Peterson. I am eleven years old and live with my parents and my little sister Claire in Boston, Massachusetts, in the USA.

I have got long red hair. I am medium height and I am slim. My hobby is reading and my weakness is dancing.

On my free time, I like to read, to draw, to write and flowers. I can say I like almost everything! My favourite pet is a dog.

I'm very fond of music and I can't see many things. I am everybody's friend and that's my biggest quality, but I have a horrible weakness - I'm very shy! Oh, I can't be quiet!

In the future I would like to be a teacher, just like my grandmother. What about you?

**A** Fill in the table with Maggie's personal data file.

1. Name	
2. Surname	
3. Age	
4. School/year	
5. Height	
6. Hair colour	
7. Hair length	
8. Weight	
9. Religion	
10. Likes	
11. Favourite sport	
12. Hobbies	
13. Biggest weakness	
14. Future job	

**B** Answer the following questions about the text.

- How old is Maggie?
- What's her sister's name?
- Where is she from?
- What's her nationality?
- What's her hobby?
- What does she like to do?
- What's her biggest quality?
- What's her biggest weakness?
- What's her grandmother's job?
- Write a short text about you.

## Apêndice 8



## Apêndice 9



Candles



Holly



Sleigh



Christmas Tree

Presents

Ball



Santa Claus



Crib



Christmas carolers



Reindeer



Snowman



Fireplace



Chimney



Stocking



Christmas Cards



Angel



Star




Bells



Wise men

## Apêndice 10

 **¿Qué tiempo hace?**

CON HACER	
Hace sol	
Hace buen tiempo	
Hace mal tiempo	

CON ESTAR	
- Estado del tiempo:	
Estar soleado:	
Estar nublado:	
Estar lluvioso:	
Estar nevado:	

¿Qué día hace?  
Hoy es un día soleado.





TEMPERATURA	
Hace frío	
Hace calor	
Hace una temperatura ideal	
*Hace rascar (coloquial)	

¿Qué frío!

FENÓMENOS ATMOSFÉRICOS	
LLOVE	(LLOVER)
NEVA	(NEVAR)
GRANIZA	(GRANIZAR)
HACE VIENTO	HAZ VIENTO
HACE TORMENTA	HAZ TORMENTA
HACE NIEBLA	HAZ NIEBLA

¿Cómo hace?

**ESTACIONES**










			
-----------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------

## Apêndice 11

### LA FAMILIA

Me llamo Abril.  
Mi papá se llama Rafael.  
Mi mamá se llama Ana.  
Tengo un hermano,  
se llama Darío. Tengo  
cuatro abuelos.  
Se llaman Rafael y  
Pepa,  
Rosa y José.  
Tengo dos tías que  
se llaman Doris y Elena.



Padre: Rafael	
Madre: Ana	
Hermanos/as: Darío	
Abuelos/as: Rafael	
	Rosa 
	Pepa 
	José 
Tíos/as: Doris	
	Elena 

## Apêndice 12



## Apêndice 13



## Apêndice 14



## Apêndice 15

**BATALLA NAVAL**

Acorazado (1)

Crucero (2)

Fragata (2)

Submarino (3)

Doblar esta parte para frente.

MI FLOTA										LA FLOTA ENEMIGA									
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10										10									
20										20									
30										30									
40										40									
50										50									
60										60									
70										70									
80										80									
90										90									
100										100									

- cada alumno distribuye su flota en el tablero conforme quiera
- no es permitido que los navíos se toquen
- la flota puede distribuirse en el sentido vertical u horizontal
- no se debe revelar al adversario la localización de sus navíos
- una flota está compuesta por **1 acorazado** (5 cuadrados), **2 cruceros** (4 cuadrados), **2 fragatas** (3 cuadrados) y **3 submarinos** (2 cuadrados)
- cada alumno, a su turno, disparará un tiro, indicando la posición a través de la **suma entre el número de la línea y el de la columna**
- para que el jugador tenga control de los tiros disparados, deberá marcar cada uno de ellos en el tablero titulado "La flota enemiga"
- después de cada tiro, el oponente dirá si el adversario acertó en un navío o en el agua
- cuando se hunde un navío, el participante debe informarlo, indicando su tipo (acorazado, crucero, fragata o submarino)
- el jugador deberá marcar en el tablero titulado "Mi flota" cada tiro acertado para informar cuando un navío se hunde (se hunde un navío cuando se aciertan disparos en todos sus recuadros)

## Apêndice 16



## Apêndice 17



## Apêndice 18

