

Elsa Patrícia Fonseca Gomes

2º Ciclo de Estudos em
Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
e do Espanhol no Ensino Básico e Secundário

**O jogo didático como estratégia de aferição, revisão e
consolidação da aprendizagem no âmbito das Unidades
Didáticas**

2012

Orientador: Prof. Doutor Rogelio Ponce de León Romeo

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Elsa Patrícia Fonseca Gomes

**O jogo didático como estratégia de aferição, revisão e
consolidação da aprendizagem no âmbito das Unidades
Didáticas**

Relatório de Estágio Pedagógico
apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto,
para a obtenção do Grau de Mestre em
Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no
Ensino Secundário e do Espanhol no Ensino Básico e
Secundário, realizado sob a orientação pedagógica e
científica do Prof. Doutor Rogelio Ponce de León.

Faculdade de Letras

Universidade do Porto

2012

«...a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa».

Jean Piaget

Resumo

No ensino de uma qualquer disciplina, a avaliação é um conceito e um processo fundamental, que permite medir os conhecimentos aprendidos ao longo de um determinado período letivo. Avaliar sob a forma de testes é imprescindível para fazê-lo objetivamente, mas importa não esquecer que o ensino-aprendizagem é um processo bilateral que deve ser acompanhado, corrigido e consolidado continuamente. Particularmente no estudo das línguas, materna e estrangeiras, esse processo integra, além de conteúdos linguísticos e culturais, a práticas das quatro destrezas linguísticas que uma tradicional ficha de avaliação formativa não consegue averiguar na sua totalidade.

É, pois, neste sentido que propomos a utilização do jogo didático como uma atividade integradora, através da qual os alunos poderão rever e consolidar os conteúdos aprendidos e praticar, simultaneamente, as várias habilidades linguísticas, aferindo igualmente o seu desempenho na disciplina. Por sua vez, de forma direta e imediata, o professor consegue dispor também dessa informação, a qual lhe permitirá fazer uma avaliação do trabalho dos alunos, do seu e, consecutivamente, tirar ilações.

O presente estudo visa promover o jogo aplicado à didática das línguas, apresentando para isso várias propostas de atividades lúdicas que, no âmbito do estágio pedagógico, foram levadas a cabo no final de cada unidade didática lecionada, como forma de revisão, avaliação e consolidação da matéria aprendida.

Baseados em jogos que conhecemos da infância, da televisão ou simplesmente em situações reais, pretende-se ainda demonstrar que este tipo de atividade não tem idade e que a versatilidade que o caracteriza permite que o adaptemos a níveis de ensino e conteúdos programáticos díspares.

Em suma, este relatório apresenta-se como o produto de um sério trabalho de investigação, no qual a utilidade do jogo sairá reconhecida e reforçada pelos principais agentes do processo de ensino-aprendizagem, representando, por isso, uma aposta acertada num tema que, não sendo inovador, continua a ser atrativo e a ter conteúdo para explorar.

Palavras-chave: jogo didático, diversão, motivação, língua materna e estrangeira, criatividade, revisão, consolidação, avaliação formativa

Resumen

En la enseñanza de una cualquiera asignatura, la evaluación es un elemento fundamental que permite medir los conocimientos aprendidos a lo largo de un determinado período lectivo. Evaluar según la aplicación de pruebas es imprescindible para hacerlo objetivamente, pero no hay que olvidar que la enseñanza-aprendizaje es un proceso que debe ser acompañado, corregido y consolidado continuamente. Particularmente en el estudio de las lenguas, materna y extranjeras, ese proceso integra, además de contenidos teóricos, la práctica de las cuatro destrezas lingüísticas que una tradicional ficha de evaluación formativa no consigue averiguar en su totalidad.

Por esa razón, proponemos la utilización del juego didáctico como una actividad integradora, mediante la cual los alumnos podrán revisar y consolidar los contenidos aprendidos y practicar, simultáneamente, las varias habilidades lingüísticas, comprobando igualmente su desempeño en la asignatura. A su turno, de forma directa e inmediata, el profesor consigue disponer también de esa información, que le permitirá hacer una evaluación del trabajo de los alumnos, del suyo y, consecutivamente, extraer conclusiones.

El presente estudio tiene como objetivo promover el juego aplicado a la didáctica de las lenguas, presentando para eso varias propuestas de actividades lúdicas que, en el ámbito de las prácticas pedagógicas, se realizaron al final de cada unidad didáctica ministrada, como forma de repaso, evaluación y consolidación de la materia aprendida.

Basados en juegos que conocemos desde la niñez, de la televisión o en situaciones reales, se pretende aun demostrar que este tipo de actividades no tiene edad y que la versatilidad que lo caracteriza permite que lo adaptemos a niveles de enseñanza y contenidos programáticos distintos.

Concluyendo, este informe se presenta como el producto de un serio trabajo de investigación, en el que los principales agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje reconocen y refuerzan su utilidad, representando, por eso, una apuesta acertada en un tema que, no es innovador, pero sigue siendo atractivo y a tener qué explotar.

Palabras-clave: juego didáctico, diversión, motivación, lengua materna y extranjera, creatividad, repaso, consolidación, evaluación formativa

Abstract

In the teaching of any school subject, evaluation is a concept and a fundamental process which allows to measure the knowledge acquired during a specific school term. Evaluating through tests is essential in order to be objective, but you should not forget that teaching-learning is a bilateral process that must be supervised, corrected and consolidated continuously. In the study of native and foreign languages in particular, besides the theoretical content, this process integrates the practice of the four language skills, which cannot be checked thoroughly by means of a traditional formative assessment worksheet.

Therefore we suggest the use of educational games as an integrative activity through which pupils may revise and consolidate the learnt subjects and practise the several language skills and simultaneously assess their academic performance as well. The teacher can also get this information directly and immediately, which will allow the assessment of the pupils' work and of his or her own and drawing conclusions.

This study aims to promote games in the language teaching, thus presenting several suggestions for recreational activities, which were carried out in the context of our teacher training and at the end of each teaching unit in order to review, evaluate and consolidate pupils' acquirements.

Based on what we know from childhood games, on television or just on real situations, we also intend to show that there is no age for this type of activity and that its versatility, allows us to adapt it to varied levels of education and syllabuses.

To sum up, this report is the result of a serious research work, in which the usefulness of the didactic games will be recognised and reinforced by the main agents of the teaching-learning process and therefore they are a wise bet on a matter that is not innovative, though, is still attractive and with substance to be explored.

Keywords: educational game, fun, motivation, native and foreign language, creativity, revision, consolidation, formative assessment

Agradecimentos

Para que o trabalho desenvolvido ao longo de um ano letivo exigente e desgastante se realizasse, foi necessário muito mais do que vontade e ambição. Seria, aliás, pretensioso da nossa parte considerá-lo como o resultado de uma empreitada solitária. Não, o presente relatório é fruto de um trilha partilhado, onde vários elementos, direta e indiretamente, intervieram e contribuíram para a sua prossecução e consecução. Cumpre-nos, por isso, endereçar uma palavra de apreço a todos os que o inspiraram, participaram e o tornaram possível.

Ainda que as palavras não sejam o bastante para agradecer e colmatar a ausência e parco o tempo dedicado àqueles que foram, são e serão sempre o nosso suporte familiar, queremos expressar-lhes a nossa gratidão pelo carinho, incentivo e compreensão demonstrados, especialmente ao Rui Pedro, que além da tolerância e força anímica diárias, contribuiu para que todas as nossas idealizações lúdico-didáticas se materializassem, no incansável apoio logístico facultado.

No âmbito profissional, um agradecimento à orientadora de estágio e amiga, Teresa Vieira, pela grandiosidade da sua qualidade profissional, pela experiência e ensinamentos transmitidos e ainda pela sua generosidade profissional e humana. Também aos nossos estimados alunos, os grandes protagonistas deste projeto, e sem os quais não seria possível levá-lo a cabo e a todos os colegas que solicitamente prestaram o seu contributo.

Por fim, no âmbito académico, um último agradecimento aos Professores Rogelio Ponce de León pela orientação, disponibilidade e irrepreensível profissionalismo, Fernando Ruiz Pérez, pela compreensão e excelência do seu trabalho, e ainda Mónica Lorenzo, pela cedência de bibliografia.

A todos estes que estiveram, de algum modo presentes, neste projeto, um muito obrigada, na firme certeza de que valeu a pena, pois como dizia Pessoa «Tudo vale a pena, quando a alma não é pequena».

Índice

Resumo	4
Resumen.....	5
Abstract.....	6
Agradecimentos	7
Introdução	11
Capítulo I.....	14
Enquadramento teórico.....	14
1.1. O jogo na história da educação	14
1.2. Enquadramento metodológico do jogo didático: a abordagem comunicativa	17
1.3. O jogo didático na aula de línguas Língua Materna e/ou Língua Estrangeira	19
1.3.1. Vantagens da utilização dos jogos didáticos	21
1.3.2. Desvantagens da utilização dos jogos didáticos.....	24
1.3.3. A perspetiva do Quadro Comum Europeu de Referencia para as Línguas e do <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>	26
1.3.4. Tipos de jogos.....	29
1.3.5. O jogo como instrumento de avaliação	33
1.4. O papel do professor no jogo	35
Capítulo 2.....	39
Apresentação de propostas de trabalho e análise de resultados.....	39
2.1. Situação educativa: contextualização.....	39
2.2. Metodologia usada	41
2.3. Descrição das atividades realizadas	43
2.3.1. Espanhol	43
2.3.2. Português	53
2. 4. O papel da professora.....	56
2. 5. Análise e interpretação dos dados	57
<i>La palabra secreta</i>	57
<i>¡Quién sabe, gana!</i>	62
<i>El juego de la oca</i>	65
<i>¡Lidiando con los cazos!</i>	69
<i>A palavra secreta</i>	74
<i>Quem quer ser milionário?</i>	77

2.5.1. Reflexão sobre os dados obtidos	80
2.5.2. Inquéritos realizados aos professores	81
2.5.3. Reflexão sobre os dados obtidos	88
Conclusão.....	90
Bibliografia	92
Anexos	100

Introdução

Jogo: «atividade recreativa, mais ou menos espontânea, que tem como finalidade o prazer, o divertimento.»

VV.AA. (2001, 2189)

Desde tenra idade que o ser humano encontra no jogo um mecanismo de entretenimento que o acompanha ao longo da sua vida, ainda que em circunstâncias e com objetivos diferentes. Com fins puramente lúdicos ou também pedagógicos, jogar proporciona momentos de diversão e descontração e traduz-se, muitas vezes, num valioso recurso terapêutico e de aprendizagem, sobretudo para os mais pequenos. Por mais simples e informal que seja o contexto onde é utilizado, há sempre algum ensinamento que se aprende, revê ou reforça.

Quem não se lembra dos jogos que marcaram a nossa infância e com os quais aprendemos e reconhecemos saberes? Jogar é, assim, um ato simples, gracioso e interativo, onde a competição e a prática de estratégias convergem num mesmo objetivo: aprender, jogando. É também desta maneira que Alexander Ortiz Ocaña¹ (Ortiz, 2005: 2 citado em Sánchez: 2010, 23) o encara, definindo-o como «una actividad amena de recreación que sirve para desarrollar capacidades mediante una participación activa y afectiva de los estudiantes, por lo que, en este sentido, el aprendizaje creativo se transforma en una experiencia feliz.»

Atividade social por excelência, o jogo é ainda uma realidade intemporal e universal, que transcende os limites fronteiriços do espaço e do tempo: coexiste desde os primórdios da civilização e faz parte da cultura de um povo. Não há humanidade onde não haja jogo.

É justamente a simplicidade e a enorme potencialidade pedagógica que o jogo pode conter que fazem dele um importante recurso a ser usado na aprendizagem escolar. Ao longo dos séculos, foram muitos os pedagogos que reconheceram as suas virtudes e reiteraram o seu valor no desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo, sobretudo nos primeiros estádios de desenvolvimento. Já dizia Platão que «para ensinares as crianças, apoia-te nalgum jogo e verás com maior claridade as tendências naturais em cada uma delas.» (citado em Lázaro: 1995, 7). No entanto, a sua utilização não deve, de maneira

¹ Pedagogo cubano, doutorado em Ciências Pedagógicas, pela Universidade Pedagógica de Holguin, Cuba.

alguma, cingir-se à educação primária, pois as características singulares que possui revelam que pode e deve estender-se ao longo dos vários momentos da vida do ser humano. Ainda assim, e apesar dos reconhecidos benefícios desta prática, será apenas com a aparição da Abordagem Comunicativa, nos finais dos anos 60, do século XX, que esta atividade ganhará maior importância no contexto de sala de aula, na senda de uma aprendizagem significativa, onde o aluno é encarado como centro do conhecimento e de atuação. Mais atrativo e motivador que o tradicional livro, o jogo coloca ainda em evidência a dimensão comunicativa e interativa que o tradicional método de ensino inibe, proporcionando ao aluno a prática ativa das destrezas linguísticas, num contexto real e com uma finalidade específica.

São, pois, estas considerações que nos levaram a explorar a dimensão educativa e formativa do jogo para este trabalho final de investigação. Ainda que não seja um tema pioneiro na aprendizagem das línguas e haja já bastante bibliografia, esta é, para nós, uma temática que nos suscita bastante interesse e quisemos, por isso, explorá-la durante o estágio pedagógico. Porque consideramos que a tarefa de ensinar e de aprender não tem que ser encarada como uma obrigação, corroboramos as considerações feitas pelos grandes vultos da pedagogia moderna e destacamos o jogo como um motivador e privilegiado instrumento de trabalho e de avaliação na aprendizagem das línguas, particularmente do Espanhol, como língua estrangeira, e do Português, como língua materna. Focando a sua aplicação numa outra perspetiva, que não apenas a mais evidente e explorada, ou seja, a motivacional, queremos sublinhar o seu valor como estratégia de revisão e consolidação dos conteúdos letivos aprendidos e, por sua vez, como instrumento de avaliação formativa, a usar no final de cada unidade didática estudada.

O presente trabalho constará duas partes principais: um primeiro momento, onde faremos o enquadramento teórico do tema e um segundo, com uma vertente prática, que incidirá sobre a apresentação e a análise dos resultados referentes ao estudo realizado ao longo do ano de estágio com três grupos de alunos distintos. No que diz respeito ao primeiro capítulo, este estará subdividido em seis momentos sequenciais, conforme consta no índice: primeiramente, *o jogo na história da educação*, no qual daremos a conhecer o ponto de vista de alguns dos mais proeminentes pedagogos ao longo da nossa história sobre a utilidade do jogo; segue-se um *enquadramento metodológico do jogo didático* e daí passaremos para *o jogo didático nas aulas de línguas*, onde abordaremos os aspetos vantajosos da sua utilização, mas também alguns inconvenientes apontados por alguns profissionais do ensino; posteriormente, focar-nos-emos sobre *a perspetiva do Quadro*

Europeu Comum de Referência e do Plan Curricular del Instituto Cervantes sobre a sua aplicação e faremos ainda uma breve referência aos *tipos dos jogos* comumente usados no contexto de sala de aula; no seguimento da sua aplicação, exploraremos *o papel do professor* neste tipo de atividade e centrar-nos-emos, por fim, no *jogo enquanto instrumento de avaliação*, demonstrando que poderá ser também um recurso avaliativo a usar pelo professor e pelo aluno. No segundo capítulo, apresentaremos os jogos didáticos realizados em cada unidade didática lecionada, seguindo-se uma exposição dos resultados obtidos e subsequente reflexão sobre a sua utilidade.

Não sendo nossa pretensão primar pela diferença ou firmarmo-nos na área da didática das línguas, queremos tão somente testemunhar a nossa experiência, demonstrando que o jogo didático é, efetivamente, um recurso com variadíssimas aplicações na busca do sucesso educativo, que transcende a simplificada descrição dicionarizada, porque afinal jogar é diversão e riso, mas é também comunicação e (re)criação da língua, de uma maneira natural e especial.

Capítulo I

Enquadramento teórico

Neste primeiro momento, faremos uma abordagem teórica sobre o tema em análise, partindo de uma perspectiva geral e diacrónica do jogo para incidirmos depois no nosso objeto de estudo aplicado às línguas, focalizando todos os pontos que consideramos pertinentes e relevantes para sustentar a nossa tese.

1.1. O jogo na história da educação

O jogo é, como havia sido dito na parte introdutória, uma atividade prazenteira, na qual procuramos e encontramos um motivo de distração e relaxamento. Jogamos por curiosidade, por diversão, como forma de alheamento ou simplesmente pela companhia. As razões que nos movem são várias, como vários são os tipos de jogos que já experimentámos e com os quais, de uma maneira ou de outra, aprendemos. Jogos físicos, de cartas, de enigmas, adivinhas, de cultura geral... são apenas alguns exemplos que preenchem o nosso imaginário infanto-juvenil.

Intemporais e universais, os jogos foram passando de geração em geração e enraizaram-se no seio familiar, mas também no meio social. E se durante muito tempo, nos momentos intervalares das aulas, os seus principais utilizadores eram, sobretudo, os mais pequenos, hoje em dia deparamo-nos com uma realidade distinta, que nos dá conta de que são já muitos os jovens estudantes que ocupam muito do seu tempo livre a jogar. Com tipologias e destinatários distintos, esta é uma atividade cada vez mais abraçada por crianças e jovens dentro das escolas, o que demonstra que jogar não é, de todo, uma atividade conformada à infância.

Porque jogam os nossos alunos e para quê? Talvez a explicação resida na simplicidade e no cunho desinteressado que o transformam num momento de descompressão e também de convivência entre pares, que esbate a obrigatoriedade e a exigência imposta nas aulas.

Se folhearmos a História da Didática, constatamos que o jogo tem sido valorizado, desde os primórdios da civilização ocidental, como aspeto fundamental na formação do indivíduo. Partindo de uma conceção clássica de educação, segundo a qual os seus atributos assentavam no carácter físico, na liberdade e no descanso que proporcionavam à

criança, a História encarregou-se de extravasar esses limites, reconhecendo a sua importância no desenvolvimento cognitivo e socio-afetivo do indivíduo, sobretudo a partir do Século das Luzes (Nevado, 2008: 2-3), altura em que, como afirma Carmen Minerva Torres, «los juegos educativos penetran entonces en el pueblo» (Minerva, 2004:127-128). Neste século particularmente fecundo, destaque para a proeminente figura de Jean Jacques Rousseau, autor do ensaio pedagógico *Emílio, ou da Educação*, para quem o jogo constituía um importante estímulo para o desejo de aprender da criança, uma forma livre e espontânea de fazê-lo (Nevado, 2008:3).

No século XIX, foi a vez dos pedagogos Johann Pestalozzi, John Dewey, «alma mater» da Escola Nova, e Frederick Froëbel que, corroborando as ideias de Rosseau, atribuíram igualmente a esta atividade lúdica um papel impulsionador e agradável na aprendizagem: defendiam que a criança aprendia através da prática e da observação, que só o exercício do jogo lhe proporcionava.

Igualmente profícuo em teorias pedagógicas, o século XX acolheu as ideias de autores como Huizinga, Piaget, Vygotsky, Decroly e Ortega, que conceberam o jogo como instrumento estruturante do desenvolvimento cognitivo e social da criança e, portanto, benéfico ao processo educativo (Nevado, 2008:4-5).

Na obra *Homo Ludens*, o holandês Johan Huizinga atribuiu a esta atividade um caráter antropológico, tão essencial ao ser humano como o trabalho e que fazia parte da cultura de um povo: «... la cultura no comienza como juego ni se origina del juego, sino que es más bien juego» (Huizinga, 1987:94 citado em Nevado, 2008: 4); defendeu ainda a dimensão intrinsecamente motivadora do jogo, sustentando que «las grandes ocupaciones primordiales de la convivencia humana están ya impregnadas de juego» (Huizinga, 1996: 13 citado em Tornero, 2010: 6).

Fundador do construtivismo, Jean Piaget considerou que o ser humano não era um mero resultado do meio onde está inserido, mas antes o resultado da sua interação com o meio: a criança desenvolve-se no e com o meio que a rodeia, e neste sentido, o jogo seria, segundo o pedagogo suíço, um elemento privilegiado dessa interação, e, portanto, determinante para o seu desenvolvimento cognitivo e social, pois enquanto joga, assimila e transforma a sua realidade (Nevado, 2008:5). Baseando os seus estudos na psicologia cognitiva, Piaget concebeu esta atividade como um lugar preponderante nos processos de desenvolvimento, relacionando-o com o desenvolvimento dos estádios cognitivos; considerou-a, por isso, berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, indispensáveis à prática educativa (Cabané, 2001: 13).

Encarado como o precursor do construtivismo social, Vygotsky deu também importantes contributos nesta matéria: centrando os seus estudos na criança e no contexto escolar, considerava o jogo como uma atividade benéfica para o desenvolvimento cognitivo, motivacional e social, pelo que deveria implementar-se desde o ensino pré-escolar (Nevado, 2008:4).

Ovide Decroly, à semelhança dos seus contemporâneos, valorizou a atividade lúdica e a liberdade que esta proporciona e transformou os jogos sensoriais e motores em jogos cognitivos ou de iniciação às atividades intelectuais propriamente ditas. Para o pedagogo belga, toda a aprendizagem deveria apresentar-se como um jogo estimulante e estar centrada no aluno, ou seja, no seu centro de interesses, pelo que as aulas seriam espécies de oficinas, onde os alunos poderiam aprender e desenvolver-se de forma livre e espontânea (Fortuny y Dubreucq-Choprix, 1988: 13-14; Minerva, 2004: 126).

Para terminar este sucinto percurso histórico, falta ainda fazer referência à contemporânea psicóloga espanhola Rosario Ortega, para quem o jogo representa igualmente um importante aliado na prática educativa. No livro *Jugar e Aprender* (Ortega, 1999), a pedagoga salienta o valor do jogo infantil na aprendizagem como um cenário psicossocial privilegiado, onde se produz um tipo de comunicação que permite às crianças indagar sobre o seu próprio pensamento e pôr à prova os seus conhecimentos, através do uso interativo de objetos e conversações: «O jogo é uma experiência que proporciona a criança a segurança necessária para aprender a arriscar, criando situações novas, inventando novos recursos interessantes e avaliando-se de forma tolerante e positiva» (Cabané, 2001: 13; Ortega, 1999: 13).

Ao longo dos tempos, foram muitos os pedagogos que encontraram no jogo um valioso instrumento ao serviço da educação, sublinhando o seu carácter pedagógico no desenvolvimento cognitivo e social da criança. Os que desfilaram nestas breves páginas foram apenas alguns, pelo que outros mereceriam ser referenciados. Porém, não podemos deixar de referir que, lamentavelmente, a maioria dos estudos realizados restringiu a utilidade do jogo à infância, o que é manifestamente redutor, quando, nos dias de hoje, o Ensino Comunicativo é, por excelência, a abordagem metodológica adotada no domínio da aprendizagem das línguas. Como poderemos comprovar mais adiante, na parte prática deste trabalho, o jogo apresentar-se-á também como uma estratégia de verificação e reforço de aprendizagem e, por sua vez, instrumento de avaliação formativa, a aplicar em todos os níveis de ensino.

1.2. Enquadramento metodológico do jogo didático: a abordagem comunicativa

Todos nós, enquanto seres humanos, estamos de acordo de que jogar é uma atividade que nos diverte e descontra e, por isso, praticamo-la regularmente ao longo da nossa vida. Num contexto escolar, e enquanto professores, saber tirar partido dessa atividade e adaptá-la aos conteúdos programáticos da disciplina será uma estratégia útil para alcançar os objetivos de aprendizagem de uma língua: compreender e usá-la verdadeiramente. Neste sentido, e para melhor compreender a implementação do jogo como atividade e instrumento de aprendizagem, importa conhecer também o contexto metodológico que envolve este tipo de atividade. Para levar a cabo esta incursão pela história da metodologia, considerámos os autores Jack Richards e Theodore Rodgers (1998), Javier Zanón (1999) e Sonsoles Fernández (2009).

Segundo Richards e Rodgers (1998:53-58), no início dos anos 60 do século passado, o sistema de ensino que vigorava na aprendizagem das línguas estrangeiras baseava-se no Método Audiolingual, uma metodologia que enfatizava a oralidade e privilegiava a competência linguística, resultante de um ensino mecanizado da língua, que assentava na audição, repetição e resolução de exercícios estruturo-globais.

Porém, Chomsky considerava que as teorias estruturalistas apresentavam fragilidades que não explicavam as características fundamentais da língua, como a criatividade e a singularidade de cada oração. Desenvolveu, por isso, uma nova gramática, segundo a qual o indivíduo nascia com uma predisposição inata para a linguagem e possuía universais linguísticos comuns a todas as línguas. Esta teoria, juntamente com os contributos dados pela psicologia cognitiva, veio, nos finais dessa década, dar origem a uma nova metodologia – o Código Cognitivo - cuja competência linguística se desenvolvia, mediante o trabalho intuitivo das destrezas da compreensão oral e escrita, distanciando-se, assim, da até então vigente teoria metodológica. Com a emergência deste novo método, o aluno adquiria uma maior responsabilidade na sua própria aprendizagem, ao reconhecer a capacidade de formular hipóteses relativas às regras da Língua Estrangeira, de pô-las em prática e aprender a partir dos próprios erros, com o propósito de adquirir as regras dessa língua. No entanto, o êxito desta metodologia foi fugaz, pois também ela centrava a aprendizagem da língua no domínio gramatical, excluindo a competência comunicativa, o que, em termos práticos, se traduzia numa clara deficiência na aplicação da mesma (Richards e Rodgers, 1986: 64-65).

É neste contexto que surge, segundo os autores acima mencionados (Richards e Rodgers, 1998: 67), no início da década de 70, pelas mãos de alguns linguistas britânicos,

como C. Candlin e H. Widdowson, a ainda atual Abordagem Comunicativa. Considerando que o objetivo na aprendizagem de uma língua estrangeira deveria ser o desenvolvimento da competência comunicativa e não apenas da competência linguística, esta nova abordagem defende o desenvolvimento de princípios favoráveis à aprendizagem de línguas estrangeiras, que procurem uma maior proximidade entre a aprendizagem e a realidade do aluno, capacitando-o «para uma comunicação real - não só na vertente oral, mas também na escrita- com outros falantes da LE» (Diccionario de términos clave de ELE)²; o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem e, por isso, a aprendizagem deve estar direcionada para os seus interesses e necessidades, para que seja significativa. Pela primeira vez, começa a dar-se importância aos fatores afetivos, à motivação e ao reforço da confiança do discente, no sentido de diminuir o filtro afetivo que poderia condicionar o seu desempenho; da mesma forma, o contexto sociocultural torna-se relevante para o aprendiz e para a prática da língua, que passa a estudar-se, não como um fim, mas como um meio, um instrumento de comunicação e interação social. É, precisamente, neste ponto que reside a grande novidade do Ensino Comunicativo: propõe que o estudante esteja em condições de utilizar a língua estrangeira aprendida no contacto com outros falantes, nativos ou não, pelo que o que é efetivamente relevante é a comunicação e a interação entre si (Richards e Rodgers, 1986: 71-76).

Baseado nos fundamentos teóricos desta Abordagem Comunicativa para o ensino, surge em 1990 o Ensino por Tarefas, uma proposta evolutiva que, para Sonsoles Fernández (2009:13-38) e Javier Zanón (1999:15-23), procura revitalizá-la: mais do que interagir de forma eficaz, espera-se que os alunos realizem tarefas reais na sala de aula, criando um espaço de comunicação real na língua meta: «Se trata de poder utilizar la lengua extranjera en todas las situaciones en las que se vaya a necesitar utilizarla» (Fernández, 2009:17). Essas tarefas dividem-se em finais, isto é, atividades globais que congregam todo um conjunto de saberes e destrezas que se pretendem praticar, e possibilitadoras/intermédias, ou seja, atividades prévias que o aluno desenvolve para poder realizar uma tarefa final (Fernández, 2009: 13-38; Zanón, 1999: 15-52).

Centrando o processo de ensino-aprendizagem na forma como se aprende, estas duas abordagens consideram que é, portanto, a partir da realização das tarefas que se desenvolvem os conteúdos, as quais potenciam uma maior autonomia e motivação no aluno, permitindo-lhe, por sua vez, fazer um feedback da sua atuação (Richards e Rodgers,

² Esta informação foi retirada do verbete *Enfoque Comunicativo*, no Diccionario de términos clave de ELE, do Centro Virtual Cervantes.

1998). As aulas são, por isso, mais práticas, menos controladas e possibilitam o exercício das várias destrezas linguísticas, alterando-se também o papel do professor, que passa a ser mais observador do que ator, cabendo-lhe estar atento às necessidades dos seus alunos, motivá-los e orientá-los, criando tarefas significativas e próximas à sua realidade, de modo a que estes tenham um papel ativo na sua aprendizagem.

No âmbito deste contexto metodológico, o jogo constitui um notável recurso didático, uma vez que propicia a aprendizagem num ambiente relaxado e divertido, sem que o medo ou a vergonha de errar seja um obstáculo à aprendizagem e ao uso da língua. Mais do que uma atividade lúdica que relaxa e distrai crianças, jovens e adultos, constitui uma ferramenta útil e necessária ao professor de línguas, defendida pelos atuais métodos de ensino e reconhecida ainda pelos documentos oficiais que orientam o ensino das línguas estrangeiras na Europa, como comprovaremos mais adiante.

1.3. O jogo didático na aula de línguas: Língua Materna e/ou Língua Estrangeira

Como referimos anteriormente, jogar é uma atividade benéfica para o ser humano pelas inúmeras vantagens que lhe estão associadas. Jogamos porque é divertido, porque é fácil, porque nos ajuda a distrair, porque é uma maneira de conviver e partilhar.

De acordo com José Pedro Machado (2003: 349) e com a informação constante na página web CiberDúvidas da Língua Portuguesa, a palavra *jogo* deriva do latim vulgar *jocus,i*, que significa «gracejo, brincadeira, galhofa»; porém, no latim clássico, este lexema assumiu a noção de *ludus,i*, com o sentido de «jogo, divertimento, recreação», aproximando-se, assim, do conceito que hoje em dia lhe atribuímos.³ Justamente por ser uma atividade agradável, muitos pedagogos defenderam, ao longo dos tempos, a sua utilização como motor do desenvolvimento cognitivo e social da criança e mais tarde de aprendizagem escolar.

Segundo Gema Sánchez (2010: 23), o jogo e a aprendizagem têm vários aspetos em comum: o desejo de superação, a prática e o entretenimento que fomentam as capacidades do aluno e a prática de estratégias que o conduzem ao sucesso e o ajudam a superar dificuldades. É por isso que o consideramos uma ferramenta e uma estratégia de ensino

³ Esta referência etimológica aparece na seguinte página web:
<http://www.ciberduvidas.pt/pergunta.php?id=28330>

globalizante, que não pode limitar-se ao ensino pré-escolar e primário, pois como afirma Prieto Figueroa (1984:89 citado em Minerva, 2004:129) «el juego, como elemento esencial en la vida del ser humano, afecta de manera diferente cada período de la vida: juego libre para el niño y juego sistematizado para el adolescente». A mesma opinião é partilhada pelo psicólogo estadunidense Jerome Bruner (1986:85 citado em Mayrink, 2002: 27), para quem «o jogo para a criança e para o adulto é uma forma de usar a inteligência, ou melhor, uma atitude relativamente ao uso da inteligência. É um banco de recursos, um viveiro no qual se experimentam formas de combinar o pensamento, a linguagem e a fantasia».

A aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira, nem sempre é uma tarefa simples para o professor. A falta de motivação e, muitas vezes, a inadaptação dos alunos fazem com que seja odiada e encarada como inútil, tornando a aula num momento aborrecido e, tantas vezes, palco de tensões e conflitos. Caberá ao profissional encontrar estratégias que o ajudem na sua missão, orientando os seus discentes, através de atividades apelativas e significativas, na descoberta da utilidade da língua, não só na sua formação profissional, mas também na sua construção e desenvolvimento como indivíduo, que é, por natureza, um animal social.

Como referimos anteriormente, durante muitas décadas, a aprendizagem das línguas esteve assente no tradicional e obsoleto método estruturalista, em que aprender uma língua significava dominar a sua estrutura gramatical. As aulas eram, assim, ocupadas com cansativos e repetitivos exercícios gramaticais, onde o aluno aplicava e repetia, mecanicamente, os conteúdos gramaticais aprendidos. Porém, com a introdução da Abordagem Comunicativa, a aprendizagem destas disciplinas recebeu uma lufada de ar fresco e os jogos didáticos começam a ganhar espaço, constituindo um meio privilegiado onde o estudante faz uso pleno da língua, inserido num contexto que lhe é agradável e significativo. Fácil de aplicar e de aprender, tem a vantagem de permitir ao docente adaptá-lo ao nível de ensino e aos conteúdos que pretenda e, como que por magia, aprender passa a ser divertido; quase que de forma voluntária, os alunos usam a língua, cumprindo o principal objetivo do processo de ensino-aprendizagem: aprender e praticar a língua, em todas as suas dimensões. Com o jogo, a aula transforma-se numa espécie de laboratório, onde os alunos experimentam e comprovam os conhecimentos aprendidos, praticam a língua aprendida, aprendem e divertem-se. Valorizado por professores e alunos, o jogo constitui, na escola atual, um recurso cada vez mais usado na aprendizagem das línguas, mas também de outras áreas educativas. Basta que façamos uma pesquisa na Internet e encontraremos um vastíssimo leque bibliográfico sobre esta temática. E quando

questionados sobre a sua utilidade no processo de ensino-aprendizagem, são vários os exemplos dados pelos nossos profissionais que, apesar das dificuldades que, às vezes, se lhes colocam, reconhecem nesta atividade um valioso instrumento de trabalho.

Seguidamente, identificaremos e exploraremos os principais benefícios apontados para a prática desta atividade na aprendizagem das línguas, sublinhando o seu valor lúdico, pedagógico e também social, que, como compreenderemos, vai muito além do cumprimento do programa curricular.

1.3.1. Vantagens da utilização dos jogos didáticos

«Me lo contaron y lo olvidé. Lo vi y lo entendí. Lo hice y lo aprendí.»

Confúcio

É com uma citação do pensador e filósofo chinês Confúcio que apresentamos a particularidade que melhor resume e justifica o uso e a finalidade do jogo na aprendizagem das línguas, dado que a melhor maneira de aprender uma língua é, de facto, praticá-la. E que outra atividade como o jogo fomenta essa prática? Quando jogamos, comunicamos e, por isso, todos os nossos sentidos estão ativos: ouvimos, respondemos e interagimos com os outros e, portanto, praticamos e desenvolvemos todas as destrezas linguísticas.

Divertido, o jogo constitui uma ferramenta útil ao processo de ensino-aprendizagem das línguas, que nos permite, a nós professores, cumprir o nosso principal objetivo: que os nossos alunos aprendam e usem a língua, na procura, na partilha e na resolução de vazios de informação. Vejamos as mais evidentes vantagens que resultam da sua utilização:

- antes de mais, é inevitável não associarmos a diversão que este tipo de atividade propicia à motivação que queremos e conseguimos incutir nos nossos alunos na aprendizagem de uma qualquer matéria (Grando, 2001 citado em Martins, Vaz e Santos, 2010: 2);

- por outro lado, estudos indicam que a nossa memória assimila 90% das informações através da ação; por isso, o jogo surge também como uma estratégia de memorização, muito útil para a aquisição e reforço de vocabulário que, contextualizada numa situação real, permite que o aluno pratique a língua de forma natural e espontânea, desenvolvendo ainda a sua criatividade e imaginação (Sánchez, 2010: 28);

- da mesma maneira, poderá ser ainda uma forma de aprender e praticar conteúdos gramaticais, constituindo uma agradável alternativa aos tradicionais, aborrecidos e mecanizados exercícios estruturais de funcionamento da língua e de apreensão de vocabulário (Torneró, 2009: 9; Castañeda, 1990: 70 citado em Guerrero e Frons, 1990: 236), ou ainda, como defende Grando (2001 citado em Martins, Vaz e Santos, 2010: 2), para introduzir e desenvolver conceitos de difícil compreensão;

- acresce podermos utilizá-lo em qualquer momento da aula: no início, em jeito de motivação, a meio, para praticar um determinado conteúdo e no final, como atividade de descompressão e, por que não, para rever e consolidar a matéria aprendida, como aliás poderemos comprovar na parte prática deste relatório (Guerrero e Frons, 1990: 236);

- por vergonha, insegurança ou dificuldades de expressão, a oralidade é, frequentemente, uma das destrezas mais difíceis de praticar nas aulas de línguas, quer se trate da língua materna ou de uma língua estrangeira, embora na língua espanhola se verifique em menor medida do que noutras línguas, devido à sua proximidade com a língua materna. Neste sentido, o jogo constitui um importante recurso didático, que segundo Sonsoles Fernández (2009: 23) e Hadfield (1987 citado em Guerrero e Frons, 1990: 236) possibilita e facilita a conversação, uma vez que se apresenta como uma situação real de comunicação, na qual o aluno participa de forma divertida e desinibida;

- por sua vez, esta atividade incita à participação e envolvimento de todos os alunos, permitindo que pratiquem a oralidade «de una forma más emocional, interna, empática y tal vez más verdadera y profunda», porque entre o jogo e a linguagem há uma relação de prazer, liberdade e criatividade que facilita a comunicação (Fernández, 2009: 25-26). A aula transforma-se numa oficina ativa, num lugar de comunicação, onde os discentes aprendem e praticam a língua, sem que se sintam pressionados ou censurados, porque encontram nesta atividade uma oportunidade de acertar e errar, de arriscar de forma desinibida (Ferreira, 2002:28 citado em Torneró, 2009: 7). Como afirma Patricia Varela (2010:2) «cuando nos divertimos, aprendemos más y mejor y nos sentimos más cómodos para arriesgarnos a equivocarnos»;

- para além do ambiente descontraído que o jogo proporciona, diminuindo assim o filtro afetivo (Richards e Rodgers, 1986), permite, como recomenda a Abordagem Comunicativa, uma aprendizagem efetivamente centrada no aluno, na medida em que a atividade é focalizada nele e dele depende a sua realização: é o aluno quem assume o «papel principal», que pergunta e responde, que interage com os seus colegas; por outro lado, o professor, adota uma atitude mais passiva, de mediador e facilitador do processo de

aprendizagem, permitindo-lhe observar e detetar as necessidades de aprendizagem dos seus alunos (Guerrero e Fruns, 1990: 236);

- atrativo, o jogo constitui (Eres, 2002: 21 citado em Yolando Tornero, 2009: 8) um incentivo ao interesse pelas tarefas escolares e prática de hábitos de trabalho: o aluno diverte-se e participa ativamente na construção do seu conhecimento, sentindo-se estimulado para a aprendizagem;

- sendo o jogo uma atividade social, que visa promover e facilitar a comunicação, não podemos deixar de sublinhar a dimensão socio-afetiva que lhe é inerente, pois fomenta ainda a interação e o cultivo de valores como o respeito e a tolerância para com a cultura da língua meta, bem como o espírito de grupo e a ajuda entre pares (Tornero, 2009: 8, 10; Grando, 2001 citado em Martins; Vaz; Santos, 2010:2).

- é ainda possível entrever neste tipo de atividade um mecanismo introspetivo e de avaliação do processo de ensino-aprendizagem para professor e alunos, pois a partir da forma como a atividade decorreu e do desempenho dos «protagonistas», ambos os interlocutores farão um feedback imediato das aprendizagens realizadas, o que implica uma atitude reflexiva e comprometida com o processo educativo (Tornero, 2009:10; Grando, 2001, citado em Martins, Vaz e Santos, 2010: 2);

- recurso didático por excelência, faltará ainda salientar a dimensão cultural que esta atividade lúdica incorpora, conforme patenteia Patrícia Varela (2010:2-5): a aula de línguas é também um espaço privilegiado de aprendizagem cultural, pois toda a língua está marcada por uma forte carga histórico-social e cultural, mas aprender cultura numa aula tradicionalmente expositiva será pouco estimulante para o aluno e com o decorrer do tempo, o desinteresse dos discentes e a frustração do professor tomarão conta da sessão. Porém, fazê-lo mediante a realização de um jogo traduzir-se-á num momento divertido e produtivo de aprendizagem, constituindo, por isso, como propõe Patrícia Varela (2010:2-5) um mecanismo ativador, uma ferramenta através da qual o aluno poderá aprender aspetos culturais da língua em estudo que, por sua vez, o ajudará a conhecer e a desmitificar estereótipos existentes. Neste contexto, destacam-se os conceitos de *pluriculturalismo*, abordado pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001:23-24), que tem que ver com a capacidade de relacionar de modo significativo as várias culturas às quais acede um indivíduo, e as dimensões do aluno, como *agente social, falante intercultural e aprendente autónomo*, referidas pelo *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), sendo de destacar a de falante intercultural, segundo a qual o aluno será

capaz de identificar características próprias da nova cultura e a da sua, estabelecendo uma ponte de união entre ambas as culturas.

Em suma, ao incluir o jogo nas atividades diárias dos alunos, o professor vai-lhes ensinando que aprender é fácil e divertido e que se podem desenvolver qualidades como a criatividade, o interesse por participar, o respeito pelos outros e pelo cumprimento de regras e atuar com mais segurança e autonomia, comunicando-se melhor. No entanto, é fundamental que o aluno tome consciência de que o jogo não é uma apenas diversão, mas antes que se trata de uma forma de trabalho, onde terá de empenhar-se e trabalhar, aplicando, à semelhança de uma ficha de trabalho, as aprendizagens realizadas.

1.3.2. Desvantagens da utilização dos jogos didáticos

Apesar das muitas vantagens que reconhecemos ao jogo didático e de ser, cada vez mais, um recurso didático usado pelos professores de línguas, como poderemos comprovar no capítulo subsequente, esta não é uma atividade que reúne consenso; existem vozes discordantes que identificam alguns inconvenientes resultantes da sua aplicação e que determinam, muitas vezes, que se evite ou rejeite. Ei-los:

- jogar é uma atividade divertida e estimulante de aprender, mas para que assim seja, é necessário que haja recursos adequados ao nível de ensino e às necessidades dos alunos para levá-la a cabo. Na nossa perspetiva e pela experiência que temos, esta é, provavelmente, a dificuldade com que os professores mais frequentemente se debatem, a falta de materiais e de meios nas salas de aulas, que tantas vezes condicionam ou inviabilizam a realização de uma atividade lúdica, deitando por terra o trabalho e o tempo despendido pelo profissional e impedindo a consecução dos objetivos definidos;

- por outro lado, a extensão dos programas curriculares das disciplinas, por vezes excessiva, e, por sua vez, o tempo que se despende na aplicação de um jogo constitui outro fator que leva, muitas vezes, os professores a não optarem pela sua realização, em detrimento do cumprimento do programa (Grando, 2001 citado em Martins, Vaz e Santos, 2010: 2);

- o perfil dos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem é apontado como um elemento de resistência: a rigidez, por um lado, e a timidez, por outro, poderá fazer com que professor ou alunos se sintam pouco à vontade, resultando a atividade num momento forçado e pouco natural (Moreno, 2004 citado em Tornero, 2009: 10). Sem que

se possa colocar em causa o profissionalismo do professor, o seu carácter e estilo de ensino poderão não adequar-se a este tipo de atividade, acabando por refletir-se negativamente nos seus alunos. Da mesma maneira, há estudantes que, por vergonha e por possuírem uma menor capacidade comunicativa, sentir-se-ão inibidos e temerosos perante uma situação de exposição à turma e a ideia de competição que subjaz ao conceito de jogo. Num lado completamente oposto, também pode acontecer estarmos diante de um grupo de alunos que não respeita as regras e os limites do jogo, transformando-o numa atividade inútil, sem objetivos de aprendizagem;

- outro dos inconvenientes invocados para a não utilização de jogos nas aulas prende-se com o facto de vigorar ainda entre as mentalidades mais conservadoras a ideia de que a seriedade do processo de ensino-aprendizagem deve estar assente no tradicional método expositivo, rotulando as atividades lúdicas de improfícuas para a aprendizagem e desestabilizadoras para o normal funcionamento da aula (Tornero, 2009:11). Na verdade, esta situação pode suceder se, como referencia Grandó (2001 citado em Martins, Vaz e Santos, 2010: 2), o professor não souber tirar partido deste recurso didático: quando aplicados de forma exaustiva, mal planificados ou desprovidos de objetivos concretos, existe o perigo de dar ao jogo um carácter puramente aleatório, transformando-o num apêndice da aula, em que os alunos jogam apenas pelo jogo, sem saber porque o fazem. É, por isso, necessário ter bem presente que «la mejor clase no es la que tenga más juegos, pero sí la que mejor los sabe utilizar» (Varela, 2010: 9), permitindo que o jogo seja uma forma de melhorar a dinâmica da aula e o desempenho dos alunos;

- por fim, um aspeto que relaciona o professor com a eventual ineficácia do jogo: a interferência constante do professor condiciona a lucidez da atividade, destruindo a sua essência; por outro lado, a coercividade que exerce algumas vezes sobre os alunos, forçando-os a participar, destrói a voluntariedade pertencente à natureza do jogo (Grandó, 2001 citado em Martins, Vaz e Santos, 2010: 2).

Face ao exposto, caber-nos-á, aos defensores desta prática, demonstrar o contrário, estando atentos e contornando os obstáculos que vão surgindo e provar que jogar e aprender podem ser, de facto, duas realidades partilhadas numa sala de aula.

1.3.3. A perspetiva do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e do Plan Curricular del Instituto Cervantes*

Ao longo das páginas anteriores, demos a conhecer a relevância que foi sendo atribuída ao jogo, enquanto ferramenta lúdica e potenciadora do desenvolvimento do ser humano e também como estratégia didática. Focando, particularmente, a nossa atenção nesta última vertente, isto é, na didática das línguas, há dois documentos de referência que enfatizam a importância que a componente lúdica tem na aprendizagem das línguas: trata-se do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação* e do *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

Resultante de um processo de investigação levado a cabo durante mais de dez anos, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) é um documento padrão europeu que serve de nível de referência internacional para medir o nível de compreensão e expressão orais e escritas numa língua. Publicado em 2001, pelo Conselho Europeu, no âmbito da celebração do Ano Europeu das Línguas, constitui «um guia indispensável para os professores que ensinam as línguas estrangeiras e a língua portuguesa» (QECR, 2001: 7). No mesmo ano foi traduzido para Português, pela Editora ASA, e, no ano subsequente, para Espanhol, a cargo do Instituto Cervantes, servindo, posteriormente, de mote para a elaboração da última versão do *Plan Curricular* (PCIC), que «desarrolla y fija los Niveles de referencia para el español según las recomendaciones que, en su día, propusiera el Consejo de Europa en su Marco Europeo» (Centro Virtual Cervantes, 2006).

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

Ao longo do documento, são inúmeras as referências que encontramos à palavra «jogo» e vários os capítulos que particularizam o seu uso, no sentido de desenvolver a capacidade comunicativa do aluno: mediante a realização de tarefas, o aluno compreende que existem objetivos concretos a cumprir e utiliza estratégias necessárias à comunicação e interação com os seus pares, desenvolvendo, por sua vez, as suas competências gerais.

No capítulo 4 - *O uso da língua e o utilizador/aprendente* – concretamente no ponto 4.3. – *Tarefas comunicativas fundamentos* – encontramos essa menção, como sendo atividade fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento da língua: «O uso da língua como jogo desempenha frequentemente um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da língua» (QECR, 2011: 88). Neste contexto, apresenta como tipo de tarefa comunicativa as simulações e as dramatizações e propõe ainda alguns exemplos de jogos didáticos, classificando-os em *jogos sociais de língua*, *atividades individuais* e *jogos de palavras*:

Jogos de língua de carácter social:

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

Actividades individuais:

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

Trocadilhos, jogos de palavras, por exemplo:

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

Conselho Europeu (2001: 88)

Baseando-se neste documento, e portanto, neste quadro classificativo, Sonsoles Fernández (2009:23-39) sugere um conjunto de atividades para trabalhar com as palavras e com o texto, particularmente vocacionadas para a aprendizagem do Espanhol, como língua estrangeira, mas que poderão igualmente adaptar-se ao Português, como língua materna. Eis alguns exemplos, cujos materiais são de fácil produção e aplicação, mas que transformam a aula num momento mais divertido e produtivo: canções para completar ou transformar, crucigramas, adivinhas, trava-línguas, charadas, adivinhas, acrósticos.

Um pouco mais adiante, no capítulo 6, ponto 6.1.4.1. - *Tipos de objectivos em relação ao Quadro de Referência*, deparamo-nos com uma nova referência ao uso do jogo

didático no contexto de sala de aula, considerando vantajoso a utilização de simulações e jogos dramáticos, não só porque motivam o aluno, mas também porque permitem estabelecer objetivos transitórios em termos de tarefas a realizar, tornando-se em algo de concreto para ele (QECR, 2011:194). Nos pontos 6.4.5 e 6.4.6, propõe-se, uma vez mais, o recurso a este tipo de atividade para facilitar o desenvolvimento das competências gerais e a capacidade do aluno para utilizar estratégias comunicativas (QECR, 2011:206-207).

O capítulo subsequente, intitulado *As tarefas e o seu papel no ensino das línguas*, sugere igualmente a aplicação de atividades lúdicas, «escolhidas em função das necessidades do aprendente fora da sala de aula quer se trate dos domínios privado ou público quer de necessidades mais específicas dos domínios profissional ou educativo», dando como exemplo a interpretação de papéis, que o transporta para uma situação de comunicação real. Mais afastadas dessa realidade, propõe também o uso de tarefas «de natureza mais especificamente ‘pedagógica’», como puzzles e palavras cruzadas e outras baseadas «no carácter imediato da situação da sala de aula», onde os aprendentes participam num «faz de conta aceite voluntariamente e aceitam o uso da língua-alvo nas actividades centradas no acesso ao significado, em vez do uso da língua materna, mais fácil e mais natural» (QECR, 2011: 217-218).

No último capítulo deste documento, destinado à *Avaliação*, os jogos dramáticos e as simulações são indicados como instrumentos de *avaliação de série*, que permitem aplicar a avaliação de uma serie de tarefas isoladas realizadas pelo aluno com outros aprendentes ou com o próprio professor e cuja «finalidade é o preenchimento de uma lista de verificação daquilo que o aprendente é capaz de fazer, não a partir de uma simples impressão, mas sim de uma avaliação dos desempenhos reais feita pelo professor/aprendente.» (QECR, 2011: 262)

No que diz respeito ao *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, também ele nos remete para a aplicação dos jogos didáticos na aprendizagem do idioma, argumentando que possibilitam tanto a prática controlada, como a prática livre e a criativa da língua, além de abarcarem não só conhecimentos linguísticos, como também socioculturais (Labrador e Morete, 2008: 75). Na versão atualizada de 2006, concretamente nos pontos 1.3. – *Regulación y control de los factores afectivos* – e 1.4. – *Regulación y control de la capacidad de cooperación* – é-nos sugerido o recurso de jogos de papéis e de simulações, como forma de estímulo e reforço da aprendizagem: «aprovechar las simulaciones o juegos

que favorezcan la vía lúdica para desatar la risa» e «ejecutar tareas cooperativas: juegos de rol ...» (Instituto Cervantes, 2006: versão eletrónica).

À semelhança do QECR, a primeira versão deste documento, datada de 1994, propunha igualmente uma classificação dos vários tipos de jogos a usar na aula de Espanhol, segundo o objetivo de aprendizagem fixado: *juegos de observación, juegos de deducción e lógica e juegos con palabras* (Labrador e Morete, 2008: 75):

Juegos de observación y memoria: los señala como muy indicados para la práctica controlada de léxico;

Juegos de deducción y lógica: los señala como apropiados para practicar el pasado;

Juegos con palabras: el Plan los propone para actividades orales y escritas.

Assim se comprova que o jogo didático é institucionalmente reconhecido como um recurso de trabalho na aprendizagem e aperfeiçoamento de uma língua, seja ela materna ou estrangeira.

1.3.4. Tipos de jogos

Quando confrontados com os tipos de jogos que poderemos usar na aula, há toda uma panóplia de atividades que conhecemos da infância e de concursos televisão, a partir dos quais nos podemos inspirar ou simplesmente adaptar, tendo em conta o nível de ensino, a faixa etária dos nossos alunos e os objetivos de aprendizagem que queremos ver cumpridos. O limite é a imaginação, a meta o uso pleno da língua.

Mas para quem a imaginação não é o seu forte, que esta não seja a razão para não o fazer, pois existe já bastante bibliografia que versa sobre este assunto: desde artigos publicados em revistas de didática a livros inteiramente dedicados ao tema, verdadeiros compêndios de jogos didáticos adequados ao nível de ensino, aos conteúdos e às destrezas que o professor quer trabalhar, são muitas as sugestões que podemos seguir para levar a cabo uma aula diferente e divertida. Eis alguns exemplos: *Juguemos en clase*, de María Rosa López e Glória López (2000), *Las actividades lúdicas en la clase de E/LE*, de Yolanda Tornero (2009), *¡Hagan juego!*, de Isabel Iglesias Casal e María Prieto Grande (2007) ou ainda o volume 6 da coleção da Didactired (2006), intitulado *Gestión de clase*. Para além destas obras, citamos ainda nomes como os de Sonsoles Fernández (2000;

2009), Yolanda Tornero (2009), Patrícia Varela (2010), Charo Nevado (2008), Maria José Labrador (2008), Patricia Bello (1990) ou Concha Moreno (2002), pedagogas contemporâneas para quem o jogo constitui, de facto, um instrumento de aprendizagem a usar nas aulas de línguas. Nalguns dos artigos que escreveram, e que foram para nós objeto de consulta, expõem a sua visão sobre o jogo na aula de línguas e oferecem aos colegas leitores algumas sugestões.

Para além de *atividades individuais*, como crucigramas, canções, adivinhas, trava-línguas e ainda de *jogos de palavras*, como anúncios, para praticar e recriar a língua (Fernández, 2009: 29-38), Sonsoles Fernández apresenta ainda outro tipo de jogos que propiciam o trabalho de vários conteúdos e destrezas (Fernández, 2000, 11-16):

- *jogos de arranque*, ideais para usar no início do ano letivo, para fazer apresentações e ajudar a quebrar o gelo entre os alunos e o professor;

- *jogos para provocar a necessidade de comunicar em espanhol*, como por exemplo a invenção do diálogo de um vídeo, com o intuito de provocar o intercâmbio de opiniões;

- *jogos para formar hipóteses*, úteis para generalizar regras e atualizar conhecimentos; como exemplos, propõe a invenção de palavras a partir de pistas dadas ou a imaginação do assunto de uma notícia, com base num título disparatado;

- *jogos para prática controlada*, ideais para praticar estruturas gramaticais; a título de exemplo, sugere a prática da estrutura condicional, mediante a realização de perguntas e respostas criativas.

- *jogos de interação livre*, onde se incluem tarefas autênticas, como a preparação de uma vista de estudo, uma entrevista ou simulações e jogos dramáticos, possibilitando que o aluno produza atos de fala reais. A importância deste género de jogo destaca-se pela proximidade que estabelece com a realidade, permitindo um uso efetivo da língua: «Los juegos teatrales o de rol (en inglés, *role play*) se acercan a la comunicación real, en la que los participantes reciben retroalimentación (verbal o física) inmediata de los compañeros, y así pueden calibrar el éxito en el juego y en el uso de la lengua. Se estima que los juegos, además de desarrollar la competencia comunicativa, pueden incidir beneficiosamente en la motivación» (Diccionario de términos clave de ELE)⁴.

⁴ Esta informação foi retirada do verbete *Juegos de Roles*, no Diccionario de términos clave de ELE, do Centro Virtual Cervantes

Yolanda Tornero (2009:15-17) classifica as suas propostas em:

- *jogos dramáticos*, que potenciam a participação e a interação da turma, bem como a criatividade e, por sua vez, a desinibição;

- *jogos de criatividade*, nos quais se destaca o elemento de liberdade e através dos quais se poderá trabalhar a língua, mediante a construção de palavras, frases ou histórias;

- *jogos físicos*, onde a liberdade e o contexto espacial são elementos fundamentais e que ajudam os alunos a expressar-se através do corpo;

- *jogos de entoação*, que têm como objetivo principal alcançar uma maior expressividade na emissão de enunciados;

- *jogos tradicionais*, que contam com regras bem conhecidas e acatadas pelos participantes e que podemos igualmente agrupar dentro dos *jogos de caráter social*;

- *jogos de humor*, onde este elemento funciona como pretexto, ponto de partida para jogar;

- *jogos de enigma*, cujo elemento essencial é o mistério e através dos quais o aluno deve ativar diversas estratégias para averiguar a informação que falta.

Patrícia Varela (2010:5-8) e Charo Nevado (2008:9-12) aproximam a sua classificação do modelo apresentado pelo *Marco Común Europeo de Referencia* e apresentam as seguintes sugestões:

- jogos de mesa, baseados nos jogos de mesa tradicionais, de que são exemplos o *Jogo do Ganso*, o *Bingo*, a *Palavra Proibida*, o *Dominó*, o *Pictionary*, o *Scrabble*, indicados, sobretudo, para consolidar e rever vocabulário aprendido, e ainda o *Trivial*, para trabalhar diversos conteúdos e destrezas. De referir, no entanto, que a aplicação destes jogos não se restringe a um tipo de conteúdo, uma vez que jogos como a *Palavra Proibida*, o *Bingo* ou o *Jogo do Ganso*, poderão ser adaptados para trabalhar outros conteúdos, que não apenas os lexicais;

- concursos de televisão, conhecidos do público, como *Quem quer ser milionário?*, *Alta Tensão*, *Um, dois, três*, *Palavra puxa Palavra*, para praticar e rever conteúdos gramaticais, léxicos e, por que não, culturais.

- jogos tradicionais, que conhecemos desde crianças, como O enforcado, adivinhas, crucigramas, sopas de letras ou trava-línguas, ideais para a prática oral e escrita de vocabulário e gramática, mas também das destrezas de compreensão e interação oral;

- jogos criados pelo professor, que não têm por base nenhum dos anteriores. Dão como exemplo a descrição de objetos e personagens, a descoberta do elemento intruso, um ditado dinâmico ou ainda exercícios de substituição de palavras.

Pilar Bello (1990:137-157) divide os jogos didáticos em:

- *jogos de vocabulário*, para trabalhar o vocabulário aprendido, de que são exemplos o bingo, encontrar a palavra, encontrar o intruso;

- *jogos de estruturas gramaticais*, para trabalhar conteúdos gramaticais da língua, como por exemplo jogos de mímica, de associações, adivinhas;

- *jogos de criatividade*, que à semelhança da proposta de Yolanda Tornero, são indicados para trabalhar as destrezas de compreensão e expressão oral. Dá como exemplo a escrita de uma história a partir de palavras soltas;

- *jogos de comunicação*, que, como os jogos de *enigma e os jogos dramáticos/teatrais* propostos por Tornero, visam a superação de um vazio de informação. Apresenta como sugestões a ordenação de uma história, a descrição de imagens com diferenças ou a indicação de direções a partir de um mapa.

Maria José Labrador e Pascuala Morete (2008, 77) propõem-nos uma classificação assente em objetivos mais gerais:

- *jogos de iniciação*, para começar uma aula;

- *jogos exploratórios de nível*, para aferir se o aluno conhece uma determinada estrutura gramatical;

- *jogos de introdução, desenvolvimento ou revisão de um conteúdo*;

- *jogos complementários da Unidade Didática*, para que o aluno interiorize as explicações recebidas e reforce as tarefas realizadas anteriormente;

- *jogos de avaliação*, para avaliar qualquer conteúdo de uma unidade didática. Este tipo de jogo tem para nós particular interesse, na medida em que propicia um tipo de avaliação formativa distinta dos habituais métodos.

Como pudemos constatar, há uma variedade imensa de jogos que podemos usar e reutilizar numa aula de língua, que são geradores de um ambiente divertido e propício à prática dos conteúdos aprendidos e das várias destrezas linguísticas.

Quanto a nós, apoiando-nos nas várias propostas apresentadas, e sem esquecer as orientações do QEQR, usaremos no segundo capítulo a seguinte tipologia:

- jogos tradicionais/tabuleiro;

- jogos televisivos;
- jogos dramáticos ou simulações.

1.3.5. O jogo como instrumento de avaliação

«Se entiende por evaluación la acción educativa que implica siempre recoger información para juzgarla y en consecuencia tomar una decisión».

Diccionario de términos clave de ELE⁵

Retomando a proposta do jogo de avaliação, apontada por Labrador e Morete (2008: 77), abordaremos agora com mais pormenor a questão da avaliação, demonstrando que, entre as muitas utilidades que reconhecemos a esta atividade lúdica, poderá constituir ainda um instrumento de avaliação, não só para o professor, como também para os alunos.

Ao longo da vida, somos permanentemente confrontados com decisões que temos que tomar. Como professores, fazer opções implica também avaliar, avaliar os nossos alunos, mas também a nossa prática. No entanto, e apesar de ser uma prática tão comum nesta profissão, é algo que nos custa fazer, porque como seres humanos que somos, não possuímos fórmulas nem métodos infalíveis e, por isso, também erramos. Talvez por essa razão, procuramos munir-nos de critérios estritos e de outros elementos de avaliação que nos permitam cumprir o conceito em epígrafe, recolhendo o máximo de informação, para depois analisar e tomar decisões. Justamente pela importância capital que a avaliação assume no processo de ensino-aprendizagem, o Conselho da Europa incluiu no seu vasto documento um último capítulo dedicado a esta temática, o qual nos é particularmente útil para demonstrar essa dimensão avaliativa do jogo.

De entre os vários tipos de avaliação que existem no processo de ensino-aprendizagem, a avaliação sumativa é, muito provavelmente, a mais recorrente entre os professores no momento de atribuir uma nota e a mais valorizada pelos alunos no final de cada período letivo. A explicação é simples: através dos testes sumativos conseguimos aferir de forma concreta e imediata resultados da aprendizagem, quantificando-os objetivamente. No entanto, no caso das línguas, a avaliação jamais poderá cingir-se a uma folha de papel, já que a língua é um sistema vivo e dinâmico, onde impera a subjetividade

⁵ Esta definição foi retirada do verbete *Funciones de la evaluación*, no Diccionario de términos clave de ELE, do Centro Virtual Cervantes.

e onde confluem as várias habilidades comunicativas do indivíduo; «os testes de língua são uma forma de avaliação, mas há também muitas outras como a observação informal do professor» (QECCR, 2001: 243), igualmente válidas e que contribuirão para enriquecer o leque de informações avaliativas dos seus alunos. Recorde-se que «la evaluación debe antes que todo ser útil para los profesores y los estudiantes, informar sobre los logros, el progreso y el esfuerzo y alimentar la colaboración entre profesor y alumnos» (Genesee e Upshur, 1996 citado em Escobar, 2001: 327) e, neste sentido, a avaliação formativa cumpre, particularmente, estes pressupostos, já que, como afirma o QECCR (2001: 255), a sua força «reside no facto de que se destina a melhorar a aprendizagem», isto é, o seu objetivo, mais do que medir conhecimentos, é o de regular e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, orientando e ajudando o aluno a encontrar estratégias que lhe permitam progredir.

No âmbito deste tema, importa referir Cristina Escobar, que tratou a questão da avaliação em vários artigos, apresentando as características que distinguem os dois tipos supracitados. A avaliação formativa distingue-se pelo facto de levar-se a cabo «de forma continuada y repetida durante el proceso educativo con la finalidad de mejorar dicho proceso» e «aportar información al alumno para que éste sea capaz de regular su aprendizaje o al profesor para que pueda adoptar decisiones tales como la adaptación del programa original o la atención personalizada a un determinado alumno» (Escobar, 2001: 326). Conforme afirma Cardinet (1985 citado em VV.AA, 1996: 384) «su objetivo es mejorar los procesos, guiar al alumno en su trabajo, detectar sus dificultades para ayudarlo a descubrir los procedimientos que le permitan progresar en su aprendizaje».

Neste contexto avaliativo, o jogo poderá representar um importante instrumento de avaliação formativa, uma vez que quando o aluno joga, ele dá e pede informação, interatua, permitindo ao docente obter um feedback imediato sobre o seu nível de aprendizagem; mediante a observação do desempenho do aluno, verifica aquilo que é capaz de fazer, identifica eventuais lacunas e, por conseguinte, afere se as atividades e as estratégias implementadas foram adequadas e motivadoras (Escobar, 2001:333; VV.AA, 1996: 384-386). Por outro lado, a implementação deste tipo de atividade possibilita igualmente ao aluno obter informação sobre o seu autoconhecimento e desenvolve nele uma maior autonomia e responsabilidade na sua aprendizagem, fornecendo-lhe uma retroação da sua prestação (Escobar, 2001: 332-333; VV.AA, 1996: 384-386; QECCR, 2001: 208, 254, 262; Sánchez, 2010, 29). Significa, por isso, que o jogo constitui também um instrumento de hétéro e de autoavaliação para ambos os interlocutores. Este último conceito é de grande

relevância, pois ao caráter lúdico associa-se-lhe a dimensão reflexiva, que se traduz numa atitude comprometida do estudante, fazendo-o consciente e responsável pela sua aprendizagem, como sustenta o QEER (2001: 263): «o maior potencial para a auto-avaliação reside no seu uso como instrumento para a motivação e a tomada de consciência: ajuda os aprendentes a apreciar os seus aspectos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia».

Outro aspeto que viabiliza o jogo como um instrumento de avaliação formativa é o facto de esta ter lugar no final de uma sequência de atividades ou de uma unidade didática lecionada (VV.AA, 1996: 384-386); neste sentido, o jogo pode ser, como afirma Catalina Ponce, uma forma de «evaluar las sesiones trabajadas o el desarrollo de las actividades para saber que conocimientos tienen los participantes» (Ponce, 2009: 6), como aliás procuraremos demonstrar no capítulo seguinte.

Ainda sobre a questão da avaliação no jogo, importa referir que este tipo de atividade, quando devidamente planificada, consegue garantir as qualidades fundamentais de todo o instrumento/ferramenta de avaliação deve patentear - validade, fiabilidade e viabilidade - conforme preconizam Cristina Escobar (Escobar, 2001: 337-342) e Teresa Bordón (2006, 55-66).

Face ao exposto, parece ser evidente que a utilidade do jogo ultrapassa, de sobremaneira, o entretenimento que vulgarmente lhe atribuímos; jogar pode ser naturalmente uma forma de avaliação que, além de proporcionar informação, é fonte de perfeccionismo e investigação para o professor.

1.4. O papel do professor no jogo

Quando, na primeira metade do século XX, chegaram, à Europa, os ventos da modernidade trazidos pelo movimento da *Escola Nova*, que se opunham ao conservador modelo da *Escola Tradicional*, assistiu-se a uma radical mudança no conceito de ensino, que iria fazer repercutir-se nas subseqüentes teorias e metodológicas. Esta nova conceção propunha uma escola mais aberta e descentralizada, deslocando o centro da ação educativa para o aluno, que se tornava o protagonista do processo de ensino-aprendizagem (Correia, [s.d]: 3-6).

São pois nestes pressupostos que radicam as teorias do Ensino Comunicativo e por Tarefas, as quais orientam, atualmente, a aprendizagem das línguas e servem, por isso, de

base à prática docente (Richards e Rodgers, 1986). Conhecidos que estão esses princípios, bem como as vantagens de usar o jogo como ferramenta de aprendizagem, debruçemo-nos agora sobre o papel do professor neste género de atividade, ele que é o mentor e o gestor da aula.

Se recuamos ao período emergente da *Escola Nova*, depressa compreendemos que o jogo é a concretização desse novo conceito de ensino, virado para um ensino-descoberta, onde o aluno aprende a aprender: aprende, enquanto pratica, fala, escreve e interatua com os outros. O professor assume-se como um intermediário, que exerce um papel “passivo”, mas determinante para o desempenho e sucesso dos seus discentes (Correia, [s.d]: 3-6). Como numa curta-metragem, o professor será uma espécie de realizador, alguém que estimula e orienta a aprendizagem, reservando aos alunos o papel principal.

E porque, como em qualquer atividade que se leva para uma aula, é necessário ter bem definidas as metas que pretendemos alcançar, o jogo, a par da espontaneidade que lhe está associado, deve ser bem planificado: jogar é divertido, mas não basta jogar por jogar. Cabe, por isso, ao professor estabelecer objetivos concretos e explicá-los claramente aos alunos, assim como as regras que orientam a atividade, para que estes compreendam o porquê da mesma e não a encarem, erradamente, como um plano B que o docente encetou por não ter preparado a aula (Labrador e Morete, 2008: 80). Ou seja, por detrás do fator diversão deve, antes de mais, existir uma planificação cuidada, um trabalho de bastidores que, não sendo visível aos discentes, irá condicionar ou conduzir ao seu sucesso e, portanto, ao cumprimento dos objetivos de aprendizagem. Nesse trabalho prévio, o docente deverá encetar uma série de passos que, segundo Gema Sánchez (2010:25) determinarão o sucesso da atividade:

- refletir sobre a(s) razão(ões) que o leva(m) a realizar este tipo de atividade e de que modo poderá beneficiar o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos;
- estabelecer objetivos concretos de aprendizagem, isto é, definir que conteúdos se espera que os discentes aprendam, reforcem ou revejam e/ou as destrezas linguísticas que devem praticar, bem como os critérios de avaliação da atividade;
- planificar o tempo disponível para a sua realização;
- atender ao nível de conhecimentos e necessidades linguísticas dos alunos, bem como às características da turma, nomeadamente idade, personalidade, interesses e dimensão;

- escolher o jogo que vai adaptar aos objetivos que quer ver cumpridos, conhecendo com exatidão as suas regras de funcionamento, ou criar uma atividade lúdica que os cumpra;

- ter em atenção o espaço e os materiais que, eventualmente, serão necessários para levar a cabo o jogo. De referir que a utilização de materiais figura como um complemento importante neste tipo de atividades, pois constitui uma forma de provocar e desencadear atitudes e interações lúdicas entre os alunos, contribuindo para que eles se entrossem mais na atividade e, por conseguinte, que esta se torne mais real e significativa;

- decidir o modo de atuação / dinâmica dos grupos, isto é, de que forma vai dispor a turma, organizando os alunos em grupos de trabalho ou em pares.

Que se desengane, por isso, quem pensava que realizar um jogo seria tão fácil como aparentemente é jogá-lo. Mas a função do professor não cessa por aqui; o papel secundário que lhe é atribuído neste tipo de atividade não significa a anulação da sua presença e função docente. Para além de organizador, o docente é ainda um informador, um negociador, um assessor e um observador, pois não sendo uma figura ativa, é ele quem apresenta, explica, coordena e avalia o jogo (Arnal e Garibay, 2000: 55; Labrador e Morete, 2008: 80).

Para que a atividade seja bem-sucedida, é necessário, como referimos anteriormente, que os alunos saibam previamente e com clareza o que é para fazer, pelo que cabe ao professor a tarefa de explicar a atividade e, se necessário, exemplificar. Por outro lado, este é um tipo de atividade onde há regras, mas não imposições; por isso, o docente assume-se como negociador, acordando com os discentes alguns aspetos, como a constituição dos grupos de trabalho, para que estes sintam a liberdade de escolha, que caracteriza o jogo (Labrador y Morete, 2008: 80). No entanto, a experiência demonstrou-nos que é importante não descurar firmeza na sua postura, delimitando claramente regras básicas de funcionamento do jogo, que não podem ser desrespeitadas; é fundamental que eles se consciencializem de que há regras a cumprir e que não esqueçam que estão dentro de uma sala de aula. E porque, no decorrer do jogo, há sempre dúvidas ou dificuldades que surgem, caber-lhe-á também assessorar e facilitar a atuação dos alunos, esclarecendo dúvidas, ajudando-os a ultrapassar dificuldades, propiciando a coesão grupal e fomentando o compromisso dos estudantes com ao jogo e uma participação ativa (Labrador y Morete, 2008: 80). Por fim, cumprindo uma das funções vitais da profissão, o jogo será ainda um meio de este observar, avaliar e diagnosticar dificuldades, mediante o desempenho dos seus alunos. (Labrador y Morete, 2008: 80)

Conhecido que está o múltiplo papel do professor, há dois pontos fundamentais a salientar: primeiro, que o jogo didático, contrariamente ao que se pode pensar, constitui uma atividade trabalhosa, que implica um estudo e um trabalho prévio e sério por parte do professor; e segundo, que este, não tendo um papel ativo como jogador ou como teria numa aula magistral, representa uma peça chave do jogo, sem o qual não seria possível fazer *checkmate*.

Capítulo 2

Apresentação de propostas de trabalho e análise de resultados

Na primeira parte deste relatório, procurámos, mediante uma exposição teórica fundamentada, demonstrar que o jogo didático é uma estratégia de trabalho e um instrumento de avaliação que promove e facilita o processo de ensino-aprendizagem.

Neste segundo capítulo, orientado para uma vertente mais prática, procederemos à apresentação das propostas de trabalho que foram aplicadas em contexto de sala de aula e que estiveram na base deste estudo e faremos, em seguida, uma análise cuidada dos resultados obtidos, resultantes da nossa observação, aquando da realização dessas atividades, mas também da opinião de todos os alunos envolvidos e de um grupo de docentes de Português e de Espanhol.

2.1. Situação educativa: contextualização

O Agrupamento de Escolas Prof. Carlos Teixeira foi a escola que no ano letivo de 2011-2012 nos acolheu para realizarmos o estágio monolíngue de Espanhol e onde nos esperava, em meados de setembro, a Professora Teresa Vieira, que no decurso do estágio pedagógico, nos orientou e ajudou a crescer como professora de língua estrangeira. Esta escola faz parte da rede de escolas públicas de ensino básico e é constituída por várias escolas, desde o pré-escolar até ao 3.º ciclo. Particularmente, recebe alunos do 2.º e do 3.º ciclo, entre os 10 e os 14 anos, num universo de 960 alunos e 82 professores. Pertencente à região de Braga, está situada no centro da cidade de Fafe e os estudantes são, maioritariamente, provenientes da cidade.

Relativamente à disciplina de Espanhol, é de sublinhar o facto de ser a segunda língua estrangeira escolhida pela maioria dos alunos. Durante o período de estágio, trabalhamos com uma turma do 3.º ciclo, constituída inicialmente por vinte e sete alunos, dezoito rapazes e nove raparigas, com uma média de idades de doze anos; em meados do segundo período, houve um aluno que ingressou na turma, passando para vinte e oito. Ao traçar o perfil do 7.º C, verificámos tratar-se de um grupo um pouco heterogéneo, na medida que a maioria dos alunos acompanhava bastante bem a matéria lecionada, mas havia um conjunto de dez alunos que manifestavam algumas dificuldades de aprendizagem; ainda assim, nenhum era repetente. Ao nível das relações interpessoais,

revelou ser uma turma muito simpática, com bom comportamento e bastante participativa nas aulas e talvez por ser um nível inicial de aprendizagem da língua, os alunos mostraram-se sempre predispostos e motivados para aprender, pelo que foi muito fácil estabelecer uma relação afetiva e de trabalho.

Ao longo do estágio, foram lecionadas quatro unidades didáticas, num total de catorze aulas, distribuídas pelos três períodos letivos. A primeira unidade didática, ministrada no primeiro período, foi subordinada ao tema da Escola – *Enséñanos tu instituto* - e contou com duas aulas de noventa minutos e duas de quarenta e cinco minutos; no segundo período, lecionámos as unidades *¡Vamos de rebajas!* e *Enséñanos tu casa*, abordando as temáticas da roupa e da casa, ambas programadas para duas aulas de noventa minutos e uma de quarenta e cinco; a última unidade foi lecionada no terceiro período e subordinou-se ao tema da alimentação - *Dime lo que comes* -, com um total de quatro aulas, duas de noventa minutos e uma de quarenta e cinco.

Ainda no âmbito desta disciplina, a par do estágio pedagógico, lecionámos igualmente o nível A1 numa turma do 10.º ano de escolaridade, na Escola Secundária de Fafe, onde exercemos funções docentes; precisamente por ser o mesmo nível de língua, quisemos realizar as mesmas atividades, comprovando a sua eficácia num grupo que se enquadrava numa faixa etária distinta. O 10.º H pertencia ao curso de Ciências e Tecnologia e era constituído por apenas 16 alunos, maioritariamente do sexo feminino; por ser um grupo pequeno, foi igualmente fácil estabelecer uma relação de proximidade e trabalhar com estes alunos. De uma maneira geral, eram bastantes interessados e motivados para a aprendizagem da língua espanhola.

No tocante à disciplina de Português, em virtude de possuímos já habilitação profissional, não foi necessário realizar estágio pedagógico. No entanto, e porque o jogo é uma atividade que pode e deve aplicar-se também no estudo da língua materna, integrámos nesta investigação uma turma do 11.º ano de escolaridade da mesma escola secundária, à qual lecionávamos a disciplina de Espanhol. Por essa razão, contámos com a colaboração da docente de Português, que autorizou a aplicação de dois jogos, subordinados às seguintes unidades didáticas: *Sermão de Santo António aos Peixes* e *Os Maias*, respetivamente. Ao contrário das turmas de Espanhol, nível A1, com as quais foram trabalhados quatro unidades didáticas, nesta restringimo-nos a duas, em virtude de não sermos a responsável pela disciplina e também pela limitação de tempo que se nos foi imposta. Em relação ao perfil do grupo, o 11.º H era uma turma constituída por 22 alunos do curso de Ciências e Tecnologia e, em termos de rendimento, revelou-se, na sua maioria,

bastante participativa e empenhada. Como nas restantes turmas, e até porque já nos conhecíamos do ano letivo anterior, houve uma relação de grande empatia, que contribuiu para levar a cabo este trabalho.

Conhecidos que estão os grupos de trabalho, apresentaremos, de seguida, a metodologia e as atividades realizadas em cada unidade didática lecionada.

2.2. Metodologia usada

Como foi referido no ponto anterior, as propostas práticas a apresentar foram desenvolvidas em contexto de estágio com uma turma de Espanhol, nível A1, do 3.º ciclo do ensino básico e ainda em duas turmas do ensino secundário, no sentido de estabelecer um termo de comparação e mostrar que «el juego no entiende de edades» (Nevado, 2008:5).

Procurando provar que o jogo didático é, de facto, uma ferramenta e uma estratégia de ensino que, à semelhança de uma ficha de avaliação formativa, propicia a prática e a revisão das aprendizagens realizadas, aplicámos as atividades no final de cada unidade didática. Desta forma, os alunos puderam trabalhar as várias destrezas linguísticas e rever os conteúdos aprendidos, levando-os, simultaneamente a refletir sobre a sua aprendizagem, como recomenda o paradigma educacional vigente. Tendo na sua génese a Abordagem Comunicativa e alguns rasgos do Ensino por Tarefas, os jogos realizados eram atividades comunicativas, que visavam a resolução de um problema ou de um vazio de informação e implicavam, por isso, a atuação e a interação de todos os alunos. Importa referir que cada jogo foi desenhado de acordo com o nível de conhecimento dos alunos, o que em termos práticos significa que o grau de dificuldade foi progredindo em cada unidade lecionada. Por isso, e como poderemos verificar posteriormente, estas atividades didáticas começaram por ser mais controlados e, portanto, menos abrangentes em termos de destrezas trabalhadas, para depois serem mais complexas, implicando o uso total, ou quase total, das várias destrezas linguísticas e permitindo igualmente aos discentes uma maior criatividade e autonomia na tomada de decisões.

Cada jogo ocupou, nas turmas de Espanhol, o tempo integral da aula e contemplou todos os conteúdos abordados na unidade - gramática, léxico e cultura. No entanto, não podemos deixar de mencionar que a utilização deste tipo de atividade não se cingiu à última aula: nas aulas precedentes recorremos igualmente à realização de algumas atividades lúdicas para praticar a matéria aprendida, como canções, crucigramas, sopas de

letras e exercícios interativos. Desta forma, conseguimos despertar o seu interesse e propiciar-lhes uma forma divertida de aprender e praticar a matéria. Quanto ao agrupamento utilizado nestes jogos de final de unidade, optámos por estabelecer grupos de trabalho, dando-lhes a possibilidade de negociar os elementos de cada grupo e fomentando o desenvolvimento das relações interpessoais, a cooperação, bem como o espírito de competição saudável.

Querendo ainda demonstrar que são vários os jogos que poderemos adaptar ou criar, usámos em cada unidade temática um jogo diferente, variando entre jogos de tabuleiro, jogos de televisão e simulações/jogos dramáticos, conforme havíamos já revelado no capítulo anterior. Na sua elaboração, procurámos primar pela originalidade e produzir materiais autênticos, ora baseados em jogos já existentes, ora criados de raiz, de forma que estes fossem atrativos e adequados à realidade e gostos dos alunos, resultando mais significativos para a sua aprendizagem. Para isso, no final de cada atividade, foi-lhes aplicado um questionário de autoavaliação, no qual incluímos algumas questões sobre o jogo realizado, no sentido de recolher a sua opinião sobre a utilidade deste tipo de atividade no processo de aprendizagem; de entre essas questões, era-lhes solicitado que apresentassem sugestões de jogos que gostariam de realizar futuramente, alguns dos quais acabámos por concretizar. Percebe-se, por isso, que a conceção dos jogos resultou de um processo diacrónico, conduzido ao longo de um ano letivo.

Para levar a cabo a nossa investigação-ação e provar a tese que nos propusemos defender, baseámo-nos na nossa perspetiva, enquanto docente executante e observadora, e contámos com a opinião dos nossos alunos e de outros professores das duas áreas disciplinares, recolhida a partir dos questionários realizados sobre a importância deste tipo de atividade como um instrumento de revisão e aferição da aprendizagem efetuada em cada unidade didática.

Acresce ainda que na escolha das unidades didáticas pesaram dois aspetos que a nosso ver são de grande relevância e determinantes para o sucesso da aprendizagem: no caso do Espanhol, por serem alunos de nível inicial, para quem o medo e a vergonha de se expressarem poderá constituir um obstáculo à sua participação, tivemos o cuidado de seleccionar temas que lhes fossem familiares e os motivassem; no caso do Português, seleccionámos o estudo de duas obras amplamente conhecidas do universo literário nacional e que patenteiam uma forte carga sociocultural.

2.3. Descrição das atividades realizadas

No terceiro ponto deste capítulo, apresentaremos os jogos didáticos aplicados na turma de língua estrangeira e na de língua materna, como estratégia de aferição, revisão e consolidação da aprendizagem realizada em cada unidade didática lecionada.

2.3.1. Espanhol

No tocante à disciplina de Espanhol, importa lembrar que a turma de 10.º ano não estava incluída no estágio pedagógico e, por isso, os jogos didáticos realizados não contaram com a observação e participação de outros professores, ficando apenas a avaliação da prestação dos grupos a nosso cargo.

La palabra secreta

O primeiro jogo foi aplicado no âmbito da primeira unidade didática, ministrada ainda no primeiro período, intitulada *Enséñanos tu instituto*. O tema abordado foi, portanto, a escola e a escolha prendeu-se com o facto de ser um tema bastante familiar aos alunos. Uma vez mais, procurámos guiar-nos pelos fundamentos teóricos que sustentam uma «aprendizagem orientada para a ação» e, portanto, significativa.

Os conteúdos lecionados na unidade dividiram-se pelos três domínios principais de aprendizagem: vocabulário, gramática e cultura. No que concerne ao vocabulário, os alunos aprenderam os serviços que compõem uma escola, o mobiliário e o material escolar que encontramos numa sala de aula e as horas; ao nível da gramática, foram introduzidos verbos relacionados com este tema, alguns dos quais irregulares, abordou-se a presença ou a ausência do artigo definido e estudaram-se as regras de acentuação e a classificação das palavras quanto à acentuação; no que concerne à cultura, ensinamos-lhes o sistema de ensino em Espanha, incluindo o horário escolar, as disciplinas a tabela de classificação.

Tal como foi explicitado anteriormente, o jogo teve lugar na última aula da unidade didática e ocupou os quarenta e cinco minutos de aula. Nas três aulas anteriores, foram igualmente realizadas outro tipo de atividades lúdicas de concretização mais breve: na primeira aula, em jeito de introdução, propusemos aos alunos a audição de uma canção (ver anexo 1) e o preenchimento da respetiva letra; na segunda aula, os alunos resolveram

um exercício de sopa de letras (ver anexo 2) e na terceira criaram diálogos para uma banda desenhada, como forma de trabalhar conteúdos léxicos e gramaticais (ver anexo 3).

Dado que era a primeira atividade deste género que os alunos iriam realizar, para a sua realização procurámos ajustar os nossos objetivos de aprendizagem ao nível de língua que estes possuíam, desenhando, por isso, um jogo de fácil execução, de modo a que os discentes se sentissem motivados e desinibidos para participar na língua meta. O nosso jogo, intitulado *La palabra secreta*, baseou-se no conhecido *Tabu*, que segundo a classificação proposta pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR, 2001:88) e por Charo Nevado (2008: 9) se enquadra num jogo de mesa/tabuleiro, ideal para trabalhar a expressão oral e o vocabulário. Porém, porque era nosso propósito abordar toda a matéria, adaptámo-lo e incluímos os restantes conteúdos, tornando-o mais abrangente. Assim, elaborámos cartões que continham uma imagem ou uma palavra alusiva ao tema tratado que os alunos tinham que definir (ver anexo 4). Com esta atividade, pretendíamos que os alunos ativassem o vocabulário e as estruturas gramaticais aprendidas até então e comunicassem entre si, praticando e desenvolvendo, simultaneamente, as destrezas de expressão oral e compreensão auditiva. Tratou-se de uma atividade de comunicação funcional.

Quanto ao tipo de agrupamento utilizado, optámos, como acima referimos, por estabelecer grupos de trabalho, pois acreditamos que o trabalho em grupo proporciona um ambiente mais relaxado e desinibido entre os alunos, fomenta o desenvolvimento da interação oral entre eles e constitui uma forma privilegiada de estimular a cooperação, o espírito de grupo e de competição entre eles, tornando a aula mais dinâmica.

Para levar a cabo o jogo, começámos por mostrar aos discentes uma imagem com um ponto de interrogação, no sentido de questioná-los sobre a sua intencionalidade e para que tentassem deduzir a atividade que se seguia. Na fase de preparação, informámo-los de que iriam participar num jogo e para isso dividimos a turma em 6 grupos de trabalho de 5 elementos cada, dando-lhes a possibilidade de constituírem eles os grupos. Seguidamente, apresentámos-lhes o jogo e explicámos-lhes as regras de funcionamento, de modo a que todos compreendessem claramente o que era pedido e qual o seu objetivo: cada elemento de uma equipa, que denominámos de «pivô», tiraria aleatoriamente um cartão e caber-lhe-ia explicar aos companheiros de equipa o seu conteúdo; estes, por sua vez, teriam que responder ao desafio dentro de um tempo limite previamente estabelecido. Cada resposta certa corresponderia a um ponto que, caso não acertassem, ser-lhes-ia retirado, dando à equipa seguinte a possibilidade de acertar. Ganharia o grupo que no final conseguisse

acertar mais perguntas, a quem era atribuído um crachá de reconhecimento pela vitória (ver anexo 5).

Estabelecidas as equipas, procedemos ao sorteio da ordem de participação das equipas e demos início ao jogo. É importante referir que o papel do aluno pivô era rotativo, pelo que todos os alunos tinham que desempenhar esta função, sendo uma forma de todos eles participarem na atividade e no uso da língua espanhola e podermos observar o seu desempenho.

No final do jogo, procedemos à aplicação de uma ficha de autoavaliação, na qual cada aluno avaliou o seu nível de conhecimento nos vários conteúdos tratados, bem como a utilidade do jogo realizado na aprendizagem da unidade didática (ver anexo 6).

¡Quien sabe, gana!

O segundo jogo didático foi aplicado no segundo período letivo e contou com a observância do supervisor da faculdade. Neste jogo, realizado no âmbito da unidade didática *Vivan las rebajas*, abordámos a temática do consumo e, particularmente, a roupa. A seleção desta temática esteve igualmente relacionada com o facto de ser um tema sempre atual e apelativo para os alunos, mas também lhe subjazeu um intuito pedagógico, pois numa sociedade tão consumista como a nossa, em que muitas vezes a ânsia de comprar transcende a necessidade de fazê-lo, é importante educar as crianças e os jovens, consciencializá-los para a importância de saber valorizar e gerir o dinheiro. Além disso, a unidade didática abordada enquadrou-se na época dos saldos, pelo que considerámos que este seria mais um aspeto que contribuiria para que a aprendizagem fosse significativa para o aluno.

Planificada para três aulas, os conteúdos lecionados nesta unidade repartiram-se, novamente, pelo estudo de vocabulário, de gramática e da componente cultural: no que diz respeito ao vocabulário, os alunos aprenderam os nomes das peças de roupa, do calçado, dos acessórios e de léxico relacionado com o ato de comprar, reviram as cores e os preços; estudaram o grau dos adjetivos e os determinantes e os pronomes demonstrativos e no âmbito da cultura, levámos os alunos a reconhecer marcas de roupa espanhola, abordámos o horário das lojas em Espanha e, por conseguinte, a questão da sesta.

À semelhança da unidade anterior, também realizámos nas aulas precedentes algumas atividade lúdicas para motivar e facilitar a aprendizagem dos nossos alunos: na primeira aula, mediante o uso do quadro digital, os alunos realizaram um exercício

interativo de aplicação do vocabulário, que possibilitou a participação e interação de todos (ver anexo 7).

O «jogo final» intitulou-se *¡Quien sabe, gana!* e nele procurámos conciliar, como afirmámos no parágrafo inicial, a dimensão lúdico-didática e a pedagógica; a par da questão da avaliação formativa implícita em todos os jogos que aplicámos, pretendíamos que através dele os alunos se dessem conta do valor real das roupas e que nem sempre o dinheiro de que os seus pais dispõem é suficiente para comprar o que muitas vezes pedem. Para a sua elaboração, e seguindo as sugestões de alguns alunos do 10.º H, recolhidas nas fichas de autoavaliação aplicadas na unidade didática precedente, baseámo-nos no jogo televisivo *Quem quer ser milionário?*, um tipo de atividade enunciada pelo QECR (QECR, 2001: 88) e igualmente sugerido por Charo Nevado para «repassar cualquier contenido visto en clase» (Nevado, 2008: 11). Dado que os alunos já possuíam mais conhecimentos sobre a língua espanhola, decidimos planificar uma atividade mais complexa que exigisse, simultaneamente, aos alunos a revisão dos conteúdos linguísticos e culturais, bem como a prática das várias destrezas linguísticas, nomeadamente, a compreensão e a expressão oral e escrita e a interação oral. Ocupou uma aula de noventa minutos.

O jogo foi dividido em duas partes: numa primeira fase, os alunos teriam que responder a um conjunto de perguntas que incluíam todos os conteúdos lecionados; por cada resposta certa, os alunos receberiam dinheiro (ver anexo 8). Para tornar o jogo mais dinâmico e estabelecer um fio condutor com a segunda fase, e porque a utilização de objetos estimula a participação e a interação dos alunos, reproduzimos notas fictícias, como no *Monopólio* (ver anexo 9). A segunda fase do jogo consistiu na resolução de um desafio, no qual teriam que aplicar o dinheiro ganho: os estudantes seriam uma espécie de conselheiros de moda e teriam que vestir uma personagem hispânica famosa, dentro de uma lista previamente elaborada por nós, de acordo com uma situação específica e com o dinheiro que tinham em sua posse (ver anexo 10). No final, apresentariam as suas sugestões a um júri, constituído pelos professores observadores que, apoiando a sua decisão numa grelha de observação (ver anexo 11) preenchida durante a participação de cada grupo, determinaria o vencedor. No que concerne ao agrupamento da turma, e pelas razões já mencionadas, optámos pela constituição de seis grupos de trabalho.

Neste jogo apresentámos igualmente uma atividade comunicativa, mas pela sua complexidade, nomeadamente porque não bastava apenas resolver um vazio de informação, classificámo-lo como uma atividade comunicativa de interação social: a atuação dos discentes estava orientada para uma situação concreta, na qual tinham que

tomar decisões. Neste contexto, consideramos que poderíamos ainda classificá-la como a tarefa final de uma unidade didática planejada segundo o Ensino por Tarefas, já que se vislumbram alguns rasgos desta abordagem, isto é, os alunos realizaram algumas «tarefas intermédias», durante as aulas anteriores e na própria aula, para levar a cabo a «tarefa final».

Para realizar esta atividade, iniciámos a aula com a projeção do videoclip da canção «Ay qué me pongo» do cantor sevilhano Marchena, para despertar a atenção dos alunos e orientá-los, através do refrão da canção, na descoberta do jogo a realizar. De referir que na aula anterior, os alunos já sabiam que iriam participar num jogo, uma vez que, por uma questão de gestão de tempo, constituímos nessa sessão os grupos de trabalho. Apresentada a atividade de motivação, passámos para a fase de preparação, dando-lhes a conhecer o jogo, as regras de funcionamento do mesmo e sorteando a ordem de atuação das equipas. De referir que, para manter a expectativa, não revelámos aos alunos em que consistia o desafio final, apenas que precisariam do dinheiro para o concretizar. Na fase de conceptualização, deu-se início ao jogo, no qual participámos como apresentadora, por forma a propiciar aos alunos um contexto em que todos os intervenientes se entrosassem. Nesta primeira etapa, ganhou o grupo que mais dinheiro conseguiu amealhar. Posteriormente, anunciámos aos alunos o desafio final; cada grupo, pela ordem do dinheiro ganho, escolheu uma personalidade e, a partir de um catálogo de roupa que elaborámos e apenas recorrendo ao dinheiro conseguido na fase anterior, escolheu uma indumentária adequada à situação que lhes era apresentada. Escolhidas as vestes, o porta-voz de cada equipa apresentou a sua sugestão; no final, o júri deliberou os vencedores, aos quais foram atribuídos o habitual prémio honroso.

Para concluir a aula, os alunos preencheram também uma ficha de autoavaliação referente às aprendizagens realizadas nesta unidade temática, bem como ao jogo aplicado (ver anexo 12).

Juego de la Oca

Este jogo realizou-se no âmbito da terceira unidade lecionada – *Enséñanos tu casa* – e, portanto, a temática abordada era a casa.

Depois do hospital, a nossa casa é, seguramente, o primeiro lugar a dar-nos as boas-vindas e onde, durante muitos anos, passamos grande parte da nossa vida e partilhamos o bom e o mau que ela nos reserva. A escolha por esta unidade residiu precisamente neste

aspecto, por ser um tema real e familiar aos alunos, que seguramente lhes despertaria interesse e os incitaria à partilha de experiências.

Constituída por três aulas, nesta unidade abordámos os seguintes conteúdos programáticos: os tipos de casa, as divisões de uma casa e o respetivo mobiliário; ao nível da gramática, estudámos o fenómeno da apócope, os advérbios de lugar e os pronomes pessoais de complemento direto e indireto e por fim, no domínio cultural, referimos a perspectiva dos espanhóis sobre a compra e o aluguer das casas e onde se localizam as casas mais caras do país.

Como nas unidades didáticas anteriormente descritas, proporcionámos aos discentes outras atividades lúdicas que não apenas o «jogo final», para que, de forma lúdica, os alunos adquirissem e praticassem os conteúdos léxicos e gramaticais que na última aula iriam pôr à prova: na primeira aula, realizámos um crucigrama sobre os vários tipos de casa (ver anexo 13) e um breve exercício interativo de aplicação de vocabulário básico sobre a estrutura um edifício (ver anexo 14); na aula seguinte, recorrendo igualmente a um exercício interativo, os alunos praticaram o vocabulário respeitante à planta e interior de uma casa (ver anexo 15) e ainda um jogo de adivinhação para introduzir o uso dos pronomes pessoais de complemento direto.

A última aula, com a duração de quarenta e cinco minutos, consistiu na realização do «jogo final» - *Juego de la Oca* - que, como o próprio título sugere, se inspirou no tradicional jogo televisivo espanhol, transmitido pela Antena 3, na década de 90, e que fez as delícias dos telespetadores espanhóis, mas também dos portugueses. Expressamente apontado pelo *Marco Común Europeo de Referencia* para trabalhar a língua espanhola, na sua dimensão social (MCER, 2002:59), este jogo de mesa é, na perspectiva de Charo Nevado e Patrícia Varela, «un complemento perfecto para practicar las diferentes destrezas» (Nevado, 2008: 9; Varela, 2010: 5). Ao contrário do anterior, este apresentou-se apenas como uma atividade de comunicação funcional, visto que os alunos, cumprindo o propósito de salvar um vazio de informação ou resolver um problema, não tiveram que assumir um papel social, como sucede nas atividades de interação social. A razão que esteve na base da seleção deste tipo de atividade deveu-se ao nível de ensino e à idade dos alunos: apesar de ser uma temática familiar, ser-lhes-ia um pouco difícil desenvolver uma atividade de interação social, porque ainda no seriam capazes de assumir um tipo de papel que este tema pressupõe; uma atividade de comunicação funcional seria mais simples e adequada às suas características. Por outro lado, este é um modelo de jogo bastante

apreciado nestas idades e foi ainda uma forma divertida de dar-lhes a conhecer mais um elemento do entorno cultural espanhol.

À semelhança dos outros jogos, pretendíamos que os alunos praticassem a língua espanhola, revendo e consolidando toda a matéria aprendida ao longo da unidade didática. No entanto, estávamos conscientes de que o sucesso deste tipo de atividade estaria fortemente determinado pelo interesse e a motivação que conseguíssemos despertar nos nossos alunos e que a cada unidade didática lecionada seria mais difícil surpreendê-los; sabíamos que teríamos que apresentar-lhes um jogo diferente dos anteriores, mas que cumprisse os mesmos objetivos de avaliação e cujo grau de exigência não fosse inferior aos já realizados; em suma, queríamos que encontrassem também naquele jogo inovação, diversão e um estímulo para o realizar. Para que o jogo não se limitasse a uma sessão de perguntas-respostas e procurando que, através dele, os alunos desenvolvessem as várias destrezas linguísticas, nomeadamente, a compreensão auditiva, a expressão e a interação oral e escrita, adotámos a mesma estrutura do *¡Quién sabe, gana!*, estabelecendo, por isso, duas fases: uma primeira, constituída, concretamente, pelo jogo de tabuleiro e uma segunda, pela apresentação e superação de um desafio final. E se *a priori* não parece haver diferença entre este jogo e o da unidade programática anterior, veremos que há elementos que os distinguem e que conferem a este último uma nova dinâmica: primeiramente, a existência de um tabuleiro de jogo que contém casas que penalizam ou premiam os jogadores e, claro está, a inclusão do fator sorte e, seguidamente, a descoberta do conteúdo de uma imagem.

Em jeito de introdução, começámos por apresentar-lhes um excerto do genérico do concurso televisivo, por forma a despertar o seu interesse e levá-los a deduzir a atividade que se seguia. Na fase de apresentação, revelamos-lhes o jogo que iriam realizar, bem como os seus objetivos e regras de funcionamento. Para que a atividade decorresse ordeiramente e possibilitasse que todos os alunos o visionassem e estivessem atentos e entrosados, optámos por adaptar a versão original do *Juego de la Oca* a uma versão digital e interativa, projetando-a para todos a turma (ver anexo 16). Nesta nova versão, incluímos um leque de perguntas sobre os vários conteúdos aprendidos (ver anexo 17), para aferir a sua correta aquisição. Dado que a aula era de 45 minutos, e para rentabilizar o tempo disponível, os grupos de trabalho foram definidos na aula anterior e sorteada a ordem de participação das seis equipas. Para iniciar o jogo, a primeira equipa, representada por um elemento jogador, lançava o dado e, depois de avançar com o respetivo peão, respondia a uma pergunta retirada aleatoriamente de um saco. Se acertasse a resposta e não caísse na casa «Stop» que

a impedia de prosseguir, poderia voltar a jogar; caso errasse, ficaria sem fazê-lo uma vez. Saliente-se o facto do papel do «jogador pivô» ser, uma vez mais, rotativo, implicando, assim, que todos os alunos participassem integralmente, praticando, além dos seus conhecimentos teóricos, a sua compreensão leitora e expressão oral. Ganharia a equipa que primeiro chegasse à última casa, ou em alternativa, que mais se aproximasse dela.

Na segunda parte, os discentes teriam que levar a cabo um desafio final, que consistia na descodificação de uma imagem alusiva a uma divisão da casa e subsequente descrição detalhada (ver anexo 18). Cada grupo, pela ordem de triunfo da primeira parte, escolheria um número de uma imagem e o vencedor final seria determinado pela prestação da primeira parte do jogo, isto é, pelo número de respostas certas, e também pela descrição mais correta da sua imagem, considerando, para isso, a aplicação do vocabulário, mas também a coerência e coesão do discurso (ver anexo 19). A avaliação da atividade esteve a nosso cargo e da professora orientadora. Conhecido o grupo vencedor, foi-lhe atribuído o habitual prémio de reconhecimento.

No final do jogo, tal como nos anteriores *¡Quién sabe, gana!* e *La palabra secreta*, os alunos preencheram a ficha de autoavaliação sobre a unidade didática, através da qual avaliaram o seu desempenho e a utilidade do jogo na consolidação e revisão dos conhecimentos adquiridos (ver anexo 20).

¡Lidiando con los casos!

O último jogo didático realizou-se no último período letivo, no âmbito da unidade *Dime lo que comes*, e contou com a observância do docente supervisor. Intitulado *¡Lidiando con los casos!*, integrou-se no tema da alimentação, que à semelhança dos anteriores, constituía um assunto familiar aos alunos, que lhes suscitaria interesse e contribuiria, seguramente, para desenvolver a competência comunicativa. Particularmente, esta era ainda uma temática transversal a outras disciplinas, que lhes permitiria relacionar e usar conhecimentos aprendidos noutros momentos.

No decurso das três aulas que antecederam a aula final, foram lecionados conteúdos léxicos, gramaticais e culturais: no domínio do vocabulário, os alunos aprenderam o nome de vários alimentos que compõem a roda dos alimentos, assim como as várias refeições do dia e reviram algum léxico sobre utensílios de cozinha; relativamente à gramática, abordámos verbos relacionados com o ato de cozinhar e repassámos o modo imperativo e o género de algumas palavras; por fim, no âmbito da cultura, conheceram conceitos

relacionados com os hábitos alimentares dos espanhóis, bem como alguns dos principais pratos típicos da gastronomia espanhola. Na última aula, mediante a aplicação do jogo didático, os alunos puseram em prática todos os conteúdos aprendidos.

Como habitualmente, não nos cingimos ao «jogo final» para implementar a componente lúdica e apresentámos aos alunos um exercício interativo de aplicação de vocabulário, através do qual aprenderam e praticaram o vocabulário necessário: de entre um leque de cartões que continham uma imagem e o respetivo nome de um alimento (ver anexo 21), cada discente retirava um e classificava-o, segundo a categoria a que pertencia na roda dos alimentos.

Dado que era o último jogo e considerando que ao cabo de um ano letivo os discentes já haviam adquirido, para um nível A1, a competência comunicativa necessária para desenvolver uma atividade mais complexa, pretendíamos que este fosse ainda mais arrojado e integrasse todas as destrezas linguísticas. Tal como o próprio nome o sugere, este jogo relacionou-se com o tema da culinária e teve como espaço cénico uma cozinha. Percebe-se, por isso, que esta seria uma atividade eminentemente prática, com uma estrutura completamente distinta das anteriormente realizadas. Se até então, a participação dos alunos tinha sido mais ou menos controlada, na medida em que havia pautas que orientavam a sua atuação, nesta última procurámos que os alunos agissem com total autonomia na busca da informação e dos recursos necessários para levar a cabo o «desafio final», tomando decisões e adotando as estratégias necessárias.

Ao contrário dos jogos anteriormente aplicados, *¡Lidiando con los casos!* não se baseou em nenhum jogo conhecido; porém, seguimos as orientações veiculadas pelo QECR e desenhamos um jogo dramático que, a par de uma atividade de interação social, poderíamos também classificar como a «tarefa final» da unidade didática em estudo, uma vez que, tal como explica Sonsoles Fernández (2001: 13-38) e Ernesto Martín (1999: 27-52), a propósito do Ensino por Tarefas, os discentes realizaram, no decurso das aulas, um conjunto de «tarefas intermédias ou possibilitadoras» necessárias para a realização dessa tarefa: a apresentação e confeção de um prato espanhol num concurso de televisão, no qual figuraram como concorrentes/cozinheiros. Neste contexto, a língua constituiu não só um instrumento funcional, mas também uma forma de comportamento social (Littewood, 1996: 41). A razão pela qual escolhemos este tipo de atividade deveu-se à conjugação de dois conceitos bastante próximos da realidade dos alunos: concurso e televisão. Por outro lado, quisemos mostrar-lhes que o jogo dramático seria mais um tipo de atividade lúdica onde poderiam aplicar os conteúdos aprendidos de forma divertida.

Para que fosse possível levar a cabo a «tarefa final», os alunos precisaram de elaborar previamente uma receita, recorrendo aos conteúdos trabalhados nas aulas anteriores/tarefas intermédias. Por uma questão de gestão do tempo, as receitas apresentadas foram selecionadas por nós, que procurámos recolher uma pequena mostra gastronómica dos principais pratos da cozinha espanhola; essas receitas, no total de nove, estavam escritas em português; teriam que traduzi-las para a língua vernácula e classificá-las, posteriormente, segundo o tipo de prato a que pertenciam num menu espanhol. No sentido de enriquecer o conhecimento sobre a cultura hispânica, sugerimos aos discentes que fizessem uma breve pesquisa sobre a sua receita, de modo a que todos ficassem a saber sua origem. E porque, além da coesão, espírito de grupo, e claro está, do divertimento, era também nosso objetivo promover a autonomia e a criatividade entre os alunos, a apresentação e «confeção» do prato foi da total responsabilidade dos grupos, pelo que puderam utilizar ou produzir os materiais que considerassem necessários para tornar a sua receita apelativa. Do mesmo modo, a condução do concurso esteve também a cargo de um aluno, que elaborou o seu próprio guião.

No que concerne ao agrupamento dos alunos, optámos por constituir grupos pequenos de trabalho, porque assim conseguiríamos que todos os discentes participassem de forma integrada e ativa, quer na preparação prévia, quer na apresentação e «confeção» da sua receita; aquando do concurso, cada aluno deveria assumir um papel e interatuar oralmente com os seus companheiros, de modo a imprimir dinamismo e realismo à sua prestação. No caso da turma do 10.º ano, dada a dimensão da turma, os alunos trabalharam em pares e reduzimos as receitas a trabalhar para sete.

No sentido de tornar a situação comunicativa mais real, propiciando um contexto de aprendizagem significativo aos alunos, recriámos o cenário de uma cozinha, onde os alunos puderam contracenar, assumindo os seus papéis sociais: como pano de fundo, colocámos a imagem da cozinha do programa do cozinheiro vasco Karlos Arguiñano (ver anexo 22), ao qual acrescentámos uma réplica, em tamanho real; e para que os alunos sentissem que estavam de facto num programa televisivo, incluímos a estrutura de uma televisão e uma câmara de filmar, através da qual gravámos toda a atividade (ver anexo 23). Na turma de 10.º ano, não fizemos a gravação da atividade, nem incluímos a cozinha.

Passemos agora à descrição de como decorreu o jogo: para introduzi-lo, mostrámos aos discentes um excerto de um programa do cozinheiro vasco, levando-os a inferir o tipo de atividade que iriam realizar. Saliente-se que à exceção do aluno que desempenhou o papel de apresentador, apenas sabiam, da aula anterior, que teriam que apresentar e simular

a preparação da sua receita, mas não sabiam em que moldes seria. Posteriormente, revelámos-lhes em que consistia o jogo e apresentámos o cenário em que iriam atuar, bem como jurado que iria avaliar a sua prestação. Assumindo o seu papel, o aluno-apresentador iniciou o concurso e conduziu a participação de cada grupo a concurso, que, dando azas à imaginação, exibiu a sua receita. Concluídas todas as atuações, o apresentador solicitou o veredito final do jurado, uma vez mais, constituído pelos professores orientador e supervisor que, com base numa grelha de observação, avaliou o desempenho global dos grupos (ver anexo 24). Conhecido o grupo vencedor, foi-lhe atribuído o habitual prémio e o apresentador deu por terminado o programa.

Como de costume, os alunos preencheram, no final da aula, uma ficha de autoavaliação sobre a unidade e pronunciaram-se sobre o jogo realizado (ver anexo 25), mas também sobre a utilidade dos vários jogos aplicados ao longo do ano letivo na prática, revisão e consolidação das matérias aprendidas.

2.3.2. Português

Apresentados que estão os jogos didáticos aplicados na disciplina de Espanhol, como língua estrangeira, daremos lugar à apresentação das atividades lúdicas realizadas no final das duas unidades didáticas selecionadas, no âmbito do Português, como língua materna.

Recorde-se que para levar a cabo o estudo que propusemos fazer sobre a utilidade dos jogos didáticos na disciplina de Português, contámos com a colaboração de uma turma do 11.º ano de escolaridade e da respetiva docente da disciplina. A colega lecionou integralmente as duas unidades e, empregando a mesma metodologia observada nas turmas de Espanhol, realizámos no final de cada uma um jogo, que serviu de avaliação formativa, como forma de aferir, rever e consolidar a aprendizagem.

A palavra secreta

O primeiro jogo realizou-se no âmbito da unidade didática *Sermão de Santo António aos Peixes*, do Padre António Vieira, no primeiro período letivo. Esta unidade contou com um total de oito aulas de noventa minutos, tendo sido abordados os seguintes conteúdos programáticos: ao nível da tipologia textual, o discurso político (estrutura e

estratégia de argumentação, persuasão e manipulação), o *Sermão de Santo António aos Peixes* e os textos argumentativos dos Media; relativamente ao funcionamento da língua, trabalhou-se o domínio da sintaxe, da pragmática linguística e textual e da semântica lexical e frásica.

A escolha desta unidade deveu-se ao facto de contemplar uma obra e um escritor de valor ímpar da literatura portuguesa, inscritos num período literário novo para os alunos – o Barroco – que contém conceitos novos e complexos. Pretendíamos contribuir para que a aprendizagem desta matéria fosse efetivamente significativa, transformando o jogo numa estratégia divertida de revisão e consolidação dos conteúdos aprendidos.

Como no primeiro jogo realizado na disciplina de Língua Estrangeira, levámos a cabo uma atividade de comunicação funcional simples, que decorreu na última aula da unidade temática e na qual procurámos igualmente contemplar toda a matéria lecionada, focalizando os aspetos fulcrais da obra literária estudada: contextualização histórica e literária, estrutura interna e ainda aspetos formais do texto. Adotando a mesma tipologia de jogo, os alunos teriam que descobrir *a palavra secreta* constante em cada cartão (ver anexo 26), ativando para isso os conteúdos lecionados. No entanto, por tratar-se de uma atividade em que o veículo de comunicação era a própria língua materna, a questão da prática das destrezas linguísticas, nomeadamente a expressão e a compreensão oral, não assumiu a mesma relevância que na língua espanhola. Ainda assim, e apesar do objetivo primeiro deste tipo de atividade ser a aferição dos conteúdos aprendidos, a prática da língua, na forma oral ou escrita, é importante e deverá existir sempre nas aulas de Português, propiciando aos alunos momentos de interação que não só os fará praticar a língua materna, como também os ajudará a desinibir-se perante o professor e os colegas.

Quanto ao tipo de agrupamento utilizado, optámos, igualmente, por estabelecer grupos de trabalho, mas como esta turma era mais pequena do que a de terceiro ciclo, reduzimos o número de elementos por grupo, tornando a relação e a participação intergrupala mais coesa.

Para colocarmos o jogo em prática, seguimos os mesmos passos e estratégias de atuação usados na atividade lúdica homónima e no final aplicámos também um breve questionário sobre a sua utilidade na revisão e consolidação da matéria dada (ver anexo 27). Apesar dos conteúdos de aprendizagem e do nível de ensino serem completamente distintos, a estrutura deste jogo possibilitou-nos que o usássemos nas duas disciplinas. Sublinhe-se que esta opção foi tomada deliberadamente, porque pretendíamos comprovar a sua eficácia noutra grupo disciplinar, com alunos de um nível de ensino e idades distintos.

Quem quer ser milionário?

O segundo jogo realizado integrou-se na unidade didática *Os Maias*, lecionada no segundo período letivo. Dado a extensão e a complexidade desta obra, considerámos que a aplicação de uma atividade lúdica no final da unidade poderia constituir uma forma útil e descontraída de rever e consolidar a aprendizagem da obra.

A unidade didática contou com oito aulas de noventa minutos e os conteúdos lecionados foram os seguintes: contexto ideológico e sociológico, características da prosa queirosiana, estrutura do romance, as categorias da narrativa, textos críticos e informativos, crónica, editorial e *cartoon*, texto de apreciação crítica; no que concerne ao funcionamento da língua, os alunos trabalharam os mesmos itens enunciados na unidade anterior.

À semelhança do jogo realizado na disciplina de Espanhol, baseámo-nos no jogo televisivo *Quem quer ser milionário?*, que para além de ser conhecido e apreciado entre os jovens, permite-nos adaptar facilmente a sua estrutura aos objetivos de aprendizagem que queiramos definir. No entanto, em virtude do tipo de conteúdos abordados nas duas línguas ser completamente distinto, isto é, o estudo da obra não justificar a aplicação de uma componente prática, como fizemos no *¡Quien sabe, gana!*, não seguimos o mesmo esquema e escolhemos simplesmente adaptar a matéria teórica que pretendíamos aferir à estrutura do jogo televisivo.

Para levar a cabo este jogo, reproduzimos fielmente o original, incluindo um conjunto de perguntas ordenadas sobre a contextualização histórica e ideológica da obra e a sua estrutura interna e externa (ver anexo 28). A atividade decorreu numa aula de noventa minutos e os alunos foram igualmente reunidos em quatro ou cinco grupos de trabalho. Para suscitar-lhes a curiosidade e levá-los a deduzir o que os esperava, preparámos previamente a sala, dispendo as mesas estrategicamente, de forma a assemelhar-se ao cenário de um programa. Posteriormente, apresentámos-lhes o jogo, o seu objetivo e as regras de funcionamento, que como todos os outros, se pautou pelos mesmos princípios: liberdade de escolha na constituição dos grupos, o dever de participar de forma ativa, individual e coletivamente, e ainda o respeito pela ordem de atuação das equipas, previamente sorteada, bem como pelas regras de jogo (no caso da equipa em jogo não acertar a resposta, perderia o valor correspondente à pergunta e passaria a vez ao grupo seguinte).

No final do jogo, todos os alunos preencheram o habitual questionário sobre a utilidade da atividade lúdica realizada (ver anexo 29).

2. 4. O papel da professora

Espanhol

Ao longo dos quatro jogos didáticos realizados, assumimos uma postura atenta e reflexiva, quer em relação ao desempenho dos alunos, quer à eficácia das atividades planificadas, objetivando não só aperfeiçoar esta ferramenta de trabalho e de avaliação, como também melhorar a nossa prática docente, a partir dos resultados observados.

Seguindo os pressupostos teóricos emanados da Escola Nova e, em particular, das metodologias e documentos que preconizam um ensino direcionado para a ação, procurámos que em todos os jogos os discentes fossem os protagonistas, adotando um papel ativo na demanda e na prática do conhecimento e ganhando, por sua vez, consciência da importância da sua intervenção na realização e sucesso dos mesmos. Neste sentido, e por contraponto, trabalhámos para que em cada jogo a nossa atuação fosse limitada, discreta e, tanto quanto possível, meramente orientadora, de modo a não interferirmos no desempenho dos alunos. No entanto, tal não significa que a nossa função resultasse desnecessária ou inexistente, pois para que parecesse impercetível, existiu um trabalho prévio, que lhes permitiu dispor dos recursos necessários e atuar de forma autónoma.

No decurso de todos os jogos, assumimos, objetivamente, um papel secundário, cingindo a nossa função a uma ação passiva de orientação, observação e avaliação dos alunos: de modo a garantir a participação ativa e global, mediámos e facilitámos, sempre que necessário, a intervenção dos alunos e, a partir da observação direta do seu desempenho, acompanhámos e avaliámos o domínio dos conhecimentos teóricos aprendidos e das destrezas linguísticas praticadas, detetando deficiências de aprendizagem e lacunas ao nível das estratégias ou metodologias usadas. Finalizado o jogo, tirámos ilações sobre o processo de ensino-aprendizagem para, posteriormente, reforçar e/ou reformular os conteúdos nos quais se evidenciaram dificuldades.

No que diz respeito ao segundo e terceiro jogos aplicados – *¡Quien sabe, gana!* e *El juego de la oca* - por se tratar de atividades mais complexas que envolviam a prática da expressão escrita, demos igualmente apoio aos alunos na produção textual, esclarecendo dúvidas e corrigindo erros cometidos, ao nível da ortografia, acentuação e ortografia. No segundo jogo, integrámo-nos ainda no jogo, na função de apresentadora do concurso. Relativamente ao último jogo – *¡Lidiando con los casos!* – a fase de produção escrita que esteve na base na exposição oral foi levada a cabo na aula anterior, pelo que também aí apoiámos os alunos na redação e correção dos textos produzidos.

Português

No âmbito da disciplina de Português, assumimos as mesmas funções de preparação dos jogos e orientação dos alunos, aquando da sua realização, mas em virtude da nossa atuação reduzir-se apenas à última aula das duas unidades didáticas, necessitámos da colaboração da docente responsável para avaliar a aprendizagem dos alunos e a eficácia dos jogos aplicados.

De referir ainda que, ao contrário dos jogos realizados em Espanhol, não contemplámos a prática da expressão escrita.

2. 5. Análise e interpretação dos dados

Sendo o ensino-aprendizagem um processo bilateral, quem melhor que os seus intervenientes poderá facultar informação credível sobre a eficácia e sucesso das metodologias e estratégias usadas? Precisamente por essa razão, considerámos fundamental sustentar a nossa investigação na atuação e na opinião dos alunos que colaboraram neste projeto, recolhida a partir das fichas de autoavaliação aplicadas no final de cada jogo, bem como de um conjunto de professores em exercício de funções, aos quais foi igualmente realizado um questionário.

Para que houvesse o máximo de uniformidade de critérios, elaborámos as mesmas questões para as três turmas inquiridas, as quais incidiram sobre a utilidade do jogo na respetiva unidade temática e sobre as preferências dos estudantes. Quanto a nós, para cumprir a nossa função de avaliadora, elaborámos uma grelha de observação, na qual registámos o desempenho de todos os grupos em cada jogo (ver anexo 30) e por fim, no que diz respeito aos professores, as perguntas incidiram sobre a sua atividade docente, nomeadamente, sobre a utilização dos jogos didáticos na sua prática letiva (ver anexo 31).

La palabra secreta

Observação direta da professora

La palabra secreta foi o primeiro jogo que os alunos realizaram e, por isso, tratou-se de uma atividade lúdica relativamente simples, através da qual pretendemos familiarizar os discentes para este tipo de estratégia avaliativa.

Dada a novidade da atividade, ambas as turmas mostraram-se bastante entusiasmadas com a ideia de jogo, apesar de pertencerem a faixas etárias distintas, e no decurso do jogo revelaram entrega e espírito de equipa. Foi igualmente interessante verificar a competitividade que existiu entre os grupos de trabalho, que acabou por traduzir-se num empenhamento total de todos os alunos, sobretudo na turma de 7.º ano, provavelmente, devido a uma maior permeabilidade para este tipo de atividade nesta faixa etária. Contudo, ao nível do desempenho, constatámos que, apesar de ambas as turmas possuírem o mesmo nível de língua de Espanhol, os discentes do 10.º ano demonstraram mais facilidade em realizar a atividade, nomeadamente em expressar-se oralmente, o que poderá explicar-se pela maturidade e, por outro lado, pelo facto da constituição dos grupos do 7.º ano estar um pouco desequilibrada; ainda assim, comprovámos que através deste tipo de atividade todos os alunos participaram e, com maior ou menor dificuldade, conseguiram praticar de forma mais desinibida a expressividade oral na língua meta.

Em relação à aquisição dos conteúdos linguísticos e culturais, os alunos do ensino básico revelaram tê-los mais consolidados, à exceção de um dos conteúdos gramaticais – as regras de acentuação e classificação das palavras – cujo motivo se relaciona, diretamente, com a aula em que foram lecionados: o tempo previsto para explicar e praticar essa temática foi escasso para os alunos do 7.º ano, dado que precisaram de mais tempo do que os alunos do ensino secundário para registar a matéria para o caderno e compreendê-la. Também na turma do 10.º ano a componente gramatical foi a que suscitou mais hesitações no momento de responder, o que nos levou a concluir que esta matéria não teria ficado tão explícita quanto havíamos pensado e, por isso, teríamos que reformular o método de ensino utilizado naquela matéria, que foi novamente objetivo de estudo na aula seguinte.

No que concerne à gestão do jogo, a questão do tempo voltou a refletir-se no 7.º C, que levou mais tempo a realizá-lo. Dado que era a primeira vez que fazíamos este tipo de atividade com esta turma e não conhecíamos claramente o seu ritmo de trabalho, considerámos que o tempo estimado seria suficiente, mas na verdade foi necessário disponibilizar um pouco mais para agrupar os alunos e explicar o jogo, o que acabou por condicionar o tempo efetivo de jogo. Tal facto conduziu-nos a uma outra ilação: apesar de possuírem o mesmo nível de ensino de língua estrangeira, os alunos mais novos necessitam de mais tempo para levar a cabo as atividades propostas e, por isso, teríamos que adaptar o tempo da aula e do jogo ao ritmo dos alunos.

Um outro aspeto relevante foi o facto de no final do jogo, antes de ser aplicada a ficha de autoavaliação, duas alunas da turma do 10.º ano terem comentado a utilidade da

atividade realizada para a aprendizagem da matéria, que lhes permitiu «aliar diversão e estudo na aula de Espanhol», o que, de alguma forma, foi ao encontro das nossas expectativas.

Consideramos, por isso, que o balanço foi bastante positivo: de uma maneira geral, comprovámos, pelo desempenho dos alunos de ambas as turmas, que os conteúdos foram globalmente assimilados e que o jogo serviu o seu objetivo principal, ou seja, a revisão e consolidação da matéria aprendida naquela unidade didática.

Inquérito realizado aos alunos

Face à informação apresentada nos gráficos referentes a este primeiro jogo, verifica-se que existiu bastante homogeneidade nas respostas dadas pelos alunos, em cada turma, mas também entre as duas, o que, de alguma forma, indicia a seriedade com que encararam a atividade realizada. Excetua-se a resposta à terceira pergunta, com resultados totalmente díspares entre a turma do 7.º e do 10.º ano de escolaridade.

Segundo os dados dos gráficos 1 e 2, todos os estudantes reconheceram a utilidade do jogo realizado como estratégia de revisão da matéria aprendida na unidade didática em questão e a maioria considerou ainda tê-los ajudado a aprender melhor. No entanto, quando comparados os resultados obtidos na alínea c), verifica-se uma total discrepância: vinte e três, dos vinte e três alunos do 7.º C afirmaram apenas ter aprendido a matéria lecionada com o jogo, enquanto na turma do 10.º ano, somente três alunos concordam com essa afirmação. Tais resultados causaram-nos bastante surpresa e alguma estranheza, sobretudo na turma do ensino básico, dado que as respostas dadas não se coadunaram com o que havíamos constatado, aquando da realização do jogo.

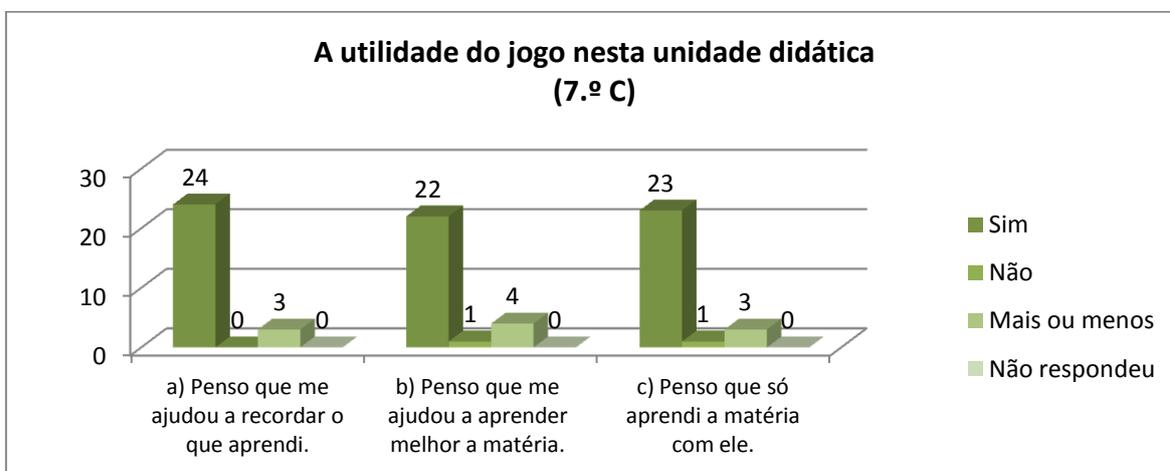


Gráfico 1

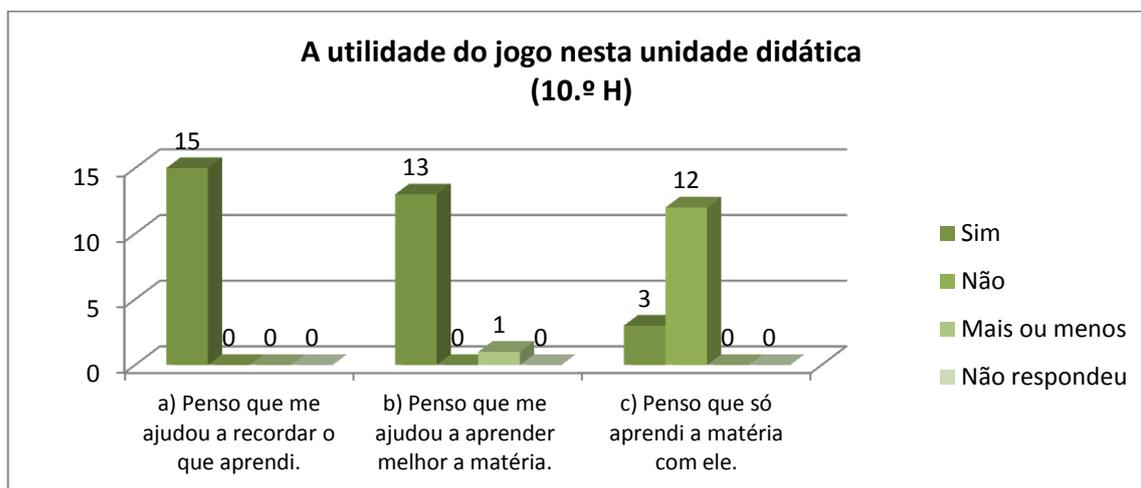


Gráfico 2

No que concerne à dimensão lúdica da atividade, conforme podemos observar, foi unânime que se tratou de uma experiência divertida, que gostariam de repetir. Por fim, à questão «Gostarias de conhecer outros jogos?», a maioria respondeu afirmativamente e cerca de metade dos alunos apresentou sugestões para o próximo jogo: no 7.º C, seis alunos propuseram jogos de desporto e outros seis jogos de estratégias; já no 10.º H, cinco discentes indicaram o jogo televisivo *Quem quer ser milionário?* e dois, o *Party*. Os restantes preferiram que fosse a professora a escolher. Repare-se que os tipos de jogos apresentados pelos alunos das duas turmas são bem distintos e são o reflexo da sua maturidade.

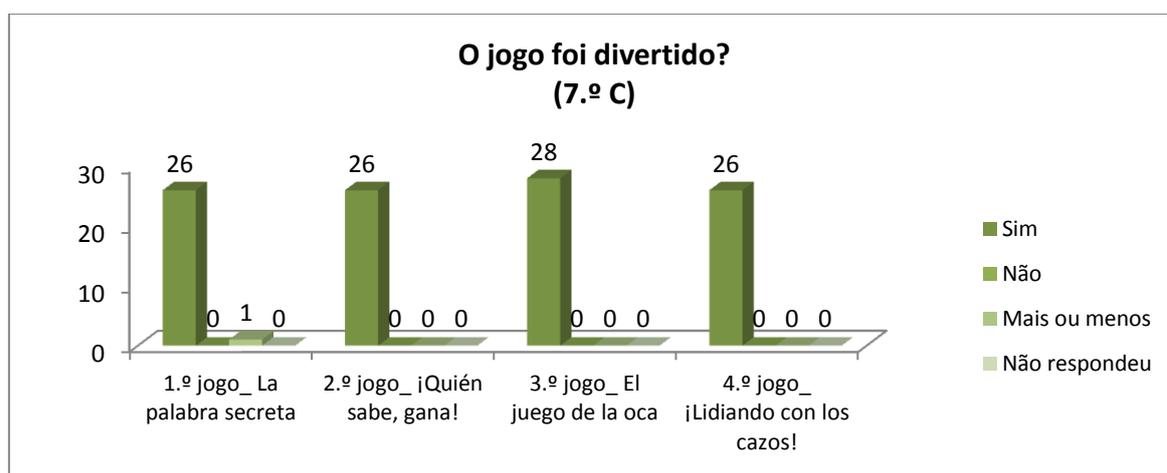


Gráfico 3

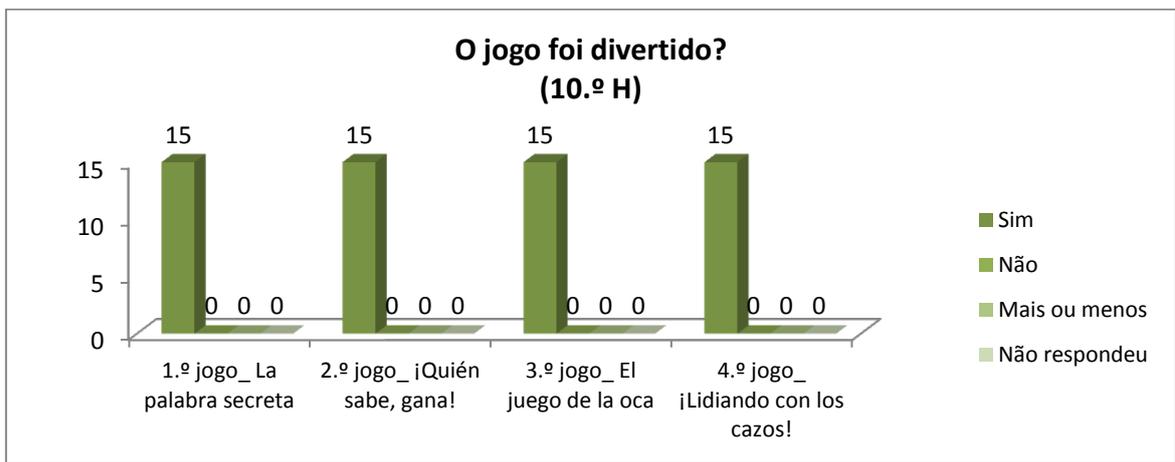


Gráfico 4



Gráfico 5

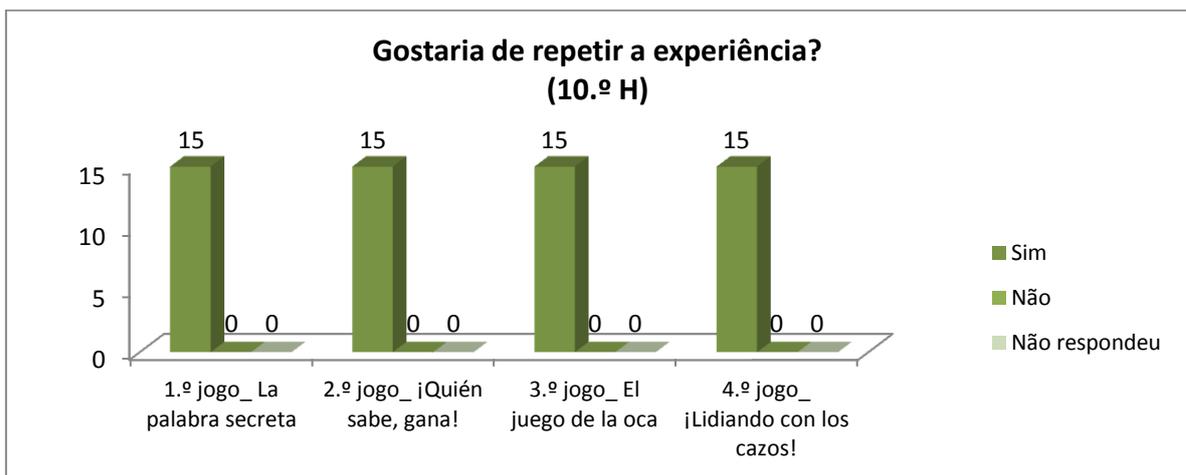


Gráfico 6

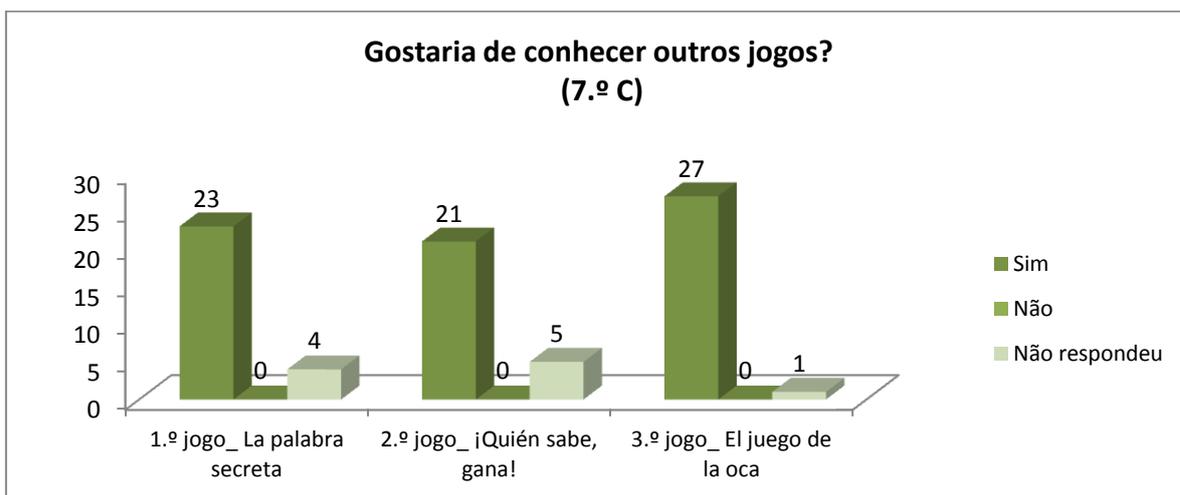


Gráfico 7

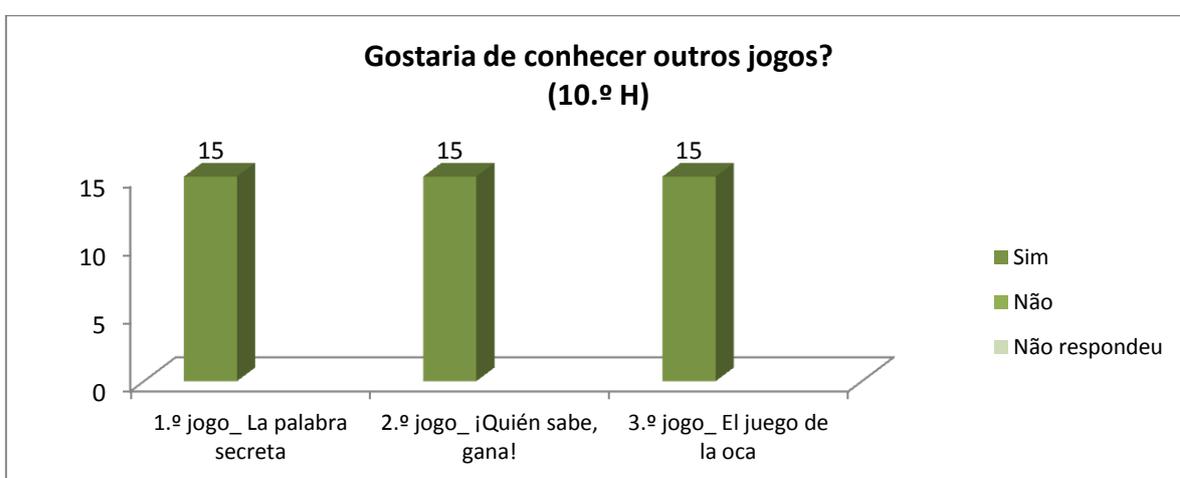


Gráfico 8

¡Quien sabe, gana!

Observação direta da professora

Neste segundo jogo, os discentes não foram totalmente surpreendidos pela realização deste género de atividade, dado que constituímos na aula anterior os grupos de trabalho. A este propósito, em virtude do que havíamos constatado no jogo anterior, nomeadamente, a existência de grupos de trabalho pouco equitativos, propusemos aos alunos do 7.º C algumas mudanças na sua constituição. A razão da formação prévia dos grupos prendeu-se igualmente com o facto do tempo disponível no primeiro jogo ter sido insuficiente para a cumprir a planificação.

Como já referimos, esta atividade baseou-se num jogo televisivo bastante conhecido e o facto de incluir o manuseamento de objetos, particularmente, dinheiro, tornou-a ainda mais estimulante para os discentes. À semelhança do que aconteceu anteriormente, a reação dos alunos foi envolta em entusiasmo: tanto a turma do 7.º ano, como a do 10.º ano mostraram-se, uma vez mais, motivadas e empenhadas para pôr à prova os conhecimentos aprendidos nesta unidade didática. Salientamos igualmente a cooperação e a total entrega ao jogo, que acabou por fomentar a competição salutar entre as equipas e tornar a atividade ainda mais interessante e significativa para os alunos.

No tocante ao desempenho dos alunos ao longo do jogo, ambas as turmas revelaram conhecer globalmente os conteúdos aprendidos, porém com maior destaque para o 7.º C, que mostrou dominar melhor a matéria teórica, excetuando-se, no entanto, alguns discentes, que já na primeira atividade lúdica haviam evidenciado algumas dificuldades. Desta vez, ao contrário do que sucedeu no anterior, comprovámos que as questões relacionadas com a gramática não constituíram um problema para a maioria dos alunos, uma vez que era mais simples e relativamente aos conteúdos léxicos, a prestação das duas turmas foi bastante equilibrada, ainda que denotássemos mais falhas e hesitações nas respostas dadas por parte do 10.º ano. No tocante a esta parte da matéria, denotámos que alguns dos erros cometidos deveram-se a uma maior quantidade de vocabulário aprendido nesta unidade didática, o que acabou por suscitar alguma confusão entre algumas palavras. No sentido de corrigir esta situação, reforçámos, no início da aula seguinte, algum do vocabulário aprendido, mediante um exercício de oralidade. Ainda sobre a primeira parte do jogo, consideramos que o tipo de exercício utilizado, assente num esquema de pergunta-resposta, favoreceu a prestação da turma do 7.º, dado que apenas pressupunha respostas breves, não exigindo, por isso, uma exposição oral, como o anterior.

No segundo momento do jogo, que consistia na escolha de uma indumentária adequada para uma figura pública, os alunos do 7.º C evidenciaram novamente um melhor desempenho, dado que fizeram uma escolha mais equilibrada e apresentaram um texto mais coeso e coerente. Recorde-se que esta parte do jogo implicava a prática das destrezas de interação e expressão escrita e oral e para o seu bom desempenho contribuiu igualmente o facto dos grupos de trabalho estarem equilibrados, ao contrário do que sucedeu na turma do secundário, cuja constituição dos grupos foi da total responsabilidade dos alunos. Ao nível da expressão escrita, os alunos, sobretudo os do 7.º ano, registaram alguns erros de ortografia e de acentuação comuns entre os alunos de nível A1, para os quais foram devidamente alertados no momento da correção do texto.

Talvez por ser já o segundo jogo ou pelas suas particularidades, comprovámos um progresso nos resultados alcançados, não só no que respeita à aquisição dos conteúdos linguísticos (léxicos, gramaticais, comunicativos) e culturais, mas também ao nível da prática das destrezas de expressão e interação oral; os alunos mostraram-se, em ambas as turmas, de uma maneira geral, ainda mais motivados e com um pouco mais de domínio da língua espanhola, que acabou por refletir-se no seu desempenho global; por outro lado, o facto da atividade final incitar à criatividade e proporcionar-lhes uma maior autonomia na tomada de decisões, acabou por levar a que adotassem uma postura mais entusiasta e ativa. Neste sentido, consideramos que, uma vez mais, o nosso objetivo foi alcançado.

Inquérito realizado aos alunos

Neste segundo jogo, à semelhança do que se verificou no anterior, verificou-se novamente bastante conformidade nas respostas dadas pelos alunos de ambas as turmas, à exceção da alínea d): a totalidade dos alunos concordou com o facto de o jogo apresentar-se como uma atividade útil para a revisão dos conteúdos aprendidos e quase todos consideraram que os ajudou a aprender melhor. Acrescentámos ainda uma nova alínea, com a intenção de compreender se reconheciam ainda este tipo de atividade como uma estratégia para consolidar os conteúdos aprendidos e também aqui a maioria anuiu, havendo, no entanto, cinco alunos da turma do 7.º ano a expressar uma opinião contrária. Note-se que no dia da realização deste jogo faltou um aluno, razão pela qual se verifica a diferença de um aluno comparativamente ao aplicado anteriormente. Relativamente à questão a partir da qual pretendíamos saber se a aprendizagem da matéria se tinha devido exclusivamente à atividade lúdica levada a cabo, constata-se novamente que a maioria dos alunos do 7.º C concordou, contrariamente ao 10.º H.

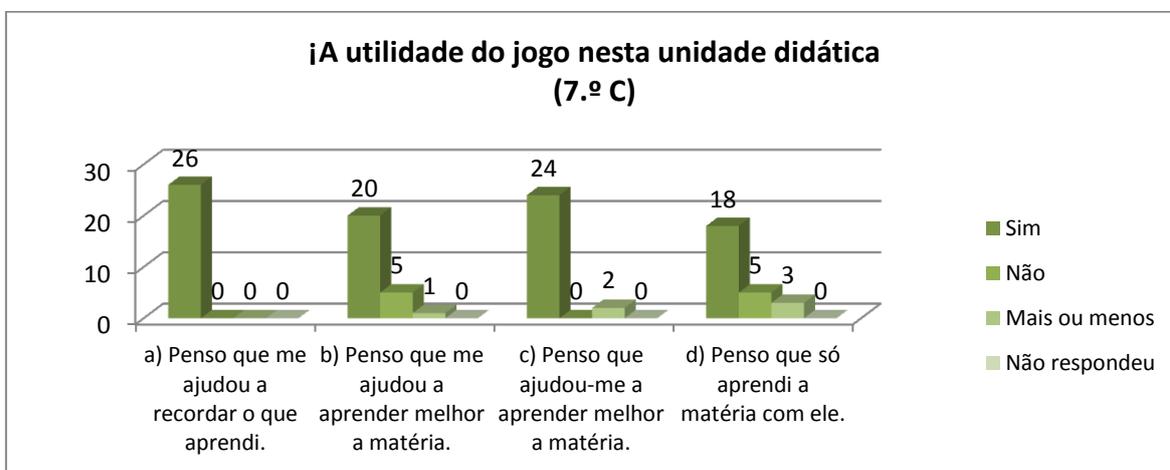


Gráfico 9

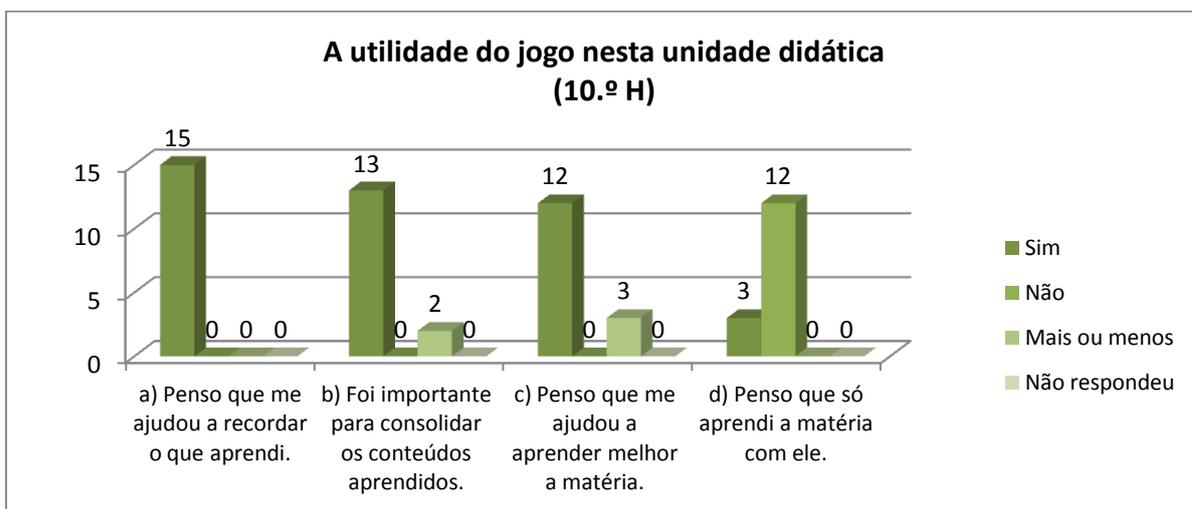


Gráfico 10

No que diz respeito ao carácter lúdico, conforme podemos constatar entre os gráficos 3 e 8, os resultados observados no primeiro jogo repetem-se: todos os alunos foram unânimes em considerar que se tratou de uma experiência divertida a repetir; quanto à possibilidade de conhecer outros jogos, todos os alunos do 7.º e do 10.º ano manifestaram uma vez mais interesse em fazê-lo e alguns propuseram ainda passatempos como o *Scrabble*, o *Party* e *O Enforcado*. Denotou-se novamente algum distanciamento nas preferências entre os alunos do ensino básico e do secundário, apesar de ambos manifestarem gosto por jogos de palavras: os jogos mais simples e práticos são apontados pelos alunos do 7.º ano e os cariz mais complexo, pelos do 10.ºH.

El juego de la oca

Observação direta da professora

El Juego de la Oca foi, como explicámos anteriormente, o terceiro jogo realizado já no final do segundo período. Nesta atividade procurámos manter a mesma motivação e conseguir os mesmos resultados que havíamos alcançado anteriormente, demonstrando que poderíamos transformar uma aula de avaliação num momento divertido e estimulante para os alunos.

Um pouco como sucedeu no *¡Quien sabe, gana!*, os alunos contavam já com a realização de uma atividade lúdica no final da unidade didática e aquando da constituição dos grupos na aula prévia ao jogo, foram os próprios alunos do 7.º ano a sugerir que se mantivessem os mesmos grupos do anterior jogo, o que demonstrou a responsabilidade e o

empenho com que encararam esta atividade de finalização da unidade. Relativamente à turma do 10.º ano, não se colocou essa questão, porque os grupos constituídos no primeiro jogo eram equilibrados e tinham trabalhado bem.

Aquando da idealização da atividade, estávamos conscientes de que as expectativas dos alunos eram altas e que esperavam que fosse similar à anterior, uma vez que tinha sido bastante divertida para eles. Pensámos, por isso, manter a mesma estrutura do anterior jogo, aferindo, primeiramente, os conteúdos linguísticos e culturais aprendidos e praticando, num segundo momento, as destrezas de expressão, mediante a aplicação desses conteúdos, mas inovando, para não perder interesse. Uma vez mais, ambas as turmas mostraram-se bastante motivadas com a ideia do jogo; porém comprovámos, pela reação dos alunos do 10.º ano no decurso da atividade, que o tipo de jogo apresentado não se adequou às duas faixas etárias: para os alunos do secundário, o jogo de tabuleiro e o próprio desafio final não pareceu ser tão estimulante como foi para os alunos do terceiro ciclo, o que acabou por refletir-se no seu desempenho, substancialmente melhor na turma 7.º C. No entanto, no que diz respeito à prática e revisão dos conteúdos letivos, ambas as turmas apresentaram resultados idênticos, demonstrando, na sua maioria, um conhecimento global dos conteúdos abordados nesta unidade didática, apesar de detetarmos algumas imprecisões relativamente à aplicação dos pronomes pessoais de complemento direto e indireto. Na segunda parte do jogo, os alunos praticaram satisfatoriamente as destrezas de expressão escrita e oral, mediante a descrição pormenorizada de uma imagem distorcida sobre uma parte da casa: no que concerne à oralidade, denotou-se um maior à vontade e evolução ao nível da pronúncia; já no domínio da expressão escrita, verificámos, aquando da correção do texto, que entre a maioria dos grupos se repetiu o mesmo tipo de erros detetados no jogo anterior, nomeadamente ortográficos e de acentuação, sendo de destacar que havia uma maior incidência nos alunos do 10.º ano. Consideramos que este género de erros se deve ao fenómeno linguístico da fossilização na aquisição da interlíngua, causado pela proximidade à língua materna e subsequente dificuldade em distanciarem-se dela para usar a língua meta, mas também pela interferência de outras línguas aprendidas, neste caso, o francês, o que nos leva a comprovar que, de facto, a maturidade não constitui um fator exclusivo para uma melhor aprendizagem de uma língua estrangeira. Dada esta constatação, sabíamos que teríamos que continuar a insistir nestas questões gramaticais, para que este tipo de lacuna não se enraizasse na sua interlíngua.

Retomando a questão da motivação, verificámos também que os alunos, sobretudo os do 7.º ano, apreciam jogos onde haja uma interação efetiva com objetos, como

aconteceu no anterior: contrariamente ao que havíamos pensado, isto é, que iriam entusiasmar-se com a componente digital apresentada neste jogo, a reação dos discentes denunciou que prefeririam que existisse um tabuleiro e um dado real; a propósito do dado, queremos também referir um aspeto que considerámos curioso: o facto de ser um dado digital provocou alguma desconfiança em relação à sua veracidade.

Face ao observado ao longo do jogo, inferimos que este acabou por não ser tão bem conseguido como o anterior, sobretudo no 10.ºH; ainda assim, a avaliação que fazemos é positiva, já que, em ambas as turmas, os alunos revelaram dominar globalmente os conteúdos linguísticos e culturais aprendidos e evidenciaram ainda algumas melhorias ao nível da expressão oral.

Inquérito realizado aos alunos

No inquérito aplicado sobre o penúltimo jogo, acrescentámos duas questões, no sentido de obter mais informação sobre a opinião dos alunos, particularmente o aspeto mais interessante e o mais difícil da atividade lúdica realizada. De referir que neste jogo participou mais um aluno, que integrou a turma em meados do segundo período.

Observando o gráfico alusivo à utilidade do jogo aplicado na terceira unidade didática, constata-se uma certa uniformidade nas respostas dadas em ambas as turmas e em relação aos jogos anteriores: a maioria dos alunos não só reconheceu o carácter didático do jogo na revisão e consolidação da matéria aprendida, como o consideraram ainda um importante contributo na aprendizagem da mesma; da mesma maneira, voltou a verificar-se uma certa dissonância no que respeita à alínea d), embora menos acentuada do que nos gráficos homólogos: 44,4% dos alunos do 7.º C consideraram que só aprenderam a matéria com o jogo, por oposição aos apenas 6,6% do 10.º H.

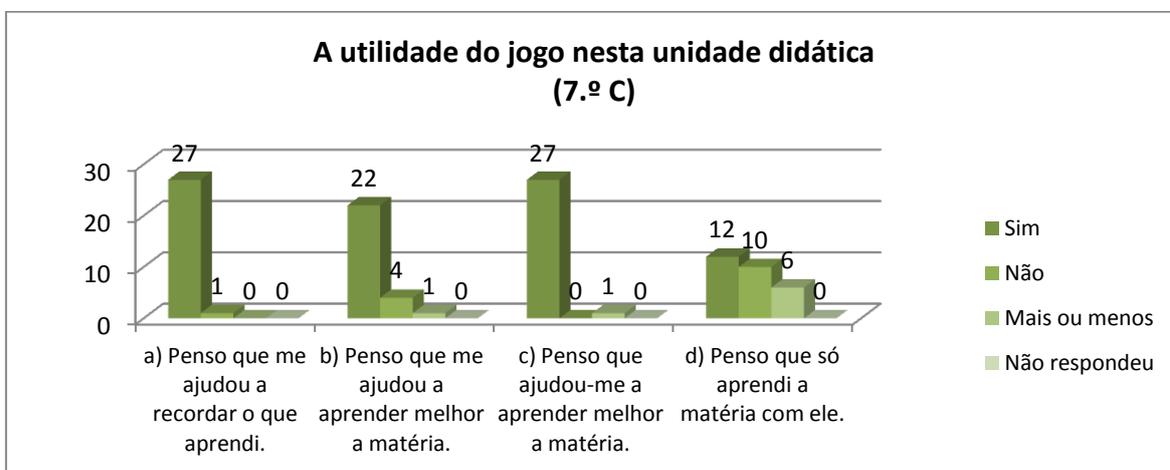


Gráfico 11

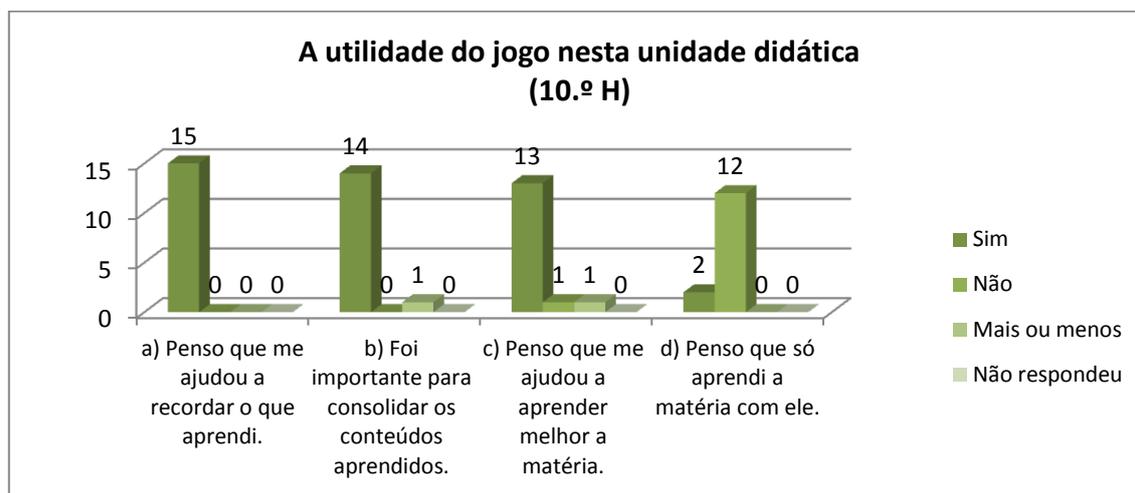


Gráfico 12

No tocante ao ponto de maior interesse e àquele que suscitou maior dificuldade, comprova-se, no seguimento do que havíamos observado, aquando da realização desta atividade lúdica, que a maioria dos alunos do 7.º ano apontou a descrição das imagens e as perguntas realizadas como os aspetos mais interessantes, embora os restantes aspetos mencionados, em termos percentuais, não distem muito destes; por outro lado, é curioso verificar que as duas dificuldades mais citadas foram, precisamente, os pontos considerados mais interessantes, apesar de neste parâmetro os alunos terem identificado, claramente, as perguntas como o mais difícil do jogo. Relativamente à turma do 10.º ano, verifica-se que os discentes apontaram menos aspetos em ambos os itens e que alguns deles coincidem com os que foram identificados no 7.º C. Assim, 47% dos estudantes do 10.º ano consideraram o facto de poder rever a matéria como o mais interessante do jogo e 60% indicou não terem existido aspetos difíceis na sua execução, o que, de alguma forma, indicia o (menor) entusiasmo destes alunos neste jogo; a descrição das imagens foi, igualmente, o segundo aspeto mais mencionado pela turma do ensino secundário, em ambos os parâmetros.

Já no campo lúdico, comprovamos, uma vez mais, através dos gráficos 3, 4, 5, 6, 7 e 8, que os quarenta e três alunos inqueridos consideraram a atividade divertida e manifestaram interesse em repetir a experiência e conhecer outro tipo de jogos, à exceção de um estudante do 7.º ano, que não respondeu a esta última questão; no seguimento desta pergunta, cerca de metade dos alunos deixou a escolha ao critério da docente e entre os restantes discentes, destacaram-se os seguintes jogos: *Quem quer ser milionário?*, proposto por nove alunos do 7.º C, e um jogo de papéis, indicado por quatro discentes do 10.º H. Suscitou-nos particular interesse esta última sugestão, dado que não é o género de atividade que os estudantes associem, de imediato, a um jogo; por isso questionámo-los

sobre a razão desta proposta e eles explicaram que tinham tido conhecimento por alguns colegas de uma turma do 11.º ano da realização de um jogo de papéis muito divertido e interessante. Uma vez mais, constata-se a relação direta que existe entre a idade dos alunos e as suas preferências de jogo.

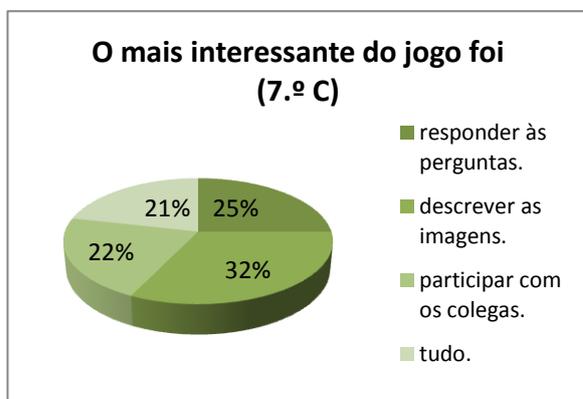


Gráfico 13

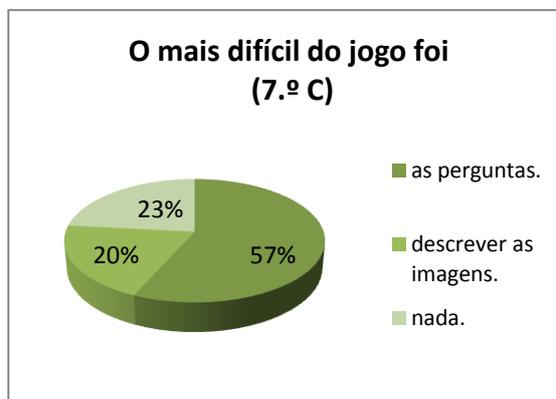


Gráfico 14

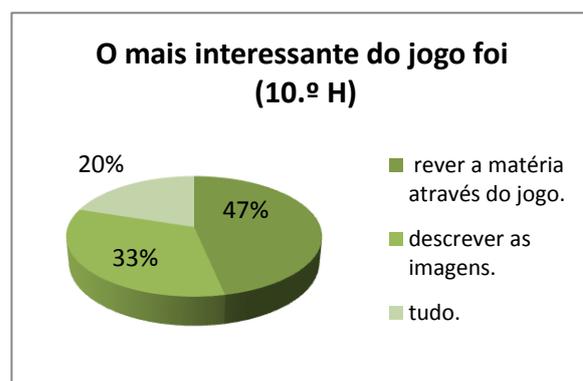


Gráfico 15

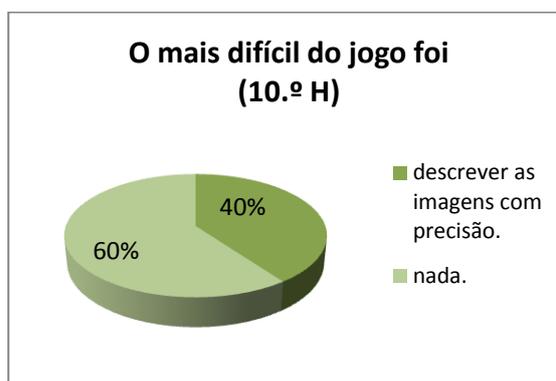


Gráfico 16

¡Lidiando con los casos!

Observação direta da professora

¡Lidiando con los casos! foi o culminar de um conjunto de jogos realizados no âmbito do ensino da língua espanhola, como forma de avaliação formativa. Neste jogo, não só por ser o último, mas sobretudo porque queríamos continuar a surpreender os alunos e mostrar-lhes que são muitos as atividades lúdicas que se podem usar nas aulas para rever, praticar e consolidar as aprendizagens realizadas, quisemos ser arrojadas, proporcionando-lhes um jogo totalmente distinto dos que haviam sido levados a cabo.

Como explicámos anteriormente, tratou-se de uma atividade complexa, completa e integradora, que propiciou, simultaneamente, a prática de toda a matéria aprendida na

unidade didática e de todas as destrezas linguísticas num único momento. À semelhança dos outros jogos, os alunos souberam na aula anterior da realização de uma atividade lúdica, dado que tiveram que preparar previamente a receita que iriam apresentar. Nessa aula, procedemos à constituição dos grupos de trabalho, a qual foi novamente negociada com os alunos, no caso da turma do 7.º ano, e supervisionámos o trabalho de tradução realizado pelos vários grupos: verificámos que os alunos dominavam claramente o vocabulário, mas denunciaram algumas lacunas na parte gramatical, nomeadamente na conjugação de alguns verbos irregulares no modo imperativo e na colocação dos pronomes de complemento direto com este modo verbal. Na turma de 10.º ano, os alunos evidenciaram maior dificuldade ao nível da colocação dos pronomes de complemento direto com o imperativo, talvez fruto do tempo que dispusemos para a prática deste conteúdo gramatical. Face ao observado, revimos, nessa mesma aula, essa matéria e recordámos as irregularidades verbais.

Relativamente à realização do jogo, os alunos sabiam que teriam que apresentar a sua receita e que ganharia quem melhor o fizesse, mas desconheciam que seria nos moldes de um concurso televisivo de culinária. Por essa razão, a reação dos alunos à revelação do jogo foi surpreendente, como surpreendente foi o empenho demonstrado não só na dramatização dos seus papéis, como nos preparativos da mesma. Em ambas as turmas, a maioria dos grupos primou pela originalidade na elaboração e apresentação dos ingredientes e todos eles se esforçaram por imprimir realismo à confeção da receita, aproximando-a, tanto quanto possível, a um concurso televisivo de culinária. Neste jogo, a turma do 10.º ano destacou-se pela capacidade de improviso, de memorização (da receita) e pela expressividade corporal e oral; o 7.º C, pela originalidade dos ingredientes apresentados e também pela expressividade corporal; no entanto, ao contrário do 10.º H, a maioria não conseguiu reproduzir os passos da receita sem recorrer à sua leitura, pelo que a prática da interação oral ficou condicionada; ainda assim, o resultado foi francamente positivo, pois mesmo recorrendo à leitura da receita, os discentes provaram compreender o que os colegas diziam, já que seguiram corretamente todos os passos lidos pelo(s) companheiro(s) do grupo. Uma vez mais, consideramos que existe uma relação entre a maior facilidade de expressar-se oralmente e a madurez dos alunos, dado que os alunos mais velhos mostraram-se mais autónomos e capazes de desenvolver estratégias para levar a cabo uma atividade. No tocante aos alunos que assumiram o papel de apresentadores, ambos tiveram uma prestação exemplar, sendo de destacar a sua expressividade e interação oral conseguida com cada grupo. Saliente-se ainda que para além de apresentarem o

concurso, tiveram que elaborar o seu próprio guião e em ambos os casos, os textos continham muito poucas incorreções.

Relativamente ao cumprimento do objetivo do jogo, comprovámos que foram globalmente cumpridos: mediante a representação de papéis, os alunos aplicaram e consolidaram o vocabulário, os conteúdos gramaticais, mas também alguns aspetos culturais aprendidos ao longo da unidade didática, além de terem acrescentado mais alguma informação cultural sobre o tema.

Ainda sobre a questão da motivação neste jogo, não podemos deixar de referir a importância que os objetos tiveram no desempenho dos alunos, nomeadamente na turma do 7.º C: a apresentação de um cenário que simulava a realidade, contribuiu seguramente para que se entrosassem totalmente no espírito do jogo e sentissem que eram, de facto, participantes num concurso de televisão. Foi igualmente interessante constatar o misto de sensações que a presença destes objetos provocou: surpresa, entusiasmo e algum nervosismo por saberem que estariam a ser filmados.

Finda mais uma atividade lúdica, comprovámos, novamente, a sua utilidade e sucesso como instrumento de aprendizagem.

Inquérito realizado aos alunos

No quarto e último jogo, quisemos ainda obter um feedback sobre as quatro atividades lúdicas realizadas ao longo do ano letivo, de modo a compreender as que teriam sido mais significativas para a aprendizagem dos alunos. No dia da realização desta atividade, não estiveram presentes três alunos.

Como se comprova, as respostas foram coerentes com as que haviam sido dadas anteriormente e com o que observámos aquando da sua realização: a maioria dos discentes corroborou a utilidade do jogo na verificação e consolidação da matéria aprendida e reconheceu-o como estratégia para melhorar a aprendizagem, sendo que no 10.º ano essa opinião foi unânime. Em relação à última questão, constatou-se, novamente, uma discrepância entre as duas turmas: 57,6% dos alunos do 7.º ano voltou a considerar que a aprendizagem da matéria lecionada só foi possível mediante a realização do jogo, contrariamente aos 6,6% dos colegas do 10.º H, o que em tudo contraria o trabalho que desenvolveram nas aulas que precederam a aula final.

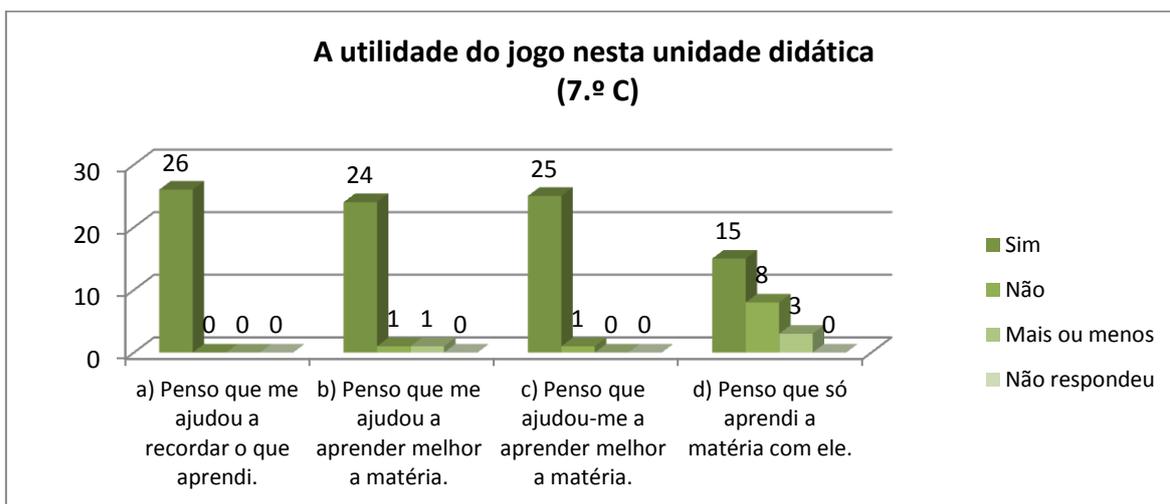


Gráfico 17

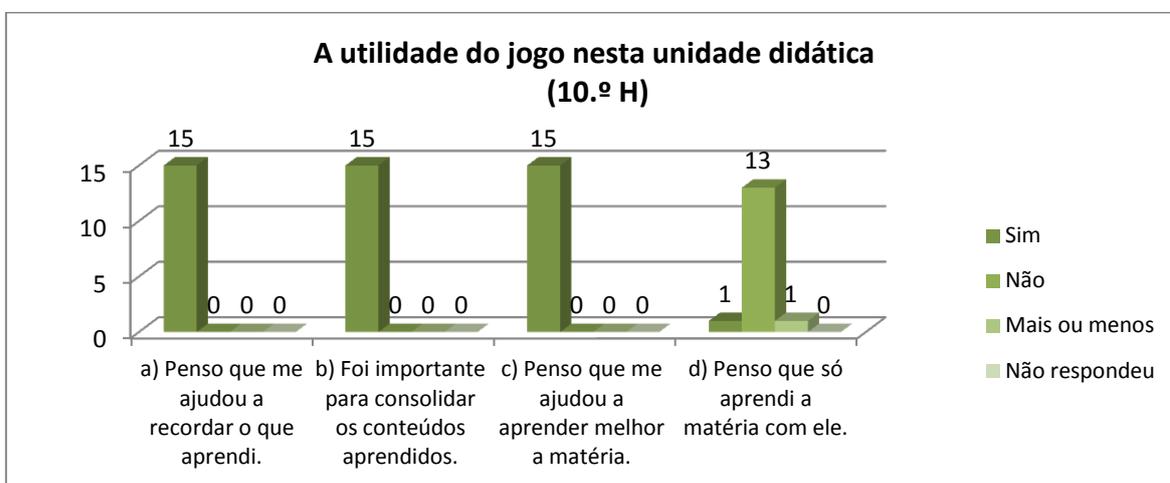


Gráfico 18

Quando questionados sobre o mais interessante e o mais difícil deste jogo, em ambas as turmas, verifica-se que as opiniões dos discentes do 10.º ano foram menos dispersas e que a maioria dos discentes (53% do 10.ºH e 39% do 7.º C) indicou a simulação do ato de cozinhar como o aspeto mais atraente, por oposição à expressão oral, apontada como o momento mais difícil do jogo, que foi, simultaneamente, apontado pelos alunos do ensino básico como o segundo aspeto mais interessante, conforme registam os gráficos 19, 20, 21 e 22.

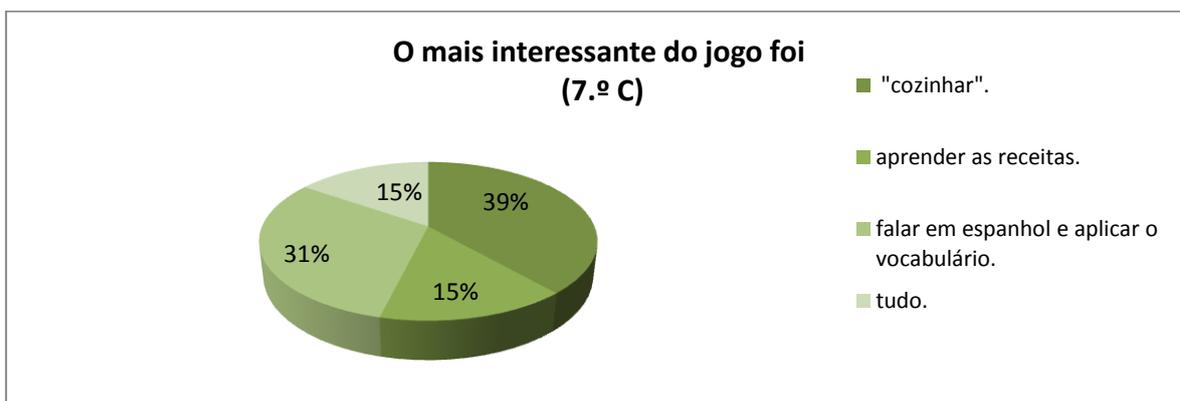


Gráfico 19

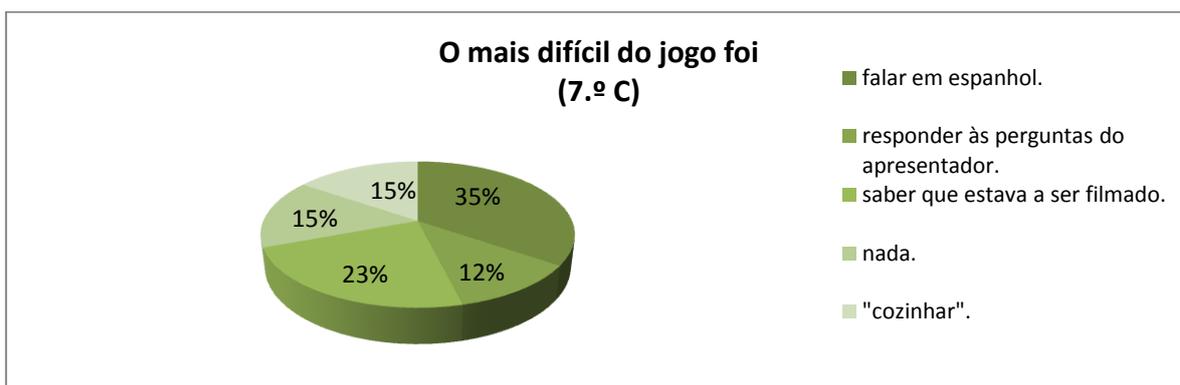


Gráfico 20

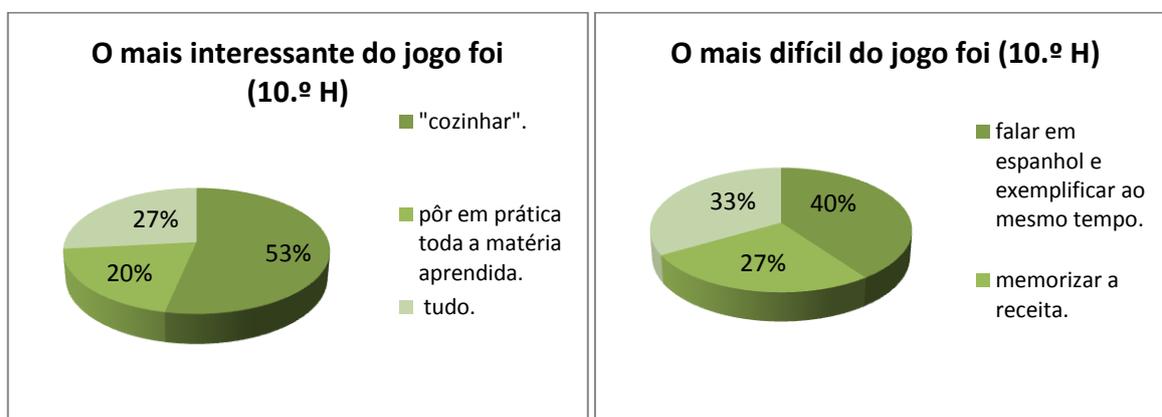


Gráfico 21

Gráfico 22

À semelhança dos restantes jogos, conforme patenteiam os gráficos 3, 4 5 e 6, a totalidade dos alunos considerou a atividade divertida e indicou gostar de repetir a experiência no próximo ano letivo. Para finalizar o breve questionário e encerrar este estudo, questionámo-los sobre o jogo que mais tinham apreciado e os resultados recolhidos nas duas turmas foram similares e concordantes com o empenho e desempenho observado, ao longo dos quatro jogos: com uma acentuada percentagem aparece este último jogo, seguindo-se, respetivamente, o *¡Quien sabe, gana!*, o *El juego de la oca* e o *La palabra*

proibida. As razões foram repetidamente apontadas, pelo que não restam dúvidas sobre o sucesso da atividade realizada: além de «muito divertido», constituiu um «jogo bastante completo», que permitiu simular a realidade e praticar de forma original toda a matéria aprendida.

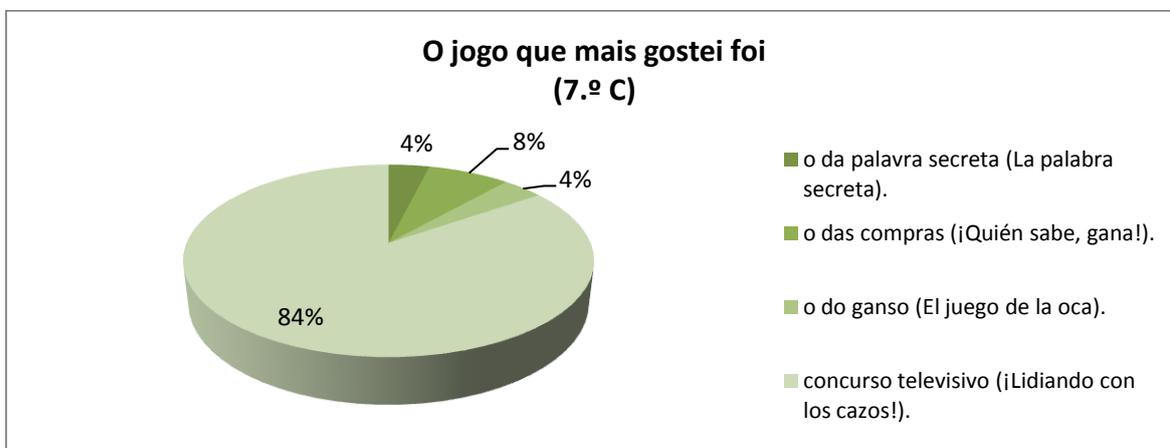


Gráfico 23

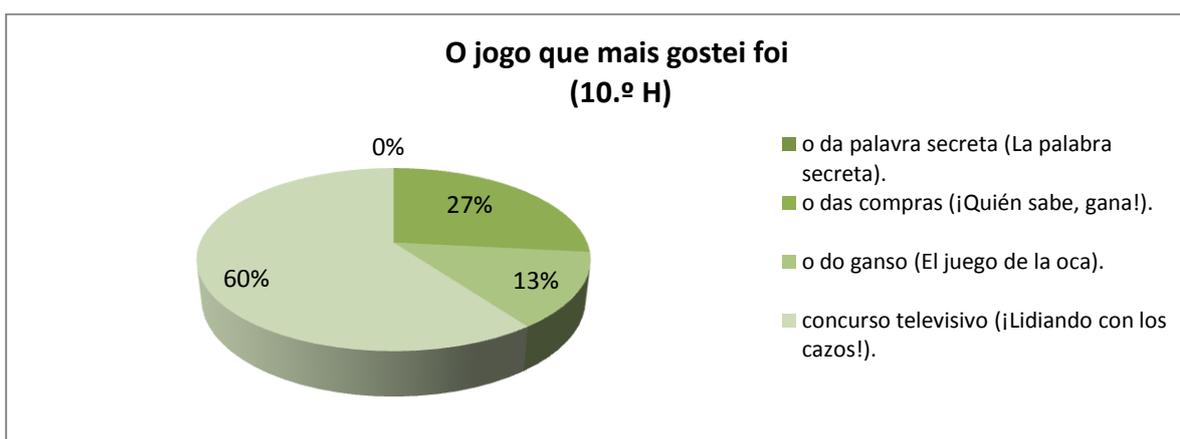


Gráfico 24

A palavra secreta

Observação direta da professora

A *palavra secreta* foi o primeiro jogo aplicado na turma do 11.º ano, no âmbito da disciplina de Português, o que constituiu um fator de surpresa para os alunos, não por ser a primeira vez que realizavam um jogo num contexto de sala de aula, mas pelos moldes em que o apresentámos e pela nossa presença. Haviam sido informados de que na aula seguinte iriam contar com a presença de uma outra docente e de uma aula diferente, mas não sabiam quem era, nem que tipo de aula seria. Quando lhes apresentámos a atividade,

nomeadamente o tipo de conteúdos postos à prova e o seu funcionamento, os discentes reagiram com entusiasmo, apesar de existir, inicialmente, um grupo restrito mais resistente.

Por uma questão de gestão de tempo, os grupos de trabalho foram previamente definidos; contando, para isso, com a colaboração da docente de Português, que coordenou a constituição dos grupos no final da primeira parte da aula; recorde-se que o jogo foi realizado nos últimos quarenta e cinco minutos, tempo que acabou por ser insuficiente para finalizá-lo.

No que concerne aos resultados obtidos, constatámos que a maioria dos alunos demonstrou bastante envolvimento e empenho na execução da atividade proposta, revelando conhecer, globalmente, os conteúdos linguísticos e culturais lecionados. Porém, um pouco como aconteceu nas turmas de Espanhol, a componente gramatical foi a que suscitou mais dúvidas entre os discentes, particularmente, a identificação das figuras de estilo usadas na obra em estudo. E apesar da prática da expressão oral não ser um objetivo primordial nesta atividade, trata-se de uma destreza intrínseca à disciplina, pelo que não pudemos deixar também de avaliá-la: neste sentido, denotámos que, apesar do ciclo de ensino frequentado, muitos alunos mostraram-se pouco confortáveis em expor-se oralmente diante dos seus colegas e manifestaram possuir uma parca riqueza vocabular.

Ainda assim, consideramos que o objetivo da atividade foi plenamente cumprido, pois não só os alunos reviram e consolidaram os conteúdos aprendidos na unidade didática, como a professora de Português pode detetar dificuldades manifestadas por alguns alunos e tirar ilações sobre a matéria lecionada.

Inquérito realizado aos alunos

Analisando os resultados obtidos, verifica-se que também neste grupo os alunos reagiram positivamente ao desafio lançado e a grande maioria considerou-o uma mais-valia na aprendizagem, revisão e consolidação da matéria estudada na unidade didática em questão, à semelhança das considerações feitas pelos alunos das duas turmas de Espanhol. Sobre a última pergunta, é visível que as respostas dadas aproximam-se bastante às dadas pelo 10.º H, por oposição ao 7.º C.

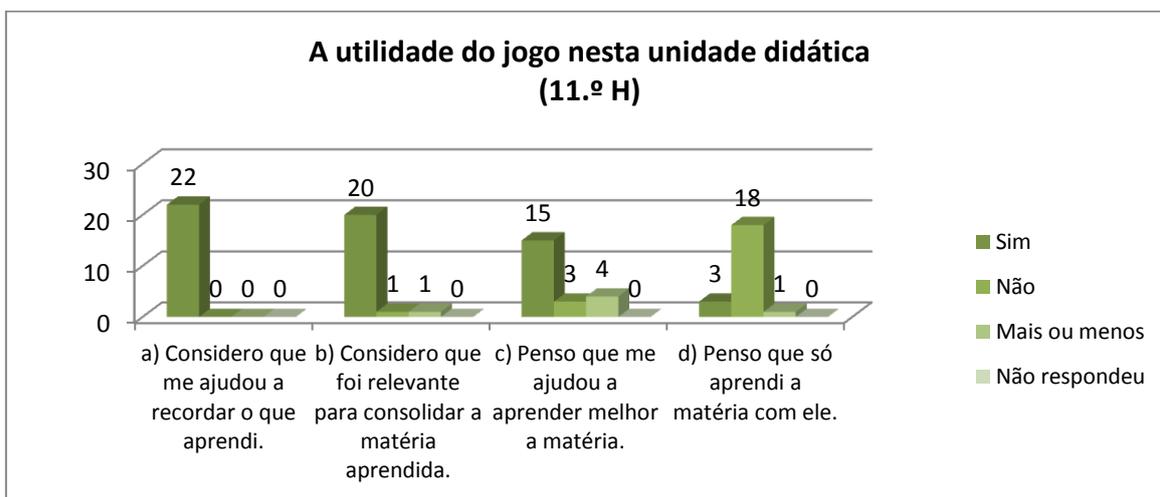


Gráfico 25

Como o aspeto mais interessante do jogo, 45% dos alunos considerou o trabalho em equipa e 41%, a possibilidade de rever a matéria estudada, o que demonstra a maturidade dos alunos neste nível de ensino, à semelhança do que fomos verificando na turma do 10.º ano. Quanto ao mais difícil, a maioria dos alunos não identificou qualquer dificuldade. No entanto, há um dado relevante que se constata nestas duas perguntas: de entre as três turmas inquiridas, esta foi a única onde houve abstenções, com 14% dos discentes (3 no total) a não responder.

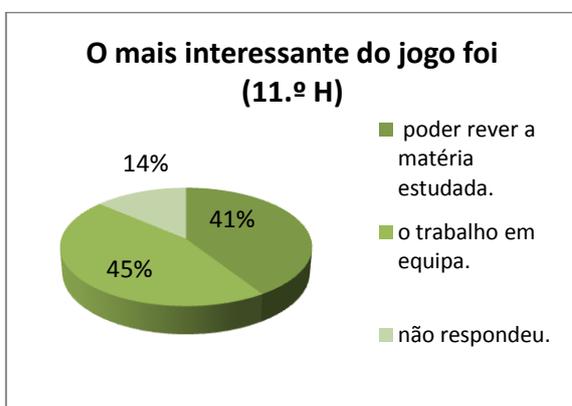


Gráfico 26



Gráfico 27

Relativamente à dimensão lúdica, todos os discentes foram perentórios em considerar o jogo divertido e em manifestar vontade de repetir a experiência e conhecer outros jogos. Quando questionados sobre outros jogos que gostariam de realizar, cerca de metade deixou ao critério da professora; os restantes, à semelhança das sugestões apresentadas pelos alunos do 10.º ano, indicaram o *Quem querem ser milionário* e o *Scrabble*, o que vem reforçar a tese que sustentamos sobre a relação que existe entre a idade dos alunos e as suas preferências.



Gráfico 28

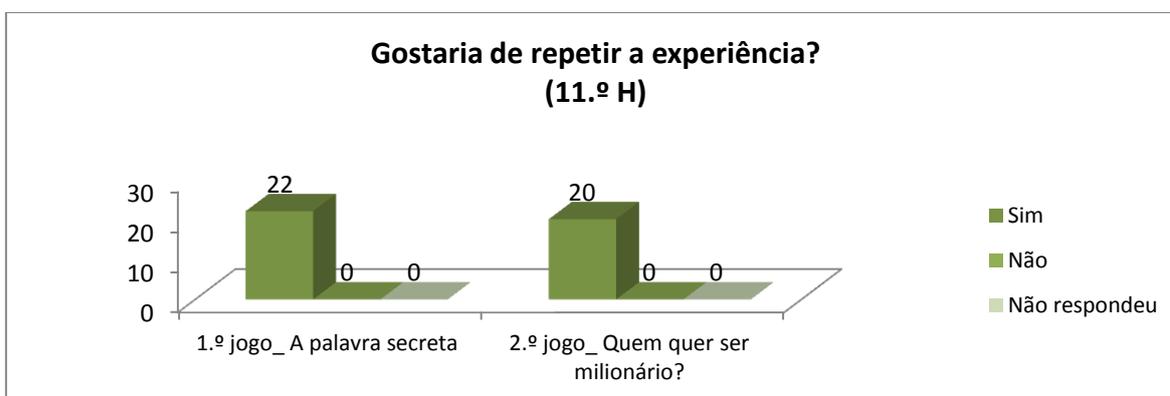


Gráfico 29

Quem quer ser milionário?

Observação direta da professora

No segundo jogo realizado, aferimos os conhecimentos adquiridos ao longo da unidade didática *Os Maias*. Para levarmos a cabo esta atividade, contámos novamente com a colaboração da professora de Português, que muito gentilmente nos cedeu um bloco letivo de noventa minutos. Dado que tínhamos mais tempo, organizámos os grupos de trabalho na própria aula, deixando que fossem os próprios alunos a constituí-los; no entanto, por termos constatado que um dos grupos estava um pouco desequilibrado, propusemos algumas alterações, que, apesar de alguma resistência inicial, acabaram por ser aceites.

Ao contrário do jogo anterior, os alunos não tinham conhecimento da realização de uma atividade lúdica, pelo que conseguimos que a surpresa fosse ainda maior, sobretudo pela forma como a sala estava disposta; recorde-se que distribuámos as mesas

estrategicamente, de forma a reproduzir um cenário próximo ao do jogo televisivo original. Quando questionados sobre o tipo de atividade a realizar, rapidamente deduziram que se trataria de um jogo, o que os deixou bastante motivados, incluindo os que no anterior haviam mostrado alguma resistência. Igualmente interessante foi o facto de um dos grupos ter associado de imediato a nossa presença e o tipo de atividade proposta com o objetivo do último jogo realizado.

No tocante ao desempenho dos discentes, verificámos que, de uma maneira geral, manifestaram um pouco mais de dificuldade em recordar os conteúdos linguísticos e culturais estudados sobre a obra queirosiana, provavelmente devido a ser uma obra bastante mais complexa do que aquela que aferimos na *Palavra secreta*; essas dificuldades foram, novamente, mais evidentes no domínio da gramática, particularmente nalguns parâmetros das categorias da narrativa. No entanto, a postura e o empenho demonstrado ao longo deste jogo por todos os grupos foi irrepreensível, um pouco como sucedeu no homónimo realizado nas turmas de Espanhol: a par da boa disposição, denotou-se um elevado sentido de grupo e cooperação entre os vários elementos de cada grupo para superar o desafio e, conseqüentemente, uma certa competitividade sadia entre os grupos. Acreditamos que esta atitude se explica por ser um jogo conhecido e ainda pela existência do «dinheiro», o que, mais uma vez, vem confirmar que a presença de objetos a manusear contribui para que haja um maior envolvimento na realização da atividade. Comprovámos ainda que se sentiram menos inibidos em responder, o que também se justificará pelo facto de este jogo não exigir uma exposição oral individual como o anterior.

Face ao exposto, consideramos, uma vez mais, que a realização desta atividade serviu o nosso propósito fundamental.

Inquérito realizado aos alunos

Neste jogo, comprovámos novamente a homogeneidade de resultados, não só comparativamente ao jogo anterior, como também aos realizados nas turmas de Língua Estrangeira: os discentes mostram-se, maioritariamente, de acordo com utilidade desta atividade lúdica no processo de ensino-aprendizagem da unidade didática em questão e relativamente à alínea d), apenas um aluno considerou ter aprendido unicamente a matéria com a realização do jogo. Note-se que na aula em que foi aplicado, não estiveram presentes dois alunos.

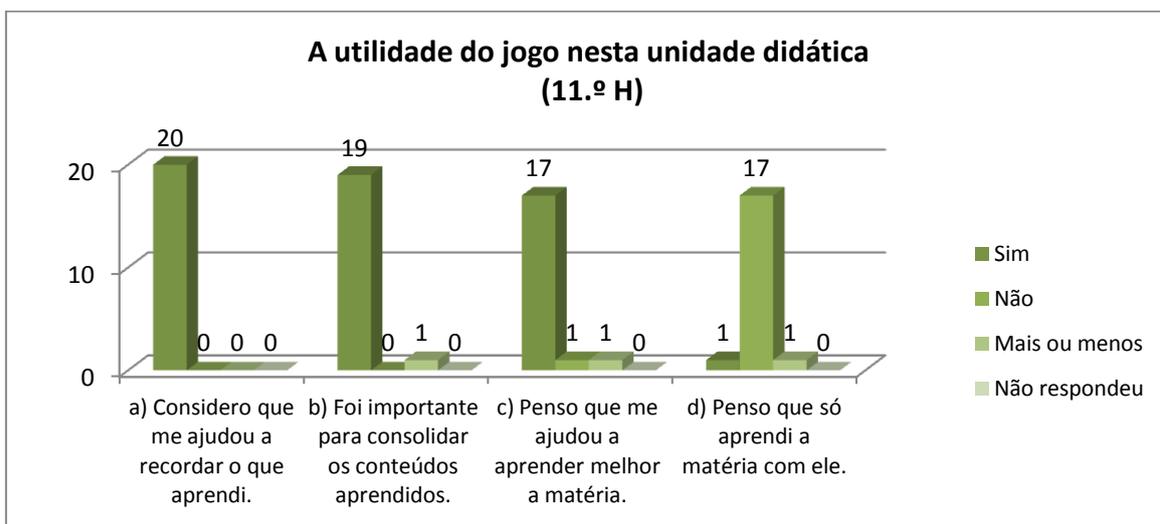


Gráfico 30

Quanto ao mais interessante do jogo, a maioria dos alunos destacou, uma vez mais, a possibilidade de poder rever a matéria de forma divertida; relativamente às dificuldades sentidas, 60% voltou a não considerá-lo difícil. Salienta-se ainda o facto de 30% dos discentes ter considerado que tudo no jogo foi interessante, o que, de alguma forma, reflete o seu entusiasmo e o sucesso da atividade. Por outro lado, não podemos deixar de notar novamente a abstenção de alunos (3, no total) na resposta a esta questão.

No tocante ao último grupo de perguntas, relacionadas com a componente lúdica, comprova-se que os resultados se repetem: todos os alunos opinaram positivamente sobre o jogo realizado e revelaram gostar de repetir a experiência. Por ser o último jogo, quisemos saber a razão e constatámos que quase todos apontaram conceitos que também para nós são fundamentais: «diversão» e «dinamismo» que, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, propiciam aos alunos uma «aula diferente».

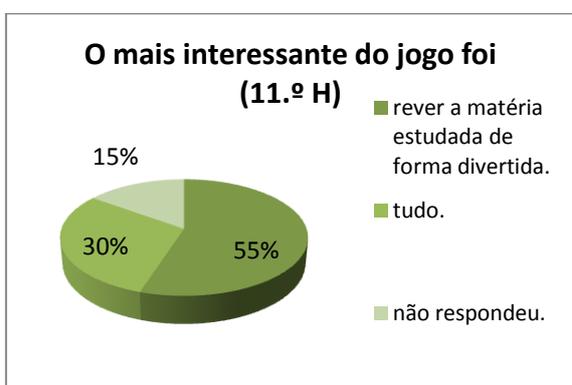


Gráfico 31

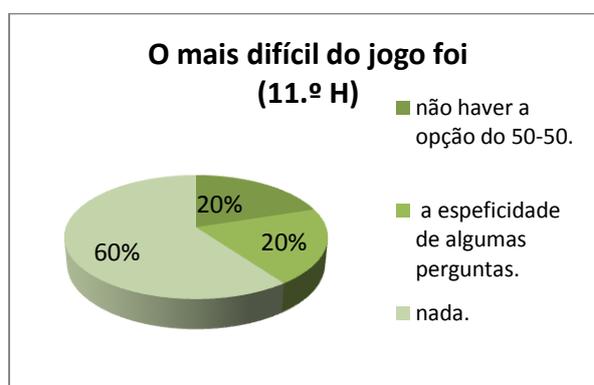


Gráfico 32

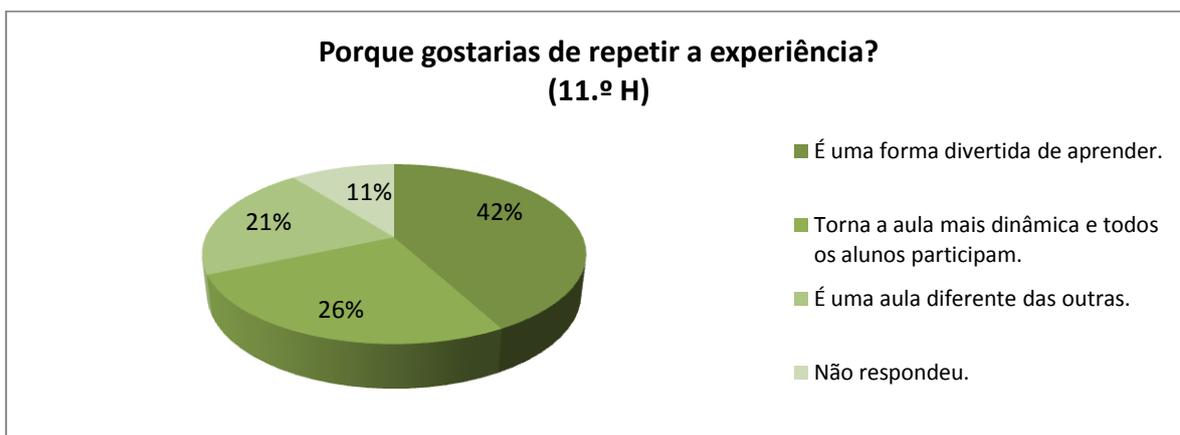


Gráfico 33

2.5.1. Reflexão sobre os dados obtidos

Façamos agora uma síntese dos resultados apresentados e retiremos algumas ilações sobre a utilidade do jogo enquanto instrumento didático:

- os jogos realizados constituíram claramente para todos os alunos, independentemente da idade, do nível de aprendizagem e da disciplina, um momento de diversão e interação, onde o medo de errar deu lugar ao entusiasmo, à participação individual e coletiva e à partilha de saberes;

- simultaneamente, permitiu-lhes praticar, rever e consolidar a matéria aprendida em cada uma das unidades didáticas selecionadas e, subsequentemente, comprovar o reflexo do seu empenho e estudo; note-se que todos reconheceram a eficácia deste tipo de atividade como estratégia de revisão e consolidação;

- facultou-nos também elementos diretos de avaliação formativa, que nos possibilitou constatar o ritmo e o nível de aprendizagem dos alunos em cada unidade e identificar as suas principais lacunas: os conteúdos gramaticais, em ambos os idiomas, foi a matéria em que manifestaram maiores dificuldades, algo que poderá explicar-se pelo facto de considerarem a aprendizagem da gramática menos interessante, delegando o seu estudo para segundo plano ou ainda por ser o reflexo de debilidades sentidas em níveis anteriores da língua materna, que no caso de uma língua estrangeira, está na base da sua aprendizagem; por outro lado, constatámos que a maioria dos erros ortográficos e de acentuação cometidos se deviam à questão da interlíngua, sendo mais frequentes nos alunos do 10.º ano;

- através do desempenho dos alunos, pudemos ainda avaliar a nossa prática docente, nomeadamente a eficácia do método de ensino usado, reconhecendo os pontos da matéria

que teriam que ser reforçados, bem como algumas metodologias e estratégias que deveríamos rever e/ou reformular: no âmbito da disciplina de Espanhol, comprovámos a existência de algumas deficiências na forma como abordámos alguns conteúdos gramaticais e ainda a ineficiência do segundo jogo, no que toca ao empenho dos alunos, com a turma do 10.º ano;

- existe uma relação entre a eficácia dos jogos e a idade/maturidade dos alunos, bem como desta última com o tipo de atividades por eles sugeridas; ou seja, os jogos mais simples são, habitualmente, menos apreciados pelos alunos mais velhos;

- de entre as três turmas, a do terceiro ciclo foi a única onde a maioria dos alunos considerou que a aprendizagem da matéria apenas foi possível com o jogo realizado, o que poderá explicar-se como uma forma de demonstrarem à professora o gosto que tiveram por este tipo de atividade e a importância que lhe atribuíram;

- a expressão oral foi a destreza linguística onde os alunos das três turmas manifestaram maiores dificuldades de execução, particularmente os alunos do 7.º ano, o que estará relacionado com a idade e a timidez para falar publicamente; porém, os estudantes mais jovens foram também os que revelaram maior assertividade no domínio dos conteúdos léxicos;

- todos os alunos manifestaram vontade em realizar mais jogos aplicados à matéria lecionada, porque constitui uma forma divertida de praticar e rever os conteúdos aprendidos e lhes propicia uma aula dinâmica e diferente daquelas que habitualmente são ministradas.

2.5.2. Inquéritos realizados aos professores

Para afiançar esta tese, recolhemos, como aliás referimos anteriormente, a opinião daqueles que protagonizam o ensino da Língua Portuguesa e do Espanhol. Realizámos um questionário alusivo à utilidade dos jogos na aprendizagem de uma língua e aplicámo-lo a um conjunto de 40 professores, divididos entre as duas línguas aqui abordadas (ver anexo 31), que no ano letivo de 2011/2012 lecionaram no Agrupamento de Escolas Carlos Teixeira e na Escola Secundaria de Fafe ou estiveram a fazer estágio pedagógico.

Começámos por analisar aspetos relacionados com a idade, o tempo de serviço e a situação profissional de cada um, para conseguir traçar o perfil de professor que recorre ao uso do jogo no contexto de sala de aula e com que objetivo o faz. Assim, constatámos que a maioria dos professores inquiridos tinha entre os 46 e os 55 anos e que apenas 10% se

enquadrava na faixa etária dos 25 aos 30 anos, correspondendo ao grupo disciplinar de Espanhol.

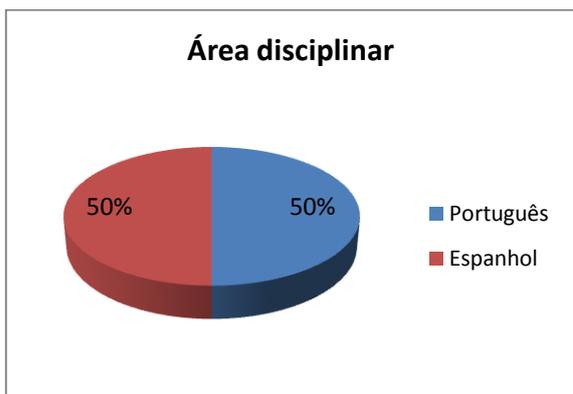


Gráfico 34

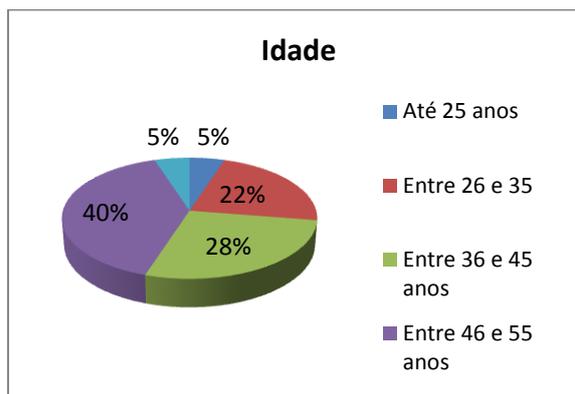


Gráfico 35

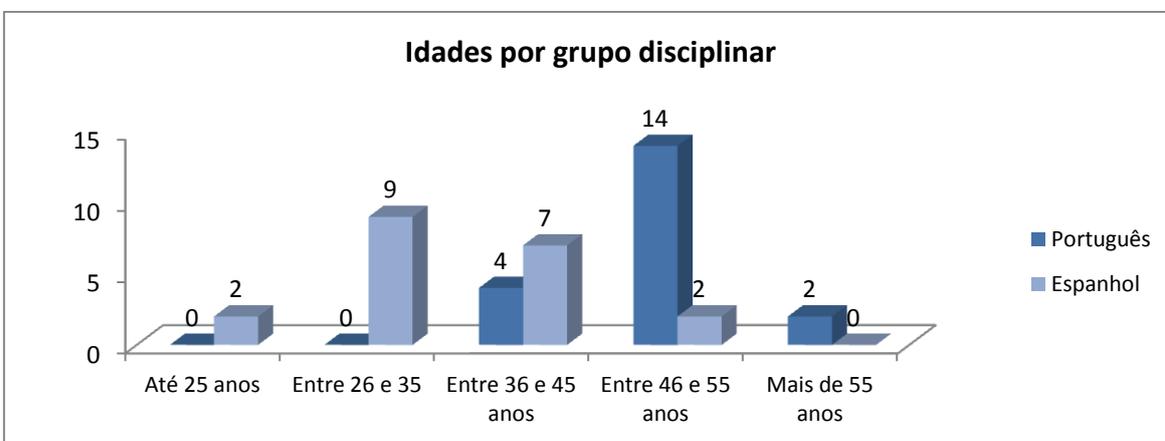


Gráfico 36

Quanto ao tempo de serviço, verificámos que 43% dos docentes dava aulas há mais de 25 anos e, contrariamente aos que seria espectável, a menor percentagem de professores não representava os que possuíam menos tempo letivo, mas antes os que tinham entre 5 e 15 anos de serviço. Relacionado com esta questão, comprovámos que a maior fatia dos inquiridos estava efetiva numa escola e que pertencia ao grupo de Português, havendo no entanto já uma pequena percentagem de professores de Espanhol efetivos.

Comprova-se, por isso, que os professores de Espanhol eram os mais jovens, e, conseqüentemente, os que possuíam menos tempo de serviço e uma situação profissional mais precária, sendo a totalidade dos estagiários pertencente a este grupo.

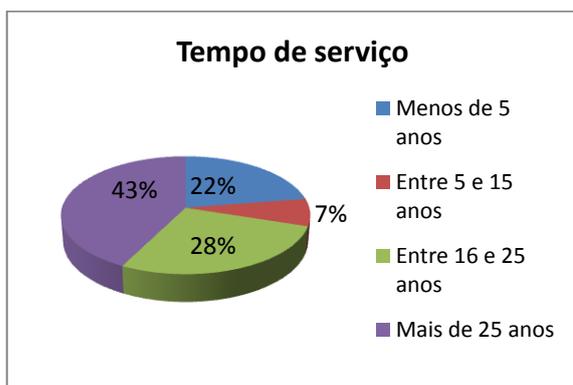


Gráfico 36

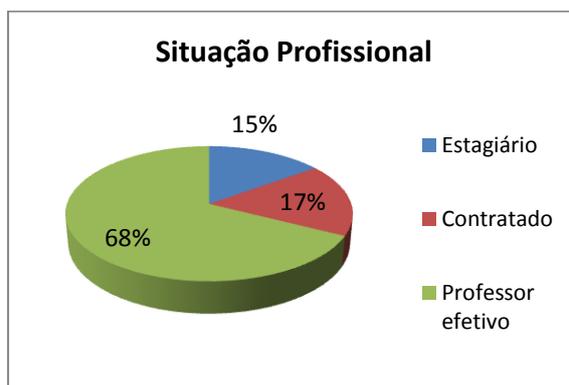


Gráfico 37

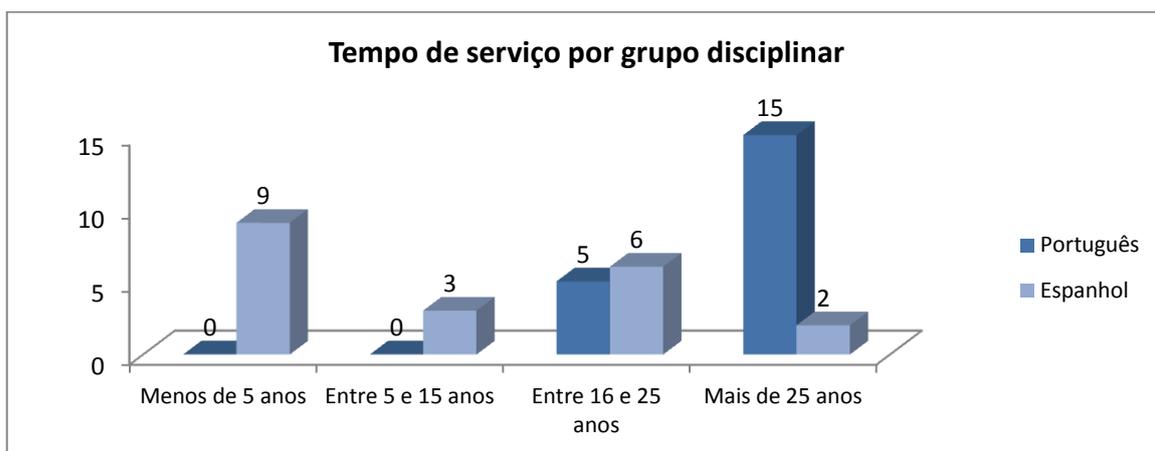


Gráfico 38

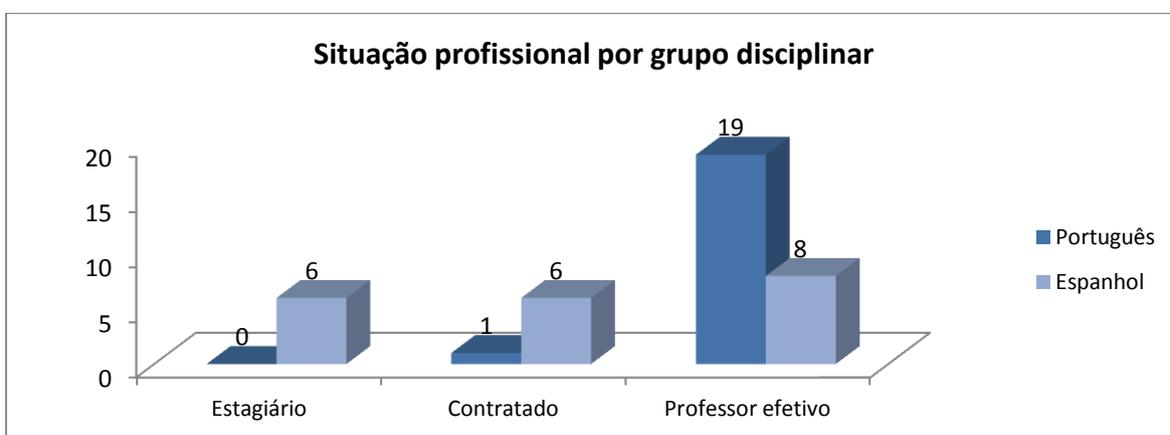


Gráfico 39

Analisado que está o perfil profissional dos inquiridos, passemos à utilidade que atribuem ao jogo didático.

Na primeira questão, pretendíamos saber quantos já tinham recorrido ao uso dos jogos didáticos como método de ensino, pelo que apenas um docente de Português respondeu negativamente, justificando-o com a «falta de recursos e/ou infraestruturas da instituição de ensino onde lecionava». Relativamente à sua frequência de utilização, a

maioria afirmou fazê-lo «algumas vezes». No entanto, se analisarmos a sua utilização por grupo disciplinar, verifica-se que os professores de Espanhol eram quem usava este tipo de atividade de forma mais reiterada.



Gráfico 40

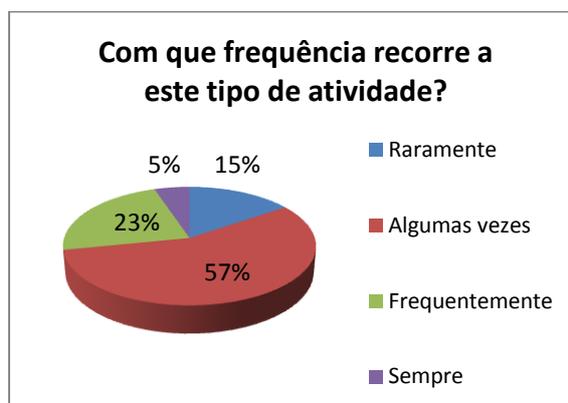


Gráfico 41

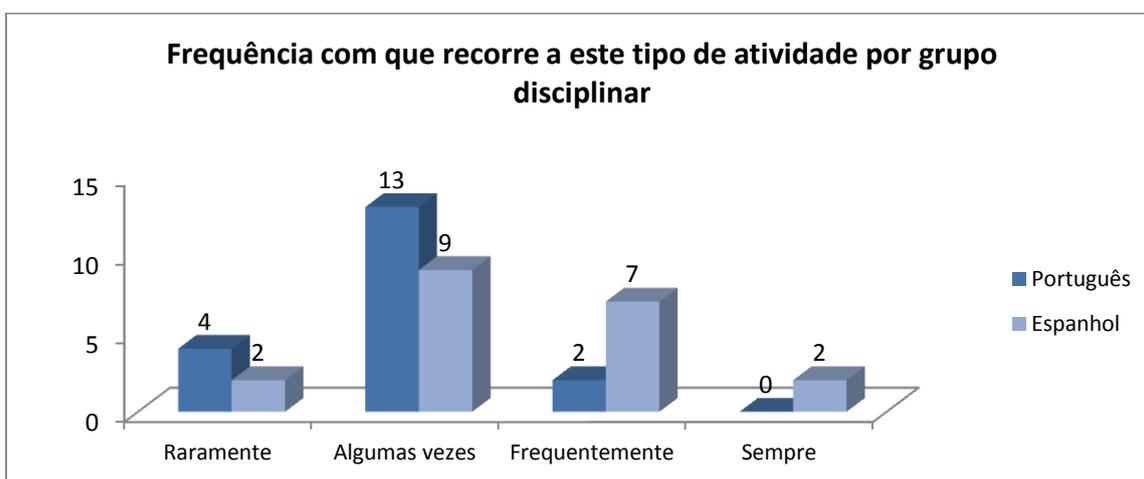


Gráfico 42

Posteriormente, foram questionados sobre o nível de ensino e o momento da unidade didática em que costumavam aplicar os jogos didáticos e as respostas revelaram ser mais utilizados no terceiro ciclo do ensino básico, apesar de na disciplina de Espanhol os números indicarem que no 10.º e 11.º anos os professores mantinham a sua aplicação; já no 12.º ano, verifica-se um decréscimo acentuado da sua utilização em ambos os grupos disciplinares. Quanto ao momento da unidade didática, constatou-se uma certa regularidade na sua aplicação, embora fosse mais frequente no início da unidade; no final da unidade, era utilizado, sobretudo, pelos docentes de Espanhol. Porém, é interessante observar que, apesar das diferenças registadas entre os dois grupos disciplinares, os objetivos que determinaram a sua utilização eram coincidentes: em jeito de motivação,

para introduzir um conteúdo programático e ainda como forma de revisão e consolidação da matéria aprendida.

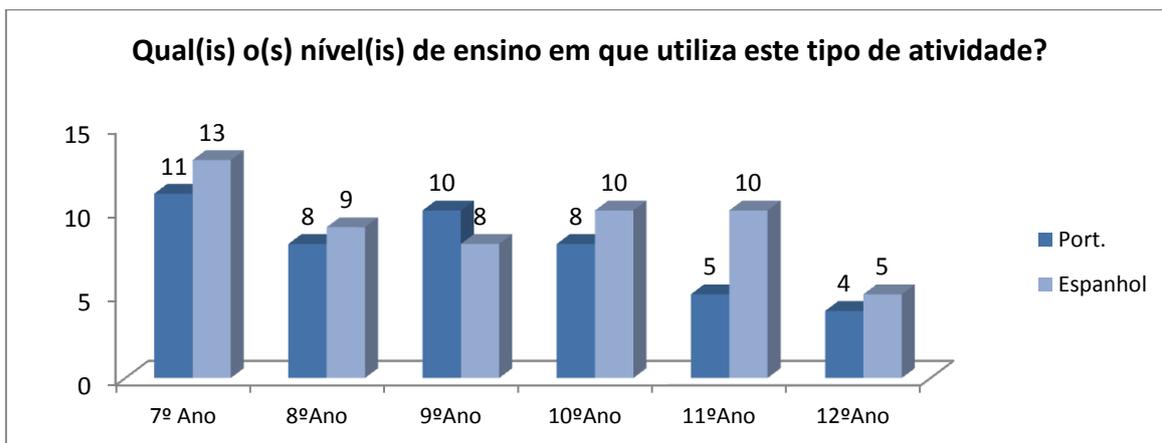


Gráfico 43

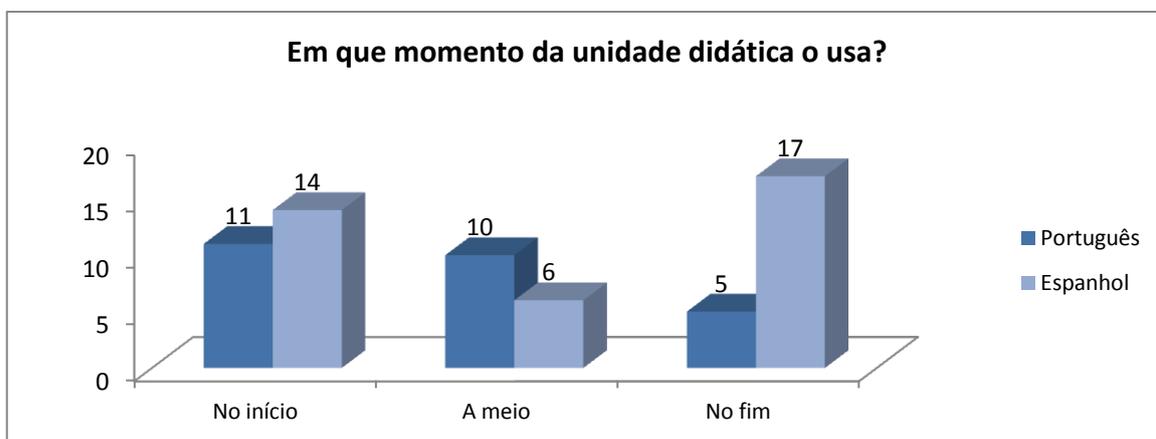


Gráfico 44

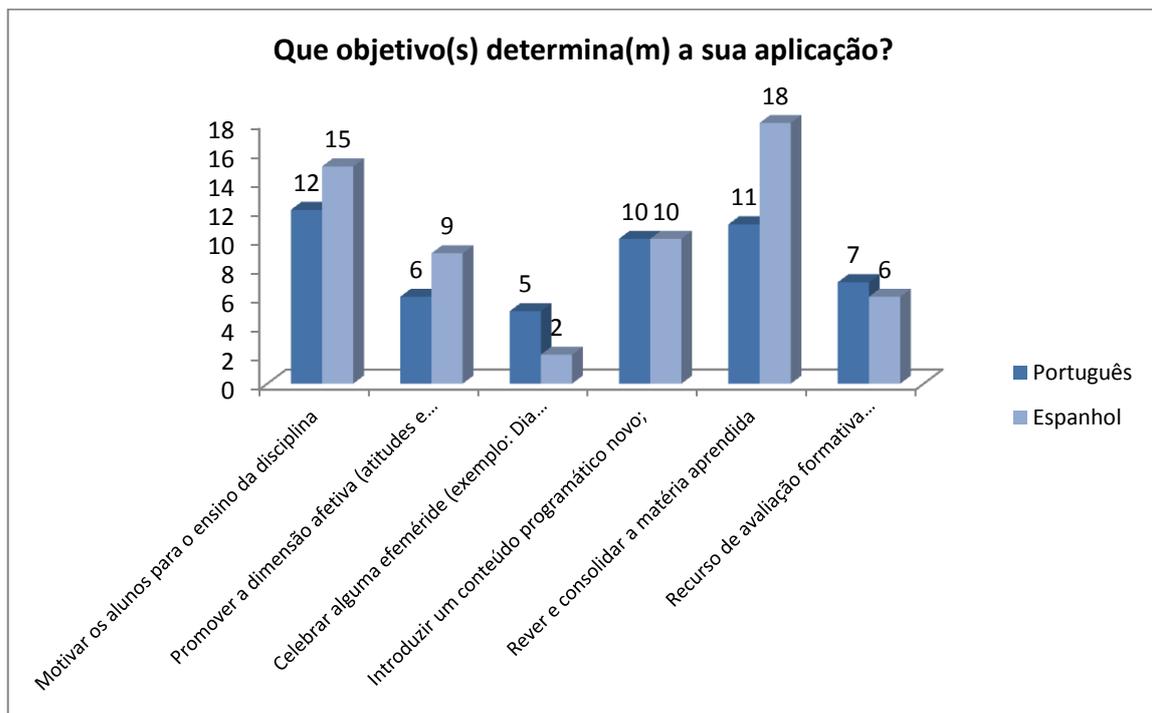


Gráfico 45

No tocante ao tipo de jogos comumente utilizados, comprova-se uma preferência pelos jogos de palavras, logo seguido dos jogos teatrais. Para os pôr em prática, o tipo de materiais empregues divergiram entre os dois grupos disciplinares: os professores de Espanhol optavam por produzir os seus próprios materiais, enquanto os de Português tendiam a recorrer a materiais já existentes.

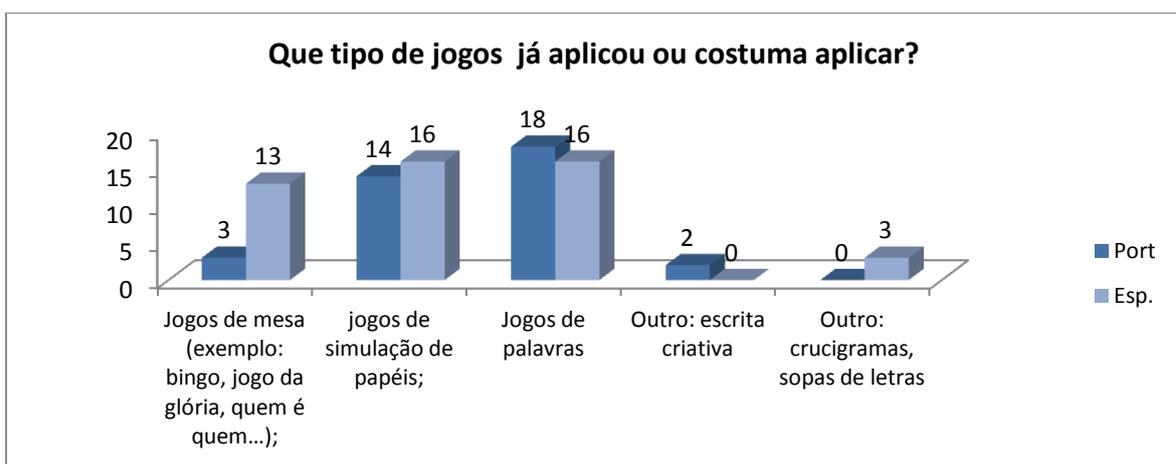


Gráfico 46



Gráfico 47

Por fim, à questão «Considera que os alunos gostam deste tipo de atividades?», todos responderam afirmativamente, corroborando a opinião dos alunos, conforme pudemos constatar nos gráficos tratados anteriormente. Como justificação, a maioria referiu o facto de ser «forma divertida de aprender e/ou rever a matéria lecionada».

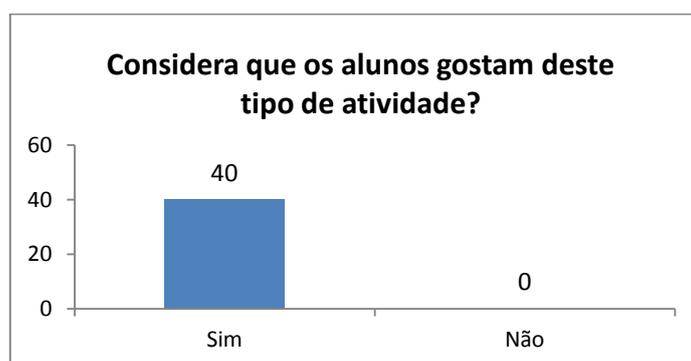


Gráfico 48

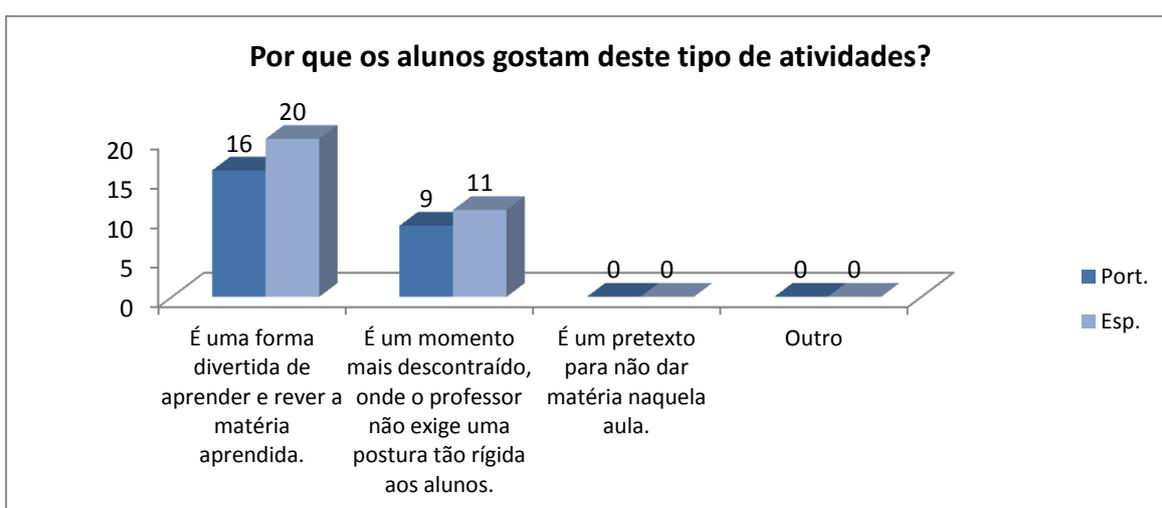


Gráfico 49

2.5.3. Reflexão sobre os dados obtidos

Apresentados os resultados, resumamos as ideias principais e fazemos uma análise das mesmas:

- existe uma correlação entre a distribuição etária e a experiência letiva dos professores e o grupo disciplinar a que pertencem: o grupo de Espanhol é normalmente constituído por professores mais jovens e, por isso, com menos tempos de serviço, embora se registre já um número relativo de docentes mais velhos; esta questão poderá justificar-se com a opção/necessidade de terem feito, posteriormente, uma formação nesta língua estrangeira;

- de entre os 40 professores inquiridos, apenas um declarou não recorrer ao uso dos jogos didáticos na sua prática letiva, cuja explicação se prende, não com o ceticismo ou descrédito sobre a sua utilidade, mas antes pela falta de recursos e infraestruturas existentes, o que é revelador do reconhecimento deste tipo de atividade como instrumento didático;

- a maioria dos docentes usa o jogo com regularidade, o que demonstra tratar-se de uma prática presente na sua prática letiva e, de alguma forma, indicia uma preocupação por aproximar-se da realidade e dos gostos dos alunos, tornando o ensino-aprendizagem num processo agradável e divertido; no entanto, os docentes de Espanhol parecem ser os que mais utilizam este tipo de atividade, provavelmente por serem professores mais jovens e mais predispostos para a planificação deste tipo de atividade;

- a utilização dos jogos, preferencialmente no terceiro ciclo do ensino básico, poderá explicar-se com o facto de tratar-se de um público mais permeável a este género de atividade; por outro lado, o decréscimo da sua utilização na disciplina de Português, no ensino secundário poderá estar relacionado com a crença de que neste nível de ensino os alunos já não são tão recetivos a este género de atividade; o registo de uma situação inversa no Espanhol terá que ver com a especificidade da própria disciplina, isto é, pelo facto de ser uma língua estrangeira de nível inicial ou inclusive de continuação, cujo programa curricular propicia a sua realização. Quanto ao 12.º ano, a sua diminuição prende-se com a exigência e a extensão do programa curricular na disciplina de Português e, no caso do Espanhol, com o facto de ser uma disciplina de opção ainda em poucas escolas;

- os professores de Português revelaram utilizar mais este tipo de atividade no início da unidade didática, enquanto os de Espanhol preferiam fazê-lo mais frequentemente no final, confirmando, de algum modo, a perspetiva que ao longo deste relatório fomos defendendo; neste sentido, é possível estabelecer uma correlação entre o momento da sua

utilização, o objetivo que a determina e a área disciplinar: os professores de língua materna preferem usá-lo o jogo no início da aula/unidade didática, como forma de motivação e de introdução de conteúdos e os de língua estrangeira no final, para rever e consolidar a matéria estudada, o que aliás acaba por constituir igualmente uma forma de avaliação formativa;

- a preferência pela utilização de jogos de palavras e, principalmente, de simulações reflete a especificidade de ambas disciplinas, constituindo uma forma privilegiada de utilizar a língua materna ou estrangeira; o recurso às simulações pode ainda explicar-se pelo facto de proporcionar aos estudantes uma atividade significativa, integrada num contexto real, onde ser-lhes-á mais fácil praticar os conhecimentos teóricos e as destrezas linguísticas subjacentes;

- comparativamente aos professores de Português, os de Espanhol declararam recorrer menos a materiais já existentes para levar a cabo as suas atividades lúdicas, o que poderá justificar-se pela existência de menos materiais nesta língua estrangeira, dado ser uma disciplina relativamente recente no currículo escolar português; por outro lado, a opção pela produção dos seus próprios materiais, permite-lhes personalizar e adaptar o jogo ao perfil da turma e aos objetivos de aprendizagem;

- finalmente, todos os professores consideraram que os alunos encaram os jogos didáticos como uma atividade com fins didáticos e não como um «pretexto para não se dar matéria naquela aula», refletindo assim uma mudança de mentalidade em relação à utilização deste tipo de atividades, que durante muito tempo foi encarada como uma atividade menor, direcionada para os mais pequenos e que não se coadunava com a seriedade e a responsabilidade que implica o processo de ensinar e aprender.

Conclusão

Findo o trabalho de investigação que nos propusemos realizar, é chegado o momento de rematá-lo, convictas de que constitui o resultado de um estudo sério, desenvolvido ao longo de um ano letivo e no qual, com a colaboração de colegas e alunos, procurámos demonstrar que o jogo é muito mais do que um passatempo e que a sua utilidade não tem idades, nem uma disciplina específica.

Recordemos que no início deste relatório reconhecemos que o tema escolhido não era de todo pioneiro; porém era nosso objetivo contribuir para a valorização desta atividade como instrumento pedagógico. Expressámos, por isso, o nosso veemente desejo de provar que jogar e aprender são dois conceitos que podem coexistir dentro de um qualquer espaço da sala de aula, transformando-o, igualmente, num momento divertido, de interação e avaliação. Esboçando como linha orientadora a conceção do jogo como uma estratégia de aferição e consolidação da aprendizagem realizada em cada unidade didática, pusemos mãos à obra e ao longo de quase uma centena de páginas apresentámos argumentos que o validaram como um instrumento motivador, útil e versátil neste domínio. Calcorreámos algumas obras e artigos de autores intemporais do universo didático e baseámo-nos ainda em dois conhecidos documentos oficiais que orientam o ensino das línguas europeias e espanhola, em particular, – o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* e o *Plano Curricular do Instituto Cervantes* – para sustentar esta perspetiva.

Assim demonstrámos que o jogo não foi uma invenção de Piaget e que já desde os primórdios da Civilização Ocidental marca presença no desenvolvimento físico, social e cognitivo do indivíduo; contextualizámo-lo na metodologia em que se insere, explicando porque se enquadra no Ensino Comunicativo e porque constitui uma forma privilegiada de pôr em prática os pressupostos emanados desta abordagem metodológica; apresentámos os benefícios que resultam da sua aplicação, enquanto instrumento lúdico-didático e, para que não incorrêssemos no erro de não sermos isentos, enumerámos também os inconvenientes que explicam a recusa de alguns profissionais em usá-lo; extraímos as ideias fundamentais e persuasivas dos dois documentos acima mencionados acerca deste tipo de atividade e a partir do ponto de vista de algumas contemporâneas pedagogas hispânicas, como Sonsoles Fernández ou Yolanda Tornero, apresentámos diversos tipos de jogos; e porque o jogar pressupõe também avaliar, não deixámos de explorar esta dimensão e atestar que esta atividade constitui igualmente um instrumento de avaliação formativa para professor e aluno, que lhes permite comprovar e corrigir o seu desempenho em cada unidade temática;

por fim, e no seguimento da questão anterior, abordámos a polivalência do professor, provando que o seu papel não se esgota na função de ensinar e avaliar.

Passando das palavras aos atos, quisemos pôr à prova a validade e a consistência dos argumentos que fomos defendendo, comprovando *in locus* a eficácia dos jogos didáticos aplicados neste contexto e percebendo o que pensam os principais intervenientes do processo de ensino-aprendizagem. Trabalhámos com três grupos distintos, de idades, níveis e disciplinas diferentes, de forma a obter diferentes perspetivas de uma mesma realidade e inquirimos professores de Português e de Espanhol. Os resultados foram favoráveis à nossa tese e reveladores de que, apesar do trabalho que pressupõe a idealização, planificação e execução de uma atividade deste género, o feedback obtido justifica esse investimento, não só pela motivação que se incutiu nos alunos, mas sobretudo por constituir um momento interativo, onde praticaram a língua e aferiram a aprendizagem que dela resultou: em cada jogo realizado, acompanhámos o desempenho dos alunos e comprovámos a solidez da sua aprendizagem, assim como a eficácia das nossas opções, permitindo-nos, por sua vez, identificar lacunas e corrigir/reforçá-las; comprovámos que a idade não é, de facto, um aspeto limitador da utilização deste tipo de atividade e que, seja na língua materna ou numa língua estrangeira, particularmente o Espanhol, é possível criar ou adaptar um jogo com o objetivo claro de rever, consolidar e avaliar as aprendizagens realizadas. Haverá, no entanto, que atender sempre ao perfil dos alunos, isto é, ao nível de ensino e à sua idade, de maneira a que o objetivo e a exigência que o jogo determina sejam equilibrados e adaptados às características da turma. Quanto aos discentes, eles que são o reflexo do trabalho do professor, foi praticamente unânime o reconhecimento da diversão e da utilidade dos jogos realizados e o reiterado interesse em repetir a experiência. Finalmente, a opinião dos professores veio confirmar que os jogos didáticos são atividades motivadoras, divertidas e reconhecidamente úteis à aprendizagem da língua materna e/ou estrangeira em todos os níveis de ensino, como forma de motivação, para introduzir um conteúdo novo ou ainda como estratégia de revisão e consolidação da matéria aprendida.

Parece, portanto, não restarem dúvidas sobre as vantagens utilitárias do jogo no ensino das línguas e que é cada vez mais longínqua e equívoca a ideia de que jogar é «coisa de crianças» e que a sala de aula é um espaço onde, a par do compromisso aprender, não cabe a diversão.

Cumprido que está o nosso objetivo, apraz-nos dar por terminado este projeto, esperando com ele ter contribuído para a difusão e maior projeção desta atividade lúdica ao serviço do ensino-aprendizagem.

Bibliografía

AGUAYO, Alfredo. *Didáctica de la Escuela Nueva*. 3ª ed. Habana: Cultural.S.A, 1943. 407 p.

ANDREU, Maria; GARCIA, Miguel. “Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico”. *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (Amsterdão noviembre de 2000) [online]. DL B-10817 [ref. de 20 de dezembro de 2011], pp. 121-125. Disponível na Internet: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0016.pdf>.

ARNAL, Carmen; GARIBAY, Araceli. Juegos para practicar la escritura. Em: LOBATO, Jesús et al (eds). *Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE*. *Revista Carabela*. 2ª ed. Madrid: SGEL, 1997, núm. 41, p.49-66.

BARETTA, Daniel. “Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE”. *Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera* [online]. Junho 2006, núm. 7 [ref. de 20 de dezembro de 2011]. [s.p.]. Disponível na Internet: <<http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2006/segunda.html>>.

BAUTISTA, José; LÓPEZ, Norma. “El juego didáctico como estrategia de atención a la diversidad”. *La educación en entornos no formales. Agora Digital* [online]. Junho 2002, núm. 4 [ref. de 23 de janeiro de 2012]. pp. 1-19. Disponível na Internet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=4272&clave_busqueda=96300>.

BELLO, Patricia. Los juegos: Planteamiento y Clasificaciones. Em: BELLO, Patricia et al. *Didáctica de las segundas lenguas: Estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana, janeiro 1998. p. 136-157.

BORDÓN, Teresa. *La evaluación de la lengua en el marco de E/2L: Bases y Procedimientos*. Madrid: Arco Libros, 2006. 328 p. ISBN 9788476356449

CABANÉ, Sandra. “El juego en el aula de E/LE” [online]. Director: Fuensanta Puig. [Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera]. Universidade de Barcelona, junho, 2011 [ref. de 29 de março de 2012]. Disponível na Internet: <<http://hdl.handle.net/2445/25742>>.

CERROLAZA, Óscar. et al. El placer de aprender. Em: LOBATO, Jesús et al (eds). *Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE*. Revista Carabela. 2ª ed. Madrid: 1997, núm. 41, p.23-33.

CIBERDÚVIDAS LA LÍNGUA PORTUGUESA. [ONLINE]. [s.n.]. [em 4 de abril de 2012], [s.p.]. Disponível na Internet: <<http://www.ciberduvidas.com/pergunta.php?id=28330>>.

CHACÓN, Paula. “El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje”. *Revista Nueva Aula Abierta* [online]. 2008. núm. 17 e 18 [ref. de 17 de janeiro de 2012], [s.p.]. Disponível na Web: <<http://www.grupodidactico2001.com/impresos.htm>>.

CHAMORRO, Maria; FONS, Núria. “La aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera”. *II Congreso Nacional de ASELE. Español para Extranjeros: Didáctica e Investigación* (Madrid 3 a 5 de dezembro) [online]. 1990 [ref. de 17 de janeiro de 2012], pp. 235-245. Disponível na Internet: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_ii.htm>.

COMENIUS, Iohannis. *Didactica Magna*. [online]. [s.l.]: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Digital file. [ref. de 20 de dezembro de 2012]. Disponível na Web: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>>.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação* [online]. Porto: ASA, 2001. [ref. de 2 de junho de 2012]. Disponível na Internet: <<http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=143&ppid=3>>.

CORREIA, Jorge. A grande antinomia Educação Tradicional / Educação Nova: Uma proposta de superação. Em: RIBEIRO, Rui. *Caderno IA: Do Conceito de Educação e da Epistemologia da Educação. Coletânea de Textos e Documentos de Apoio à Disciplina de História e Epistemologia da Educação*. Covilhã: [s.n.]. [s.d.], p. 3-37.

ESCOBAR, Cristina. La evaluación. Em: RODAS, Beatriz; ESCOBAR, Cristina; MASATS, María Dolores. *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis. 2001, p. 325-357.

ERES, I. Gretel. “Las actividades lúdicas en la clase de E/LE: un asunto serio”. *Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, (São Paulo 14 de setembro de 2002) [online]. 2003 [ref. de 13 de fevereiro de 2012], pp. 19-22. Disponível na Internet: <<http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/mesared.pdf>>.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. Aprender como juego. Juegos para aprender. Em: LOBATO, Jesús et al (ed). *Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE*. *Revista Carabela*. 2ª ed. Madrid: SGEL.1997, núm. 41, p.7-22.

_____. “Crear y Recrearse con la Lengua en el aprendizaje de un Idioma”. *Expolingua 1994. Didáctica del Español como Lengua Extranjera* [online]. 2009, núm. 8 [ref. de 13 de fevereiro de 2012], pp. 23-39. Disponível na Internet: <http://marcoele.com/monograficos/expolingua_1994/>.

_____. Introducción. Em: FERNÁNDEZ, Sonsoles. (Coord.). *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen, 2001. p.13-38.

_____. *Programa de Espanhol. Nível de iniciação, 10º ano*, Lisboa: Ministério da Educação, 2002. 69 p.

FUNES, Luis. Juegos teatrales para la enseñanza del español como segunda lengua. Em: LOBATO, Jesús et al (eds). *Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE*. *Revista Carabela*. 2ª ed. Madrid: SGEL. 1997, núm. 41. p.91-95.

IGLESIAS, Isabel; GRANDE, María. *¡Hagan juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*. Madrid: Editorial Edinumen, 2007. 172 p. ISBN: 978-84-89756-52-6.

INSTITUTO CERVANTES. “Función de la evaluación”. *Diccionario de términos clave de ELE* [online]. [s.d] [ref. de 6 de setembro de 2012], [s.p.]. Disponível na Internet:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/funcionevaluacion.htm>.

INSTITUTO CERVANTES. “Juego teatral”. *Diccionario de términos clave de ELE* [online]. [s.d] [ref. de 4 de abril de 2012], [s.p.]. Disponível na Internet:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/juegoteatral.htm>.

INSTITUTO CERVANTES; BIBLIOTECA NUEVA. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*. [online]. Madrid: Edelsa, 2006. [ref. de 27 de fevereiro de 2012]. Disponível na Internet:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm>.

JORBA, Jaume; SANMAERTÍ, Neus. “La función pedagógica de la evaluación”. *Aula de Innovación Educativa* [online]. Novembro 1993, núm. 20 [ref. de 4 de abril de 2012], pp. 1-19. Disponível na Internet: <<http://aula.grao.com/revistas/aula/020-la-evaluacion-en-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje--secuenciacion-de-los-contenidos-de-lengua>>.

FORTUNY, Montserrat e DUBREUCQ-CHOPRIX, F. “La escuela Decroly de Bruselas”. *Cuadernos de Pedagogía* [online]. Outubro 1998, núm. 163 [ref. de 13 de fevereiro de 2012], pp. 13-18. Disponível na Internet:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=378&clave_busqueda=204373>.

LABRADOR, Maria; MORETE, Pascuala. “El juego en la enseñanza de ELE”. *Las habilidades comunicativas en el aula: propuestas didácticas. Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional* [online]. 2008, núm. 17 [ref. de 23 de janeiro de 2012], pp. 71-84. Disponível na Internet:
<<http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/17.html#>>.

LÁZARO, Alfonso. “Radiografía del juego en el marco escolar”. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias* [online]. 1995, nº 51, vol. III [ref. de 27 de fevereiro de 2012], [s.p.]. Disponível na Internet:
<http://www.terra.es/personal/psicomot/juego_pscm.html>.

LITTLEWOOD, William. *La enseñanza comunicativa de idiomas: Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge: University Press, 1998. p. 21-61.

LÓPEZ, Maria; LÓPEZ, Garcia. *Juguemos en clase: Materiales para dinamizar las clases de español*. Madrid: Editorial Edinumen, 2000. 115 p. ISBN: 9788489756359.

MACHADO, José. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 8ª ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2003, vol. III, p. 349. ISBN: 972-24-0780-5.

MARTINS, Christiane; VAZ, Christiane; SANTOS, Priscilla. “Jogos Didáticos no Ensino de Português como Língua Estrangeira”. *Revista eletrónica da Associação de Professores de Português* [online]. 2010, núm. 1 [ref. de 27 de fevereiro de 2012], [s.p.]. Disponível na Internet:
<http://www.revple.net/index.php?option=com_content&view=article&id=102&Itemid=251>.

MARTÍN, Ernesto. *Libros de Texto y Tareas*. Em: ZANÓN, Javier (coord.). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, 1999. p. 27-52.

MAYRINK, Mónica. “Jugar es cosa seria”. *Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, (São Paulo 14 de setembro de 2002) [online]. 2003 [ref. de 13 de fevereiro de 2012], pp. 27-29. Disponível na Internet: <<http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/mesared.pdf>>.

MENDONZA, Antonio; VELERO, Armando; NÚÑEZ, Eloy. *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Ediciones Akal, 1996. 510 p. ISBN: 84-460-0687-1.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programa e Organização Curricular. Ensino Básico – 3º ciclo* [online]. Lisboa: D.E.B., março de 1997. [em 30 de setembro de 2011]. Disponível na Internet: <<http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=143&ppid=3>>.

MINERVA, Carmen. “El juego como estrategia de aprendizaje en el aula”. *Agora Trujillo. Revista del Centro Regional de Investigación Humanística, Económica y Social* [online]. Junho 2004. núm. 10 [ref. de 19 de março de 2012], pp. 115-134. Disponível na Internet: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17543/2/carmen_torres.pdf>.

MINERVA, Carmen; TORRES, Maria Electra. “El juego como estrategia de aprendizaje en el aula” [online]. Mérida: SABER ULA, junho 2007, [ref. de 19 de março de 2012]. Disponível na Internet: <<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/16668>>.

MORENO, Concha. “Creatividad y espíritu lúdico: una actividad global en el aula”. *Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, (São Paulo 14 de setembro de 2002) [online]. Mesa redonda. 2003 [ref. de 13 de fevereiro de 2012], pp. 13-18. Disponível na Internet: <<http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/mesared.pdf>>.

_____. “Actividades lúdicas para la clase de E/LE”. *Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*,

(São Paulo 14 de setembro de 2002) [online]. Talleres. 2003 [ref. de 13 de fevereiro de 2012], pp. 195-207. Disponível na Web:

<<http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/tallercm.pdf>>.

NEVADO, Charo. “El componente lúdico en las clases de ELE”. *Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera* [online]. Dezembro 2008, núm. 7. [ref. de 26 de março de 2012], [s.p.]. Disponível na Internet:

<<http://marcoele.com/el-componente-ludico-en-las-clases-de-ele/>>.

ORTEGA, Rosario. *Jugar y aprender*. 4ª ed. Sevilla: Díada Editora S.L, 1999. 92 p. ISBN: 9788487118777.

PONCE, Catalina. “El juego como recurso educativo”. *Innovaciones y Experiencias Educativas. Revista Digital* [online]. Junho de 2009. núm. 19 [ref. de 13 de janeiro de 2012], [s.p.]. Disponível na Internet: <http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_19.html>.

RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore. *Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Idiomas*. Castrillo, José (trad.). Madrid: Cambridge University Press, 1998. 288 p. ISBN: 84-8323-017-8.

SÁNCHEZ, Gena. “Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico”. *Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera* [online]. Suplementos. 2010, núm. 11 [ref. de 22 de dezembro de 2011], pp. 23-29. Disponível na Web:

<<http://marcoele.com/suplementos/estrategias-y-componente-ludico/>>.

TORNERO, Yolanda, *Las Actividades Lúdicas en la Clase de E/LE: Ventajas e inconvenientes de su puesta en práctica*, Madrid: Editorial Edinumen, 2009. 151p. ISBN: 9788498481235.

VARELA, Patricia. “El componente lúdico en la enseñanza de ELE”. *Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera* [online]. Artículos. Outubro 2010. núm. 11 [em 22 de dezembro de 2011], pp. 1-10. Disponível na Web: <<http://marcoele.com/el-aspecto-ludico-en-ele/>>.

VV.AA. Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea. Lisboa: Academia de ciências de Lisboa e Verbo, 2001, vol. II, p.2189.

VV.AA. *Gestión de clase. Didactired.* GARCIA, Marta; GRACIA, Pilar (coords.); CANFRANC, Victor; GONZÁLEZ, Teresa (ilust.). Madrid: Ediciones SM, 2006, 184 p. ISBN: M-36.830-2006.

ZANÓN, Ernesto. “La enseñanza del español mediante tareas”. Em: ZANÓN, Javier (coord.). *La enseñanza del español mediante tareas.* Madrid: Edinumen, 1999. p.15-23.

Anexos

Anexo 1

Exploração de uma canção, no âmbito da 1.ª unidade didáctica estudada

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS CARLOS TEIXEIRA

Ano letivo 2011/12

Espanhol I – Iniciação

7.º C

Ficha de trabalho n.º 1

1. Completa la letra de la canción con las palabras del recuadro.

El estudiante de último momento, Fernando Diamant

Avanza el docente y entrega la hoja del _____,
leo abatido me parece chino y hay otros que saben.
Primer punto algo inventaré
y el segundo estaba en la _____... pero no lo estudié.

En el cuatrimestre que viene no volveré a fallar,
veinte _____ diarias, será lo mínimo a estudiar.
Tendré tiempo para repasar y hacer _____ de guía,
es un plan genial... en teoría.

(Estribillo)

Algunos métodos no suelen cambiar,
trato de hacerlo, pero no lo puedo evitar.
La buena suerte voy a necesitar
para poder otra vez y otra vez _____...
Solo tengo _____, en estudiar a último momento.

Cada día que pasa es la farsa de tanto por _____,
mirar la tele, Internet o el teléfono atender.
Excusas para no creer,
la culpa un instante me gana,
voy a tener que _____... el fin de semana.

entrenamiento	carpeta	aprobar	
mañana	leer	hacer	páginas
ejercicios	examen	resumen	

Sábado hay que arreglar con amigos al cine o a bailar,
prohibido estudiar este día tendrían que decretar.
El domingo tardo en despertar, he dormido a lo grande,
viene familia y tal vez... se vayan tarde.

(Se repite el estribillo)

Semana tras semana el examen es pasado _____,
por la noche terminaré lo que no hice en un mes.
Queda un día para subrayar
el supuesto _____ que un amigo me va a pasar...
si tiene ganas.

Hoy es el día, verifico antes de ir...
La lotería necesito conseguir,
una huelga, o un huracán, una historia que nunca termina,
no hay más oportunidad, para mi rutina...

Anexo 2

Sopa de letras sobre material escolar, no âmbito da 1.ª unidade didática estudada

5. Descubre en la sopa de letras el nombre de los siguientes objetos y tradúcelos al portugués:

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

BOLÍGRAFO	_____
CARPETA	_____
COMPÁS	_____
GOMA	_____
PEGAMENTO	_____
REGLA	_____
ESTUCHE	_____
LÁPIZ	_____
ROTULADOR	_____
TIJERAS	_____

Anexo 3

Vinhetas de uma banda desenhada sobre a escola, no âmbito da 1.ª unidade didática estudada

¿Qué habrá pasado a Manolito?

En parejas, sed creativos e imaginad las hablas de los personajes: la profesora, Manolito y Mafalda.

The comic strip consists of seven panels. Panel 1 shows a female teacher sitting at a desk, looking towards the right. Panel 2 shows Manolito, a boy with a large nose, raising his hand. Panel 3 shows Mafalda and Manolito sitting at a desk; Mafalda has a speech bubble above her head. Panel 4 shows Manolito standing and talking to Mafalda, who is sitting. Panel 5 shows a large, dense crowd of people, possibly at a school event. Panel 6 shows Manolito and Mafalda standing and talking. Panel 7 shows Mafalda and Manolito talking, with Mafalda having a speech bubble.

Anexo 4

Cartões do jogo *La palabra secreta*, realizado no âmbito da 1.ª unidade didática

EL INSTITUTO			EL INSTITUTO		
OBJETOS			OBJETOS		
<p>LA PIZARRA</p> 	<p>LA TIZA</p> 	<p>LA PAPELERA</p> 	 <p>LA PALABRA SECRETA</p>	 <p>LA PALABRA SECRETA</p>	 <p>LA PALABRA SECRETA</p>
<p>LA ASIGNATURA</p> 	<p>EL ESTUCHE</p> 	<p>LAS TIJERAS</p> 	 <p>LA PALABRA SECRETA</p>	 <p>LA PALABRA SECRETA</p>	 <p>LA PALABRA SECRETA</p>
<p>EL BOLÍGRAFO</p> 	<p>LA CARPETA</p> 	<p>LA MOCHILA</p> 	 <p>LA PALABRA SECRETA</p>	 <p>LA PALABRA SECRETA</p>	 <p>LA PALABRA SECRETA</p>
<p>LA GOMA</p> 	<p>EL ROTULADOR</p> 	<p>EL SACAPUNTAS</p> 	 <p>LA PALABRA SECRETA</p>	 <p>LA PALABRA SECRETA</p>	 <p>LA PALABRA SECRETA</p>

EL INSTITUTO

ESPACIOS

<p>EL COMEDOR</p> 	<p>LA BIBLIOTECA</p> 	<p>EL AULA</p> 
<p>LA SECRETARÍA</p> 	<p>LOS SERVICIOS</p> 	<p>EL GIMNASIO</p> 
<p>LA CONSERJERÍA</p> 	<p>EL PASILLO</p> 	<p>EL PATIO DE RECREO</p> 

EL INSTITUTO

ESPACIOS

**EL INSTITUTO
GRAMÁTICA**

<p>ESTUDIAR</p> 	<p>APROBAR</p> 	<p>CHULETAR</p> 
<p>LEER</p> 	<p>REPASAR</p> 	<p>8h30m</p>
<p>ARTÍCULO DEFINIDO</p>	<p>MEDIODÍA</p>	<p>PALABRA AGUDA</p>
<p>PALABRA GRAVE</p>	<p>DIPTONGO</p>	<p>HIATO</p>

<p>12h15m</p>	<p>PALABRA SOBRESDÚJULA</p>	<p>MONOSÍLABO</p>
---------------	---------------------------------	-------------------

**EL INSTITUTO
CULTURA**

SOBRESALIENTE	6ª PRIMÁRIA	BACHILLERATO
1 ^{ER} ESO		

**EL INSTITUTO
CULTURA**

Anexo 5

Prémio atribuído aos alunos vencedor do jogo realizado no final de cada unidade didáctica



Anexo 6

Conjunto de questões sobre o jogo realizado no âmbito da 1.ª unidade didáctica estudada

Tu opinión sobre el Juego			
La utilidad del juego en esta unidad didáctica			
Yo creo que:	Sí ☺	No ☹	Más o menos ☺
a) me ha ayudado a recordar lo que he aprendido;			
b) me ha ayudado a aprender mejor la materia;			
c) solo aprendí la materia con él.			
Preferencias y sugerencias			
	Sí ☺	No ☹	Más o menos ☺
a) El juego ha sido divertido;			
b) Me gustaría repetir la experiencia;			
c) Me gustaría conocer otros juegos. ¿Qué tipo de juegos?			

Retirado da ficha de autoavaliação

Anexo 7

Exercício interativo sobre roupa, calçado e acessórios, realizado no âmbito na 2.ª unidade didática estudada



¿Qué llevan vestido?



unos pantalones
v aqueros
una
cazadora



unos
calcetines
un bolso

unas sandalias
un vestido

¿Qué llevan vestido?



una camisa v aquera
unos tirantes



unas zapatillas
de deporte

una
gabardina
unas botas

¿Qué llevan vestido?



un chándal



una sudadera
con capucha

¿Qué ropa interior es?



un sujetador



un pijama



unos calzoncillos

unas bragas

unas pantuflas

¿Qué accesorios son?



un sombrero

una gorra

unos
guantes

unas gafas de
sol

una bufanda

un reloj

un gorro

¿Qué accesorios son?



un collar

una pulsera

una diadema

un anillo

un pañuelo

un bolso

un paraguas

unos pendientes

unas horquillas

Anexo 8

Cartões do jogo *¡Quien sabe, gana!*, aplicado no âmbito da 2.^a unidade didática estudada

¿Cómo se pregunta el precio de un producto?	Explica qué es prenda. (¿Para qué sirve?)	¿Cómo se llama a la persona que trabaja en una tienda?	Cuando probamos una ropa que no nos sirve, tenemos que pedir otra...	¿Cómo se llama el dinero sobrante del pago de una compra?
Para pagar una compra, lo podemos hacer en efectivo, con cheque o...	Las tiendas en España cierran a la hora de almuerzo de las... a las...	Al período de cierre de las tiendas en España se llama ...	¿Cómo se llama el gran y más famoso almacén de venta de España?	¿Qué particularidad tiene ese almacén?
Además de ropa, di otros dos productos que podemos comprar en ese almacén.	¿Cómo se lee el siguiente precio?: 19,45€	Para mantener las manos calientes cuando hace frío, usamos ...	Si hace sol, ¿qué objeto me pongo para proteger los ojos?	¿Cómo se llama el accesorio que sirve para poner en los pantalones?

¡Quien sabe, gana! 	¡Quien sabe, gana! 	¡Quien sabe, gana! 	¡Quien sabe, gana! 	¡Quien sabe, gana! 
¡Quien sabe, gana! 	¡Quien sabe, gana! 	¡Quien sabe, gana! 	¡Quien sabe, gana! 	¡Quien sabe, gana! 
¡Quien sabe, gana! 	¡Quien sabe, gana! 	¡Quien sabe, gana! 	¡Quien sabe, gana! 	¡Quien sabe, gana! 

¿Qué objetos pueden los hombres usar en el cuello, cuando visten traje?	¿Cómo se llama el accesorio que sirve para adornar las orejas?	¿Cómo se llama el objeto que sirve recoger el pelo y que tiene la forma de un arco?	¿Qué ropa viste una persona para hacer deporte?	¿Cómo se dice “colete” en español?
¿Cómo se llama el accesorio que sirve para guardar objetos personales?	¿Cómo se llaman el calzado que se usa en casa?	¿Cómo se llama la prenda de vestir interior de hombre?	¿Cómo se dice “calças de ganga” en español?	Clasifica la palabra aquella .
Indica un demonstrativo neutro .	Traduce la frase al español: “Estes calções são azuis e vermelhos”.	Identifica el error presente en la frase: “Esos zapatos están baratos, pero yo prefiero estos”.	Elabora una frase en la que utilices el adjetivo “bonito”, en el grado comparativo de inferioridad.	Elabora una frase en la que utilices el adjetivo “caro”, en el grado superlativo absoluto.

¡Quien sabe, gana! 	¡Quien sabe, gana! 	¡Quien sabe, gana! 	¡Quien sabe, gana! 	¡Quien sabe, gana! 
¡Quien sabe, gana! 	¡Quien sabe, gana! 	¡Quien sabe, gana! 	¡Quien sabe, gana! 	¡Quien sabe, gana! 
¡Quien sabe, gana! 	¡Quien sabe, gana! 	¡Quien sabe, gana! 	¡Quien sabe, gana! 	¡Quien sabe, gana! 

Anexo 9

Réplica de notas usadas no jogo *¡Quién sabe, gana!*



Anexo 10

Cartões com as personalidades conhecidas a vestir, no âmbito do jogo *¡Quién sabe, gana!*

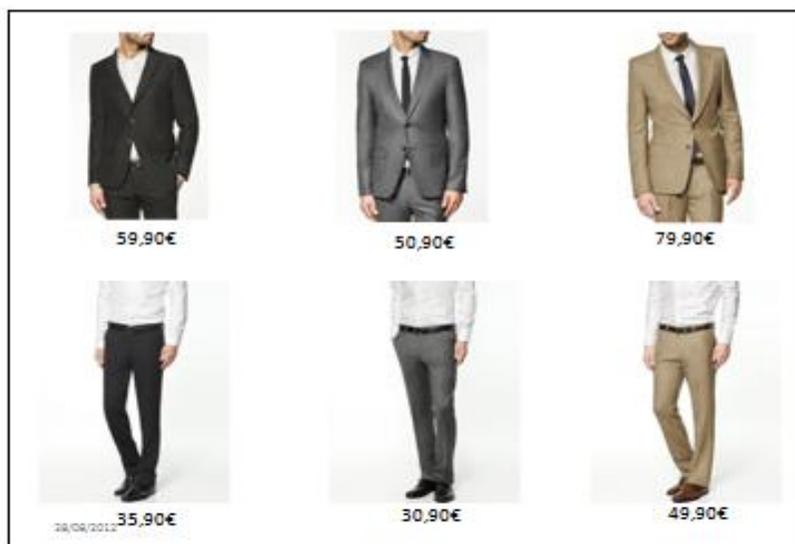
		
<p>Shakira ha sido invitada por su novio para hacer un picnic romántico. ¿Qué le vais a poner?</p>	<p>Enrique Iglesias va a grabar su nuevo videoclip en la nieve. ¿Qué le vais a poner?</p>	<p>Doña Letizia va al cine con sus hijas, Leonor y Sofía. ¿Qué le vais a poner?</p>
		
<p>Penélope Cruz va a recibir un Goya por su carrera de actriz. ¿Qué le vais a poner?</p>	<p>Lionel Messi va a dar una entrevista a una cadena televisiva española sobre la fórmula de su vida y éxito. ¿Qué le vais a poner?</p>	<p>Hugo Chávez va a pasar un día en la playa para relajar del estrés de gobernar. ¿Qué le vais a poner?</p>

Catálogo de roupa usado pelos alunos para vestir cada uma das respetivas personalidades









			
OFERTA 9,90€	19,90€	29,90€	29,90€
			
15,90€	10,90€	22,90€	19,90€

28/08/2012

		
12,90€	9,90€	10,90€
		
12,95€	10,95€	OFERTA 7,95€

28/08/2012

		
15,95€	OFERTA 9,95€	19,95€
		
10,95€	19,95€	20,95€

28/08/2012

		
OFERTA 22,95€	35,95€	48,95€
		
25,95€	55,95€	19,90€

28/08/2012

 25,95€	 30€	 45,95€
 25,95€	 22,95€	 OFERTA 10,95€
 OFERTA 25,95€	 45,95€	 35,95€
 15,95€	 OFERTA 7€	

28/08/2012

 7,95€	 OFERTA 5,95€	 15,95€	 12,95€
 9,95€	 12,95€	 10,95€	
 6,95€		 10,85€	 25,95€
			 30€ OFERTA 12,95€

28/08/2012

Anexo 11

Grelha de observação usada para avaliar a prestação dos grupos de trabalho no jogo realizado

ESCOLA _____
 Ano letivo 2011/12
 Espanhol I – Iniciação
 Turma: _____
 Unidade didáctica: ¡Vivan las rebajas!
 Evaluación del desempeño de los equipos en el juego didáctico



"¿Qué le pones?"																							
Equipo n.º	Dinero ganado	Dinero gastado	Concordancia de la ropa con el contexto social definido				Variedad en las prendas de vestir				Uso de accesorios				Creatividad y buen gusto				Exposición oral				Clasificación final
			I	S	N	SS	I	S	N	SS	I	S	N	SS	I	S	N	SS	I	S	N	SS	
1																							
2																							
3																							
4																							
5																							
6																							

Insuficiente – 0/2 puntos
 Suficiente - 3 puntos
 Notable - 4 puntos
 Sobresaliente -5 puntos

Anexo 12

Conjunto de questões sobre o jogo realizado, no âmbito da 2.ª unidade didáctica estudada

Tu opinión sobre el Juego			
La utilidad del juego en esta unidad didáctica			
Yo creo que:	Sí ☺	No ☹	Más o menos ☺
a) me ha ayudado a recordar y a practicar lo que he aprendido;			
b) me ha ayudado a aprender mejor la materia;			
c) fue importante para consolidar los contenidos aprendidos;			
d) solo aprendí la materia con él.			
Preferencias y sugerencias			
	Sí ☺	No ☹	Más o menos ☺
a) El juego ha sido divertido;			
b) Me gustaría repetir la experiencia;			
c) Me gustaría conocer otros juegos. ¿Qué tipo de juegos?			

Retirado da ficha de autoavaliação

Anexo 13

Crucigrama sobre os vários tipos de casa, aplicado no âmbito da 3.ª unidade didáctica estudada

2. Resuelve el crucigrama sobre los tipos de viviendas que hay.

1. Vivienda que tiene una o más plantas, pero no tiene jardín.
2. Vivienda de pequeñas dimensiones, situada en un edificio con varias plantas.
3. Vivienda que tiene, generalmente, más que una planta y está rodeada de un terreno ajardinado.
4. Vivienda situada en un edificio con varias plantas.
5. Vivienda que tiene alguna de sus paredes unida con las de otra vivienda del mismo tipo.
6. Casa grande y señorial.

Definiciones adaptadas de <http://clave.librosvivos.net/>

Anexo 14

Exercício interativo sobre a estrutura de uma casa, no âmbito da 2.ª unidade didática estudada



Anexo 15

Exercício interativo com as divisões e o mobiliário da casa, no âmbito da 2.ª unidade didática



La habitación/ El dormitorio

www.fox.com/es

La cama

La mesilla de noche

Las sábanas

La cómoda con cajones

La almohada

El ropero

La lámpara

El salón comedor

www.fox.com/es

La alfombra

La silla

La mesa

La vitrina

La mesilla

El sofá

El sillón

La televisión

El despacho

www.fox.com/es

El escritorio

Los libros

El ordenador

La estantería

La cortina

La silla

La cocina

www.fox.com/es

La lavadora

El extractor

El microondas

El lavavajillas

El horno

La cocina

La nevera

El fregadero

La tostadora

La habitación / El dormitorio

www.ikea.com/es

La cama

La mesilla de noche

Las sábanas

La cómoda con cajones

La almohada

La lámpara

El ropero

El salón comedor

www.ikea.com/es

La silla

La mesa

La vitrina

La alfombra

La mesilla

El sofá

El sillón

La televisión

El despacho

www.ikea.com/es

El escritorio

Los libros

El ordenador

La estantería

La cortina

La silla

La cocina

www.ikea.com/es

La lavadora

El lavavajillas

El horno

La cocina

La nevera

El extractor

El fregadero

El microondas

La tostadora

Utensilios de la cocina

El cuchillo El tenedor

La olla La sartén El cazo El plato La taza El vaso La cuchara

El baño

El gel de baño El cepillo de pelo El champú La ducha El jabón El cepillo de dientes La toalla de baño

El lavabo El espejo El váter

Anexo 16

Juego de la Oca, realizado no âmbito da 2.^a unidade didática estudada




Jugar

6

Partida	2	3		5	6		8	9	
									11
33	34	35		37		13	40		12
									
31		51		53	¡Desafío final!				14
30		50							15
13			48		46	45			17
28									
27		25	24			21	20	19	

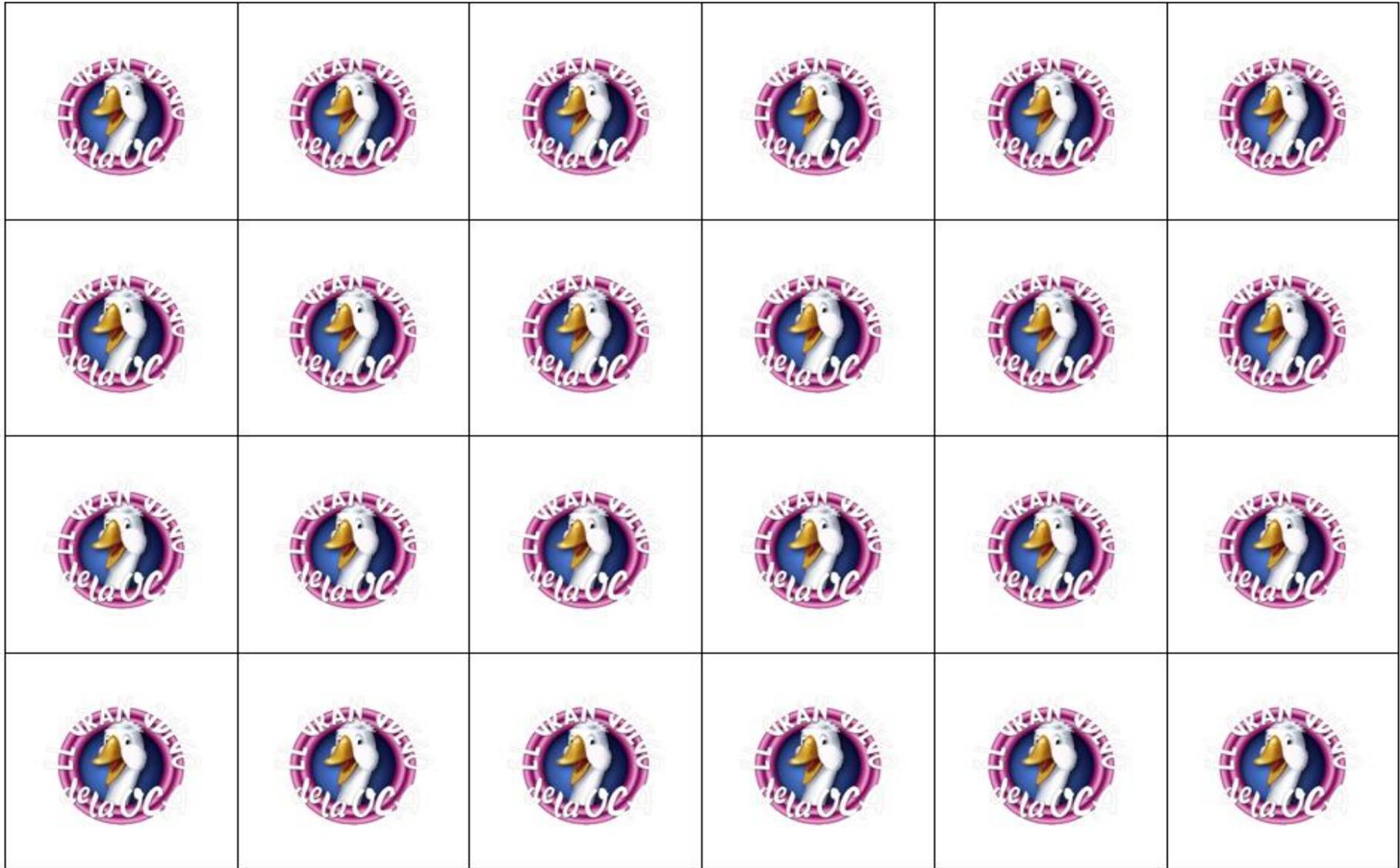
Reglas del juego

	¡Qué suerte! Avanzo 4 casas.
	¡Jolin! Retrocedo 2 casas.
	¡Caray! Me quedo 1 vez sin jugar.
	¡Comodin!: me salva si me caigo en una casa roja o amarilla.
13	¡Vaya mala suerte! Vuelvo a una casa amarilla.
	Si acierto la respuesta a la pregunta, sigo en juego.
	Si me equivoco en la respuesta, me quedo una vez sin jugar.

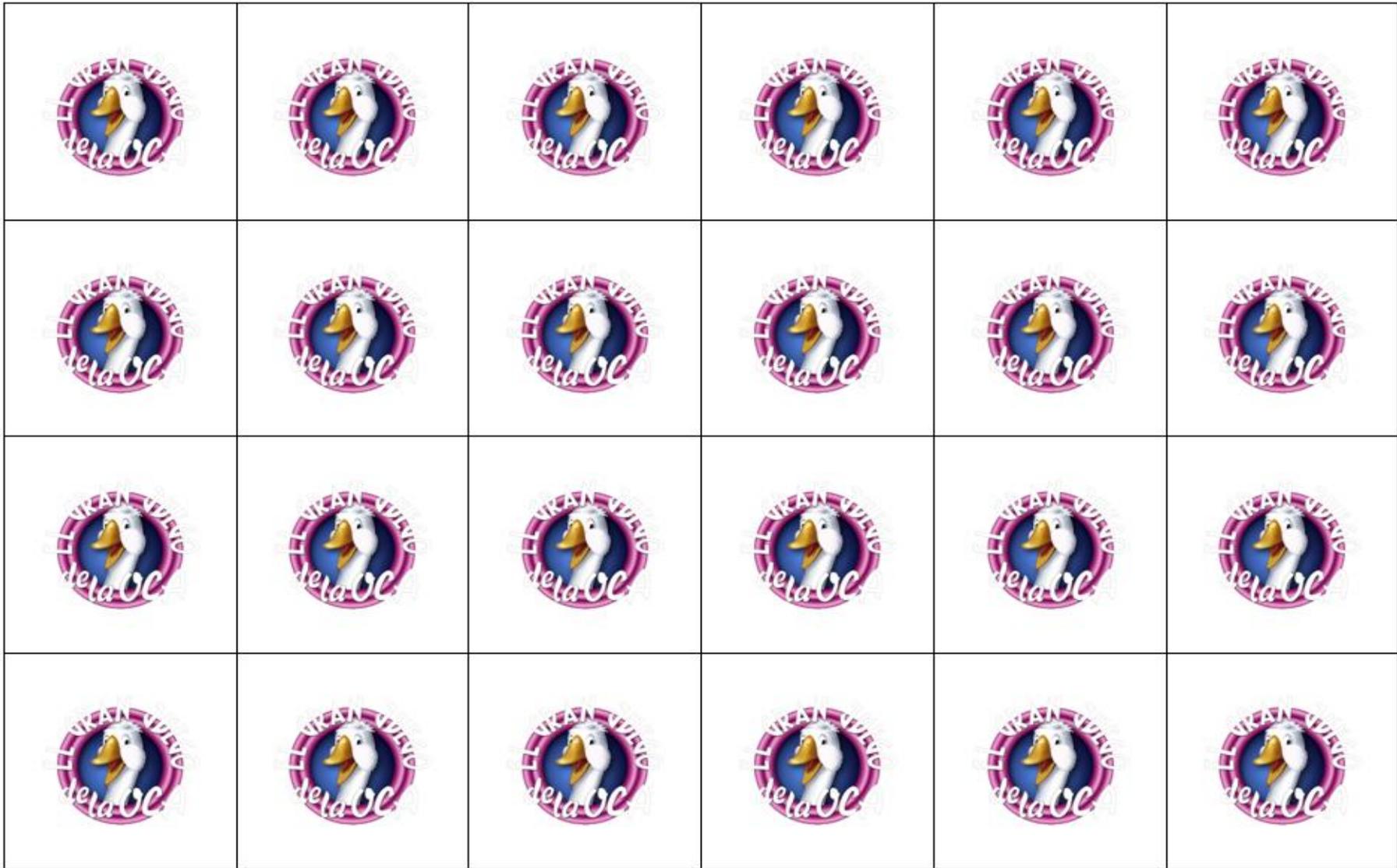
Anexo 17

Cartões com questões realizadas no jogo *Juego de la Oca*

¿Cómo se llama el electrodoméstico que conserva los alimentos?	¿Qué tipo de vivienda es la que tiene un jardín?	¿Cómo se dice “varanda” en español?	¿Cómo se llama al último piso de un edificio?	Si yo vivo en el primer piso, mi vecino que está por debajo vive en ...	¿Cómo se llama la parte de la casa donde dormimos?
¿Dónde pongo una alfombra?	El contrario de debajo de es...	¿Generalmente, el pronombre personal de complemento directo va antes o después del verbo?	¿Qué diferencia hay entre un piso y un apartamento?	¿Por qué no está correcto decir “ vivo en el tercero piso ”?	¿Cómo se llama el mueble que sirve para guardar la ropa?
¿Cómo se llama el mueble que suele estar junto de la cama?	¿Qué adverbio de lugar uso para decir que una cosa no está cercana a otra?	Son dos y sirven para hacer la cama. Son unas...	Da un ejemplo de una frase, donde uses el adverbio delante de .	¿Cómo se llama la parte de la casa donde te duchas?	Completa la frase: Los españoles prefieren comprar casa, en lugar de ...
¿Cómo se llama el electrodoméstico que sirve para lavar la ropa?	¿Dónde te sientas para comer?	Descubre el error: Me gusta trabajar en el escritorio.	¿Cómo se llama el objeto que ilumina una parte de la casa?	¿En casa, en que mueble están guardados los libros?	A una vivienda que no tiene jardín se llama ...



Para comer la sopa, necesito una ...	¿Qué es un sillón?	¿Dónde lavamos las manos?	Puede tener varios formatos, colores y tamaños y sirve para dormir.	¿Está correcto decir "tengo treinta y un amigas "? ¿Por qué?	¿Cuál es el pronombre de complemento directo masculino singular ?
En la frase Yo no tengo la casa ordenada , ¿dónde está el complemento directo?	¿Cómo se llama una vivienda que está pegada a otra?	¿Para qué sirve un vaso?	Ubica la pizarra respecto a ti.	¿Cómo se llama el objeto/utensilio donde se hace la sopa?	¿Qué objeto usas para lavarte los dientes?
Completa la frase: Desde la ... de la cocina veo el jardín.	Descubre el error en la frase: Yo vivo en el primer piso y mi vecino en el tercer.	El electrodoméstico que sirve para lavar la vajilla es ...	Sustituye el complemento directo de la frase por el pronombre de CD correspondiente: Yo hago las camas todos los días.	Traduce al español. A minha casa tem duas casas de banho.	En la frase anterior, sustituye el complemento directo por el pronombre correspondiente.
¿Dónde lavo la vajilla si la lavo a mano?	¿Cómo se llama el lugar donde me ducho?	Traduce la frase al portugués: Este cuadro, lo pongo en la pared de mi habitación.	Encuentra el error: Es la primer vez que tengo una habitación con balcón.	El lugar donde como y veo la tele es el ...	¿Para qué sirve un cuchillo?

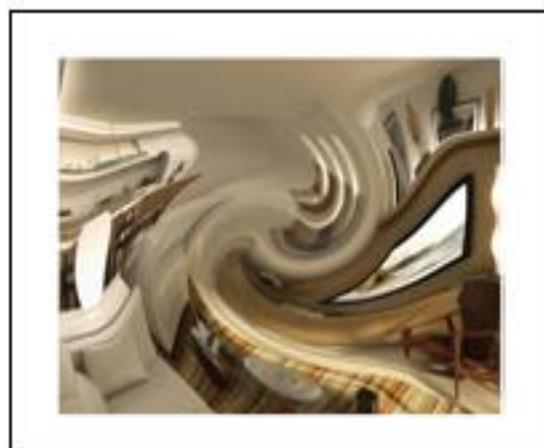


¿Ahora mismo, dónde tienes el estuche?	El mueble donde se guardan los vasos se llama ...	Deletrea la palabra jabón . ¿Para qué sirve?	Al desayuno, para beber la leche, cojo una ...	Elabora una frase en que uses el adverbio de lugar entre .	¿En qué parte de la casa está un cazo?
A la caída de la -o al final de una palabra se llama ...	¿Si quiero hacer pollo asado para el almuerzo, qué electrodoméstico uso?	El electrodoméstico que ayuda a eliminar los olores en la cocina es el...	La hoja que representa gráficamente una vivienda se llama...	¿La apócope también afecta los numerales femeninos?	Lo mismo que re-trete es ...



Anexo 18

Imagens a descrever por cada grupo de trabalho, integradas no jogo realizado



Anexo 19

Grelha de observação usada para avaliar a prestação dos grupos de trabalho no jogo realizado

<p>Escola _____</p> <p>Ano letivo 2011/12</p> <p>Espanhol I – Iniciação</p> <p>Turma: _____</p> <p>Unidad didáctica: ¡Enséñanos tu casa!</p> <p>Evaluación del desempeño de los equipos en el juego didáctico</p>							
							
Grupo	Respuestas acertadas	Respuestas erradas	Desafío final				Clasificación final
			I	S	N	SS	
1							
2							
3							
4							
5							
6							

Insuficiente – 0/2 puntos

Suficiente - 3 puntos

Notable - 4 puntos

Sobresaliente -5 puntos

Anexo 20

Conjunto de questões sobre o jogo realizado, no âmbito da 3.^a unidade didáctica estudada

Tu opinión sobre el Juego			
La utilidad del juego en la unidad didáctica			
Yo creo que:	Sí ☺	No ☹	Más o menos ☹
a) me ha ayudado a recordar y a practicar lo que he aprendido;			
b) me ha ayudado a aprender mejor la materia;			
c) fue importante para consolidar los contenidos aprendidos;			
d) solo aprendí la materia con él.			
e) lo más interesante del juego ha sido: _____ _____			
f) lo más difícil del juego ha sido: _____ _____			
Preferencias y sugerencias			
	Sí ☺	No ☹	
a) El juego ha sido divertido;			
b) Me gustaría repetir la experiencia;			
c) Me gustaría conocer otros juegos. ¿Qué tipo de juegos? _____			

Retirado da ficha de autoavaliação

Anexo 21

Cartões com vocabulário sobre a comida, usados numa atividade interativa, no âmbito da 4.ª unidade didática estudada

 EL PAN	 LA PASTA	 EL ARROZ	 LA MANTEQUILLA
 EL ACEITE DE OLIVA	 EL ACEITE	 LA PATATA	 LA ZANAHORIA
 LA COL	 LA LECHUGA	 EL TOMATE	 EL BRÓCOLI
 LA COLIFLOR	 LAS JUDÍAS VERDES	 LOS GARBANZOS	 LAS ALUBIAS
 LOS GUISANTES	 LA CEBOLLA	 EL PIMIENTO	 EL PEPINO
 LA LECHE	 EL YOGUR	 EL QUESO	 EL JAMÓN

 EL JAMÓN YORK	 EL CHORIZO	 LA VACA	 EL CERDO
 LA TERNERA	 EL CONEJO	 EL POLLO	 EL PAVO
 LA MERLUZA	 EL SALMÓN	 LA SARDINA	 EL ATÚN
 EL CALAMAR	 EL PULPO	 LA GAMBA	 EL MEJILLÓN
 LA ALMEJA	 EL PEZ ESPADA	 EL BACALAO	 LA DORADA
 LA LUBINA	 EL PLÁTANO	 LA NARANJA	 LA MANZANA

 LA PIÑA	 EL MELOCOTÓN	 LA FRESA	 EL MANGO
 EL MELÓN	 EL HIGO	 LA SANDÍA	 LA UVA
 LA PERA	 LA CEREZA	 EL HUEVO	 EL LIMÓN
 LAS HABAS	 LA BOLLERÍA	 EL PASTEL/LA TORTA/ LA TARTA	
 EL PEREJIL			

Cereales, sus derivados y tubérculos	Hortalizas y verduras	Fruta	Productos lácteos	Carnes, pescados y huevos	Legumbres	Grasas y dulces
El pan	La cebolla		La leche	El huevo		El aceite
		El limón			Las habas	La Mantequilla
		El mango				El pastel/la torta/la tarta
	El pepino			El chorizo		
	El tomate					
	La zanahoria					
		La sandía		El bacalao		
				La dorada		
				El pez espada		

Anexo 22

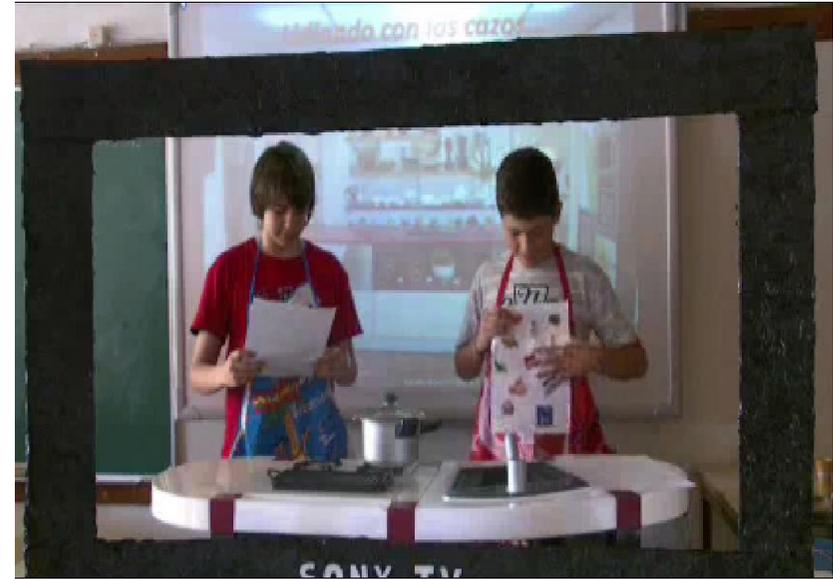
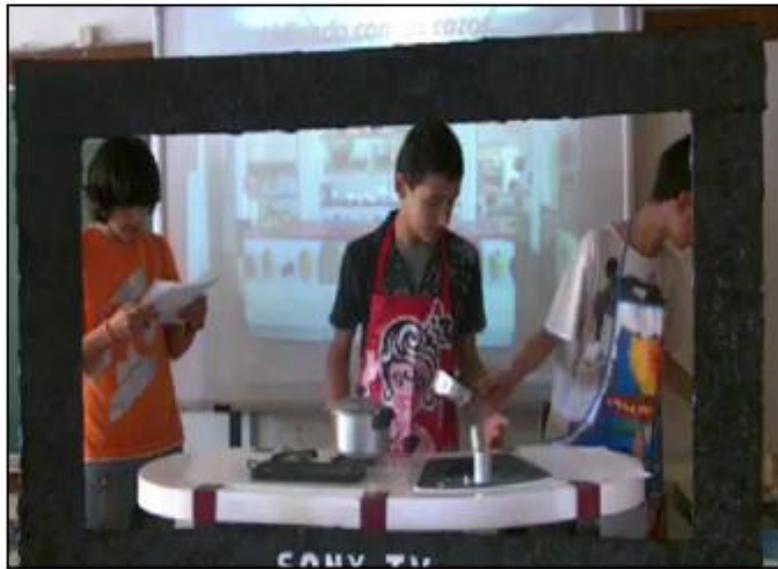
Cenário usado no jogo realizado no âmbito da 4.^a unidade didática estudada

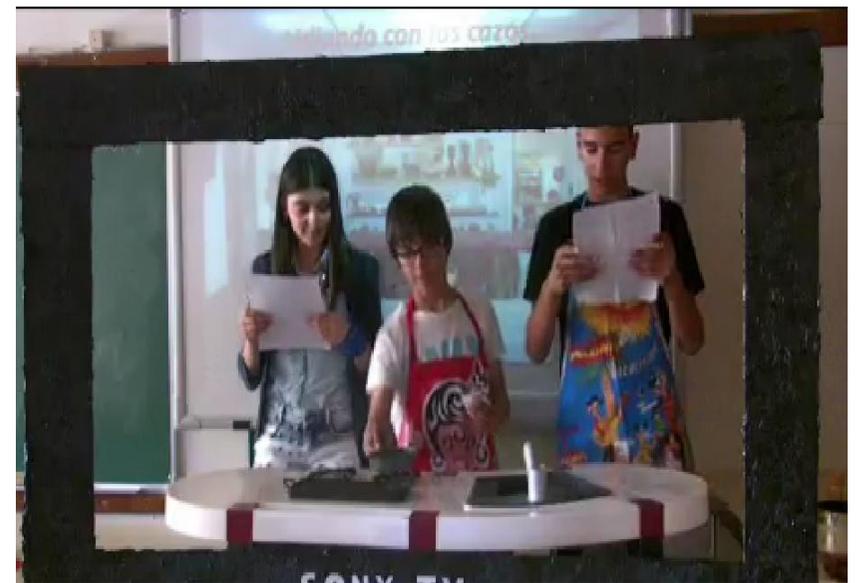


Anexo 23

Registro da participação dos alunos no decurso do jogo *¡Lidiando con los cazos!*









Anexo 24

Grelha de observação usada para avaliar a prestação dos grupos de trabalho no jogo realizado

Escola _____

Ano letivo 2011/12

Espanhol I – Iniciação

Turma: _____

Unidad didáctica: Dime lo que comes

Evaluación del desempeño de los equipos en el juego didáctico

Lidiando com los cazos

Grupo	Elementos	Plato	Presentación del plato				Descripción de la receta				Expresividad oral y corporal (simulación)				Clasificación final	Observaciones
			I	S	N	SS	I	S	N	SS	I	S	N	SS		
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																

Insuficiente – 0/2 puntos

Suficiente - 3 puntos

Notable - 4 puntos

Sobresaliente -5 puntos

Anexo 25

Conjunto de questões sobre o jogo realizado, no âmbito da 4.ª unidade didáctica estudada

Tu opinión sobre el Juego de roles			
La utilidad del juego en la unidad didáctica			
Yo creo que:	Sí ☺	No ☹	Más o menos ☹
a) ha sido importante para recordar y practicar lo que he aprendido;			
b) me ha ayudado a aprender mejor la materia;			
c) ha sido importante para consolidar los contenidos aprendidos;			
d) solo he aprendido la materia con él.			
e) lo más interesante del juego ha sido: _____ _____			
f) lo más difícil del juego ha sido: _____ _____			
Preferencias y sugerencias			
	Sí ☺	No ☹	
a) El juego ha sido divertido;			
b) Me gustaría repetir la experiencia el próximo curso.			
c) El juego que más me ha gustado fue el: <input type="checkbox"/> * de la palabra secreta <input type="checkbox"/> * de la compra <input type="checkbox"/> * de la oca <input type="checkbox"/> * concurso televisivo porque _____ _____			

Retirado da ficha de autoavaliação

Anexo 26

Cartões do jogo *A palavra proibida*, realizado no âmbito da 1.ª unidade didática da disciplina de Português

Sermão de Santo António aos Peixes			Sermão de Santo António aos Peixes		
1654	D. JOÃO IV	BARROCO			
COMPANHIA DE JESUS	MARANHÃO	TEXTO ARGUMEN.			
SÁTIRA	SAL	OS PEIXES "OUVEM E NÃO FALAM"			
SANTO ANTÓNIO	PERSUADIR	VISIONÁRIO			

Sermão de Santo António aos Peixes

PROSA	AMERÍNDIOS	EXÓRDIO
CAPÍTULOS II E III	PERORAÇÃO	ALEGORIA
HOMENS	OBEDIÊNCIA	POLVO
IRONIA	RÉMORA	ENUMERAÇÃO

Sermão de Santo António aos Peixes

 A PALAVRA SECRETA	 A PALAVRA SECRETA	 A PALAVRA SECRETA
 A PALAVRA SECRETA	 A PALAVRA SECRETA	 A PALAVRA SECRETA
 A PALAVRA SECRETA	 A PALAVRA SECRETA	 A PALAVRA SECRETA
 A PALAVRA SECRETA	 A PALAVRA SECRETA	 A PALAVRA SECRETA

Sermão de Santo António aos Peixes

RONCADORES	CAPÍTULO IV	<i>CAPTATIO BENEVOLENTIA</i>
ANTÍTESE	GRADAÇÃO	ANÁFORA
METÁFORA	INVOCAÇÃO	CULTISMO
VAIDADE	OPORTUNISTA	ANTÍTESE

Sermão de Santo António aos Peixes

 A PALAVRA SECRETA	 A PALAVRA SECRETA	 A PALAVRA SECRETA
 A PALAVRA SECRETA	 A PALAVRA SECRETA	 A PALAVRA SECRETA
 A PALAVRA SECRETA	 A PALAVRA SECRETA	 A PALAVRA SECRETA
 A PALAVRA SECRETA	 A PALAVRA SECRETA	 A PALAVRA SECRETA

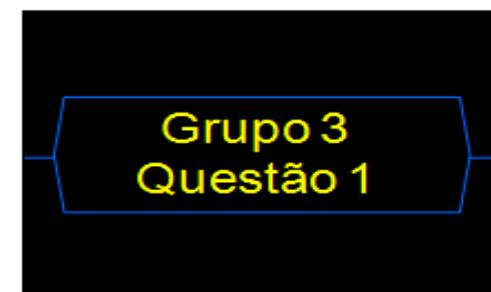
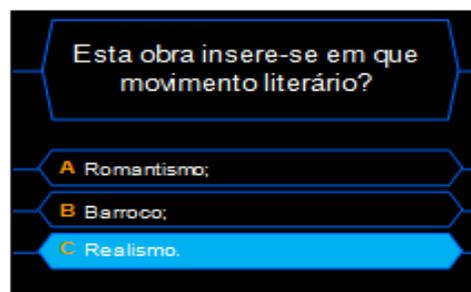
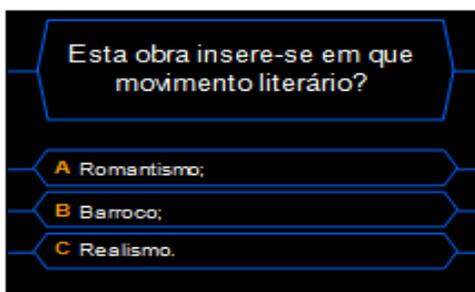
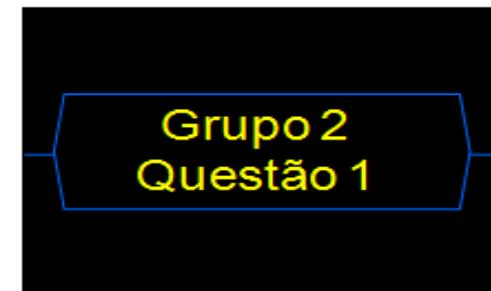
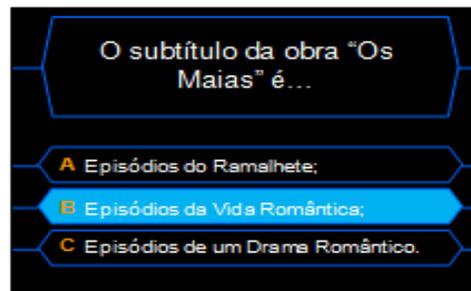
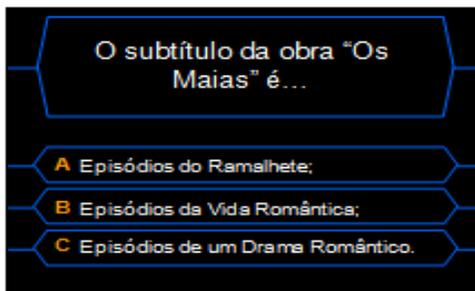
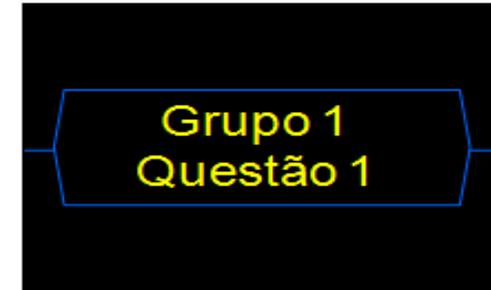
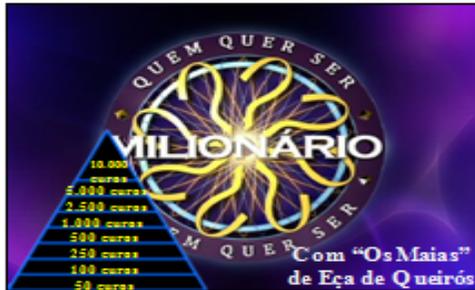
Anexo 27

Questionário sobre o jogo realizado, no âmbito da 1.ª unidade didática estudada na disciplina de Português

O que achaste do jogo que acabaste de realizar?			
Nesta unidade didática:	Sim ☺	Não ☹	Mais ou menos ☺
a) considero que ajudou-me a recordar o que aprendi.			
b) penso que contribuiu para aprender melhor a matéria.			
c) considero que não foi relevante para consolidar a matéria aprendida.			
d) penso que só aprendi a matéria com ele.			
Neste jogo:			
a) o aspeto mais positivo foi			
b) o aspeto menos positivo foi			
Sobre este tipo de atividade:	Sim ☺	Não ☹	Mais ou menos ☺
a) o jogo foi divertido;			
b) gostaria de repetir a experiência;			
c) gostaria de realizar outros jogos. Quais?			

Anexo 28

Jogo *Quem quer ser milionário?*, realizado no âmbito da 2.ª unidade didática estudada, na disciplina de Português



O marco inicial da história é...

A outono de 1875;

B verão de 1875;

C primavera de 1875.

O marco inicial da história é...

A outono de 1875;

B verão de 1875;

C primavera de 1875.

Grupo 4 Questão 1

Quais são as diferentes gerações caracterizadas n'Os Maias?

A Pedro, Eusebiozinho e Carlos;

B Afonso, João da Ega e Carlos;

C Afonso, Pedro e Carlos.

Quais são as diferentes gerações caracterizadas n'Os Maias?

A Pedro, Eusebiozinho e Carlos;

B Afonso, João da Ega e Carlos;

C Afonso, Pedro e Carlos.

100 €

Grupo 1 Questão 2

Quem era Maria Eduarda Runa?

A A mãe de Pedro;

B A mãe de Caetano;

C A avó de Eusebiozinho.

Quem era Maria Eduarda Runa?

A A mãe de Pedro;

B A mãe de Caetano;

C A avó de Eusebiozinho.

Grupo 2
Questão 2

Que relação existia entre Maria Eduarda Runa e Afonso da Maia?

- A Eram casados;
- B Eram amantes;
- C Eram primos.

Que relação existia entre Maria Eduarda Runa e Afonso da Maia?

- A Eram casados;
- B Eram amantes;
- C Eram primos.

Grupo 3
Questão 2

Maria Monforte era ...

- A amante de Pedro;
- B mulher de Pedro;
- C avó de Carlos.

Maria Monforte era ...

- A amante de Pedro;
- B mulher de Pedro;
- C avó de Carlos.

Grupo 4
Questão 2

Quem era Tancredo?

- A um napolitano, com quem fugiu Maria Monforte;
- B um espanhol, com quem fugiu Maria Eduarda;
- C um siciliano, com quem fugiu Maria Monforte.

Quem era Tancredo?

- A um napolitano, com quem fugiu Maria Monforte;
- B um espanhol, com quem fugiu Maria Eduarda;
- C um siciliano, com quem fugiu Maria Monforte.

250 €

Grupo 1 Questão 3

À técnica narrativa que, na obra, nos faz recuar até Caetano da Maia chama-se ...

A anáfora;

B analepse;

C prolepse.

À técnica narrativa que, na obra, nos faz recuar até Caetano da Maia chama-se ...

A anáfora;

B analepse;

C prolepse.

Grupo 2 Questão 3

O envelhecimento de Afonso prende-se com ...

A o tempo da história;

B o tempo do discurso;

C o tempo psicológico.

O envelhecimento de Afonso prende-se com ...

A o tempo da história;

B o tempo do discurso;

C o tempo psicológico.

Grupo 3 Questão 3

As referências à história que antecedem o presente vivido por Carlos são objeto de anisocromias através de:

A resumos, sumários e elipses;

B prolepses, descrições e diálogos;

C resumos, prolepses e monólogos.

As referências à história que antecedem o presente vivido por Carlos são objeto de anisocromias através de:

- A resumos, sumários e elipses;
- B prolepses, descrições e diálogos;
- C resumos, prolepses e monólogos.

Grupo 4 Questão 3

Os fatores de índole naturalista que intervêm no percurso da vida de Pedro são ...

- A educação, hereditariedade e religião;
- B meio social, hereditariedade e amores;
- C educação, hereditariedade e meio social.

Os fatores de índole naturalista que intervêm no percurso de vida de Pedro são ...

- A educação, hereditariedade e religião;
- B meio social, hereditariedade e amores;
- C educação, hereditariedade e meio social.

500 €

Grupo 1 Questão 4

Qual é a personagem da família Maia que se identifica com o ambiente cultural amolecido pelo Romantismo?

- A Eusebiozinho;
- B Pedro da Maia;
- C Carlos da Maia.

Qual é a personagem da família Maia que se identifica com o ambiente cultural amolecido pelo Romantismo?

- A Eusebiozinho;
- B Pedro da Maia;
- C Carlos da Maia.

Grupo 2 Questão 4

Quais são os dois tipos de educação representados nesta obra?

A Portuguesa e inglesa;

B Portuguesa e francesa;

C Francesa e inglesa.

Quais são os dois tipos de educação representados nesta obra?

A Portuguesa e inglesa;

B Portuguesa e francesa;

C Francesa e inglesa.

Grupo 3
Questão 4

As personagens que representam essas educações são ...

A Pedro e Afonso;

B Carlos e João da Ega;

C Carlos e Eusebiozinho.

As personagens que representam essas educações são ...

A Pedro e Afonso;

B Carlos e João da Ega;

C Carlos e Eusebiozinho.

Grupo 4
Questão 4

Por que motivo o Ramallete tinha ficado desabitado?

A Devido ao homicídio da mulher de Afonso;

B Devido ao suicídio da nora de Afonso;

C Devido ao suicídio do filho de Afonso.

Por que motivo o Ramallete havia ficado desabitado?

A Devido ao homicídio da mulher de Afonso;

B Devido ao suicídio da nora de Afonso;

C Devido ao suicídio do filho de Afonso.

1.000 €

Grupo 1 Questão 5

Qual é a personagem que na obra pode ser considerada uma projeção autêntica de Eça de Queirós?

A Tomás de Alencar;

B João da Ega;

C Conde de Gouvarinho.

Qual é a personagem que na obra pode ser considerada uma projeção autêntica de Eça de Queirós?

A Tomás de Alencar;

B João da Ega;

C Conde de Gouvarinho.

Grupo 2 Questão 5

Carlos da Maia estudou ...

A em Coimbra e formou-se em Medicina;

B em Lisboa e formou-se em Medicina;

C em Coimbra, mas não se formou em nada.

Carlos da Maia estudou ...

A em Coimbra e formou-se em Medicina;

B em Lisboa e formou-se em Medicina;

C em Coimbra, mas não se formou em nada.

Grupo 3 Questão 5

Que espaço físico da obra nos remete para a infância de Carlos?

A O Ramalhete;

B A Quinta de Santa Olávia;

C A Quinta de Santa Eulália.

Que espaço físico da obra nos remete para a infância de Carlos?

A O Ramalhete;

B A Quinta de Santa Olávia;

C A Quinta de Santa Eulália.

Grupo 4 Questão 5

O jantar no Hotel Central
marca um acontecimento
relevante na obra. Qual é?

A a aproximação de Carlos à Condessa de Gouveia.

B o primeiro contacto entre Carlos e Maria Eduarda.

C a homenagem ao banqueiro Cohen.

O jantar no Hotel Central
marca um acontecimento
relevante na obra. Qual é?

A a aproximação de Carlos à Condessa de Gouveia.

B o primeiro contacto entre Carlos e Maria Eduarda.

C a homenagem ao banqueiro Cohen.

2.500 €

Grupo 1 Questão 6

"Havia vinte e cinco anos que ele não via Lisboa; e, ao fim de alguns curtos dias confessou ao Vilaça que estava suspirando outra vez pelas suas sombras de Santa Olávia. Mas, que remédio! Não queria viver muito separado do neto; e Carlos agora com idênticas sérias de carreira ativa, devia necessariamente habitar Lisboa..."
Que tipo de discurso está presente neste excerto?

A Discurso direto;

B Discurso indireto;

C Discurso indireto livre.

"Havia vinte e cinco anos que ele não via Lisboa; e, ao fim de alguns curtos dias confessou ao Vilaça que estava suspirando outra vez pelas suas sombras de Santa Olávia. Mas, que remédio! Não queria viver muito separado do neto; e Carlos agora com idênticas sérias de carreira ativa, devia necessariamente habitar Lisboa..."
Que tipo de discurso está presente neste excerto?

A Discurso direto;

B Discurso indireto;

C Discurso indireto livre.

Grupo 2 Questão 6

Qual o propósito do episódio
da Corrida de cavalos,
enquanto espaço social?

A Criticar a política e a cultura portuguesas da época;

B Criticar a mentalidade provinciana da época;

C Criticar a falta de gosto dos portugueses.

Qual o propósito do episódio da Corrida de cavalos, enquanto espaço social?

- A criticar a política e a cultura portuguesas da época;
- B criticar a mentalidade provinciana da época;**
- C criticar a falta de gosto dos portugueses.

Grupo 3 Questão 6

Com o episódio do Cometa do Diabo e do Jornal A Tarde, o autor pretende ...

- A denunciar a corrupção e a incompetência dos jornalistas da época;
- B denunciar a corrupção e a incompetência dos políticos;**
- C denunciar escândalos de sociedade portuguesa.

Com o episódio do Cometa do Diabo e do Jornal A Tarde, o autor pretende ...

- A denunciar a corrupção e a incompetência dos jornalistas da época;**
- B denunciar a corrupção e a incompetência dos políticos;
- C denunciar escândalos de sociedade portuguesa.

2.500 €

Grupo 4 Questão 6

Com o episódio do jantar em casa dos Gouvarinho, o autor pretende...

- A criticar a oratória balofa;
- B denunciar a mediocridade mental dos ingleses;
- C fazer uma crítica à política e à cultura/literatura.**

Com o episódio do jantar em casa dos Gouvarinho, o autor pretende...

- A criticar a oratória balofa;
- B denunciar a mediocridade mental dos ingleses;
- C fazer uma crítica à política e à cultura/literatura.**

5.000 €

Grupo 1 Questão 7

Carlos e João da Ega representam uma geração que contestava o estado da cultura e das instituições nacionais:

A a Geração de 90;

B a Geração de 80;

C a Geração de 70.

Carlos e João da Ega representam uma geração que contestava o estado da cultura e das instituições nacionais:

A a Geração de 90;

B a Geração de 80;

C a Geração de 70.

Grupo 2 Questão 7

O momento que marcou o início do desfecho trágico da obra foi...

A a entrega do cofre que revelava o parentesco entre Maria Eduarda e Carlos da Maia;

B a morte de Afonso da Maia;

C a descoberta da relação extraconjugal entre Carlos e a Condessa de Gouvainho.

O momento que marcou o início do desfecho trágico da obra foi...

A a entrega do cofre que revelava o parentesco entre Maria Eduarda e Carlos da Maia;

B a morte de Afonso da Maia;

C a descoberta da relação extraconjugal entre Carlos e a Condessa de Gouvainho.

Grupo 3 Questão 7

O passeio final de Carlos e João da Ega em Lisboa, 10 anos depois do desenlace, reflete ...

A o fim da viagem pela Europa;

B a melhoria da cultura e da mentalidade da sociedade portuguesa;

C o sentido de degradação progressiva e irremediável da sociedade portuguesa.

O passeio final de Carlos e João da Ega em Lisboa, 10 anos depois do desenlace, reflete ...

A o fim da viagem pela Europa;

B a melhoria da cultura e da mentalidade da sociedade portuguesa;

C o sentido de degradação progressiva e irremediável da sociedade portuguesa.

Grupo 4 Questão 7

Neste último momento da obra,
os dois amigos representam
igualmente um grupo de jovens
intelectuais desencantados:

A os Desalentados da Vida;

B Os Afritos da Vida;

C Os Vencidos da Vida.

Neste último momento da obra,
os dois amigos representam
igualmente um grupo de jovens
intelectuais desencantados:

A os Desalentados da Vida;

B Os Afritos da Vida;

C Os Vencidos da Vida.

10.000 €

Grupo 1 Questão 8

"Carlos, no entanto, ficou de frente do velho, sem chorar,
perdido apenas no espaço daquele braço feroz (imagens do
são vivo e forte, cachimbando ao canto do fogão, regando de
manhã as rosas, passavam-lhe na alma, em tropeço,
deitando-lhe cada vez mais dorida e negra... E era então um
desejo de faltar também, encostar-se como ele àquela massa
de pedra, e sem outro esforço, nenhuma outra dor da vida, car
como ele na sempiterna paz. Uma névoa de sol, entre os ramos
grossos do cedro, batia e fazia morrer de Afonso."
Neste excerto temos um exemplo do que é o espaço ...

A físico;

B psicológico;

C social.

"Carlos, no entanto, ficou de frente do velho, sem chorar,
perdido apenas no espaço daquele braço feroz (imagens do
são vivo e forte, cachimbando ao canto do fogão, regando de
manhã as rosas, passavam-lhe na alma, em tropeço,
deitando-lhe cada vez mais dorida e negra... E era então um
desejo de faltar também, encostar-se como ele àquela massa
de pedra, e sem outro esforço, nenhuma outra dor da vida, car
como ele na sempiterna paz. Uma névoa de sol, entre os ramos
grossos do cedro, batia e fazia morrer de Afonso."
Neste excerto temos um exemplo do que é o espaço ...

A físico;

B psicológico;

C social.

Grupo 2 Questão 8

Classifica a ação principal da
obra, quanto à sua
delimitação.

A Narrativa aberta;

B Narrativa fechada;

C Narrativa sequencial.

Classifica a ação principal da obra, quanto à sua delimitação.

- A Narrativa aberta;
- B Narrativa fechada;**
- C Narrativa sequencial.

Grupo 3 Questão 8

Quanto à presença, estamos perante um narrador

- A Heterodiegético;
- B Omnisciente;**
- C Homodiegético.

Quanto à presença, estamos perante um narrador

- A Heterodiegético;**
- B Omnisciente;
- C Homodiegético.

Grupo 4 Questão 8

À técnica a que o autor recorre para contar a infância de Maria Eduarda dá-se o nome de ...

- A alternância;**
- B encaixe;
- C encadeamento.

À técnica a que o autor recorre para contar a infância de Maria Eduarda dá-se o nome de ...

- A alternância;
- B encaixe;**
- C encadeamento.

-FIM-

Parabéns aos novos milionários!



Anexo 29

Questionário sobre o jogo realizado, no âmbito da 1.ª unidade didática estudada na disciplina de Português



ESCOLA SECUNDÁRIA DE FAFE

Ano letivo 2011/12

PORTUGUÊS 11.º

Turma: 11.º H

Unidade didática: *Os Maias*



Nome: _____ / N.º: _____

O que achaste do jogo que acabaste de realizar?			
Nesta unidade didática:	Sim ☺	Não ☹	Mais ou menos ☹
a) considero que ajudou-me a recordar o que aprendi.			
b) penso que contribuiu para aprender melhor a matéria.			
c) considero que não foi relevante para consolidar a matéria aprendida.			
d) penso que só aprendi a matéria com ele.			
Neste jogo:			
a) o aspeto mais positivo foi			
b) o aspeto menos positivo foi			
Sobre este tipo de atividade:			
	Sim ☺	Não ☹	Mais ou menos ☹
a) o jogo foi divertido;			
b) gostaria de repetir a experiência;			
c) gostaria de realizar outros jogos. Porquê? _____ _____			

Anexo 30

Grelha de observação usada para avaliar o domínio dos conhecimentos teóricos e das destrezas linguísticas dos grupos de trabalho

<p>Ano letivo 2011/12</p> <p>Escola: _____ Turma: _____</p> <p>Unidade didática: _____ Nível de língua: _____</p> <p align="center">Grelha de observação do desempenho dos alunos</p>											
Grupos de trabalho	Conteúdos linguísticos			Domínio dos conteúdos culturais	Destrezas linguísticas						Observações
	Domínio do vocabulário	Domínio da gramática	Domínio de conteúdos comunicativos		E. O	E. E	C.O	C.E	I.O	I.E	

Muito Bom (MB) Bom (B) Suficiente (S) Insuficiente (I)

Anexo 31

Inquérito aplicado aos professores

Inquérito sobre o uso dos jogos didáticos na aprendizagem de línguas

Sou aluna do segundo ano do Mestrado de Ensino do Português no 3.º Ciclo e no Secundário e do Espanhol no Ensino Básico e no Secundário, na Faculdade de Letras do Porto, pelo que estou, neste momento, a realizar estágio pedagógico.

Este inquérito prende-se com o tema de investigação que escolhi, subordinado à **Importância dos jogos didáticos como estratégia de verificação e reforço das aprendizagens realizadas**. Agradeço, por isso, a sua colaboração, respondendo a algumas perguntas sobre a sua prática docente.

1. Indique a sua área disciplinar:

Português Espanhol

2. Indique a sua idade:

Até 25 anos Entre 26 e 35 anos Entre 36 e 45 anos Entre 46 e 55 anos
Mais de 55 anos

3. Indique o seu tempo de serviço:

Menos de 5 anos Entre 5 e 15 anos Entre 16 e 25 anos Mais de 25 anos

3. Indique a sua situação profissional:

Estagiário(a) Contratado(a) Professor(a) efetivo(a)

4. Já recorreu ou recorre ao uso de jogos didáticos como metodologia de ensino?

Sim Não

5. Se respondeu negativamente, indique o(s) motivo(s) pelo(s) qual(uais) não o fez:

- falta de recursos e/ou infraestruturas da instituição de ensino onde leciona;
- despendem demasiado tempo na preparação da aula;
- gastam demasiado tempo da aula;
- constituem um fator perturbador na gestão e controlo da turma;
- não são relevantes para a aprendizagem;
- os resultados não refletem os conhecimentos dos alunos sobre a matéria aprendida.

6. Se respondeu afirmativamente, indique:

6.1. a frequência com que recorre a este tipo de atividade:

raramente; algumas vezes; frequentemente; sempre.

6.2. o nível de ensino em que os utiliza:

7.º ano; 8.º ano; 9.º ano; 10.º ano; 11.º ano; 12.º ano.

6.3. em que momento da unidade didática costuma aplicá-los:

no início; a meio; no fim.

6.4. o(s) objetivo(s) que determinam a sua aplicação:

motivar os alunos para o ensino da disciplina;

- promover a dimensão afetiva (atitudes e valores);
- celebrar alguma efeméride (exemplo: Dia da Hispanidade, Dia de Portugal, Dia Mundial da Poesia, aula nº ...);
- introduzir um conteúdo programático novo;
- rever e consolidar a matéria aprendida;
- recurso formativo de avaliação (hétero/autoavaliação)
- outro(s): _____

6.5. Que tipo de jogos já aplicou ou costuma aplicar nas suas aulas?

- jogos de mesa (exemplo: bingo, jogo da glória, quem é quem...);
- jogos de simulação de papéis;
- jogos de palavras;
- outro(s): _____

6.6. Quando aplica este tipo de jogos:

- recorre a material já existente; produz os seus próprios materiais.

7. Considera que os alunos gostam deste tipo de atividades?

Sim Não

7.1. Se respondeu afirmativamente, indique porquê.

- É uma forma divertida de aprender e/ou rever a matéria lecionada;
- É um momento mais descontraído, onde o professor não exige uma postura tão rígida aos alunos;
- É um pretexto para não dar matéria naquela aula.
- outro(s): _____

Obrigada pela sua colaboração,
Patrícia Gomes