



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

Maria de Lurdes Batista dos Anjos Coutinho Frias

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:

**Professora Doutora Elisabete do Rosário Mendes Silva**

**Professora Doutora Alexia Dotras Bravo**

**Bragança**

Junho de 2014

*"It is easy to sit up and take notice, What is difficult is getting up and taking action."*

(Honore de **B**alzac)

*"We cannot teach people anything; we can only help them discover it within themselves."*

(Galileo **G**alilei)

## **Agradecimentos**

Nunca serão suficientes as palavras de agradecimento que teria a dar a todos os que me auxiliaram em mais este projeto que decidi levar avante. Ainda assim, aqui fique registada a minha gratidão à minha MÃE, pelas horas em que serviu no papel de mãe à minha própria filha enquanto eu me dedicava ao alcance deste objetivo; à minha filha pelo sacrifício de ter passado longas horas sem a minha presença em tão tenra idade; ao meu marido pela paciência e suporte; aos meus colegas de curso em luta por mais uma causa; aos professores e supervisoras de estágio pelos sábios conselhos e prontidão nos momentos mais aflitivos; às instituições de ensino que tão bem me acolheram para que pudesse realizar a minha prática supervisionada de ensino e respetivas cooperantes pela sua solicitude e amabilidade e às minhas amigas e colegas de trabalho Clara Lima e Carla Santos pela sua amizade, disponibilidade e prontidão sempre que necessário. Em especial, a concretização deste meu objetivo dedico-a à memória do meu PAI, meu amigo e confidente em todas as horas de agonia, e à lembrança das suas palavras de otimismo e encorajamento: “Tenho fé em ti e sei que és forte para conseguires o que queres”.

## **Resumo**

O presente relatório agora apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança constitui uma reflexão minuciosa sobre a Prática de Ensino Supervisionada levada a cabo no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no Ensino Básico.

Partindo do princípio de que o jogo constituinte da componente lúdica favorece uma aprendizagem mais positiva e efetiva no que diz respeito à aprendizagem das línguas, este relatório assenta as suas fundações em aulas práticas em que esta estratégia foi posta em atuação e pretende comprovar, igualmente através de uma fundamentação teórica, que estas aulas constituíram um pilar fundamental para que houvesse uma promoção e potenciação das reais capacidades dos alunos e os fizesse evoluir naturalmente.

## **Abstract**

The current report presented to the School of Education of Bragança of the Polytechnic Institute of Bragança is a reflection about the Supervised Teaching Practice undertaken within the context of the master`s degree in Teaching English and Spanish in Basic School.

Having in mind that the game as an integrated entertainment component favors a more positive and effective learning regarding foreign languages, this report bases its foundations on practical classes in which this strategy was put into action and intends to prove, through a theoretical basis, that these classes were a fundamental pillar for promotion and potentiation of the real capabilities of the students and made them evolve naturally.

## **Resumen**

El presente trabajo, presentado en la Escuela Superior de Educación de Bragança, constituye una reflexión minuciosa de la Práctica de Enseñanza Supervisionada en el ámbito del máster en Enseñanza del Inglés y del Español en la Enseñanza Primaria.

Suponiendo que el juego en cuanto componente de entretenimiento favorece un aprendizaje más positivo y eficaz en relación con el aprendizaje de idiomas, este trabajo basa sus fundamentos en las clases prácticas en las que esta estrategia fue usada y se propone demostrar, a través de un base teórica, que estas clases fueron un pilar fundamental para la promoción y potenciación de las capacidades reales de los estudiantes y les hizo evolucionar naturalmente.

## Índice

Introdução.....	1
1. Fundamentação teórica.....	3
1.1 O jogo e a aprendizagem: da antiguidade clássica aos nossos dias.....	3
1.2. O papel do jogo no ensino na atualidade .....	6
1.3. Vantagens do jogo na aula de LE.....	9
1.3.1. O papel do jogo no desenvolvimento das quatro macro-capacidades e diferentes competências .....	13
1.4. Desvantagens associadas ao uso do jogo na sala de aula .....	15
1.5. Diferentes tipologias de jogos nas aulas de língua estrangeira .....	17
1.6. O jogo nos programas curriculares de inglês e espanhol no Ensino Básico .....	21
2. Análise da Prática de Ensino Supervisionada.....	26
2.1. A Prática de Ensino no ensino do inglês do 1º ciclo .....	27
2.1.1.Contextualização.....	27
2.1.2 Descrição das aulas .....	28
2.1.3. Reflexão Crítica .....	34
2.2. A PES no ensino do inglês no 2º ciclo.....	35
2.2.1 Contextualização.....	35
2.2.2. Descrição das aulas .....	38
2.2.3. Reflexão crítica .....	48
2.3. A PES no ensino do espanhol no 1º ciclo .....	51
2.3.1. Contextualização.....	51
2.3.2. Descrição das aulas .....	52
2.3.3. Reflexão crítica .....	56
2.4. A PES no ensino do espanhol no 2º ciclo .....	57
2.4.1. Contextualização.....	57
2.4.2. Descrição das aulas .....	58
2.4.3. Reflexão crítica .....	66
2.5. A PES no ensino do espanhol no 3ºciclo .....	67
2.5.1 Contextualização.....	67
2.5.2. Descrição das aulas .....	68
2.5.3.Reflexão crítica .....	74
2.6. Reflexão Final.....	76
Conclusão .....	77
Bibliografia.....	78

Sitografia.....	81
Anexos.....	82
Anexo 1.....	83
Anexo 2.....	84
Anexo 3.....	85
Anexo 4.....	86
Anexo 5.....	87
Anexo 6.....	89
Anexo 7.....	90
Anexo 8.....	93
Anexo 9.....	95
Anexo 10.....	96
Apêndices.....	97
Apêndice 1.....	98
Apêndice 2.....	99
Apêndice 2.....	100
Apêndice 3.....	101
Apêndice 4.....	102
Apêndice 5.....	103
Apêndice 6.....	103
Apêndice 7.....	104
Apêndice 8.....	105
Apêndice 9.....	114
Apêndice 10.....	116

## Introdução

Ao centrarmos a nossa atenção na evolução do ensino e nas práticas que o suportam, deparamo-nos com uma realidade, felizmente distante, em que este se fazia tradicionalmente recorrendo a estratégias que hoje em dia consideramos retrógradas e pouco centradas no aluno, pois que este era apenas um contentor de informação dotado de pouca capacidade crítica e de menor voluntariedade para poder pôr em prática os seus conhecimentos de forma autónoma e transferi-los para situações concretas. Assim, no decurso do século XVIII, fazendo-se a apologia de autores que defendiam uma metodologia mais ativa e centrada no aluno, encontramos um modelo de ensino mais funcional, que recorre a estratégias mais atrativas e diversificadas, onde se insere também o aspeto lúdico, e cujo objetivo será dotar o aluno de mais autonomia e fazer com que este possa aportar os conhecimentos que possui a diferentes realidades e os mobilize de forma adequada.

Apesar da abertura constante a novas metodologias e estratégias de ensino, não é muito difícil constatar que ainda há uma parte significativa de pessoas que vê nas atividades lúdicas apenas uma forma de extravasar as energias dos alunos e de os relaxar e não uma estratégia útil e eficaz de promover o sucesso das aprendizagens. Aliás, se recuarmos no tempo, já o filósofo Aristóteles (1959: 557), na sua obra *Política*, tinha esta visão mais depreciativa do jogo como recurso pedagógico, pois que o entendia como um resgatar das energias necessárias ao desenvolvimento de atividades mais sérias. Mas esta dicotomia entre o otimismo e o negativismo advém da Idade Média, pois nessa época havia os que defendiam que o jogo tinha uma conotação algo negativa e pouco disciplinadora e ainda os que concebiam o jogo como uma atividade de grandioso relevo cultural, dado que envolvia e promovia uma intensa comunicação e interação social entre todos os membros da comunidade, sem qualquer espécie de distinção.

Destas posições conflitantes sobressai no período renascentista a apologia do jogo como potenciadora da formação de crianças e jovens e nos séculos que precederam este período a intensificação do jogo como método de ensino em que a aprendizagem foi ainda mais notória. É, no entanto, importante salientar que o século XIX foi determinante para que o jogo, como afirma Brougère (1998), se constituísse como

matéria de investigação das Ciências e daí terem surgido vários estudos e teses sobre a temática.

Atualmente é indiscutível o papel das atividades lúdicas para que o ensino e aprendizagem se tornem mais eficazes, pois para isso contribui grandemente a motivação que lhes é inerente e ainda o facto de a aprendizagem se fazer de forma prazerosa e sem ser algo infligido. No entanto, é necessário ter em consideração que quando se opta pela realização de atividades lúdicas, no caso o jogo, há uma maior exposição da criança ou pré-adolescente, e tendo consciência deste facto, o professor terá de ser capaz de saber lidar com graus de afetividade distintos e que poderão resultar ruinosos se não forem bem equilibrados e trabalhados.

Assim, este relatório versará sobre a importância do jogo como estratégia auxiliar à aprendizagem das línguas que poderá ter uma multiplicidade de funções no decurso de uma aula, podendo funcionar como estratégia motivacional para a execução de um tema em concreto ou mais aprofundadamente como forma de verificação e / ou aplicação de conhecimentos.

Durante o meu processo de formação no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), nos diferentes ciclos de ensino pelos quais passei, tive oportunidade de aplicar a estratégia do jogo nas diferentes fases da aula anteriormente mencionadas e pude comprovar a forma positiva como resultou, auxiliando a alcançar os objetivos previstos para cada sessão. Por isso, em termos metodológicos, sou defensora do uso desta estratégia tendo em vista a promoção das diferentes destrezas e o racional desenvolvimento das mesmas.

Para corroborar esta minha visão apresento na primeira parte deste relatório a fundamentação teórica que me orientou, daqui salientando uma visão histórica da evolução em relação à utilização concreta deste recurso e das perspetivas que o integraram, bem como os benefícios da utilização do jogo na sala de aula e a forma como deverá ser estruturado para se alcançar um resultado satisfatório. Já na segunda parte, a análise recairá sobre a metodologia aplicada em cada um dos ciclos onde decorreu a minha PES para assim poder comprovar de que forma foi ou não vantajoso o uso desta estratégia para alcance dos objetivos inicialmente traçados e ainda o que poderia ter sido mais frutífero se diferentes variantes tivessem sido consideradas antes da aplicação da estratégia.

O relatório termina com uma breve reflexão em relação à prática pedagógica nos diferentes ciclos de ensino, permitindo-me retirar as devidas conclusões sobre as implicações e perspectivas para o trabalho futuro.

## **1. Fundamentação teórica**

### **1.1 O jogo e a aprendizagem: da antiguidade clássica aos nossos dias**

O uso do jogo como perspectiva auxiliar à metodologia de ensino sofreu desde sempre de uma dualidade opinativa no que concerne à sua eficácia para conseguir os intentos de facultar uma melhor aprendizagem. Entenda-se, porém, que esta partilha de opiniões é claramente influenciada pela visão social do conceito de estudo e da sua importância para o desenvolvimento da sociedade.

Na perspectiva de Vasconcellos (2008: 50)

Os jogos tradicionais trazem em si o selo da cultura popular e sempre foram olhados com desconfiança pela escola, que os separou em bons e maus jogos e aqueles que não foram diretamente jogados fora, sofreram um processo de transformação pedagógica e seus conteúdos culturais foram retirados e muitas vezes substituídos por outros de caráter totalmente pedagógicos.

Refletindo sobre a importância do jogo para a aquisição e mobilização de saberes, Platão, citado por Almeida (1998: 19-20), defendia esta estratégia como uma forma de aprendizagem mais deleitosa e significativamente ativa, alegando que o conteúdo das diferentes disciplinas poderia ser apreendido com base na execução de atividades lúdicas. Por seu turno, Aristóteles (1959) vem desvalorizar um pouco a importância do jogo, uma vez que afirmava que este era apenas uma forma de descontrair e recuperar energias para depois haver a possibilidade de se dedicar à realização de algo verdadeiramente importante e que exigia mais concentração e energia, isto é, Aristóteles entendia que o jogo servia a funcionalidade de recuperação para a execução de atividades verdadeiramente produtivas.

Na Idade Média, devido à fraca aceitação que teria um crescimento saudável e equilibrado da criança para conseqüentemente criar uma população mais letrada e capacitada para os estudos, o jogo era visto como algo perfeitamente dispensável e que, de certa forma, atrapalhava até os intentos de construção de Homens fortes e ativamente

laborais, reprovando assim o seu uso. Facilmente se entende que o objetivo do ensino era apenas a emissão de conhecimentos pelo professor, o que subjugava o aluno a um papel de mera passividade, em que a estratégia de ensino passava por levar o aluno a memorizar um conjunto de conhecimentos sem perceber muitas vezes qual a sua utilidade prática e sem que este pudesse pensar livremente e expor a sua criatividade, logo daqui se percebe que usar o jogo seria um sacrilégio, pois esta estratégia iria destabilizar todo o ambiente de concentração e rigor que se impunham à manutenção da disciplina na sala de aula e importunaria grandemente a questão da memorização.

Coexiste também neste período uma visão de que o jogo teria a funcionalidade social de integrar e elevar o nível de bem-estar social, comunicação e o consequente interagir social entre os membros, fazendo assim a sua apologia como atividade portadora de elevada importância cultural pela unificação dos aspetos anteriormente relatados.

Segundo Brougère (citado por Bôas, 2008: 1), já no período Renascentista intensificou-se a visão otimista atribuída ao jogo, pois é certo que também houve uma valorização do Homem enquanto ser social devido à teoria do antropocentrismo, por isso se buscaram valias que iam ao encontro dessa mesma valorização e entre elas encontrava-se o jogo como um processo de formação. Foi então nos séculos XVII e XVIII que o jogo conheceu o seu apogeu como virtualização para o enaltecimento da aquisição de conhecimentos em várias áreas do conhecimento humano e perspetivou-se nesta altura como um potenciador das capacidades dos aprendentes. No entanto, a visão mais desprezista que via o jogo como algo acessório e dispensável persistiu entre os mais conservadores. Não obstante a valorização que este elemento adquiriu, pode dizer-se que foi também nos séculos XVIII e XIX, e devido à viragem de mentalidade aliada à tentativa de constituição de uma sociedade mais utilitarista e voltada para o valor do trabalho e da produção, valores que aliás surgem com a Revolução Industrial, que o jogo observou também um decréscimo de importância e de consideração, pois primordialmente o Homem preocupava-se com o aumento de riqueza e de rigor científico e era descrente em relação ao aporte que o jogo poderia trazer para a aprendizagem.

Ao longo dos séculos XVII, XVIII e XIX pedagogos de referência ainda na atualidade demonstraram as virtudes do jogo para um desenvolvimento mais sadio e referenciaram-no como uma tática mais atualizada para o desenvolvimento da criança. Não podemos, portanto, colocar de parte nos períodos anteriormente referidos o

contributo de grandes pedagogos como Friedrich Froebel (1782-1852) (eby, 1970), Maria Montessori (1870-1909) (Montessori, 1948) e Ovide Decroly (1871-1932) (Decroly, 1983), cujas práticas e reflexões apontam no sentido de uma educação sensorial que tem como ponto de partida o uso do jogo e de outros materiais didáticos para o pleno desenvolvimento da criança e que vem romper com o ensino tradicional, baseado no decorar sem perceber a utilidade do que se decora e sem permitir a autonomia da criança. De igual forma é de valorizar o contributo dado para esta temática por estudiosos como Jean Piaget (1896-1980), por exemplo na obra *A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação* (Piaget, 1971) e Vygotsky (1896-1934) (Vygotsky, 1933), que, dedicando-se ao estudo da psicologia do desenvolvimento da criança, francamente explicitaram a forma como esta se desenvolve mentalmente, assim facilitando a compreensão sobre o processo de ensino/aprendizagem.

Para Vygotsky (citado por Barros, 1991: 15), a aprendizagem e o desenvolvimento são conceitos que se entrelaçam, já que as crianças constroem o seu conhecimento através de um processo de socialização e aqui tem um papel fundamental o jogo pelas suas implicações diretas e indiretas, isto é, a criança aprende a lidar com as emoções através do jogo e é igualmente através deste que faz o equilíbrio das diferentes pressões que provêm do exterior, desenhando-se assim a sua própria individualidade e personalidade. Foi, no entanto, o contributo das teorias de Jean Piaget, de acordo com Guastalegnanne (2009), que acrescentou a ideia de que há fases próprias ou estádios distintos para a criança desenvolver as suas capacidades, devendo em cada um desses estádios haver uma adequação à idade e à tipologia de brincadeiras a realizar para que daqui possa resultar a aquisição de conhecimento e até mesmo a consolidação do já existente. É, pois, neste contexto, essencial perceber que é também tarefa da escola, enquanto órgão responsável pelo desenvolvimento cognitivo das crianças, recorrer ao uso de estratégias e atividades de cariz lúdico que permitam o estimular do raciocínio de forma livre e autónoma. Não se pode ainda descurar o papel do educador em todo este processo, pois é certo que o seu conhecimento e crença nos benefícios das atividades lúdicas permitirão a perceção do poder destas no contexto educacional e beneficiarão uma educação que se quer cada vez mais ativa, participada e autónoma.

## **1.2. O papel do jogo no ensino na atualidade**

É bem certo que apesar do ceticismo de alguns educadores no que concerne ao uso de atividades lúdicas na sala de aula, o jogo como recurso pedagógico tem vindo a ganhar terreno face a um método tradicional de ensino, quanto mais não seja como forma de motivar e espreitar as necessidades comunicacionais, pois jogar implica socializar e socializar implica necessariamente comunicar. Assim se constitui uma das virtudes do uso deste recurso, mas é possível a sua utilização para outros fins mais específicos como sendo o de elevar o pensamento e intensificar a capacidade de raciocinar, bem como cumprir regras e aprimorar a socialização. É, posto isto, necessário entender que o jogo enquanto recurso pedagógico ancora o desenvolvimento de novos hábitos de aprendizagem e consolida conhecimentos entretanto adquiridos, pois é igualmente válido que brincar permite uma preparação para a aprendizagem e permite ainda colocar em prática estruturas, mas de forma menos extenuante. Assim, o alvo primário do educador é possibilitar e permear o desenvolvimento de capacidades específicas no educando que permitam uma melhor assimilação de conteúdos e a transferência dos mesmos para novas situações.

Há autores como Gardner (2011) que defendem que o jogo é a porta que se abre mais facilmente ao desenvolvimento linguístico, uma vez que é de sua exigência que enquanto participante em atividades lúdicas a criança tenha obrigatoriamente de passar por situações de desenvolvimento comunicacional ao nível da verbalização e daqui nada mais natural que considerar que será o momento propício para pôr em prática o que se aprende numa língua estrangeira, pois é sempre verificável um estímulo para exercitar e desenvolver coerentemente a linguagem. Paulatinamente tem-se tentado uma aproximação do lúdico à educação, pois reconhece-se-lhe o papel de, através de brincadeiras e jogos, a criança poder potenciar o seu pensamento, a criatividade, o simbolismo, a aprendizagem, dando assim o mérito às atividades lúdicas como detentoras de significado.

Entende Santos (2007) que aprender através do jogo constitui o novo padrão educativo e esta é uma visão que ultrapassa a mera instrumentalização. No entanto, há que ter a consciência de que educar recorrendo ao lúdico não se pode fazer apenas com o objetivo de divertir o aluno, ou tornar as aulas mais atrativas, mas antes levar o aluno a uma atitude criativa e de interesse, conjugada com o desenvolvimento harmonioso das

suas capacidades, que trará igualmente uma satisfação pessoal pelas aquisições que daqui resultarão.

Já Patrícia Varela (2010: 7) tem igualmente uma visão muito clara sobre o principal intento do jogo enquanto recurso pedagógico:

No debemos jugar por jugar, sino que debemos siempre tener unas razones específicas, acompañadas de objetivos muy claros. Los alumnos deben ser conscientes de la existencia de tales requisitos para que no tengan una sensación de pérdida de tiempo o inutilidad de las actividades, puesto que esto provocaría una total desmotivación, oponiéndose totalmente a lo que buscamos con los elementos lúdicos: motivar a nuestros alumnos.

É nesse sentido que as escolas, conjugando esforços com os docentes que as integram, deverão reconsiderar a sua prática educativa e os métodos que disponibilizam para que os alunos possam usufruir de uma aprendizagem consciente, mas sem que esta se torne um “fardo” difícil de carregar.

Nos nossos dias é importante perceber que ensinar ou aprender uma língua pode ser algo feito de uma forma agradável e para isso contribui a forma como o professor possibilita o acesso à informação e faz com que os aprendentes façam uso desse mesmo conhecimento num ambiente agradável a todos e os jogos proporcionam essa mesma funcionalidade. Nas palavras de Lee (1979: 1): “Games are enjoyable. The goal is visible and stimulating: outdoing others and improving on oneself, are by and large enjoyable pursuits”.

Além do mais, são tidas em conta outras vantagens do jogo na sala de aula, pois como reconhecem Isabel Iglesias Casal e María Prieto Grande (2007: 3):

El juego, así, convierte al estudiante en un elemento activo, responsable de su aprendizaje y deja al enseñante la tarea de orientar, coordinar y promover esa creatividad.

Todos os profissionais de ensino realmente preocupados com a qualidade do mesmo e devotados à arte de ensinar procuram uma infinidade de recursos variados e apelativos que facilitem esta tarefa e ajudem à transmissão mais aprazível dos conteúdos e à aplicação correta e coerente dos mesmos. Se considerarmos as diferentes correntes metodológicas e pedagógicas, facilmente percebemos que, quando aplicado na aula com objetivos claros e concisos, o jogo acaba por ser uma ferramenta que gera um ambiente propício a um processo de ensino/aprendizagem ameno, efetivo e consequentemente produtivo.

A partir do momento em que se coloca de lado uma educação mais tradicional, ultrapassando a formalidade das suas explicações e do protagonismo assumido pelo professor, que se postula quase exclusivamente como único representante do ato educativo, a questão de admitir atividades dinâmicas que colocam o discente como parte direta e fundamental no processo de ensino, acabamos por facilmente perceber que a componente lúdica tem aqui um papel fundamental no que respeita à programação e execução das aulas. Assim, parece-me importante que enquanto professores percebemos que é necessário dar valor ao jogo como elemento facilitador do processo de ensino / aprendizagem, como elevador da integração e coesão grupal e introduzi-lo nos nossos programas como uma estratégia de aprendizagem.

A importância do jogo ou atividades lúdicas na aprendizagem de uma língua estrangeira é fundamental, principalmente se tivermos em consideração a motivação do discente, porque é possível inferir que as atividades lúdicas preenchem o desejo de diversão ao qual também é necessário dar valor e por isso o jogo funcionará a este nível como um recurso de introdução, de apelo ao já estudado ou reforço de diferentes temas e conteúdos que terão de ser abordados.

Em virtude da importância anteriormente descrita, no século XX, a partir dos anos setenta, proporcionou-se um novo modelo educativo no campo de ação da aprendizagem: o enfoque comunicativo. A característica mais relevante deste novo passo é a de facultar ao aprendente as ferramentas necessárias que lhe permitam um desenvolvimento e adequação a situações reais e das suas vivências quotidianas e é aqui que entram as atividades comunicativas e, portanto, o papel do jogo. Ainda que o objetivo principal dos docentes de uma língua estrangeira não seja somente tornar as suas aulas mais graciosas, não podemos esquecer que a componente lúdica pode ser um princípio para atingirmos o nosso fim, que passa, claro está, pela aprendizagem e uso da língua. Dando isto como certo, ao se criar um âmbito de atuação positivo, é também verdadeiro que se tornará mais acessível a captação do interesse dos discentes e a aprendizagem sofrerá um impacto mais efetivo. Os discentes terão a sensação de que aprendem sem esforço e se a seleção das atividades lúdicas for bem concretizada, adentrando-se na planificação das aulas, podemos conseguir que os alunos se divirtam na sala de aula, aprendam, joguem e, por conseguinte, “aprendam jogando”.

Potenciar as atividades lúdicas como estratégia de estímulo em momentos como a explicação de exponentes linguísticos, apresentação e prática de vocabulário, desenvolvimento da expressão e compreensão oral e escrita, deve constituir-se como

uma parte importante do processo de ensino/aprendizagem nas aulas de língua estrangeira.

No QECR, mais especificamente no capítulo dedicado aos usos lúdicos da língua, é referido que “o uso da língua como jogo desempenha frequentemente um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da língua” (Conselho da Europa, 2001: 88) e, portanto, ao nível da interação o jogo fornece sentido e capacita, na medida em que o suposto usuário da língua, ou em última instância o aluno, se vê confrontado com esta dualidade de papéis em que terá de ser ouvinte e falante e deverá construir um ambiente conversacional recorrendo à negociação de sentido e sendo cooperante com os diferentes elementos do seu círculo de intervenção.

### **1.3. Vantagens do jogo na aula de LE**

Ao debruçarmo-nos sobre o papel do jogo no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira meritoriamente lhe reconhecemos inúmeras vantagens. De entre as que foram sendo mencionadas ao longo deste trabalho destaca-se o elevado nível de participação, motivação e desenvolvimento de competências de sociabilização que lhe são inerentes. Como refere Catherine Garvey no livro “El juego infantil” (1985: 14-19):

El juego conlleva la participación activa por parte del jugador (...). Permite el desarrollo humano, la creatividad, la resolución de problemas, el desarrollo de papeles sociales, siendo por tanto una actividad de gran importancia.

Definir o conceito de jogo não é algo à primeira vista muito fácil, pois *atividade lúdica* e *jogo* surgem como sinónimos no dicionário e a palavra *lúdico* surge do latim *ludus* com o sentido de jogo. Mas é de ressaltar a significação que dá Huizinga ao jogo definindo-o como sendo:

Uma atividade voluntária exercida dentro de determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. (Huizinga, 2000: 24)

A partir desta conceção, também facilmente entendemos que a característica comum aos dois conceitos se centra na atividade deleitosa que lhe é inerente e ainda na

motivação que lhes subjaz, mas a questão central reside no facto de as atividades lúdicas poderem ser menos consistentes e até certo ponto mais livres de regras e normas.

Apesar desta dificuldade em definir o conceito quando comparativamente à atividade lúdica, é inegável que no contorno educativo respeitante à aprendizagem de línguas, podemos relacionar uma série de aspetos positivos que as atividades lúdicas, e particularmente o jogo, proporcionam para desenvolver e melhorar a nossa atividade enquanto professores.

De acordo com os autores Andrew Wright, David Betteridge e Michael Buckby, (1997: 1):

Games also help the teacher to create contexts in which the language is useful and meaningful. The learners want to take part and in order to do so must understand what others are saying or have written, and they must speak or write in order to express their own point of view or give information.

Como facilmente se analisa pelo anteriormente exposto, os jogos são uma estratégia funcional para apresentar, rever e vincular vocabulário e ainda podem servir o propósito de apresentar novas estruturas gramaticais, ou rever as que entretanto já deveriam estar consolidadas. Decididamente, os jogos acabam por não se ater ao rigor subjacente às três fases de uma aula largamente conhecida como PPP, isto é, *Presentation, Practice and Production*, pois quando se coloca em prática a aprendizagem através do jogo, esta trilogia acaba por ser ultrapassada, uma vez que não há lugar à exposição, à prática e produção de estruturas de forma orientada e rígida, dado que a aprendizagem através do jogo consente uma maior flexibilidade e, sem se darem conta, os alunos estão a usar as estruturas pretendidas de forma mais relaxada e sem o vínculo inflexível subjacente às três fases anteriormente referidas.

Entendido por um prisma algo mais pessoal, não se pode negar que o jogo é um elemento ao qual se associa o prazer e que concomitantemente desenvolve a criatividade e a imaginação, não esquecendo igualmente que favorece a comunicação, a integração e a coesão do grupo, uma vez que o aluno adquire este papel de protagonista do ato educativo. Finalmente, há que assinalar que as atividades lúdicas representam um prazer entre uma aprendizagem construída com um grau de seriedade, mas de forma divertida.

Contudo, o jogo na sala de aula não aporta vantagens somente para os alunos, senão também para os professores de uma língua, pois que a vantagem que se lhes acondiciona é a de lidar e poder manobrar a língua e as palavras e, inerentemente, a criação de atividades lúdicas devidamente orientadas para o desenvolvimento de uma

capacidade concreta num determinado nível e para um passo concreto de uma aula. Isto pode ser um trabalho gratificante, na medida em que a recompensa ter-se-á no momento em que se colocam em prática as atividades desenhadas para a aula.

É importante notar a afirmação de Gianni Rodari (1983: 12) para perceber que todos os que dedicam o seu tempo à arte educativa compreendem que têm à sua disposição uma imensidão de recursos que lhes permitem jogar com a língua desenvolvendo a criatividade e imaginação tão necessárias nos nossos dias, a fim de impedir o reinstalar de uma cultura educativa de memorização e falta de autonomia.

(...) para quien cree en la necesidad de que la imaginación tenga su puesto en la enseñanza; para quien tiene fe en la creatividad infantil; para quien sabe que virtud liberadora puede tener la palabra. Todos los usos de la palabra para todos, me parece un buen lema y con agradable sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo. (Rodari, 1983: 12)

É portanto compreensível que neste contexto autores como Andrew Wright, David Betteridge e Michael Buckby refiram que:

Games can be found to give practice in all the skills (reading, writing, listening and speaking), in all stages of the teaching / learning sequence (presentation, repetition, recombination and free use of language) and for many types of communication (e.g. encouraging, criticizing, agreeing, explaining). (Wright *et ali*, Games for Language Learning, 2012)

Para Santos e Cruz (1997: 12)

(...) O desenvolvimento do aspeto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Além das vantagens anteriormente referidas, podem-se referir outras e até dar maior ênfase a algumas das já aqui mencionadas. É conveniente notar que o jogo implica uma aprendizagem mais cómoda e sem que o aluno tenha medo de errar, pelo que assim fazem sentido as palavras de Patrícia Varela González no texto *El aspecto lúdico en la enseñanza del ELE* (2010: 2): “el juego es un elemento motivador de nuestros alumnos a la hora de aprender un idioma”. Esta ideia torna-se tanto mais compreensível se entendermos que o jogo auxilia o aluno a expressar-se na língua estrangeira, sem receio de errar e fazendo uso real e contextualizado da língua e também porque o aluno se sente mais liberto para interagir com os restantes elementos. É importante entender que o jogo proporciona o risco e funciona como motor de desinibição, sendo que as atividades lúdicas auxiliam na criação de um ambiente de

cumplicidade e assim o aluno ganha ânimo para se desinibir e deixar de lado o medo de participar e errar durante a sua participação. De acordo com a opinião de Ferreira (2002), no *X Seminário de dificuldades específicas do ensino de Espanhol a falantes Portugueses*, “Os tímidos vencerão as suas dificuldades já que ao introduzirem-se no mecanismo do jogo, esquecerão os seus medos”. (Ferreira, citado em Tornero, 2002: 7)

Por outro lado, o jogo estimula o desenvolvimento cognitivo, pois supõe um maior esforço intelectual, dado que o aluno terá de usar a sua capacidade de astúcia e manobra a fim de sair vencedor. Além disso, segundo Carlos Barroso y Mercedes Fontecha López (1999: 107):

(...) también es un recurso facilitador en la adquisición de la lengua extranjera porque mediante él se coopera, se negocia, se analizan situaciones y personajes y se solucionan conflictos.

O facilitar das relações interpessoais é outra das vantagens que podemos associar ao uso do jogo na sala de aula, já que, por exemplo, os jogos que envolvem trabalhar em grupo apelam à comunicação entre todos os seus elementos, favorecendo assim as relações sociais e a criação de um clima de companheirismo e cumplicidade entre todos. Mas para isto é necessário que os alunos não vejam no jogo uma forma extrema de competição e aqui cabe ao professor estimular a parte mais afetiva e de apoio entre todos os membros.

Referindo-me à capacidade de reflexão, que tão imponente deverá ser nos nossos dias para uma melhor prática de ensino e de aprendizagem em qualquer situação, o jogo produz aqui também um sentido que se associa a um atividade opinativa e reflexiva sobre o que correu melhor ou menos bem após a concretização de qualquer atividade de carácter lúdico. Neste processo, professor e alunos são chamados a intervir e comentar os aspetos positivos e negativos e desta forma futuramente podem adequar a sua forma de ação para um melhor racionamento do realizado. Durante o fluir desta atividade reflexiva, o aluno está também a assumir uma posição crítica que lhe permite rever as suas aprendizagens e modos de atuação.

Na pedagogia das ciências ou das artes é possível descobrir o jogo como uma estratégia de comunicação, como uma forma de conhecimento. Assim sendo, este recurso é sistematicamente uma oportunidade de aprendizagem.

O jogo funciona um pouco por imitação e, neste sentido, existe uma dramatização de distintos pontos de vista, permitindo a expressão do ponto de vista do jogador e concomitantemente a perspectiva dos outros intervenientes, acabando por facilitar o diálogo e a prática da capacidade argumentativa.

Temos ainda de entender que o jogo acaba por ser uma demonstração de liberdade, pois apesar de haver o entroncamento entre coação e liberdade, criam-se as regras para que estas possam ser interpretadas de forma diferente ou até contornadas. Apesar de respeitar as regras do jogo, o jogador também se presta a contorná-las, a aproveitar as lacunas existentes e a construir as suas próprias estratégias de jogo e é neste ato que reside a liberdade de cada indivíduo.

Como podemos constatar, os autores apresentados são unânimes no que diz respeito à importância do lúdico, e mais especificamente o jogo, no processo de ensino/aprendizagem pelas múltiplas vantagens que implica.

### **1.3.1. O papel do jogo no desenvolvimento das quatro macro-capacidades e diferentes competências**

As atividades lúdicas, pese embora todos os fatores extrínsecos que lhe estão associadas, são acima de tudo uma confrontação e também transformação de todas as atividades de carácter eminentemente cultural, isto é, entende Huizinga (1990: 4) que “no jogo a cultura pode ser jogada, incorporada, recriada e ampliada” e assim encontramos este recurso ao serviço também da sua atividade inicial que se prendia com o retratar de diversos aspetos culturais como a música, as artes, a poesia, entre outros. A competência sociocultural é, deste modo, evidenciada através de atividades de carácter lúdico em que os alunos têm oportunidade de contactar com diversos marcos de conhecimento próprios de uma determinada cultura e comunidade de falantes.

As autoras María Piquer e Pascuala Magán também partilham da opinião de que o jogo e a cultura estão intimamente associados, referindo ainda que o jogo apareceu antes da cultura e que a cultura surge em forma de jogo. Para as autoras, o jogo no ensino das línguas é fundamental porque:

Si el juego y la cultura van unidos, es lógico que sea un factor fundamental en la enseñanza de lenguas extranjeras porque forma parte de su patrimonio cultural, no solo en lo lingüístico sino en lo antropológico porque costumbres, ritos, fiestas, creencias... impregnan el habla de los pueblos. Practicar y conocer juegos es un elemento imprescindible en el proceso de enseñanza-

aprendizaje de una lengua puesto que nos introduce, desde el punto de vista didáctico, en habilidades necesarias en la sociedad actual como el trabajo cooperativo, la negociación, la organización, la superación de dificultades, etc. (María Piquer e Pascuala Magán, 2008: 14)

Referindo concretamente o uso de jogos para o desenvolvimento de múltiplas competências nos alunos, além de estes serem de grande eficácia para o desenvolvimento da inteligência cinestésico-corporal, contribuem igualmente para influenciar positivamente o desenvolvimento de competências verbais ou linguísticas, que se caracteriza pela sensibilidade que o aluno demonstra no uso de palavras e seus significados. Entende-se, portanto, que um aluno ao executar uma atividade lúdica tem oportunidade de treinar as diferentes competências: compreensão e produção oral, leitura e expressão escrita. Através da participação em atividades lúdicas, o aluno torna-se assim um utilizador da linguagem de forma coerente e coesa, pois as situações de concretização de jogos, por exemplo, exigem que o aluno esteja apto a expressar-se de maneira compreensível e estimulam a que haja uma necessidade de os participantes se fazerem compreender e daí as estruturas linguísticas terem de ser claras e facilmente compreensíveis, daqui sobressaindo a compreensão e produção oral. Neste sentido, o professor deverá orientar a sua prática para potenciar esse desenvolvimento linguístico através de atividades como conversas, relatos de histórias ou contos, proporcionar a oportunidade de ouvir e até cantar músicas, em suma, criar condições para que os alunos possam expressar-se oralmente e poderá também privilegiar o recurso à expressão escrita, já que algumas atividades lúdicas podem ser orientadas neste sentido. Bons exemplos de atividades lúdicas que podem funcionar como motor para o desenvolvimento da expressão oral e escrita são as adivinhas, as dramatizações, as histórias coletivas, a criação de rimas e trava-línguas. Claramente a competência da leitura associa-se a estas atividades em função da maneira como forem trabalhadas e desenvolvidas em sala de aula.

Num outro âmbito, está também comprovado que os jogos de memória, os dominós, os jogos de tabuleiros ou com cartas, entre outras atividades, são importantes para o desenvolvimento, por exemplo, da inteligência lógico-matemática. Como explica Gardner (2011), tudo o que tenha a ver com a parte visual torna-se mais efetivo para a concretização do conhecimento, uma vez que os alunos têm uma capacidade de memorizar e reproduzir os aspetos que foram captados pela memória visual, que é de tal

forma apurada que permite visualizar detalhes que muitas vezes escapam em outras circunstâncias e até mesmo sob grande concentração.

Todo o profissional de ensino preocupa-se em larga medida com o facto de que os seus discentes adquiram conhecimentos e saibam mobilizá-los de forma adequada. No entanto, não se pode também descurar que um dos papéis do docente será formar cidadãos ativos, participantes e respeitadores. Por isso, e até mesmo neste campo de ação, o jogo faculta ferramentas para trabalhar a parte do relacionamento interpessoal e o conhecimento de si próprio, das suas capacidades e do respeito pelas regras instituídas. Através do jogo, o aluno desenvolve os seus sentimentos, as suas emoções e afetos, bem como a sua capacidade de autodomínio. É também neste âmbito que o aluno aprende a conviver e a lidar com diferentes temperamentos e formas de ser e a aceitar as suas virtudes e limitações, pois a tensão e a dubiedade são condicionantes que se encontram presentes nos jogos que implicam competição. Os alunos têm de aprender a lidar com uma dualidade de sentimentos que podem resultar do jogo, quer seja o malogro da derrota, quer seja o gáudio da vitória. O jogo permite trabalhar os conflitos, a submissão às regras, o consenso e a cooperação. É aqui que o professor deverá também dar o seu contributo e reforçar estes ideais, estimulando, elogiando e valorizando a contribuição de cada aluno, independentemente da conquista da vitória.

Pelo anteriormente descrito pode-se concluir que o jogo pode constituir-se como uma fresta de oportunidades para o aperfeiçoamento de diferentes inteligências e competências e quando o professor percebe quais as valias que do uso do jogo na sala de aula podem resultar, mais facilmente poderá vocacionar o seu tempo para exercitar e aprimorar este recurso pedagógico como atividade social no contexto educativo. Para tal, é necessário que o professor consiga com perspicuidade e exatidão interpretar as interferências que as atividades lúdicas representam no fomento das aprendizagens dos alunos.

#### **1.4. Desvantagens associadas ao uso do jogo na sala de aula**

Não obstante as inúmeras vantagens que se associam ao uso de atividades lúdicas na sala de aula, não podemos descurar que muitas vezes ainda é notória uma certa resistência em pô-las em prática e para isso contribuem alguns fatores que poderão estar na origem deste receio, pois o derradeiro objetivo do docente será sempre que os

seus alunos aprendam ao longo das suas aulas, e ter consciência de que somos avaliados também pelos nossos discentes de forma menos positiva se algo corre mal, acaba por colocar também em causa o nosso papel, que se quer, tanto quanto possível, imaculado. Assim, não podemos deixar de considerar que, por exemplo, há docentes que não gostam de se expor em práticas que poderão por alguns outros profissionais ser consideradas menos sérias, ou até mesmo porque a sua personalidade não lhes admite este extravasar e agitação próprias de uma situação de jogo. Esta falta de à vontade e de comodidade por parte do professor ao conduzir a aula perante um atividade lúdica é facilmente perceptível por parte dos alunos e influenciará negativamente também a sua forma de atuação e, conseqüentemente, a sua aprendizagem. Por outro lado, não podemos esquecer que é necessário um conhecimento mais ou menos aprofundado em relação ao público com que estamos a trabalhar para que possamos adequar estratégias e tarefas no jogo a esse mesmo público. Esta é uma das questões essenciais, porque sabemos perfeitamente que há alunos que também não gostam de se expor, ainda que seja para um “auditório” conhecido e restrito como são os seus colegas de turma. A sua timidez e resistência em participar têm de ser de alguma forma respeitadas e superadas progressivamente através da responsabilização por tarefas inicialmente menos complicadas, que possam gerar no aluno um sentimento de participação e prazer por essa participação e que finalmente o levem a ultrapassar gradativamente esse medo de se expor. Como refere Concha Moreno (2004: 10) “El temor a lo desconocido o lo incierto pode provocarles “miedo a jugar”.

É também certo que globalmente, embora de forma menos significativa, ainda está instituído na nossa sociedade que o aplicar do jogo na escola não traz aporte algum e que para se obter conhecimento é necessário esforço, dedicação e estudo e assim se coloca de lado o jogo por não se lhe reconhecer correspondência direta com nenhuma destas características. Assim, fazer uso do jogo como recurso de ensino e aprendizagem pode ser algo arriscado, pois pode criar uma ideia de pouca seriedade e pouco labor por ser um desvio do rotineiro. Muitas vezes, os próprios alunos têm a noção exata de que as aulas terão de ser sérias e baseadas na explicitação de conteúdos e reforço dos mesmos através das atividades propostas no manual e contam com a veiculação deste ideário empobrecido que é corroborado pela maioria dos pais, pouco capacitados e abertos à mudança e inovação. Obviamente uma mentalidade deste tipo é difícil de combater e torna o professor mais hesitante na hora de usar desta estratégia. Yolanda

Tornero (2009: 89) salienta como maiores inconvenientes da aplicação do jogo na sala de aula a própria dificuldade do professor em se expor frente aos seus alunos, a frustração que daí pode resultar e a timidez e pouca ousadia dos alunos para a realização do jogo. Esta autora preconiza, portanto, que ainda é notável a desvalorização atribuída ao jogo enquanto recurso pedagógico e as dificuldades que se sentem em adaptá-lo ao sistema.

Expostas que estão algumas das dificuldades do uso do jogo na sala de aula, será importante referir que a grande maioria delas pode ser perfeitamente contornável se se estudar bem e planificar adequadamente o uso de atividades lúdicas, levando igualmente em grande conta necessidades de adaptação a diferentes contextos do seu uso, no qual influem o tipo de turmas, a idade dos alunos e até a sua personalidade. É importante considerar a oportunidade de implementação, criar um ambiente apropriado, preparar em termos de regras e estruturas a usar e dar tempo para que os que são mais reservados possam espontaneamente dar o seu contributo.

### **1.5. Diferentes tipologias de jogos nas aulas de língua estrangeira**

Classificar a tipologia de jogos existentes acata extrema importância, uma vez que contribui para a expansão do acervo e da preparação de conhecimentos sobre a evolução e os diferentes jogos que vão surgindo no decurso do desenvolvimento da humanidade e isto é relevante para o docente ser capaz de controlar e usá-los de feição adequada aos discentes com quem tem oportunidade de trabalhar.

Como é mencionado no QECR, há diversas atividades lúdicas que poderão ser apresentadas como jogos sociais de linguagem, que por seu turno poderão ser classificados como “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, entre outros, e ainda atividades individuais onde se incluem adivinhas e enigmas (palavras cruzadas, anagramas, charadas, etc.); jogos mediáticos (TV e rádio: “Quebra-cabeças”, “Palavra Puxa Palavra”); trocadilhos, jogos de palavras. (Conselho Europeu, 2001: 88)

Maria José Labrador Piquer e Pascuala Morote Magán (2008) apresentam a classificação dos jogos feita por *El Plan Curricular del Instituto Cervantes* em *juegos de observación y memoria*, *Juegos de deducción y lógica* e *Juegos con palabras*. Nesta tipologia classificativa os jogos de observação e memória são indicados para praticar de forma muito controlada o léxico e surge como exemplo colocar objetos numa mesa, cobri-los e recordar-se destes ou mencionar os seus nomes. Já os jogos de dedução e lógica mostram-se apropriados para praticar as estruturas do passado através, por exemplo, de uma atividade como dar o final de uma história para os alunos a completarem, apelando assim também à sua criatividade. Por seu turno, os jogos com palavras relacionam-se com atividades orais e escritas e assim surgem como exemplo os trava-línguas e adivinhas. (Instituto Cervantes, 1994)

Consoante a funcionalidade e objetivo delineados para a aula, igualmente adaptado em função dos discentes de que dispomos, das suas idades e capacidades, há vários ajustamentos que poderemos fazer para tirar bom partido dos jogos. De entre uma infinidade de que dispomos, os jogos podem ser divididos por vários grupos: jogos de mesa, concursos adaptados da televisão, jogos tradicionais ou até mesmo jogos criados pelo docente (Fuentes, 2008).

Os **jogos de mesa**, que tive oportunidade de usar durante a minha PES, como se poderá verificar mais à frente, são maioritariamente um complemento interdependente para poder praticar as diferentes competências consoante os objetivos a perseguir para uma aula em concreto. Entre estes jogos é possível considerar:

- **Jogo do Ganso**: pode ser um jogo adaptado com imagens e perguntas às quais os alunos terão de dar respostas corretas para poderem avançar para a casa seguinte. As perguntas a colocar poderão ter como finalidade testar diferentes conteúdos, desde vocabulares a lexicais, ou até mesmo sintáticos.
- **O Bingo**: com os cartões de bingo podem, por exemplo, ser revistos os numerais em níveis mais básicos.
- **O Tabu**: pode ser usado o jogo original seleccionando os cartões segundo o nível dos docentes, ou então elaborar os nossos próprios cartões para fazer revisão de vocabulário concreto. Neste jogo um dos alunos terá que tentar que os seus companheiros adivinhem um vocábulo sem utilizar na sua explicação uma série de palavras que são tabu.
- **O Pictionary**: também se pode adaptar este jogo mais direcionado para trabalhar vocabulário sobre um tema concreto. Com as palavras seleccionadas os alunos, através de desenhos, darão pistas aos seus colegas para que as adivinhem.

- Trivial: seguindo uma forma de atuação semelhante ao jogo anterior, podemos selecionar cartões ou elaborar as nossas próprias perguntas sobre gramática, vocabulário, cultura, expressão escrita, expressão oral, entre outros.
- Scrabble: é vocacionado essencialmente para rever e colocar em prática o vocabulário aprendido.

Outro tipo de jogos são os **concursos adaptados de televisão**, que fornecem aos docentes possibilidades de adaptação e criação dos próprios jogos e entre eles encontramos, por exemplo:

- “Quem quer ser milionário?”: este tipo de jogo permite rever qualquer conteúdo que tenha sido abordado nas aulas. Normalmente elaboram-se perguntas com quatro possíveis soluções, das quais apenas uma está correta.
- Números e letras: servirá o intento de praticar tanto os números, como o vocabulário. Os alunos, com uma série de dados, têm de chegar o mais próximo possível de um resultado utilizando todas as operações matemáticas que queiram. No caso das letras os alunos têm de formar palavras com letras dadas e ganha o aluno que consiga formar a maior palavra.
- Passa palavra: podem ser adaptadas diferentes provas para rever os conteúdos lexicais e gramaticais, por exemplo através de pirâmides de palavras, definições com todas as letras do abecedário, entre outras.

Uma outra aposta interessante ao nível lúdico pode ser igualmente a realização de **jogos tradicionais**, que são conhecidos desde a nossa infância ou aqueles aos quais dedicámos já alguns momentos do nosso tempo livre. Nesta categoria podem encaixar-se jogos como o enforcado, crucigramas, adivinhas e sopas de letras.

Pode ainda fazer-se referência aos **jogos criados** pelo professor, que este inventa e adequa ao objetivo da aula e ao público com quem lida, e neste campo apela-se um pouco à criatividade do professor, que poderá criar jogos para descrever objetos, pessoas e outros conteúdos; procurar o intruso, que consistirá em encontrar a palavra que não pertence à área vocabular pretendida, ou então poderá haver jogos em que os alunos têm de relacionar palavras com sinónimos ou antónimos ou com o resto de uma expressão. Também poderá ser uma aposta interessante dentro desta categoria a substituição de palavras que o professor indique por outras com o mesmo significado dentro de uma frase devidamente contextualizada.

Há, portanto, muitas classificações de jogos dependentes de diferentes critérios. No *Libro de Juegos* (Antón, 2011), encontramos uma divisão dos jogos que se relaciona

com razões práticas e pedagógicas da sua aplicação e podemos perceber que de acordo com razões práticas, os jogos podem ser aplicados em função do lugar (interiores e exteriores), do momento (diurnos ou noturnos) e da duração (curtos, médios ou grandes).

Se levarmos em consideração as razões ou motivações pedagógicas, os jogos são passíveis de classificação entre jogos de apresentação, que são algo muito simples que permitem um primeiro contacto, além de que o objetivo principal é aprender pequenos vocábulos. Os jogos de conhecimento funcionam quando os alunos já conhecem algo e apenas se pretende aprofundar um pouco mais esse conhecimento. Por seu turno, os jogos de comunicação pretendem estimular a comunicação entre os participantes. Esta tipologia de jogos é favorecedora de uma escuta ativa no processo de comunicação e, por outro lado, pretende estimular igualmente a comunicação não-verbal que poderá traduzir-se em expressão gestual ou contacto físico para que se possam apoiar outros tipos de comunicação.

Existe uma outra tipologia que pode ser definida como “resolução de conflitos” e que tal como a própria expressão indica se relaciona com o lançar de uma situação de conflito e tentar a sua resolução. Estes jogos são ferramentas úteis para aprender a descrever conflitos, reconhecer as suas causas, os seus diferentes níveis e interações e hipotéticas resoluções.

Os jogos de distensão acabam por ser libertadores de energia ao facultarem o riso e o movimento, já que atuam como uma distensão psicológica e física nas suas interações. A sua utilidade poderá ser verificada em qualquer ocasião e poderão ser usados com finalidades distintas que podem passar por *warm up*, contacto entre participantes, quebrar o gelo entre uma situação de monotonia ou tensão, ou fazer a passagem de uma atividade a outra.

Por seu turno, os jogos populares são do conhecimento comum e foram-se transmitindo ao longo de gerações. Já os considerados “jogos de confiança” permitem a tomada de confiança dos participantes em si mesmos e os jogos cooperativos apelam essencialmente à cooperação e participação de todos como elemento fundamental.

Evidentemente que quando o professor planeia a utilização de atividades de carácter lúdico numa determinada aula, não pode desprender-se das condicionantes que irão contribuir para o sucesso dos objetivos delineados. Como tal, é necessária uma antevisão de todos os passos da aula e da forma como estes se concretizarão, o que

implicará uma correta definição das regras do jogo e a transmissão atempada das mesmas para que as atividades não resultem ruinosas.

Em relação à aplicação que fiz na minha PES da tipologia supramencionada, privilegiei o uso de jogos interiores e diurnos pelo facto de poderem ser aplicados dentro do espaço da sala de aula e obviamente durante o decurso da mesma, mas em relação à duração estes forçosamente tiveram de ser médios, pois o objetivo em termos pedagógicos era apresentar temas e numa outra fase gerar e testar algum conhecimento sobre esses temas. Mais tarde, com a realização do diagrama da segunda aula do 1º ciclo de espanhol aqui descrita, foi importante o recurso ao uso da tipologia dos jogos de comunicação e culturais, pois que os alunos teriam de comunicar entre si para a construção correta desse mesmo diagrama. Não me pareceu prudente e necessário a utilização de jogos de distensão, segundo a classificação apresentada, até porque os alunos eram agitados por si só e não era necessário estímulo para que contactassem entre si.

## **1.6. O jogo nos programas curriculares de inglês e espanhol no Ensino Básico**

Atualmente fazer uso do jogo na sala de aula é parte integrante dos programas de inglês e espanhol como língua estrangeira. É igualmente notória a ênfase que os próprios manuais adotados para o ensino destas línguas colocam no recurso ao uso de atividades lúdicas e mais estreitamente nos jogos didáticos. Por certo este destaque para o uso dos jogos lúdicos deve-se ao enfoque comunicativo dos anos setenta, que preconizava a aprendizagem de forma mais relaxante e divertida.

Aliado ao anteriormente referido, também é importante debruçarmo-nos sobre a importância que adquire a língua estrangeira para a comunicação a um nível internacional e portanto os programas de língua inglesa e espanhola apresentados para o 1.º ciclo implicam que o desenvolvimento da educação escolar se apresente como uma possibilidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada um. Quando se fala em aprendizagens ativas pressupõe-se que os alunos deverão contactar com situações escolares de desenvolvimento dos seus projetos educativos, que passarão por muitas realidades e que

finalizam num aspeto determinante que é a descoberta de novas trajetórias e novos saberes que terão de aliar ao seu.

Quando se aborda a questão das aprendizagens diversificadas, não se pode daqui dissociar o recurso ao uso de materiais e estratégias variadas que tenham em consideração o desenvolvimento dos conteúdos numa pluralidade de ações e modalidades de envolvimento escolar, as diversificadas formas de comunicação e ainda o intercâmbio de conhecimentos.

Assim, no 1º ciclo de inglês, no que respeita às propostas de operacionalização curricular, pretende-se que:

O referencial curricular de qualquer programa de aprendizagem de línguas deve corresponder aos interesses dos alunos, apelar às suas emoções, estimular o seu envolvimento activo, a sua imaginação e criatividade” e que “utilize todos os padrões organizacionais possíveis, tais como o trabalho individual, de pares, ou em pequenos grupos, associados ao trabalho com o grupo-turma; ajude os alunos a, gradualmente e de forma natural, reflectir sobre as diferentes estratégias de aprendizagem utilizadas, em utilização ou a utilizar, numa perspectiva metacognitiva da aprendizagem. (Ministério da Educação, 2005: 13)

Em função desta visão presente nas propostas de operacionalização curricular tomamos consciência de que o aluno deverá contactar com situações práticas, reais e diversificadas que estimulem o seu crescimento cognitivo e que criem um índice de motivação adequado e aqui caberá certamente o jogo como potenciador deste crescimento.

O programa de 1º ciclo de inglês realça uma abordagem que incide no uso de atividades lúdicas, aliada a uma metodologia como a Resposta Física Total e o ensino baseado em tarefas, como se pode comprovar:

Sendo a operacionalização curricular orientada para o desenvolvimento global da criança, deve ser-lhe proporcionada a possibilidade de aprender através de todos os seus sentidos. Ao seleccionar-se as actividades a realizar, dever-se-á ter em consideração as necessidades dos alunos, os seus níveis de desenvolvimento e estilos de aprendizagem. Assim, caminhar-se-á para uma abordagem que deve incluir canções e rimas, jogos e movimento, manifestações de expressão dramática, o uso de histórias e trabalho de projecto, assim como metodologias tais como *Total Physical Response* e *Task-Based Learning*. (Ministério da Educação, 2005: 14).

Esta abordagem que aqui se preconiza mais não é do que uma abordagem comunicativa que objetiva essencialmente a comunicação, isto é, o aluno deverá ser capaz de autonomamente comunicar e o papel do professor será o de orientador e

facilitador das aprendizagens para que o aluno consiga produzir enunciados linguísticos adaptados às diferentes intenções comunicativas. O aluno centra-se num processo de auto-descoberta das regras de funcionamento da língua através de simulação de situações reais e de desafios ou tarefas lançadas pelo professor, que o deixará à vontade para poder fazer face a essas tarefas ou desafios. Este ensino por tarefas é uma recomendação no ensino básico quer para os programas de inglês, quer para os de espanhol. (Richards, 2001)

Enquanto promotores do desenvolvimento da sua autonomia, os alunos tornam-se mais responsáveis e independentes em relação ao próprio professor, pois como refere Sonsoles:

Quando se trabaja con «tarefas», cada grupo y cada miembro de la clase tiene su puesto y su función; todos se sienten necesarios y eso activa” la autoestima y la responsabilidad. Es frecuente, además, que se requieran conocimientos y habilidades extralingüísticas en la que los alumnos o algunos de ellos sean más competentes que el profesor, lo que no es negativo, sino todo lo contrario, ya que crea situaciones de interacción auténtica, afianza el ambiente de cooperación y con ello las actitudes de las que venimos hablando. (Sonsoles, 2001: 6-17)

Ao analisar o programa de 1º ciclo de inglês deparamo-nos com a importância que adquirem os jogos nesta fase formativa, já que aqui se encontra referido que:

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*. (Ministério da Educação, 2005: 35)

Na tentativa de que seja dada uma correta utilização aos jogos no contexto de sala de aula, o programa de inglês de 1º ciclo destaca diferentes tipologias de jogos que, claro está, têm uma aplicação diferente mediante o objetivo que se traçar para a aula. Por este motivo se distingue entre alguns jogos cuja intenção principal se verte na compreensão, e, ao fazê-lo, possibilitam que os alunos demonstrem os seus conhecimentos. Há, por outro lado, jogos considerados ativos, que instigam inicialmente à produção de palavras e posteriormente de frases. O programa chama ainda a atenção para a existência de jogos de grupo ou de equipa que acabam por atuar como um reforço para a aprendizagem e produzem na criança um entusiasmo necessário para uma maior motivação em relação à aprendizagem da língua inglesa, além de que

permitem aos alunos descobrir como lidar com situações de competição e de colaboração.

O programa fornece ainda algumas indicações relativamente à tipologia de jogos que é possível utilizar e dá exemplos concretos de jogos de compreensão, onde se inserem, por exemplo, jogos como *Listen and point/touch; Jump the line; Bring me a...; Lexical Chairs; Bingo; Picture Bingo; Word Bingo* e jogos de produção, como o caso de *Memory chain; Miming; Tic tac toe; True/False chairs; Guess the card; Scrambled letters; Frown man (Hangman)* (Ministério da Educação, 2005: 36-40). Quando devidamente explorados e trabalhados, estes diferentes tipos de jogos podem constituir uma fonte valiosa de transmissão e exercitação de conhecimentos e transformar uma aula num desafio aliciante e motivador.

Nas orientações programáticas do 1º ciclo para os 1º e 2º anos, na parte da metodologia que aqui se pode encontrar, é igualmente perceptível que o jogo adquire uma função fundamental como elemento de extrema importância no ato comunicativo. Somos pois conscientes que as aprendizagens iniciais das crianças se estabelecem em contacto com outras crianças e essencialmente através do jogo, que funciona como uma primeira filtragem para as regras de socialização e porque em idades mais tenras as crianças contactam a maior parte do seu tempo com jogos, nada mais apropriado para que a sua aprendizagem seja suportada por atividades lúdicas que fundamentam a necessidade comunicativa. Visto de um prisma linguístico, “o jogo implica o uso da língua para fins autênticos, ou seja, para atingir um propósito não linguístico, configurando situações de comunicação” (Ministério da Educação, 2006: 14). Assim sendo, os jogos funcionam como fortes auxiliares das situações comunicacionais.

Quando passamos à análise dos programas relativos aos 2º e 3º ciclos, não vemos referências tão explícitas em relação à importância do jogo como estratégia de ensino. No entanto, também é indubitável e indiscutível que nas entrelinhas do que a seguir se refere, e que se encontra escrito nos programas destes dois ciclos, o jogo deverá constituir uma componente significativa no ensino e aprendizagem da língua inglesa por permitir, como já referi anteriormente, criar um ambiente de descontração e de motivação que poderá ser auxiliado numa conjuntura de cooperação e espírito de entreajuda. É da responsabilidade do professor:

O recurso a práticas pedagógicas diferenciadas que respondam às diferenças de motivações, interesses, necessidades e ritmos existentes entre os alunos de uma mesma turma (Ministério da Educação, 1996: 41).

Assim, embora explicitamente não haja apelo direto ao uso das atividades lúdicas ou do jogo no caso dos programas de 2º e 3º ciclos, obviamente o professor, consciente das vantagens que lhe estão associadas, fará uso do mesmo sempre que o contexto e conteúdo o proporcionar. Entendo que este é um aspeto perfeitamente contornável, pois que o docente pode sempre direcionar o ensino e aprendizagem de qualquer conteúdo de uma forma mais aprazível e para isso basta usar também a sua criatividade e apostar no uso dos jogos como um trunfo quase seguro.

No contexto da aprendizagem de qualquer língua estrangeira, e no caso também da língua espanhola, é necessário ter em conta igualmente a forma como o programa curricular de espanhol aborda a construção da temática do jogo, referindo que a componente lúdica é de extrema importância, dado que através dos jogos os papéis sociais e a aquisição de funções e estruturas linguísticas estão garantidos.

Quando o programa aborda, por exemplo, atividades de expressão oral, explicitamente refere que aqui se pode incluir:

...perguntas e respostas, após a leitura de um texto, uma audição, um tema proposto, jogos...; simulações, dramatizações: assumir diferentes personalidades, personagens integrantes de uma comunidade fictícia, profissionais, políticos... (Ministério de Educação, 2008: 10)

As sugestões dadas pelo programa em relação ao tipo de atividades contemplam igualmente a utilização dos jogos como recurso didático na medida em que referem que para estimular as relações interpessoais e elevar o estado de ânimo os jogos permitem que o discente tenha o seu tempo para refletir e construir o seu próprio conhecimento.

Ora, posto que é necessário que haja uma estimulação das faculdades do discente na sua totalidade, e que compete ao docente encontrar as estratégias adequadas ao pleno desenvolvimento dessas faculdades, defende o programa de espanhol que deverá existir um conjunto de atividades que poderão passar por trabalho de grupo, por exemplo ao aplicar determinados tipos de jogos, que certamente irão auxiliar a que as situações de aprendizagem sejam diversificadas. Poderá ser através do jogo, e na interação que este favorece, que o aluno se desenvolva integralmente, vença os seus medos e vergonhas e aprenda a cooperar.

O programa refere igualmente que o uso dos jogos em contexto de sala de aula deverá ser devidamente planeado, criando situações de conforto emocional e funcional para os alunos e tentando que estes tenham uma participação plena e eficiente nas atividades lúdicas que vão sendo propostas:

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 ansiedades 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. (Ministério de Educação, 2008: 35)

Resumindo, o programa de espanhol do 2º ciclo fundamenta o recurso ao uso de atividades lúdicas, fazendo igualmente uma enumeração das vantagens que lhe estão associadas. Neste programa, a metodologia de Resposta Física Total (*task based learning*) fornece total autonomia ao professor para que este possa adequar as estratégias de ensino à realidade educativa que o rodeia, isto é, aos seus alunos, às capacidades destes e ao seu ritmo de aprendizagem.

É notória uma conexão entre a relação professor e aluno e a forma como esta relação influi no processo de ensino e aprendizagem, daí que o Marco Común Europeu de Referência para las Lenguas reconheça que:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002: 103)

## **2. Análise da Prática de Ensino Supervisionada**

A prática de ensino supervisionada, constituindo-se como uma vertente fundamental e talvez por isso integrante do mestrado que me propus realizar, assumiu um papel de reflexividade e aquisição de experiência que me parece que só é possível executar perante o contacto que se tem com situações concretas e reais de ensino. É nesta etapa do percurso formativo de qualquer professor que tem lugar o colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante o processo de formação e é destes momentos que podemos tirar as nossas próprias ilações em relação aos ensinamentos que fomos adquirindo de uma forma algo mais teórica e ajustar o nosso desempenho para melhorarmos o nosso desempenho enquanto professores.

As práticas de ensino supervisionadas decorreram em instituições de ensino diferentes e conseqüentemente em turmas também distintas, permitindo assim trabalhar com grupos etários diferentes e com características igualmente díspares, já que tive oportunidade de lecionar durante um período temporal de cinco semanas em cada turma de 1º e 2º ciclos de inglês e 1º, 2º e 3º ciclos de espanhol.

Parece-me que sem concretizar este passo que respeita à prática de ensino supervisionada de ensino não seria possível obter uma ideia mais correta e ajustada ao que é efetivamente o ensino nos nossos dias, pois pude perceber como o encaixe teórico dos conhecimentos que adquirimos pode ser efetivo e funcional norteando-se por princípios de ajuste consoante as realidades com que nos deparamos.

Aqui descrevo as turmas com quem trabalhei durante a minha prática de ensino supervisionada e, por uma questão de concisão e objetividade, dou conta de apenas algumas aulas em que tive oportunidade de colocar em prática estratégias e atividades que estreitamente se relacionam com a linha orientadora deste relatório. Farei igualmente uma reflexão sobre os aspetos positivos e menos positivos decorrentes dessas sessões, pois entendo que só refletindo e tendo a capacidade de analisar e modificar o seu trabalho, procurando melhorar o que às vezes não é tão funcional perante o público de discentes com que nos deparamos, qualquer docente poderá tornar-se um melhor profissional.

## **2.1. A Prática de Ensino no ensino do inglês do 1º ciclo**

### **2.1.1.Contextualização**

A prática de ensino supervisionada no 1º ciclo de inglês decorreu no Colégio do Sagrado Coração de Jesus, uma instituição escolar de cariz privado que tem sob sua alçada e direção uma congregação de irmãs, designada por Irmãs da Caridade. Esta instituição situa-se no Bairro de Vale de Álvaro e no geral é um edifício aprazível, com amplos espaços de convívio e com salas de aulas igualmente amplas e, pelo que me foi dado conhecer, adequadas ao desenvolvimento das atividades letivas. No entanto, porque me foi possível conhecer mais em concreto a sala onde lecionei as minhas aulas, devo referir que esta não me pareceu ser a mais adequada, já que funciona simultaneamente como sala de apoio ao estudo para outras disciplinas e em termos de disponibilização de materiais, em meu entender, não se encontra devidamente equipada

com material audiovisual e gráfico, apenas existindo um quadro branco para uso de canetas. Dadas as dificuldades de material existente, sempre que necessário, teria de ser o professor a trazer consigo computador, videoprojetor e outros materiais e equipamentos considerados pertinentes e úteis para poder tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas. Além do mais, a funcionalidade da sala de aula era praticamente nula, se tivermos em conta que pelo facto de serem muitos alunos havia uma distribuição espacial dos mesmos nada adequada e, em alguns casos, até prejudicial, já que alguns alunos colocados na extremidade da sala não conseguiam ver claramente o quadro e, sempre que se verificava necessário uma disposição/ distribuição das mesas de forma a permitir a realização de trabalhos em pequenos grupos, também se tornava impossível pela limitação de espaço existente, a tal ponto que a professora nem dispunha de uma secretária para poder colocar o seu material.

Relativamente à caracterização da turma do terceiro ano, esta era composta por 24 alunos e contava com 8 rapazes e 16 raparigas com idades compreendidas entre os oito e nove anos e, como é característico da idade, algo inquietos e conversadores. No entanto, não poderei deixar de referir o seu elevado grau de motivação e empenho na realização de todas as atividades propostas, sendo até algumas vezes impossível fazer com que os alunos respeitassem a vez de o colega responder, tal era a sua vontade de participação nas atividades propostas.

### **2.1.2 Descrição das aulas**

A minha atividade enquanto professora estagiária iniciou no dia 21 de outubro, com assistência à aula da professora cooperante, com a finalidade de tomar primeiro contacto com a turma e de me entrosar no ambiente da sala de aula, embora efetivamente as minhas aulas propriamente ditas tivessem iniciado uma semana depois, ou seja, no dia 28 de outubro.

As minhas primeiras impressões sobre a turma direcionaram-me de imediato para a tentativa de encontrar estratégias de manutenção de um ritmo de trabalho algo acelerado, já que os alunos estavam habituados a uma atividade formativa num ritmo bastante adequado e esta constituía a forma mais prática de manter os alunos menos agitados e suscetíveis a menores distrações. Pude então perceber que, além de tudo, a turma era bastante dinâmica e participativa e o único senão era o facto de contactarem muito pouco com a língua inglesa, já que, à parte de algumas expressões de *classroom*

*language*, nem eles, nem a professora cooperante fizeram recurso da língua inglesa durante a aula a que assisti e no final da aula a própria professora cooperante me referiu não ter por hábito usar a língua inglesa nestes níveis de ensino porque entende que é inútil, uma vez que os alunos não entendem o que se lhes quer transmitir. Para mim este foi um ponto que me deixou algo reticente e preocupada, pois tenho interiorizada a ideia de que é nestas idades que os alunos têm maior capacidade de absorção e reconhecimento da língua e, portanto, a sua exposição à língua estrangeira deve ser mais persistente, a fim de os dotar de capacidades de aporte linguístico. No entanto, apesar desta lacuna aparente, de imediato decidi que iria usar a língua inglesa o mais possível na aula e que iria tentar minimizar um pouco esta debilidade.

Nesta primeira sessão de assistência aproveitei ainda para dialogar com a professora cooperante sobre aspetos de natureza relevante para uma consecução eficaz de todas as aulas e para que os alunos não sentissem uma mudança demasiado brusca em termos de métodos de ensino e continuassem a trabalhar de forma ativa. Por isso definimos conjuntamente a planificação de conteúdos para as aulas seguintes, sempre tendo também em linha de conta o definido inicialmente pela professora cooperante no âmbito das atividades de enriquecimento curricular. Deixei ainda vincado que faria todos os esforços para poder usar a língua inglesa constantemente na aula, perspectiva que não me pareceu ter grande aceitação por parte da cooperante, pois, como de alguma forma já referi, esta é de opinião que nestes níveis os alunos precisam entender pequenos enunciados orais e insistir apenas em vocabulário temático de forma isolada e não submeter os alunos a enunciados orais completos. No entanto, como referirei mais à frente, esta teoria provou ser errónea e verifiquei que os alunos têm mais progresso linguístico se forem submetidos constantemente ao uso da língua estrangeira.

### **Primeira aula: 28 de outubro de 2013**

A primeira aula visava a aprendizagem de vocabulário relacionado com o vestuário e peças de roupa específicas de cada estação do ano, pelo que foi feito o *warm up* do tema através da conexão de um hábito rotineiro de cântico de uma canção sobre o outono no início da aula, e que acabou por servir como elo à temática, pois a partir do questionamento sobre o conteúdo da canção aproveitei para rever as estações do ano e constituir um diagrama que permitiu o *engagement* no tópico. Esta parte inicial da aula foi particularmente interessante e motivadora, apelando igualmente a uma participação muito ativa e centrada nos formandos. Foi, portanto, um passo muito bem conseguido

que contou com dinamismo convocado igualmente pelo uso de *flashcards* que resultaram muito bem neste contexto, aliados ao *oral drilling* e à estratégia de “**jogo do stop**”, que consistiu em eu passar os dedos pelos diferentes *flashcards* (**anexo1**) e dizer nomes até que os alunos identificassem as peças de vestuário e dissessem *stop*.

Em meu entender, todos os passos da aula estavam bem sequenciados e encadeados e as estratégias foram desenhadas para que houvesse participação oral e motivação e, posteriormente, a entrega de um *crossword* (**anexo 2**) permitiu a consolidação do vocabulário anteriormente abordado, não se verificando entrave algum à sua resolução, já que os alunos conseguiram resolvê-lo sem ajuda, o que é indicador de uma boa percepção e encaixe dos conteúdos abordados ao longo da sessão.

Um outro aspeto grandemente favorável ao bom desenvolvimento da aula foi o facto de ter aproveitado os recursos humanos, no caso uma aluna detentora de mais conhecimentos e mais à vontade no uso do inglês, para poder servir de tradutora e auxiliar para os restantes elementos da turma e facilitar a compreensão de estruturas em língua inglesa, já que a minha insistência foi sempre no sentido de a usar e de me fazer compreender, igualmente com recurso a mímica e exemplificações práticas. Acresceu igualmente de forma positiva a introdução e repetição de novas estruturas de *classroom language* a que os alunos não estavam habituados.

Apesar destes aspetos positivos que me parece que pesaram mais na balança da aprendizagem, houve ainda assim alguns constrangimentos que impediram a concretização plena de todas as atividades, nomeadamente o facto de ter passado demasiado tempo na fase de *presentation* da aula com recurso aos *flashcards*, pois eram muitos vocábulos e esta atividade demorou mais tempo do que o inicialmente previsto, faltando-me tempo para a execução da atividade de preenchimento de uma tabela sobre o uso de determinadas roupas em estações do ano em específico.

Ao longo da aula o *feedback* e grau de motivação dos alunos revelou-se bastante positivo, tendo estes participado de forma ativa, rápida e satisfatória, pelo que entendo que maioritariamente os objetivos da aula foram cumpridos, à parte da identificação de roupas em concreto com a correspondente estação do ano, como já referi anteriormente. Surpreendeu-me igualmente a capacidade de compreensão dos alunos em relação ao uso que fiz do inglês durante toda a aula, bem como estes foram fazendo uso da mesma, através da verbalização de enunciados simples. A comunicação estabeleceu-se com recurso ao inglês e este foi também um aspeto muito positivo que me deixou mais segura e que provou que a ideia inicial da professora cooperante não estava certa e até

esta ficou surpreendida com a capacidade de os alunos em fazerem um uso bastante adequado da língua.

### **Segunda aula: dia 4 de novembro 2013**

Na segunda aula foi feita uma ponte em relação à aula anterior e precisamente para relembrar os conteúdos abordados, comecei por fazer a correção do *crossword* sobre vocabulário relacionado com roupas, que maioritariamente os alunos já haviam terminado na aula transata. O seguimento da aula foi feito com um trabalho de pares, em que os alunos tiveram que completar uma tabela usando o verbo *to wear* na primeira pessoa e associando os diferentes tipos de roupas aprendidos na aula passada, com as diferentes estações do ano. Entendo que esta foi uma atividade produtiva, pois os alunos tiveram oportunidade de se ajudarem mutuamente, além de que foi igualmente dinâmica, uma vez que cada par pôde apresentar a sua frase aos restantes, ao completar a tabela em exposição. Em meu entender, também resultou igualmente interessante a leitura do texto sobre o que a personagem Woody vestia, uma vez que os alunos ficaram muito curiosos quando viram um desenho da bota do Woody (**apêndice 1**) e despertou a sua atenção e curiosidade para saber o que estava escrito dentro da bota. O texto era compreensível, com estruturas já conhecidas dos alunos e, por isso, conseguiram perfeitamente responder, em inglês, às questões orais colocadas sobre o conteúdo do texto.

Do meu ponto de vista, e como forma de consolidação e verificação de todas as estruturas abordadas ao longo da sessão, o momento mais elevado da aula foi a concretização do jogo “**Who wants to be a millionaire**” (**apêndice 2**), já que também pude perceber desde o início que os alunos são bastante competitivos entre si e portanto aderiram muito facilmente e com entusiasmo a este jogo. Os alunos, divididos por grupos de três, tinham de observar imagens de pessoas vestidas e responder a questões sobre as imagens, o que se tornou igualmente aliciante pelo facto de os alunos saberem que obtinham uma recompensa por cada resposta certa que dessem, no caso, dinheiro em chocolate. Os alunos reagiram muito bem a esta atividade, mas penso que deveria ter usado uma projecção para as perguntas, em vez de o ter feito oralmente, já que enquanto um grupo respondia às questões, alguns elementos de outros grupos iniciaram conversas paralelas e, portanto, entendo que a projecção das perguntas daria outra seriedade à atividade e faria com que conseguisse captar mais a sua atenção.

No geral, parece-me que esta aula foi mais controlada em termos de *timing* para a aplicação das atividades e, por outro lado, os alunos ficaram um pouco mais agitados, talvez devido ao entusiasmo pela realização de atividades tão práticas, que caracteristicamente suscitam mais interação entre os alunos e, conseqüentemente, mais dificuldade em exercer controlo sobre os mesmos. Não obstante, após ter esclarecido que se não se mantivessem mais silenciosos e ordeiros, terminaria a atividade, imediatamente acataram a regra e o seu comportamento passou a ser mais moderado. Pude então perceber e dar razão à ideia de que os alunos deverão ter a noção exata das regras a seguir antes de participarem em atividades lúdicas para poderem ser atingidos os objetivos inicialmente propostos e não haver contratempos que condicionem o decurso das atividades, nomeadamente a quebra do ritmo de trabalho e constrangimentos de ordem psicológica que podem resultar para alguns alunos que facilmente se melindram nestas idades por serem chamados à atenção e que podem, em alguns casos, resultar em inibição da sua participação em atividades futuras.

### **Terceira aula: dia 11 de novembro 2013**

O objetivo da terceira aula era que os alunos adquirissem vocabulário sobre ações de rotina diária, pelo que a primeira atividade da sessão centrou-se na exposição de *flashcards* com ações de rotina (**anexo 3**), respetiva legendagem e *drilling* destas ações. Os *flashcards* foram também utilizados como dinâmica para um “**jogo de mímica**”, que resultou bem na sequência da atividade anterior, uma vez que os alunos já haviam contactado com o vocabulário anteriormente. Esta atividade serviu como preparação e conexão para a visualização de um vídeo com ações de rotina diária, à qual se juntou a realização de uma ficha de trabalho como *while listening and watching activity*, e que teve algum grau de complexidade para os alunos, uma vez que lhes custou um pouco desenvolver as duas tarefas em simultâneo, daí ter achado pertinente uma segunda mostra do vídeo para que alguns alunos pudessem então ordenar finalmente as sequências das ações que apareciam no vídeo e que tinham de realizar na ficha de trabalho. Os alunos demonstraram igualmente ter interiorizado os conteúdos previstos e tratados ao longo da sessão, especialmente porque realizaram sem dificuldade uma ficha de trabalho em que tinham de legendar imagens da rotina diária de uma personagem conhecida de todos - **Bart Simpson** - e que se tornou particularmente divertida pelas imagens constantes da ficha de trabalho serem

adequadas à faixa etária dos alunos e terem despertado mais o seu interesse por isso mesmo.

Uma vez mais devo salientar o domínio adequado do tempo, que permitiu a execução completa do plano e o reforço de estruturas de *classroom language* aprendidas na aula anterior, que os alunos mobilizaram de forma adequada, bem como adquiriram novas estruturas frásicas que foram de utilidade para as aulas seguintes.

#### **Quarta aula: dia 18 de novembro 2013**

A quarta e última aula agendada para a prática supervisionada no 1º ciclo tinha um cariz de consolidação de estruturas trabalhadas na sessão anterior, pelo que como na aula anterior surtiu efeito a realização do jogo de mímica, julguei que como forma de relembrar o vocabulário então aprendido, a aula deveria iniciar com o auxílio de alunos voluntários que receberam cartões com diferentes ações de rotina diária e se propuseram a realizar a **mímica** dessas ações. Durante esta atividade, algo movimentada e participada, tive oportunidade de perceber que os alunos haviam concretizado os objetivos da sessão anterior, que se prendiam essencialmente com a aprendizagem de estruturas frásicas relativas às ações de rotina diária.

Tendo percecionado desde a aula de assistência que uma atividade que apraz a esta turma é cantar, estrategicamente seleccionei uma canção sobre rotinas diárias que os alunos ouviram e, simultaneamente, tiveram de completar com as palavras em falta. Apesar de ser uma atividade motivadora e que desperta o interesse dos alunos, de alguma forma falhou um pouco, dado que, anuindo com a opinião da professora supervisora, que esteve presente durante a aula, deveria ter proporcionado tempo aos alunos antes do *listening* propriamente dito para que estes pudessem ler a letra da música e até tentarem completar com o seu próprio ideário e só depois verificarem o trabalho que haviam desenvolvido. Justifiquei que não tomei essa posição porque me pareceu que a letra da música era muito acessível e mais ainda porque os alunos tinham na ficha as palavras em falta, facto para o qual chamei à atenção antes da audição. De qualquer forma, concordo plenamente que deveria ter dado tempo de verificação da letra da música antes de a mesma ter iniciado, pois teria facilitado o trabalho e talvez não tivesse de colocar a música novamente, como acabou por acontecer. No entanto, após esta atividade foi congratulante perceber que os alunos perceberam o conteúdo da mesma, a avaliar pela facilidade com que responderam às *concept questions* que coloquei em relação à letra da música.

Uma ideia que me pareceu renovadora e positiva foi o facto de ter pedido aos alunos para escreverem, em pares, o último verso da canção e daí pude verificar a sua capacidade criativa e também o uso que sabem fazer do vocabulário. Foi uma estratégia interessante e que depois de ouvidas as diferentes opiniões se revelou engraçada, mais ainda porque foi entusiasmante fechar esta etapa com uma canção em parte criada por todos e realizar a mímica das ações aí referidas e que ficou a soar nas suas cabecitas, pois no final da aula continuavam a cantar os versos da canção.

### **2.1.3. Reflexão Crítica**

Em meu entender, a conceção dos planos de aula foi feita de forma coerente e ajustada, uma vez que contemplaram sempre uma diversificação de estratégias e atividades de forma equilibrada, bem como de competências envolvidas, embora a professora supervisora me tenha alertado para uma confusão inicial da minha parte com as *skills* colocadas no primeiro plano, já que integrei o *listening* erradamente como capacidade de ouvir relacionado com a interação entre professora e alunos, mas afinal pude perceber que só se faz uso desta destreza quando os alunos são expostos diretamente a algum exercício concreto de audição.

Ao longo da elaboração das planificações de aula, os comentários da supervisora foram de grande utilidade, porque como sempre foram vistos e corrigidos atempadamente, permitiram-me repensar algumas estratégias e fazer as adequações necessárias para que as aulas tivessem uma melhor coordenação e fossem mais bem sucedidas. Os comentários globais por parte da supervisora em relação às planificações centraram-se maioritariamente em reforçar algumas atividades, devendo fornecer aos alunos mais modelos que lhes permitissem uma preparação mais efetiva para as atividades que a seguir iriam desenvolver e, de facto, fornecer os modelos mais acerrimamente nestas faixas etárias resulta eficaz para um melhor desempenho. Parece-me que a coesão e interligação de passos na aula nunca foram colocadas em causa, o que avalio como sendo positivo.

Por se tratar de um nível inicial, achei pertinente, também por indicação da professora cooperante, insistir mais em alguns conteúdos a fim de que estes se pudessem manter presentes e fossem efetivamente aprendidos, pelo que tive sempre o cuidado de fazer no início de cada aula uma ponte com a aula anterior e introduzir novos conteúdos com alguma prudência e a um ritmo mais adequado à faixa etária dos

alunos e assim sendo ao longo das quatro sessões apenas foram trabalhados os conteúdos das roupas e rotinas diárias.

Julgo que as minhas estratégias e atividades para motivação e promoção da língua inglesa se centraram essencialmente na reflexão e planificação cuidadosa e refletida do que seria mais adequado ao grupo de alunos, aos seus interesses e também ao seu ritmo de aprendizagem para poder potenciar o *background* linguístico já existente na maioria dos alunos e maximizar as suas capacidades e apetências para a língua.

Com a realização deste estágio, percebi que o primeiro ciclo é particularmente interessante pela avidez característica de quem está a contactar pela primeira vez com uma língua nova e, portanto, atrever-me-ia mesmo a dizer que o índice de motivação parece ser maior. Este é também um aspeto que se revela gratificante, pois os alunos recebem com maior abertura e interesse todas as propostas que lhe sejam colocadas no sentido de aprender mais sobre a língua, mais ainda se as atividades e estratégias forem dinâmicas e se prenderem muito com o estímulo visual e a prática, já que mais facilmente assimilam o que veem e ouvem provindo de situações práticas.

Esta experiência foi também enriquecedora por permitir a criação de materiais adequados aos alunos e por me dar ânimo para controlar um pouco mais a minha atividade e repensar os meus métodos de atuação. Parece-me que os alunos alegremente participavam nas atividades e foi notório o índice de receptividade às minhas sessões. É, não obstante, um momento de tensão pela responsabilidade que nos é imputada, quanto mais não seja como forma de provarmos que os ensinamentos que nos foram transmitidos ao longo das aulas de mestrado foram assimilados e postos em prática.

Relativamente ao uso de jogos neste ciclo, nomeadamente o jogo de mímica e “who wants to be a millionaire?”, tornaram-se funcionais para a apresentação e consolidação lexical e, por outro lado, criaram dinamismo na sala de aula, permitindo aos alunos uma interação adequada e o favorecimento do relacionamento interpessoal.

## **2.2. A PES no ensino do inglês no 2º ciclo**

### **2.2.1 Contextualização**

Relativamente à prática supervisionada no 2º ciclo de inglês, esta decorreu no Agrupamento de Escolas Paulo Quintela, que congrega escolas de primeiro, segundo e

terceiro ciclos do Ensino Básico e tem como sede a Escola EB2/3 Paulo Quintela, que se situa na Avenida General Humberto Delgado, e que foi onde efetivamente decorreram as minhas aulas de prática supervisionada.

O edifício onde realizei a prática de ensino supervisionada é um polo secundário da escola mãe, designado por “polo de informática” e que se situa a escassos metros desta, mas dentro do mesmo recinto. Este polo contempla a existência de apenas 6 salas, sendo uma delas dedicada exclusivamente a aulas de informática.

A sala onde dei aulas está devidamente equipada com videoprojector de parede e quadro interativo, bem como cacifos para os alunos guardarem os seus materiais. Na secretária do professor existe um computador para uso do mesmo, nomeadamente para registo das presenças e sumários das aulas e ainda para uso em consonância com o videoprojector e quadro interativo. É assim uma sala que dispõe de materiais informáticos que permitem proporcionar aulas diversificadas e atrativas. Por outro lado, a funcionalidade da sala de aula era, em meu entender, bastante adequada por se tratar de uma sala ampla e passível de qualquer configuração, caso fosse necessário criar outro tipo de ambientes para a realização de atividades menos convencionais.

Apesar de todos os aspetos anteriormente referidos, cedo pude perceber que o “polo de informática”, para além das aulas práticas de informática, servia para, de alguma forma, isolar as turmas consideradas mais problemáticas em termos comportamentais e de disciplina, aspeto reiterado pela professora cooperante Paula Ataíde, que aquando da primeira sessão de assistência me explicou que a turma do 6º ano PIEF, por ser algo conturbada e com um comportamento menos adequado foi estrategicamente colocada neste polo para evitar perturbar o normal funcionamento das outras turmas.

No que diz respeito à caracterização da turma do sexto ano da vertente PIEF, esta era composta por 16 alunos com um diagnóstico de necessidades educativas muito acima da média esperada, daí os alunos terem sido encaminhados para a vertente PIEF, pelas dificuldades inicialmente diagnosticadas. A turma contava com 5 raparigas e 11 rapazes com idades compreendidas entre 13 os e 15 anos e provindos essencialmente de famílias disfuncionais, entre os quais se encontravam 3 alunos institucionalizados na Casa de Trabalho Dr. Oliveira Salazar e ainda quatro de etnia cigana. Pelo panorama agora descrito, facilmente se entende que estes alunos não dispunham de apoio familiar que lhes permitisse um reforço das aprendizagens, nem um acompanhamento nas suas atividades escolares. Estes eram alunos aos quais já havia sido dada uma outra

oportunidade anterior no âmbito do ensino regular e que precisamente pelas suas características aí não conseguiram vingar, encontrando-se na escola para tentar realizar a escolaridade obrigatória e conjugá-la com uma possível profissão futura, uma vez que pertenciam à vertente profissional de artes visuais. Também devido à falta de envolvimento familiar nos meandros escolares, estes alunos, com exceção de três deles, caracterizavam-se por uma enorme ausência de regras, motivação e até respeito pelos restantes membros da comunidade escolar, tendo sido alguns deles motivo de vários processos disciplinares que resultaram nulos na sua mudança de comportamento e atitudes. Parece-me igualmente importante referir que dos 16 alunos efetivamente constituintes da turma, apenas compareciam às sessões, no máximo, 11 ou 12, havendo sempre alunos que faltavam numa ou noutra sessão, 2 deles nem cheguei a conhecer e 1 aluna apenas apareceu na aula em que fui assistir da professora cooperante.

Estes alunos tinham dois blocos de aulas semanais, em que à segunda-feira tinham 90 minutos de aulas seguidos, das 12:00 às 13:30, e à quarta-feira das 12:00 às 12:45. Como se torna evidente, no meio de maioritariamente aulas de cariz prático que os alunos tinham, ter de estar presente durante 90 minutos numa aula algo mais teórica, ou que pelo menos não envolvia a realização de trabalhos tão práticos onde os alunos não necessitassem estar sentados e com muita atenção, e ainda por cima ao último tempo da manhã, quando já estão notoriamente cansados e com fome, esta distribuição horária não me parece muito bem conseguida, nem resulta eficaz porque os momentos em que aos alunos estão mais recetivos e disponíveis psicologicamente para absorver conteúdos é logo pela manhã e não no final desta e, portanto, acresce assim uma maior dificuldade em manter os níveis de atenção e motivação. Mais ainda porque imediatamente antes de entrarem na aula de inglês os alunos tinham tido aulas práticas de desenho e construção de materiais e apareciam notoriamente desmotivados e importunados pelo facto de terem de ir para uma sala onde se exigia que estivessem menos eufóricos. Muitas vezes era impossível impedir esta euforia porque os alunos entravam na sala ainda a discutir os trabalhos que tinham realizado nas horas anteriores. Posto isto, parece-me que desde início a distribuição da disciplina de inglês no horário desta turma foi menos benéfica e também pode ter contribuído para que o seu comportamento e recetividade à aula ficassem comprometidos. Esta foi, de resto, a opinião igualmente partilhada pela professora efetiva da turma.

Existia como reforço para a turma uma professora auxiliar à segunda-feira, que ali se encontrava conjuntamente com a cooperante para poder auxiliá-la na árdua tarefa

de essencialmente controlar a turma, o que me pareceu muito oportuno face às características peculiares destes alunos e o principal motivo de desordem ser a sua falta de regras de educação e respeito. Na verdade, o trabalho desenvolvido pelas duas professoras desta turma chegava a ser muitas vezes insuficiente para dar conta das travessuras e desrespeitos dos alunos na presença de quem quer que fosse, mais ainda se verificava válido ter que estar constantemente ao pé de todos de forma individualizada para que pudessem realizar minimamente algo que lhes fosse requerido.

A professora titular da turma, através de uma reunião que desenvolvemos antes de iniciar a assistência às aulas, colocou-me a par das peculiaridades deste grupo de alunos, tendo-me igualmente alertado para a necessidade de concretizar aulas mais práticas e o mais dinâmicas possível, pois tudo o que é teórico revela-se infrutífero e gerador de conturbação nestes alunos. Por isso, após analisado o plano modular traçado pela professora cooperante no início das aulas, no que respeita aos conteúdos temáticos e gramaticais, de imediato comecei a equacionar um conjunto de estratégias que me pareceu que surtiriam mais efeito nesta turma, para aumentar também o seu grau de motivação e autoestima, visto que os próprios alunos dos cursos PIEF já se sentem à partida algo marginalizados e assumem que estão incluídos neste tipo de turmas por não serem capazes de assimilar e mobilizar conhecimentos. Assim, a minha congregação de esforços teria de ser feita para essencialmente dar um cariz positivo e levar os alunos a perceber que estas ideias pré-concebidas podem ser erróneas se estes se esforçarem um pouco e se empenharem mais.

### **2.2.2. Descrição das aulas**

O meu primeiro contacto com esta turma ocorreu no dia 6 de janeiro, através da assistência à aula da professora cooperante, onde também estava a professora coadjuvante. Não posso dizer que foi um primeiro contacto satisfatório e motivador também para mim, uma vez que aconteceram uma série de peripécias ao longo dos 90 minutos de aula que me deixaram extremamente preocupada e até desiludida, senão mesmo desmotivada.

Os alunos entraram aos gritos na sala de aula, aos empurrões e com um linguajar perfeitamente desadequado, além de nem terem notado de imediato a minha presença. Após aproximadamente 10 minutos as professoras conseguiram fazer com que se sentassem, entre elevações de tons de voz, e chamaram a atenção dos alunos para a

minha presença. Com tantas interrupções e desconfortos a aula acabou por se resumir a 50 minutos, sensivelmente, dos quais nem uma palavra se ouviu em inglês e cujas atividades / tarefas foram sendo executadas sempre com muita insistência e persistência por parte da professora e num ritmo de trabalho muito lento.

Perante este primeiro contacto inesperado e conturbado, fiquei consciente de que estes alunos teriam de ser alvo de uma atenção especial e, sobretudo, de uma metodologia de ensino mais prática e com o delinear de estratégias que permitissem subir o grau de motivação, possivelmente recorrendo a propostas de atividades mais práticas. Também o ritmo de trabalho teria de ser bastante adequado ao grupo, de forma a manter os alunos o mais ocupados possível, evitando assim que perturbassem as aulas e que pudessem tirar maior partido dos conteúdos a abordar.

Por outro lado, também me preocupou grandemente o facto de os alunos não usarem a língua inglesa e de alguma forma se recusarem a usá-la para comunicar. No entanto, e mantendo a posição de que os alunos têm de contactar o mais possível com a língua inglesa, decidi que iria usá-la numa base constante e que faria todos os esforços para que os alunos fizessem uso da mesma durante as aulas, apesar de consciente que seria uma tarefa árdua, pois que a própria professora não usou uma palavra sequer em língua inglesa, constituindo assim um problema maior, já que os alunos habituados a ouvir falar na sua língua nativa têm maior dificuldade em aceitar o uso de outra língua e ficam mais relutantes, pois não possuem bases suficientes para mobilizá-la. A este respeito, a professora cooperante anuiu que efetivamente devia usar o inglês frequentemente, mas que o não fazia porque considerava que os alunos não a compreendiam e recorrentemente pediam para falar em português. Apesar destas contrariedades, mais uma vez me senti com necessidade de provar que independentemente deste parco uso da língua estrangeira seria de todo conveniente que os alunos fossem expostos e tentassem usar a língua inglesa para, pelo menos, tentar minimizar esta fragilidade.

No final da aula de assistência reuni com a professora cooperante e conjuntamente delineámos estratégias para tornar as aulas mais atrativas e motivadoras. Considerando o plano de unidades elaborado por esta no início do ano, a professora cooperante aconselhou à realização de atividades pouco complexas, devido às graves dificuldades e lacunas existentes ao nível da língua e alertou-me ainda para o facto de na maior parte das aulas não haver um número fixo de alunos a assistir. Falámos ainda sobre as questões de avaliação, uma vez que eu iria iniciar e finalizar uma unidade e,

portanto, seria também responsável pela avaliação final do módulo. Saí da escola com a noção exata de que me esperava um período difícil mas que teria de arregaçar as mangas e tentar colocar em prática os ensinamentos que adquiri ao longo das unidades curriculares de frequência no mestrado.

### **Primeira aula: 13 de janeiro de 2014**

Após ter assistido no dia 8 de janeiro a uma aula de 45 minutos, que no global não correu muito melhor do que a primeira assistência, efetivamente iniciei a minha primeira aula com o objetivo concreto de fazer com que os alunos aprendessem a perguntar e responder as horas em inglês. Após uma entrada conturbada na sala de aula por parte dos alunos fiz a minha apresentação em inglês e pedi-lhes que se apresentassem também nesta língua. A receptividade a esta proposta não foi muita e os alunos imediatamente começaram a pedir que falasse em português. Contudo, com alguma persistência e a ajuda de dois ou três alunos que foram dizendo algumas frases básicas em inglês consegui fazer com que usassem a língua inglesa. De seguida, e como forma de ligação ao tema, após passarem o sumário perguntei “What time is it?” e ficou claro que os alunos, maioritariamente, perceberam a pergunta, mas as suas respostas foram em português. Aproveitei então para mostrar um relógio e pedir aos alunos que me dissessem os números que viam no relógio, daqui fazendo a ponte com o passo seguinte da aula que foi a distribuição de um **crossword (apêndice 3)** com os numerais cardinais. Quando viram este material os alunos ficaram entusiasmados e realizaram a tarefa de forma muito entusiasta. Foi igualmente positivo o facto de usar os próprios alunos e criar movimento para que os mesmos pudessem desenhar no quadro as instruções horárias que eu ia dando. Foi notório que os objetivos traçados inicialmente para a aula foram cumpridos, já que os alunos deram resposta adequada à ficha de trabalho para consolidação das horas.

Resultou igualmente positivo para alguns alunos o uso de estruturas simples de *classroom language*, pois, sensivelmente a meio da aula, alguns deles já usavam pequenas estruturas para se expressarem em inglês e assim deduzo que o esforço feito de ambas as partes foi compensatório também.

Durante esta aula, e já nos minutos finais, talvez por ser muito tempo de aula sem uma única pausa, os alunos estavam já bastante desconcentrados e alguns deles abandonaram a resolução do exercício final, recusando-se a trabalhar. Foi necessário deixar um pouco autonomamente outros alunos para poder insistir com estes que agora

estavam mais desconcentrados, o que originou distração e conversas paralelas nos elementos que, estando a trabalhar, se sentiram mais “libertos” e por isso estagnaram no seu trabalho. Concluí, portanto, que estes alunos necessitam também de uma supervisão constante e trabalho acérrimo para não se tornarem perturbadores e poderem aproveitar bem o tempo de aula.

O plano de aula foi cumprido e globalmente pareceu-me pelo *feedback* dos alunos que estes se sentiram à vontade na aula e tiraram proveito desta. A própria professora cooperante referiu que os alunos, apesar de serem conversadores e barulhentos, aproveitaram e gostaram das atividades realizadas, o que me deixou logo com uma motivação bem maior.

O jogo na vertente de crucigrama sobre numerais que facultei aos alunos foi importante para elevar o seu nível de motivação e também para que estes pudessem valorizar um pouco mais as suas capacidades, pois ao ser algo que conseguiram realizar sem grandes dificuldades, os alunos ficaram mais abertos à aprendizagem e a partir deste momento também mais predispostos para a realização de tarefas.

### **Segunda aula: dia 15 de janeiro de 2014**

A segunda aula, por indicação da professora cooperante, iniciou com reforço da estrutura das horas. Fazendo uso de um relógio em papel com as horas já desenhadas coloquei algumas *concept-questions* para chegar aos conceitos de *past* e *to*. Quando os alunos responderam as horas, alguns já sabiam esta estrutura e portanto aproveitei o conhecimento desses alunos para que pudessem explicar aos restantes. Foi uma estratégia que se revelou muito útil porque serviu como reforço positivo para os colaboradores e suscitou um pouco de concorrência nos restantes. Esta vontade, apesar de atropelada por alguns comentários indesejados por parte de alguns alunos, criou um ambiente de competição e, portanto, levou a que todos os alunos tentassem resolver a ficha de trabalho com as horas rapidamente e portanto a correção da atividade foi bastante participada e em alguns momentos quase impossível de controlar porque queriam todos responder ao mesmo tempo e não atendiam ao meu pedido para falar cada um por sua vez. Chegou um momento em que tive de me calar e colocar as mãos nos ouvidos fingindo não estar a ouvir as suas respostas para que pudessem ficar em silêncio. Esta medida surtiu efeito durante os minutos iniciais, tendo recomeçado o barulho pouco tempo depois.

No momento seguinte da aula teve efeito positivo e motivador o facto de ter mostrado uma imagem do jogador Cristiano Ronaldo e ter tentado levar os alunos a falar sobre o que sabiam deste jogador, o que não foi completamente conseguido porque os alunos apenas disseram *footballer* e de imediato iniciaram uma discussão acesa entre si sobre a figura, instalando novamente um clima de confusão e barulho. Neste ponto a supervisora que estava presente, Professora Elisabete Silva, indicou que eu deveria ter explorado mais a imagem do jogador, já que é alguém que eles conhecem e podia ter sido um bom tema de conversa. No entanto, expliquei que não o fiz porque os alunos não estavam a participar em inglês e além disso iniciaram logo conversas paralelas, sem estar a prestar atenção ao que eu estava a dizer. Ainda assim, esta imagem foi importante para estabelecer o contexto da aula, pois colocando a frase “Cristiano wakes up at 5:30 a.m every day” os alunos responderam que isso não devia ser verdade e daí surgiu também o interesse para que os alunos quisessem descobrir mais sobre a rotina diária desta personalidade. Contudo, quando lhes distribuí o texto com essa informação, alguns dos alunos ficaram desmotivados por ver que o texto estava em inglês sem tradução, método a que de resto estavam habituados, e pediram para que traduzisse o texto sem o lerem. Posto isto, achei mais conveniente que os alunos me ouvissem ler o texto, contrariamente ao que havia definido como leitura silenciosa e novamente fiz uso dos conhecimentos de alguns alunos para me auxiliarem na tradução do mesmo. Julgo que foi uma boa estratégia que permitiu captar a atenção dos alunos e que permitiu que estivessem mais contidos em termos de impaciência e barulho.

Tal como havia previsto em plano, os alunos não conseguiram terminar o exercício de resposta às questões do texto, pelo que pedi que o realizassem em casa, embora sabendo à partida que isto não iria acontecer.

De qualquer forma, os objetivos desenhados para a aula foram claramente atingidos, apesar de os alunos continuarem a não demonstrar regras de civismo, de saber ser e saber estar, já que demonstraram ter muitas dificuldades em cumprir regras dentro da sala de aula e ter uma postura adequada dentro da mesma.

No final da aula a supervisora comentou que o texto sobre a personagem de Cristiano Ronaldo poderia ter sido introduzido através de uma atividade mais dinâmica com “strips of paper” em que os próprios formandos teriam de construir o texto, ou pelo menos colocar as tiras do texto na ordem certa. De facto, aquando da planificação da aula pensei em fazê-lo mas achei algo imprudente realizar esta atividade porque este tipo de alunos ficam bastante agitados por si só e, portanto, com atividades que

impliquem movimentação dentro da sala o nível de confusão seria ainda maior. De qualquer forma achei que futuramente poderia investir e como forma de experiência verificar até que ponto resulta ou não com estes alunos.

Para finalizar, a supervisora também foi de opinião que apesar da agitação e dificuldade em manter estes alunos concentrados e sem fazer barulho a aula surtiu resultados positivos.

No decurso desta aula optei por não utilizar o jogo em nenhuma das vertentes referidas ao longo deste trabalho, dado que o meu nível de segurança relativamente ao comportamento dos alunos era ainda muito precário e, como já referi anteriormente, apesar de uma das vantagens do jogo ser a de criar um clima de descontração e movimentação, libertando tensões, não achei prudente pois percebi que estes alunos eram por si só bastante agitados e pouco concentrados e usar o jogo sem os conhecer um pouco melhor e sem poder adaptá-lo às suas características poderia constituir um problema ainda mais grave.

#### **Quarta aula: dia 22 de janeiro de 2014**

Visto que os alunos não conseguiram identificar os meios de transporte do *matching* da aula anterior, a presente iniciou com a resolução deste exercício que até foi bem interiorizado pelos alunos porque não têm a noção de que com um simples *matching* (anexo 4) estão a aprender e entendem as atividades de uma forma mais simples e que lhes parece que exige menos de si. Assim, os alunos conseguiram identificar os meios de transporte facilmente e sem muitas exigências, pois tudo o que resulta fácil é melhor captado.

Para categorizar os meios de transporte e proceder à sua divisão entre terrestres, marítimos e aéreos fiz uso de uma canção alusiva à temática que os alunos tiveram de ouvir e completar com as palavras em falta. Mas antes facilitou esta atividade o facto de dar alguns minutos e ajudar os alunos a compreender o significado da letra da música. Embora a comunicação por parte dos alunos fosse estabelecida em português, ainda assim conseguiram antecipar alguns vocábulos em falta. Para isto contou também o facto de a letra da música ser muito acessível. Os alunos ficaram entusiasmados com o ritmo da música e esforçaram-se por verificar se as suas previsões dos vocábulos em falta efetivamente eram ou não os previstos. Sequencialmente, a partir dos meios de transporte referidos na canção foi possível fazer a ambicionada categorização dos meios de transporte, que serviu igualmente como medida de *after listening*.

Como forma de motivação adicional e para aditar mais conhecimento sobre o tema em abordagem, expliquei que os alunos iriam elaborar um *poster* temático (**apêndice 4**). Cada grupo de trabalho aceitou a um saco com todos os meios de transporte e respetiva legendagem e selecionou apenas as imagens e legendas para o *poster* que lhe coube (“land, air, sea”).

A atividade foi monitorizada para evitar que os alunos construíssem mal o *poster* e no final cada grupo fez a apresentação do seu trabalho aos restantes. Esta foi a atividade talvez mais bem recebida pelos alunos porque foi com grande satisfação que colaram as imagens no *poster*. Apesar do barulho característico desta turma, especialmente quando se lhe pede que trabalhem em grupo, foi efetiva por ter proporcionado a aprendizagem de uma forma prática, que se verificou através da legendagem de uma ficha com todos os meios de transporte e que os alunos resolveram rapidamente e sem dificuldade.

O plano de aula foi assim cumprido, bem como os objetivos desenhados para a mesma.

#### **Quinta aula: dia 27 de janeiro de 2014**

O objetivo central desta aula prendia-se com o reconhecimento de profissões mais comuns e respetivos locais de trabalho. Para introdução do tópico, os alunos visualizaram um *powerpoint* com pessoas famosas de diferentes áreas laborais e pretendia-se fazer uma descodificação de cada uma dessas personalidades. No global a atividade pode ser considerada quase nula porque foi notória a pobreza cultural destes alunos que não conseguiram reconhecer personalidades tão notórias como Barack Obama, a que país pertencia, além da confusão que fizeram com o seu cargo; o jogador Beckham, que normalmente os jovens sabem bem quem é, também não foi reconhecido, nem um ator e comediante tão conhecido como Will Smith. Isto prova que estes alunos não estão a par de questões culturais em áreas como o cinema e o desporto que normalmente são do agrado da juventude. Apenas conseguiram identificar o cantor Justin Bieber, cuja projeção da imagem foi desastrosa porque as alunas entraram em delírio perante a sua imagem e não paravam de tecer comentários que puseram o resto da turma em alvoroço. Assim, aquilo que pretendia ser uma atividade de introdução e que se antevia como bem-sucedida, partindo do princípio que eram personalidades reconhecidas e que podíamos iniciar um diálogo sobre elas que nos levaria às suas profissões ou áreas laborais, afinal não foi funcional. Entendo, no entanto, que o

proveito que daqui resultou foi os alunos pelo menos terem adquirido algum conhecimento que não possuíam.

Após alguns alunos terem referido algumas profissões e se ter feito uma estruturação escrita no quadro sobre as mesmas, entreguei uma ficha com um *matching* entre imagens e a profissão correspondente. Foi um exercício de fácil resolução até porque a maior parte das profissões já haviam sido referidas no exercício anterior de *eliciting* e que veio consolidar as estruturas vocabulares.

No passo seguinte da sessão, como forma de estímulo e para pôr em prática o vocabulário específico aprendido, tentei implementar um **jogo de mímica** que consistia em que os alunos recebessem um cartão com imagens de profissões (**anexo 5**) e teriam apenas de reproduzir ações que levassem os colegas a adivinhar a profissão.

Normalmente esta atividade costuma resultar muito bem com todas as turmas, mas o mesmo não aconteceu com esta turma em concreto. Os alunos não queriam participar no jogo de mímica e os que participaram não respeitaram as regras de participação previamente estabelecidas. Uns iam lendo o nome da profissão escrita no cartão, outros diziam a profissão em português, outros falavam e basicamente ninguém fez a atividade conforme as regras pedidas. Assim sendo, uma atividade normalmente bem acolhida e motivadora para a aprendizagem pode ser um fracasso se os alunos não colaborarem, como aconteceu nesta turma, em que os alunos estavam particularmente agitados e se recusaram a participar convenientemente na atividade. Não foi por falta de compreensão das regras da atividade, até porque antes de a iniciar dei um exemplo de como deviam fazer a mímica, o que suscitou logo gargalhadas e perturbação e prosseguiu assim durante toda a atividade, pois cada vez que um aluno tentava fazer gestos os restantes teciam comentários menos agradáveis e tornavam os participantes alvo de chacota.

Como forma de introdução do tema dos locais de trabalho mostrei aos alunos uma imagem de um empregado de mesa que dizia "I'm a waiter. I work at school" e pedi que identificassem o que estava errado na frase. Alguns alunos conseguiram identificar o local de trabalho, mas não conseguiram corrigir. Esta falta de conhecimentos condicionou a atividade seguinte que se relacionava com a identificação de locais de trabalho através de um powerpoint em que os alunos tinham de eleger entre duas opções: o local de trabalho adequado para as profissões que apareciam no *powerpoint* e um que não estava adequado, o que revela que os requisitos assumidos efetivamente não se verificavam. Estes conteúdos já tinham sido abordados no ano

anterior mas na verdade não ficaram sabidos, a avaliar pela dificuldade com que os alunos elegeram as suas respostas. De qualquer forma, não me parece que tenha sido de todo falível, já que foi um momento em que os alunos aproveitaram para adquirir conhecimentos que não detinham em relação ao conteúdo em abordagem.

Dado o clima de instabilidade e perturbação que, sem motivo, se instalou na sala de aula, a última atividade foi pouco participada e merecedora de pouca atenção, já que apenas quatro alunos estavam a realizá-la quando foi necessária a intervenção da supervisora e professora cooperante para ver se os alunos se acalmavam e se era possível continuarem a resolução da atividade, uma vez que os meus pedidos insistentes de silêncio e atenção não surtiram efeito. Esta intervenção das professoras também não foi muito bem aceite, uma vez que a maior parte dos alunos continuou a fazer barulho e não realizou a última atividade.

Em meu entender, esta foi uma das piores aulas se avaliarmos a parte comportamental dos alunos, que entraram extremamente agitados na sala de aula, alguns assim permaneceram durante os 90 minutos e outros ainda pioraram o seu comportamento ao longo da mesma.

No global, a indisciplina foi uma constante ao longo desta aula e de pouco serviram as chamadas de atenção feitas aos alunos, que pareciam estar a ter esta atitude propositada sem razão que fosse minimamente justificativa para tal. Não obstante, considero que a aula e os objetivos da mesma foram significativos para uns poucos elementos que se estavam a esforçar por aprender e a colaborar nas atividades e tendo em conta estes a aula foi meritória, até mesmo pelo plano equilibrado previamente traçado, pela diversidade de estratégias e materiais que foram usados e que teriam tido um acolhimento maior e mais eficaz, não fosse a irreverência e falta de normas de saber ser e estar que mais uma vez vingou e se fez sobressair.

Como refere Tânia Fortuna (2001), numa aula em que se imponha o jogo, também se convive com o impensado e irrefletido e o imponderável: o professor acaba por renunciar ao seu papel centrista e à omnisciência e reconhece que é importante que o aluno tenha uma postura ativa através de atos de espontaneidade e criatividade. No entanto, e da experiência que me resultou nesta turma em concreto, a espontaneidade e a renúncia ao papel de onnipotência por parte do professor são aspetos que não podem ser tidos em consideração, pois que estes alunos necessitam de um controlo muito maior a estes níveis para que com eles as atividades possam surtir os efeitos necessários.

## **Sexta aula: dia 29 de janeiro de 2014**

Comparativamente com a aula anterior, esta decorreu num ambiente menos conturbado e mais estável. Contribuiu também para isso o facto de estarem menos alunos em sala, ou pelo menos os menos perturbadores, que estavam em participação numa atividade de desporto escolar.

Assim, revelou-se mais fácil controlar os elementos presentes e a aula foi mais proveitosa. Comecei a aula com o **jogo do *hangman* (apêndice 5)** no qual os alunos descontraidamente participaram porque conheciam bem o jogo e antes de iniciarmos revimos algumas profissões oralmente. O jogo teve uma forte adesão por parte dos alunos e provou que apesar de tudo estes interiorizaram o vocabulário relacionado com as profissões.

Seguidamente, e porque o clima estava menos agitado, distribuí um texto que focava a atividade de um polícia. Requei aos alunos a leitura em voz alta e desta vez todos participaram. Esta atividade serviu para corrigir a pronúncia de vocábulos e os alunos não revelaram a mesma falta de vontade para ler nem se melindraram pelas correções efetuadas, o que me parece já uma evolução.

A descodificação do texto foi feita através de um simples exercício de Verdadeiro ou Falso que os alunos realizaram muito facilmente, o que prova que entenderam bem o conteúdo do texto.

Como forma de introduzir os conectores, fiz uma chamada de atenção para os existentes no texto a vermelho e pedi que me auxiliassem na sua tradução para português, pois pareceu-me ser a forma mais simples de os alunos entenderem este conteúdo. No meu entender esta forma de atuação foi correta porque os alunos não tiveram dificuldade alguma em usar os conectores no exercício que veio finalizar a aula. Parece-me que de todas esta foi a aula onde melhor se fez um aproveitamento do tempo e onde houve mais concentração e participação por parte dos alunos nas atividades. Entendo que isto se deveu ao facto de os alunos com mais problemas disciplinares estarem ausentes e portanto o índice de perturbação diminuiu.

O plano de aula foi cumprido e as atividades estavam devidamente delineadas de forma equilibrada e adequada às reais capacidades dos alunos.

### **2.2.3. Reflexão crítica**

Reiterando um pouco o que já venho dizendo ao longo da descrição das aulas neste ciclo, as minhas maiores dificuldades em relação a esta turma prenderam-se essencialmente com saber como agir perante um grupo de alunos a quem é evidente uma falta de saber ser e saber estar, mais do que limitações de capacidade de aquisição e mobilização de conhecimentos.

A primeira semana de prática supervisionada foi, neste sentido, particularmente desesperante para alguém que enfrentou pela primeira vez uma turma com graves problemas de indisciplina aos quais se associam falta de regras, de hábitos de estudo e até de motivação para atingir qualquer objetivo. Esta problemática fez-me entender que perante uma turma com estas especificidades, a minha forma de atuação teria de ser também diferente e, acima de tudo, tentar conquistar estes alunos por um prisma que talvez ninguém ou muito pouca gente se tivesse lembrado de o fazer, isto é, valorizar em cada sessão pequenos gestos que apontavam num caminho positivo.

Parece-me que o reforço positivo das suas atitudes e aquisições resultou favorável ao longo das sessões e as pequenas conquistas que se foram fazendo serviram para melhorar a sua autoestima e cativar a sua atenção e participação. Tenho de concordar que os pequenos gestos de participação e de interesse, ainda que demonstrados de uma forma algo agreste, ruidosa e até descontextualizada daquilo que se pretende que seja um ambiente escolar, representaram um avanço significativo que levou alguns dos alunos a inverter um pouco a imagem negativa e descapacitada que tinham deles próprios. No entanto, a brevidade da passagem por esta turma não me deixou terminar a sementeira desses valores que acredito dariam frutos se pudesse persistir com o método e as estratégias que implementei. Foi desde logo uma conquista saber que alguns dos alunos que por norma faltavam às aulas passaram a não o fazer porque achavam as aulas divertidas e a professora tinha uma boa relação com os alunos, encorajando-os e enaltecendo-os cada vez que faziam algo bem e de bom grado. Entendo que esta será uma visão que sempre passa na cabeça de um professor ou profissional de ensino, isto é, que não é mais do que obrigação dos alunos portarem-se bem, com respeito pelas regras estabelecidas e realizarem as tarefas que lhes são destinadas sem qualquer tipo de hesitação, mas esta foi uma turma atípica, como estou certa de que existem e existirão cada vez mais turmas análogas a esta e que por isso terão de ter um tratamento diferenciado, uma atuação por parte de professor distinta e

cada vez mais adaptada ao ambiente de ensino, às dificuldades e problemáticas evidenciadas pelos alunos. Por isso, a aplicação de alguns jogos revelou-se bastante benéfica porque permitiu que os alunos, nem que por breves minutos, se sentissem um pouco mais motivados e pudessem participar nas atividades, demonstrando que com pouco esforço e apenas alguma dedicação podem alcançar resultados positivos em termos de aprendizagem.

Julgo que a tábua rasa que tem servido ao longo dos anos para suporte a todas as turmas, cada vez mais deixará de fazer sentido e é necessário olhar para cada turma individualmente e não esperar que todas tenham o mesmo tipo de comportamento e aproveitamento ideal, pois cada vez menos isso irá acontecer. Com isto não quero dizer que o professor tenha de ser permissivo ao ponto de tolerar faltas de educação e colocar de parte as regras pelas quais a escola sempre se regeu e que apontam no sentido de uma cidadania global, mas quero vincar a ideia que as turmas consideradas atípicas também podem dar o seu contributo para um funcionamento adequado dentro da comunidade escolar e a questão de as rotular negativamente terá de ser bem equacionada para que estas não se sintam excluídas e à partida condenadas à negligência e falta de atuação por parte dos professores.

É lógico que as conquistas serão aqui em menor escala e far-se-ão de uma forma mais lenta e gradual, mas é de meu entender que é necessário persistir e não votar ao esquecimento alunos que à partida parecem nada ter a oferecer. O balanço final da minha atuação nesta turma deixou-me, por um lado, com a sensação de dever cumprido, mas por outro com a noção exata de que há ainda um longo caminho que tem de ser percorrido para que estes alunos se encaminhem no sentido da valorização da escola como entidade que os forma para a vida e esta noção não poderá ser apenas incutida e trabalhada pelos professores, senão também pelos pais e familiares cujo papel não poderá ser de negligência e absentismo, pois enquanto assim for pecará a qualidade de ensino e o grau de motivação, envolvimento e aprendizagem dos alunos.

Algumas das dificuldades iniciais não se desvaneceram ao longo de todas as aulas, nomeadamente a incapacidade de controlar estes alunos, cujo grau de agitação era diariamente elevado, mas reitero que esta agitação se deveu igualmente à localização da sala de aula (pavilhão isolado) e ao facto de as aulas de inglês decorrerem num período pouco propício, pois aos últimos tempos da manhã os alunos já se sentem algo cansados e pouco abertos a disciplinas cujo grau de concentração exigido é maior do que em outras.

A forma que encontrei para lidar e tentar superar a desmotivação e alienação destes alunos foi insistir no seu envolvimento durante as aulas e demonstrar-lhes que podiam ter resultados se se empenhassem. Por outro lado, o grau de exigência das tarefas e atividades a executar também foram adequados às suas reais capacidades, para que assim sentissem que eram capazes de dar respostas. Achei igualmente pertinente usar materiais que despertassem a sua atenção e realizar atividades de caráter mais prático e lúdico para que não entendessem as aulas como um esforço a ser feito, mas sim tirassem proveito da aprendizagem de uma forma mais descontraída.

Globalmente concluo que, apesar de muita conturbação e um comportamento pouco adequado, os alunos conseguiram dar resposta aos reptos que lhes ia colocando.

No que concerne aos planos de aula, foi sempre meu objetivo a contemplação de estratégias e atividades equilibradas e pensadas em função desta turma tão específica. Aliás, a supervisora sempre me deu *feedback* nesse sentido, dizendo que se tratava de planos adequados à turma, embora um ou outro fosse suspeito de não terminar as atividades programadas, o que acabou por se verificar, já que às vezes era necessário interromper a aula para fazer chamadas de atenção ou então esperar um pouco até que ficassem em silêncio para poder prosseguir. Acima de tudo, este estágio constituiu-se como um grande desafio pela própria criação de materiais adequados ao grupo, uma vez que os alunos dos cursos PIEF não possuem manual escolar adotado e os seus programas funcionam por áreas temáticas, o que me permitiu criar materiais à mercê dos alunos que tinha e em função das suas capacidades e necessidades.

Parece-me pertinente referir que talvez a diversificação das atividades, estratégias e materiais, por exemplo o recurso ao uso de quadro interativo, imagens de pessoas famosas, audição de canções, trabalhos de grupo, jogo de mímica e utilização de *crosswords* tivesse contribuído para aumentar o ânimo e para que os alunos pudessem perspectivar as aulas de inglês de uma forma mais positiva.

Como nem tudo foi positivo, não posso deixar de reiterar que em meu entender o principal obstáculo à concretização de uma aprendizagem efetiva é a sua ausência de regras de saber ser e estar, que faz com que estes alunos se desconcentrem facilmente e tenham atitudes pouco dignas de uma sala de aula. Por fim, devo dizer que com esta prática de ensino supervisionada pude dar razão aos comentários que algumas vezes se tecem no sentido de dizer que é muito fácil motivar quem já à partida é motivado e ensinar quem já está predisposto a tal. O difícil é realmente ser capaz de ensinar a quem não quer aprender e a quem interiorizou que não vale a pena porque não consegue.

Pude perceber que é ao próprio professor que não deve faltar motivação e persistência para percorrer um caminho que muitas vezes se revela difícil e quase impossível de trilhar.

## **2.3. A PES no ensino do espanhol no 1º ciclo**

### **2.3.1. Contextualização**

A Escola de Santa Clara, mais conhecida por Colégio São João de Brito, foi a instituição que acolheu a minha prática de ensino supervisionada no âmbito do 1º ciclo de espanhol. É uma instituição de cariz religioso e privado que tem sob sua alçada e direção uma congregação de irmãs religiosas. Esta instituição escolar foi mandada construir pela Diocese de Bragança no início dos anos 50 e funciona nesta mesma cidade, mais especificamente no Bairro de São João de Brito.

O edifício onde decorreram as aulas de estágio é, em meu entender, adequado ao desenvolvimento das atividades letivas, bem como a sala específica de 4º ano me parece igualmente bem concebida para o exercício formativo / letivo, embora parca em alguns recursos audiovisuais. A sala estava preparada com quadro de giz e não existia nenhum tipo de equipamento audiovisual para poder auxiliar a criação de aulas mais atrativas e diversificadas, pelo que se fosse necessário usar algum tipo de equipamento teria de ser o professor a levá-lo consigo. No entanto, a sala era bastante ampla, permitindo uma configuração diferente mediante a realização de trabalhos de grupo.

As aulas de espanhol tiveram lugar numa turma de 4º ano, em virtude de se tratar de um Clube de Espanhol, já que esta língua não é de carácter obrigatório neste ciclo de ensino e contava com 26 alunos, dos quais 13 eram do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades entre os 9 e 10 anos.

Carateristicamente pela idade, os alunos desta turma eram bastante irrequietos e agitados, mas simultaneamente muito participativos e revelavam gosto pela aprendizagem, a avaliar pela prontidão com que respondiam às minhas solicitações. As aulas tinham a duração de uma hora semanal e os alunos aderiram muito bem ao clube, a estimar pelo número de participantes com que esta turma contava em todas as sessões.

### **2.3.2. Descrição das aulas**

A minha atividade enquanto professora estagiária iniciou no dia 3 de maio, com assistência à aula de uma outra colega de estágio, cuja prática estava a decorrer no clube, e com o propósito de diagnosticar os conhecimentos e a forma de desenvolvimento das tarefas por parte dos alunos. No final desta assistência fiquei com a noção clara de que se tratava de uma turma muito participativa e voluntariosa, no entanto algo difícil de controlar pela sua vontade em participar nas atividades e não conseguir controlar este ímpeto de tentar mostrar que sabe.

Pela forma como decorreu esta assistência, imediatamente me apercebi que as estratégias a implementar deveriam passar pela introdução de um ritmo de trabalho algo acelerado, já que os alunos respondiam muito bem a este ritmo e era também uma forma de os manter ocupados para evitar dispersões, agitações e menores distrações.

Embora num primeiro ciclo, os alunos sabiam já expressar-se através de expressões básicas em espanhol, talvez pela proximidade com falantes espanhóis, já que geograficamente esta proximidade é também um auxílio e, além disso, os alunos faziam uso da língua com bastante regularidade. Este aspeto é, em meu entender, algo positivo pelos aportes linguísticos que os alunos já detinham e que se revelaria facilitador da comunicação com recurso à língua espanhola.

Nesta primeira sessão de assistência aproveitei ainda para dialogar com a professora cooperante, Dora Afonso, e com a colega que estava agora a terminar a sua PES, sobre aspetos de natureza relevante para uma consecução eficaz das aulas e para que tudo decorresse dentro da normalidade, sem reiteração de conteúdos e sem que houvesse alguma quebra que levasse os alunos a uma desmotivação. Como o programa traçado permitia uma abordagem de conteúdos algo alargada e flexível, decidimos então que durante as minhas aulas iria tratar de conteúdos relacionados com a alimentação e com alguns pratos típicos espanhóis, de forma a introduzir aqui também uma dimensão cultural.

#### **Primeira aula: 10 de maio de 2013**

A primeira aula ambicionava o tratamento de questões relativas à alimentação, mas de uma forma mais generalista, pelo que a aula iniciou com um diálogo, sempre com recurso à língua espanhola, sobre a hora a que os alunos faziam as principais refeições do dia, aproveitando igualmente para introduzir o nome das refeições em

espanhol e introduzir simultaneamente o nome de alguns alimentos que se comem nessas refeições. Foi uma atividade muito participada por todos os alunos, que faziam questão em demonstrar o conhecimento que já tinham sobre os nomes dos alimentos.

A partir deste passo questionei os alunos sobre uma alimentação mais saudável, pedindo para dizerem se tinham por hábito comer legumes e fruta à refeição, pelo que, como previa, obtive apenas algumas respostas em espanhol e os restantes alunos tentaram responder, mas em português. Este foi um momento que me permitiu fazer correções ao português e serviu como elo para a atividade seguinte em que os alunos tinham de visualizar imagens de legumes e frutas e fazer um *oral drilling* das mesmas.

Depois de devidamente consolidado o vocabulário com a atividade aqui descrita, achei que seria pertinente a introdução de um momento lúdico para poder levar os alunos a alguma competitividade e também verificar até que ponto o vocabulário foi ou não interiorizado, pelo que propus a realização do **jogo “O que há na minha cesta?”** (apêndice 6). Para cumprir este propósito distribuí os alunos por grupos de quatro e passei à explicação das regras do jogo, dizendo que iria entregar a cada grupo uma cesta que continha diferentes legumes e frutas e que não podiam ver o que estava na cesta, que se encontrava tapada, antes de ser a sua vez de jogar. Em dois minutos no limite máximo, cada grupo tinha então de dizer quais as frutas e legumes que continha a sua cesta. Seria o vencedor o grupo que dissesse em menos tempo todos os legumes e frutas de forma correta.

Julgo que este foi o ponto alto da aula, em que os alunos estavam bastante motivados e animados para participar. A curiosidade para saber o que cada cesta continha e o facto de em cada cesta encontrarem objetos reais, pois eram frutas e legumes em plástico, foi um aspeto verdadeiramente atrativo. Também me parece que a competição que se estabeleceu foi sadia e importante, pois instigou os alunos a dialogarem com os membros do seu grupo, numa ânsia de darem as respostas certas quando a algum falhava o vocábulo. No geral, a atividade deste jogo “O que há na minha cesta?” promoveu o espírito em equipa, a competitividade e a aplicação dos conhecimentos anteriormente adquiridos de uma forma lúdica e atrativa. Os alunos souberam cumprir as regras, o que parece ser um pouco difícil, pois pode haver sempre a tentativa de ver antes da sua vez de jogar o que a cesta contém para poder ir adiantando os nomes, mas isto não aconteceu. Parece-me, portanto, que esta atividade entendida como um jogo de cooperação foi importante para a promoção do sucesso da mesma talvez porque, segundo Terry Orlick, (2006: 1)

The main advantages of cooperative games are that everybody cooperates ... everybody wins ...and everybody has fun. Children Play with one another rather than against one another. These games eliminate the fear and feeling of failure.

Depois de tanta euforia e agitação anteriormente vivenciada, já se tornou um pouco complicado realizar a atividade seguinte que exigia que os alunos voltassem aos seus lugares na sala e fizessem um **crucigrama (anexo 6)** sobre os conteúdos de frutas e legumes e foi algo difícil acalmá-los, pois ainda discutiam uns com os outros sobre o jogo e alguns tentavam evidenciar que a cesta do outro grupo tinha nomes mais fáceis, entre outros argumentos que se tornaram motivo de desordem e que foi complicado controlar mesmo depois de usar estratégias como ficar em silêncio, bater palmas para chamar à atenção e até mesmo elevar o tom de voz. Após este clima de instabilidade, refleti melhor sobre o que realmente aconteceu e concluí que teria sido melhor ter realizado antes do jogo a atividade do crucigrama, pois exigia mais concentração e entendo que neste caso as atividades de caráter mais teórico têm de ter precedência em relação às de caráter mais prático. No entanto, e apesar deste pequeno desajuste, estou certa de que a atividade foi bem conseguida, uma vez que pude comprovar pela realização do crucigrama com sucesso que afinal os nomes tinham sido aprendidos, através da monitorização que fui fazendo individualmente. Além disso, a comunicação em aula estabeleceu-se com recurso ao espanhol e este foi também um aspeto muito positivo que me deixou mais segura. Como não houve tempo para terminar a tarefa, que aliás já tinha programado em plano de aula, a aula terminou e ficou a correção do exercício para a aula seguinte.

### **Segunda aula: dia 24 de maio 2013**

Após quinze dias de interrupção na atividade letiva, já que no dia 17 não houve aula, uma vez que quando me dirigi à sala a professora cooperante me informou que tinha havido uma atividade escolar e que, à exceção de três ou quatro alunos, os restantes tinham ido embora, no dia 24 de maio teve então lugar a minha segunda aula. Algo reticente porque já havia decorrido muito tempo desde a primeira aula e por isso pensava que os alunos podiam ter esquecido os conteúdos abordados, iniciei com a correção conjunta do crucigrama que fechou a aula anterior. Contrariamente ao esperado, os alunos conseguiram dar resposta correta a este passo da atividade,

participando com empenho e demonstrando que os conhecimentos adquiridos ainda estavam bem presentes.

Atendendo a que a aula versava sobre as comidas típicas espanholas, em jeito de conversa perguntei aos alunos se alguma vez tinham comido um prato típico espanhol ou se conheciam algum e mais uma vez se desenrolou um diálogo, recorrendo à língua espanhola, em que os alunos foram adjuvantes preciosos para estabelecer o elo com a atividade seguinte, que implicava fazer menção a alguns dos alimentos usados na confeção desses pratos típicos. Pude assim comprovar que existia uma lacuna ao nível do conhecimento em língua espanhola dos nomes de alimentos, pelo que veio a ser de grande utilidade a distribuição de fichas informativas sobre pratos típicos de Espanha e ainda os ingredientes usados nos mesmos. Neste passo da aula fiz a leitura dessas fichas e recorrendo aos conhecimentos dos alunos, descodificámos o vocabulário que estas continham.

Como forma de verificação de um entendimento pleno deste aspeto cultural por parte dos alunos, distribuí-os por grupos de cinco e a cada grupo forneci um diagrama com um prato típico, imagens dos ingredientes que o constituem e tiras de papel com o nome desses ingredientes (**apêndice 7**). Constituindo-se como um **jogo**, esta atividade tinha como objetivo que os alunos tivessem a capacidade de relembrar os ingredientes usados no prato que lhe coube, bem como saber trabalhar em equipa para no menor espaço de tempo completar o diagrama do prato e saber distribuir tarefas por todos os elementos, pois enquanto uns alunos retiravam as imagens, outros decidiam se aquelas imagens pertenciam ao seu prato e outros ainda colavam as imagens e faziam a legendagem dos ingredientes.

No final da atividade, um elemento de cada grupo fez a exposição oral aos restantes grupos sobre os ingredientes constantes do seu prato, agora organizados no cartaz final. Em relação a esta atividade tenho de referir que embora os alunos tenham aderido de forma entusiasta pela competição que sempre se estabelece quando há trabalhos em grupo e quando há *timings* a serem cumpridos, foi uma atividade também algo conturbada porque em cada grupo havia muita agitação e barulho causado pela pressão de construção do cartaz em menos tempo e talvez pelo facto de haver uma grande responsabilidade em colocar todos os ingredientes para que este ficasse completo. É lógico que a atividade foi monitorizada para evitar que os alunos colassem nos cartazes ingredientes que não correspondessem e também como forma de auxiliar

em alguns vocábulos que os alunos ainda não tinham tido tempo de memorizar, mas não foi possível evitar que os alunos falassem alto e o barulho tomasse conta da sala de aula.

Parece-me que nestas idades os alunos ainda não têm maturidade suficiente para entender que podem e devem realizar as atividades em grupo de forma organizada e sem estarem constantemente a gritar, pois o que realmente interessa não é se terminam antes ou depois, mas sim que façam as atividades corretamente. Por isso, decidi que futuramente com estas faixas etárias não colocaria *timing* para a realização de jogos, nem estimularia a competição, pois parece-me que só atrapalha o bom andamento das atividades, já que nestas idades os alunos preocupam-se mais com quem ganha ou quem termina primeiro e, embora façam recurso dos conhecimentos, a pressão acaba por ser um oponente à perfeição e ao raciocínio.

### **2.3.3. Reflexão crítica**

A passagem tão breve pelo primeiro ciclo de espanhol apenas me permitiu perceber que os alunos destas faixas etárias são ávidos de conhecimento, mas as estratégias e atividades têm de ser pensadas cuidadosamente para não resultarem calamitosas e pouco produtivas, como é o caso dos jogos de conhecimento que, como já referi anteriormente, às vezes surtem um efeito inesperado, pois os alunos preocupam-se mais em concretizar as atividades mais rapidamente do que em as realizar corretamente, assim como não atendem muito às regras previamente explicitadas.

Por outro lado, também me pude aperceber de que os alunos estavam pouco habituados ao cumprimento de regras/ normas em geral, uma vez que entravam na sala aos gritos e aos empurrões e continuavam as conversas que tinham estado a desenvolver no intervalo. Talvez a agitação resultasse também de o clube decorrer às sextas-feiras e ao último tempo da tarde, momento em que os alunos estão já sob a tensão de uma semana inteira de aulas e algo desejosos de ir para casa descansar e brincar. Atendendo desde início a este facto, tentei programar atividades de carácter mais lúdico, que não exigissem um nível de concentração elevado e através das quais os alunos pudessem aprender sem sentir que o estavam a fazer, e apesar do barulho e agitação, parece-me que estas resultaram de forma adequada.

No que concerne à conceção dos planos de aula, estes contemplaram sempre uma diversificação de estratégias e atividades de forma equilibrada, bem como de competências envolvidas, embora a supervisora me tenha alertado para alguma

interferência do português na elaboração dos mesmos, nomeadamente entre a palavra *refección*, que não existe em espanhol e deveria ser *comidas*, e a palavra *recordarse* que deveria ser substituída por *acordarse*. De resto, parece-me que as várias atividades estavam interligadas e tive sempre o cuidado de contextualizar tarefas e estabelecer uma relação entre os diferentes passos da aula.

O facto de ter passado novamente por um período de estágio auxiliou-me a não descurar aspetos importantes no ensino de uma língua e que se prendem essencialmente com a necessidade de nos empenharmos o máximo possível e de sabermos diagnosticar as polaridades positivas e negativas dos nossos alunos e utilizá-las como instrumento para melhorar também a nossa atuação como professores. É claro que para isto acontecer é necessário igualmente sabermos diagnosticar as nossas próprias falhas como professores e, acima de tudo, encontrarmos pontos de superação dessas fragilidades. Penso que o maior desafio que um professor enfrenta em qualquer nível de ensino não é a idade dos alunos, o nível de ensino ou até a complexidade dos conteúdos com que se depara, mas antes ser capaz de fazer face a situações de imprevisibilidade e perspetivar soluções funcionais que proporcionem igualmente a validade da aprendizagem.

A escolha da utilização do jogo neste ciclo prendeu-se com razões, acima de tudo, de teor cultural, pois julguei pertinente que os alunos não aprendessem somente vocabulário solto e descontextualizado, mas que ficassem também conscientes da cultura espanhola, nomeadamente no que respeita à gastronomia, pois como refere Patrícia Varela (2010: 4)

Sabemos que cuando aprendemos un idioma, no aprendemos solamente nuevos vocablos o expresiones lingüísticas, sino que vamos más allá, llegando a la esencia de la que procede toda esa riqueza que da lugar a la lengua, hay una carga histórica, una carga sociocultural que rodea todo el proceso de formación y desarrollo del idioma de un país. Es aquí donde el juego adquiere un papel de gran importancia, puesto que su utilización puede suponer una herramienta por la que aspectos de este tipo son llevados a clase, de una forma amena, divertida y principalmente motivadora. Cuando hablamos de aspectos culturales hablamos de las más diversas manifestaciones de la cultura, desde la literatura, historia o costumbres hasta la gastronomía y la forma de vivir de los nativos de una lengua.

## **2.4. A PES no ensino do espanhol no 2º ciclo**

### **2.4.1. Contextualização**

A prática de ensino supervisionada no 2º ciclo de espanhol decorreu no

Agrupamento de Escolas Paulo Quintela, do qual já foi feita uma descrição por ter sido neste agrupamento que realizei igualmente a prática de 2º ciclo de inglês. Contudo, neste ciclo tive oportunidade de trabalhar com alunos de um clube de espanhol. A sala onde dei aulas encontrava-se devidamente equipada com videoprojetor de parede e quadro interativo, bem como com cacifos para os alunos guardarem os seus materiais e até computadores para o desenvolvimento de atividades interativas. Na secretária do professor existia um computador para uso em consonância com o videoprojetor e com o quadro interativo. Era, em meu entender, uma sala que dispunha de materiais informáticos que permitem proporcionar aulas diversificadas e atrativas. Por outro lado, a funcionalidade da sala de aula era bastante adequada por ser ampla e passível de qualquer configuração, caso fosse necessário criar outro tipo de ambientes para realização de atividades menos convencionais.

O clube de espanhol contava com alunos de turmas diferenciadas em decurso na escola. No clube participaram aproximadamente entre três e seis alunos, pois não era um número fixo, como explicarei mais à frente. Talvez devido à sua idade, estes alunos eram algo inquietos e agitados, mas constantemente participativos e extremamente interessados nas atividades desenvolvidas no clube. Notava-se uma motivação intrínseca nos alunos, que de resto acabou por se revelar de grande utilidade para que as aulas decorressem de forma muito bem-sucedida e com uma motivação acima do expectável.

A turma de 2º ciclo de espanhol funcionava com a duração de noventa minutos semanais, às quartas-feiras, das 13:50 às 15:20, e o número de participantes no clube foi aumentando até ao último dia de exercício da minha prática letiva, o que me leva a crer que os alunos presentes iam funcionando como promotores do clube ao passarem a palavra sobre as atividades realizadas e assim motivarem à participação de outros alunos.

#### **2.4.2. Descrição das aulas**

Depois de ter feito conjuntamente com as colegas de estágio a divulgação da abertura do clube junto das turmas de 2º ciclo existentes no agrupamento, e após planificarmos os conteúdos a desenvolver no clube, a minha atividade enquanto professora estagiária iniciou no dia 29 de janeiro do corrente ano, com assistência à aula de uma outra colega de estágio, que foi a primeira professora estagiária no clube.

Na data acima referida desloquei-me à sala onde decorria o clube com o propósito de analisar o grau de conhecimento dos alunos relativamente à língua espanhola, bem como a interação entre professora e alunos. Esta assistência permitiu-me perceber que havia algo menos coerente no clube, uma vez que apenas estavam presentes dois alunos que haviam sido os que participaram durante todas as aulas da primeira colega, à exceção da primeira em que estiveram presentes seis ou sete. Do que pude aferir através de um diálogo com a colega e as professoras cooperantes, o número de alunos inscritos nunca foi coincidente com os que efetivamente compareceram às sessões e cada vez iam menos alunos ao clube. Rapidamente percebi que se queria continuar a cativar os alunos e eventualmente atrair novos elementos para o clube, teria de criar estratégias e atividades que passariam por imprimir mais dinamismo e uma situação de relaxamento que permitisse aos alunos aprender sem grande imposição de conteúdos rígidos. Estava certa de que se criasse atividades mais lúdicas e prazerosas, os alunos funcionariam como íman para atrair novos elementos, por isso a minha aposta foi nesse sentido de reforço de criação de aulas atrativas, mas sem perder de vista o objetivo de ensinar os conteúdos que estavam inicialmente programados.

No final da sessão de assistência dialoguei com as professoras cooperantes, Teresa Tronjo e Ana Luísa Estevinho, bem como com a colega que estava agora a terminar a sua PES, sobre o decurso do clube e as cooperantes reiteraram a ideia de que seria importante cativar os alunos com atividades próprias de um clube, tais como atividades lúdicas, a fim de que estes não se desmotivassem e não se corresse o risco de ter de fechar o clube por falta de alunos.

### **Primeira aula: 5 de fevereiro de 2014**

Na sequência da assistência realizada e tendo em consideração que os alunos sabiam já fazer a sua apresentação completa com recurso à língua espanhola, comecei a aula com um diálogo sobre dados concretos dos alunos e pude perceber que estes usavam a língua espanhola bastante autonomamente, embora não tivessem tido nunca aulas de espanhol. O seu uso quase de forma independente provinha do facto de acima de tudo verem muita televisão espanhola, bem como terem familiares em Espanha que visitavam com regularidade e por isso essa proximidade e contacto favorecia igualmente o uso da língua.

De forma lúdica e visando perceber os conhecimentos reais dos alunos sobre diferentes áreas propus a realização do jogo “¿Quién quiere ser millonario?”

(**apêndice 8**). Expliquei aos alunos que o jogo consistia na realização de perguntas de três áreas – língua, ciências naturais e cultura geral – e os alunos, respeitando a vez do colega, teriam de responder a essas perguntas. O vencedor seria o aluno que obtivesse mais pontuação, já que cada grupo de perguntas tinha uma pontuação distinta e era necessário fazer o somatório dos pontos obtidos em cada nível. Apesar de haver apenas os dois alunos de sempre em sala, este jogo foi disputado de forma correta e entusiasmante. Os alunos provaram ter muitos conhecimentos nas diferentes áreas, já que apenas erraram no global duas ou três questões. Parece-me que foi uma atividade extremamente interessante, até porque suscitou a competitividade de forma controlada, além de que os alunos ficaram verdadeiramente excitados pelo no final terem recebido um euro em formato de moeda de chocolate por cada resposta que acertaram. Por outro lado, este jogo trouxe também novos conhecimentos aos alunos, já que ficaram com a percepção exata de como deveriam ter respondido às perguntas que erraram.

A realização do jogo serviu ainda como ponte para a atividade seguinte, uma vez que as últimas perguntas do jogo versavam sobre aspetos físicos e por isso aproveitei para pedir aos alunos que fizessem a descrição física do colega e tive oportunidade de perceber que havia alguma lacuna vocabular que necessitava ser colmatada, daí ter ajudado inicialmente nesta descrição e posteriormente ter fornecido uma ficha informativa que continha vários exemplos concretos de descrições físicas. Pedi aos alunos que auxiliassem na descodificação do vocabulário relacionado com as descrições físicas, como forma de os comprometer ao domínio desse vocabulário. Os alunos não tiveram dificuldade em descodificar o vocabulário, uma vez que a ficha estava elaborada de forma a permitir uma visualização rápida e centrada que fazia correspondência entre os vocábulos e as imagens que os representavam.

Para consolidação deste vocabulário e também para testar se os conteúdos das descrições físicas foram ou não assimilados, disse aos alunos que iríamos jogar o **jogo do dominó (anexo 7)**. Ficaram bastante entusiasmados com o jogo e a explicação e consequente compreensão de regras foi facilitada pelo facto de os alunos conhecerem já este jogo. Não obstante, uma vez que o dominó era constituído por imagens e vocábulos, achei pertinente explicar as regras para não haver incongruências. Esta revelou-se uma atividade igualmente interessante para os alunos, que a realizaram sem evidenciar qualquer problema, o que prova que assimilaram bem os conteúdos. No final da aula os alunos estavam tão entusiasmados que nem deram pelo tempo passar e referiram que a aula tinha sido muito divertida. Mais ainda, afirmaram que iriam contar

aos colegas como se divertiram na aula e perguntaram se podiam dizer-lhes para assistirem. Naturalmente, e como este era também um dos meus objetivos, fiquei muito satisfeita e anuí com a proposta.

Globalmente, e também pelo que apurei do comentário das professoras cooperantes, a aula decorreu muito bem, não tendo havido um momento mais importante do que outro, nem aspetos de grande relevância negativa a salientar, apenas a referir que o jogo do dominó foi um pouco demorado porque havia muitas peças em jogo, mas por outro lado tive o cuidado de escolher descrições diferenciadas para ampliação das descrições vocabulares e por isso pareceu-me positivo, porque permitiu abarcar um grande leque de expressões de caracterização física.

No geral, as atividades e estratégias levadas a cabo durante a aula promoveram a aquisição e mobilização de conhecimentos de forma lúdica, atrativa e dinâmica, além de que toda a aula decorreu com a comunicação estabelecida em espanhol, o que se torna muito positivo se tivermos em consideração que se pretende globalmente um desenvolvimento de estruturas orais com recurso a esta língua.

#### **Segunda aula: 12 de fevereiro de 2014**

Surpreendentemente a segunda aula contou com a presença de cinco alunos. Consequentemente este foi um aspeto muito gratificante para mim, pois a estratégia de atrair alunos surtiu efeito e este aumento de alunos comprovou que a primeira sessão tinha tido um impacto bastante positivo nos mesmos, que transmitiram aos restantes o seu grau de satisfação pelas atividades realizadas no clube.

A sessão teve então início com o questionamento sobre o que havia sido trabalhado na sessão anterior, com o objetivo de verificar até que ponto os conteúdos tinham sido assimilados e também para que os elementos agora presentes ficassem a par do que havia sido feito na sessão transata. Como forma de consolidação e verificação desses mesmos conteúdos, os alunos realizaram uma ficha de trabalho onde constavam imagens e descrições que os alunos tinham de relacionar. A atividade resultou fácil e simultaneamente objeto de aprendizagem para os restantes alunos, que contaram com a ajuda e explicação dos dois presentes para entenderem e aprenderem os conteúdos cobertos pela ficha de trabalho. Desta forma, os alunos que estavam na sala pela primeira vez ficaram igualmente entusiasmados por aprender algo novo e por ver que os colegas já eram detentores de conhecimentos em espanhol.

Para dar continuidade ao conteúdo das descrições, mas desta vez de ordem psicológica, pedi a um aluno que descrevesse o colega enquanto pessoa e assim tive oportunidade de proceder à expansão vocabular nesta área, pois tinha já planejado a abordagem deste conteúdo para a aula, supondo que a este nível os alunos seriam detentores de pouco vocabulário. As minhas suposições revelaram-se reais, pois tive de intervir nas descrições realizadas pelos alunos e fornecer vocabulário que desconheciam. Este foi também o ponto de partida para a divisão, no quadro, entre adjetivos que são caracterizadores de defeitos e qualidades nas pessoas. Esta divisão permitiu igualmente um diálogo com os presentes e aquisição de novos vocábulos, desconhecidos para a maioria dos alunos.

A concetualização desta atividade foi feita através da distribuição de um horóscopo que os alunos tinham de completar com adjetivos em falta e cuja descodificação já havia sido previamente realizada no passo anterior da aula. Em meu entender, o horóscopo foi um material que funcionou como aguçador da curiosidade, uma vez que os alunos estavam desejosos de comprovar o seu caráter através do que era diagnosticado no respetivo signo. Este material teve também o objetivo de fazer com que os alunos ficassem a saber os signos do zodíaco em espanhol, mais ainda funcionou como mote para um diálogo entre os alunos, pois alguns deles discordavam das características associadas ao seu signo e foram capazes, em alguns casos, de encontrar um antónimo para a palavra e em outros foi um auxiliar para trabalhar os antónimos facultados por mim. Enfim, o horóscopo teve ainda a função de aquisição e expansão vocabular.

Partindo dos adjetivos caracterizadores da personalidade, fiz a ligação ao tema seguinte da aula, que se relacionava com as rotinas diárias, pois perguntei a um aluno que anteriormente se caracterizou como responsável o porquê dessa autocaraterização e, previsivelmente, este referiu que cumpria sempre as suas tarefas diárias em casa e na escola. Daí parti para uma conversa sobre o que os alunos faziam diariamente e aproveitei para estruturar ordenadamente essas tarefas. Fiz em simultâneo uso de imagens ou *flashcards* alusivos a ações de rotina diária e pedi a alguns alunos voluntários que organizassem no quadro estes *flashcards* pela ordem normal com que decorrem no seu quotidiano e colocassem por baixo de cada um o nome da ação. Foi uma atividade muito participada, até mesmo pelos alunos “novos” porque estes visualizaram as ações e não tiveram dificuldade em as organizar. Como forma de comprovar se o conteúdo das ações de rotina diária foi interiorizado, expliquei aos

alunos que jogaríamos ao “**jogo do stop**” e explicitarei em que consistia, bem como as regras deste jogo. Eu retiraria as legendagens aos *flashcards* e iria dizendo o nome de uma ação ao mesmo tempo que passava o dedo por todos os *flashcards*. Os alunos teriam de dizer stop quando passasse o dedo por cima da imagem correspondente à ação mencionada e esse *flashcard* sairia de jogo. O jogo terminaria quando não houvesse nenhum *flashcard* em jogo.

Esta parte inicial da aula foi particularmente interessante e motivadora, apelando igualmente a uma participação muito ativa e centrada nos formandos. Foi, portanto, um passo muito bem conseguido que contou com dinamismo convocado igualmente pelo uso de *flashcards* que resultaram muito bem neste contexto, aliados ao *oral drilling* e à estratégia de “jogo do stop”. Os alunos apenas tiveram alguma dificuldade em reconhecer uma ou outra ação, mas talvez também porque eu imprimi muita rapidez ao jogo e mal lhes dava tempo para raciocinar. Deduzo que não deveria ter sido tão repentina ao realizar o jogo, pois os alunos precisavam de um pouco mais de maturação para este conteúdo ser completamente assimilado. No entanto, parece-me que resultou bem, já que maioritariamente as ações foram identificadas.

O passo seguinte da aula ambicionava a concretização do conteúdo sobre como se pergunta e responde acerca das horas em espanhol, pelo que aproveitei as ações que tinham acabado de ser estudadas para perguntar aos alunos a que horas, por exemplo, tomam o pequeno-almoço ou almoçam e verifiquei que havia alguma dificuldade em expressar este conteúdo. Para colmatar esta falha coloquei no quadro a expressão usada para perguntar as horas e desenhei um relógio para explicar como se dizem as horas quando passam e faltam minutos. De seguida, e como forma de exercitação prática, distribuí aos alunos uma ficha com imagens sobre rotinas diárias e estes tinham de colocar essas rotinas por ordem e também legendar essas mesmas imagens. Foi um exercício que resultou fácil, já que os alunos também tinham como auxílio as expressões que necessitavam no final da ficha. Poderá de alguma forma parecer demasiado tendencioso, facilitador ou demasiado conduzido, mas entendo que pode também funcionar como um estímulo se os alunos perceberem que fazem as tarefas de forma bem-sucedida e são sempre congratulados pela realização acertada de exercícios, pois todos gostam de ser reconhecidos pelas suas capacidades.

A sessão terminou com a realização de uma ficha que aliava os conteúdos das horas e que funcionou como uma súmula dos conhecimentos adquiridos ao longo da

sessão. No entanto, por falta de tempo não se conseguiu realizar a correção, pelo que o plano de aula ficou por cumprir e a atividade transitou para a aula seguinte.

No geral parece-me que a aula esteve bem sequenciada e as atividades realizadas estavam interligadas e eram apelativas. Nesta sessão apenas há a salientar um pouco mais de agitação causada pela presença de três novos alunos, a quem os anteriores queriam demonstrar os seus conhecimentos e daí o desenvolvimento de algumas conversas paralelas, mas que foram fáceis de controlar.

#### **Quarta aula: 26 de fevereiro de 2014**

A última aula da minha PES tinha como objetivo o tratamento de conteúdos relacionados com profissões e locais de trabalho, pelo que, tentando interligar as sessões já decorridas, fiz uso da capacidade de memorização dos alunos e perguntei-lhes sobre as profissões que os amigos da personagem principal do conto lido na aula transata escolheram para quando fossem grandes e assim pude verificar que o conto ainda pairava nas mentes dos alunos, pois souberam identificar todas as profissões referidas no conto. Após um registo dessas profissões no quadro, forneci aos alunos uma **sopa de letras (anexo 8)** que continha novas profissões e pedi aos alunos que procurassem essas profissões em todas as direções. Foi uma atividade algo demorada porque a sopa de letras continha cerca de vinte palavras e decorreu algum tempo até que os alunos as encontrassem todas. Mais do que encontrar palavras, este material serviu igualmente para que os alunos aí tivessem a base para poderem legendar imagens referentes às profissões, mas nesta atividade houve uma falha porque havia duas profissões que estavam na sopa de letras e que depois não tinham correspondência a nenhuma imagem. Assumo, assim, que foi um erro de conceção deste recurso, que não me pareceu ainda assim muito grave porque os alunos também se aperceberam dessa falha e colmatámo-la dizendo o significado destas duas profissões em português. A correção deste exercício foi feita oralmente, permitindo-me uma correção à pronúncia menos adequada em relação a alguns vocábulos.

Para consolidar o tema das profissões mostrei um *powerpoint* e pedi a colaboração dos alunos para identificarem as profissões presentes no mesmo. Foi uma atividade interessante porque tudo o que seja visual acaba por ser muito funcional e motivador para os alunos, além de que o grau de facilidade desta tarefa estava em consonância com as suas capacidades, pois os alunos viam uma imagem representante de uma profissão ou de um local de trabalho e tinham de eleger entre as profissões e os

respetivos locais de trabalho sugeridos. Como os alunos tinham já tido uma abordagem a este conteúdo anteriormente e as imagens do *powerpoint* eram bastante elucidativas de uma resposta acertada, não houve nenhuma dificuldade em responder corretamente a esta tarefa.

Numa tentativa de desenvolver também a competência linguística, propus aos alunos jogarem o **jogo “Quem sou eu?” (anexo 9)** e expliquei que iria colocar em cada aluno um colar com uma imagem representante de uma profissão ou de um local de trabalho. O aluno detentor do colar teria de virar as costas para os restantes colegas, pois o colar estava pendurado ao avesso, e os restantes alunos veriam assim qual a profissão ou local de trabalho que aquele aluno em concreto tinha pendurado. O objetivo era o aluno portador do colar adivinhar do que se tratava e para isso só poderia perguntar se se tratava de um lugar ou de uma profissão. Os restantes alunos poderiam responder a estas perguntas sem dar pistas concretas e ainda à questão “O que faço?”. A atividade foi participada de forma entusiasta pelos alunos, que não tiveram pudor algum em se expor aos restantes elementos da turma e colocar estas questões.

Com este jogo foi possível desenvolver a competência de *speaking* e ainda certificar-me de que os conteúdos e objetivos da sessão tinham sido atingidos. Mais ainda contribuiu para esta verificação e simultânea consolidação o **jogo do tabuleiro (anexo 10)**, que construí para o efeito e que permitiu que os alunos jogassem individualmente. Depois de explicadas as regras do jogo, e de estas estarem devidamente percebidas, os dados foram lançados e os alunos individualmente foram avançando no tabuleiro, sendo que em cada casa que calhavam tinham de identificar uma imagem de uma profissão ou lugar de trabalho, ou então adivinhar de que profissão ou lugar se tratava através de uma descrição que estava feita para aquela casa do tabuleiro em concreto.

Globalmente a aula final correu bem, pois consegui imprimir dinamismo através da realização de atividades de carácter lúdico e que permitiram igualmente a aprendizagem dos conteúdos programados. Os alunos comentaram que a aula tinha sido muito divertida, principalmente pelo jogo do “Quem sou eu?” e do tabuleiro de profissões. Tratando-se da última aula, apenas saliento como menos positivo o facto de haver um pouco mais de agitação na aula, que também se justifica, em meu entender, pelo número de presenças de alunos (seis) e ainda pelo carácter mais prático das atividades realizadas, pois parece-me que é quase inconcebível realizar-se qualquer jogo sem que este implique uma maior excitação e entusiasmo e conseqüente barulho que lhe

está associado, especialmente nestas idades em que os alunos têm muita dificuldade em controlar os seus ímpetos de entusiasmo. De qualquer modo, a perturbação foi perfeitamente suportável e compreensível e a aula resultou bem.

### **2.4.3. Reflexão crítica**

Devo dizer que o meu receio inicial se foi desvanecendo à medida que foram acontecendo as minhas sessões no clube, já que o que realmente me preocupou desde a aula de assistência foi o reduzido número de alunos presentes na sessão. Como é perceptível, realizar uma PES com apenas dois alunos pode ser condicionante de uma atuação diferenciada e obriga a repensar estratégias, metodologias e atividades, pois muitas atividades não são exequíveis com apenas dois alunos. Assim, apesar de estes dois alunos terem um bom nível oral de espanhol e serem muito participativos, pensei que teria de criar atividades atrativas de forma a chamar mais alunos para o clube e poder pôr em prática outras estratégias e metodologias.

Percebi desde a primeira aula que teria uma dificuldade acrescida caso não conseguisse contornar este obstáculo da falta de alunos e foi com grande satisfação que a minha aposta em atividades mais lúdicas e atrativas surtiu os primeiros efeitos logo a partir da primeira sessão, já que no final desta o grau de satisfação dos dois alunos era tão adequado que me confidenciaram que iriam dizer a outros colegas para virem ao clube e claro está que também aproveitei para reforçar a ideia de que iríamos ao longo da minha passagem pelo clube divertir-nos muito e aprender coisas muito interessantes. Foi com esta promessa em mente que estou certa que os alunos abandonaram a minha sala de aula e espalharam a mensagem de que tinham aprendido e continuariam a aprender coisas novas e se tinham divertido muito a realizar atividades engraçadas. Para isto contou também um clima de alguma informalidade, isto é, não quis imprimir à aula toda a rigidez característica de uma qualquer outra disciplina e em meu entender esta estratégia surtiu efeito, pois os alunos estavam nas aulas descontraídos e o seu discurso e postura eram mais fluídos também devido a este à-vontade com que se sentiam nas sessões. É claro que algumas vezes os alunos tendencialmente confundiam os contextos, talvez também pela sua falta de maturidade, e tentavam desenvolver conversas paralelas à aula ou ao assunto que estava a ser tratado, mas sendo de fácil trato, também rapidamente se apercebiam de que estavam a ser inconvenientes e eles próprios tomavam a iniciativa de uma postura mais adequada.

A partir da segunda aula, e para gáudio meu, o número de alunos começou a aumentar até à última sessão, momento em que estiveram presentes e a trabalhar seis alunos. É lógico que o número de alunos em cada aula constituía sempre uma surpresa, pois não sabia quantos iriam estar na próxima, mas satisfatoriamente consegui cumprir um dos meus objetivos, que era atrair mais alunos para o clube e este reforço positivo deu-me força para continuar a pensar muito bem sobre que estratégias motivacionais deveria usar em cada aula para poder pelo menos manter um número constante de alunos.

Posto isto, parece-me que a minha maior dificuldade se prendeu essencialmente com a execução dos planos de aula, pois a professora supervisora fez-me algumas chamadas de atenção em relação a alguns vocábulos colocados em plano e que demonstram ainda a interferência do português, embora ao nível concetual e de interligação das fases da aula, nunca nada me tivesse sido apontado. A minha conjugação de sinergias deu então os seus frutos e foi gratificante perceber que após cada sessão os alunos iam crescendo em termos de aquisição de conhecimentos. As aulas desenvolveram-se num clima de estabilidade e até companheirismo que permitiu a implementação de atividades dinâmicas e motivadoras, que me parece que é também o que se pretende para poder criar nos alunos o gosto pela língua espanhola e instigar a que queiram prosseguir a aprendizagem e desenvolvimento da mesma.

## **2.5. A PES no ensino do espanhol no 3º ciclo**

### **2.5.1 Contextualização**

As práticas de ensino supervisionadas no 3º ciclo de espanhol tiveram lugar no Agrupamento de Escolas Emídio Garcia, mais precisamente a Escola 3/S Emídio Garcia, que é constituída por um imóvel reconstituído a partir da escola mãe, com instalações modernas e detentoras de todas as comodidades para os alunos e professores, pois o edifício está dividido por alas com espaços muito amplos de convivência para os alunos e com a presença de internet em toda a escola. Além disso, todas as salas estão equipadas com computador na secretária do professor, projetor fixo e quadro interativo.

A minha sala em particular dispunha de todos os equipamentos anteriormente referidos mas não era muito funcional, no sentido em que era difícil configurá-la de

outra forma em termos de espaço, caso fosse necessário, por falta de espaço suficiente de movimentação. Em atividades que promovessem uma organização diferente do espaço de aula, não se conseguia fazê-lo, ainda que numa configuração tradicional, de filas de mesas e carteiras distribuídas ao longo da sala, não houvesse qualquer problema em circular.

A turma do 8º C era composta por 23 alunos, com idades compreendidas entre os treze e os catorze anos, havendo alguns alunos repetentes com quinze anos. A turma pareceu-me desde início bastante heterogénea, bem comportada, mas com muitas dificuldades em usar a língua espanhola e com recusa em o fazer por parte de alguns elementos. De qualquer modo, os alunos tentavam participar nas aulas e no geral conseguiam demonstrar um interesse aceitável.

As aulas nesta turma decorriam uma vez por semana, à quarta-feira e durante 90 minutos, isto é, das 10:20 às 11:50. O nível destes alunos era A2 e o livro adotado pela escola para este nível e turma foi *Español 2- Nivel Elemental II* da Porto Editora, que a professora cooperante fez questão que se usasse na maioria das aulas, por forma a compensar também os pais pelo esforço económico feito ao adquirirem os livros para os seus educandos. Apesar de ser uma aula de 90 minutos, os alunos conseguiam acompanhar muito bem, sem perder a motivação e sempre com a mesma energia e vontade de realizar as tarefas requeridas.

### **2.5.2. Descrição das aulas**

A minha primeira sessão de assistência às aulas da professora cooperante teve lugar no dia três de abril de 2013 e ao longo desta sessão fui tecendo as minhas próprias conjecturas sobre esta turma. Assim, percebi que se tratava de um grupo de alunos com uma heterogeneidade ao nível de conhecimentos e que alguns dos alunos estavam mesmo desfasados do grupo, o que veio a ser confirmado pela professora cooperante, especialmente em relação a dois alunos que raramente participavam nas aulas e cujo objetivo parecia ser passarem despercebidos para não serem questionados e expostos. A estes a professora cooperante pediu que prestasse uma atenção redobrada, pois jamais seriam capazes de assumir que eventualmente não tinham percebido e preferiam ficar com dúvidas do que pedirem ajuda. De resto, os restantes eram alunos participativos e interessados, mas com muitas reservas em falar espanhol e sempre que podiam usavam a língua mãe para se expressarem e criavam resistência a responder em espanhol. Era

perceptível que percebiam muito bem quer enunciados orais, quer escritos, mas o uso da língua pareceu-me ser aqui o maior obstáculo.

No final da sessão de assistência dialoguei com a professora cooperante, Catarina Rocha, a fim de perceber qual a unidade que iria trabalhar com estes alunos e também tentar adequar estratégias e metodologias a estes alunos, para que não houvesse uma descontinuidade no trabalho realizado até ao momento e pudesse adaptar-me bem aos alunos, bem como eles a mim. Ficou então decidido que eu iria na minha primeira aula terminar a unidade 6 intitulada ¡Vivan los Artistas! e daria toda a unidade 7, cujo tema era ¿Consumistas, nosotros?.

### **Primeira aula: 10 de abril de 2013**

Depois de um diálogo com os alunos no sentido de os conhecer melhor, aproveitei para os questionar sobre os seus gostos de ócio e ainda o que fizeram no fim de semana, com o intuito de que falassem sobre televisão ou cinema como passatempo preferido, já que o tema central da aula seria o cinema. Os alunos participaram bastante, mas tentavam sempre usar a língua mãe para estabelecer a comunicação e eu aproveitei para reforçar que deveríamos usar o espanhol e que os auxiliaria nesse ponto, pelo que alguns dos alunos esforçaram-se já nesse sentido.

Como na aula anterior os alunos tinham estudado com a cooperante o componente gramatical do condicional e esta havia mandado realizar em casa um exercício de consolidação deste item, pedi então aos alunos que abrissem os livros na página sessenta e seis e expliquei que iríamos corrigir os trabalhos de casa. Antes da correção propriamente dita pude verificar que alguns dos alunos não tinham concretizado esta tarefa porque não haviam entendido, pelo que a minha preocupação foi mais no sentido de clarificar esta dúvida e assim utilizei a estratégia de pedir a outros alunos que explicassem o uso do condicional. Após esta explicação, que acabei por complementar com exemplificações mais práticas, fizemos então conjuntamente a correção dos trabalhos de casa.

Para consolidar o uso desta estrutura, como me havia requerido a cooperante, já que apenas tinha abordado o conteúdo durante breves minutos da aula transata, propus aos alunos jogar o “**jogo do saco**” (apêndice 9), pois achei que seria um bom elemento para desde logo aguçar a sua curiosidade e poder contar com a sua motivação, além de que nestas idades e níveis a competição é também um elemento que gera mais ação e a tentativa de ser melhor e mais perfeito. Expliquei que o jogo consistia em vários sacos

que continham tiras de papel com inscrições de diferentes situações e os conselhos dados para essas diferentes situações. O objetivo era os alunos, divididos por grupos, abrirem o saco que lhes coubesse e conseguirem relacionar as inscrições das situações com os respetivos conselhos. Para tal os alunos teriam de trabalhar em equipa, fazendo a leitura das diversas situações e decidindo que tipo de conselho se lhes adequaria. Em apenas cinco minutos, cada grupo teria de realizar a atividade e o vencedor seria o grupo que terminasse mais rápido e com a ordem certa entre situações e conselhos. Pareceu-me uma atividade interessante que ao mesmo tempo que punha à prova os conhecimentos adquiridos pelos alunos sobre o condicional, também promoveria o espírito de equipa e auxiliaria a ganhar conhecimento sobre este item, pois ao lerem os conselhos os alunos também fixariam a estrutura do condicional e seria mais uma oportunidade também para os que ainda não tinham compreendido, poderem perceber. É claro que para isto também contou o facto de cada grupo ter apresentado à turma as suas situações e conselhos, pois assim puderam consolidar conhecimentos. Além do mais, esta foi uma atividade motivadora para os alunos, pois puderam estabelecer uma certa competitividade entre grupos e pôr à prova as suas capacidades. A atividade imprimiu dinamismo à turma e a partir deste momento foi notório um outro estado de espírito e mais abertura para continuar a aula.

No sentido de estabelecer a ligação ao tema central da aula, escrevi no quadro a expressão “ El cine nos enriquece culturalmente” e pedi aos alunos que opinassem sobre esta expressão, criando um bom momento para expressão oral e para me certificar até que ponto os alunos eram ou não conhecedores do cinema espanhol, pelo que o diálogo prosseguiu e questionei sobre o que são os Prémios Goya e que diretores de cinema espanhol conheciam. Foi um diálogo interessante porque permitiu a aprendizagem de novos conceitos culturais a respeito do tema e os alunos ficaram mais elucidados sobre este. Para o complementar mostrei um *powerpoint* com informação alusiva ao cinema espanhol, Prémios Goya e diretores mais premiados, que foi sendo também discutido e explicado e que como forma de verificar se os alunos tinham percebido e interiorizado esta informação pedi-lhes que realizassem uma ficha de trabalho em que tinham de completar frases com palavras em falta e que eu mesma forneci para facilitar um pouco a tarefa. A ficha foi facilmente realizada, o que prova que os alunos foram capazes de interiorizar conceitos sobre o tema do cinema espanhol, que eram aqui sumariados.

Para dar um outro impacto à aula e até porque alguns alunos mais perspicazes também referiram que se estavam a tratar do tema do cinema poderiam ver algum filme

em espanhol, e como tinha igualmente pensado neste aspeto, perguntei aos alunos se já tinham visto o filme “Manolito Gafotas” e questionei de que achavam que trataria apenas a partir do título e alguns alunos teceram conclusões muito bem organizadas e pensadas, pois associaram o nome *Manolito* a um nome típico espanhol mas como diminutivo, o que sugeria talvez uma criança e *gafotas* por causa da palavra *gafas* e daí rapidamente concluíram que poderia ser uma criança que era alvo de chacota por parte dos amigos por usar óculos. Para aguçar o seu interesse não confirmei nenhuma das possíveis interpretações, mas expliquei que poderiam confirmar as suas suspeitas através da audição de um excerto que iria passar e que simultaneamente com a audição os alunos teriam de classificar as afirmações constantes de uma ficha como verdadeiras ou falsas. Dei-lhes tempo para lerem essas afirmações previamente e depois fizeram a audição do comentário. A atividade demorou um pouco mais do que o programado porque as colunas de apoio ao computador não funcionaram e foi necessário pedir outras de substituição para solucionar o problema. De qualquer forma, quando me apercebi que este processo de substituição de colunas poderia demorar algum tempo, então pedi aos alunos que sem ouvir, classificassem as afirmações constantes da ficha e depois de ouvir é que confirmariam as suas respostas. Desta forma consegui fazer com que não dispersassem enquanto procedia à substituição de colunas e não se instaurasse na sala um clima de instabilidade. Apesar deste pequeno contratempo, conseguimos realizar bem a audição e no final confrontámos as respostas inicialmente dadas com as efetivamente reais. Daqui parti igualmente para a exploração do enredo do filme e nesta altura informei que iríamos visualizar apenas algumas partes. No entanto, como atividade de visualização durante o filme, os alunos tinham igualmente de selecionar entre várias opções para dar conta das principais ações dos excertos do filme. Com grande entusiasmo os alunos viram o filme e no final gostaram tanto deste que pediram para podermos visualizar na totalidade, ao que respondi que poderiam fazê-lo em casa, até como forma de os estimular a ver filmes em espanhol.

A última atividade do plano, que dizia respeito à acentuação de monossílabos, não foi cumprida por falta de tempo, mas fiquei consciente de que os alunos aproveitaram bem o tempo de aula, sempre com elevado grau de motivação e de vontade de trabalhar; não houve quebras e apenas não consegui terminar o plano devido às dúvidas iniciais dos alunos sobre o tópico do condicional que achei melhor serem clarificadas e também a uma falha técnica de uso das colunas que demorou alguns minutos a resolver. De qualquer forma, não me pareceu significativa esta falta de

cumprimento do planificado, já que o tema pôde perfeitamente transitar para a aula seguinte.

No geral a aula foi equilibrada ao nível das competências e macro-capacidades que devem ser trabalhadas, pois houve espaço para trabalhar a expressão oral, escrita e auditiva. Foi também, em meu entender e da professora cooperante, uma aula diversificada ao nível de estratégias e atividades e os alunos corresponderam plenamente às expectativas, tendo sido capazes de fazer um esforço na maioria dos casos para usar a língua espanhola. Em meu entender, o uso do jogo contribuiu para esta motivação contínua e revelou ser um recurso funcional para criar motivação nestes alunos.

#### **Quarta aula: 8 de maio de 2013**

Dado que na aula anterior os alunos não tiveram tempo suficiente para terminar os exercícios sobre o *futuro imperfecto* foi-lhes pedido que os terminassem em casa, pelo que a aula iniciou com a correção dos trabalhos de casa, que mais uma vez apenas alguns alunos tinham realizado e para quem a tarefa não foi difícil, o que prova que interiorizaram bem a regra de formação e uso do *futuro imperfecto*.

A aula prosseguiu com a realização de uma atividade que tinha a ver com completar e reproduzir diálogos, em pares, com expressões que podem ser usadas quando se fazem compras. Este exercício constava do livro dos alunos e a professora cooperante havia pedido uma ênfase especial a este assunto por já ter planeado que seria um aspeto que sairia no teste de avaliação e para o qual os alunos deveriam estar bem preparados. O facto de os alunos terem reproduzido os diálogos em pares foi estimulante da participação de todos, pois que o fizeram com segurança e entusiasmo. Até os alunos mais inibidos e pouco participativos tiveram oportunidade de participar por indicação minha, pois entendi que o grau de exposição era aqui menor e verifiquei que estes alunos ficaram muito satisfeitos por terem contribuído para o desenrolar da aula.

Na sequência desta atividade dividi os alunos por grupos e como forma de consolidação vocabular e para pôr à prova a sua capacidade de aquisição e mobilização de estruturas expliquei que iriam jogar o “**jogo das tiritas**” (apêndice 10). Expliquei que cada grupo iria aceder a um conjunto de tiras de papel onde havia falas misturadas de diferentes diálogos. O objetivo do jogo seria os alunos dialogarem entre si e no menor tempo possível selecionarem e organizarem as tiras com as falas de maneira a

formarem um diálogo com lógica e coerência. Perante esta atividade os alunos tiveram uma prestação muito adequada e revelaram saber trabalhar em equipa, além de que demonstraram ser capazes de mobilizar conhecimentos em novas situações. Esta foi, no meu entender, uma atividade muito produtiva e que gerou bastante entusiasmo e dinamismo. Para alguns grupos tornou-se um pouco complexa por haver vários diálogos à mistura, o que acabou por dificultar a tarefa de criar o diálogo adequado e por isso a professora cooperante sugeriu que futuramente colocasse apenas as falas de um só diálogo, pois já seria suficientemente complexo, uma vez que os alunos tinham de saber ordená-lo.

Como forma de descodificação das falas dos diálogos, os alunos tiveram de responder por escrito a algumas questões sobre os diferentes diálogos e a correção foi feita com auxílio dos diferentes grupos. Esta atividade de reproduzir os diálogos foi importante porque cada grupo pôde ouvir o diálogo dos colegas e ficar com a noção do assunto aí abordado em situação de compras distintas. Ao mesmo tempo, esta atividade forneceu as bases para uma resolução adequada da ficha sobre os diálogos. As três últimas questões desta ficha serviram de mote à introdução dos pronomes pessoais de complemento e, depois de lhes dar resposta, os alunos resolveram os exercícios constantes do seu manual, na página setenta e sete, tendo-se seguido a correção conjunta destes exercícios.

Para terminar, os alunos ouviram um diálogo que se passava num bar em Espanha sobre contextos culturais e práticos relacionados com aspetos gastronómicos e de compras e selecionaram a resposta adequada mediante o que ouviam. Houve pouco tempo para discutir esta seleção, mas ainda que apressadamente o plano de aula foi concluído.

Em meu entender esta aula esteve bem sequenciada e tive sempre a preocupação de uma contextualização adequada, principalmente ensinar gramática de forma implícita e nunca de forma isolada, mas antes contextualizada. Tratando-se da minha última aula, tive o cuidado de ouvir com atenção a opinião da professora cooperante em relação à minha prestação na turma e pude perceber que ficou satisfeita com o trabalho que desenvolvi e senti igualmente que a minha missão tinha sido cumprida.

### **2.5.3. Reflexão crítica**

Após a realização da prática de ensino supervisionada e essencialmente antes de esta ter sido levada a cabo, tive a noção exata de que a minha maior dificuldade se prendeu essencialmente pelo nervosismo inicial, talvez por ser a minha primeira experiência letiva no âmbito da língua espanhola e ter começado imediatamente no terceiro ciclo, onde entendo que é necessário ter bastante domínio da língua e ser detentora de estratégias adequadas à lecionação neste nível. Penso que é uma preocupação comum e é normal sentir-se alguma insegurança quando se terminou há pouco a formação numa área nova, principalmente numa língua estrangeira que nunca se havia estudado, e daí o medo de cometer falhas, ou não ser capaz de dar resposta às solicitações dos alunos deste nível. No entanto, foi precisamente por este sentimento de insegurança que da minha parte a preparação de aulas foi aqui mais exaustiva, a ponto de pensar e antecipar as perguntas dos alunos em relação ao tema em abordagem, embora tivesse ainda assim havido uma ou outra situação em que esta antecipação de perguntas não foi devidamente equacionada e daí ter sido necessária a intervenção da professora cooperante para me auxiliar. No entanto, também é verdade que estas dificuldades me serviram igualmente de filtro para segregar o que é realmente importante para que cada sessão decorra sem percalços.

Por outro lado, uma outra dificuldade que senti foi a de não ter liberdade suficiente para poder a meu bel-prazer e entendimento poder criar materiais e direcionar a aula no sentido que me parecia mais conveniente. Neste ponto, o facto de haver um programa a cumprir, com temas definidos e aspetos gramaticais programados, condicionou um pouco a minha atuação e a minha própria criatividade, já que a professora cooperante fazia questão de que o manual adotado fosse usado em todas as aulas. No entanto, após uma análise ao manual, pude perceber que este não estava muito bem estruturado, era muito parco em atividades e pouco equilibrado no sentido de uma abrangência de conteúdos. Em virtude desta análise ao manual ter sido pouco satisfatória, decidi criar os meus próprios materiais para poder suprimir e complementar algumas falhas e dar mais consistência aos conteúdos a abordar. Tive aqui sempre o apoio das professoras supervisora e cooperante, que me ajudaram a colmatar igualmente algumas falhas que às vezes surgiram, mas que foram corrigidas atempadamente.

Desde a primeira aula percebi que o maior constrangimento com a turma seria ao nível do uso da língua, pois os alunos resistiam a falar em espanhol, apesar de se

revelarem bons ouvintes e entendedores desta língua. O progresso em relação a este parâmetro não foi imediato, mas à medida que as sessões iam avançando foi notório o seu envolvimento e a sua desenvoltura linguística e para tal estou convencida que contribuiu também o ambiente de descontração criado ao longo das sessões e o tipo de atividades levadas a cabo, pois que influenciaram o ânimo dos alunos e deram mais dinamismo às aulas. Maioritariamente as atividades de jogos em grupos surtiram um efeito desejado ao nível do espírito de entreajuda e de um ambiente de aprendizagem mais descontraído.

Tenho plena consciência de que a minha maior dificuldade se relacionou essencialmente com a elaboração dos planos de aula, por ser a primeira vez a elaborar este tipo de documento e ainda os materiais, já que alguns continham alguns erros que demonstram uma certa influência do português. Contudo, tive uma preocupação essencialmente com a interligação dos diferentes passos da aula e pretendi sempre constituir aulas equilibradas, pelo que ao nível conceptual e de interligação das fases da aula, nunca nada me tivesse sido apontado.

Tratando-se da minha primeira experiência ao nível da prática supervisionada de ensino de espanhol, globalmente parece-me que foi uma experiência positiva cujo decurso foi normal e sem percalços de maior. É claro que a antevisão de situações de aula é um forte contributo para delinear estratégias que possam facilitar o processo e fazer com que não resultem inibições ao longo da prática, nem situações de desajuste que possam criar insegurança.

Penso que consegui dar resposta aos objetivos que globalmente tracei para mim em relação à minha forma de atuação e também para os alunos desta turma. Para tal contou a ponderação das estratégias a utilizar e, claro está, a cooperação dos alunos e professoras orientadoras, que me auxiliaram a ser mais confiante e a encarar este estágio com mais serenidade.

Guiando-me pela perspetiva classificativa de Piquer e Magán (2008), neste ciclo de ensino a tipologia de jogos que apliquei foi algo diversificada, se tivermos em consideração que foi possível trabalhar jogos de dedução e lógica e ainda a tipologia de jogos descrita no *Libro de Juegos* como resolução de conflitos. Globalmente entendo que esta diversificação permitiu aos alunos essencialmente a comunicação com recurso à língua alvo e sempre tendo em consideração a aproximação a situações reais.

## 2.6. Reflexão Final

Apesar das dificuldades iniciais e do nervosismo próprio de quem está sujeito a uma avaliação, creio que foi notório o meu crescimento profissional ao longo das diferentes práticas de ensino supervisionada, pois empenhei-me em desenvolver mais a minha competência, talvez em parte devido a algum sentimento de insegurança e à necessidade de não falhar com os alunos e decepcionar a confiança depositada em mim quando me foram confiadas as turmas para levar a cabo as minhas práticas de ensino supervisionadas, bem como para não falhar com os profissionais que me orientaram durante o meu estágio e a quem quis também provar que não foi em vão que dedicaram horas do seu trabalho a elucidar-nos sobre o nosso papel enquanto professores para que o processo de ensino e aprendizagem seja estreitado por laços de coerência e profissionalismo.

Entendo que estar apenas quatro semanas efetivas com uma turma é algo insuficiente para se trabalhar como idealizado, pois é quase no final da prática supervisionada que os alunos se encontram mais recetivos, mais à vontade e desinibidos para que se possa estabelecer um bom clima de aula e haja lugar ao desenvolvimento de atividades que exigem uma soltura ou abertura diferente que não se tem no início das sessões em que os alunos mal nos conhecem e a nossa perceção sobre as turmas é ainda muito debilitada. Contudo, é também importante perceber os pequenos grandes passos que se vão dando e ficar com a noção exata das nossas dificuldades e do que futuramente poderemos fazer para as superar.

A aplicação que fiz do jogo como ferramenta de ensino permitiu-me valorizar as opiniões de autores que se têm debruçado sobre o tema, na medida em que pude comprovar que, como recurso, faculta a prática variada de estruturas comunicacionais. Trata-se de um recurso que corretamente utilizado consente a comunicação orientada para contextos reais e por implicar menos rigidez faz com que os alunos percecionem as dificuldades de forma mais amena e não receiem tentar superá-las. Este é também um aspeto importante para que o processo de ensino e aprendizagem decorra com serenidade e motivação.

## Conclusão

Baseando-me em literatura específica sobre o tema norteador deste relatório, e ainda no que resultou da aplicação do mesmo ao longo da minha prática supervisionada de ensino, a ilação a que me foi possível chegar é bastante clara: diariamente ouvimos dizer que a qualidade da aprendizagem está cada vez mais debilitada e que os alunos são cada vez piores, pois não se interessam pela aprendizagem e parecem constantemente desligados de um contexto de ensino, mas tendemos nesta análise a negligenciar as circunstâncias em que muitas vezes, enquanto docentes, queremos que os alunos aprendam e se motivem e, por isso, tendencialmente também desmotivados, fazemos uma aposta pouco franca nessa qualidade de ensino e continuamos a fazer apelo a métodos convencionais e nitidamente ultrapassados.

Julgo que o professor deverá ser uma fonte de inspiração e um líder para os seus alunos e proporcionar-lhes o que de melhor possa existir para garantir o seu sucesso. Ficou aqui provado que o recurso a atividades lúdicas e o jogo neste caso em concreto é um instrumento valiosíssimo para consertar estados de ânimo e promover uma aprendizagem ativa, efetiva e prazerosa. Através dos jogos os alunos ganham uma maior motivação para a aprendizagem e, naturalmente, o seu desempenho é também melhorado. Por outro lado, é igualmente de realçar o papel social e de criação ou desenvolvimento de afetos que o jogo permite e por isso mesmo é garantido que um ensino efetivo e de longevidade passa também pelos laços de afinidade que se estabelecem entre docente e discente. Um ambiente sadio em sala de aula contribuirá certamente para facilitar todo o processo de ensino e aprendizagem.

Em meu entender, o ato educativo terá de contemplar a totalidade, na medida em que todas as dimensões humanas – físicas, sociais, psicológicas, sensoriais, culturais – deverão ser postas em evidência e é nesta dimensão totalitária que se deverá ver o jogo, não meramente como uma diversão ou passatempo mas como forma de promoção para o futuro por ser a primeira etapa educacional. É a brincar que a criança edifica um espaço de experiência e de transição entre o intrínseco e o extrínseco e recorrer a situações lúdicas permite compreender o funcionamento cognitivo e afetivo-social e a forma como interferem na aprendizagem.

Quanto à minha experiência na PES, e pela utilização do jogo também como elo social, estou certa de que as aulas foram globalmente bem-sucedidas a este nível devido à adoção desta estratégia motivadora e criadora de um meio favorável.

## Bibliografia

- ALMEIDA, P. N. (1998). *Educação Lúdica - Prazer de Estudar - Técnicas e Jogos Pedagógicos*. (9. ed, Ed.) São Paulo: Edições Loyola.
- ARISTÓTELES. (1959). *Política*. Paris: Vrin.
- BARROSO, C., & LÓPEZ, M. F. (1999). La importancia de las dramatizaciones en la aula de ELE: una propuesta de trabajo en clase. *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- BÔAS, L. (2008). *Jogo e educação: um diálogo possível*. Porto Alegre: Fundação Carlos Chagas - Difusões de Idéias.
- BROUGÈRE, G. (1998). *Jogo e a Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BUTTNER, A. (2013). *Activities, Games and Assessment Strategies for the Foreign Language Classroom*. New York: Routledge.
- CASAL, I. I., & GRANDE, M. P. (2007). *Hagan Juego: Actividades y Recursos Lúdicos*. Madrid: Edinum.
- CONSELHO DA EUROPA. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Lisboa: Edições Asa.
- DECROLY, O. (1983). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Ed. Morata Series.
- EBY, F. (1970). *História da Educação Moderna. Teoria, Organização e Práticas Educacionais*. Porto Alegre: Globo.
- FORTUNA, T. (2001). Formando professores na Universidade para brincar. In S. M. SANTOS, *A ludicidade como ciência*. Petrópolis: Vozes.
- FUENTES, C. N. (2008). El componente lúdico en las clases de ELE. *Marco ELE, Revista Didáctica, nº 7*.
- GARDNER, H. (2011). *Frames of Mind, The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- GARVEY, C. (1985). *El juego Infantil*. Madrid: Ediciones Morata.
- GUASTALEGNANNE, H. (2009). *Juegos para Trabajar Gramática y Vocabulario en la Clase ELE*. Buenos Aires, Argentina: International House.
- INSTITUTO CERVANTES. (1994). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares: Publicaciones del Instituto Cervantes.

- LABRADOR, M. J., & NAVARRO, C. (2003). “*El juego como herramienta para la enseñanza aprendizaje de ELE*”, en *El Hispanismo en la República Checa*. Madrid: Ministerio de educación, Cultura y Deporte.
- LEE, W. (1979). *Language Teaching Games and Contests*. Oxford: Oxford University Press.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2006). *Ensino de Inglês. 1º ciclo do Ensino Básico (1º e 2º anos) - orientações programáticas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, Orientações*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2008). *Programa de Língua Estrangeira - Espanhol - 2.º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997b). *Programa de Língua Estrangeira - Espanhol - 3.º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1996). *Programa de Língua Estrangeira - Inglês - 2.º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério de Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997a). *Programa de Língua Estrangeira - Inglês - 3.º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- MONTSSORI, M. (1948). *The Discovery of the Child*. Madras: Kalkshetra Publications Press.
- MORENO, C. (2004). *El componente lúdico y la creatividad en la enseñanza de la gramática*. (R. ele, Ed.) Obtido em 18 de 4 de 2014, de [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_23Moreno.pdf?documentId=0901e72b80e0c8db](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_23Moreno.pdf?documentId=0901e72b80e0c8db)
- OCAÑA, A. (2005). *El juego: concepto y teorías. Educación Infantil, El juego Infantil y su Metodología*. (E. Altamar, Ed.) Obtido em 10 de 5 de 2014, de <http://educacioninfantil.eu/eljuego-concepto-y-teorias/>
- ORLICK, T. (2006). *Cooperative games and sports- joyful activities for everyone*. Champaign: Human Kinetics.
- PIAGET, J. (1971). *A formação do símbolo da criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- PIQUER, M. J., & MAGÁN, P. (Primavera de 2008). El Juego en la Enseñanza de ELE. *Glosas Didácticas. Revistas Electrónica Internacional n° 17* .

- RICHARDS, J. C., & RODGERS, T. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RINVOLUCRI, M. (2008). *Grammar Games – Cognitive, Affective and Drama Activities for EFL Students*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RODARI, G. (1983). *Gramatica de la fantasia*. Obtido em 15 de 4 de 2014, de <http://cungraficos.weebly.com/uploads/5/0/0/7/5007473/rodarigianni-gramaticadelafantasiaintroduccionartedeinventarhistorias.pdf>
- SANTOS, C. M. (2007). O lúdico na formação do educador- uma alternativa possível e necessária. In J. F. HERMIDA, *Educação infantil: políticas e fundamentos* (pp. 153-169). João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.
- SANTOS, S. M., & CRUZ, D. R. (1997). O lúdico na formação do educador. In S. SANTOS, *O lúdico na formação do educador* (pp. 11-18). Petrópolis: Vozes.
- TORNERO, Y. (2009). *Las Actividades Lúdicas en la Clase de E/LE. Ventajas e inconvenientes de su puesta en práctica*. Madrid: Editorial Edinumen.
- TORNERO, Y. (14 de 9 de 2002). Actividades lúdicas para la clase de E/LE. *Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes* , pp. 195-207.
- VARELA GONZÁLEZ, P. (2010). El aspecto lúdico en la enseñanza del ELE. *MarcoELE. revista de didáctica ELE, núm. 11* .
- VASCONCELLOS, T. (5 de 2008). Jogos e brincadeiras no contexto escolar. *Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas* , pp. 48-56.
- WRIGHT, A., BETTERIDGE, D., & BUCKBY, M. (2012). *Games for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Sitografia

ANTÓN, D. P. (06 de 2011). *Libro de juegos de Dario*. Obtido em 6 de 5 de 2014, de <http://www.buenastareas.com/ensayos/Libro-De-Juegos/2469163.html>

BARROS, R. A. (1991). *O papel do jogo no processo de ensino e aprendizagem*. Obtido em 17 de 5 de 2014, de <http://www.scribd.com/doc/35525003/o-Papel-Do-Jogo-No-Processo-de-Ensino-e-Aprendizagem>

GROOS, K. (2011). *Teoria del Juego*. Obtido em 30 de 4 de 2014, de BuenasTareas.com. Recuperado 10: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Teoria-Del-Juego-De-Gross/2917428.html>

HUIZINGA, J. (2000). *Homo Ludens*. Obtido em 12 de 4 de 2014, de [http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga\\_HomoLudens.pdf](http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf)

VYGOTSKY, L. (1933). *Play and its role in the Mental Development of the Child*. Obtido em 16 de 4 de 2014, de Marxists.org: <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>










## **Anexos**

**Anexo 1- Flashcards usados para o jogo do stop (aula de 28.10.2013)**

 	 <b>JUMPER</b>	 	 <b>SOCKS</b>
 	 <b>JACKET</b>	 	 <b>SHIRT</b>
 	 <b>TROUSERS</b>	 	 <b>DRESS</b>
 	 <b>SKIRT</b>	 	 <b>SHOES</b>
 	 <b>SHORTS</b>	 	 <b>SANDALS</b>
 	 <b>SLIPPERS</b>	 	 <b>T-SHIRT</b>
 	 <b>PYJAMAS</b>	 	 <b>SCARF</b>
 	 <b>HAT</b>	 	 <b>GLOVES</b>

**Clothes Crossword** www.anglomaniacy.pl

**ACROSS →** **↓ DOWN**

1. 	4. 	2. 	3. 
6. 	7. 	5. 	8. 
9. 			

Anexo 3- Flashcards usados no jogo de mímica (aula de 11.12.2013)



Go to bed



Have dinner



Do your homework



Go home



Have lunch



Study



Go to school



Brush your teeth



Have breakfast



Get dressed



Have a shower



Wash your face



Wake Up

Anexo 4- Matching sobre meios de transporte (aula 22.01.2014)

TRANSPORTATIONS - MATCH

NAME : \_\_\_\_\_ CLASS : \_\_\_\_\_



Write the number of each drawing next to the correct word or words.

- Double Decker .....
- Helicopter .....
- Tractor .....
- Bicycle .....
- Subway .....
- Bus .....
- Train .....
- Motor boat .....
- Pick- up truck .....
- Plane .....
- Car .....
- Motorcycle .....

1



2



3



4



5



6



7



8



9



10



11



12



Anexo 5 – Cartões para jogo de mímica (aula 27.01.2014)



**ELECTRICIAN**



**MECHANIC**



**SECRETARY**



**SCIENTIST**



**SURGEON**

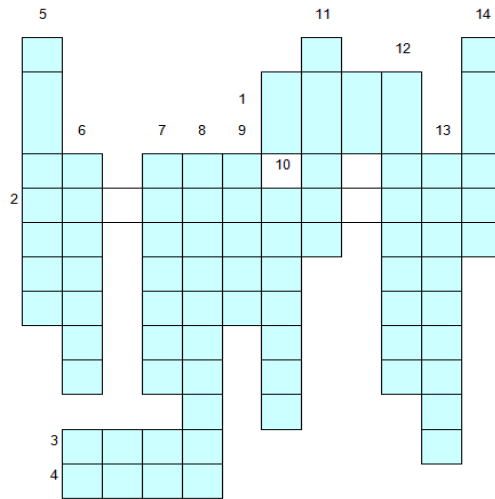


**WAITER**



## Anexo 6 – Crucigrama (aula 10.05.2013)

1. Completa el crucigrama con el nombre de las frutas



el limón  
la manzana  
el plátano  
el aguacate  
el melón  
las frambuesas  
la pera  
las uvas  
los albaricoques

Horizontales:



Verticales:



Anexo 7- Peças do jogo de dominó (aula 05.02.2014)

		 ¿Cómo somos?	Son gemelos
	Es guapo		Es fea
	Es joven		Es vieja
	Es gordo		Es delgado
	Es alta		Es bajo
	Tiene el pelo largo		Tiene el pelo corto
	Son de color, son negros		Es oriental
	Tiene el pelo moreno		Tienen el pelo rubio
	Es pelirroja		Tiene el pelo castaño

	Tiene el pelo liso		Tiene el pelo ondulado
	Tiene el pelo rizado		Tiene trencitas
	Es calvo		Es cano
	Tiene el pelo blanco y liso		Tiene "dreads"
	Tiene el pelo corto y rizado		Tiene el pelo rosa
	Tiene los ojos negros		Tiene los ojos grandes y negros
	Tiene los ojos azules		Tiene los ojos verdes
	Tiene los ojos marrones		Llevan gafas
	Tiene la boca grande		Tiene barba

	Tiene bigote		Tiene barba y bigote
	Tiene pecas		Tiene un lunar
	También tienen lunares		Tiene un tatuaje
	Mide más de 4 metros		Pesa más de 1 tonelada
	Lleva pantalones		Lleva falda
	Lleva tejanos o vaqueros		Lleva un vestido azul
	Es azul		Tiene el pelo de punta
	Son grandes		Son pequeños
	¡Es un poquito raro!		<b>FIN</b> 

## Anexo 8- Sopa de Letras (aula 26.02.2014)

 En esta sopa de letras hay varios oficios y profesiones. ¡Descúbrelos!

### Sopa de Letras: Oficios y Profesiones

X	L	M	B	Q	P	R	O	T	L	U	C	I	R	G	A	Z	D
X	E	A	Z	L	B	P	R	O	R	E	N	O	I	M	A	C	U
C	D	Z	R	T	N	A	E	F	R	A	O	D	E	O	E	R	L
P	E	H	P	Q	T	D	T	R	O	E	P	C	R	J	O	J	W
L	B	I	O	M	U	M	Z	I	I	U	I	E	I	R	E	O	G
Z	Y	B	K	B	P	I	W	E	S	O	U	N	E	D	A	F	A
O	E	E	O	H	O	N	T	E	J	Q	D	N	E	R	E	T	N
R	T	A	C	C	L	I	L	E	N	E	A	I	T	G	S	M	A
E	N	R	O	C	I	S	S	A	C	T	C	E	S	I	N	L	D
T	A	E	C	A	C	T	B	E	N	T	S	U	L	T	I	I	E
U	I	M	I	M	I	R	A	O	C	A	O	O	T	Ñ	A	K	R
C	C	R	N	A	A	A	F	M	N	R	B	D	A	I	H	H	O
R	R	E	E	R	U	T	W	O	R	T	E	B	A	Y	V	K	D
A	E	F	R	E	T	I	A	W	U	O	L	T	S	G	W	O	A
H	M	N	O	R	C	V	F	F	K	A	F	I	A	Z	O	M	M
C	O	E	F	O	Q	O	U	N	W	H	O	N	C	R	A	B	R
S	C	N	E	L	B	A	T	N	O	C	U	Q	I	L	I	B	A
I	A	E	L	E	C	T	R	I	C	I	S	T	A	Q	W	O	N

abogado  
administrativo  
agricultor  
albañil  
armador  
arquitecto  
artesano  
banquero  
bedel  
camarero  
camionero  
charcutero  
cocinero  
comerciante  
contable  
ejecutivo  
electricista  
enfermera  
fontanero  
futbolista  
ganadero  
informatico  
ingeniero

medico  
periodista  
policia  
secretario

 Escribe el nombre de las profesiones y oficios debajo de la imagen correspondiente:



1 \_\_\_\_\_



2 \_\_\_\_\_



3 \_\_\_\_\_



4 \_\_\_\_\_



5 \_\_\_\_\_



6 \_\_\_\_\_



7 \_\_\_\_\_



8 \_\_\_\_\_



9



10



11



12



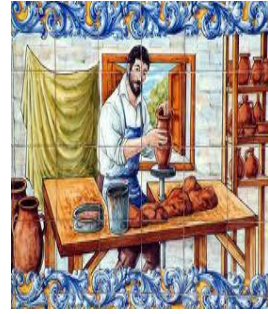
13



14



15



16



17



18



19



20



21



22



23



24



25

Anexo 9 – Imagens do jogo “Quem sou eu?” (aula 26.02.2014)

Agricultor



Cajera



Cartero



Camarero



Carpintero



Escuela



Orfebrería



Panadero



Peluquería

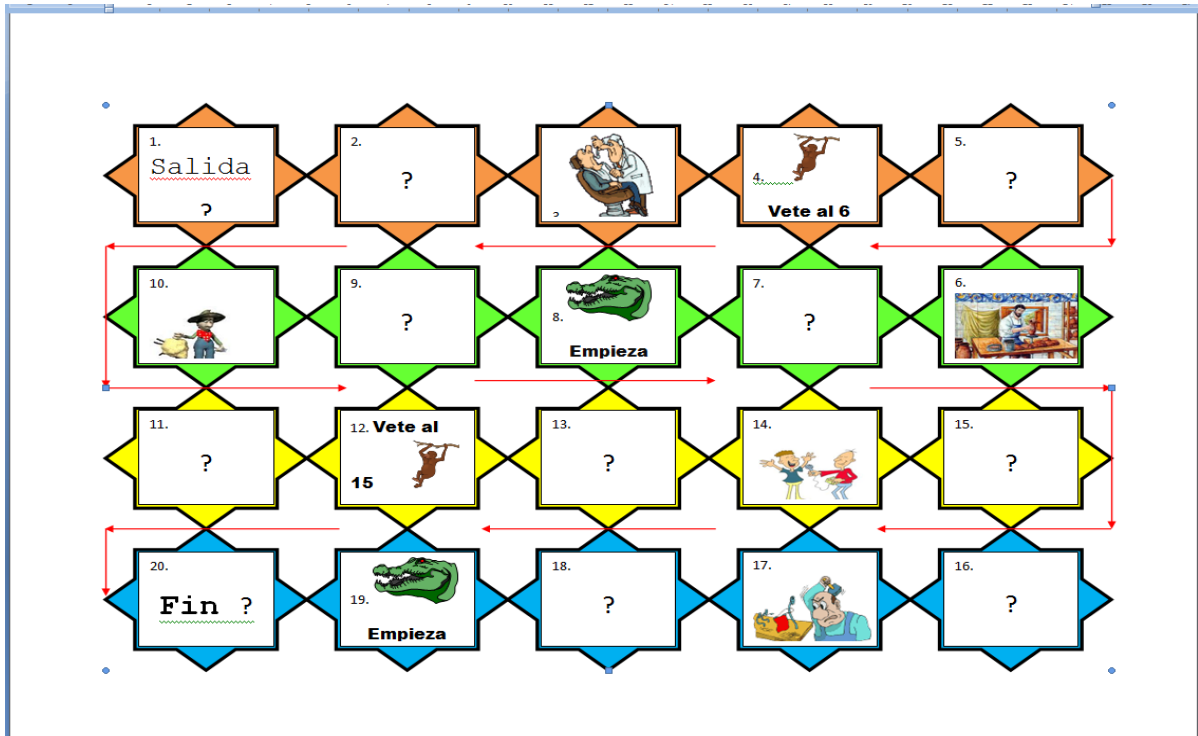


## Anexo 10- Jogo de Tabuleiro (aula 26.02.2014)

### JUEGO DE TABLERO



Lanza el dado y movimienta tu marca de acuerdo con el número del dado. El mono te adora. El cocodrilo te odia.



#### Reglas del juego:

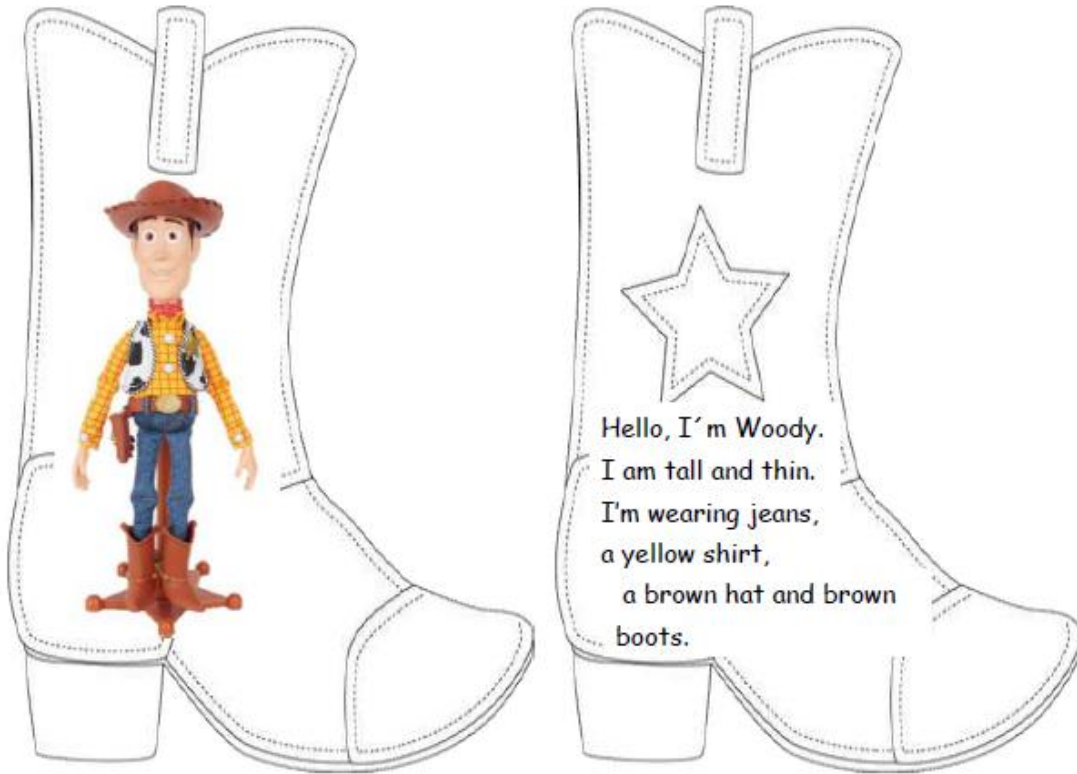
- solo juega 1 jugador a la vez
- empieza el jugador que saque más puntos cuando lance el dado
- en cada casilla del juego tiene que contestar a una de las respuestas que la profesora hará. Si no sabe la respuesta se queda en su sitio y da la vez a otro jugador y si la sabe lanza el dado y avanza el número de casillas que le toque en el dado.
- gana el juego el alumno que haga todas las casillas hasta el final en primero lugar.

#### Preguntas del Juego de Tablero:

- 1-¿Quién es la persona que construye una casa? 2-¿Quién prepara el pan? 3-¿Cuál es la profesión representada en esta imagen? 4-Vete al 6 5-¿Dónde trabaja el azafata? 6-¿Cuál es la profesión representada en esta imagen? 7-¿Dónde trabaja el mecánico? 8- Empieza 9-¿Quién trabaja en las tiendas? 10-¿Cuál es la profesión representada en esta imagen? 11-¿Dónde trabaja el peluquero? 12-Vete al 15 13-¿Quién es la persona que cura al perro? 14-¿Cuál es la profesión representada en esta imagen? 15-¿Dónde trabaja el camarero? 16-¿Quién defiende los derechos e intereses de una persona en un juicio? 17-¿Cuál es la profesión representada en esta imagen? 18-¿Dónde trabaja el conductor? 19- Empieza 20-¿Quién enseña a los alumnos

## **Apêndices**

**Apêndice 1- Texto em formato de bota (aula 04.11.2013)**



**Apêndice 2 - Imagens para o jogo “Who wants to be a millionaire?” (aula 04.11.2013)**



## Apêndice 2- Questões para o jogo "Who wants to be a millionaire?"

Group 1

1- What is this?

2- True or False?

In Spring I wear boots.

3-What is he wearing?

Group 2

1- What is this?

2-True or False?

In Summer I wear gloves.

3- What is she wearing?

Group 3

1- What are these?

2-True or False?

In Autumn I wear sandals

3-What is she wearing?

Group 4

1- What are these?


2-True or False?

In Winter I wear a swimsuit

3-What is she wearing?


### Apêndice 3- Crossword sobre numerais cardinais (aula 13.01.2014)

Escola EB2 /3 Paulo Quintela													
English Class: 6H							Date: 13th January 2014						

 Find out in the crossword cardinal numbers from 1 to 20 in all directions.

(Encontra os números cardinais de 1 a 20 em todas as direções)

N	S	A	B	F	I	F	T	E	E	N	C	D	E	Y
I	I	O	N	E	F	G	F	I	V	E	S	E	I	T
N	X	H	E	I	T	W	O	J	K	T	E	L	G	N
E	T	L	T	M	H	N	U	T	O	H	V	E	H	E
T	E	P	Q	S	R	T	R	H	U	I	E	V	T	W
E	E	V	W	X	E	Y	Z	G	A	R	N	E	E	T
E	N	B	C	D	E	F	S	I	X	T	T	N	E	G
N	H	I	J	K	N	I	N	E	L	E	E	M	N	O
P	Q	T	W	E	L	V	E	R	S	E	E	T	U	V
W	X	F	O	U	R	T	E	E	N	N	N	Y	Z	A

 Write the numbers in full: (Escreve os números por extenso)

- |     |     |     |
|-----|-----|-----|
| 1-  | 11- | 21- |
| 2-  | 12- | 22- |
| 3-  | 13- | 23- |
| 4-  | 14- | 24- |
| 5-  | 15- | 25- |
| 6-  | 16- | 26- |
| 7-  | 17- | 27- |
| 8-  | 18- | 28- |
| 9-  | 19- | 29- |
| 10- | 20- | 30- |

Apêndice 4- Imagens para elaboração dos posters (aula 22.01.2014)

AIR TRANSPORTS



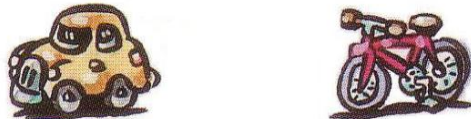
Plane >>helicopter >>rocket >>air ballon

sea transports



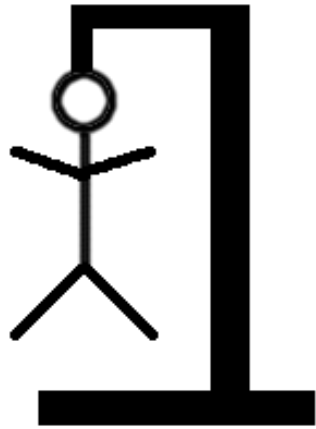
Submarine >> boat >>ship >>canoe

Land Transports



Bus >>Train >> Car >>Bicycle

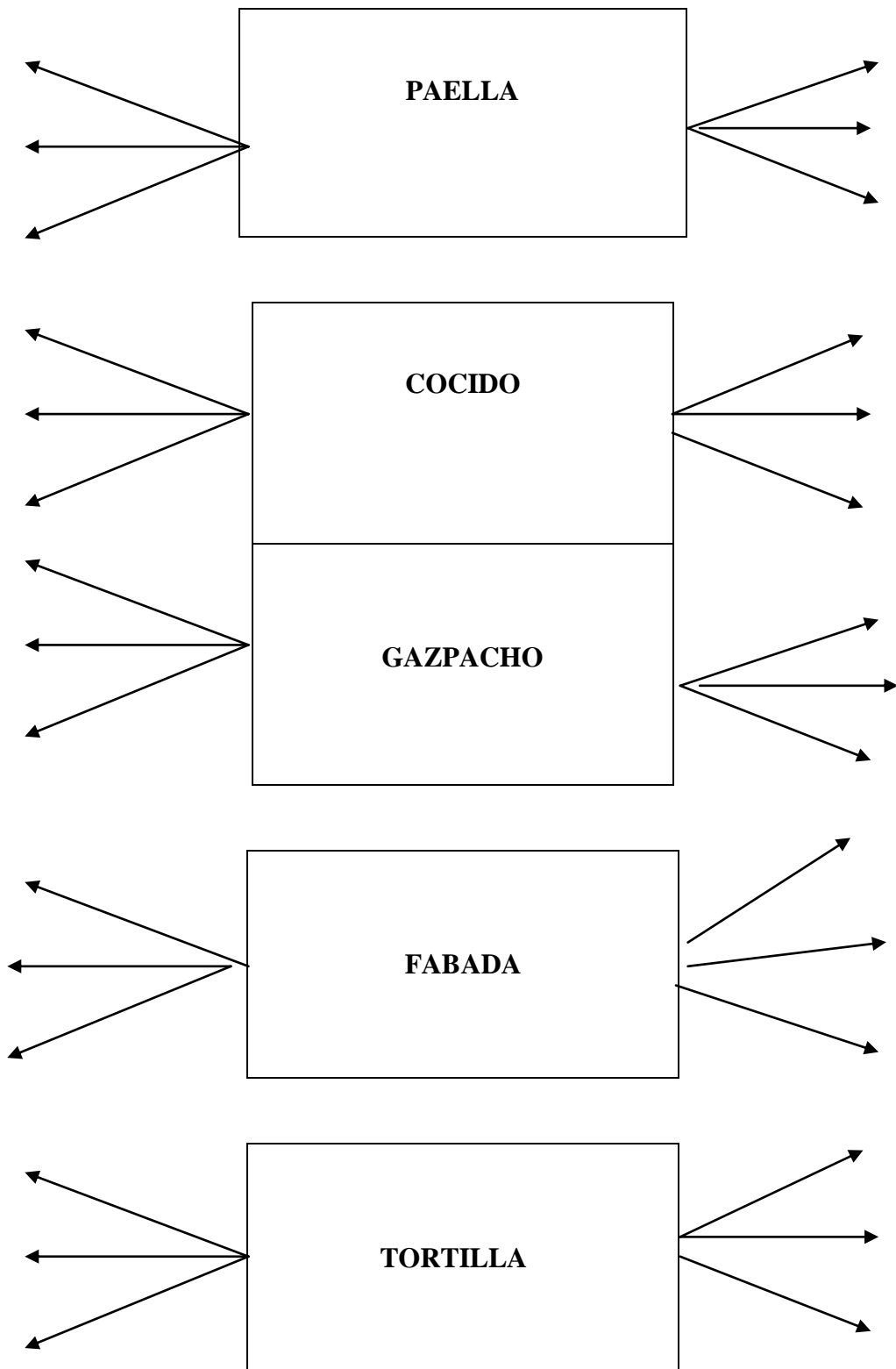
**Apêndice 5- Jogo do *hangman* (aula 29.01.2014)**



**Apêndice 6- Jogo “O que há na minha cesta?” (aula 10.05.2013)**



**Apêndice 7- Ingredientes diagramas para construir (aula 24.05.2013)**



### PAELLA



Pato o Pollo // Costillas de cerdo // Conejo // Judías verdes // Pimiento rojo // Arroz // Caldo de pollo o agua // Tomate // Ajo // Pimentón rojo (no picante) // Aceite // Sal

### CÓCIDO



Garbanzos // Huesos de vaca // Tocino salado // Pollo // Cordero // Morcillo de ternera // Chorizo // Jamón serrano // Zanahoria // Patata // Puerros // Repollo // Sal // Agua // Ajo

### GAZPACHO



Tomates maduros // Cebolla // Ajo // Pepino // Pimiento verde // Pimiento rojo // Pan duro // Vinagre de vino // Aceite // Agua // Sal

### FABADA



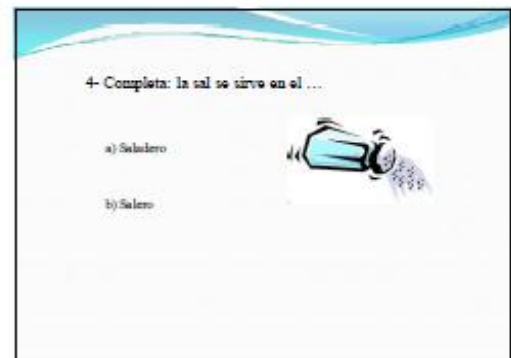
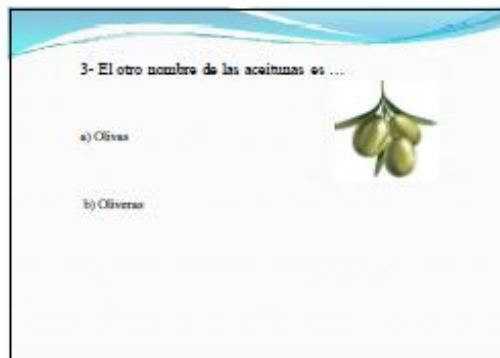
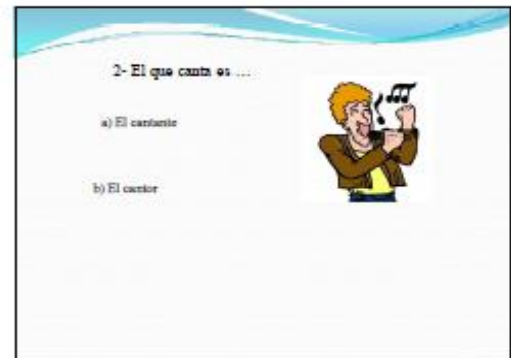
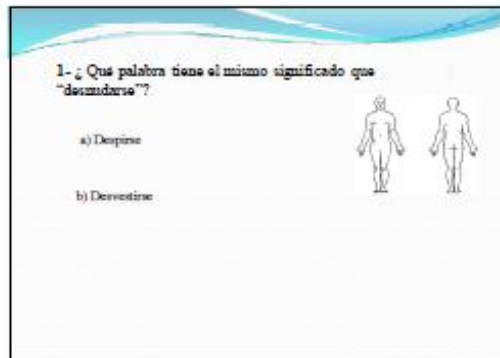
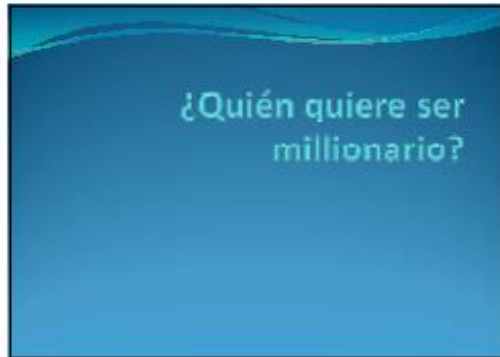
Fabas // Morcilla // Jamón serrano // Chorizo // Tocino // Pata de cerdo // Oreja de cerdo  
Aceite // Cebolla // Ajos // Pimentón // Sal

### TORTILLA



Patatas // Cebollas // Pimientos verdes // Huevos // Aceite // Sal


**Apêndice 8- Powerpoint do jogo “¿Quién quiere ser millonario?” (aula 24.05.2013)**



5- Un pez pequeño es un ...

a) Pexito

b) Pececito



6- ¿Qué palabra significa lo mismo que "coger"?

a) Agerrar

b) Ceter



7- ¿Qué es lo contrario de hablar?

a) Tener hambre

b) Callar



8- ¿Qué ponemos delante de la palabra "árbol"?

a) La

b) El



9- Forma una frase con las palabras: "está, suelo, seco, el"



10- Lo contrario de viejo es ...

a) Nuevo

b) Anticío



11- El plural de "actriz" es...

- a) Actrices
- b) Actriças



12- El plural de juez es ...

- a) Jaozes
- b) Juzzes



## Parte II – Cultura General



1- ¿De qué color es la capa de supermán?

- a) Roja
- b) Azul



2- Completa: Perro ladrador poco ...

- a) Trabajador
- b) Mordedor



3- ¿Qué tomaba Asterix para ser más fuerte?

- a) La pócima mágica
- b) Un jarabe mágico



4- ¿ Qué animal tiene el cuello muy largo?

- a) La jirafa
- b) El gato



5- ¿ Cual es la profesión del individuo que cría abejas?

- a) Abejador
- b) Apicultor



6- ¿ Como se llama a alguien que suprime la carne de su régimen alimenticio?

- a) Carnívoro
- b) Vegetariano



7- ¿ Que lleva dibujado Batman sobre el pecho?

- a) Un murciélago
- b) Una araña



8- El perro ladra ¿y el león?

- a) Aúlla
- b) Ruge



9- Una fruta que no está madura está ...

- a) Inmadura
- b) Podrida



10- ¿ Cómo se llama el ratón más rápido?

- a) Mickey Mouse
- b) Speedee Gonzales



11- ¿ Cómo se llama el dedo más gordo de la mano?

- a) Meñique
- b) Pulgar



12- ¿ Cómo se llama el miedo a la altura?

- a) Vértigo
- b) Claustrofobia

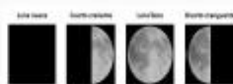


### Parte III – Ciencias Naturales



1- ¿ Cuántas fases tiene la Luna?

- a) Diez
- b) Cuatro



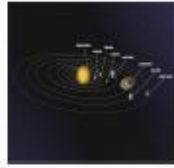
2- ¿ Con qué sustancia se mezcla el alimento en la boca?

- a) Con la saliva
- b) Con la sangre



3- ¿Qué planeta del Sistema Solar tiene menos satélites?

- a) Tierra
- b) Marte



4- La gallina ¿ es un animal salvaje o doméstico?

- a) Salvaje
- b) Doméstico



5- ¿ Qué animal nos da la lana?

- a) La oveja
- b) El pez



6- ¿ Qué utiliza para oler una flor?

- a) La nariz
- b) Los ojos



7- ¿ Qué nombre reciben las partes duras que hay en el cuerpo?

- a) Huesos
- b) Pulmones



8- ¿ En qué parte del cuerpo están los codos?

- a) En los brazos
- b) En las piernas



9- Obelix es gordo y alto

a) Verdadero

b) Falso



10- ¿ Cual de estas palabras no sirve para describir a alguien?

a) Rojo, flaco, gordo

b) Triste, guapo, mesa

11- Una persona que se ríe mucho es porque está

a) Triste

b) Contenta



12- Si tengo pelos blancos en mi cabeza es porque tengo ...

a) Cansas

b) Blancas



## Apêndice 9 – Jogo do “saco dos conselhos” (aula 10.04.3013)



### Descrição de la actividad:

Grupos de 4 alumnos (6 grupos)

3 grupos con 4 situaciones cada uno

3 grupos con 4 consejos cada uno

En 1 minuto cada grupo de los consejos abre su bolsa y descubre los consejos, haciendo las correspondencias adecuadas. Al mismo tiempo, los grupos de las situaciones tienen que ajustar las situaciones a cada consejo.

Cada grupo va a la pizarra escribir las respuestas a su parte del juego.

Situaciones:

a) Estoy cansado de estar en casa

b) Extraño a mis amigos que están en otra ciudad

c) Estoy enamorado de una amiga mía

d) Tengo mucha hambre

e) No sé las reglas de acentuación

f) No sé qué pasó con Luísa que no vino a las clases

g) No sé donde poner esas flores que me han regalado

h) Saqué mala nota en la prueba de español

i) Tengo dudas sobre si debo leer un libro o ver la tele

j) Me duelen los dientes

k) Estoy harto de ponerme estos viejos pantalones

l) Mi amigo quiere hablar conmigo

Consejos:

1- Yo que tú **saldría** a tomar el aire

2- Yo que tú **vendría** a visitarlos a su ciudad

3- Yo que tú le **diría** que te enamoraste de ella

4- Yo que tú me **haría** algo para comer

5- yo que tú las **escribiría** en tu cuaderno

6- Yo que tú **querría** saber lo que le pasó

7- Yo que tú las **pondría** en un jarrón

8- Yo que tú **estudiaría** más para la próxima prueba

9- Yo que tú **leería** un libro

10- Yo que tú **iría** al dentista

11- Yo que tú **pondría** unos nuevos

12- Yo que tú **oiría** lo que él tiene a decir



C: Es un poco caro.

C: Buenos días, ¿qué es esto?

V: ¿Cuánto me ofrece usted?

V: Imposible, solo el material cuesta eso. Pero por quince euros es suyo.

C: De acuerdo. Está muy bien de precio, me lo llevo.

V: Aquí tiene. ¿Cómo va a pagar?

V: Por supuesto... ¿Quiere factura?

C: ¿Puedo pagar con tarjeta?

C: No la necesito. Gracias.

V: Muchas gracias. Hasta luego.