



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Natália Xavier de Sousa

**O lúdico como estratégia de consolidação  
e revisão de conhecimentos na aula de  
Língua Estrangeira**

abril de 2015



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Natália Xavier de Sousa

## **O lúdico como estratégia de consolidação e revisão de conhecimentos na aula de Língua Estrangeira**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do  
Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol  
nos Ensinos Básico e Secundário

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Doutora Aránzazu González Sánchez**

## DECLARAÇÃO

**Nome:** Natália Xavier de Sousa

**Endereço eletrónico:** nat2sousa@gmail.com

**Número do Cartão de Cidadão:** 12395524

**Título do Relatório:** O Lúdico como Estratégia de Consolidação e Revisão de conhecimentos na aula de língua estrangeira

**Orientadora:** Professora Doutora Aránzazu González Sánchez

**Ano de conclusão:** 2015

**Designação do Mestrado:** Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Agradecimentos

Ao longo de um ano letivo de intenso trabalho, não poderíamos deixar de agradecer todo o apoio facultado por professores, familiares, amigos, alunos que motivaram, participaram e tornaram possível a concretização deste projeto há tanto tempo ambicionado. Todos de uma forma direta ou indireta contribuíram para que este trabalho se tornasse verdadeiramente significativo. Por esta razão, e de uma forma muito particular, endereço, em primeiro lugar uma palavra de apreço aos meus familiares direitos.

Aos meus pais que foram, são e serão fiéis apoiantes das minhas escolhas, pilares inquebráveis desde o primeiro até ao último minuto.

Ao meu marido, pela compreensão, pelo incentivo, pela paciência, pelo carinho e pela ajuda infindável a todos os níveis e em todos os momentos.

Ao meu filho, pelas minhas ausências desde o primeiro mês de vida, e pela força e energia que me transmite o seu olhar diariamente para lutar pelo meu sonho, o de ser professor.

Cumpre-nos ainda agradecer à professora e supervisora Aranzazu González Sánchez pela orientação, pelo apoio, pelas sugestões, pela disponibilidade e profissionalismo demonstrado ao longo desta caminhada.

À orientadora de estágio e amiga, Maria José Real, pelos preciosos conselhos, pelo profissionalismo evidenciado, pela troca de experiências e saberes, pelas críticas construtivas, pelo suporte nos melhores e piores momentos.

Um agradecimento especial aos alunos pela motivação, alegria e energia contagiante, pelo empenho, por ter “entrado no jogo”, pelo apreço.

Apesar de toda a exigência e desgaste sentido, a força de todos, aliado à vontade de fazer mais e melhor foram determinantes para chegar a “bom porto”. Já dizia o poeta Virgílio “Pelo esforço é que se abre o caminho”, o importante é não desistir.



*“Um bom educador é aquele que faz do jogo uma arte de ensinar”*

(Friedrich Fröebel)



## Resumo

O presente relatório é o resultado de um trabalho de investigação realizado no âmbito do estágio profissional do Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básicos e Secundários e tem como finalidade ressaltar o contributo que o uso da componente lúdica proporciona, em contexto de sala de aula, na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Partindo assim de uma reflexão histórica, e ainda da análise das diferentes correntes metodológicas, comprovaremos que o lúdico se converte num valioso recurso didático que possibilita não só a aquisição como também a revisão e consolidação dos conteúdos aprendidos, e a prática das quatro destrezas linguísticas. Concomitantemente, demonstraremos que por intermédio da sua utilização, conseguimos estabelecer, dentro da sala de aula um ambiente descontraído, ameno, motivador, dinâmico, propício ao favorecimento da aprendizagem.

O professor é, neste âmbito do jogo, e tal como recomenda a abordagem comunicativa pela qual nos apoiamos, um facilitador de aprendizagens, um observador, um mediador e também um avaliador que acompanha de uma forma direta e imediata em cada atividade lúdica desenvolvida a progressão dos seus alunos, que não são mais do que os verdadeiros protagonistas desta aventura. Envolver os aprendizes num processo dinâmico de ensino, fazendo com que eles sejam autónomos e responsáveis pela sua própria aprendizagem, sendo capazes de autoavaliarem-se é o grande desafio oferecido pela componente lúdica.

Cada atividade foi, assim, escrupulosamente pensada e adaptada aos interesses e necessidades do grupo, e apoiou-se nos conteúdos programáticos visados na disciplina de espanhol e literatura especializada, e ainda nos documentos orientadores para o ensino das línguas, isto é, o *Quadro Europeu Comum de Referência (QEER)* e ainda o *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*. No final, concebemos ferramentas de recolha de informação com o intuito de perceber o real impacto desta estratégia junto dos alunos e avaliar o nosso próprio desempenho.

Em síntese, esta dissertação apresenta-se como um extenso trabalho de investigação, que confirma, através dos resultados obtidos pelos agentes de todo o processo, que valeu a pena investir nesta temática, que não sendo inovadora, motiva, incita e estimula os nossos aprendizes.

**Palavras-chave:** lúdico; aprendizagem; consolidação; revisão; progressão; motivação; língua estrangeira.



## Abstract

This report is the result of a research work carried out under the professional stage of the Master degree in “Teaching Portuguese in the Third cycle of Basic Education and Secondary Education and Spanish in the Basic Teachings and Secondary”, and aims to highlight the contribution that the use of recreational component provides, in the context of the classroom, to the learning of a foreign language.

From a historical reflection, and also from the analysis of different methodological trends, we can see that the recreational activity becomes a valuable teaching resource that enables not only the acquisition but as well as the review and consolidation of learned content, and the practice of the four language skills. At the same time, we will demonstrate that through its use, we can establish, within the classroom a relaxed, pleasant, motivating, dynamic environment propitious to the facilitation of learning.

The teacher is in this context of the game, and as recommended by the communicative approach in which we rely on, a facilitator of learning, an observer, a mediator and also an evaluator that accompanies directly and immediately each play activity developed by his students, who are the real key actors in this adventure. Involving the students in a dynamic teaching process, causing them to be autonomous and responsible for their own learning process, being able to make themselves an assessment is the challenge offered by the entertainment component.

Each activity was scrupulously designed and adjusted to the interests and needs of the group, and leaned on the program contents covered in the discipline of Spanish and literature, and the guiding documents for language teaching: the Common European Framework of Reference (CEFR) and the Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). In the end, we designed data collection tools in order to realize the real impact of this strategy and assess our own performance.

To sum, this work presents itself as an extensive research which confirms, through the results obtained by the agents of the whole process, it was worth investing in this subject, which although not innovative, still motivates, encourages and stimulates our apprentices.

**Keywords:** recreational activity; learning; consolidation; review; progression; motivation; foreign language



## INDICE

Introdução .....	15
<b>CAPÍTULO I</b> .....	19
1.1. Metodologias de Ensino das Línguas Estrangeiras.....	19
1.1.1. Metodologias tradicionais .....	19
1.1.2. A abordagem comunicativa e o enfoque por tarefas .....	21
1.2. A componente lúdica no Processo Ensino-Aprendizagem .....	24
1.2.1. O lúdico através da história.....	24
1.2.2. O lúdico na aula de língua estrangeira .....	27
1.2.2.1. Benefícios da utilização da componente lúdica .....	31
1.2.2.2. Desvantagens da utilização de atividades lúdicas.....	35
1.2.3. A perspetiva do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e do Plan Curricular do Instituto Cervantes.....	37
1.2.4. Classificação dos jogos.....	39
1.2.5. O papel do professor no âmbito da componente lúdica. ....	42
1.2.6. O lúdico como instrumento de avaliação formativa.....	45
<b>CAPÍTULO II</b> .....	47
2.1. Prática de Ensino Supervisionada .....	47
2.1.1. Contextualização Institucional .....	47
2.1.2. Caracterização da turma .....	48
2.2. Prática Pedagógica.....	50
2.2.1. Observação de aulas .....	50
2.2.2. Justificação do tema e metodologia usada .....	52
2.2.3. Objetivos e estratégias didáticas e investigativas .....	54
2.3. Atividade lúdicas desenvolvidas .....	56
2.3.1. Atividades lúdicas realizadas no âmbito da unidade didática “¡A trabajar!” .....	56
2.3.1.1. Avaliação das atividades desenvolvidas.....	58
2.3.1.2. Análise dos dados obtidos pelos alunos .....	61
2.3.1.3. Atividade lúdica final de unidade: “¡Misterioso Parchis!” .....	63
2.3.1.3.1. Avaliação da atividade final .....	65
2.3.1.3.2. Análise dos dados obtidos pelos alunos.....	67
2.3.2. Atividades lúdicas desenvolvidas no âmbito da unidade didática “Buenos Días Madrid” .....	70

2.3.2.1. Avaliação das atividades desenvolvidas.....	75
2.3.2.2. Análise dos dados obtidos pelos alunos .....	78
2.3.2.3. Atividade lúdica final de unidade: “¿Quién quiere ser Millonario?” .....	82
2.3.2.3.1. Avaliação da atividade final .....	84
2.3.2.3.2. Análise dos dados obtidos pelos alunos.....	86
2.3.3. Atividades lúdicas desenvolvidas no âmbito da unidade didática “De vacaciones”.....	88
2.3.3.1. Avaliação das atividades desenvolvidas.....	90
2.3.3.2. Análise dos dados obtidos pelos alunos .....	92
2.3.3.3. Atividade lúdica final de unidade: “Uma mentira a medias es una mentira completa” .....	94
2.3.3.3.1. Avaliação da atividade final .....	97
2.3.3.3.2. Análise dos dados obtidos pelos alunos.....	99
2.4. Reflexão das atividades desenvolvidas .....	103
2.4.1. Análise do inquérito final aplicado aos alunos .....	103
2.4.2. Síntese avaliativa da intervenção.....	105
2.4.3. Síntese reflexiva dos resultados obtidos .....	106
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>109</b>
Conclusão.....	109
Bibliografia.....	111
Anexos.....	119
Anexo I: Grelha de observação de aulas .....	121
Anexo II: Questionário Inicial .....	122
Anexo III: Questionário específico .....	127
Anexo IV: Fuga de Vocales & Sopa de Letras .....	129
Anexo V: “Perdidos y Encontrados” .....	130
Anexo VI: Perfil de los candidatos.....	131
Anexo VII: ¡Palabras para Quéj.....	132
Anexo VIII: ¡Misterioso Parchís! .....	133
Anexo IX: Autoevaluación de”¡Misterioso Parchís!” .....	135
Anexo X: Heteroevaluación: “Misterioso Parchís” .....	136
Anexo XI: ¿Adivina qué soy? .....	137
Anexo XII: “Símbolos de Madrid” .....	139
Anexo XIII: Sopa de letras y Crucigrama .....	140
Anexo XIV: El Código Secreto .....	141
Anexo XV: Juego de rol .....	142

Anexo XVI:¿Quién Quiere Ser Millonario?.....	144
Anexo XVII: Seguridad Vial.....	147
Anexo XVIII: Objeto Misterioso.....	148
Anexo XIX: Juego Dramático: “ Una verdad a medias es una mentira completa” .....	150
Anexo XX: Grilla de observación directa del desempeño de los alumnos.....	151
Anexo XXI: Autoevaluación del Juego Dramático .....	152
Anexo XXII:Heteroevaluación del Juego Dramático.....	153
Anexo XXIII: Fotos das Atividades Lúdico-didáticas” .....	154



## Introdução

Ensinar é cada vez mais, nos tempos de hoje, uma árdua missão, repleta de desafios, incertezas, preocupações, dificuldades que devem ser ultrapassadas e encaradas de uma forma positiva. É nosso dever, enquanto professores, assumir novas posturas e responsabilidades que façam com que os nossos alunos, que estão no centro de todo o processo de ensino-aprendizagem, se sintam envolvidos, interessados e comprometidos.

Assim, a escola de hoje não pode ser uma escola parada no tempo, mas sim uma escola exigente, dinâmica e viva, recetiva à mudança e à melhoria contínua. É óbvio que esta melhoria não depende unicamente do professor, mas sim de todos os elementos que compõem a comunidade educativa, no entanto é Ele o principal dinamizador e impulsionador desta transformação, que se revela, em pleno século XXI, urgente e necessária.

Esta certeza reside, na tomada de consciência do meu percurso enquanto professora de línguas. Pois, é perceptível o quão, ano após ano, chegam à sala de aula alunos desmotivados e desinteressados pelas matérias lecionadas.

Por sentir que é possível reverter a situação atual, vislumbramos no lúdico uma excelente ferramenta de trabalho, um excelente recurso pedagógico, que trazido para dentro da sala de aula, é capaz de proporcionar aos discentes momentos de aprendizagem e ao mesmo tempo de prazer. Por mais informal que seja o contexto onde é usado, há sempre algum ensinamento que se extrai dessa prática e que permite aferir, consolidar, rever e até mesmo reforçar conhecimentos, transformando-o, assim num recurso com uma enorme potencialidade pedagógica.

Se observamos a história da educação, apuramos que são inúmeros os pedagogos que reconhecem as suas faculdades, reiteram os seus benefícios no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo e testemunham a sua universalidade e intemporalidade: “o jogo existió antes de toda cultura y la cultura surge en forma de jogo” (Huizinga, 1968:37,65).

O lúdico é de facto uma atividade natural, inerente ao ser humano que, por norma, permanece desde o nascimento até ao momento final. Obviamente, à medida que avançamos no processo de maturação, a sua complexidade aumentará.

Apesar da sua importância na aprendizagem, convenhamos que, na prática, a educação e o lúdico ocuparam espaços diferentes, persistindo a ideia de que este servia unicamente para ocupar simples período de espera.

Esta postura é resultante da tendência academicista e instrutivista da nossa tradição escolar, que concebia a escola como o lugar de trabalho da criança, onde a criança trabalha, não joga, porque “jogar é perder tempo” (Pires: 1992, 382).

Foi, com o surgimento do enfoque comunicativo, a partir da década de 70, que a componente lúdica ganhou lugar de destaque em contexto de sala de aula. Com efeito, esta abordagem promulgava um tipo de aprendizagem centrada no aluno, que devia assumir um papel essencialmente ativo, na senda de uma aprendizagem significativa.

Tudo isso supôs uma perda de protagonismo da nossa parte, em favor de uma maior autonomia dos estudantes e conseqüentemente de uma maior responsabilização sobre o seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, estávamos conscientes de que a utilização de atividades lúdicas eram proficuas ao desenvolvimento da dimensão comunicativa e interativa, proporcionando ao aluno a pratica ativa das destrezas linguísticas, num contexto real e com uma finalidade específica.

Este trabalho apresentará duas partes: na primeira parte faremos um enquadramento teórico, que incidirá sobre as metodologias de ensino, especificamente a metodologia comunicativa e alguns rasgos do enfoque por tarefas, exporemos a definição, origem, importância do lúdico, apresentando o ponto de vista de grandes vultos da pedagogia relativamente à sua utilidade quando aplicado ao contexto escolar; centraremos a nossa análise baseando-nos na perspectiva do *Marco Común de Referencia para las Lenguas*, um dos documentos que regulam “ la enseñanza de español lengua extranjera” e ainda no *Plan Curricular del Instituto Cervantes* que aconselham a utilização dos jogos para a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira; mencionaremos também os beneficios e os inconvenientes que possam dele advir, contemplaremos o papel que desempenha o professor neste tipo de atividades e demonstraremos a sua eficácia como instrumento avaliativo.

Na segunda parte, debruçar-nos-emos sobre a vertente prática deste estudo, realizando uma breve contextualização da escola cooperante; caracterizando o grupo-alvo; refletindo sobre a observação das aulas. Justificaremos a escolha do tema; apresentaremos as atividades lúdico-didáticas desenvolvidas; exporemos e analisando os resultados obtidos para medir a sua eficácia.

Por considerar esta temática desafiante e inovadora decidimos que seria interessante explorá-la numa turma de oitavo ano de escolaridade, na qual esta não é prática recorrente. Sabíamos que não seria uma aventura fácil, pelas condicionantes que o espaço e a turma ofereciam, mas estávamos conscientes de que esta estratégia seria uma das mais eficazes para ativar mecanismos de aprendizagem da língua, motivar, avaliar e promover o sucesso educativo dos nossos aprendizes.



## CAPÍTULO I

### ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Nesta primeira etapa, faremos uma breve abordagem teórica sobre as metodologias de Ensino de Línguas Estrangeiras, centrando-nos essencialmente sobre o enfoque comunicativo e o enfoque por tarefas, que potenciam uma maior motivação e autonomia no aluno e permitem o desenvolvimento de várias habilidades comunicativas e incidiremos no nosso objeto de estudo, evidenciando todos os pontos que julgamos pertinentes e que realçam a importância da utilização do lúdico na aprendizagem, especificamente, no ensino de línguas estrangeiras. Comprovaremos também, sustentados pela opinião de vários autores, que não se trata apenas de um mero passatempo, mas de uma atividade impulsionadora de novas aprendizagens, num ambiente acolhedor e descontraído.

#### 1.1. Metodologias de Ensino das Línguas Estrangeiras

##### 1.1.1. Metodologias tradicionais

“Uma educação que se limita a depositar conteúdos”, é assim que Paulo Freire define a educação que se baseia apenas em transmitir “um saber supostamente adquirido pela sociedade, veiculado pela tradição em que o professor é o agente ativo e o aluno limita-se a receber docilmente os conteúdos” (Moura, 1978:20).

Este retrato oferecido pelos conhecidos métodos tradicionais, nas quais o professor desempenha o papel de depositante, enquanto o educando desempenha o papel de depositário (Moura, 1978:20-22), evoluiu à medida que se produziram mudanças nas teorias de aprendizagem, enunciadas por estudiosos da língua como Saussure, Chomsky, Canale, Richards e Rodgers, e mais atualmente Sonsoles Fernández.

Apresentaremos assim, de forma sucinta e organizada, as principais características e especificidades de alguns métodos e enfoques, centrando-nos especificamente na abordagem comunicativa.

Situando a nossa pesquisa desde o século XX, destacamos a afirmação de Pérez, segundo a qual, nesta época:

“[...] sobresale especialmente la presencia de dos métodos, representativos, a su vez, de dos grandes tendencias metodológicas, perceptibles a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas: el método tradicional y el método directo [...]” (2009:33).

No primeiro, isto é, no método tradicional enfatizou-se a prática da leitura, da escrita, da tradução e especialmente o uso da gramática, vista de forma dedutiva por apresentação e estudo de regras através de exercícios de tradução, memorização e repetição. Neste âmbito, a aprendizagem da língua estrangeira era vista como uma atividade intelectual em que o aprendiz deveria aprender e memorizar as regras e os exemplos, com o propósito de dominar a morfologia e a sintaxe (Germain, 2003), sendo que a língua materna era sempre utilizada na sala de aula.

A interação professor/aluno era, por sua vez, praticamente inexistente e o controle da aprendizagem era geralmente rígido, errar não era permitido.

Contra este ensino tradicional, e respondendo às novas necessidades e aos novos anseios sociais, surgiu a metodologia direta de ensino das línguas (Puren, 1988).

Este defendia que a aprendizagem da língua estrangeira deveria focar-se indubitavelmente no contacto direto com a língua em estudo, rejeitando nesse sentido o uso da língua materna na sala de aula. Os exercícios de conversação eram no entanto, baseados em perguntas/respostas, sendo que se fazia uma preparação oral dos exercícios tendo como referência um modelo a seguir. No que concerne a atuação do professor, este continuou a ser, tal como sucedeu com o método tradicional, o principal protagonista do processo de ensino-aprendizagem, já que servia de modelo linguístico ao aluno que não detinha nenhuma autonomia.

Mais tarde, aquando da segunda guerra mundial, sentindo-se a necessidade de produzir rapidamente falantes fluentes para entender inimigos, mas também aliados, sobreveio o “método do exército” que passou a ser chamado de Método Audiolingual, apoiando-se, principalmente nas teorias da psicologia behaviourista de Skinner e na linguística distribucional de Bloofield.

Segundo esta metodologia, a aprendizagem das línguas estrangeiras assentava predominantemente na oralidade, privilegiando assim a competência linguística, resultante de um processo mecânico e controlado de estímulo e resposta, por meio de exercícios estruturais. Uma vez mais, a relação entre professor-aluno é uma relação de dominação e anti dialógica, ou seja, “o educador tem um papel bem definido a desempenhar e que não pode pôr em questão: o de transmitir conteúdos, ideias feitas, aos educandos” (Moura, 1978: 25-26).

Estas correntes metodológicas, constituíram durante muito tempo métodos singulares e eficazes, no entanto estes “[...] ejercitaban solamente la construcción correcta de frases sueltas, pero la comunicación no se llevaba a cabo” (Melero Abadía, 2000: 81).

Moura classificou-os de métodos incongruentes e sublinhou que não é através do cultivar sistemático da memorização mecânica dos conteúdos comunicados que o indivíduo consegue adquirir autonomia, interesse, espírito crítico e liberdade de expressão (Moura, 1978: 25-26).

### 1.1.2. A abordagem comunicativa e o enfoque por tarefas

Nos princípios dos anos 60, os estudos divulgados por Chomsky, comprovaram que as teorias estruturalistas estavam providas de grandes fragilidades, visto que não explicavam as características fundamentais da língua como a criatividade e a singularidade de cada uma das orações. Para o autor, a linguagem era uma capacidade inata do cérebro humano e por isso considerou que o falante ideal teria que dominar um número infinito de regras gramaticais, capazes de gerar um número infinito de orações, que determinaria a sua competência linguística. Esta teoria, juntamente com os contributos dados pela psicologia cognitiva deu origem a uma nova metodologia, o Código Cognitivo.

Este propunha um processo de aprendizagem baseado numa prática consciente da língua estrangeira em situações significativas, disponibilizando ao estudante uma maior autonomia e responsabilidade na sua própria aprendizagem, na medida em que ele cria significados, formula hipóteses, deduz as regras, põe-nas em prática e aprende a partir dos seus próprios erros. Através deste enfoque cognitivo o estudante desenvolveria todas as destrezas linguísticas: expressão, compreensão oral, expressão escrita, compreensão leitora e também todos os níveis linguísticos desejados: fonológicos, lexicais ou gramaticais. Porém, estudos demonstraram que a longo prazo, no que diz respeito à compreensão oral dos alunos, os resultados não eram significativamente superiores aos das metodologias anteriores (Puren, 1988; Germain, 1993), porque se limitava a centrar a aprendizagem no domínio gramatical, excluindo a competência comunicativa. Zanón (1990) atribuiu o seu insucesso, por um lado, às reminiscências do *método* gramática e tradução e, por outro, ao êxito de algumas propostas didáticas mais atrativas que se foram difundindo, no início da década de 70, isto é, a abordagem comunicativa.

Neste contexto, a prioridade, no que toca ao ensino de línguas estrangeiras, é dada ao desenvolvimento da competência comunicativa e não apenas à competência linguística, como

defenderam os linguísticos Candlin (1990) e Widdowson (1989). Assim, o objetivo principal da abordagem comunicativa é fazer com que o aprendiz desenvolva destrezas interpretativas (ler e ouvir) e expressivas (falar e escrever) na língua meta, através do uso da língua em situações reais: “Con este modelo didáctico, se pretende capacitar al aprendiz para una comunicación real -no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la LE” (Diccionario de términos clave de ELE)<sup>1</sup>.

O aprendiz encontra-se doravante no centro do processo de ensino-aprendizagem, e por isso, a aprendizagem deve estar direcionada para as suas necessidades, expectativas, e interesses para que seja realmente efetiva. É, aliás, a primeira vez que é dada relevância aos fatores afetivos, à motivação, a autoconfiança, determinantes para a apresentação de melhores resultados, já que diminuem a ansiedade, a inquietação e a aflição e não perturbam a concentração e a predisposição para a aprendizagem das línguas.

Assim, o ensino comunicativo caracteriza-se por ser um ensino aberto e flexível que proporciona autonomia aos alunos que se convertem nos agentes reais de todo o processo de ensino-aprendizagem; por ver a língua como um instrumento de comunicação e por promover atividades que implicam a comunicação real, quer com falantes nativos ou não, usando para esse fim a língua por intermédio de tarefas com objetivos bem definidos.

Baseado nos fundamentos teóricos desta Abordagem Comunicativa para o ensino, emana, por volta de 1990, uma proposta de aprendizagem centrado na ação, designada Enfoque por Tarefas, como afirma Fernández (2001: 16-17):

del enfoque comunicativo e intenta revitalizarla; asume, además, aportaciones posteriores sumamente enriquecedoras para la motivación de procesos auténticos de comunicación, para alentar la motivación y la participación activa del aprendiz y para fomentar el desarrollo de estrategias de aprendizaje que rentabilicen el propio esfuerzo y favorezcan la autonomía.

O ensino mediante tarefas pretende incluir a comunicação real na aula de língua meta, por meio de atividades ou tarefas motivadoras e próximas da sua realidade, que visam um campo de ação específico como refere o *Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas*:

---

<sup>1</sup> Informação retirada do *Diccionario de términos clave de E/LE*, do Centro Virtual Cervantes

“Este enfoque [...] considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua, principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen TAREAS (no sólo relacionadas con la lengua) que llevan a cabo, en una serie de circunstancias y en un entorno específico y dentro de campo de acción concreto” (MCER, 2002:9).

Por meio destas tarefas, espera-se fomentar o uso da língua estrangeira em situações reais e concretas; favorecer a interação; promover uma maior dinâmica de trabalho, a pares ou em grupo e envolver verdadeiramente o estudante no seu processo de aprendizagem.

No trabalho *Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas*, Sonsoles Fernández, afirma que é através das atividades que os alunos se tornam autônomos e responsáveis pelo seu próprio aprender: “son el motor de todo el proceso y generan situaciones auténticas de comunicación, donde [...] puede definir qué necesita hacer y qué necesita aprender para conseguir realizar el objetivo previsto” (Fernández, 2001).

Esta afirmação é aliás secundada por Martín Peris (2004), que refere que quando presentes na sala de aula, estas possibilitam o conhecimento de si próprio, o conhecimento do contexto da aprendizagem, as componentes importantes da competência comunicativa, a importância dos processos linguísticos e metalinguísticos socioculturais, e novas técnicas de aprendizagem gramatical.

Estas tarefas podem, por sua vez, ser divididas em tarefas possibilitadoras/intermédias que não são mais do que atividades prévias que conduzem à tarefa final, que reúne todo um conjunto de saberes e destrezas que se pretendem praticar.

Assentando a nossa atuação em sala de aula nestas duas abordagens, potenciamos uma maior autonomia e motivação no aluno, e por meio da criação de tarefas significativas e próximas da sua realidade, tornamo-nos somente guias, orientadores, facilitadores de aprendizagens: “el alumno aprende, y es responsabilidad del profesor facilitar o posibilitar su aprendizaje” (Peris, 1993).

Neste sentido, parece-nos que a integração da componente lúdica, defendida pelos atuais métodos de ensino, e reconhecida pelos documentos que regulam o ensino de Línguas estrangeiras, será um meio eficaz nas atividades letivas para o sucesso da aprendizagem dos nossos alunos.

## 1.2. A componente lúdica no Processo Ensino-Aprendizagem

### 1.2.1. O lúdico através da história

O lúdico é, tal como havia sido dito na parte introdutória, uma atividade que nos proporciona um caráter livre, disciplinado, recreativo e apelativo, que desperta no indivíduo reações positivas e de descompressão.

De acordo com a informação disponibilizada sobre a sua conceção, o lúdico tem na sua origem a palavra latina *Ludus*, que etimologicamente significa “jogo”, “divertimento”, “distração”. O Dicionário da Porto Editora, por sua vez, define jogo como “uma atividade lúdica executada por prazer ou recreio, divertimento, distração”, assim podemos considerar ambos os termos sinónimos, uma vez que se referem à mesma ideia.

Reconhecida como uma atividade prazerosa, intemporal, própria do ser humano, desde os primórdios da civilização ocidental, esta estratégia de aprendizagem serviu para estimular a procura do conhecimento, favorecer o desenvolvimento cognitivo e socio-afetivo, fomentar a interação e desenvolver a capacidade crítica, criativa e comunicativa do indivíduo.

A atividade lúdica é tao antiga quanto a própria história da infância e encontra-se presente na cultura de todos os povos. Assim, a história da didática reconhece o seu valor educativo, enunciando-o de formas distintas, perante a evolução dos tempos.

Centrando a nossa atenção desde a antiguidade clássica, constatamos que o lúdico assentava em três princípios fundamentais: o caráter físico, a liberdade e o descanso da criança.

Platão, um dos primeiros filósofos a abordar esta temática, defendia, na sua obra *Las Leyes*, dedicado à educação das crianças e dos jovens, que o jogo devia ocupar um lugar prioritário, propiciando bem-estar e satisfação.

Aristóteles, por sua vez, também se referiu ao lúdico como uma atividade pertinente no que concerne a formação do caráter do indivíduo e sublinhou que este devia ser associado ao período de descanso, pelo prazer que acarretava. Neste sentido, ele foi concebido como uma estratégia saudável, um fim dentro da educação para conseguir melhores resultados.

Durante o Renascimento, com o surgimento de novos ideais que valorizavam o Homem e os prazeres terrenos, o lúdico é percecionado como uma atividade profícua e natural do ser humano, mas é no século XVI que, com a criação do Instituto dos Jesuítas por Ignácio de Loyola, influenciado por o que havia de melhor no movimento renascentista, se reconheceu as possibilidades educativas do jogo. Assim, desde que fosse devidamente escolhido,

regulamentado e controlado, este serviria para adestrar gramática, ortografia, entre outras coisas.

No século XVII, o humanista e pedagogo Juan Amós Comenio, considerado o pai da pedagogia moderna, e autor da obra *Didáctica Magna*, propôs um ensino baseado no prazer de aprender. Por isso, distinguiu o jogo como um dos motores de ensino que colocava o aluno no centro do fenômeno educativo e defendeu que a escola se devia converter num espaço de jogos (Nevado, 2008:3).

No século XVIII, também conhecido como “Século das Luzes”, foi Jean Jacques Rousseau, quem, entendendo a criança como um ser diferente do adulto, com processos evolutivos e valores próprios, recomendou a prática regular de atividades lúdicas, respeitando o ritmo e as particularidades de cada uma.

Esta pedagogia renovada, fruto do pensamento da ilustração e, em oposição à pedagogia tradicional, constituiria um estímulo necessário para o desejo de aprender de uma forma livre e espontânea (Nevado, 2008:3).

Coadunado com o advento da Revolução Francesa, a influência destes ideais trazidos pelo Iluminismo contagiou o mundo contemporâneo, e contribuiu para que o lúdico conquistasse um espaço maior dentro da sala de aula (Perani, 2007).

Mais tarde, foi a vez de outros teóricos da educação, como Pestalozzi, Dewey e Fröebel que, corroborando as teorias defendidas por Rousseau, conferiram a esta atividade um papel preponderante e categórico, demonstrando que o jogo é a atividade através da qual a criança aprende realmente, quer pela observação, quer pela prática.

No século XX, as reflexões de Huizinga, Piaget, Vygotsky, Caillois, Ortega, reiteraram a importância da dimensão lúdica na aprendizagem, nomeadamente “para el desarrollo cognitivo, motivacional y social”, atribuindo-lhe um grande benefício educativo (Nevado, 2008:4).

Johan Huizinga, autor da obra *Homo Ludens*, definiu o lúdico como “uma atividade voluntária, ou uma ocupação, que tem lugar dentro de certos limites estabelecidos de tempo e lugar, de acordo com regras livremente aceites mas estritamente vinculativas, e que se institui como um fim em si mesmo” (Huizinga, 2003: 45). Ressaltou também a presença de características lúdicas como tensão, ordem, movimento, mudança, ritmo, entusiasmo, euforia e prazer que acompanham o próprio jogo, bem como a consciência de ser diferente da vida normal.

Segundo o autor, a sua função é tão essencial ao ser humano como o próprio ato de refletir ou trabalhar, e é qualificado como algo intrinsecamente motivador, que faz parte da cultura de um

povo “a verdadeira cultura nasce em forma de jogo e quando o homem joga é unicamente quando cria verdadeira cultura” (Huizinga, 2003: 45).

Jean Piaget, fundador do construtivismo, expôs no livro *A psicologia da criança*, que a atividade lúdica é indispensável ao equilíbrio afetivo e intelectual da criança e como tal não podia ser vista apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia (Piaget, 1979: 67).

Segundo o autor, a construção da inteligência está intimamente ligada à prática do jogo, que, inevitavelmente atua como elemento incentivador do processo de ensino-aprendizagem. Assim estes não são mais do que uma “assimilação funcional obtida através da exercitação das ações individuais já aprendidas” (Baretta, 2005:3).

Ao jogar, o estudante assimila e consolida os seus conhecimentos de uma forma prazerosa, mostrando um domínio eficaz das suas ações e desenvolvendo em simultâneo o aspeto cognitivo e afetivo.

Vygotski (1998) afirmou que o jogo é uma atividade que determina o desenvolvimento cognitivo, motivacional e social da criança, pelo que deveria implementar-se desde o ensino pré-escolar.

Numa situação de jogo, esta recria fantasiosamente a realidade, estimulando a imaginação, adquirindo iniciativa e autoconfiança, aprimorando a linguagem, o pensamento e a concentração. O jogo não é, desta forma, uma simples lembrança do vivido, mas uma transformação de uma nova realidade que corresponde às exigências da criança.

Assim enquanto atividade lúdica, este é uma autêntica “escola de disciplina” onde se põem à prova todos os afetos, as emoções e as qualidades enquanto jogador, respeitando veemente as regras do jogo.

Para o psicólogo, o lúdico é um desafio necessário para a construção do próprio conhecimento, cujo objetivo não é o produto final mas o momento vivido durante a ação.

No livro, *Os jogos e os homens*, o sociólogo francês Roger Caillois identificou seis elementos que definem e caracterizam o jogo: o jogo como atividade livre que diverte, atrai e gera alegria; o jogo como uma atividade delimitada num espaço e num tempo determinado; o jogo como uma atividade incerta, em virtude da liberdade de criação; o jogo como uma atividade improdutiva, porque não visa a obtenção de bens ou riqueza; regulamentada, porque está submetida a certas convenções; e o jogo como uma tarefa fictícia por estar relacionada com a irrealidade que se contrapõe à vida real (Caillois,1990:29-30). De entre estas principais características, o autor destaca ainda o poder que as atividades lúdicas exercem na configuração

da personalidade humana, considerando-as como importantes veiculadores da cultura de um povo e de uma sociedade.

Para terminar este sucinto percurso histórico, devemos ainda mencionar Rosario Ortega, contemporânea psicóloga espanhola, que na sua obra “ Jugar y Aprender” defende a ideia de que o jogo infantil constituiu um cenário privilegiado para a aprendizagem, onde se produz um tipo comunicação que permite às crianças “indagar en su próprio pensamento y poner a prueba sus conocimientos en el uso interactivo de objetos y conversaciones” (Ortega,1999:7).

Muitos foram os autores que através das suas obras e teorias enunciaram as virtudes presentes e provenientes do lúdico, reconhecendo-o como um elemento intrínseco à personalidade humana, e valorizando-o como um instrumento potenciador de aprendizagem pela sua dimensão pedagógica no desenvolvimento cognitivo e social da criança. Apesar, de referenciar nestas páginas apenas alguns, a lista de autores que investigaram esta temática é infindável e os pontos de vista diferem consoante a evolução dos tempos. Se inicialmente, muitos pedagogos confinavam a sua utilização à educação infantil e primária, hoje verificamos que esta é uma atividade que perdura na idade adulta, como um elemento essencial que “afecta de manera diferente cada período de la vida: juego libre para el niño sistematizado para el adolescente”(Figueiroa, 1984 citado em Nevado, 2008:6).

A riqueza proveniente desta estratégia de aprendizagem faz com que o lúdico se transforme numa “excelente ocasión de aprendizaje y de comunicación” (Ortega,1990 citado em Bautista y López,2002), tal como vislumbra o Enfoque Comunicativo, que é por excelência, a metodologia dominante na aprendizagem das línguas, sendo ideal para introduzir, rever ou reforçar os diferentes temas ou conteúdos a lecionar, como comprovaremos nas páginas seguintes.

### **1.2.2. O lúdico na aula de língua estrangeira**

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

Desde sempre que a atividade lúdica é concebida como uma atividade benéfica para o ser humano pelas inúmeras vantagens que lhe estão associadas. Quem de nós não gosta de

participar ou envolver-se em jogos que lhe conferem prazer, satisfação, curiosidade, conhecimento, partilha de uma forma descontraída e relaxada.

Nos últimos anos, e apoiados por um modelo educativo baseado na abordagem comunicativa, já referenciado anteriormente, o ensino da línguas sofreu profundas alterações, sobrepondo-se assim ao tradicional método estruturalista no qual a aprendizagem se cingia exclusivamente ao domínio gramatical, “sin tener que comunicarse o ponerse en situaciones sacadas de un contexto real” (Varela, 2010:2). O que se exige atualmente dos alunos, como assinalou Fernández (citada em Baretta, 2005) não é um conhecimento *sobre* a língua mas um conhecimento *da* língua.

Com o surgimento desta metodologia comunicativa, que revolucionou a aprendizagem das línguas, o uso da língua assentou no princípio da interação comunicativa, ou seja, numa comunicação real, escrita ou oral, que permitisse ao aprendiz “aprender a comunicarse desarrollando las destrezas comunicativas necesarias” (Varela,2010:3), de uma maneira natural.

De uma forma sincrónica a esta profunda transformação e avanço sentido na aprendizagem de línguas, o lúdico também evoluiu significativamente, outorgando-lhe, com este enfoque, um lugar de destaque no processo de ensino de aprendizagem.

Nesta perspetiva, a sua utilização é entendida como um ponto-chave que atua não só “como um canal de comunicação direta e espontânea entre os alunos, permitindo-lhes desenvolver estratégias comunicativas” (Baretta, 2005:7) mas também como um estímulo para expressar-se mais livremente, onde o medo de errar se desvanece naturalmente.

Ao propiciar o aperfeiçoamento da competência comunicativa, fomentando uma autêntica necessidade de comunicação, possibilitamos o uso efetivo e pleno da língua estudada, num contexto significativo e agradável.

O jogo assume, nesta ótica, duas funções “uma função lúdica, na qual a criança encontra prazer ao jogar, e uma função educativa, através da qual o jogo ensina alguma coisa, que ajuda a desenvolver o conhecimento da criança e sua apreensão do mundo” (Pires,1992: 385-386). O cumprimento destas duas vertentes é indispensável para o êxito da atividade lúdica.

Além disso, ao propor constantes obstáculos, “problemas, desafios, espaços a serem conquistados e conhecimentos a serem adquiridos” (Vigotski,1998:121), o jogo, promove situações interessantes que estimulam positivamente o estudante a encontrar estratégias, a superar as suas capacidades, a ir mais além, ativando para isso todos os recursos de que dispõe para ultrapassar eventuais dificuldades.

Ele é portanto, como realça Baretta (2005) “sempre uma descoberta porque oferece múltiplas oportunidades de exploração e de manipulação de conhecimentos”, tornando a aprendizagem mais produtiva e interessante aos olhos dos nossos estudantes.

O interesse subjacente a esta estratégia, sempre que usada produtivamente, é claramente notório, podendo representar uma fonte inesgotável de incentivos para a produção de situações reais mas sobretudo uma fonte de motivação.

Efetivamente, através do jogo conseguimos tornar a aprendizagem mais interessante e significativa, simplificamos os conteúdos abordados, nomeadamente aqueles que se apresentam de uma forma abstrata e difícil para o espírito jovem e contrariamos a tendência de hoje, ultrapassado sentimentos de insatisfação, frustração e cansaço originados pelas atividades rotineiras implementadas na sala de aula.

Segundo Caballero de Rodas, a motivação é “una característica absolutamente indispensable para la adquisición significativa de los contenidos curriculares, porque modifica variables como la atención, la concentración la persistência y la tolerância, todas ellas presentes y determinantes del processo de aprendizaje” (Caballero de Rodas et al, 2001:102).

Deste modo, a motivação dos nossos alunos está intrinsecamente relacionada com a componente lúdica, que potencia estas particularidades, respeitando o ritmo e preferência de cada um para que se alcance uma aprendizagem efetiva.

Conseguir que os alunos, através do lúdico, estejam mais despertos, mais interessados e motivados possibilita-lhes o prazer e a vontade de aprender, a oportunidade de “garantir estruturas necessárias para níveis mais elevados do conhecimento” e conseqüentemente a obtenção de melhores resultados (Freire 1992:114).

Já Chomsky (1988:181, citado em Baretta, 2005) afirmava “La verdad del asunto es que aproximadamente el 99 por ciento de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material ”, neste sentido a motivação e o jogo são colossais aliados, pois ambos satisfazem, atraem, despertam o interesse dos aprendentes.

Convenhamos que, apesar das inúmeras vantagens que demonstra no âmbito do ensino de línguas, trabalhar o lúdico na sala de aula, nem sempre é para o professor uma tarefa simples, na medida em que viver o lúdico é conviver com o incerto, o improvável é deixar de ser protagonista para atuar em grupo. Por isso, é fundamental que, do ponto de vista pedagógico, o professor delimite para cada jogo objetivos claros e coerentes, que se adequem às necessidades e particularidades dos alunos, sem nunca descurar os conteúdos visados pelo programa em vigor.

Segundo Fernández (2002:21), seleccionar adequadamente os jogos, saber incluí-los no momento apropriado, esclarecendo bem as regras para que se realizem satisfatoriamente pode exigir do professor muito mais trabalho do que a simples elaboração de um exercício segundo os princípios tradicionais.

Para Caillois (1990:11-12) a presença de limites e de liberdades no decorrer de uma atividade constitui uma das principais características de qualquer atividade lúdica, pois:

todo o jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é o jogo, ou seja, o permitido e o proibido. Estas convenções são simultaneamente arbitrarias, imperativas e inapeláveis. Não podem ser violadas sob nenhum pretexto, pois, se assim for, o jogo acaba imediatamente e é destruído por esse facto. Porque a única coisa que faz impor a regra é a vontade de jogar, ou seja, a vontade de a respeitar.

Assim, para que o jogo auxilie verdadeiramente a aprendizagem, as regras devem ser cumpridas com rigor, não obstante não fará sentido realizá-lo. O aluno adquirirá nesse instante a confiança e segurança necessárias para participar do seu processo de aprendizagem de uma forma mais responsável e autónoma.

No que concerne à sua utilização em sala de aula, e mais concretamente na aula de língua estrangeira, este pode ser utilizado em diferentes âmbitos, quer para ministrar conteúdos gramaticais, lexicais, socioculturais, assim como para desenvolver a expressão escrita, praticar a compreensão leitora ou auditiva e não tem porque ser algo para aproveitar nos últimos minutos da aula, pelo contrário, convertê-lo no ponto central da lição transfigura-se mais desafiante.

Por fim, o jogo serve também de mecanismo de avaliação do processo de ensino aprendizagem, sendo mais fácil ao professor medir a construção do conhecimento e aproximar-se das lacunas evidenciadas pelos aprendizes, quer ao nível da comunicação quer ao nível da expressão, orientando-o para um ensino mais completo e produtivo.

Em suma, sempre que apliquemos a componente lúdica na aula de línguas, desfrutamos de uma experiência maravilhosa que incentiva, cativa, anima, interessa os alunos e os envolve de uma maneira contagiante na aprendizagem. Sem perceber, os alunos usam a língua, satisfazendo o principal objetivo do processo de ensino-aprendizagem: aprender e praticar a língua em todas as suas dimensões.

Assim, quando bem trabalhada e elaborada, esta ferramenta permite o desenvolvimento dos aspetos cognitivos e ainda de atitudes sociais como a iniciativa, a responsabilidade, o respeito e a comunicação entre todos (Chacón, 2008).

A aprendizagem torna-se mecanicamente mais fértil, sendo que no final, os resultados obtidos pelos estudantes refletem claras melhorias.

### 1.2.2.1. Benefícios da utilização da componente lúdica

*“El hombre no es más que un juguete inventado por la divinidad; por tanto, es preciso aceptar esa misión y que todo hombre o mujer pasen su vida jugando los juegos más hermosos que puedan ser.” (Platão)*

É sabido que a dimensão lúdica é reconhecida em todo o mundo e resiste ao longo dos tempos, sem ter em conta raças, crenças, ideologias, ou ainda a idade. Esta, tal como afirma Araújo e Silva (2010:173), esteve presente em todas as épocas, culturas, povos, em diversos países e em contextos de diversos pesquisadores. Ela é uma ação inerente na criança, no adolescente, no jovem e no adulto. Deste modo, podemos dizer que o ser humano tem, por natureza, uma tendência lúdica. Quem de nós não gosta de participar e envolver-se num jogo que lhe traga prazer, que lhe permita superar desafios, conviver e competir, de uma forma saudável, com outras pessoas.

Este é o desafio ao qual todos os professores se deviam propor, já que é algo estimulante e motivante para os seus alunos. Efetivamente, se conseguirmos transformar um tema, um conteúdo em algo mais lúdico, comum e próprio ao universo dos nossos discentes, certamente estes serão capazes de assimilar esses mesmos conteúdos de uma forma mais eficaz, estimulante e prazerosa. Assim, é urgente quebrar a monotonia da sala de aula com tarefas rotineiras, é preciso inovar, e fazer com que a sala de aula seja, em simultâneo, um espaço de descoberta, de aprendizagem e de lazer e isso é possível através do uso da componente lúdica. Como vemos, o impacto que traz o uso do lúdico à sala de aula é extremamente positivo, vejamos de seguida algumas vantagens:

Em primeiro lugar, verificamos que “El juego conlleva la participación activa de cada jugador (...).Permite el desarrollo humano, la creatividad, la resolución de problemas, el desarrollo de papeles sociales, siendo por tanto una actividad de gran importância” (Garvey, 1985), isto significa que a utilização do lúdico facilita não só a aprendizagem como auxilia nos processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. Muitos são

os pedagogos que defendem a sua utilização, alegando que o este é seguramente um dos caminhos a seguir na construção do sucesso escolar.

Em segundo lugar, constatamos que a componente lúdica se transforma numa ferramenta valiosa não só para introduzir conteúdos, sejam eles de natureza lexicais, socioculturais ou gramaticais, mas também para estimular a motivação e quebrar a rotina da sala de aula. Portanto, o ato de jogar não pode ser considerado uma perda de tempo, mas sim algo com um fim concreto: o de conseguir uma aprendizagem significativa: “El juego es un asunto serio y supone un mayor esfuerzo intelectual por parte del alumno. Es astucia y maniobra y, por lo tanto, estimula el desarrollo cognitivo” (Eres, en VV.AA, 2002:21 citado em Tornero, 2009:8).

Ao contrário do que muitos professores possam pensar, a componente lúdica requer, muito esforço, tempo, concentração e expectativa por parte de quem a aplica e a põe em prática. Não se trata de uma mera brincadeira, sem fins à vista. Para isso, é fulcral que o docente apresente ao grupo-alvo atividades que lhes sejam propícias e adequadas. Aí, sim, a aprendizagem se converterá numa forma distinta de resolver problemas.

Em terceiro lugar, outra vantagem que nos trazem as atividades lúdico-didáticas, é que ao implementá-las na sala de aula, aumentam as expectativas dos nossos alunos face à aula que está a decorrer. Deste modo, o jogo transforma-se num processo estimulante que atenua os momentos negativos que o aluno pode ter tido ao longo do dia e que aumenta a sua autoestima, segurança e atenção, melhorando os seus resultados.

Em quarto lugar, destacamos o facto de estas poderem ser praticadas em qualquer momento da aula: no início, em jeito de revisão de conteúdos anteriores ou como introdução de novos conteúdos; a meio, para consolidar um determinado ponto da matéria; no final, como “tarefa final” de forma a rever, solidificar a matéria aprendida.

Em quinto lugar é sabido que o lúdico constituiu, no que toca à forma de aprender, praticar ou consolidar conteúdos gramaticais ou lexicais, uma excelente alternativa aos tradicionais, fastidiosos, e mecanizados exercícios estruturais de funcionamento da língua e de aquisição de vocabulário (Tornero, 2009; Castañeda, 1990: 70 citado em Guerrero e Fons,1990:236).

Em sexto lugar, denotamos que com a utilização da componente lúdica conseguimos uma maior concentração por parte do estudante, um interesse acrescido pela aula, um aumento a nível da interação entre o grupo, um sentimento diminuto perante o medo de errar e perante a

vergonha, a qual deixa de ser um obstáculo ao uso da língua, fazendo com que a aprendizagem seja realmente efetiva.

Pois, ao jogar estamos convictos de que o aluno está a praticar a língua, desenvolvendo assim todas as destrezas linguísticas pretendidas. Cada atividade lúdica “obrigá-lo-á” a comunicar na língua estrangeira, interagindo com os outros o que fomentará o uso dessa prática de uma forma regular. Tudo isto permitirá ao aluno avançar, sem sentir medo de errar. “Los tímidos vencerán sus trabas ya que, al introducir-se en el mecanismo del juego, se olvidarán de sus miedos” (Ferreira, en VV.AA., 2002:28 citado em Tornero, 2005:7). O erro deixará, assim, de ser visto como algo negativo, e passa a ser um elemento necessário que faz parte da aprendizagem que, quando estimulado, transforma-se em fonte de conhecimento.

É interessante constatar que, através desta prática, a oralidade deixa de ser vista como a “grande dor de cabeça” dos alunos que, por norma, pouco intervêm nas aulas de línguas por terem de se expressar num idioma diferente. Na verdade, esta destreza é uma das mais difíceis de praticar em aula, mas que é possível com a utilização de atividades lúdicas, de uma forma divertida e desinibida. O jogo facilita e possibilita assim a conversação, já que se manifesta como uma situação real de comunicação, na qual o estudante põe em prática as suas habilidades comunicativas, de uma forma mais natural e eficaz (Baretta, 2006:2).

Em sétimo lugar, sublinhamos a possibilidade do lúdico permitir, tal como recomenda o enfoque comunicativo, uma aprendizagem centrada no aluno, já que é ele quem vai assumir um papel ativo ou, por outras palavras, o papel principal, enquanto jogador, permitindo-lhe interagir com o seus colegas de uma forma autónoma e consciente. O nível de exigência por sua vez será maior “ya que se les invita a que tomen decisiones, a que reflexionen y a que se hagan más responsables de su aprendizaje” (Tornero, 2009:12).

Em oitavo lugar, mencionamos o facto de que este possibilita aos estudantes, aquando da execução ou finalização da atividade lúdica, refletir sobre a sua própria aprendizagem, autoavaliando-se e identificando os aspetos positivos e negativos que conduziram aos resultados obtidos. O aluno passa a ser uma espécie de “juiz” do seu processo de aprendizagem (Calderón, en VV.AA.2002:182)

O professor, por sua vez, pode aproveitar este tipo de prática para detetar, nestes momentos, reais dificuldades dos alunos e trabalhá-las posteriormente. Desta forma, o jogo funciona como um mecanismo de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, guiando o docente “hacia una aprendizaje más completa y productiva” (Baretta, 2006:3).

Em nono lugar, não podemos esquecer a dimensão cultural que podemos transmitir através do jogo, que segundo a equipa TANDEM (em VV.AA.,1997:32 citado em Tornero, 2005:8) funciona como um mecanismo ativador para aproximar-se da cultura anfitriã. Efetivamente, a importância do aspeto cultural, quando ensinamos ou aprendemos uma língua estrangeira, é fundamental e reconhecido pelo *Marco Común Europeo de Referencia y el Plan Curricular del Instituto Cervantes*, dois documentos de grande prestígio e importância na aprendizagem de línguas, na medida em que, tal como defende Patrícia Varela (2010), quando aprendemos um idioma, não aprendemos apenas palavras novas ou expressões linguísticas, é muito mais do que isso. Há uma carga histórica, sociocultural que representa e caracteriza todo um povo e que tem um forte impacto no processo de formação da língua e é precisamente aqui que o jogo faz a diferença. Pois, ele permite abordar este ponto de uma forma relaxada, divertida mas, sobretudo, motivadora, fazendo com que a sala de aula seja um lugar privilegiado de aprendizagem cultural. Assim, será mais fácil aos alunos conviver, contactar e aprender e ao professor ensinar, cativar e motivar.

Como vemos, a dimensão lúdica traz consigo inúmeros benefícios, mas para isso é fundamental que cada jogo desenvolvido, assente em regras claras e próprias, devidamente definidas e aceites por todos os jogadores, não sendo entendida apenas como uma diversão, como recomenda a autora Patrícia Varela (2010: 7):

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

Entendemos por isso que jogar é sinónimo de reflexão, busca de alternativas para absorver conhecimentos, respeito pelos outros, respeito pelas regras do jogo, iniciativa e sobretudo aprendizagem. A distração e o relaxamento que se produz a par com o conhecimento que é adquirido através do jogo são inegáveis.

Além destes benefícios, podemos ainda destacar que através desta prática os alunos, tal como acontece em diversas ocasiões, deixam de contar todos os minutos que consomem a aula expositiva e demonstram maior esforço, concentração e mais vontade em aprender.

Esta é, sem sombra de dúvidas, uma forma mais agradável de trabalhar os conteúdos trazidos para a aula, e provar-lhes que a sala de aula pode ser, simultaneamente, um laboratório

de descoberta e aprendizagem. Tendo em vista esta afirmação, é possível dizer que as atividades lúdico-pedagógicas são um caminho seguro e importante, e fazem com que os nossos aprendizes discentes aprendam realmente.

### **1.2.2.2. Desvantagens da utilização de atividades lúdicas.**

Estamos conscientes que a componente lúdica não apresenta meramente benefícios, existem por vezes aspetos que condicionam o bom desenrolar da aula quando apresentamos aos nossos aprendizes atividades lúdico-didáticas. Por isso é que muitos dos nossos colegas são avessos ou reticentes ao uso dessa prática em sala de aula por considerarem ser mais uma forma de distrair os estudantes.

A verdade é que, apesar do jogo ser uma atividade estimulante, é necessário que haja por parte do professor, algum controlo para que este não apresente apenas um carácter puramente aleatório, onde não há uma finalidade específica. Efetivamente, os estudantes não podem ver o lúdico como um passatempo ou uma maneira de se divertir. Infelizmente, e tendo em conta as numerosas e “problemáticas” turmas de hoje, se o professor não se sentir à vontade para realizar determinados jogos, isso será sentido pelos alunos e incidirá negativamente na sua aprendizagem. (Moreno, em VV.AA. 2002:35) Assim, devemos ter um cuidado acrescido na hora de “trabalhar” com jogos em sala de aula. É necessário testá-los, analisar as regras, para que possamos evitar possíveis erros ou até mesmo afastar algumas dificuldades. Se corrermos o risco de utilizar “mal” um jogo, este tornar-se-á um “apêndice” em sala de aula (Grando, 2001 citado em Martins, Vaz e Santos, 2010:2).

Além disso, é fundamental que o professor não se “intrometa” demasiado no jogo. Caso exista da sua parte uma interferência constante, a essência do jogo será destruída e a perda de “ludicidade” será imediata (Grando, 2001 citado em Martins, Vaz e Santos, 2010:2).

Outra das desvantagens proporcionada pelo lúdico é que nem sempre existem na própria escola recursos adequados ao nível de ensino e às necessidades dos nossos alunos. Deparamo-nos, em muitos estabelecimentos de ensino, com a falta de meios ou condições que impossibilitam a realização da atividade lúdica, deitando por terra todo o esforço, empenho e árduo trabalho levado a cabo pelo docente e exigido pelo jogo.

Este facto é assim um impedimento à consecução dos objetivos previamente definidos e penaliza fortemente os alunos.

Por outro lado, a componente lúdica pode ser vista como um obstáculo para os mais tímidos ou para aqueles com uma menor competência comunicativa, na medida em que o jogo traz consigo uma vertente competitiva que pode inibir os estudantes e comprometer a sua participação e/ou intervenção. Em algumas situações, “o medo de jogar” pode suscitar algum constrangimento e levar à exclusão e, até mesmo, à desistência de alguns aprendizes face aos conteúdos abordados. Esta “rejeição” sentida por parte daqueles que apresentam maiores lacunas ocorre inúmeras vezes quando nós, professores, carecemos de estratégias adequadas ou não fazemos uma reflexão adequada do impacto das nossas ações formativas na aula (Correa, Guzmán y Tirado, citado em Bautista y López, 2002). Assim, este momento que deveria ser prazeroso e de aprendizagem transforma-se num momento aflitivo e desmotivador.

Outra das facetas negativas da utilização do lúdico é que este pode levar a um afastamento das rotinas diárias levadas à aula, visto que pomos de parte, por alguns instantes, o manual escolar. Assim, ao não seguir à risca e de uma forma criteriosa este auxiliar de ensino, podemos transmitir um sentimento de caos e confusão aos nossos aprendizes (Tornero, 2009:11). Esta afirmação reitera a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem deve focar-se essencialmente no conhecido método de ensino tradicional, onde as aulas expositivas são sinónimas de aprendizagem e sucesso escolar. Qualquer desvio à “norma” representa um impedimento, um entrave, uma perda de tempo, desprovida de qualquer utilidade e pertinência.

Por último, importa referir que o tempo gasto com as atividades de jogo em sala de aula pode interferir negativamente no trabalho do professor que tem, na maior parte das vezes, um extenso programa para cumprir. De facto, este tipo de prática requer, normalmente, mais tempo e faz com que o docente sacrifique outros conteúdos em prol do jogo. Por isso, muitos não vêem a vantagem de optar pela sua realização em contexto de sala de aula.

Perante todos estes impedimentos compete-nos a nós provar que a componente lúdica é uma mais-valia para os nossos estudantes na medida em que surge “en pro de un objetivo educativo (...) que incluye momentos de acción pre-reflexiva y de simbolización o apropiación abstracto-lógico de lo vivido para el logro de objetivos de enseñanza curriculares (...) cuyo objetivo último es la apropiación por parte del jugador de contenidos” (Yvern 1998:36 citado em Chacón, 2008). Assim, mesmo apresentando inconvenientes, cabe-nos a nós, enquanto fiéis utilizadores e “adeptos” desta prática contorná-los e desafiar outros a usá-la, para o sucesso dos nossos discentes.

### 1.2.3. A perspectiva do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e do Plan Curricular do Instituto Cervantes

Mediante os princípios mencionados anteriormente, não esqueçamos o *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas* (QECR), um dos documentos orientadores que serve de nível de referência internacional para avaliar o nível de compreensão e expressão orais e escritos numa língua, para assegurar o reconhecimento mútuo das qualificações, a harmonização de programas de línguas, ou ainda a definição de orientações curriculares; e também o o *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

Publicado em 2001, pelo conselho Europeu, o representou para os profissionais que trabalham na área das línguas, um guia indispensável, que lhes possibilitou o enquadramento dos conhecimentos e necessidades dos seus aprendentes de acordo com os níveis de proficiência estabelecidos:

O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. (Conselho da Europa, 2001:19).

Neste documento encontramos sistematizados princípios metodológicos desenvolvidos ao longo de vários anos pelos investigadores do Conselho de Europa, que assentam claramente numa perspectiva de ensino da língua centrada na ação, no desenvolvimento de tarefas, na presença da cultura da língua aprendida, e na necessidade de responsabilização do aluno no seu processo de aprendizagem.

O principal objetivo do QECR é que o falante/aluno desenvolva a sua competência comunicativa, isto é que ele seja capaz de satisfazer todas as necessidades comunicativas, não só na língua materna, como também na língua meta.

Assim, ao convencionar os seus princípios de atuação na perspectiva defendida pela Abordagem Comunicativa, o QECR pretende que se estabeleça dentro da sala de aula situações concretas de comunicação, através de um uso efetivo, autêntico e verdadeiro da língua. Para isso, nada melhor do que a componente lúdica, que, ao invés de um simples exercício, estimula, motiva, descontrai o aluno que, sem perceber, coloca em prática as suas habilidades comunicativas, de

uma maneira natural e eficaz, originando assim numa situação real de comunicação. A aprendizagem tornar-se-á, nestes moldes, mais significativa, e o aluno cumprirá objetivos concretos, utilizando para isso estratégias necessárias à comunicação e interação com os seus pares.

Alias, ao longo deste documento são várias as alusões e os capítulos que remetem para o vocábulo “jogo” e aconselham vivamente a sua utilização, a fim de desenvolver a capacidade comunicativa do aluno: “O uso da língua como jogo desempenha frequentemente um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da língua” (Conselho da Europa, 2001:88). Neste contexto, o QECR propõe variadíssimos jogos, classificando-os como *jogos sociais de linguagem, atividades individuais e jogos de palavras*.

➤ Jogos sociais de linguagem:

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

➤ Atividades individuais:

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

➤ Trocadilhos, jogos de palavras, por exemplo:

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

(Conselho da Europa, 2001:19)

Porém, o QECR defende também no capítulo 4, ponto 4.3.5. – *Usos estéticos da língua* onde recomenda a utilização de *simulações e dramatizações, as canções*, a audição de *textos criativos, os textos literários*, como histórias e contos, que permitam desenvolver capacidades como a memorização, a improvisação, a concentração, a audição, a escrita, a interação e promovem a consolidação de conteúdos previamente adquiridos, a comunicação ou ainda a aproximação à cultura meta, num ambiente divertido e relaxado.

Este tipo de exercícios, como refere o *Quadro Europeu Comum de Referencia para as línguas* (2001:194) pode também desempenhar um papel motivador” porque permitem formular

“objetivos transitórios, definidos em termos de tarefa a realizar no que diz respeito à aprendizagem”. Por meio da concretização destas tarefas, o discente desenvolverá então as suas competências gerais.

Quanto ao *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, cuja publicação contém os princípios orientadores e os conteúdos sistematizados para o ensino da língua espanhola como língua estrangeira, que servem de ferramenta valiosa para os docentes desta disciplina em todo o mundo, também ele, à semelhança do QECR, concedeu ao lúdico um papel importante. Segundo o PCIC, o jogo permite o desenvolvimento da criatividade, da cooperação, possibilita a prática livre e simultaneamente controlada da língua, desinibe, motiva, desenvolvendo não só a competência linguística como também a competência sociocultural (Instituto Cervantes, 2006, versão eletrónica).

Assim, o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* cataloga vários tipos de jogos que considera relevantes para a aprendizagem da língua espanhola, tendo em conta o objetivo previamente estabelecido. De entre eles destacamos: os jogos de observação e de memória, direcionados para a prática controlada do léxico; os jogos de lógica e de dedução, indicados para aprendizagem e aperfeiçoamento da gramática; e os jogos com palavras, recomendados para a prática de atividades orais e escritas.

Em suma, não existem pretextos para não usar a componente lúdica pois ela constitui um excelente recurso no que toca à aprendizagem de uma língua estrangeira, não se trata de um mero passatempo que serve unicamente para divertir mas sim de uma atividade séria, pois: “Ningún intento será en vano a la hora de convertir el aula de clases en un espácio para el descubrimiento y la solidaridad, el conocimiento, el respeto a las ideas y la diversidad, la formación de ciudadanos críticos y útiles a la sociedad” (Chacón, 2008).

#### **1.2.4. Classificação dos jogos**

A seleção dos jogos e a sua aplicação em contexto de sala de aula requer, como vem sido dito, um profundo trabalho de reflexão e análise por parte do docente. Todos devem como sublinha Héran Guastalegnanne (2009: 6) “ser acorde al nivel de los estudiantes y al momento específico del programa”, e atender a aspetos chaves como a idade, a personalidade, as necessidades linguísticas e os estilos de aprendizagens. O objetivo principal de cada atividade

lúdica desenvolvida é alcançar um fim em si mesmo, isto é, uma meta que não é mais do que o uso pleno e efetivo da língua estrangeira.

Existem, felizmente hoje uma multitude de atividades sugeridas não só pelo QEER, mas também pelo PCIC e ainda por conceituados autores como María Prieto Grande, Isabel Iglesias (2008), Yolanda Tornero (2005), Guerrero e Funs (1999), Patricia Varela (2010), Charo Nevado (2008), Héran Guastalegnanne (2009), Maria José Labrador Piquer e Pascuala Morote Magán (2008).

Centrando-nos no livro de Maria Prieto Grande e Isabel Iglesias (2000) *¡Hagan Juegos!*, denotamos que há toda uma panóplia de atividades lúdicas que facilmente podemos adaptar a sala de aula, tendo em conta os conteúdos e as destrezas que pretendemos explorar, reunindo como afirmam as autores “las directrices del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas” já que “en ambos se hace énfasis en el desarrollo de la autonomía del alumno, [...] se concede especial importancia a la dimensión sociocultural y se potencian las capacidades comunicativas de los alumnos” (Prieto e Iglesias, 2000:3).

Estas pedagogas vertebraram o seu magnânimo reportório repartindo-o por cinco capítulos com diversas atividades lúdicas, de acordo com as cinco áreas de habilidades que integram a competência comunicativa, isto é: a competência gramatical, a competência discursiva, competência estratégica, sociolinguística e sociocultural (Prieto e Iglesias, 2000:4).

Por sua vez, Yolanda Tornero (2009) na obra *Las Actividades Ludicas en la Clase de ELE* menciona que seria útil estabelecer uma tipologia para os jogos que fossem no final avaliada pelos próprios aprendizes de maneira a obter conclusões fiáveis que comprovassem a proficuidade da atividade e por isso concentrou-os em sete grupos distintos: *los juegos de rol*, por meio dos quais os alunos dramatizam uma situação comunicativa, adotando um determinando papel que os leva a fazer uso pleno da língua, a interagir, a serem criativos; *los juegos de creatividad*, que potenciam a liberdade para construir palavras, frases ou histórias, explorando assim as várias facetas que a língua meta lhes pode oferecer; *los juegos físicos* que convertem a sala de aula num espaço de liberdade, contrariando a visão da tradicional sala de aula em que o aluno não se pode movimentar; *los juegos de entonación* que têm como objetivo principal alcançar uma maior expressividade na emissão de enunciados; *los juegos tradicionales*, que contam com uma tradição alargada com regras específicas, bem conhecidas e acatadas pelos participantes; *los juegos de humor*, onde o humor funciona como um pretexto, como o ponto de partida do jogo mas com um objetivo preciso; e por último *los juegos de enigma* no

qual predomina o mistério que o aluno deve desmistificar, recorrendo a diversas estratégias e recursos cognitivos.

Quanto à Guerrero e Funs (1990), estas classificam em *La Aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera*, as atividades lúdicas “atendiendo meramente al funcionamiento interno común a cada tipo de juegos” (1990:238).

Assim, destacam primeiramente *juegos competitivos*, cuja finalidade é atingir um determinado fim em primeiro lugar, de *juegos cooperativos*, que implicam a participação de todos os elementos do grupo para finalizar a tarefa proposta. Feita esta primeira separação, estes autores distinguem ainda entre *juegos de vacío de información*, que regem todo tipo de atividades comunicativa, com o propósito de descortinar uma determinada informação ; *juegos de averiguación*, que conferem a todos os elementos do grupo um papel ativo; *juegos puzzle*, cujo objetivo final é a junção de todas as peças do puzzle, sejam estes constituídos por textos (pequenas histórias ou canções) e ainda ilustrações ou “*comics*”; *juegos de jerarquización*, estes exercícios baseiam-se no princípio do vazio de opinião (variante do vazio de informação) e são uteis para aumentar a motivação e a interação; *juegos para emparejar*, nos quais os jogadores devem encontrar o seu par mediante a descrição da informação que lhe é dada; *Juegos de selección*, propicia para favorecer o diálogo e a comunicação, *Juegos de intercambios*, ideais para fomentar a cooperação e provocar o intercâmbio de opiniões; *juegos de asociación*, *juegos de roles* e *Simulaciones*, possibilitando ao aluno um uso efetivo da língua, por meio da representação de uma determinada personagem real ou fictícia. As autores definem estas últimas como atividades “muy completas en las que pueden practicarse de manera integrada las cuatro destrezas” (Guerrero e Fons, 1990:240).

Por sua vez Patricia Varela (2010:5-8) e Charo Nevado (2008:9-12) destaca os *Juegos de mesa*, baseados nos jogos de mesa tradicionais, como por exemplo: a *Oca*, o *Bingo*, o *Tabú*, o *Pictionary*, o *Trivial*, o *Scrabble* e ainda o *Dominó*; os *Concursos de Televisión*, entre os quais o *¿Quién Quiere Ser Millonario?*, *Chifras y Letras*, *Alta Tensión*, *Un, dos, Três*; os *Juegos Tradicionales como o Veo Veo*, o *Ahorcado*, os *Crucigramas*, os *Trabalenguas* e sugere ainda os *Juegos creados por el profesor como o ¿Quién es?*, o *Dictado dinamico*, o *Correo Interno*.

Todos estes exercícios representam para as pedagogas um complemento ideal para praticar as diferentes destrezas e os diferentes conteúdos, de carácter gramatical, lexical e sociocultural e motivar os nossos aprendentes, “dejando atrás la rigidez y imponentia se métodos pasados, caracterizados por una excesiva imposición” (Varela, 2010:9).

Héran Guastalegnanne, também aproxima a sua classificação dos jogos ao das autoras anteriormente citadas, invocando os *juegos de habilidad, de competición, de asociación, de simulación, juegos de mesa, adivinanzas, invenciones* e acrescentam que os jogos devem ser mais fáceis ao princípio, e que “la dificultad se debe ir incrementando” (2009:3).

Por último, em *El juego en la Enseñanza de ELE* María Labrador Piquer e Pascuala Morote Magnán (2008:77) sugerem uma classificação assente em *juegos de iniciación* para iniciar a aula; *juegos exploratorios de nivel* para averiguar se o estudante conhece uma determinada estrutura; *juegos de introducción o revisión de un contenido*; *juegos complementários de la U.D.* que reforcem as tarefas realizadas anteriormente e apurar se o conhecimento exposto foi realmente adquirido; e ainda os *juegos de evaluación* que servem para determinar se o aluno atingiu os objetivos propostos, avaliando a sua prestação.

Perante esta variedade de atividades lúdicas, não será difícil ao professor eleger as melhores para as suas aulas e para os respetivos grupos e motivar os seus alunos, tendo presente que “la mejor clase no es la que tenga más juegos, pero sí la que mejor los sabe utilizar” (Varela 2010:11).

#### **1.2.5. O papel do professor no âmbito da componente lúdica.**

*“A curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.* (Paulo Freire)

O jogo como Metodologia de Ensino é, como corroboramos anteriormente, utilizado desde a Antiguidade e defendida por conceituados filósofos e educadores como Aristóteles e Platão e caracterizado como um instrumento eficaz e prazeroso. Apesar das inúmeras fases por que passou, o seu caráter educativo evoluiu consideravelmente e a forma como é encarado hoje em contexto de sala de aula difere substancialmente dos tempos da Escola Tradicional, em que era aceite como tempo de recreação. Esta mudança trouxe consigo outras alterações inadiáveis e urgentes, no que toca ao papel do professor mas também do aluno.

Doravante, a atuação do professor deixou de ser o foco principal do processo de ensino-aprendizagem, transferindo esse papel ao aluno que tem o dever de participar ativamente de todo o processo. A sua função resume-se a ser um facilitador, motivador, guia dos seus

aprendentes, fornecendo-lhes todos os elementos necessários para que este seja o condutor e construtor do seu próprio saber, podendo atuar de forma satisfatória:

El profesor es la persona que atenta a las necesidades lingüísticas de sus alumnos, motiva, suscita, confía en su capacidad, da pistas para que ellos mismos induzcan las reglas y resuelvan las dudas, se interesa por cómo lo han hecho y sugiere nuevas formas de hacer (Sonsoles, 2001: 6-17)

Na realidade não se trata de transmitir apenas o saber, mas antes de construir um saber com os alunos, de partilhar conhecimentos, de delinear as estratégias mais prometedoras para a aprendizagem em curso, como destacou Perrenoud: “L’enseignant doit s’attacher à rendre l’élève actif dans la construction de son savoir, l’amener à se poser des questions, ses questions, à comprendre ses démarches, à s’approprier des connaissances nouvelles en les intégrant à ses acquis antérieurs” (citado em Azevedo, 2000: 30).

Nesta perspetiva, o professor assume o papel de assessor, intermediário, delegando ao seu aluno um papel central: o de agente ativo que assume a responsabilidade da sua aprendizagem, aquele que se coloca numa atitude investigativa, heurística, crítica, argumentativa e criativa (Azevedo, 2000: 29-32). Por isso, e como mencionou Sonsoles Fernández (2001: 6-17) o aprendiz não “espera a que le den consignas de lo que hay que hacer, cómo y cuándo, sino que se esfuerza, valora sus propias dificultades, solicita ayuda, evalúa los diferentes recursos, asume la responsabilidad de su propio aprendizaje”.

Apesar disso, e para que a aprendizagem seja realmente efetiva através do jogo é fundamental que se estabeleça entre ambos um relacionamento focado no respeito mútuo, na amizade, na confiança e que o professor tenha em conta fatores como o nível de conhecimentos dos alunos, a idade, os seus interesses, as suas necessidades, as suas aptidões e o contexto no momento de planificar atividades lúdicas (Labrador e Morete, 2008:80). Assim, aquando dessa planificação, que deve ser cuidada e pensada atempadamente, o docente deverá estar ciente de que o sucesso da atividade e as metas que com ela pretende alcançar, será determinada não só pelos aspetos sugeridos anteriormente, mas também pela definição dos seus objetivos e das suas regras que deve impor de uma forma clara e concreta aos aprendizes; pela adequação desses mesmos objetivos aos conteúdos previstos, para que permitam a revisão, consolidação das destrezas linguísticas a praticar; pela seleção criteriosa de todas as atividades lúdicas; pela eficácia e utilidade de cada atividade no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e ainda

pela dinâmica de grupo que pretende criar de modo a possibilitar uma maior interação, socialização e responsabilidade entre os estudantes.

De facto, não podemos correr o risco de verem no jogo uma perda de tempo, um momento inútil e fútil, pois não se trata de jogar só por jogar, mas sim mostrar ao aluno de que, por meio do lúdico, é possível aprender, evoluir e progredir.

Cumpra ainda observar que, no decorrer de todos estes comportamentos, o professor deve certificar-se de que todos, sem exceção alguma, compreenderam os procedimentos a seguir para que a atividade se desenvolva sem interrupções e para que possam, tal como é desejado, atingir o objetivo proposto. Por outras palavras, é tarefa do professor explicar a atividade e, se necessário, exemplificar para que os alunos saibam o que fazer previamente, é ele quem dita as regras, quem determina qual a melhor técnica, segundo as circunstâncias e metas participativas de cada grupo, é ele quem seleciona os objetivos específicos e dá orientações. O êxito ou fracasso da atividade dependem, deste modo, da preparação e das habilidades do docente e das características do grupo. É imprescindível que os estudantes sintam que o professor foi capaz de explorar e adaptar as atividades lúdicas às situações cotidianas, próprias do seu dia-a-dia.

Deste modo, sentir-se-ão motivados, entusiasmados, quererão envolver-se e participar mais, já que internamente, se encontram mobilizados por estratégias externas, isto é, ferramentas sedutoras usadas para mobilizar a turma, que lhes proporcionarão, de uma maneira mais animada, o gosto pela aprendizagem dos conteúdos do programa e o pedido da repetibilidade que os alunos solicitam no final de cada atividade lúdica, como sinónimo de prazer (Silva, 2011: 196).

Aliada a esta motivação, a interação, a comunicação, a reflexão e ainda a aplicação dos conteúdos aprendidos e o estabelecimento de relações entre os novos e velhos conhecimentos serão também mais evidentes.

Obviamente, tudo isso exige do docente uma atenção redobrada, na medida em que na aula de aplicação de cada jogo, ele deve observar atentamente todos os detalhes necessários para fazer uma avaliação coerente de todos os seus elementos, diagnosticar dificuldades, considerando todos os imprevistos que ocorram dentro da sala de aula.

Assim, mais do que organizador, motivador, facilitador, negociador, observador, intermediário, o professor é ainda um avaliador que, valorizando a realidade de cada aluno, deve criar meios, novos caminhos que os despertem e que sirvam para promover a autoestima, favorecer o

desenvolvimento da linguagem, por meio de uma participação ativa do aprendente na aquisição de uma segunda língua, e em prol de uma aprendizagem significativa.

Em suma, o papel do professor no jogo, embora se converta num papel secundário, requer da sua parte esforço, exigência e seriedade, corroborando assim o pensamento de Sonsoles Fernández já exposto anteriormente, segundo a qual, a adequação e aplicação de um jogo se pode tornar numa missão muito mais trabalhosa do que a elaboração de um simples exercício extraído de um manual. Tudo deve ser previamente planificado, pensado e ponderado, para que os discentes não o contemplem como um exercício desprovido de seriedade, de importância, e de saber.

### 1.2.6. O lúdico como instrumento de avaliação formativa

*“Uma vida sin examen propio y ajeno no merece ser vivida por ningun hombre, me créais ou no” (Apologia de Socrates, Platão)*

O ato de avaliar ou de sermos avaliados faz parte da vida do ser humano e é prática imprescindível para melhorar alguns comportamentos, atitudes e refletir sobre eventuais mudanças que urgem operar. Proclamada como parte do processo ensino- aprendizagem, a avaliação mereceu sempre, nas práticas pedagógicas, um lugar de destaque e de grande preocupação não só para os professores mas também para os alunos.

O dicionário de términos claves de ELE, do Centro Virtual Cervantes define avaliação como “la acción educativa que implica sempre recoger información para juzgarla y en consecuencia tomar una decisión”<sup>1</sup>.

O Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCER), no seu capítulo 9, considera por sua vez, que:

evaluar es un concepto más amplio que medir o valorar la competencia o dominio de la lengua. Todo medición o valoración es una forma de evaluación, pero en un programas de lenguas se evalúan aspectos, no propiamente del dominio lingüístico, como la eficacia de métodos y materiales concretos, el tipo y la calidad del discurso producido a lo largo del programa, la satisfacción del alumno y del profesor, la eficacia de la enseñanza, etc. [MCER:177]

---

<sup>1</sup> Informação retirada do *Diccionario de términos clave de E/LE*, do Centro Virtual Cervantes

Apesar de existir vários tipos de avaliação no processo de ensino-aprendizagem, a avaliação sumativa não deixa de ser a avaliação “por excelência” ao qual todos os docentes recorrem, de uma forma geral, para medir resultados, sejam por meio de dos habituais testes ou provas, que potenciam uma aferição concreta e imediata dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, quantificando-os objetivamente. No entanto, no caso das línguas, o docente deve ir mais além, e não limitar-se apenas a uma folha de papel, mas antes considerar “aspectos tales como los intereses, las aptitudes, los logros y el progreso” (Escobar, 2001) para levar a cabo uma avaliação séria e eficaz. Assim, e como recomenda Hadji (1994) a avaliação deve ser compreendida como um conjunto de ações cujo objetivo é o de regular e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, orientando e ajudando o aluno a encontrar estratégias que lhe permitam progredir.

Nesta perspetiva, a avaliação formativa é considerada a mais adequada, uma vez que, não se confina a medição de resultados mas sim à regulação e simplificação de todo este processo, proporcionando ao aprendiz indicações sobre a forma como pode melhorar; e a importância que assume a sua participação como agente ativo no processo educativo. Além disso, este tipo de avaliação permite ao professor obter uma informação mais consistente e explícita no que toca à progressão individual de cada aluno. Na verdade, a base do processo de avaliação formativa é a comunicação entre professor e aluno.

Face ao exposto, perspetivamos no lúdico um importante instrumento de avaliação formativa, na medida em que, quando joga, o aluno comunica, envolve-se, participa, interage, encontrando-se assim no centro do processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, o professor presencia, observa, analisa de uma forma imediata a prestação dos elementos do grupo, detetando dificuldades em tempo real, aspetos a melhorar e comprovando se as estratégias utilizadas foram proficuas e apropriadas. Deste modo, as atividades lúdicas aproximam o professor às particularidades e necessidades do seus alunos, atuando como uma espécie de ponte entre eles. Por outro lado, não esqueçamos que este tipo de atividade se converte numa poderosa ferramenta de auto e heteroavaliação, “ya que sitúan al alumno en el centro de la toma de decisiones y le convierten en responsable de su propio aprendizaje y no en un mero receptor del mismo” (Escobar, 2001).

Assim, quando devidamente planificado, o jogo consegue garantir as qualidades fundamentais como instrumento de avaliação e, provar que, é uma ferramenta válida, fiável, à qual vale a pena recorrer.

## CAPÍTULO II

### DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Nesta segunda etapa, centrando a nossa atenção na prática, apresentaremos o contexto em que se desenvolveu o nosso projeto de investigação-ação, descreveremos as atividades que foram aplicadas no contexto de sala de aula, refletindo sobre os resultados obtidos, quer pela observação direta, quer pela opinião dos estudantes diretamente envolvidos.

#### 2.1. Prática de Ensino Supervisionada

##### 2.1.1. Contextualização Institucional

A Escola Secundária de Maximinos (ESMax) situada na zona oeste da cidade, foi fundada em 1986 e é a única escola do concelho de Braga que se encontra situada na sua periferia. Esta escola faz parte do Agrupamento de Escolas de Maximinos e tem como área de influência pedagógica às freguesias de Maximinos, Ferreiros, Gondizalves e Semelhe, do concelho de Braga. Este abrange na totalidade oito estabelecimentos de educação e ensino, sendo a ESMax a sua sede.

Este agrupamento está inserido nos conhecidos territórios educativos de intervenção prioritária, ou seja, escolas TEIP. Estas têm como objetivo prioritário melhorar a escola, oferecendo igualdade de oportunidades, exigência e rigor, promover o sucesso educativo dos alunos pertencentes a meios especialmente desfavorecidos, através da apropriação, por parte das comunidades educativas assim caracterizadas, de recursos que lhes permitam orientar a sua Ação para a reinserção escolar dos alunos.

A verdade é que a ESMax tem procurado de uma forma notável melhorar a qualidade das aprendizagens de maneira a obter sucesso educativo, combater a indisciplina e ainda o abandono escolar através de uma orientação educativa qualificada que permita aos seus aprendizes fazer a transição da escola para a vida ativa. Não é por acaso que o lema deste agrupamento é: “Do conhecimento à cidadania ativa”, na medida em que construir o sucesso escolar para todos é a sua grande missão.

De acordo com os dados da última avaliação externa a ESMax possui, em regime diurno um total de 672 alunos, repartidos pelo 3º ciclo e secundário, num total de trinta e seis turmas. Doze delas pertencem ao 3º ciclo do ensino básico – ciclo em que as taxas de

transição/conclusão foram superiores às nacionais -, e apenas onze nos cursos científico-humanísticos de ensino secundário, onze nos cursos profissionais e dois nos cursos de educação e formação de adultos.

Quanto ao pessoal docente, a ESMax possuiu atualmente cento e quinze docentes, dos quais 74,8% pertencem ao quadro de escola, 11,3% ao quadro de zona pedagógica e 13,9% são contratados. A nível do pessoal não docente, trinta e três pessoas trabalham neste estabelecimento de ensino: sete deles como assistentes técnicos, vinte e cinco como assistentes operacionais e um técnico superior no que concerne ao serviço de psicologia.

Relativamente às atividades e projetos oferecidos pela escola, estas contemplam uma série de escolhas, tais como: a revista “o Andarilho”, o Projeto + atitude 3G, Clube de Teatro, Clube Europeu, Comenius I e II, Matemática ESMax, entre outras que marcam a diferença e permitem aos alunos explorar novas realidades e ocupar os seus tempos livres de uma forma útil e motivadora. A ESMax tem conseguido, de facto, através destes projetos e atividades, mostrar aos alunos que é possível aprender de uma forma mais prazerosa e relaxada. Pois, num espaço, como é a escola, onde os alunos passam demasiadas horas, é fundamental que existam atividades mais lúdicas, recreativas que lhes permitam socializar, partilhar vivências e experiências distintas, aproximarem-se de outras culturas, ou seja, no fundo criar uma relação mais próxima com a comunidade escolar.

Convém, por último, destacar a página do agrupamento que contempla vários aspetos desde o Projeto Educativo, a oferta educativa, as planificações, os critérios de avaliação, os manuais, os horários e pautas das turmas, entre outros pontos fulcrais para toda a comunidade educativa.

Esta é uma escola pela qual, me orgulho de ter passado, mesmo que apenas como professora estagiária já que o seu dinamismo, a sua persistência em fazer mais e melhor é notável e contagia qualquer pessoa que por lá passa.

### **2.1.2. Caracterização da turma**

Durante o estágio pedagógico foi-nos atribuída uma turma de 3º ciclo, mais concretamente, o oitavo ano de escolaridade, constituído por trinta e dois alunos, sendo dezoito do sexo masculino e catorze do sexo feminino, com uma média de idades de catorze anos. A

disciplina de espanhol era, para todos eles, a segunda língua estrangeira escolhida, situando-se assim, de acordo com o Quadro Comum de Referência para as Línguas, “guia indispensável para os professores que ensinam as línguas estrangeiras e a língua portuguesa” (QECR,2001: 7) num nível A2.

Relativamente ao grupo, verificou-se, através da observação direta das aulas, e ainda das conversas informais mantidas com a orientadora-cooperante que, melhor do que ninguém, conhece os verdadeiros interesses e necessidades do grupo alvo que se tratava de uma turma pouco heterogénea ao nível das competências específicas do espanhol e ao nível das atitudes. Assim, à exceção de alguns alunos que apresentavam algumas dificuldades de aprendizagem, grande parte da turma acompanhava muito bem a matéria lecionada.

Ao nível comportamental, constatamos que, apesar do grupo ser muito dinâmico, participativo e interessado, eram também muito conversadores, o que muitas vezes acabava por ser “prejudicial” à aula, já que era necessário fazer várias chamadas de atenção. Este aspeto condicionava o bom desenrolar das sessões e dos conteúdos, mas a verdade é que numa turma preenchida por 32 elementos estas situações acabam por ser naturais. É de facto compreensível que num grupo tão elevado de alunos, a conversa paralela se instale, e que haja muita distração. O problema é que os mais distraídos são também os que apresentam mais dificuldades o que acaba por ser penalizador, já que quando são questionados não sabem, ou não entenderam a matéria, obrigando a interromper a aula, e conseqüentemente a não avançar nos conteúdos que tinha sido delineados para essas mesmas sessões.

Creemos, contudo que, após uma pequena batalha travada com os alunos, as suas atitudes melhoraram significativamente de aula para aula, pelo que foi muito simples estabelecer com eles uma boa relação, tanto a nível afetivo como a nível de trabalho. Pois, ser professor é, ser ao mesmo tempo, um excelente transmissor de conhecimentos mas também, e sobretudo, um companheiro de viagem, atento e disponível para o grupo.

Ao nível das relações interpessoais, convém referir que existia entre os alunos uma competição saudável, quero com isto dizer que, era evidente uma necessidade de afirmação constante, nomeadamente, entre os que apresentavam melhores resultados. Provar que sabiam e demonstrá-lo era, para eles, revelador de aprendizagem. No entanto, não o faziam, pelo menos inicialmente, de uma forma mais adequada, na medida em que não tinham por hábito esperar para intervir. Assim, este aspeto teve de ser trabalhado à medida que avançamos nas sessões de uma forma consciente e responsável para surtir efeitos positivos. Julgamos que tudo foi

ultrapassado com o empenho, trabalho dos alunos e a impreterível ajuda da orientadora-cooperante.

Neste sentido, e tendo em conta que estávamos perante uma turma globalmente interessada e motivada pela aprendizagem da língua espanhola, procuramos dar asas à imaginação, através do tema do nosso projeto. Deste modo, mantivemos os alunos mais empenhados e envolvidos nas suas aprendizagens e integramos neste processo aqueles, para quem, a disciplina não era assim tão interessante. Este era, sem sombra de dúvida, o desafio a superar ao longo do estágio pedagógico, de maneira a que os nossos discentes sintam que aprender é um processo de eterna descoberta, que precisamos de alimentar diariamente. Nesta aventura, o lúdico será o nosso principal aliado.

## **2.2. Prática Pedagógica**

### **2.2.1. Observação de aulas**

Nesta fase de pré-intervenção foi indispensável observar a turma em questão para delinear o seu perfil. Estar no papel de observador permitiu, por um lado, refletir criticamente sobre a importância da prática docente mas também, e sobretudo analisar o impacto que estas observações teriam para a delimitação do tema, delimitando objetivos e estratégias adequadas. Assim, a partir da observação das aulas da orientadora cooperante foi possível conhecer melhor o grupo de alunos que estariam no centro do projeto; observar as metodologias usadas pela professora cooperante; refletir sobre a necessidade de criar aulas dinâmicas, motivadoras e facilitadoras de aprendizagem, uma vez que o elevado número de alunos dentro da sala de aula é propício ao insucesso escolar.

À medida que as aulas avançavam, foi necessário criar um suporte prático de observação focalizada (cf. Anexo I), que desse conta dos principais acontecimentos observados e que visavam aspetos como, por exemplo, a forma como inicia a aula, a maneira como os alunos interagem com o professor, o tempo necessário para a realização de uma atividade em concreto, a motivação dos alunos pela disciplina e pelas atividades propostas, o envolvimento e as dificuldades dos alunos na aula de língua estrangeira. Através deste registo, foi possível obter um “retrato” real e pormenorizado da turma em questão, das suas especificidades e necessidades assim como das metodologias utilizadas.

Posteriormente apresentou-se aos discentes um questionário inicial (cf. Anexo II), que consideramos importante complementar com um questionário mais específico (cf. Anexo III) focando aspetos que incidissem diretamente sobre o tema da intervenção pedagógica. Com base nestes suportes, foi possível constatar algumas particularidades do grupo alvo e verificar se o tema, as estratégias e os objetivos visados se enquadravam com as reais necessidades e expectativas dos alunos.

Ao analisar os dados recolhidos foi possível verificar que, na sua maioria, os alunos manifestavam interesse pela disciplina de espanhol e que não existiam grandes problemas a nível comportamental, todavia era notória uma falta de concentração por parte de alguns elementos que acabava por ser prejudicial à turma.

Quanto ao nível de participação, pudemos registar a existência de uma competição saudável entre os discentes, porém um pouco desordenada. Com efeito, todos queriam participar ativamente nas atividades propostas, mostrando que os conteúdos abordados estavam devidamente assimilados e compreendidos, acabando por se “atropelarem” uns aos outros. Além disso, sempre que participavam e/ou intervinham os alunos faziam-no, muitas vezes, usando a língua materna. De facto, não recorriam à língua espanhola para expor as suas dúvidas ou responder às questões apresentadas, apesar de as terem compreendido na língua meta. Por uma questão de hábito ou talvez por se sentirem mais seguros, optavam por usar a língua portuguesa. Esta postura faz com que os discentes não desenvolvam, como era suposto e desejável, a expressão e interação oral, o que se reflete depois em sala de aula.

Face a estas dificuldades evidenciadas nesta primeira fase de observação de aulas, tornava-se urgente definir e implementar estratégias específicas para colmatar estas carências. Assim, julgamos pertinente implementar estratégias que passavam por motivar os alunos, sobretudo os mais desconcentrados, através da realização de atividades lúdico-didáticas, como por exemplo: crucigramas; sopa de letras; jogos interativos; jogos tradicionais; jogos televisivos adaptados e recriados; jogos de mímica; entre outros, que lhes permitissem estar no centro do processo de ensino-aprendizagem.

No questionário inicial, 71% dos alunos mencionaram que as atividades que mais apreciavam em sala de aula eram precisamente os jogos didáticos. Logo, conclui-se que estas seriam de facto uma excelente ferramenta de trabalho para suprir algumas dificuldades.

A segunda estratégia a implementar incidiria sobre o trabalho em grupo ou em pares. Estamos certos de que esta dinâmica de trabalho, além de aumentar a interação, acelera a aprendizagem, melhora as destrezas sociais e soluciona problemas individuais de maneira

rápida e eficiente. Deste modo, aumenta a participação e os momentos de aprendizagem “reais” na aula, diminui o medo de cometer erros e conseqüentemente superam-se eventuais lacunas, desenvolvendo uma atitude positiva face a aprendizagem da língua estrangeira. Contudo, não podemos esquecer que nesta dinâmica de grupo deverá existir uma divisão de papéis entre todos os membros, de maneira a que todos tenham um papel ativo na realização das diferentes atividades. Pois é importante mostrar-lhes que todos os elementos são imprescindíveis no trabalho em equipa e que só assim se obtêm bons resultados.

Por fim, procuramos fomentar o uso do Espanhol como língua primordial, tanto nas interações entre professor-alunos, como nas interações entre pares, de forma a inculcar alguns hábitos de expressão oral e levar os discentes a usar a língua estrangeira sempre que possível.

Consideramos que estas estratégias resultariam ainda melhor se aliássemos a elas uma outra estratégia: a componente lúdica, que tantas vezes foi referida pelos alunos como uma ferramenta motivante, diferente e facilitadora de aprendizagem, que poucos professores usam em contexto de sala de aula. Esperamos assim, através deste relatório, provar que o lúdico é uma ferramenta eficaz e válida, que vale a pena explorar em contexto de sala de aula de maneira a aferir uma melhoria no desempenho dos nossos alunos.

### **2.2.2. Justificação do tema e metodologia usada**

Todos os aspetos referidos anteriormente foram determinantes para a escolha do tema que, na nossa perspetiva, se enquadrava perfeitamente com as necessidades do grupo em questão.

Efetivamente vimos no lúdico uma oportunidade de ensinar, aprender, consolidar e rever a matéria de uma forma diferente, contribuindo para um crescente interesse e motivação dos alunos pela aprendizagem, neste caso concreto, de uma língua estrangeira.

Assim, aquando da nossa prática profissional, que incidiu sobre um conjunto de onze aulas na disciplina de espanhol, tivemos em consideração as necessidades do grupo em questão, seguindo sempre as indicações e recomendações da orientadora cooperante. Decidimos que todas as aulas lecionadas, que se repartiram por quatro unidades didáticas distintas, teriam de conter atividades com uma componente lúdica de forma a proporcionar aos alunos um contacto imediato, familiarizando-os com esta modalidade. Em todas elas, foi possível trabalhar várias destrezas da língua: a expressão e compreensão oral; a expressão e

compreensão escrita, a interação, e ainda os vários conteúdos linguísticos, gramaticais, lexicais, socioculturais e comunicativos. É de referir que estes estiveram sempre em consonância com o programa estipulado para o 8º ano de escolaridade.

De ressaltar que todos os jogos apresentados tinham na sua origem uma função comunicativa na medida em que visavam a resolução de um problema ou de um vazio de informação e implicavam os alunos de uma forma direta. Assim, todos, sem nenhuma exceção, se viam “obrigados” a atuar, interagir e participar.

Foi, de facto nossa intenção, tal como defende a abordagem comunicativa, promover a interação e a comunicação e provar que a dimensão lúdica é uma ferramenta e uma estratégia de ensino fiável, que estimula os discentes e lhes permite praticar, rever e consolidar conhecimentos de uma forma agradável e menos rotineira.

No que diz respeito ao seu enquadramento na aula, estas atividades foram realizadas em diversos momentos e ocuparam tempos distintos. Em todas as sessões, tal como foi mencionado anteriormente, existiu um momento lúdico para aprender e consolidar ou rever a matéria dada, contudo nem todas as atividades englobavam ao mesmo tempo todos os conteúdos abordados, excetuando a atividade lúdica final. Entenda-se por atividade lúdica final, a atividade aplicada na última aula de cada unidade.

À medida que a unidade didática era trabalhada, explorou-se alguns jogos de uma forma mais simples e rápida, tal como canções, crucigramas, sopa de letras, jogo de adivinha, entre outros, e no final, partimos para atividades mais complexas, demorosas, abrangentes e fundamentalmente mais exigentes, que poderíamos equiparar a uma ficha de avaliação formativa, já que abarcavam todos os conteúdos (gramática, léxico e cultura) explorados ao longo de cada unidade. Esta estratégia enquadrava-se perfeitamente com as necessidades do grupo, mas atendendo aos bons resultados obtidos, no último jogo, resolvemos desafiar os alunos a redigir e, naturalmente, a apresentar uma peça de teatro, da sua autoria, que incluísse conteúdos lecionados ao longo da nossa intervenção.

Como vemos, tentamos não ser repetitivos, diversificando ao máximo todas atividades e procuramos adaptar, moldar, recriar e reinventar alguns jogos bem conhecidos por todos, como é o caso do Pictionary, Tabú, Monopólio, Jogo do Ganso (jogos de tabuleiro), o Quem Quer Ser Milionário (jogo de televisão), e uma atividade dramática e/ou de simulação.

Face a esta panóplia de jogos e ao elevado número de alunos que compunha a turma, foi imprescindível criar grupos de trabalho equitativos e equilibrados, onde cada um se sentisse integrado, pudesse crescer e acima de tudo melhorar o seu desempenho. Fomos, portanto,

negociando com os discentes os grupos de trabalho, uma vez que a constituição sugerida por algumas equipas não respeitava os parâmetros previamente estabelecidos e por isso foram sujeitos a mudanças para o bem de todos os seus membros.

Quanto à elaboração de cada suporte, procuramos evidenciar a nossa originalidade, e criatividade, produzindo materiais autênticos e atrativos, baseados em jogos já existentes ou por nós criados, que respondessem às necessidades e gostos dos nossos alunos. Alguns deles tinham sido mencionados no questionário inicial pelo grupo e, por conseguinte, foram tidos em conta.

No final de cada atividade aplicamos um questionário de autoavaliação e de heteroavaliação no sentido de avaliar o impacto e a utilidade dos jogos no processo de aprendizagem, reconhecendo potencialidades, fragilidades e dificuldades em si mesmo e no outro e deixamos também que os alunos sugerissem outras atividades passíveis de serem adaptadas em contexto de sala de aula.

Este procedimento permitiu nos averiguar se os objetivos traçados estavam ou não a ser cumpridos, e se era necessário refletir sobre eventuais mudanças de estratégias.

### **2.2.3. Objetivos e estratégias didáticas e investigativas**

Após a definição do tema a desenvolver no projeto de investigação-ação e os objetivos a atingir com o mesmo - tornou-se necessário definir estratégias e princípios orientadores que auxiliassem na concretização desses mesmos objetivos.

Nesse sentido, as questões de investigação que antecederam a minha prática docente foram as seguintes:

- Que representações têm os alunos acerca do lúdico na aprendizagem de uma língua estrangeira?
- Que tipo de atividades lúdicas, facilitadoras da aprendizagem, pode o professor levar a cabo para estimular a aprendizagem dos alunos na aula de língua estrangeira?
- De que forma o uso de jogos didáticos levam a que os alunos estejam mais motivados e interessados?
- Que tipo de atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento da reflexão, da interação, da colaboração e da criatividade?

- De que forma é que os alunos desenvolvem a sua competência comunicativa através do jogo?
- Que dificuldades manifestam os discentes no decurso das atividades propostas?

Com base nestas questões e tendo em conta o contexto de intervenção, e ainda um conjunto de documentos referenciais como o Programa de Espanhol, as orientações do Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (Conselho de Europa, 2001), o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006), tentou-se dar cumprimento aos seguintes objetivos:

1. Aferir representações dos alunos sobre o lúdico como estratégia de consolidação e revisão de conhecimentos no âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira;
2. Promover a aprendizagem de uma língua estrangeira a partir de atividades lúdicas com vista à consolidação e revisão de conhecimentos já adquiridos, mediante a prática de um enfoque comunicativo (e alguns rasgos do Ensino por tarefas) que estimule a competência comunicativa, despertando mecanismos de aprendizagem de formas inconsciente e espontânea;
3. Desenvolver propostas de intervenção que promovam a autonomia e o interesse dos alunos pelo estudo da língua estrangeira e fomentem a autorregulação da aprendizagem e organização no decorrer das atividades lúdicas;
4. Incrementar uma atitude de reflexão sobre a eficácia do lúdico no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (vantagens e desvantagens).
5. Avaliar os resultados/impacto das atividades propostas no âmbito da dimensão lúdica junto dos alunos e no desenvolvimento profissional do professor estagiário.

Para alcançar estas metas foi necessário adotar estratégias, que assentassem no princípio comunicativo do ensino e aprendizagem de línguas, já que a aprendizagem da língua tem como objetivo a sua utilização em contextos reais, e, por isso, apostou-se em atividades motivadores que levassem os alunos a desenvolver a sua competência comunicativa, de uma forma espontânea e natural.

## 2.3. Atividade lúdicas desenvolvidas

Nesta parte do relatório, apresentaremos as atividades lúdico-didáticas desenvolvidas na turma de 8º ano, atendendo às temáticas abordadas nas diversas unidades didáticas, de forma a demonstrar a importância de cada uma delas e provar que se trata de um recurso didático válido, de uma estratégia eficaz para a revisão e consolidação de conhecimentos na aula de língua estrangeira.

O facto de existir e de conhecer uma grande variedade de jogos permitiu-nos também diversificar as atividades selecionadas, como se comprovará de seguida, e contribuiu, para uma utilização real e comunicativa dessa mesma língua.

No final, exporemos a avaliação de cada atividade, descrevendo graficamente os resultados e faremos uma análise de todos os jogos realizados.

### 2.3.1. Atividades lúdicas realizadas no âmbito da unidade didática “¡A trabajar!”

A primeira aula, ministrada no segundo período, teve como tema “¡A trabajar!”, tema sugerido na oitava unidade didática do manual do aluno, que resolvemos seguir, de acordo com as indicações da orientadora cooperante. Tal como o seu próprio nome indica, esta unidade estava diretamente relacionada com as profissões e tudo o que faz parte do seu universo, como por exemplo, locais de trabalho, ferramentas de trabalho, o currículo e ofertas de emprego.

Para levar a cabo as diferentes atividades que pretendíamos apresentar aos nossos alunos no decorrer desta unidade, baseamo-nos nos pressupostos defendidos pela abordagem comunicativa e pelo enfoque por tarefas, segundo os quais é necessário conceber atividades “que exigem que os aprendizes cheguem a um resultado a partir de dada informação, através de algum processo de reflexão, e que permita que os professores controlem e regulem esse processo” (Prabhu 1987:17).

Para iniciar a nossa primeira intervenção pedagógica apostamos numa imagem de uma personagem dos *Simpson*, que os alunos, na sua grande maioria conhecem e apreciam, o que originou alguns comentários e gargalhadas, tal como esperávamos, e causou muita curiosidade. Efetivamente, sentimos os discentes muito expectantes face a essa primeira atividade que utilizamos para descobrir o tema que viria a ser trabalhado durante as próximas sessões. Este

primeiro contacto foi muito positivo, pois permitiu-lhes darem asas à sua própria imaginação, sugerindo, de forma oportuna, e devidamente fundamentada as opções que apresentavam, chamando-os sempre atenção para o uso da língua estrangeira. Atingido este objetivo, resolvemos partir de imediato para a componente lúdica, apresentando três atividades lúdicas distintas ainda nesta primeira sessão.

A primeira intitulava-se *“Fuga de Vocales”* (cf. Anexo IV) e tinha como finalidade rever e, em alguns casos, adquirir algum vocabulário relativo ao mundo do trabalho, que os alunos já teriam assimilado no ano letivo anterior. Para isso, estes tinham de preencher com vogais os espaços em branco de forma a obter uma profissão.

A segunda atividade teve, também ela, uma dimensão lexical, já que se tratava de uma sopa de letras (cf. Anexo IV) sobre lugares de trabalho próprios de algumas profissões.

A terceira atividade realizada, que apelidamos de *“Perdidos y encontrados”*, (Anexo V) era mais abrangente e implicou a aprendizagem de mais léxico, desta vez direcionada para as ferramentas de trabalho próprias de alguns ofícios.

Dado que se tratava da primeira intervenção, procuramos desenhar atividades lúdico-didáticas de fácil e rápida execução, dando tempo aos alunos de se familiarizarem com elas, já que não era um procedimento habitual nas aulas de espanhol.

Todas elas supunham um processo de descoberta que permitiria ao discente desvendar alguma informação, fazendo com que ele esteja mais atento, mais envolvido e seja mais participativo.

Findo estes três exercícios, esperava-se que o aprendiz aumentasse a sua área lexical, assimilando novas palavras, revendo outras, através de uma dimensão mais prática e lúdica.

Trabalhada a dimensão vocabular de uma forma mais apelativa e lúdica, resolvemos na segunda aula, proceder da mesma maneira, mas com um conteúdo gramatical. Assim, aproveitamos para introduzir os pronomes interrogativos e exclamativos versus conjunções que, por norma, não é um dos pontos mais fáceis a explorar em aula. Consideramos que, através do jogo, seria mais motivador e acessível para o aluno consolidar esta matéria e por isso propusemos o exercício lúdico *“Caza al error”*. Para a sua realização, estabelecemos pequenos grupos de trabalho, num ambiente mais descontraído e desinibido possível, propício à aprendizagem de cada um.

Na terceira aula, a fim de estudar o currículo e a carta de apresentação, foi proposto mais um jogo. Para tal, distribui-se, pelos alunos, pequenos recortes de cartolina em branco, nas quais deveriam assinalar quatro características positivas e quatro características negativas de candidatos a uma oferta de emprego (cf. Anexo VI e XXIII), tendo em conta tudo o que tinha sido

abordado desde o início da aula. No final, solicitamos a cada grupo que apresentasse as suas respostas, afixando-as no quadro e fundamentando cada escolha. Todos os participantes teriam que, alternadamente, justificar uma das palavras escolhidas, estas eram as regras do jogo. Com esta apresentação pretendíamos “fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula” (*Diccionario de términos claves de ELE*), valorizando a intenção comunicativa na língua meta, que para alguns discentes era sinónimo de obstáculo.

Relembramos que além destas atividades, outras foram realizadas, sem contemplar a dimensão lúdica uma vez que seria demasiado exaustivo e repetitivo.

Na quarta aula, exploramos a componente sociocultural através de imagens alusivas ao tema e, de acordo com o texto “La hora de la siesta”, aproveitamos para introduzir e consolidar o gerúndio através de um jogo. Este recebeu o nome de “*¡Palabras para qué!*” (cf. Anexo VII e XXIII), inspirada no jogo “*Tabu*” que todos conhecem e que, segundo o quadro Europeu de Referências para as línguas (QECR, 2001:88), é ideal para desenvolver a aprendizagem, nomeadamente a expressão oral e o vocabulário. Assim, elaboramos cartões que continham uma imagem e uma ação expressa no gerúndio que os alunos teriam de desvendar, através da mimica, ao seu parceiro de jogo.

Desta vez, e para diversificar um pouco a dinâmica dos grupos, pedimos aos alunos que colocassem num papel o seu nome e com a ajuda da orientadora-cooperante sorteou-se os grupos de trabalho, compostos por dois elementos apenas. Todas as equipas dispunham do tempo atribuído pela ampulheta, ou seja, um total de trinta segundos para divulgar a sua resposta.

Julgamos ter conseguido, com esta atividade, propiciar um ambiente positivo e, tal como sustenta Charo Nevado (2008:6), captar a atenção dos nossos alunos e fazer com que a aprendizagem seja muito mais efetiva. Os discentes, sem grandes esforços, consolidaram conhecimentos, divertindo-se, tendo noção que é possível aprender jogando. O nosso objetivo foi então cumprido.

### **2.3.1.1. Avaliação das atividades desenvolvidas**

Analisando, desde já as três primeiras atividades: “*Fuga de Vocales*”; “*Sopa de letras*” e ainda “*Perdidos y encontrados*”, constatamos que os alunos foram empenhados, participativos e não demonstraram grandes dificuldades, nem dúvidas aquando a resolução de cada exercício.

Um dos pontos mais positivos que pudemos extrair desta da aula, foi a forma como os mais distraídos e conversadores passaram a ser os mais discretos e motivados. Este era aliás um dos nossos maiores receios, na medida em que, sendo uma novidade para eles, poderíamos fazer com que o fator distração fosse ainda maior do que o habitual. Felizmente, o processo inverteu-se a nosso favor e conseguimos cativar e prender a atenção dos mais desatentos, que são também os que piores resultados auferem. O envolvimento dos alunos e a forma como exploraram os suportes apresentados, eram a prova viva de que investir nesta estratégia de ensino valeria a pena.

No que diz respeito à consolidação de conhecimentos, pensamos que os alunos conseguiram, através destes jogos, rever e assimilar os conteúdos lexicais pretendidos, e em nenhum momento se sentiram desconfortáveis com o facto de realizar atividades diferentes, bem pelo contrário.

É ainda importante ressaltar que, ao longo da realização destas atividades lúdicas, o nosso papel cingiu-se apenas em guiar os alunos, dando-lhes pistas sempre que tal se justificasse.

O trabalho em pares foi também benéfico e permitiu vários momentos de interação entre aluno/aluno, mas gerou um pouco de desordem e confusão já que estes, por norma, não trocam impressões em voz baixa. Assim, foi preciso alertá-los para essa situação, uma vez que alguns elementos revelavam dificuldade de concentração quando tal acontecia.

No que concerne a segunda aula, mais precisamente a atividade *“Caza al error”*, esta não teve o mesmo impacto que as atividades anteriores. Efetivamente, grande parte do grupo não foi capaz de resolver corretamente o exercício, evidenciando grandes dificuldades. Mesmo aqueles que, geralmente, se destacam pelo excelente desempenho ao longo das aulas, também esses mostraram alguma resistência face a esta atividade. Neste sentido, escolhemos não cumprir a planificação na íntegra e focamo-nos essencialmente nas lacunas do grupo, tentando esclarecer os alunos ao máximo para que não existissem mais dúvidas. Por isso, apenas realizamos metade da atividade, não sendo possível corrigi-la totalmente nesta aula. Esta foi, na nossa perspetiva, a melhor forma de atuar, uma vez que o entendimento dos alunos pela matéria é mais importante do que o cumprimento de uma planificação.

A terceira atividade lúdica decorreu de forma positiva, sendo notório o empenho de todos os intervenientes. No entanto verificamos que, por ser uma atividade que obrigava a uma apresentação em grupo, a timidez, a insegurança estiveram patentes em alguns participantes que, embora motivados, sentiram-se mais inibidos. A justificação que encontramos é que estes alunos não estavam acostumados a intervir na língua meta, e por receio de errar ou por se

sentirem desconfortáveis ou até mesmo ridículos perante os outros, seguiram o caminho mais fácil, o de falar em português.

Quanto à gestão do tempo, esta atividade alongou-se um pouco mais do que aquilo que estava previsto, o ritmo de trabalho de cada grupo assim o exigiu. Ao disponibilizarmos mais tempo aos alunos, para este exercício, tivemos de gerir melhor as atividades seguintes, sem prejudicar os discentes.

Ao invés das outras duas atividades que se efetuaram em pares, esta contou com a presença de quatro elementos por grupos, caso contrário, tornar-se-ia uma atividade extensa, esgotante e desinteressante. Pois, não podemos esquecer que temos trinta e dois alunos dentro da sala de aula e que todos, sem exceção, devem desenvolver a competência comunicativa.

Por fim, através da quarta atividade, denominada "*¡Palabras para qué!*", foi possível motivar os aprendizes para o uso da língua espanhola, registando, comparativamente com as atividades anteriores, mais momentos de interação aluno/aluno, maior concentração, empenho, atenção e reflexão. A postura de cada elemento, o sentido de grupo, a vontade de vencer este desafio foi determinante e irrepreensível ao longo do jogo.

Conseguimos também que o silêncio se tornasse a palavra de ordem da atividade. Acreditamos que esta tenha sido a atividade preferida dos discentes, não só pelos comentários que iam tecendo ao longo do jogo mas também pela forma como este foi encarado.

Assim, de uma maneira geral, os alunos manifestaram poucas dificuldades no que diz respeito ao uso do gerúndio, revelando que este conteúdo gramatical estava devidamente assimilado. Mais uma vez, sentimos que o trabalho em equipa foi decisivo, já que todos, nomeadamente os mais introvertidos, atuaram de uma forma desinibida, segura e obstinada. cremos que, por alguns instantes, muitos se esqueceram de que estava dentro de uma sala de aula a consolidar um ponto gramatical. Conseguir que os alunos se expressassem na língua estrangeira, do princípio até ao fim do jogo, foi um dos objetivos que alcançamos com o "*¡Palabras para qué!*".

Perante tudo isto, consideramos que o lúdico, quando usado de uma forma consciente e adequada, é um recurso eficaz para a aprendizagem da língua estrangeira, facilitando o seu processo e melhorando os resultados dos nossos alunos.

### 2.3.1.2. Análise dos dados obtidos pelos alunos

Melhor do que ninguém, os nossos alunos, que são os verdadeiros protagonistas deste projeto, reúnem todas as condições para nos revelar se a estratégia que implementamos é realmente eficaz, credível e facilitadora de aprendizagem. Assim, através das fichas de autoavaliação aplicadas no final destes jogos, comprovaremos a utilidade da nossa metodologia, verificando se é realmente possível trabalhar, rever e solidificar conhecimentos através da componente lúdica.

Ao analisar o gráfico abaixo (gráfico 1), denotamos de entre os jogos aplicados, nestas quatro sessões, que os três mais apreciados pelos alunos foram “*¡Palabras para qué!*” (61%) , a sopa de letras (15%) e ainda “*Fuga de Vocales*” (12%).

As razões que apontam para esta preferência prende-se com o facto de serem jogos diferentes, divertidos, nunca antes experimentado, que motivaram a sua aprendizagem e cativaram a sua atenção (gráfico 2).



Gráfico 1

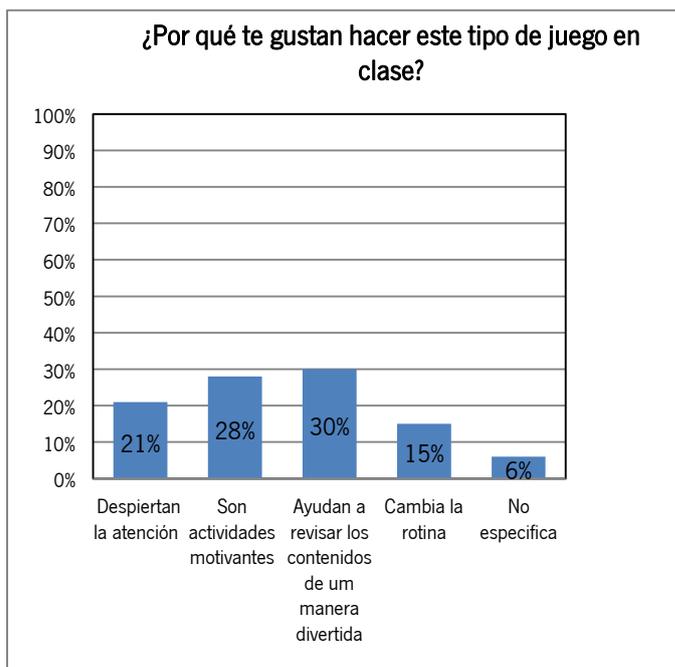


Gráfico 2

No que concerne à proficiência das atividades lúdicas desenvolvidas, 88% referem que foram eficazes e 90% mencionam que estas os ajudaram a rever a matéria estudada. No que toca à quarta questão, 9% afirmam que aprenderam a matéria unicamente através dos jogos, o que nos deixou bastante estupefactos, pois não era esse o objetivo pretendido (gráfico 3).

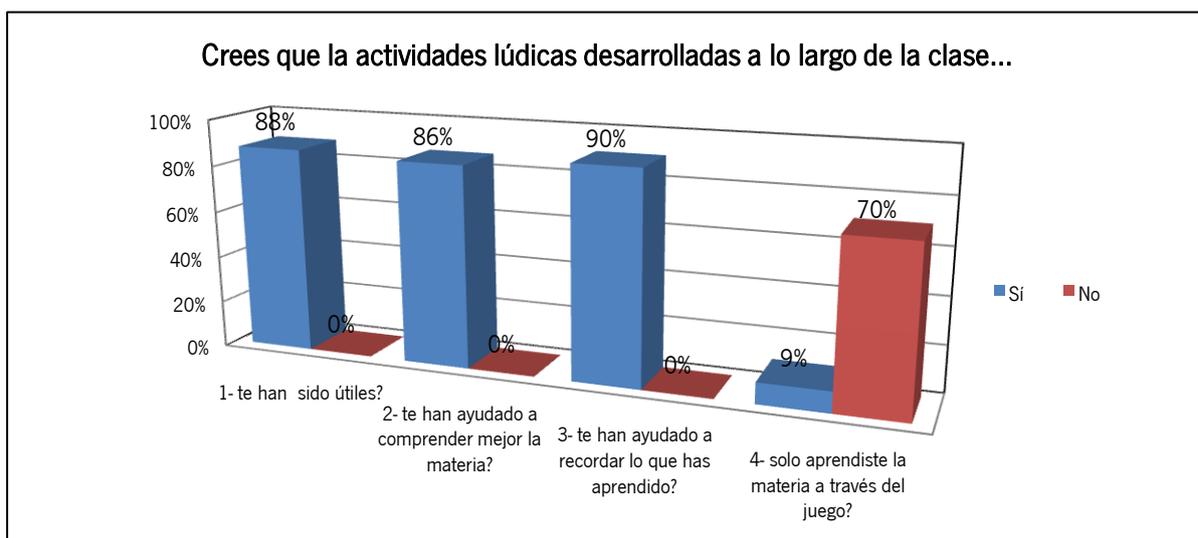


Gráfico 3

O jogo “Caza al error”(70%) e “Juego de tarjetas” (27%), como observamos no gráfico seguinte (gráfico 4), foram os jogos onde os discentes sentiram mais dificuldades. Não terem assimilado bem a matéria; a matéria era difícil/confusa, (no caso do “Caza al error”); e não se sentirem confortáveis em expressar-se na língua estrangeira (no caso do “Juego de Tarjetas”), foram as razões que levaram a esse desfecho.



Gráfico 4

### 2.3.1.3. Atividade lúdica final de unidade: “¡Misterioso Parchís!”

Na realidade, todas as atividades aplicadas anteriormente serviram para implementar estrategicamente a dimensão lúdica, cada uma com objetivos, propósitos, finalidades e características específicas. Apesar de diferentes, todas permitiram chegar ao que tanto ansiamos e delineamos, para o final desta primeira unidade didática, isto é, a tarefa final “eje vertebrador del proceso de programación, desarrollo en el aula, y evaluación de la unidad” (Estaire: 1999).

Esta tarefa final não seria mais do que uma atividade lúdica mais extensa, pensada especificamente para o final da primeira unidade didática, que englobasse todos os conteúdos trabalhados. De facto, era nosso propósito abranger, através de um jogo final, toda a matéria ministrada durante as cinco aulas que integrava a unidade “¡A trabajar!”.

Esta estratégia permitiria rever e consolidar todos os conteúdos, fossem eles gramaticais, lexicais e socioculturais ao mesmo tempo. Para isso, inspiramo-nos em dois jogos:

um jogo tradicional espanhol, bastante conhecido: *“El Parchís”*, e ainda no conhecido jogo *“Trivial Pursuit”*. Do primeiro, adaptamos o seu tabuleiro, que continha quatro cores diferentes, e do segundo extraímos a ideia dos cartões e das categorias. Assim, recriamos um jogo, adequando-o ao nível dos nossos alunos, cujas questões eram alusivas aos conteúdos explorados em toda a unidade didática.

Esta conjugação de dois jogos distintos, recebeu o nome de *“Misterioso Parchís”* (cf. Anexo VIII e XXIII) que, segundo a classificação proposta por Patrícia Varela (2010:5) se enquadra num jogo de mesa, propício para praticar todos os conteúdos.

Cada questão vinha devidamente registada num cartão que elaboramos, com quatro cores distintas, tendo cada cor uma categoria própria: gramatical, sociocultural, lexical e ainda uma categoria surpresa.

Começamos por enunciar e esclarecer as regras de funcionamento do jogo, e pedimos aos alunos que, rapidamente, estabelecessem grupos de trabalho, lembrando que alguns elementos por razões óbvias não poderiam pertencer ao mesmo grupo e que deveriam existir quatro equipas de cinco elementos e duas de seis. Após isso, questionamos os alunos sobre a existência de eventuais dúvidas, na medida em que era importante que todos compreendessem claramente o propósito e o objetivo desta atividade muito mais complexa do que as anteriores. Tivemos ainda o cuidado de frisar que cada grupo seria avaliado no seu todo, e individualmente, e que no final haveria apenas um grupo vencedor.

Esclarecimentos à parte, cada grupo foi incumbindo de eleger um porta-voz que os representasse dignamente. Este assumia a função de lançar o dado, escolher uma categoria em consenso com os restantes elementos da equipa, (já que existiam quatro categorias distintas) e ler apenas a primeira pergunta aos seus colegas. Depois, cada um, rotativamente, selecionava uma categoria, que não podia ser igual às anteriores, lia a questão e, tinha apenas um minuto, tempo previamente estabelecido, para apresentar a resposta oralmente e por escrito. Se esta estivesse correta, e se o aluno não caísse na casa existente no tabuleiro, relativa à *“salida”*, que o impedia de prosseguir, a equipa arrecadava pontos. Caso errasse, era dada a oportunidade à equipa seguinte, e assim sucessivamente até percorrer todas as equipas. Os pontos obtidos teriam sempre que ver com o lançamento dos dados, já que se tratava de um jogo de tabuleiro.

Pensamos que, o facto de implicar todo o grupo e não existir apenas protagonismo por parte do porta-voz, permitiu que todos participassem integralmente, praticassem e desenvolvessem a expressão e compreensão oral, a expressão escrita e ativassem conhecimentos já adquiridos. É importante que o aluno perceba que apesar de jogar em grupo,

e de ter o apoio dos elementos desse mesmo grupo, ele tem uma palavra a dizer e conhecimentos a evidenciar.

Para dar início a esta atividade lúdica, solicitamos a cada porta-voz o lançamento dos dados, que viriam a ser utilizados para cada questão, sendo que aquele que obtivesse uma pontuação maior, oferecia ao seu grupo de trabalho o passaporte de entrada ao jogo. Estava assim definido o sorteio que ditou a ordem de participação de cada equipa para que o jogo começasse.

Esta atividade foi planeada para quarenta e cinco minutos de aula no entanto ocupou mais dez minutos do que o previsto a pedido dos alunos que, estavam claramente empolgados e motivados para responder a mais questões. Para que tal fosse possível, estes abdicaram dos minutos de intervalo que tinham e continuaram a jogar.

Estamos, por isso, conscientes de que o objetivo principal do jogo foi conseguido, e que, através dele, não só foi possível trabalhar as várias destrezas da língua, mas também fizemos com que os alunos assumissem um papel essencialmente ativo, transformando-se assim nos “agentes reais” de todo o processo de ensino aprendizagem.

E porque jogo, não é jogo, sem um “prémio” de compensação, cada elemento da equipa vencedora recebeu um certificado (cf. Anexo VIII), como reconhecimento da sua vitória.

Pôr em prática a dimensão lúdica, afigura-se ser, tal como menciona Charo Nevado (2008:6) “un buen recurso para aprender y practicar la lengua”, ainda mais se o desenvolvermos num ambiente relaxado e divertido, onde cooperação, negociação, e competição são palavras de ordem.

No final, entregamos aos alunos uma ficha de auto (cf. Anexo IX), e heteroavaliação (cf. Anexo X), onde cada um, de uma forma individual avaliou o seu desempenho e o dos membros da sua equipa.

#### **2.3.1.3.1. Avaliação da atividade final**

A atividade lúdico-didática “*Misterioso Parchís*”, desenvolvida no final da primeira unidade didática suscitou muita curiosidade, interesse e motivação por parte dos alunos. Talvez por se tratar, não do primeiro jogo implementado, como constatamos anteriormente, mas antes por ser uma atividade lúdica mais complexa, que obrigava ao domínio de diversos conteúdos, o envolvimento, a entrega e a vontade de ganhar permaneceram do princípio até ao fim. Todos os

grupos desempenharam um papel ativo, e foi notória a forma como cada elemento, à sua maneira, se esforçou para cumprir as regras do jogo, expressando-se na língua estrangeira. Contudo, à medida que o jogo ia avançando, o entusiasmo crescente deu lugar à agitação e euforia, sendo inevitável uma pequena pausa para lembrar aos alunos as regras do jogo.

Esta desordem deveu-se, na nossa opinião, ao facto dos alunos serem extremamente competitivos, e sentirem a necessidade de provar que dominam claramente a matéria. Além disso, esta era perfeitamente justificável, uma vez que, estávamos perante uma turma constituída por trinta e dois elementos, onde nem sempre é fácil controlar todos os movimentos dos alunos, que tanto dinamismo ofereciam ao jogo. Acreditamos que este aspeto melhoraria com o acostumar desta prática, que era ainda muito recente e pouco comum.

Creemos que através deste exercício, foi possível rever e consolidar conhecimentos de uma forma mais lúdica, mais prática e ainda avaliar o desempenho de cada discente.

Como tal, verificamos que a turma do 8º ano demonstrou mais dificuldades no que toca a alguns conteúdos adquiridos, especificamente num conteúdo gramatical. A verdade é que, o presente contínuo não foi tão bem assimilado quanto os conteúdos linguísticos e socioculturais. Sentimos de facto, que nesta categoria, os grupos revelaram algumas inseguranças, necessitando de mais tempo para dar uma resposta definitiva. Este aspeto pôs em questão a metodologia adotada no que diz respeito ao ensino do presente contínuo, e por isso foi necessário, na aula seguinte, exercitar um pouco mais este conteúdo de maneira a eliminar qualquer dúvida que poderia ainda existir.

No que concerne à prática da expressão oral, denotou-se ao longo do jogo algum à vontade e evolução, embora existisse alguma fragilidade em alguns discentes, no uso sistemático da língua espanhola. Quando se sentiam mais inseguros, estes alunos refugiavam-se sempre na língua materna, que não era mais do que uma espécie de porto de abrigo firme e inabalável. Competia-nos agora, moldar este comportamento e mostrar a estes alunos que todos, sem exceção, melhorariam o seu desempenho se, não se deixassem consumir por esta inquietação visto que ela era inútil e infundada. Pois, na maior parte das vezes, os alunos apenas sentiam medo e não falta de conhecimento.

No que diz respeito à expressão escrita, registamos alguns erros ortográficos na apresentação das respostas. Este género de erros devem-se essencialmente ao fenómeno linguístico da fossilização na aquisição da interlíngua, motivado pela proximidade das duas línguas, isto é, da língua materna e da língua estrangeira. Nada que a prática e o treino não resolvesse.

Relativamente ao tempo usado para concretizar a atividade, tínhamos previsto um bloco de quarenta e cinco minutos, no entanto precisamos de mais um pouco, tal como mencionamos anteriormente, a pedido dos alunos. Este não cumprimento prendeu-se com o facto de ter de parar a atividade por alguns minutos, a fim de acalmar ânimos, consciencializando os alunos de que, apesar de ser um exercício mais prático, cada elemento estavam a ser avaliado pela sua atuação.

### 2.3.1.3.2. Análise dos dados obtidos pelos alunos

Os resultados obtidos no inquérito efetuado aos alunos (gráfico 5) revelam que o jogo “*¡Misterioso Parchís!*” foi motivante para a aprendizagem da maioria dos alunos, e lhes permitiu rever e consolidar a matéria, transformando-se assim numa estratégia de grande utilidade.

Ficamos bastante agradados com o facto de todos os alunos destacaram que este exercício não foi uma perda de tempo, e a verdade é que todos, cada um à sua maneira, disfrutaram da atividade e assumiram uma postura particularmente ativa.

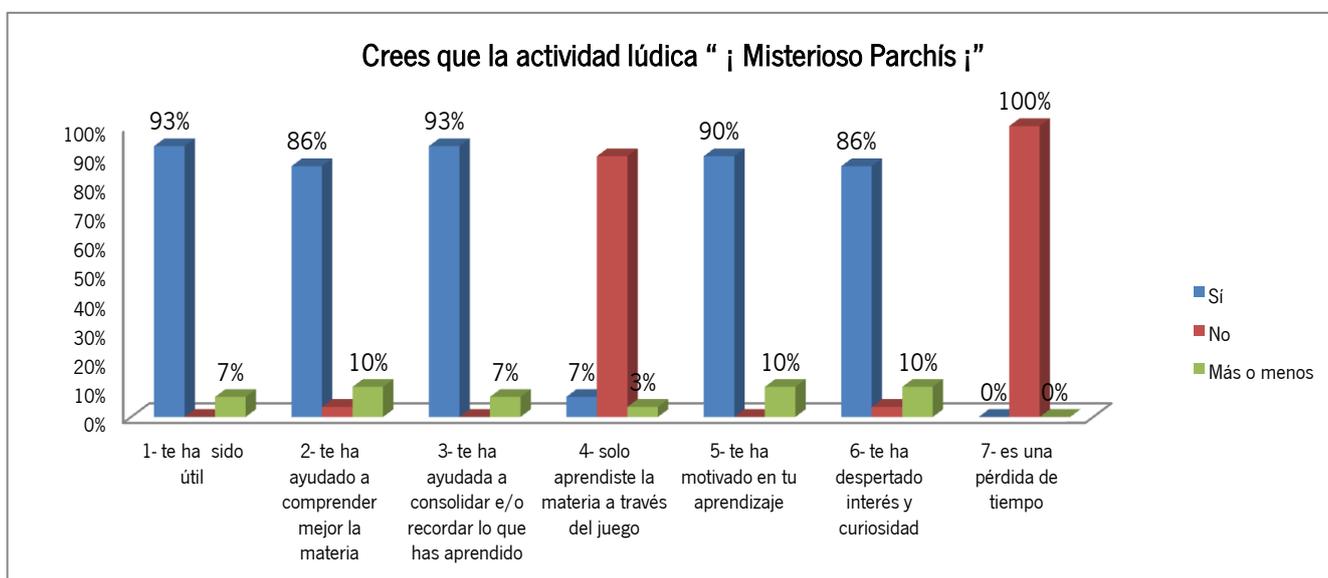


Gráfico 5

No que concerne ao facto de jogar em grupo, a maior parte dos discentes (93%) considera esta estratégia positiva, na medida em que esta lhes permite partilhar informação, trocar pontos de vista, fomentar o espírito de grupo, responder com mais confiança e segurança, tornando o jogo mais fácil (gráfico 6 e 7).

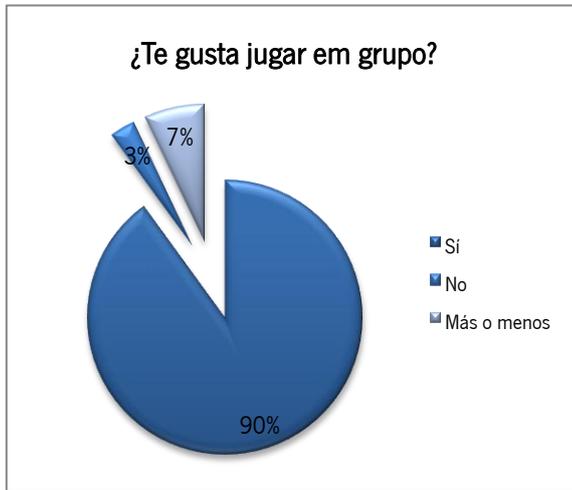


Gráfico 6



Gráfico 7

Relativamente às dificuldades sentidas neste jogo, muitos alunos (81%) mencionaram que não tiveram lacunas, e outros (6%) assinalaram que sim e (10%) mais ou menos (gráfico 8).

Quando lhes pedíamos para enunciar estas dificuldades todos apontaram para as questões de teor gramatical, o que não foi para nós motivo de espanto, como destacamos anteriormente.

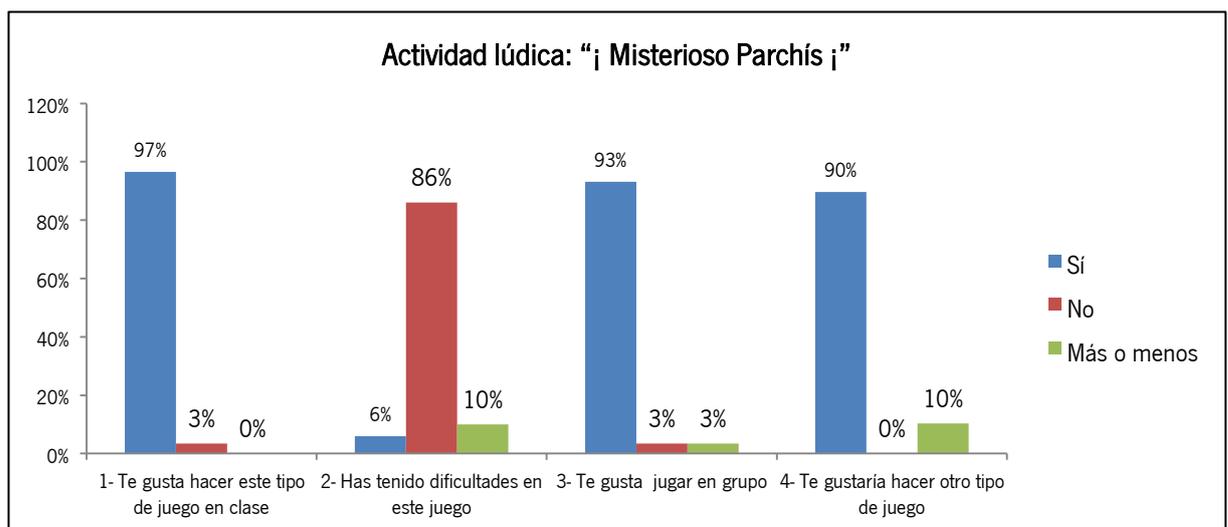


Gráfico 8

Quanto aos outros tipos de jogos que os alunos gostariam de jogar em sala de aula, a generalidade apontou para o conhecido jogo “*Quién Quiere Ser Millonario*” (69%), alguns referiram o “*Monopoly*” (9%), outros o “*Cuatro en Línea*” (6%) e os restantes (16%) não especificaram (gráfico 9).

Estas sugestões foram importantes para nós, visto que são jogos que os discentes apreciam e que poderíamos adaptar ou recriar tendo em conta os conteúdos a abordar.



Gráfico 9

Consideramos através dos resultados deste questionário que o jogo teve um impacto positivo junto dos discentes, e que lhes permitiu rever e consolidar todos os pontos trabalhados em aula, tal como tínhamos determinado.

Ainda nesta aula, aplicamos um questionário de heteroavaliação possibilitando aos aprendizes a avaliação dos companheiros de jogo. Os resultados fornecidos corroboram a participação ativa, a competitividade, o interesse e o empenho dos diversos elementos dos grupos de trabalho pela atividade “¡Misterioso Parchís!”.

No tocante à cooperação e à troca de ideias, vinte e três alunos mencionaram que foi sempre bem conseguida, cinco revelaram que existiu muitas vezes e apenas um assinalou algumas vezes.

Quanto a utilização constante da língua estrangeira, dezassete estudantes selecionaram o parâmetro muitas vezes para avaliar a prestação dos seus colegas de equipa e apenas quatro mencionaram que estes se expressaram continuamente na língua meta (gráfico 10).

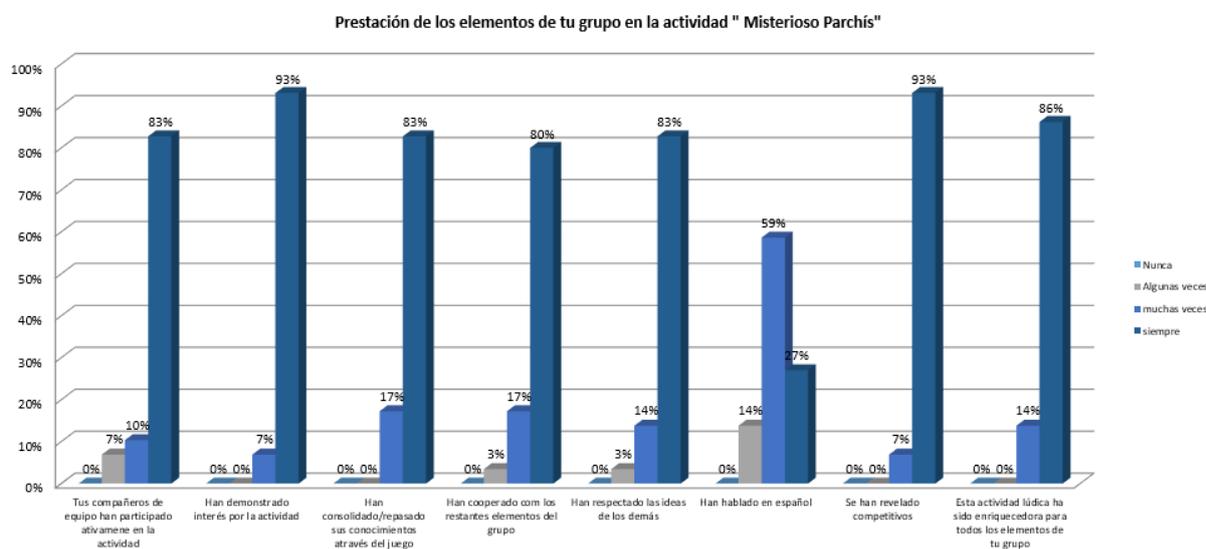


Gráfico 10

### 2.3.2. Atividades lúdicas desenvolvidas no âmbito da unidade didática “Buenos Días Madrid”

A sexta aula dada coincidiu com a introdução da unidade didática “Buenos Días Madrid” que decidimos ligar com a unidade seguinte “De viaje”. Efetivamente, estas duas unidades apresentavam temas intimamente ligados. Assim, pareceu-nos pertinente seguir a sugestão da orientadora cooperante, unindo as duas unidades numa só, interligando conteúdos. Para cada uma estavam previstas duas aulas de noventa minutos, sendo que na última implementaríamos o jogo final, tal como fizemos precedentemente e que compreenderia todos os conteúdos estudados ao longo desta unidade didática.

Para não quebrar o ritmo de trabalho já implementado, decidimos desenvolver mais uma panóplia de atividades lúdicas antes do “jogo final”, onde os conhecimentos dos alunos iriam, de novo, ser postos à prova. O nosso objetivo passava por manter o mesmo entusiasmo, empenho, motivação, atenção e conseguir resultados ainda melhores do que os anteriores.

Um dos aspetos que julgamos muito pertinente foi o facto desta unidade coincidir com a chegada da Páscoa, altura pela qual circulam pela nossa cidade muitos espanhóis devido à grande festividade da Semana Santa. Estes, como muitos outros turistas que vêm visitar-nos, necessitam de alguns esclarecimentos, não só ao nível das direções para chegar a determinados lugares da cidade de Braga mas também ao nível da localização de alguns serviços, e por isso nada melhor do que preparamos os nossos aprendizes para essa eventualidade, que por sinal, bateu à porta de um deles.

Assim, para iniciar esta sessão resolvemos apresentar aos alunos uma música intitulada: *“Madrid, Madrid”* dos Hombres G que continha vazios de informação e erros ao nível da letra. Esta atividade serviu-nos no fundo de input, possibilitando a introdução do tema da unidade que iríamos explorar nas próximas aulas. Como depreendemos pelo título, esta unidade abordava lugares próprios da cidade de Madrid, permitindo-nos fazer a ponte entre a cidade e tudo o que gira à sua volta, tais como os monumentos, as direções, os lugares de interesse, serviços, os painéis informativos, os ícones e avisos que compõem este magnífico lugar.

Esta atividade de comunicação funcional não obrigou os alunos a assumir um papel social, mas permitiu-lhes, de uma forma divertida, conhecer mais um pouco do entorno cultural espanhol.

A segunda atividade lúdica, designada *“Pasapalabra”* visava, essencialmente, rever o léxico relativo à cidade, incluindo serviços públicos, estabelecimentos, objetos, adquirido no ano anterior. Para isso, pedimos a cada um, individualmente, que sorteasse de uma *“cajita mágica”* uma tira de papel que continha uma letra do alfabeto. Apesar de não termos letras suficientes para este vasto grupo, decidimos repetir algumas letras, a fim de perfazer trinta e duas letras no total. Pedimos aos nossos discentes para não revelarem a letra, sem antes lhes explicarmos as regras do jogo. Após isso, deixamos que cada um desvendasse a sua letra mistério e concedemos uns breves minutos para que recordassem e redigissem a sua resposta no quadro, de forma a partilhá-la com os restantes companheiros de jogo. Se, porventura, não se lembrassem de nenhum vocábulo, passavam a *“batata quente”* para o colega seguinte que tinha a oportunidade de arrecadar ainda mais pontos se a sua resposta estivesse correta.

Esta *“tarefa possibilitadora”* conferiu à aula um dinamismo e uma motivação à altura do que esperávamos e possibilitou a participação de todos, mesmo dos mais distraídos e impacientes. No final, pedimos aos alunos que registassem todas as palavras apresentadas, já que iríamos acrescentar outras, com o avançar da aula e da matéria.

Depois de trabalhadas várias destrezas, compreensão e interação, sugerimos o jogo “¿Adivina qué soy?” (cf. Anexo XI), adaptado de um jogo televisivo francês “*Question por um champion?*”, que veio consolidar tudo aquilo que tinha sido explorado a nível vocabular, dado que os discentes já possuíam mais conhecimentos. Para isso, dividimos a turma em dois grupos: o grupo A e o grupo B, cada um constituído por dezasseis elementos. De maneira a simplificar o processo e não perder demasiado tempo, esta divisão obedeceu ao número de alunos por filas.

Numa fase inicial, foi então pedido aos alunos que, juntamente com a sua equipa, adivinhassem o que se escondia por detrás de cada definição, num curto espaço de tempo. Posteriormente, e para tornar o jogo mais atrativo e interessante, ambos os grupos teriam de dar a conhecer aos seus adversários as suas definições e deixar que estes descobrissem a palavra mistério.

Este é um modelo de jogo que possibilitou a reflexão, a elaboração de hipóteses, exigindo um maior envolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem. Ao obter uma participação ativa nesta atividade, aumentamos os momentos de interação aluno-aluno e também aluno-professor.

A sétima aula também contou com a realização de mais atividades lúdico-didáticas, desta vez optamos por trabalhar um pouco a dimensão sociocultural que, tantas vezes é menosprezada em sala de aula. Todos sabemos que a cultura está diretamente relacionada com a língua, já que é nela que encontramos, tal como afirma López (2005) “as crenças, as pressuposições, os juízos de valor, os saberes compartilhados pela sociedade.” Aliás, a sua importância é destacada no *Marco Común Europeo de Referencia* e no *Plan Curricular del Instituto Cervantes* que vê o aluno como “agente social que ha de conocer los elementos que constituyen el sistema y la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación” (PCIC, 2006:14). Assim, depois de desenvolver uma atividade de compreensão auditiva sobre os monumentos da capital espanhola, desafiamos os alunos a participar no jogo “*Simbolos de Madrid*” (cf. Anexo XII) para fortalecer, e ao mesmo tempo testar os seus conhecimentos. Mais uma vez, contamos com duas equipas de dezasseis alunos cada, para que todos pudessem participar. Para não criar demasiada agitação e desorganização, optamos por realizar o exercício subdividindo os grupos, e colocando-os no fundo da sala, já que o espaço era mais amplo. Cada grupo teria somente trinta segundos para identificar o monumento projetado na tela, ora oralmente, ora por escrito.

A dinâmica deste jogo permitiu mais uma vez estimular as relações sociais e diminuir a inibição de alguns estudantes, que pareciam agora menos retraídos.

Na reta final da aula, e aproveitando as atividades anteriores, introduzimos o modo imperativo, deixando os alunos inferirem sentido sobre a sua formação, o seu uso e a sua utilização. Com este procedimento pretendíamos seguir o que aconselha o enfoque comunicativo, segundo o qual, por meio da reflexão, da formulação de pressupostos, é possível ao aluno descobrir as regras de funcionamento da língua. Assim, o nosso papel ao longo deste processo de descoberta cingiu-se em orientar e guiar os nossos aprendizes, cedendo-lhes protagonismo por um lado, e por outro, propiciando-lhes um ambiente de cooperação, respeito e de aprendizagem.

Após a contextualização deste ponto gramatical, recorremos à uma ficha de exercícios, que contemplava, a pedido dos alunos numa sessão anterior, uma sopa de letras e ainda um crucigrama. Estes recursos (cf. Anexo XIII) são eficazes e úteis para rever os tempos verbais (neste caso, o modo imperativo) dado que exigem que as palavras achadas se escrevam corretamente.

Para solidificar os seus conhecimentos, no que concerne este ponto, repartimos pelos alunos cartões com cores distintas e pedimos que redigissem uma frase sobre o comportamento dos bons cidadãos, usando para esse fim os verbos sorteados no modo imperativo. Neste jogo, que denominamos *“Reglas de oro del buen ciudadano”*, ganharia o grupo que apresentasse a frase mais original e com um uso correto do tempo verbal pretendido. Para além dos conteúdos implícitos nesta atividade, conseguimos, através dela, sensibilizar os alunos para a importância das nossas atitudes perante a poluição, a reciclagem, o desperdício de forma a proteger o nosso planeta, que tantas vezes desprezamos. As frases que foram divulgadas pelos diferentes grupos de trabalho revelaram que a mensagem tinha sido interiorizada e no final conseguimos reunir, por escrito, as dezoito regras de ouro do bom cidadão.

A oitava aula, por sua vez, iniciou com a apresentação de trabalhos de grupo sobre diversas cidades espanholas, permitindo aos alunos praticarem a língua. Contudo, nem todos os alunos apresentaram o trabalho pedido, sendo necessário, por um lado, fazer uma chamada de atenção para esta situação, e por outro, lado refletir sobre o facto de só alguns o terem apresentado em tempo oportuno.

Posteriormente avançamos para as três atividades lúdicas seguintes. O primeiro jogo denominado *“El Código Secreto”*, tinha como o seu próprio nome indica, o seguinte objetivo: decifrar um código que continha uma mensagem própria e que dizia respeito às direções (cf. Anexo XIV). Na realidade, este jogo funcionou como uma atividade de motivação a fim de despertar a atenção dos alunos para a forma de dar indicações. A confirmação das respostas

fez-se de seguida no quadro, onde pudemos contar com a participação dos distintos grupos que revelaram muita concentração e nenhuma dificuldade.

A segunda atividade “Gallinita Ciega” consolidou-se, depois de exploramos uma gravação cujo tema era referente às viagens. Obviamente, deste diálogo insistimos sobre novas expressões que nos permitiriam dar indicações. Depois de contextualizadas, passamos então para o jogo, enunciando, primeiramente, as regras de funcionamento do mesmo e alertando para a necessidade de concentração, já que os intervenientes iriam estar de olhos vendados a seguir indicações dados pelos companheiros de jogo, para encontrar objetos escondidos dentro de um envelope e espalhados pela sala de aula. Este jogo teve uma participação reduzida visto que o tempo de aula não permitiu envolver todos os intervenientes. Inicialmente, planeamos abranger dois grupos, mas como tínhamos tempo de sobra, resultante da falta de apresentação de trabalhos, decidimos envolver três grupos. A escolha dos participantes foi, portanto, determinada por nós, e incluiu os mais tímidos, distraídos e desconcentrados. Esta estratégia resultou favoravelmente, e a improvisação dos alunos, dos dois primeiros grupos foi admirável. O terceiro grupo, por sua vez, sentiu-se mais retraído, contudo conseguiu ultrapassar o medo e chegar até ao fim da atividade, embora tenha necessitado de mais tempo. Todos os grupos mereciam a vitória pela excelente prestação no entanto, apenas um levou o prémio final: os objetos descobertos dentro dos envelopes.

Comparando esta atividade com as anteriores, verificamos que se tratou de um exercício extremamente prático que possibilitou uma atuação com total autonomia, pela parte dos alunos, que tomaram as suas próprias decisões, adotando as estratégias necessárias.

Por último, a terceira atividade lúdico-didática teve como objetivo consolidar todos os conhecimentos adquiridos ao longo da aula, desenvolvendo a expressão escrita através de um “*juego de rol*”. Embora soubéssemos que a produção de textos não era o passatempo preferido dos alunos, julgamos que seria estimulante e diferente se lhes propussemos uma atividade em jeito de dramatização, na qual cada um deles deveria assumir um determinado papel. Para isso, distribuimos uma folha de cor que continha um mapa com diferentes instruções e pedimos que em pequenos grupos criassem um texto e o teatralizassem em alguns minutos, usufruindo de todo o conhecimento adquirido anteriormente (cf. Anexo XV).

Criadas as condições necessárias, restou-nos acompanhar os alunos no decorrer de todo o processo: planificação, redação e correção de forma a desfazer algumas dúvidas, se fosse caso disso, e facilitar este procedimento.

Estas três aulas que antecederam o jogo final da unidade adquiriram uma singular importância, visto que permitiriam uma vez mais desenvolver uma comunicação real dentro da sala de aula. Tivemos ainda o cuidado de promover atividades distintas, ao longo de mais uma unidade, de modo a evitar a rotina, a repetição que certamente causaria monotonia, desinteresse aos nossos discentes.

Em suma, consideramos que todas estas atividades lúdico-didáticas possuíram potencialidades educativas, porque em qualquer uma delas “se aprenden cosas nuevas o se ponen en práctica conocimiento y habilidades ya adquiridas, lo que permite una experimentación que reforma y perfecciona conocimientos anteriores” (Ortega, 1999:51). Assim, e contrapondo a ideia de que jogo e aprendizagem são dois conceitos que não podem coabitar simultaneamente, provamos que este é uma força motivadora que incentiva, desperta, cativa, anima o nosso público e o faz avançar, melhorar e progredir.

### **2.3.2.1. Avaliação das atividades desenvolvidas**

As atividades implementadas ao longo das unidades didáticas “Buenos Días Madrid” e “De viaje”, sendo que nos restava ainda o jogo final, permitiram-nos promover a aprendizagem de uma língua estrangeira, a partir de atividades lúdicas com vista à consolidação e revisão de conhecimentos já adquiridos, e desenvolver propostas de intervenção que fomentem o interesse dos alunos pelo estudo da língua estrangeira. Note-se, todavia que, para aprender ou rever a matéria, não nos cingimos somente às atividades lúdicas, outras atividades foram realizadas, de maneira a não criar exaustão, monotonia e indiferença.

Começando, assim, pela sexta aula, onde desenvolvemos três jogos, verificamos uma vez mais que os alunos estavam entusiasmados por testarem os seus conhecimentos, revelando conhecer globalmente os conteúdos aprendidos.

Na primeira atividade, os alunos não registaram dificuldades no que toca ao preenchimento dos vazios de informação e detetaram rapidamente os erros existentes no texto da música. No entanto, existiu da nossa parte uma ligeira falha visto que surgiram problemas técnicos que nos impediram de prosseguir dentro do tempo estipulado. De facto, a Internet da escola não estava a corresponder devidamente e vimo-nos obrigados a perder mais tempo com a resolução do exercício. Esta “lacuna” poderia ter sido evitada, se atempadamente tivéssemos

em nossa posse a música gravada. A verdade é que, apesar deste problema técnico, sentimos os alunos muito expectantes e o mais curioso é que, mesmo não conhecendo a música, alguns iam já cantarolando o refrão no final da segunda audição. Este momento foi de enorme satisfação por verificar que todos se renderam à atividade.

Na segunda atividade, o *“Pasapalabra”* aferimos alguma ansiedade por parte dos nossos aprendizes por terem um curto espaço de tempo para lembrar uma palavra cuja letra iriam sortear segundos antes. Contudo, essa inquietação acabou por converter-se em ação e o resultado final foi, na generalidade, francamente positivo. Apenas três alunos passaram a palavra aos colegas por terem ultrapassado o tempo previsto para a apresentação da resposta.

Na terceira atividade *“¿Adivina qué soy?”*, constatamos que os grupos elaborados estavam bastante equilibrados, o que permitiu que a atividade se resolvesse facilmente, sem grandes oscilações nas respostas dadas. Se dúvidas existiam, os alunos conseguiram dissolvê-las dentro dos seus próprios grupos de trabalho. Esta era uma das vantagens do trabalho de grupo, e os alunos souberam tirar partido deste benefício, no momento da resolução do exercício. Denotamos que, a parte menos positiva para alguns intervenientes, foi a apresentação da resposta no quadro já que pequenos erros ortográficos e de acentuação foram cometidos. Este não foi para nós motivo de preocupação, uma vez que existiram mais exercícios, na aula seguinte, para corrigir esta situação e reforçar o vocabulário estudado.

A sétima aula, à semelhança do que aconteceu previamente, permitiu desenvolver três atividades lúdico-didáticas distintas, direcionada para os conteúdos socioculturais, gramaticais e lexicais.

Analisando, desde já o primeiro jogo *“Simbolos de Madrid”*, registamos entre ambas as equipas, uma competição saudável que acabou por traduzir-se num envolvimento e empenho total de todos os membros do grupo. Esta atividade foi seguramente conseguida, e nem o facto de sair da zona de conforto, isto é dos seus lugares, para estar de frente para a turma, condicionou a atuação dos diferentes grupos. Pelo contrário, o querer vencer o jogo, sabendo que no final existiria um prémio de reconhecimento motivou ainda mais os alunos. Este momento de aula foi de grande utilidade e aliou diversão e aprendizagem, alargando assim os horizontes dos alunos no que concerne a cidade de Madrid, que muitos não conhecem.

De seguida, passamos para outra atividade de teor gramatical, que dizia respeito ao imperativo afirmativo e negativo. Para isso, facultamos uma ficha de atividades com uma sopa de letras e um crucigrama, que os alunos tanto apreciam. No entanto, embora estas lhes sejam atividades familiares, verificamos, aquando da sua resolução, que existiram dificuldades por

parte de alguns alunos no que concerne o imperativo negativo. Assim, decidimos no momento da correção no quadro, interpelar esses mesmos alunos de forma a perceber o porquê destes obstáculos. Obviamente, tivemos de dispensar mais tempo para a correção destas atividades, mas estávamos convictos de que no jogo seguinte, as dúvidas estariam já dissipadas.

No tocante à última atividade desta aula *“Reglas de oro del buen ciudadano”*, testamos a criatividade dos nossos aprendizes que souberam estar à altura do desafio, e revelaram ao mesmo tempo ter ultrapassado eventuais dúvidas no uso do imperativo. Deste modo, a apresentação das frases elaboradas pelos distintos grupos que constituímos, provaram que os alunos dominavam bem a matéria e que se esforçaram para serem originais. Prevaleceu o empenho, a motivação, mas sobretudo a ação.

Na oitava aula, a prestação dos alunos no jogo: *“El Código Secreto”* foi muito positiva. Efetivamente, este exercício desenvolvido individualmente, foi extremamente apreciado pelos alunos e constitui um motivo de curiosidade e de interesse, além disso possibilitou a aprendizagem e a revisão de algumas expressões próprias para dar indicações. Talvez por nunca terem experimentado, por constituir mais uma novidade, esta atividade foi exemplo de concentração.

A segunda atividade *“Gallinita Ciega”*, tal como a anterior, afigurou-se como uma experiência estimulante, não só para os intervenientes mas para o próprio público que assistia. Todos os grupos desempenharam um papel ativo, ficando bastante eufóricos pelo facto de ser uma atividade que lhes fazia lembrar a infância. Além disso, foram capazes de usar corretamente as expressões estudadas, dando as indicações certas aos seus parceiros que estavam impacientes por encontrar os envelopes com os objetivos escondidos. Houve apenas uma equipa que, se sentiu mais inibida, quando lhe foi pedido para se colocar de frente para a turma, isto prejudicou a sua atuação, na medida em que demoraram mais tempo do que os restantes grupos para atingir o objetivo final. Porém, a coragem e determinação deste grupo, em seguir em frente, foi louvável e merecedor de um reforço positivo.

A última atividade, o *“Juego de rol”*, foi na nossa opinião, uma das atividades mais complexas que os discentes tiveram de realizar, já que implicava produção de texto. Como tal, o grau de dificuldade sentido foi maior. Percebemos, à medida que os íamos acompanhando que, alguns grupos não sabiam muito bem por onde começar, o que nos obrigou a alertá-los para a importância de conceber um plano. Julgamos que este conselho foi profícuo aos alunos, que conseguiram ultrapassar esta adversidade com o seu grupo de trabalho. No final, todos

atingiram o objetivo pretendido, dramatizando textos com uma escrita cuidada e, em certos casos, muito criativa.

Assim, o balanço que fazemos de todos estes jogos só pode ser largamente positivo e de uma maneira geral comprovamos, que o jogo serviu o seu objetivo principal, isto é, a assimilação e consolidação dos conteúdos pelos nossos aprendizes, de uma forma estimulante e divertida.

### 2.3.2.2. Análise dos dados obtidos pelos alunos

Os dados facultados pelos alunos relativamente às atividades lúdicas desenvolvidas na sexta aula confirmaram que todos, na sua grande maioria (71%), sentiram apreço por todos os jogos, como podemos observar no gráfico 11. O motivo desta escolha passa pelo facto de despertarem interesse, proporcionarem momentos de descontração e simultaneamente de aprendizagem.

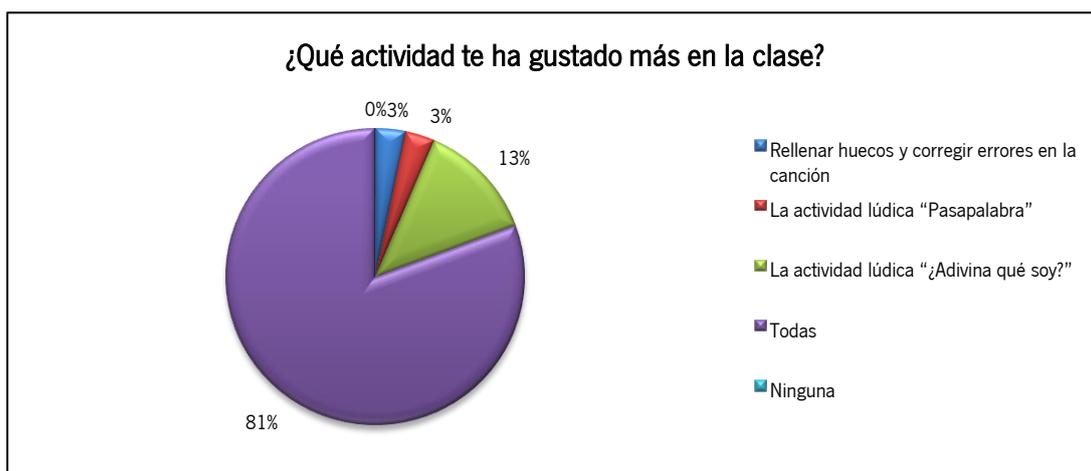


Gráfico 11

No que concerne a utilidade dos jogos, verifica-se que os alunos consideram-nos uma mais-valia (97%), visto que estes os ajudaram a compreender, consolidar, rever a matéria estudada, tal como indicam as percentagens atribuídas a cada parâmetro. Mais de metade (71%) afirma que só aprendeu a matéria através dos jogos, e que nenhum desses exercícios lúdicos representou para eles uma perda de tempo.

Relativamente à motivação, a maior parte dos estudantes sublinharam que todas as atividades desenvolvidas, a música “*Madrid, Madrid*” dos Hombres G, o “*Pasapalabra*”, e o “*¿Adivina qué soy?*” foram estimulantes (94%) e suscitaram interesse e curiosidade (97%).

Estes resultados vêm reforçar a tese que sustentamos sobre a pertinência e eficácia do jogo na aprendizagem dos nossos alunos (gráfico 12).



Gráfico 12

Na sétima aula, por sua vez, os discentes apontam para uma preferência na atividade “*Símbolos de Madrid*”. De facto, trinta e oito por cento assinalaram esta atividade, justificando, tal como aconteceu na primeira unidade didática, que se tratou de um jogo diferente, que nunca tinham realizado em sala de aula e que originou aprendizagem, diversão e sobretudo competitividade.

De seguida, vinte e quatro por cento dos alunos indicaram a atividade “*El buen Ciudadano*” por ser um jogo original e criativo, e por último, dezasseis destacaram o crucigrama e treze a sopa de letras que, apesar de requererem muita concentração e reflexão, são, segundo eles, atividades estimulantes, que captam a atenção dos alunos (gráfico 13).

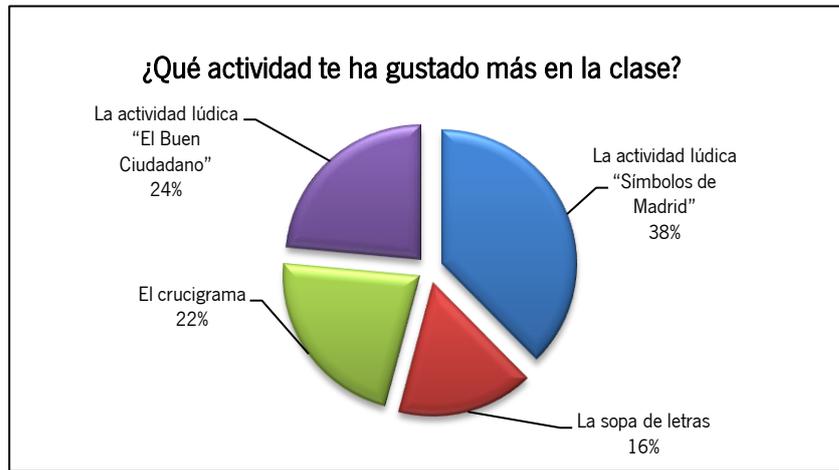


Gráfico 13

Na sua generalidade, os alunos mencionaram ter gostado das atividades lúdicas propostas, conforme averiguamos no gráfico 14, e catorze por cento de entre eles, ou seja, quatro alunos referiram que existiram algumas dificuldades, nomeadamente com a sopa de letras e o crucigrama. Embora os alunos apreciem este tipo de exercício, sentiram lacunas perante o imperativo negativo, que lhes pareceu mais difícil de assimilar. Note-se que, quando questionados sobre o facto de jogar individualmente ou em grupo, prevalece o trabalho em equipa, porque se aprende mais em conjunto, porque a troca de conhecimentos ajuda a suprimir certas dúvidas, porque é mais divertido.

No que toca à atitude adotada ao longo das atividades, estes asseguram ter sido positiva, comparando com os primeiros jogos, mas estão conscientes de que alguns elementos deveriam estar mais concentrados para não destabilizaram os restantes.

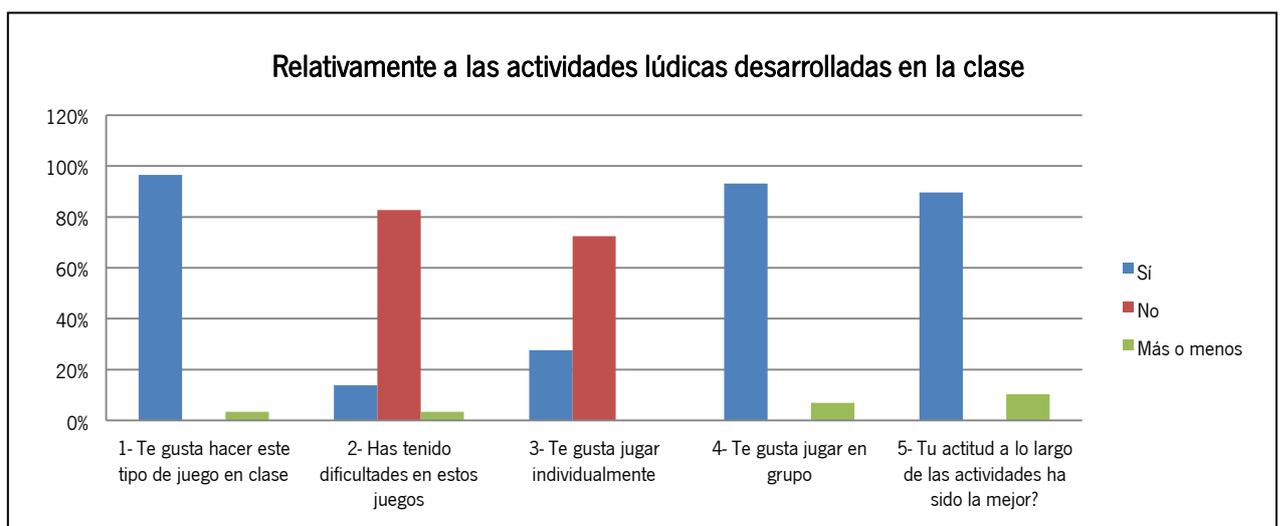


Gráfico 14

Na oitava aula constatamos que os alumnos estiveram un pouco divididos, quanto a apreciación dos xogos. Assim, os resultados obtidos no gráfico 15 revelaram que 36% dos alumnos preferiram o “*El código Secreto*”, 35% optaram pelo “*Juego de Rol*” e finalmente 29% pelo actividade lúdica “*Gallinita Ciega*”. Aquí, mais unha vez, a justificación dada, como observamos no gráfico 16, remete para o facto de serem actividades divertidas, que posibilitan a aprendizaxe, que quebran con a rutina, que motivam os alumnos, que axudan a rever e consolidar a materia estudada, que despertam a curiosidade e o interese e que permiten un maior envolvimento do grupo.

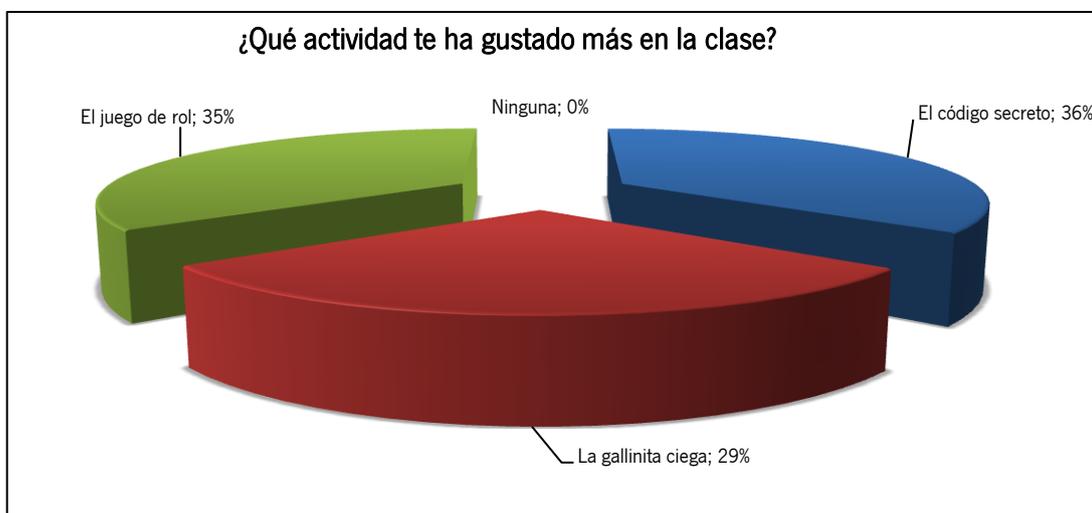


Gráfico 15

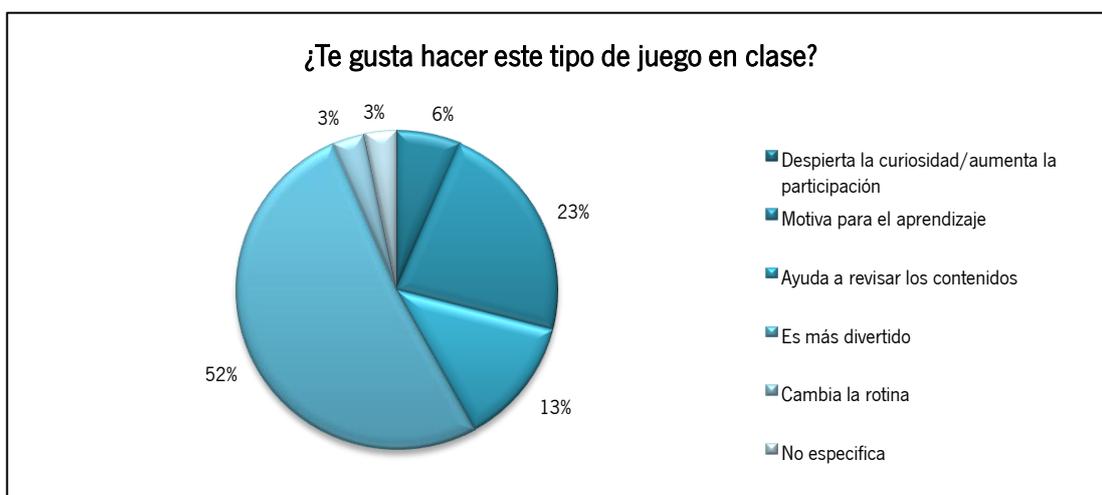


Gráfico 16

### 2.3.2.3. Atividade lúdica final de unidade: “¿Quién quiere ser Millonario?”

Uma vez mais, resolvemos implementar no final da unidade didática “*Buenos días Madrid*” e “*De viaje*” um jogo final, que funcionaria como uma espécie de teste avaliativo, visto que todos os conhecimentos aprendidos seriam agora postos à prova, tal como aconteceu na primeira unidade didática com “*¿Misterioso Parchís!*”.

Surpreender os discentes, a cada sessão, revelar-se-ia fulcral para não condicionar o sucesso de cada atividade lúdico-didática e dar lugar à frustração, ao desinteresse e à desmotivação que pretendíamos combater. Era importante inovar, reinventar, aula após aula, com jogos diferentes, que cumprissem os mesmos objetivos de avaliação, mas com um grau de exigência maior, dado que o conhecimento era agora mais vasto.

Decidimos, por isso, provando-lhes não só que, as suas necessidades mas também os seus gostos e preferências, são tidos em conta, seguir a sugestão que eles mesmos apresentaram numa ficha de autoavaliação, relativamente a atividades lúdicas de interesse. Uma delas revelou ser o famoso concurso televisivo “*¿Quién Quiere Ser Millonario?*” (cf. Anexo XVI) que jogam por vezes nos seus próprios telemóveis, como nos confidenciaram.

Este tipo de jogo permite-nos, com bastante facilidade, adequar a sua estrutura aos nossos objetivos de aprendizagem e portanto a sua consecução era exequível e nos fez arriscar.

Para levar a cabo esta atividade, apostamos num cenário diferente do original porque queríamos envolver todos os presentes, atribuindo-lhes um papel específico. Assim não nos foi possível recriar fielmente o espaço televisivo por termos um número elevado de alunos dentro da sala, e também por dispensarmos apenas quarenta e cinco minutos de uma aula de noventa. Sabíamos que se alterássemos, a meio da sessão, a disposição da sala, o caos e a agitação iriam tomar conta dos alunos, o que prejudicaria o bom funcionamento do jogo, e afetaria os resultados.

Para colmatar esta dificuldade relativamente ao cenário, pareceu-nos valioso recriar então o ambiente do jogo televisivo, colocando a música de fundo e sonoridade própria que acompanha o jogo original nos momentos de concentração, de validação da resposta final e ainda de confirmação da solução, sendo que o som difere quando se trata de respostas certas ou erradas. Este aspeto, por menos importante que nos pareça, incutiu ao jogo uma dimensão mais real.

Começamos então por eleger dois representantes para cada equipa, e um apresentador e colocamo-los de frente para o público. As três equipas teriam um público exclusivo, composto

por sete ou oito elementos que selecionamos, de acordo com o número de alunos por fila, de forma a não originar confusão e conseguirem comunicar entre eles.

Este público, ao contrário do que ocorre no jogo televisivo, não estaria apenas para desfazer eventuais dúvidas, pelo contrário, devia participar ativamente, interagindo com os seus portavozes.

Nesta versão do jogo, apenas existiria uma ajuda, a dos professores presentes na sala, isto é, da professora orientadora, da supervisora e dos professores estagiários, a quem os estudantes poderiam recorrer uma única vez. Excedendo esta ajuda, só poderiam contar com os seus próprios conhecimentos.

Quanto à figura do apresentador, o seu papel era de uma extrema importância visto que teria que conduzir o jogo, comunicando exclusivamente na língua estrangeira. Entenda-se que este aluno não preparou nenhum texto antecipadamente, já que nem eles, nem os restantes companheiros sabiam da atividade. Esta estratégia permitiria avaliar, com mais exatidão, a eficácia da nossa estratégia, o domínio dos conhecimentos aprendidos e as dificuldades evidenciadas.

A nossa atuação, tal como vislumbramos noutras atividades lúdicas, foi, ao longo deste jogo, limitada, e tanto quanto possível, meramente orientadora, deixando que os alunos atuassem de forma autónoma, não interferindo no desempenho de cada um. Assumimos assim o papel de observadora e avaliadora de cada grupo, e pensamos ter contribuído para favorecer as suas aprendizagens e tornar a situação comunicativa mais real.

Relativamente às questões colocadas, estas visavam todos os conteúdos estudados no decorrer das três últimas sessões e a prática das destrezas linguísticas, nomeadamente a expressão e a compreensão oral, diferenciando-o do primeiro jogo "*Misterioso Parchís!*", que implicava o uso da língua na forma escrita. Embora este aspeto seja relevante e deva existir em todas as aulas, não foi motivo para desistirmos deste jogo tão apreciado pelos nossos discentes. Deste modo, e no sentido de reverter a situação, atribuímos-lhes, nos quarenta e cinco minutos iniciais, uma tarefa que pretendia trabalhar esta destreza. Esta passava pela criação de slogans, tendo em conta uma imagem que o grupo de trabalho sortearia e que era alusiva aos comportamentos rodoviários e atitudes dos condutores (cf. Anexo XVII). No fundo, tratava-se de uma campanha de prevenção e sensibilização.

A partir deste instante, sentimos que tínhamos o caminho livre para desenvolver o nosso jogo, propiciando aos nossos aprendizes momentos de interação, diversão e ao mesmo tempo de consolidação de conhecimentos.

No final, o grupo vencedor, como é costume em todos os jogos, obteria um prémio, que os incentivasse a fazer sempre mais e melhor e os recompensasse pelo excelente desempenho prestado.

Creemos que, esta tendência em inovar a cada aula, deve não só refletir-se no jogo apresentando mas também no prémio atribuído, que, mesmo tendo um carácter simbólico, na maior parte das vezes, não deixa de ser marcante e importante para os alunos. Assim, resolvemos oferecer aos vencedores, além do certificado, um envelope surpresa, que suscitou, em toda a turma muita curiosidade, mas sobretudo muito atenção.

Sabendo que o prémio final do concurso “¿Quién Quiere Ser Millonario?” é dinheiro, tivemos a ideia de retratar esta realidade de uma forma mais original, e por isso colocamos nesse envelope um boletim que poderia mudar a vida dos nossos meninos: o do Euromilhões. Competia-lhes agora, juntamente com o seu respetivo grupo vencedor, acertar nos números sorteados e devolver-nos o boletim para registar.

Terminada a aula, restavam-nos alguns minutos para proceder ao preenchimento do habitual questionário que nos permitiria medir resultados sobre a utilidade da atividade lúdica, enquanto estratégia de consolidação e revisão de conhecimentos.

#### **2.3.2.3.1. Avaliação da atividade final**

A atividade final “¿Quién quiere ser Millonario?” decorreu de uma forma positiva, permitindo conferir com mais clareza os conhecimentos aprendidos pelos alunos durante estas quatro aulas. Julgamos que conseguimos desde o início até ao fim do jogo surpreender os nossos alunos. Sentimos que todos os grupos estiveram motivados desde o princípio e que ficaram extramente satisfeitos por realizado um jogo que eles tanto pediram, já que não é muito habitual acontecer em contexto de sala de aula. Esta permissividade e recetividade da nossa parte foi um passo realmente significativo para eles, e fizeram questão de o sublinhar.

Comparativamente com a atividade lúdica final desenvolvida no final da primeira unidade didática por nós ministrada, o jogo “¿Misterioso Parchís!” observamos que a postura dos alunos foi notável, e que a questão da desordem, agitação inicial já tinha sido claramente ultrapassada. Conseguimos assim conduzir o jogo de uma forma organizada, tranquila e dinâmica. Esta melhoria foi gradual e teve de ser trabalhada ao longo das sessões, mas confirmou o nosso

pensamento inicial, mostrando que é possível com o acostumar desta prática que a atitude dos alunos face ao jogo assuma mais seriedade e responsabilidade.

No que respeita a elaboração dos grupos, sentimos que existiu equidade e equilíbrio e que os porta-vozes souberam representar dignamente as suas equipas, e mesmo tendo o factor tempo a atrapalhar, estes geriram muito bem a situação que lhes era apresentada.

O apresentador destacado para o cumprimento deste papel, encarnou esse personagem de uma forma muito natural e espontânea. Obviamente, existiram em alguns momentos, ligeiras falhas ao nível da utilização de vocabulário, no entanto, o estudante fez face a algumas adversidades que lhe iam surgindo, reformulando, dando a volta à questão, até chegar ao que ele pretendia.

Os restantes alunos participaram ativamente e não se sentiram incomodados pelo facto de não ocupar um lugar de destaque, tal como sucedeu com os seus representantes. Todos interagiram, provando que estavam totalmente integrados no jogo e no grupo de trabalho e mesmo quando discordavam dos seus colegas de equipa, faziam questão de o mostrar, e argumentavam nesse sentido. A este propósito, verificamos que, de uma maneira geral, os alunos revelaram mais domínio da língua espanhola, e mais à vontade para o fazer. A fragilidade que existia anteriormente dissipou-se, dando lugar à convicção, à necessidade de arriscar, de progredir, de fazer mais e melhor. Esta evolução que, registamos em todos os alunos, sessão após sessão, nomeadamente nos mais inibidos, teve todavia um desenvolvimento diferente, mais progressivo para uns, mais rápidos para outros, tendo em conta o ritmo de cada um.

Acreditamos que, por ser já o segundo grande jogo de final de unidade, e pelos discentes estarem mais familiarizados com esta prática, à qual recorreremos regularmente, comprovamos um progresso nos resultados alcançados, não só no que concerne a aquisição de conhecimentos linguísticos e culturais, mas também ao nível da prática das destrezas de expressão e interação oral.

Naturalmente, como em todas as atividades lúdico-didáticas, existiu um domínio, no qual os alunos foram menos bons, assim, atendendo ao balanço deste jogo, assinalamos mais lacunas ao nível dos conteúdos socioculturais, talvez pela extensão dos conteúdos dados, o que obrigou os alunos a relembrar mais informação num curto espaço de tempo. Efetivamente, as questões de teor cultural foram aquelas que mais hesitações e divergências despertaram nos grupos de trabalho, embora tenham sido rapidamente sanadas. Para isso contribuiu o elevado sentido de grupo e também a vontade de ganhar este desafio, que se desenvolveu num ambiente marcado por uma competitividade salutar.

Como em todos os jogos, no final foi atribuído um prémio à equipa vencedora, que originou entusiasmo mas sobretudo curiosidade, já que, além do habitual certificado, entregamos também um boletim para o Euromilhões. Os alunos ficaram deliciados com esta iniciativa e ao mesmo tempo surpresos, pois não esperavam receber este tipo de compensação. Julgamos que este reconhecimento da vitória, por mais simbólico que seja, deve ser assinalado neste tipo de atividade, já que se trata de um reforço positivo que engrandece a autoestima dos alunos e fá-los perseverar.

Quanto à gestão do tempo, conseguimos que a atividade ocupasse os quarenta e cinco minutos previstos, tal como planeamos, o que não ocorreu com o primeiro jogo final realizado, pelas razões já referenciadas.

Em síntese, consideramos que a realização desta atividade, sugerida pelos nossos aprendizes, teve um real impacto, serviu o objetivo a que nos propusemos, e deu provas de que o jogo, enquanto instrumento didático, é verdadeiramente convincente e vantajoso.

#### **2.3.2.3.2. Análise dos dados obtidos pelos alunos**

Face à informação apresentada (gráficos 17, 18,19 e 20) referentes a esta atividade final, comprovamos de novo homogeneidade nos resultados, o que de revela uma certa coerência e uniformidade por parte dos alunos, aquando do preenchimento de cada questionário.

Mais uma vez nesta aula, não contamos com a presença de todos os alunos, estiveram somente trinta.

Contudo, e por que nos parece importante estabelecer sempre uma comparação com as atividades anteriores, neste caso, com a primeira atividade final de unidade, uma vez que as duas englobam necessariamente todos os conteúdos lecionados, verificamos que a totalidade dos discentes (100%) considera que o jogo “¿Quién quiere ser millonario?” foi de grande utilidade no processo de ensino-aprendizagem, não existindo por parte de nenhum deles qualquer hesitação ou discordância, como aconteceu na atividade lúdica “¿Misterioso Parchís!”. No que toca a terceira pergunta, quando questionados sobre o facto deste jogo os ter ajudado a consolidar e rever a matéria, mais uma vez a percentagem foi elevada, e à exceção de um

discente, todos (97%) certificaram que sim. Quanto à questão quatro, note-se aqui uma ligeira alteração perante o primeiro jogo final. Os alunos foram perentórios em dizer que não aprenderem a matéria somente através do jogo, o que indicia alguma mudança de atitude e até maturidade. Consequentemente, a motivação, o interesse, a curiosidade permaneceram bem visíveis (93%).

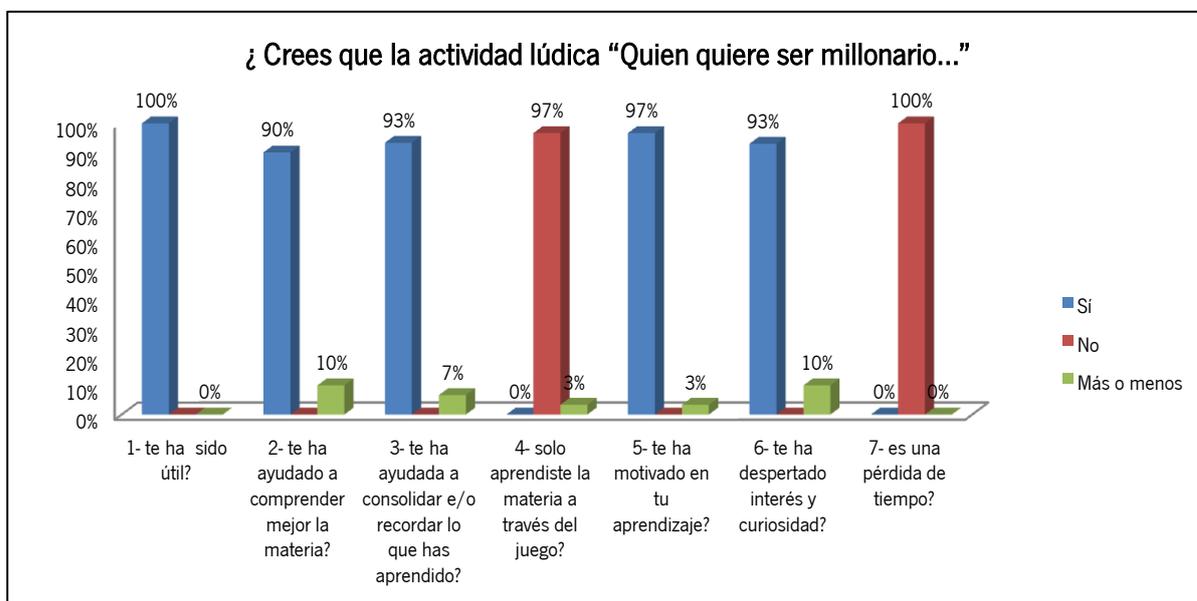


Gráfico 17

Relativamente à dimensão lúdica deste jogo, conforme podemos observar no gráfico 18, houve por parte do grupo unanimidade em considerar esta experiência adequada aos gostos de cada um, e apenas três alunos referiram ter sentido algumas dificuldades (10%). Estas prenderam-se com a especificidade de algumas questões, sobretudo na parte sociocultural, e ainda pelo tempo atribuído para cada resposta que, em alguns momentos, pareceu demasiado curto. Uma vez mais o trabalho em equipa ganha consistência por favorecer as relações sociais, por representar um apoio quando surgem dúvidas, por dar mais segurança e confiança, por tornar a atividade mais simples (gráfico 19).

Questionados sobre eventuais jogos que gostariam de desenvolver, os alunos manifestaram querer repetir outro tipo de atividades lúdicas, como o “*Monopólio*” (15%) e o “*cuatro em línea*” (12%), os restantes 73% não especificaram. Interpretamos esta atitude como um sinal de confiança que os alunos querem depositar em nós, perante as nossas escolhas lúdico-didáticas. Assim, o caminho estava livre para surpreender, ser criativo e original nos poucos jogos que nos restavam, o que tornou esta missão tão aliciante (gráfico 20).



Gráfico 18

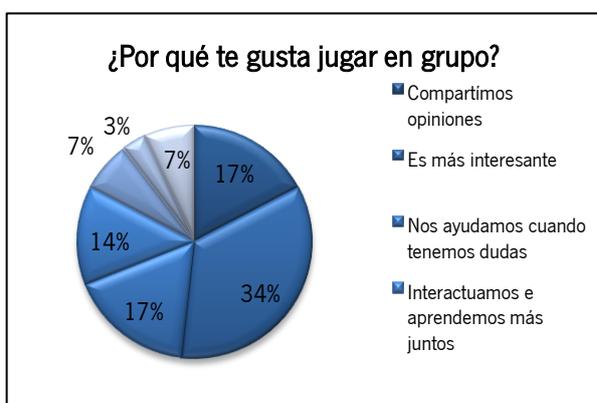


Gráfico 19

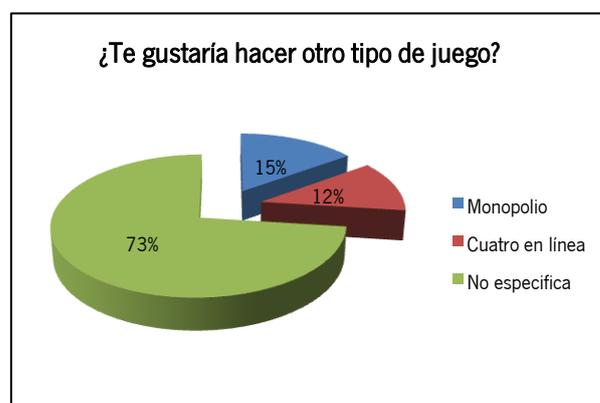


Gráfico 20

### 2.3.3. Atividades lúdicas desenvolvidas no âmbito da unidade didática “De vacaciones”

A décima aula serviu para introduzir a última unidade didática relativa a “*De vacaciones*”. Este tema relativo às férias encerrou um ano letivo de árduo trabalho, persistência e progressão no que toca à disciplina de espanhol. Assim, e por se tratar das últimas aulas observadas, queríamos marcar a diferença, desenvolvendo atividades lúdicas que continuassem a fascinar, surpreender, estimular os alunos e tornasse a aprendizagem num processo mais simples.

Restava-nos apenas duas aulas para ministrar, sendo que as demais seriam lecionadas pela profesora cooperante, e por isso era impreterível que elas fossem significativas, para o nosso projeto mas também para os nossos estudantes. Os conteúdos definidos para esta unidade abrangiam a nível lexical os lugares próprios para as férias, os objetos de férias, as

atividades preferidas e conseqüentemente a metodologia; a nível gramatical, fariamos uma revisão simultânea de todos os tempos do passado: pretérito imperfeito, pretérito perfeito e pretérito “indefinido”, e estudariamos os adjetivos e pronomes possessivos; ao nível cultural, observaríamos a atitude dos espanhóis perante as férias, o tipo de lugares elegidos, as atividades preferidas, o valor que dispensam para as suas férias comparativamente com os portugueses.

Como sucedeu nas unidades didáticas precedentes, introduzimos de novo o tema, e fizemo-lo através da projeção de imagens associadas ao descanso, ao lazer, ao ócio, à tranquilidade, em suma às férias. Obviamente, esta atividade de motivação permitiu-lhes desenvolver a competência comunicativa e recordar algum léxico inerente a este assunto do ano letivo anterior. Neste sentido, também distribuimos pelos alunos pequenos textos que deveriam explora-la, até chegar à atividade lúdica pretendida: *“El equipaje”*. Para que a atividade decorresse ordeiramente, e não excedesse o tempo previsto dividimos os grupos de trabalho em pares, sendo que os grupos destacados com a letra A, estariam focados numa férias na montanha, enquanto o grupo com a letra B, partiriam para uma estância turística. Estrategicamente, fomos alternando a letra A com a letra B para evitar que os alunos comunicassem entre si e trocassem respostas. No final, estes deveriam apresentar por escrito no quadro, os quinze objetos de férias que levariam na sua mala, justificando oralmente as suas respetivas escolhas. Embora este exercício apresente um teor muito prático, ele permitirá a cada grupo adquirir, conhecer, assimilar novas palavras que os ajudaram a “desarrollar ciertas habilidades comunicativas, que más tarde cristalizarán en la tarea concluída”, como afirmam Maria Prieto e Isabel Iglesias (2000: 4).

Posteriormente, e continuando a estabelecer um fio condutor entre os textos estudados e as atividades desenvolvidas, pareceu-nos indicado mantermo-nos no domínio lexical. Se até então foram apreendidas palavras relativas aos objetos próprios das férias, passaríamos agora para o campo das atividades a realizar durante esse período. Neste sentido, criamos mais um exercício lúdico, baseando-nos no tradicional jogo a força, bem conhecido dos alunos que, regra geral, o apreciam bastante e que na conceção de Patrícia Varela é ideal para a “práctica escrita de vocabulário” (Varela, 2010:7). As únicas diferenças que existiram com a versão habitual, é que não haveria a existência de um enforcado, e oferecíamos imagens e uma letra inicial para chegar à palavra certa. Na verdade, a dificuldade deste exercício prendia-se com a escrita destes vocábulos que, por não se assemelharem tanto à língua materna, induz os alunos em erro. Para resolver este exercício deixamos que os alunos jogassem-se individualmente, e não em grupo

como tem acontecido, seguindo assim a sugestão de Estaire, segundo o qual é “importante usar diferentes modelos de participação para variar el ritmos de la clase y favorecer la dinámica de la classe” (Estaire 2009:97).

Seguidamente, implementamos mais uma atividade de comunicação funcional, como alias já tínhamos feito na unidade didática anterior com a música “*Madrid, Madrid*”, usando desta vez o conto: “*El coche y el mosquito*”. Os alunos teriam de, em grupo de dois, ler atentamente a história e preencher os vazios de informação, selecionando para isso a hipótese correta num leque de três opções. A confirmação das respostas far-se-ia através de uma audição, ou melhor dizendo, pela voz de um contador, muito expressivo, que despertou a atenção dos alunos.

Este conto, repleto de diversão, serviu para revisar os tempos do passado já estudados em aula e ainda o vocabulário das férias.

Dado a ambiguidade deste ponto gramatical, resolvemos desenvolver mais um exercício, adaptando para isso o jogo “*três en raya*” (cf. Anexo XXIII) aos nossos objetivos. Deste modo, optamos por reagrupar os alunos em quatro equipas distintas, como fizemos no jogo final anterior “*Quién Quiere ser Millonario*”, e pedimos que seleccionassem quatro verbos presentes nas quadrículas desta atividade Naturalmente, para não existir sentimentos de injustiça, visto que este é também um jogo estratégico, sorteamos a ordem de cada grupo. Estes deviam num espaço de três minutos apenas redigir quatro frases no quadro, usando os verbos num tempo do passado, à sua escolha, que englobasse ainda vocabulário próprio do tema que estávamos a trabalhar. Se cada frase apresentada, não fosse passível de erros ortográficos ou gramaticais, cada equipa ganharia um dos símbolos: X/O, próprios do jogo original, que lhes concedia a oportunidade de perfazer o “*três en raya*”. Sabendo que os discentes teriam quatro frases para apresentar, existiriam sempre a hipótese de ganhar, mesmo errando numa delas.

Como vem sendo habitual ao longo destas sessões, no final os alunos preencheram mais uma ficha de autoavaliação, refletindo sobre a pertinência, utilidade dos jogos realizados nesta aula.

### **2.3.3.1. Avaliação das atividades desenvolvidas**

As atividades desenvolvidas na décima aula, relativa à unidade didática “*De vacaciones*” revelaram que os alunos continuam muito empenhados e motivados e estão conscientes de que o jogo é uma ferramenta que lhe proporciona uma aprendizagem significativa.

Analisando de mais perto a primeira atividade, constatamos que todos os alunos se esforçaram, ao longo desta atividade de motivação, por usar a língua espanhola, mesmo sentindo que, em algumas circunstâncias, certos vocábulos, inerentes ao tema das férias, que queriam utilizar não lhes vinham à memória, foi brilhante a maneira como estes souberam contornar este entrave, reformulando as suas ideias. Esta atuação é a prova viva de que houve progressão e de que, os alunos se sentem mais à vontade para comunicar na língua estrangeira e fazem-no de uma forma espontânea e natural.

Quando passamos para a atividade seguinte, isto é, para a leitura e interpretação de pequenos textos, estes tiveram a oportunidade de contactar com esse léxico que por sinal estava um pouco esquecido desde o ano letivo anterior.

A terceira atividade realizada, isto é, o jogo *“El equipaje”* possibilitou a assimilação de léxico novo, inerente ao tema das férias, aumentando assim os conhecimentos dos alunos. Para realizar este exercício, contamos com a ajuda de vários dicionários, requisitados na biblioteca da escola que fizemos questão de levar para a aula. Estes serviriam de apoio aos discentes no que concerne a escrita de algum vocábulo, em caso de dúvida. A verdade é que, à medida que fomos vigiando a atuação de cada grupo de trabalho, observamos que muitos alunos, ou por “preguiça”, ou por falta de hábito, não gostavam de o usar e alguns não sabiam utilizá-lo devidamente. Consideramos que este seria um aspeto a melhorar no futuro, e mesmo restando-nos apenas uma sessão, não deixamos de partilhar essa preocupação com eles, alertando-os para a utilidade do uso do dicionário nas disciplinas de línguas, seja na de língua materna, ou nas línguas estrangeiras.

Apesar de ter programado vinte e cinco minutos para este jogo, este tempo não foi suficiente para todos os grupos e foi preciso conceder mais alguns minutos.

Quanto à quarta atividade, readaptada do jogo *“a força”*, que segundo o QECR se reagrupa nos jogos sociais de linguagem (QECR: 2001, 88), denotamos que os discentes usufruíram deste momento, arriscando, sugerindo, propondo alternativas, demonstrando um conhecimento geral das palavras, embora em algumas delas tenham existido algumas dúvidas, advindas da proximidade com a língua materna e da dificuldade de se arredarem dela. Perante esta constatação, sentimos que seria conveniente num futuro próximo insistir neste género de exercício para que, este tipo de lacuna não se radicasse na sua interlíngua.

Por sua vez, o conto *“El coche y el mosquito”* entusiasmou os discentes, embora tenhamos constatado, à medida que íamos circulando pela sala que estes estavam indecisos no que toca à escolha da opção correta. Pela nossa parte, estávamos conscientes que esta não

seria uma atividade de fácil resolução, já que envolvia todos os tempos do passado estudados, no decorrer do primeiro período. Porém, esta contrariedade, não impediu os alunos de prosseguir e, juntamente com o seu par, tudo fizeram para solucionar estas dúvidas. Uma das resoluções que tomaram, e que nos despertaram a nossa atenção foi, o facto de, uma grande maioria, recuperar as fichas dadas pela professora cooperante, relativas a este ponto da matéria, religiosamente guardadas nos seus cadernos. Numa situação habitual, como já comprovamos no passado com outros grupos, os alunos não saberiam destas fichas, o que denota um sentido de maturidade e de responsabilidade.

Por último, e de forma a consolidar o ponto gramatical anterior, foi entregue uma ficha de exemplificação relativa aos três tempos do passado e desenvolvido o jogo “*trés en raya*”. Quando divulgado aos alunos, este constituiu um motivo de satisfação e de surpresa. Tivemos, mais uma vez a oportunidade de observá-los, e reparamos que em oposição à atividade lúdica precedente, não sobrevieram tantas hesitações quanto à utilização dos verbos, e quanto ao uso vocabulário das férias. No momento de apresentação das suas frases no quadro, os discentes sentiram-se muito convictos e seguros. Cremos que o agrupamento que concebemos para esta atividade lúdica, isto é, “*gran grupo*”, foi proveitoso a todos os grupos, que souberam tiraram partido desta forma de trabalhar.

Tendo em conta o trabalho realizado, não poderemos deixar de fazer uma avaliação positiva desta aula, já que os alunos revelaram interesse, motivação e sobretudo um domínio da matéria, que foi ainda mais notório, no último jogo realizado. Face a isto, acreditamos que os objetivos foram alcançados.

### **2.3.3.2. Análise dos dados obtidos pelos alunos**

Mediante a realização de diferentes atividades lúdicas ao longo de mais uma unidade didática, denotamos que grande parte dos alunos preferiram a atividade “*Tres en Raya*” (55%), seguida de “*El ahorcado*” (18%), “*El equipaje*” (11%), o conto “*El coche y el Mosquito*”, e por último as imagens relativas às “*Vacaciones*” (gráfico 21). Por ser talvez uma atividade bem conhecida dos alunos, pensamos que o “*Tres en Raya*”, que ajustamos consoante a necessidade dos conteúdos a explorar, neste caso, tratava-se de um conteúdo gramatical, reuniu mais votação porque não surgiram tantas hesitações comparativamente aos restantes exercícios.



Gráfico 21

Quando questionamos sobre as distintas tarefas, os estudantes destacaram que todas sem exceção (100%) lhes despertaram interesse e curiosidade e que lhes facultou a possibilidade de consolidar e rever a matéria estudada, motivando-os para a sua aprendizagem (97%). Além disso corroboram que se trataram de atividades proficuas (99%), dinâmicas que engendraram um trabalho espontâneo e permitiram conjugar mais uma vez diversão, cooperação e espírito de grupo (gráfico 22).

Estes resultados vêm desta forma reforçar e comprovar que a nossa estratégia serve os interesses de todos os alunos e lhes possibilita interesse e melhoria perante o seu processo de ensino-aprendizagem.

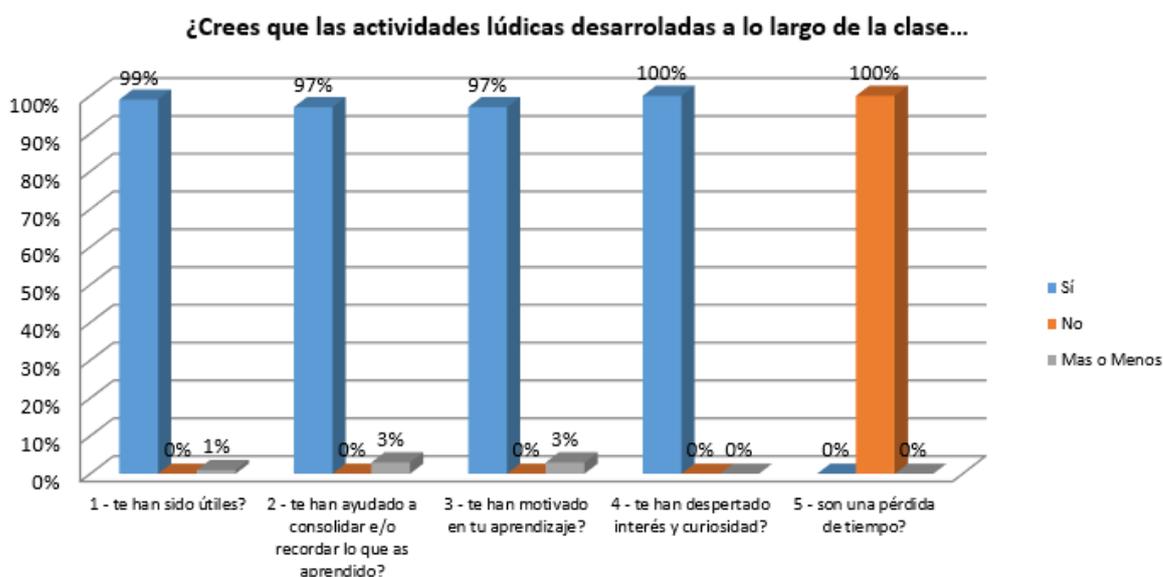


Gráfico 22

### 2.3.3.3. Atividade lúdica final de unidade: “Uma mentira a medias es una mentira completa”

Para a nossa última intervenção, realizada no âmbito da unidade didática “*De Vacaciones*”, “obrigamo-nos” a delinear uma atividade que fosse ainda mais estimulante, diferente, mas principalmente marcante e enriquecedora para a aprendizagem dos nossos aprendizes. Na realidade, queríamos que a nossa passagem tivesse repercussões positivas no percurso escolar de cada um e que se lembrassem de nós como um professor estagiário desafiador, criativo, inovador, e também facilitador de aprendizagem.

Por essas razões, resolvemos na última aula, apostar numa dramatização, que integrasse todas as destrezas linguísticas, todos os conteúdos por nós ministrados ao longo destes meses e que seria exclusivamente da autoria dos alunos. Seguramente, estes já haviam alcançado a competência comunicativa necessária para um nível A2, neste final de ano letivo, o que possibilitou o desenvolvimento uma atividade lúdica mais complexa, exigente e audaciosa.

Como não dispúnhamos de muito tempo e queríamos preparar os alunos para este jogo dramático, solicitamos a ajuda da professora cooperante que, os informou da nossa intenção e estabeleceu os grupos de trabalho, de acordo com o que tínhamos programado. Além disso, disponibilizou uma aula de quarenta e cinco minutos para que os alunos, com os seus respetivos grupos, alinhavassem um plano e de seguida passassem para a fase de redação do texto. Este devia estar ligado ao tema das férias, em terras espanholas, de maneira a aproveitar a pesquisa efetuada em aulas anteriores, e devia obrigatoriamente conter uma mentira para o público desvendar, daí o título atribuído “*Una verdad a medias es una mentira completa*”. Consideramos que esta estratégia seria útil para levar os alunos a participar, e essencialmente a prestar atenção às diferentes improvisações.

Na redação do seu escrito, todos os grupos deviam ter em conta os conteúdos gramaticais, lexicais e socioculturais estudados ao longo das aulas intervencionadas e servir-se destes conhecimentos. Para tornar a situação comunicativa ainda mais real, foi pedido aos discentes que trouxessem a indumentária, acessórios, tudo o que lhes era indispensável para o dia da dramatização, de forma a assumir os seus papéis.

Chegado o grande dia, resolvemos dividir a aula em três momentos: os primeiros dez minutos serviriam para recordar vocabulário, através da projeção do jogo “*Objeto misterio*” (cf. Anexo XVIII), tal como ocorreu com a atividade “*Símbolos de Madrid*”, os outros trinta e cinco minutos permitiriam aos alunos rever os seus textos, revisar as suas falas, ou sugerir alguma

recomendação aos elementos do seu grupo para o momento da apresentação, e os últimos quarenta e cinco minutos para apresentar as suas dramatizações.

A primeira atividade lúdica desenvolvida pareceu-nos ideal, não só para relaxar os alunos, pois sabíamos por antecipação que iriam estar nervosos com o facto de representar, mas também para consolidar vocabulário já adquirido, que certamente iria surgir nos textos dramáticos. Os restantes minutos concedidos antes da representação, foram indispensáveis para se concentrarem, se acalmarem e se prepararem integralmente.

Como é óbvio, este último jogo implicava diretamente o aluno, logo a responsabilidade sentida era acrescida. Se até então, existiram pautas que orientavam a sua atuação, doravante ele deveria ser totalmente autónomo para levar adiante o desafio final, tomando as suas próprias decisões. Para nós, e tal como refere Rosario Ortega:

es ésta una experiencia que proporciona al niño/a la seguridad necesaria para aprender a arriesgarse, creando situaciones nuevas, inventando recursos interesantes y evaluándose de forma tolerante e positiva. Todo ello ocurre seguramente porque el juego se produce en el clima de esa connotación emocional y afectiva que hace que todo sea más fácil e creativo. (1999:13)

Estamos certos de que, quanto mais autonomia o estudante tiver no decorrer da sua aprendizagem, maior competência comunicativa alcançará e maior segurança deterá para comunicar com outros falantes de língua estrangeira.

Este jogo dramático, comparativamente com os anteriores, não se apoiou em nenhum jogo conhecido, mas seguiu as recomendações transmitidas pelo QECR que considera que o uso da língua como jogo é fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento da língua (QECR 2001:88).

Além disso, esta atividade lúdica, à semelhança do *“Misterioso Parchís”* e *“Quién Quiere ser Millonario”* também pode ser classificada, como a “tarefa final”, que tal como afirma Estaire, permite que o aluno empregue as competências estratégica, pragmática-discursiva, sociolinguística e linguística, propostas pela abordagem comunicativa (Etaire, 2011:4). Relembramos que a aprendizagem baseada em tarefas assenta, precisamente, no princípio de aprender para o uso e através do uso real da língua, e concebe a aprendizagem como uma atividade criativa de construção e não como um processo de formação de hábitos. Ora a realização desta tarefa apoia-se justamente neste propósito, através da elaboração e apresentação de um texto dramático, os alunos assumiram uma papel fundamentalmente ativo na construção da sua aprendizagem, usando para esse fim a língua meta, e aliando criatividade

aos conhecimentos precedentemente adquiridos. Não obstante, desta vez, os discentes tiveram de preparar antecipadamente a atividade, aglomerando não só os conteúdos da unidade em estudo, mas sim de todas as unidades por nós trabalhadas. Estas eram as regras a seguir para realizar um bom jogo dramático.

Para simplificar o procedimento, constituímos, mais uma vez, grupos de oito elementos, que envolveria todos os presentes, quer na fase de preparação prévia, quer na fase de representação, e recriamos os cenários, projetando-os numa tela como pano de fundo, mediante o lugar idealizado por cada equipa de trabalho: praia, acampamento, montanha (cf. Anexo XIX) e colocamos ainda música de fundo, de acordo com o contexto imaginado.

Naturalmente, contei com a colaboração da direção da escola que me cedeu, para estes quarenta e cinco minutos, um espaço diferente, onde os alunos podiam contracenar. Esta sala estava devidamente equipada, e a disposição da mesma fazia lembrar uma sala de espetáculos. Incutir uma dimensão realista ao espaço da atuação, motivou ainda mais os estudantes e ofereceu dinamismo a este momento da aula.

Antes de “entrar em palco”, foram concedidos 5 minutos aos discentes para colocarem os seus “trajes”: fatos de banho, calção, chinelos de praia, óculos de sol, chapéus e devidos acessórios: toalha, saco de cama, tenda, raquetes, entre outros objetos. Sentimos que os alunos estavam muito expetantes e os nervos estavam à flor da pele, mas mesmo assim a coesão e o espírito de grupo mantiveram-se bem presentes

Cada grupo beneficiou de dez minutos para a sua prestação e no final o público teria apenas um minuto para desvendar a mentira presente em cada escrito.

Com base na nossa grelha de observação (cf. Anexo XX) fomos registando o desempenho dos grupos, avaliando cautelosamente a prestação de todos eles. Esta grelha foi indispensável para a atribuição do prémio final, isto é do habitual certificado, ao grupo vencedor.

Por último, distribuímos uma ficha de autoavaliação (cf. Anexo XXI) e de heteroavaliação (cf. Anexo XXII) a fim de se pronunciarem sobre o jogo realizado. Tínhamos planeado entregar também um questionário final que nos permitiriam medir resultados acerca de todas as atividades desenvolvidas, bem como a utilidade e repercussão que cada uma exerceu na aprendizagem dos aprendizes, contudo, por uma questão de tempo, não foi possível efetuar o seu preenchimento, por isso pedimos aos alunos que o fizessem em casa e que o entregassem à professora cooperante ou que no-lo fizessem chegar através do nosso correio eletrónico.

### 2.3.3.3.1. Avaliação da atividade final

A última atividade *“Uma mentira a medias es una mentira completa”* representou para nós o ponto alto de um conjunto de jogos previamente esquematizados, num total de doze onze aulas lecionadas. Sabíamos que não seria tarefa fácil para os alunos redigir um texto em grupo, e dramatizá-lo em sala de aula, na medida em que nunca tinham passado por esta experiência. Era, deveras, uma aposta delicada mas uma das mais eficazes para avaliar a evolução dos nossos alunos, já que proporcionou a prática de toda a matéria aprendida num único momento, e reiterou a nossa posição no que diz respeito a utilidade da componente lúdica no processo de ensino-aprendizagem.

Quando divulgamos ao grupo, a nossa intenção de que eles criassem e representassem uma peça de teatro, pressentimos algum receio, mas muita predisposição para superar esta etapa. Julgamos que este foi para os alunos um exercício tão desafiante, que canalizaram todas as suas energias na redação dos seus escritos de modo a apresentar um texto coerente, organizado e divertido. O empenhamento dos alunos foi, de facto, espantoso não só na fase de preparação, como também e sobretudo na fase de dramatização.

Como vem sendo hábito, também esta atividade lúdica foi realizada em grupo, o que permitiu aos alunos interagirem e partilharem dúvidas, opiniões e ideias. A constituição dos grupos foi negociada com os alunos, de forma não existirem equipas desequilibradas.

Dado que esta tarefa final era mais rebuscada, tivemos a necessidade de preparar previamente a atividade e contamos por isso com o apoio da professora cooperante que nos cedeu momentos das suas aulas para levar avante este aliciente e ambicioso projeto. Naturalmente, este era um projeto arriscado na medida em que os alunos poderiam não corresponder às nossas expectativas, contudo valia a pena correr esse risco, pelo desafio em si e pelos nossos estudantes.

Apesar de existir todo um trabalho prévio, supervisionámos a parte final da redação dos escritos depois em aula, onde constatamos que os alunos estavam realmente absorvidos pela tarefa. Reconhecemos que, apesar de ser uma atividade lúdica mais complexa, a dificuldade sentida no que diz respeito à expressão escrita não foi tão significativa como no “Juego de rol” desenvolvido na unidade didática anterior. Nesta fase, os alunos dominavam bem mais o vocabulário, e os conhecimentos socioculturais eram claramente maiores. A nível gramatical, alguns estudantes sentiram mais dificuldade na utilização dos passados nomeadamente na

distinção entre o “pretérito perfecto” e “pretérito indefinido”, talvez por não existir este contraste de passados na língua materna, a assimilação e aplicação deste conteúdo seja mais custosa. A verdade é na aula seguinte, a professora cooperante, que já tinha abordado este ponto gramatical no primeiro período, comprometeu-se a rever esta matéria.

Relativamente a atuação dos nossos aprendizes, denotamos um certo nervosismo que se foi dissipando gradualmente, à medida que a peça avançava.

Um dos grupos não respeitou totalmente o “guião” apresentado, mas soube improvisar de tal forma que nenhum espectador deu por isso. Assim, enquanto uns se destacaram pela capacidade de improviso, outros evidenciaram-se pela capacidade de memorização e de expressividade corporal e oral.

Mesmo ficando siderados pela excelente prestação de todos os grupos, saliente-se que neste jogo dramático, não foram os mais participativos que sobressaírem, mas sim os mais conversadores que assumiram os seus papéis com muita seriedade e autenticidade, tornando-se, em alguns casos, uma verdadeira revelação.

Quanto à missão dos espectadores, estes revelaram muita atenção aquando da atuação de cada grupo e, rapidamente desvendaram a mentira presente em cada peça, que na sua maioria estava relacionado com um aspeto sociocultural.

Mais uma vez o nosso papel limitou-se em supervisionar o desempenho dos nossos alunos, analisando as dificuldades e reconhecendo os progressos que todos, de uma forma individual, foram desenvolvendo.

Consideramos que o objetivo do jogo foi cumprido e que os alunos, através das suas representações, foram consolidando os conhecimentos adquiridos ao longo de todas estas unidades didáticas. Desde o primeiro até ao último momento, sentimos que os aprendizes se comprometeram com este desafio, não só pelo dinamismo que incutiram à atividade, mas principalmente pela veracidade que deram às suas personagens, entrando assim no espírito do jogo.

Este foi, um dos momentos mais gratificantes de todo o processo de implementação do nosso projeto. Pois, tivemos o sentimento de que tanto empenho, esforço, trabalho tinha valido a pena e que a progressão de todos era agora uma evidência. Lamentamos, porém, não ter conseguido registar o momento, através de gravação ou fotografias, pois não obtivemos a autorização dos Encarregados de Educação para o fazer. Resta-nos a memória que não esquecerá tão cedo esta belíssima experiência.

### 2.3.3.3.2. Análise dos dados obtidos pelos alunos

No que concerne este jogo dramático, os alunos foram unânimes (100%) em afirmar que se tratou de uma atividade divertida e importante para rever e praticar os conhecimentos aprendidos, (gráfico 23) além disso a maioria reconheceu a sua utilidade quanto à consolidação da matéria estudada. A motivação e o interesse proporcionado pela atividade também foram significativos, já que foram apontados por vinte e oito alunos.

Comparativamente com os outros jogos, notamos que houve uma progressão nos resultados já que obtivemos maiores percentagens. Naturalmente, esta progressão foi acompanhando os diferentes jogos e à medida que avançamos corroboramos esta afirmação. Julgamos que este fenómeno se deve ao facto de os alunos estarem mais envolvidos e também mais comprometidos com esta estratégia que, se tornou, pouco-a-pouco, uma aliada eficaz no seu processo de ensino- aprendizagem.

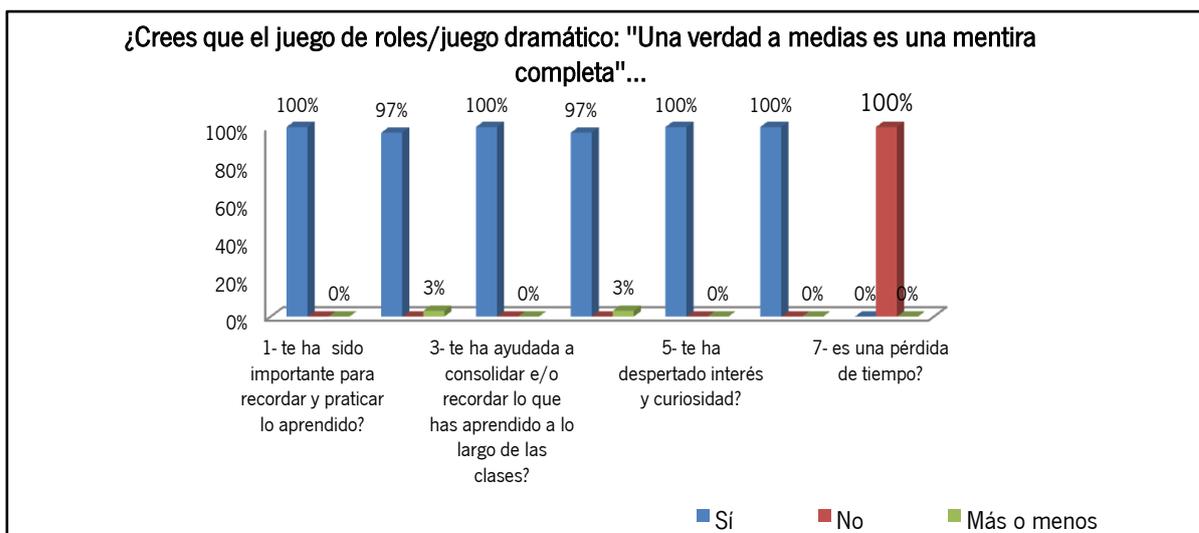


Gráfico 23

No que toca ao mais interessante deste jogo dramático, grande parte dos alunos indicou a representação/improvisação, revendo os conteúdos aprendidos e utilizando para esse fim na língua meta (79%), outros referem que o facto de ter de descobrir uma mentira confere ao jogo mais dinamismo e logo mais atração (13%), por fim destacam a diversão e o trabalho em grupo como úteis neste tipo de atividade.

A dificuldade relativamente a “ *Una verdad a medias es una mentira completa*” recaiu na atuação em língua estrangeira (57%). Curiosamente este aspeto representa para os discentes o mais difícil, não deixando de ser o mais interessante (gráficos 24 e 25). De seguida referem a redação do escrito como um procedimento dificultoso (30%), e apenas alguns destacam a mentira (9%), ou não especificam (6%).

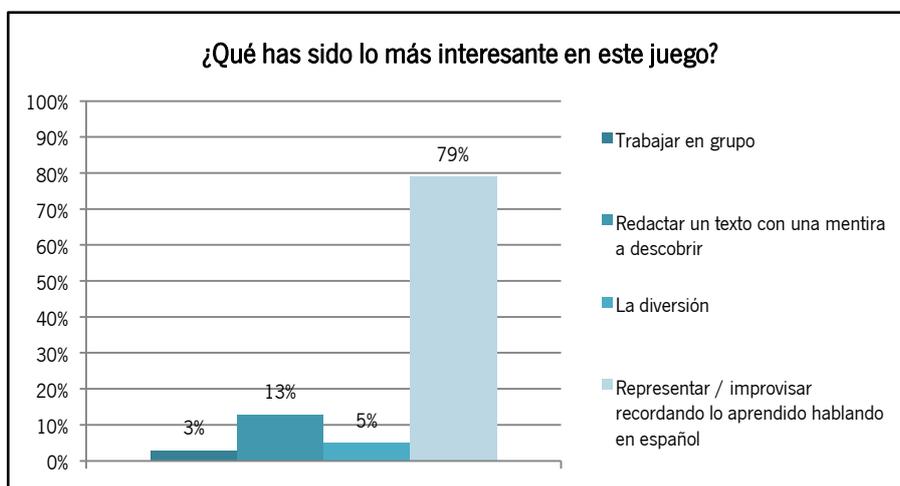


Gráfico 24

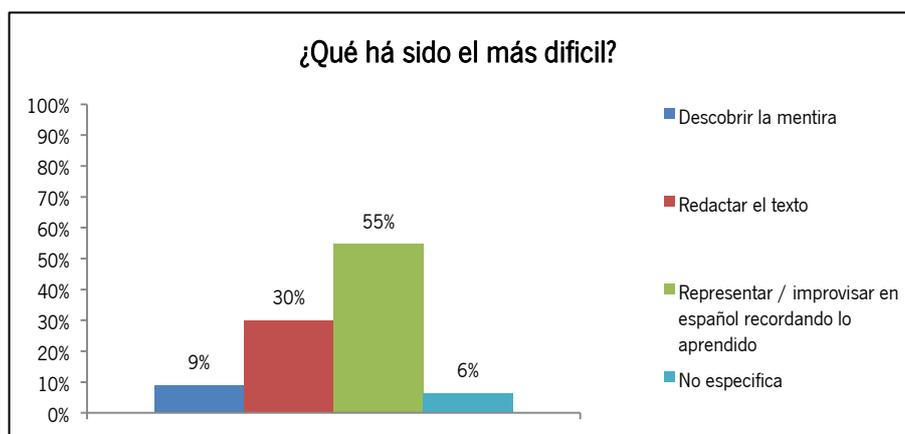


Gráfico 25

Neste questionário, quisemos ainda conhecer a preferência dos alunos perante a diversidade de atividades lúdico-didáticas realizadas em sala de aula no final de cada unidade didática, para confirmar se as suas escolhas coincidiam com a progressão obtida ao longo dos resultados, como salientamos anteriormente. Não nos pareceu útil referir as restantes, na medida em que não se trataram de tarefas finais.

Deste modo, comprovamos que a atividade lúdica preferida foi “*el juego dramático*”, desenvolvido na última sessão (54%), seguido de “*¿Quién quiere ser Millonario?*” (32%), e “*¡Misterioso Parchís!*” (13%). As razões apontadas para a primeira escolha passam pelo facto de ser uma atividade divertida, estimulante que permitiu rever e consolidar todos os conteúdos de uma forma original, motivadora, e que “obrigou” os alunos a comunicar na língua estrangeira. Alguns alunos afirmaram ter sido uma aventura entrar neste jogo, e ficaram surpreendidos com o resultado final. Quanto à segunda escolha, ou seja, o jogo “*¿Quién quiere ser Millonario?*”, os aprendizes referem ter sido uma experiência desafiante, que possibilitou partilha, interação, convívio, e que lhes permitiu pôr à prova os conhecimentos anteriormente adquiridos, como se de um teste se tratasse. Sublinharam também o carácter realista incutido ao jogo, desde o primeiro momento, com a música de fundo próprio da versão original, a sonoridade dada às respostas certas e erradas, e a presença de um apresentador. A última escolha, por sua vez, recaí na atividade lúdica “*¡Misterioso Parchís*” que garantem ter sido um jogo divertido, dinâmico, que facilitou o processo de revisão da matéria e deu-lhes a oportunidade de socializarem (gráfico 26).

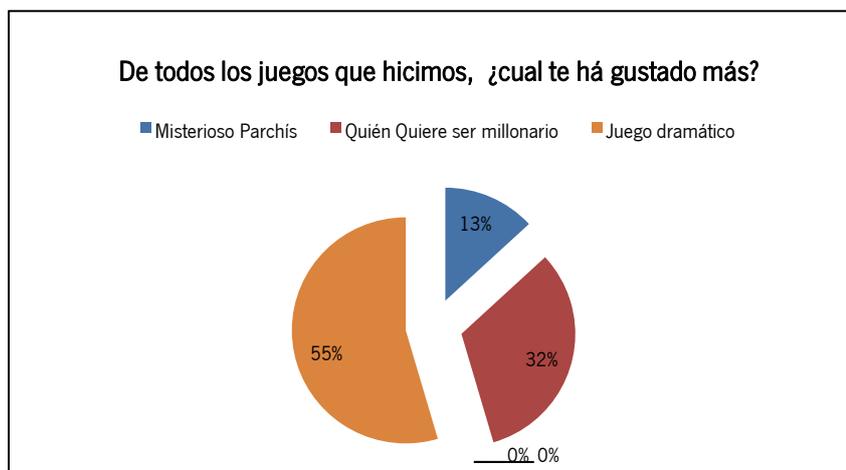


Gráfico 26

Por sua vez, nos questionários de heteroavaliação, as conclusões tecidas pelos alunos permitiram observar progressos ao nível da participação dos diferentes elementos, na medida em que, a maioria certifica que os seus companheiros de jogo se envolveram ativamente na realização da atividade, que cooperaram eficazmente, respeitando o ponto de vista de cada um, e que recorreram à língua meta no decorrer de toda o exercício.

No que concerne a consolidação de conhecimentos, estes reconhecem que os seus parceiros conseguiram, aquando da elaboração do texto dramático, aplicar os conhecimentos adquiridos em aula, consolidando desta forma a matéria lecionada.

Esta foi uma atividade enriquecedora para todos os discentes e prevaleceu o espírito competitivo.

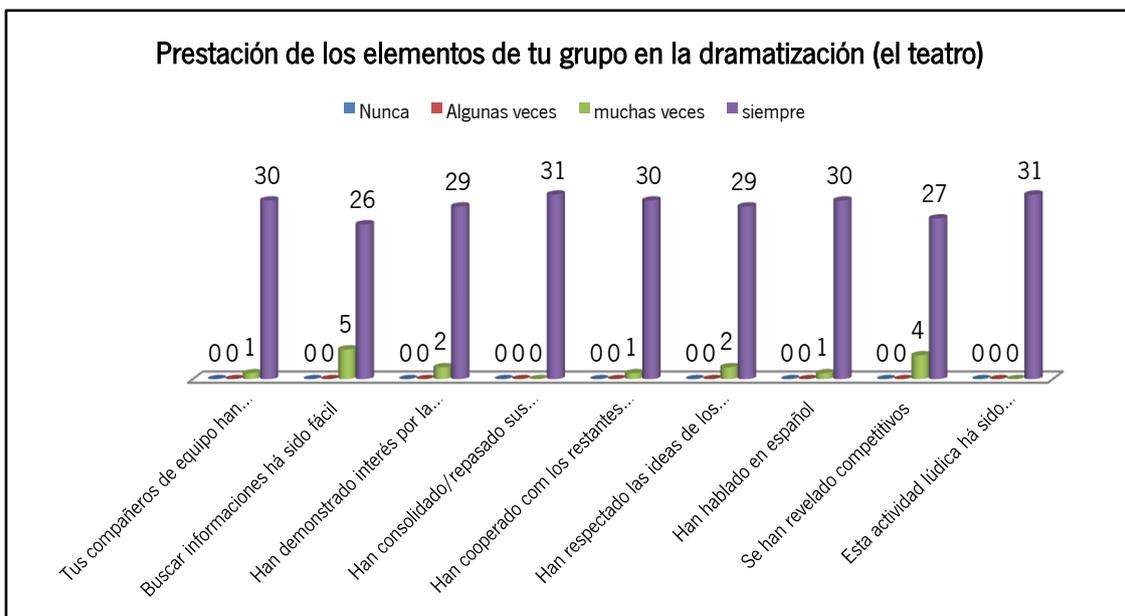


Gráfico 27

## 2.4. Reflexão das atividades desenvolvidas

### 2.4.1. Análise do inquérito final aplicado aos alunos

Antes de partir para a síntese avaliativa da nossa intervenção, pareceu-nos importante aplicar um último questionário aos alunos, a fim de conhecer as suas opiniões, enquanto intervenientes e protagonistas de diferentes atividades lúdicas no processo de ensino aprendizagem de uma língua, no fim de um ano letivo.

Assim, quando questionamos sobre a utilidade desta estratégia, os alunos confirmam que esta é uma ferramenta eficaz, e sublinham, perentoriamente, que todas as atividades lúdicas desenvolvidas foram interessantes e motivadoras (gráfico 28 e 29).

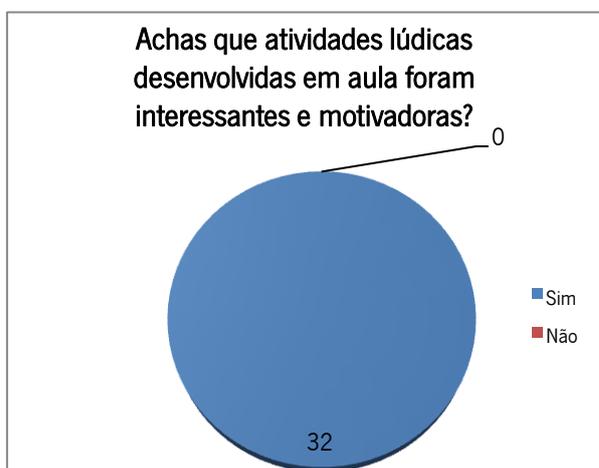


Gráfico 28

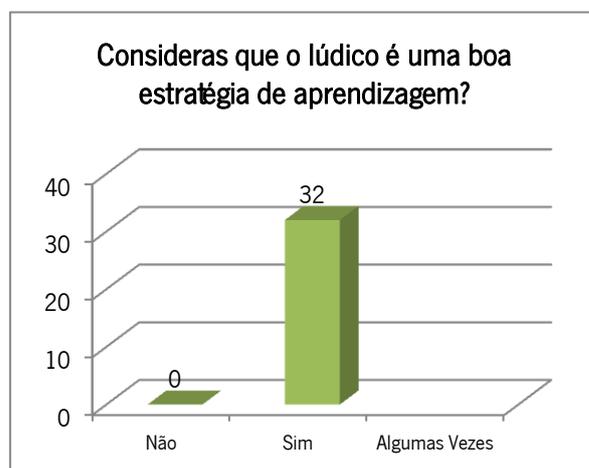


Gráfico 29

No que concerne a participação, todos destacaram que este é o tipo de exercício, que por ser pouco recorrente em contexto de sala de aula, redobra a atenção do aluno, que absorve tudo com maior interesse, possibilita um envolvimento maior e consequentemente melhora os resultados. (gráfico 30)

Quanto ao facto de consolidar e rever os conhecimentos explorados, estes garantem ser mais fácil fazê-lo através dos jogos, independentemente do seu grau de dificuldade, porque os alunos estão mais descontraídos, sentem-se mais livres para atuar e não tem tanto medo de errar. (gráfico 31)

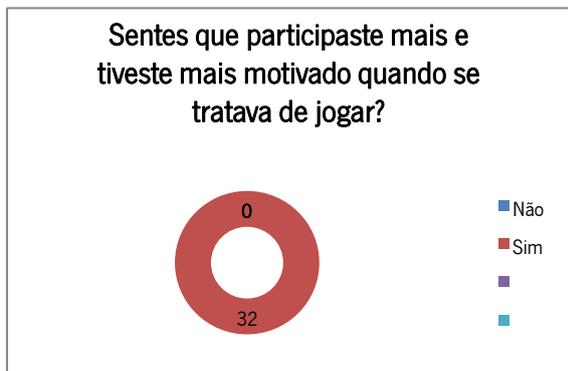


Gráfico 30

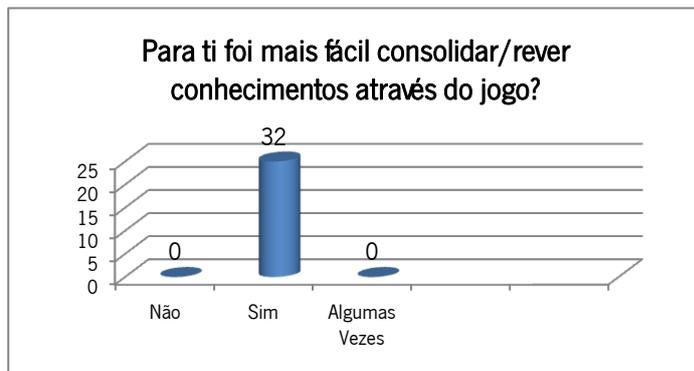


Gráfico 31

O trabalho de grupo, por sua vez, constituiu, na opinião dos discentes, uma excelente estratégia sobretudo para os mais retraídos que, talvez por se sentirem mais amparados, não demonstram tanta timidez, participando ativamente nos jogos (gráfico 32). No que diz respeito à progressão, à exceção de um discente que responde algumas vezes, todos confirmaram que o lúdico os levou a ativar todos os recursos para superar os desafios e fazer face aos problemas apresentados. Em consequência disso, obtiveram melhores resultados e venceram dificuldades. (gráfico 33).

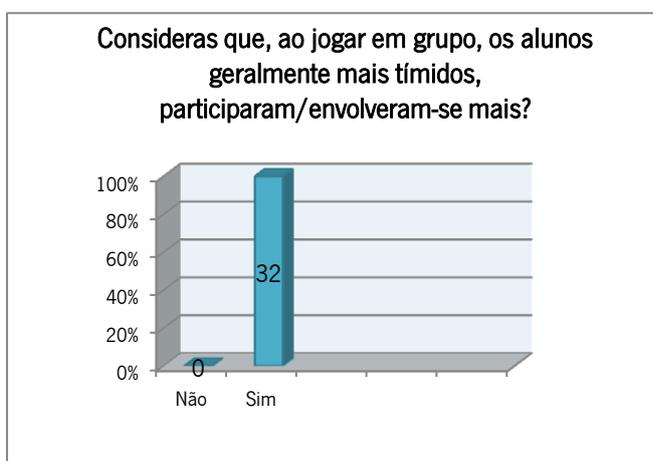


Gráfico 32



Gráfico 33

Quisemos ainda saber, neste questionário, se as atividades desenvolvidas foram do agrado dos nossos alunos, o feedback obtido foi afirmativo, já que num universo de trinta e dois alunos, trinta consideraram que sim, e enunciaram as seguintes razões: serem diversificadas;

constituírem uma excelente alternativa para rever a matéria; serem divertidas e interessantes. (gráfico 34 e 35).

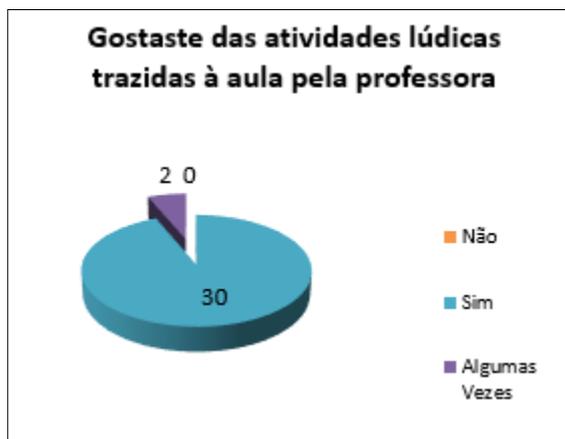


Gráfico 34



Gráfico 35

#### 2.4.2. Síntese avaliativa da intervenção

Relativamente à aquisição e consolidação de conhecimentos gramaticais, lexicais e socioculturais, os alunos destacam que a estratégia aplicada pela professora foi vantajosa e proficua para a sua aprendizagem, e permitiu no final desenvolver e melhorar a competência comunicativa e interagir na língua meta, de uma maneira mais natural. (gráfico 36).

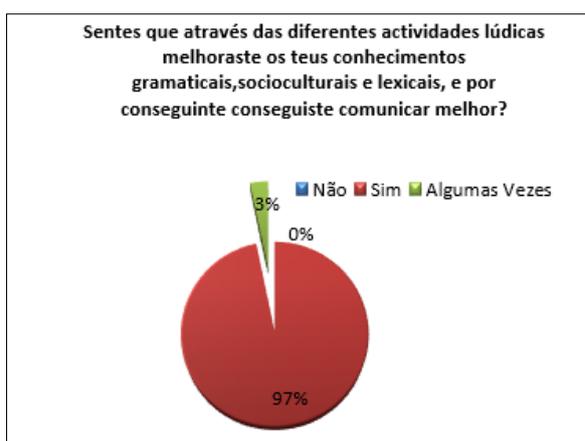


Gráfico 36

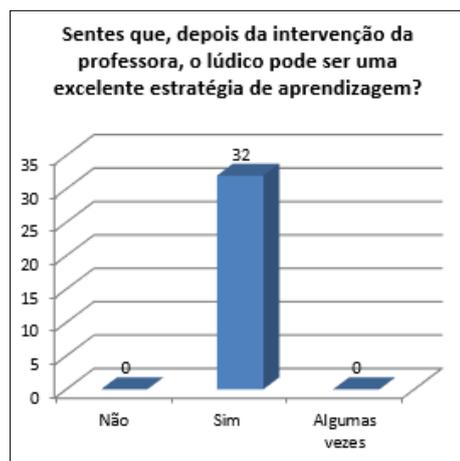


Gráfico 37

Por fim, e depois de implementadas várias atividades lúdico-didático, julgamos relevante perguntar aos protagonistas, se a opinião que possuíam acerca da utilidade da componente lúdico, quando aplicada em contexto sala de aula de uma maneira mais recorrente, era, nesta fase da intervenção a mesma, ou teria sofrido algumas alterações. A resposta obtida confirma que os alunos, que sempre realçaram o lúdico como uma ferramenta proveitosa, sentem doravante que esta é, seguramente, uma excelente estratégia de aprendizagem, que propicia o aprimoramento de atitudes sociais como a responsabilidade, o respeito, a iniciativa mas também a comunicabilidade, a interação, a criatividade, e tornam os conteúdos mais simples e a aula mais agradável e dinâmica. (gráfico 37).

Em suma, comprovamos que o jogo, no ensino de línguas estrangeiras, é um importante recurso educacional que, quando devidamente aplicado, auxilia o trabalho do professor, permite trabalhar inúmeras habilidades, e aumenta favoravelmente os níveis de empenho e motivação dos alunos.

#### **2.4.3. Síntese reflexiva dos resultados obtidos**

A planificação e implementação de onze sessões desenvolvidas ao longo de quatro sessões didáticas, bem como a recolha contínua de informação através da observação e da análise dos dados obtidos junto dos alunos permitem-nos, desde já, fazer um balanço final da utilidade da componente lúdica enquanto estratégia de revisão e consolidação de conhecimentos e tirar algumas conclusões no que concerne esta área de investigação.

Apraz-nos dizer que os alunos, na sua maioria, apreciaram os jogos realizados, através dos quais foi possível conjugar simultaneamente aprendizagem e diversão, de um modo estimulante e dinâmico. De facto, estas atividades lúdicas constituíram uma ferramenta de trabalho eficaz que despertou a atenção dos aprendizes, e subseqüentemente, favoreceu a participação, individual ou coletiva, de acordo com os objetivos estipulados. Apesar de referirem que, geralmente, não recorrem a este tipo de prática em contexto de sala de aula, eles não se mostraram desconfortáveis ou intimidados com esta estratégia de trabalho, pelo contrário, revelaram-se mais autónomos, mais seguros, mais empenhados, mais confiantes e sentiram-se mais motivados.

Não esqueçamos que inicialmente, a excitação era tal que originou alguma desorganização, desordem e nos obrigou a rever algumas estratégias para prosseguir proficuamente. Na verdade, o êxito ou fracasso de uma atividade lúdica depende, em grande parte, do professor mas

também das características do grupo que temos diante de nós, neste caso preciso, tínhamos um grupo de trinta e dois alunos, onde foi fulcral insistir e determinar convenientemente as regras do jogo, responsabilizando-os pelas suas atitudes, para que a atividade se desenvolvesse sem interrupções. Jogamos que este obstáculo foi superado e que a progressão foi gradual e sentida sessão após sessão.

Verificamos ainda que estas atividades lhes permitiram aprender, praticar, rever, consolidar a matéria aprendida ao longo das unidades didáticas estudadas de uma forma entusiasmante e divertida e ocasionou uma interação maior com o grupo, estimulando assim as relações sociais. Ao favorecer esta socialização através dos jogos, conseguimos que os alunos praticassem a língua estrangeira e aperfeiçoassem a sua competência comunicativa.

Por outro lado, comprovamos que esta estratégia de aprendizagem nos levou a detetar, em tempo real, dificuldades, evidenciar progressos, ou seja, avaliar diretamente os nossos aprendizes e verificar se a aprendizagem se processou de uma forma efetiva.

Sempre que constatamos lacunas, procuramos reformular ou reforçar alguns pontos da matéria, fazer pequenos ajustes, em detrimento da planificação. O desempenho dos discentes ditou, também a eficácia do método de ensino no qual nos apoiamos, e possibilitou a avaliação da nossa prática docente.

Consideramos que esta foi positiva, embora reconhecemos que, ao princípio sentimos limitações em criar atividades que fomentassem a participação de todos de uma forma ordeira e equilibrada. A melhor estratégia que encontramos para combater este entrave foi a criação de grandes grupos, à qual recorremos frequentemente, e que originou um ambiente de trabalho positivo. Foi precisamente no seio de cada grupo que os alunos puderam, através dos jogos aplicados, desenvolver estratégias comunicativas. Expressar-se oralmente na língua estrangeira, abstraindo-se totalmente da língua materna, foi seguramente, a missão mais difícil para alguns destes alunos e ao mesmo tempo a mais gratificante, para eles, mas também para nós, enquanto transmissores de conhecimentos.



## CAPÍTULO III

### Conclusão

Ao longo de todos estes meses, damos agora como finalizado todo o nosso trabalho de investigação-ação, que concentrou muita pesquisa, reflexão, atenção, esforço e contou com o apoio e colaboração dos pequenos aprendizes, da nossa supervisora e da professora cooperante para provar que o lúdico é um instrumento valioso e eficaz.

Sabemos que educação e lúdico são dois conceitos distintos mas cremos que é possível coabitarem no mesmo espaço, se realizarmos um trabalho sério, centrado no aluno, como defende a abordagem comunicativa, e nas suas reais necessidades, ainda mais numa altura em que todos nos batemos para combater o insucesso e o crescente abandono escolar.

Se consultarmos/calcorrearmos a história da didática, verificamos que esta estratégia foi valorizada por variadíssimos vultos da pedagogia, desde os primórdios da civilização ocidental, para a formação do indivíduo, e mais recentemente por pedagogos contemporâneas como, Yolanda Tornero, Sonsoles Fernandes para quem o lúdico “é una forma innata de aprender” (Férrandez, 1997:18), e faz com que possamos “reír, sonreír, crear, crearnos, obtener libertad y plácer” (Férrandez, 1997:18-idem).

Aprender uma língua estrangeira é, de facto, uma tarefa árdua, ensiná-la torna-se um desafio constante, porém como afirma Sierra y Guédez (2006) “Ningún intento será en vano a la hora de convertir el aula de claes en un espácio para el descubrimiento y la solidariedade, el conocimiento, el respeto a las ideas y la diversidad, la formación de ciudadanos críticos y útiles a la sociedad”.

Assim, enquanto professor de língua estrangeira, pensamos ter conseguido, através de uma prática atrativa e simples, envolver continuamente os nossos aprendentes num processo dinâmico de ensino/aprendizagem, favorecendo o uso da língua meta, tal como recomenda a abordagem comunicativa, de uma maneira natural e especial.

A esse propósito, Dorrego y Ortega (1997:7) afirmaram que o jogo na aprendizagem de idiomas veio ajudar os professores e os alunos a o caminho até uma comunicação autêntica.

Consideramos também que foi possível aprender, consolidar, rever a matéria sem torná-la exaustiva e desinteressante e que a sua utilização possibilitou a motivação, a interação;

auxiliou os processos de socialização, comunicação, expressão e conseqüentemente, facilitou a construção do conhecimento.

Em cada atividade lúdico-didática desenvolvida, o jogo converteu-se também num excelente instrumento de avaliação tanto para o professor, como para o aluno, já que lhes permitiu comprovar e melhorar o seu desempenho sessão após sessão.

O lúdico é, um forte aliado para motivar, animar, envolver o aprendente no seu processo de ensino-aprendizagem, e também para torná-los conscientes das suas potencialidades e limitações, enquanto agentes participativos.

Esta perspectiva suscita ainda no nosso contexto escolar, algumas interrogações, na medida em que é concebida por muitos colegas como um ponto de partida para a indisciplina, para a desconcentração e agitação. Porém, não devemos descartar ou negar um recurso por ser demasiado arriscado, por não o conhecer verdadeiramente ou por receio de que não corresponda às nossas expectativas. Devemos persistir numa tentativa constante de surpreender os nossos estudantes, afastando-os da rotina diária, e numa demanda incessante de motivação, de interesse, e presumivelmente, de bons resultados.

Pela nossa parte, conseguimos provar *in locus* a eficácia de cada atividade lúdica desenvolvida, mostrando que os alunos apresentaram maior interesse e melhor aquisição dos conteúdos quando jogavam.

Os resultados obtidos, foram, com efeito reveladores de que, apesar de todo o trabalho que acarreta a conceção, planificação e realização de uma atividade lúdico-didática, esta é um importante recurso educacional que permite trabalhar diferentes aspetos da língua (conteúdos conceptuais, procedimentais o actitudinais) favorece a interação, aumenta a motivação, e possibilita a aquisição de conhecimentos socioculturais. Os alunos perceberam que era mais fácil e divertido aprender através dos jogos, e em cada questionário preenchido, evidenciaram esse facto, e revelaram ter praticado a língua de uma forma espontânea.

Mas devemos ter em atenção que cada caso é um caso, ou seja, uma atividade lúdica poderá não funcionar de igual modo, mesmo em turmas semelhantes, por isso é que se torna importante idealizar, planificar e aplicar a atividade, adaptando-a às reais necessidades do grupo.

Naturalmente, o lúdico não deve ser encarado como a solução para todos os problemas educacionais mas uma possibilidade de transformar o processo de ensino-aprendizagem como algo efetivo e prazeroso.

## Bibliografía

ABADÍA, P Melero. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2000.

ÁLVAREZ, Darío; GONZÁLEZ, Eugenia. *Aprendendo y jugando con aqumatambo, una propuesta didáctica basada en la biología reproductiva del pez*. Revista Facultad de Ciencias Univesidad Nacional de Colombia, / ISSN 0121-747X / V.2, núm. 1, p. 52-66, 2013.

Disponível em: [http://www.medellin.unal.edu.co/~revistafc/images/docs/03\\_09\\_2013/art3.pdf](http://www.medellin.unal.edu.co/~revistafc/images/docs/03_09_2013/art3.pdf), consultado a 5 de Janeiro de 2015.

ÁLVAREZ, Eduardo Crespillo. *El juego como actividade de enseñanza-aprendiaje, Gibralfaro estudios pedagógicos*, núm. 68, 2010. Disponível em: [http://www.gibralfaro.uma.es/educacion/pag\\_1663.htm](http://www.gibralfaro.uma.es/educacion/pag_1663.htm), consultado a 18 de Março de 2015.

ANDRÉS, M<sup>a</sup> Ángeles; CASAS, Miguel Garcia. *Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico*, I Congresso Internacional de Español para Fines Específicos, Centro Virtual Cervantes, p. 121-125, 2000.

Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/01/cvc\\_ciefe\\_01\\_0016.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0016.pdf), consultado a 18 de Março de 2015.

ARAÚJO, F; SILVA, R. *A utilização de atividades lúdicas no ensino-aprendizagem da língua inglesa na pré-escola*. Revista de Educação, núm. 13 (16), p. 167-180, 2010

AZEVEDO, Flora. *Ensinar e Aprender a escrever através e para além do erro*, Porto Editora, 2000

BARETTA, Danielle. *Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE*. redELE. Número 7, 2006. Disponível em: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2006\\_07/2006\\_redELE\\_7\\_02Baretta.pdf?documentId=0901e72b80df93df](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2006_07/2006_redELE_7_02Baretta.pdf?documentId=0901e72b80df93df), consultado a 18 de março de 2015.

BARETTA, Danielle.; NANTUA, A. V. F. *Jogar e aprender: o jogo como recurso didático nas aulas de língua estrangeira*, 2005. Disponível em: [http://www.esfcex.ensino.eb.br/revista/producaocientifica/arquivo/511\\_Artigo.pdf](http://www.esfcex.ensino.eb.br/revista/producaocientifica/arquivo/511_Artigo.pdf), consultado a 2 de Abril de 2015.

BAUTISTA, José; LÓPEZ, Norma. *El juego didáctico como estrategia de atención a la diversidad*. La educación en entornos no formales, núm. 4, p. 1-19, 2002. Disponível em: [http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/04/04articulos/miscelanea/pdf\\_4/03.pdf](http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/04/04articulos/miscelanea/pdf_4/03.pdf), consultado a 18 de Março de 2015.

BIZARRO, Rosa. *Formação de professores de línguas estrangeiras: Reflexões, Estudos e experiências*, Porto Editora, 2006

CABALLERO DE RODAS, Beatriz & ESCOBAR, Cristina & MASATS, María Dolores. *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis. 2001

CALLOIS, Roger. *Os jogos e os Homens*, Edições Cotovia, Lda., Lisboa 1990

CARDIA, Joyce Aparecida. *A importância da presença do lúdico e da brincadeira nas séries iniciais: um relato de pesquisa*, Revista Eletrônica de Educação. Ano V. núm. 09, 2011. Disponível em [http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413\\_544publipg.pdf](http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_544publipg.pdf), consultado a 20 de Janeiro de 2015

CARDOSO, Jorge Rio. *O professor do futuro*. Guerra e Paz editores, S.A, 2013

Centro Virtual Cervantes, *Biblioteca del profesor de español*. Instituto Cervantes. Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/biblioteca\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/biblioteca_ele/default.htm), consultado a 12 de Fevereiro de 2015.

Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de E/LE*, Instituto Cervantes. Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm), consultado a 2 de Fevereiro de 2015.

- Centro Virtual Cervantes, *marco común europeo de referencia para las lenguas*. Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco), consultado a 18 de Março de 2015.
- Centro Virtual Cervantes, *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Instituto Cervantes. Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm), consultado a 16 de Janeiro de 2015.
- CHACÓN, Paula. *El juego didáctico como estrategia de enseñanza u aprendizaje: ¿Cómo crearlo en el aula?*, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2008. Disponível em: <http://grupodidactico2001.com/PaulaChacon.pdf>, consultado a 18 de março de 2015.
- 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]. *Dicionário de língua portuguesa*, Porto Editora. Disponível em: <http://www.dgicd.min.edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=143&ppid=3>, consultado a 2 de Abril de 2015.
- ESTAIRE, S. *La enseñanza de lengua mediante tareas: principios y planificación de unidades didáctica*, en *Tareas epa*, 1990. Disponível em: [http://catedu.es/tarepa/fundamentacion/03\\_tareas\\_Sheila.pdf](http://catedu.es/tarepa/fundamentacion/03_tareas_Sheila.pdf), consultado a 5 de Janeiro de 2015.
- ESTAIRE, S. *Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas*, Suplementos, marcoELE, nº12, 2011. Disponível em: <http://www.marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>, consultado a 15 de Janeiro de 2015.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles. *Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas*, Frecuencia, nº17, Madrid, Edinumen, p. 6-16, 2001. Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque02/fernandez.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/fernandez.htm), consultado a 5 de Janeiro de 2015.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles. *Enfoque por Tareas: Propuestas Didácticas*, Colección Complementos, p. 5-6, 2010. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2014/publicaciones/enfoquetareas.pdf>, consultado a 18 de Março de 2015.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. *Tareas y proyectos en clase – Español, lengua extranjera*, Editorial Edinumen, 2001

FREIRE, J.B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. 4ªed. São Paulo. Scipone, 1994

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*, Editores Pedagogo, 2012

GERMAIN, Claude. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. CLE, 1993

GUASTALEGNANNE, Hernán. *Juegos para trabajar gramática y vocabulario en la clase de ELE*. marcoELE: supl. ISSN 1885-2211/n. 9, 2009. Disponível em: [http://marcoele.com/descargas/enbrape/guastalegnanne\\_juegos.pdf](http://marcoele.com/descargas/enbrape/guastalegnanne_juegos.pdf), consultado a 18 de Março de 2015.

GUERRERÓ, M. y FONS, Núria. *La Aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera*, Atlas II ASELE (1990). Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/02/02\\_0233.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0233.pdf), consultado a 5 de Março de 2015.

HADJI, Charles. *A avaliação, regras do jogo*, Porto Editora, 1994

IGLESIAS, Isabel; PRIETO, María. *¡Hagan Juego!*, 2ª edição, Editorial Edinumen, Madrid, 2000

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*, Edições 70, 2003

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]. núm. 17, 2008. Disponível em: <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf>, consultado a 5 de Março de 2015.

LEIF, Joseph. *O jogo pelo jogo*, Zahar Editores, 1978

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

MADEIRA, Fábio. *O ensino da forma – retomada a discussão entre os pesquisadores na área de aquisição de língua estrangeira*. INICAMP, Trab. Ling. Apli., Campinas, (41): 105-117, 2003. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2239/1751>, consultado a 3 de Março de 2015.

MARTIN, Ernesto Peris. *¿Qué significa trabajar con tareas comunicativas?*, redELE, 2004. Disponível em: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3), consultado a 16 de Janeiro de 2015.

MARTINS, Christiane; VAZ, Christiane; SANTOS, Priscilla. *Jogos Didáticos no Ensino Português como Língua Estrangeira*. Revista eletrônica da Associação de Professores de Português, núm 1, 2010

MIRET, Hedy. *Como se torna uma escola ativa*, Sintra, 1994

MOURA, Manuel. *O Pensamento de Paulo Freire*, Multinova, 1978

MURILLO, María Isabel. *El juego como herramienta de aprendizaje*, Revista Digital CSI / ISSN 1988-6047 / núm. 16, 2009. Disponível em: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_16/MARIA%20ISABEL\\_BENITEZ\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/MARIA%20ISABEL_BENITEZ_1.pdf), 2 de Abril de 2015.

NEVADO, Charo. *El componente lúdico en las clases de ELE*, marcoELE, Revista de Didáctica ELE /ISSN 1885-2211 / núm. 7, 2008. Disponível em: [http://marcoele.com/descargas/7/nevado\\_juego.pdf](http://marcoele.com/descargas/7/nevado_juego.pdf), consultado a 18 de Março de 2015.

NÓVOA, António *Profissão Professor*, 2ª edição, Porto Editora, 1999

ORTEGA, Rosario. *Jugar y aprender, práctica n°3*, 4ª edição, Díada Editora, 1999

PERANI, Leticia. *O Lúdico no Ativismo Global*, Contemporânea, núm. 9, 2007. Disponível em: [http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed\\_09/contemporanea\\_n9\\_32\\_leticiaperani.pdf](http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_09/contemporanea_n9_32_leticiaperani.pdf), 17 de Fevereiro de 2015.

PEREZ, Sánchez, A (2004). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*, Madrid: Sgel. Disponível em: [http://ele.sgel.es/ficheros/material\\_didactico/downloads/03%20%20Aquilino%20S%C3%A1nchez\\_19.pdf](http://ele.sgel.es/ficheros/material_didactico/downloads/03%20%20Aquilino%20S%C3%A1nchez_19.pdf), consultado a 16 de Janeiro de 2015.

PERIS, E. Martín. *La enseñanza mediante tareas*. Consejo de Europa, Taller 10: Aprendizaje y enseñanza del español LE en la enseñanza secundaria y la educación de adultos”, Salamanca, 1993. Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/intro03.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/intro03.htm), consultado a 16 de Janeiro de 2015.

PIAGET, Jean. *A formação do Símbolo da criança*, Zahar Editores, 1975

PIAGET, Jean. *A psicologia da criança*, Moraes Editores, 1979

PILETTI, Claudino. *Didática Geral*, São Paulo, Ática, 1997

PILLEUX, Mauricio. *Competencia comunicativa y análisis del discurso*, Estudos Filosóficos, núm 36, 2001, p. 143-152. Disponível em: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132001003600010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132001003600010&script=sci_arttext), consultado a 18 de Janeiro de 2015.

PIQUER, María José Labrador; MAGÁN, Pascuala Morote; *El juego en la enseñanza de ELE*, Glosas Didácticas, Revista Eletrónica Internacional / ISSN 1576-7809 / núm. 17, 2008. Disponível em: <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf>, consultado a 18 de Março de 2015.

PIRES, José. *Atividade lúdica e aprendizagem*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Coimbra, vol. 26, nº3, 1992. Disponível em: <http://impactum-journals.uc.pt/search/titles>, consultado a 5 de Março de 2015.

PUREN, C. *Histoire des méthodologies*. Paris: Nathan; Clé International, 1998

SKINNER, Quentin. *As ciências humanas e os seus grandes pensadores*, Publicações dom quixote, 1992

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

TORRES, Carmen Minerva. *El juego como estrategia de aprendizaje en el aula*, 2002

Disponível em: [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17543/2/carmen\\_torres.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17543/2/carmen_torres.pdf), consultado a 3 de Março de 2015.

TORRES, S de la. *Educar en la creatividad*, Narcea, 1982

SILVA, Alberto Nídio. *Jogos, brinquedos e brincadeiras*, Atahca, 2011

VARELA, Patricia. *El aspecto lúdico en la enseñanza del ELE*, marcoELE, 2010. Revista de Didáctica ELE / ISSN 1885-2211 / número 11, 2010. Disponível em: <http://marcoele.com/el-aspecto-ludico-en-ele/>, consultado a 5 de Março de 2015.

VIGOTSKI, L.S. *A Formação social da mente*, Martins Fontes, 1998

VV.AA (2002). *El componente lúdico en la clase de español lengua extranjera*. X seminário de dificultades específicas de la enseñanza de español a lusohablantes. Ministério de Educación, Cultura y Deporte, São Paulo

ZAZÓN, J. *Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Cable 5, 1990. Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/intro03.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/intro03.htm), consultado a 5 de Fevereiro de 2015.



# Anexos



### Anexo I: Grelha de observação de aulas

As respostas às seguintes questões serão dadas de uma forma escalar, isto é, de 1 (um) a 5 (cinco), sabendo que:

- 1 (um): nada;
- 2 (dois): pouco
- 3 (três): razoavelmente
- 4 (quatro): muito

A adaptação desta grelha foi feita com base no tema do projeto de intervenção pedagógica.

Parâmetros a observar		1	2	3	4
<b>Organização da sala</b>	Existe muito barulho na sala de aula?				
<b>Conhecimento científico</b>	O professor evidencia rigor científico?				
	O professor usa uma linguagem adequada?				
<b>Comunicação/ Diálogo/ Interação</b>	Fala uma pessoa de cada vez?				
	Com que frequência os alunos colocam questões ao professor?				
	O professor incentiva a participação organizada dos alunos?				
	O professor promove a comunicação professor-aluno?				
	O professor promove a comunicação aluno-professor?				
	O professor promove a comunicação aluno-aluno?				
	O professor faz perguntas de respostas abertas claras e pertinentes?				
	O professor faz perguntas de respostas fechadas?				
	O professor dirige as perguntas a alguém em específico				
	O professor dá tempo aos alunos para pensarem antes de responder				
	O professor dá <i>feedback</i> às perguntas dos alunos?				
	O professor usa a comunicação não verbal (contacto visual com os alunos)				
	O professor assume uma postura relaxada e confiante				
	A movimentação do professor na sala de aula é a mais adequada?				
	O professor incentiva à realização de trabalhos em grupo?				
O professor usa o reforço positivo para motivar os alunos?					
<b>Aprendizagens significativas no âmbito da disciplina</b>	O professor explora recursos para promover a pesquisa de informação?				
	O professor promove aprendizagens ajustadas ao programa?				
	O professor promove aprendizagens ajustadas aos alunos?				
	O professor promove aprendizagens úteis em situações do quotidiano?				
	O professor promove aprendizagens desafiadoras, usando o lúdico para aferir, consolidar ou rever conhecimentos?				
<b>Discurso/ atitudes dos alunos em contexto de sala de aula</b>	Os alunos colocam questões pertinentes?				
	As respostas dos alunos são estruturadas?				
	Os alunos reformulam as suas respostas sempre que se justifique?				
	Os alunos sabem trabalhar em grupo?				
	Os alunos respeitam as opiniões dos colegas?				
	Quando estão a construir uma resposta e não sabem dizer uma palavra ou expressão, os alunos recorrem à alguma estratégia?				
	Os alunos demonstram interesse pela aula?				
	Os alunos participam ativamente				
Os alunos são autónomos					

A professora estagiária: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Anexo II: Questionário Inicial

A. INFORMAÇÕES BIOGRÁFICAS					
1. DATA DE NASCIMENTO:			3- NATURALIDADE:		
2- SEXO:	MASCULINO		4- NACIONALIDADE:		
	FEMININO		5- LÍNGUA MATERNA:		
6- COM QUEM VIVES?	PAIS		7- TENS IRMÃOS?	Sim	Não
	TIOS				
	AVÓS		7.1 SE RESPONDESTES SIM INDICA QUANTOS?		
	OUTROS:				
8- PROFISSÃO DOS PAIS	PAI		MÃE	IRMÃOS	
8.1- HABILITAÇÕES LITERÁRIAS					

**I-INFORMAÇÕES PRÉVIAS**

B- PERCURSO ESCOLAR					
1. ANO:		3. RETENÇÃO	NÃO		SIM
2. TURMA:		3.1 SE SIM, EM QUE ANO?			

C- ATIVIDADES E TEMPOS LIVRES	
(SELECIONA, NA LISTA ABAIXO, AS ATIVIDADES QUE COSTUMAM FAZER PARTE DOS TEUS TEMPOS LIVRES)	
VER TELEVISÃO	
OUVIR MÚSICA	
IR AO CINEMA / TEATRO / CONCERTOS	
SAIR COM OS AMIGOS	
UTILIZAR COMPUTADOR / INTERNET	
LER	
ESCREVER	

D- COMPUTADOR / INTERNET			
COMPUTADOR EM CASA?	SIM		NÃO
ACESSO À INTERNET EM CASA?	SIM		NÃO
USO DO COMPUTADOR E DA INTERNET			
(ASSINALA, NA LISTA ABAIXO, OS DIFERENTES FINS PARA O TEU USO DO COMPUTADOR)			

TRABALHOS OU PESQUISAS ESCOLARES	
REDES SOCIAIS	
OUVIR MÚSICA	
VER FILMES / SERIES (ON-LINE)	
JOGAR	

E- A TUA ESCOLA					
INDICA O GRAU DE SATISFAÇÃO RELATIVAMENTE À TUA ESCOLA (SELECIONA UMA OPÇÃO)	NADA SATISFEITO	POUCO SATISFEITO	SATISFEITO	MUITO SATISFEITO	TOTALMENTE SATISFEITO
JUSTIFICAÇÃO DO GRAU DE SATISFAÇÃO (INDICA DUAS RAZÕES)					

F- INFORMAÇÃO SOBRE AS DISCIPLINAS  (ASSINALA APENAS 3 OPÇÕES PARA CADA UM DOS PARÂMETROS)	DISCIPLINAS	FAVORITAS	COM MAIS DIFICULDADES	A QUE DEDICAS MAIS TEMPO DE ESTUDO
	PORTUGUÊS			
	INGLÊS			
	ESPAÑHOL			
	MATEMÁTICA			
	FÍSICO-QUÍMICA			
	CIÊNCIAS DA NATUREZA			
	HISTÓRIA			
	GEOGRAFIA			
	EDUCAÇÃO VISUAL			
	EDUCAÇÃO FÍSICA			
	T.I.C.			
E.M.R.C.				
JUSTIFICAÇÃO DAS DISCIPLINAS EM QUE SENTES MAIS DIFICULDADES(INDICA AS RAZÕES QUE TE FAZEM SENTIR MAIS DIFICULDADES NAS DISCIPLINAS QUE ASSINALASTE)				

## II-HÁBITOS E EXPETATIVAS

HÁBITOS DE ESTUDO E EXPETATIVAS					
TEMPO DE ESTUDO SEMANAL		TIPO DE ESTUDO		EXPETATIVAS QUANTO AOS ESTUDOS	
1 A 2 HORAS		SOZINHO		ENSINO OBRIGATÓRIO	
3 A 3 HORAS		GRUPO		CURSO PROFISSIONAL	
4 HORAS OU MAIS		PARES		ENSINO SUPERIOR	
PROFISSÃO QUE GOSTARIAS DE EXERCER NO FUTURO					

### III- HÁBITOS DE LEITURA

1-GOSTAS DE LER?	SIM		NÃO	
2-EM QUE IDIOMA PREFERES LER?	PORTUGUÊS	INGLÊS	ESPAÑHOL	OUTROS: _____
3- JÁ LESTE ALGUM LIVRO EM ESPAÑHOL?	SIM		NÃO	
3.1 SE RESPONDESTES SIM INDICA QUAL?	_____			
4- QUANTO TEMPO DEDICAS À LEITURA SEMANALMENTE?	30 MIN	ENTRE 1 E 2 HORAS	3 OU MAIS HORAS	NÃO LEIO
<b>4- QUE TIPO DE TEXTO PREFERES LER?</b>				
TEXTOS JORNALÍSTICOS				
TEXTOS LITERÁRIOS				
TEXTOS HUMORÍSTICOS				
TEXTOS DE CORRESPONDÊNCIA				
OUTROS:				
5- OS TEUS PAIS TÊM POR HÁBITO LER?	SIM		NÃO	
4.1 SE SIM INDICA QUE TIPO DE LEITURA COSTUMAM FAZER. (PODES ASSINALAR MAIS DO QUE UMA OPÇÃO)	JORNAIS			
	REVISTAS			
	ARTIGOS CIENTÍFICOS			
	ROMANCES			
	OUTROS: (ESPECIFICA)		_____	

### IV-HÁBITOS DE ESCRITA

1- GOSTAS DE ESCREVER?	SIM		NÃO	
<b>2- A ESCRITA PARA TI É...</b>				
UM PRAZER				
UMA OBRIGAÇÃO				
UM PASSATEMPO				
UM ABORRECIMENTO				
OUTROS: (ESPECIFICA)				
1- QUANTO TEMPO DEDICAS À ESCRITA SEMANALMENTE?	30 MIN	ENTRE 1 E 2 HORAS	3 OU MAIS HORAS	NÃO ESCREVO
<b>2- QUE TIPO DE TEXTO GOSTAS DE ESCREVER?</b>				
A- CONTOS				
B- CRÓNICAS				
C- EMAILS				
D- POEMAS				
E- OUTROS: (ESPECIFICA)				
3- COMO PREFERES CONSTRUIR TEXTOS?	INDIVIDUALMENTE	EM PARES	EM GRUPO	
4- TENS DIFICULDADE NA ESCRITA?	SIM	NÃO	ÀS VEZES	
5- TENS POR HÁBITO ESCREVER FORA DA ESCOLA?	SIM	NÃO	ÀS VEZES	
5-1. SE SIM INDICA QUE TIPO DE TEXTOS ESCREVES.				

#### IV- MOTIVAÇÃO E ATITUDE RELATIVAMENTE À LÍNGUA ESPANHOLA

1- JUSTIFICAÇÃO DA ESCOLHA DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (APONTA, PELO MENOS, 3 RAZÃO QUE TE LEVARAM A ESCOLHER O ESPANHOL)	
A) POR SER MAIS FÁCIL	
B) POR CONSIDERAR QUE NÃO TEREI DE ESTUDAR TANTO	
C) POR SER ÚTIL PARA ENCONTRAR UM TRABALHO NO FUTURO	
D) PORQUE QUERO ESTUDAR NUM PAÍS ONDE SE FALA ESSA LÍNGUA	
E) PORQUE É UMA LÍNGUA IMPORTANTE PARA COMUNICAR EM QUALQUER PARTE DO MUNDO	
F) OUTROS: (ESPECIFICA)	_____

2- ATITUDE NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOL				
ÍNDICA COMO TE SENTES NA AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA. (ASSINALA PARA CADA AFIRMAÇÃO UMA RESPOSTA)	NUNCA	ALGUMAS VEZES	MUITAS VEZES	SEMPRE
A) INTERESSADO				
B) MOTIVADO				
C) ABORRECIDO				
D) INTIMIDADO				
E) OUTROS: (ESPECIFICA)				

3- CONTATO COM A LÍNGUA ESPANHOLA				
ÍNDICA EM QUE SITUAÇÕES DA TUA VIDA TENS CONTATO COM A LÍNGUA ESPANHOLA. (ASSINALA PARA CADA AFIRMAÇÃO A FREQUÊNCIA COM QUE REALIZAS AS SEGUINTE ATIVIDADES)	NUNCA	ALGUMAS VEZES	MUITAS VEZES	SEMPRE
VER TELEVISÃO				
OUVIR MÚSICA				
ESTUDAR				
LER				
FALAR COM OS AMIGOS/FAMILIARES ESTRANGEIROS				
NAVEGAR NA INTERNET				

4- RECURSOS PARA ESTUDAR ESPANHOL	
ÍNDICA QUAL DESTES RECURSOS UTILIZAS PARA ESTUDAR ESPANHOL (ASSINALA TRÊS OPÇÕES)	
A- DICIONÁRIOS	
B- GRAMÁTICAS	
C- MANUAIS ESCOLARES	
D- LIVRO DE ATIVIDADES	
E- CADERNO DIÁRIO	
F- INTERNET	
G- OUTROS: (ESPECIFICA)	

5- QUANTO TEMPO DEDICAS AO ESTUDO DO ESPANHOL SEMANALMENTE? (ASSINALA APENAS UMA OPÇÃO)	
30 MIN	
ENTRE 1 E 2 HORAS	
3 OU MAIS HORAS	

6- QUE ATIVIDADES MAIS GOSTAS DE FAZER NA AULA DE ESPANHOL? (ASSINALA APENAS UMA OPÇÃO)	
A- JOGOS DIDÁTICOS	
B- EXERCÍCIOS INTERATIVOS	
C- EXERCÍCIOS ESCRITOS (ESCREVER TEXTOS, FAZER COMPOSIÇÕES, ETC.)	
D- EXERCÍCIOS ORAIS	
E- EXERCÍCIOS AUDITIVOS (OUVIR MÚSICAS, TEXTOS, DIÁLOGOS)	
F- ATIVIDADES DE REPRESENTAÇÃO (JUEGOS DE ROL)	
G- OUTROS: (ESPECIFICA)	_____

**V – DESEMPENHO NA LÍNGUA ESPANHOL**

1- ÁREAS OU COMPETÊNCIAS MAIS GOSTAS DE TRABALHAR NESTA DISCIPLINA. (ORDENA-AS DE 1 A 6, SABENDO QUE 1 É A MAIS IMPORTANTE E 6 A MENOS IMPORTANTE)	
A) COMPREENSÃO ORAL	
B) EXPRESSÃO ORAL	
C) LEITURA	
D) ESCRITA	
E) GRAMÁTICA	
F) VOCABULÁRIO	
2- PONTOS FRACOS	
INDICA ONDE TENS MAIS DIFICULDADES. (ORDENA DE NOVO DE 1 A 6)	
A- MEMORIZAR VOCABULÁRIO	
B- COMUNICAR EM SITUAÇÕES REAIS DE COMUNICAÇÃO	
C- PERCEBER BEM A ORALIDADE	
D- PERCEBER A GRAMÁTICA E APLICÁ-LA	
E- INTERPRETAR A INFORMAÇÃO ORAL	
3- OBJETIVOS	
REFERE QUAIS SÃO OS TEUS OBJETIVOS NO FINAL DO ANO NO QUE CONCERNE A APRENDIZAGEM DO ESPANHOL? (ORDENA DE 1 A 5, SABENDO QUE 1 É O MAIS IMPORTANTE E 5 O MENOS IMPORTANTE)	
A- FALAR CORRETAMENTE ESPANHOL	
B- ADQUIRIR CONHECIMENTOS IMPORTANTES	
C- COMPREENDER BEM O ESPANHOL PARA COMUNICAR COM OUTRAS PESSOAS	
D- ESCRIVER CORRETAMENTE ESPANHOL	
E- CONHECER MELHOR A CULTURA DO PAÍS	

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!



**Anexo III: Questionário específico**

Este questionário destina-se a conhecer as tuas ideias sobre a aprendizagem do Espanhol através da componente lúdica e sobre o modo como, esta pode servir-te como estratégia de consolidação e revisão de conhecimentos na aula de língua estrangeira.

Lê todas as questões com atenção e esclarece todas as dúvidas que surjam para poderes responder com toda a sinceridade possível.

Nome do(a) aluno(a): \_\_\_\_\_ n.º \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

1- COSTUMAS FAZER ATIVIDADES LÚDICAS EM SALA DE AULA		
SIM		INDICA QUAIS: _____
NÃO		

2- DIZ A TUA OPINIÃO SOBRE OS JOGOS EM SALA DE AULA (SELECIONA QUATRO OPÇÕES QUE CONSIDERES MAIS IMPORTANTE)	
ACHO IMPORTANTE PARA DESENVOLVER A NOSSA APRENDIZAGEM	
AJUDAM NA COMPREENSÃO E CONSOLIDAÇÃO DE CONHECIMENTOS	
DESPERTAM A CURIOSIDADE E O INTERESSE	
MOTIVAM A NOSSA APRENDIZAGEM	
AJUDAM A DESENVOLVER UM ESPÍRITO DE COMPETITIVIDADE	
AJUDAM A REVER A MATÉRIA	
NÃO SERVEM PARA NADA	

3- SENTES-TE MAIS MOTIVADO PARA A APRENDIZAGEM QUANDO PRATICAS ATIVIDADES LÚDICAS?					
SIM	NÃO	ALGUMAS VEZES	MUITAS VEZES	SEMPRE	NUNCA

4- CONSIDERAS QUE AS ATIVIDADES LÚDICAS INFLUENCIAM POSITIVAMENTE A APRENDIZAGEM?

5- PENSAS QUE AS ATIVIDADES LÚDICAS SÃO PARA CRIANÇAS?				
SIM		SE SIM, INDICA POR QUÊ?: _____		
NÃO				
6- COMO PREFERES JOGAR ?		INDIVIDUALMENTE	EM PARES	EM GRUPO
6.1 INDICA POR QUÊ.				

7- CONSIDERAS QUE AS ATIVIDADES LÚDICAS TE PODEM AJUDAR A CONSOLIDAR/REVER A MATÉRIA?					
SIM	NÃO	ALGUMAS VEZES	MUITAS VEZES	SEMPRE	NUNCA

8- QUE TIPO DE JOGOS PREFERES PARA CONSOLIDAR E/OU REVER CONHECIMENTOS (SELECIONA QUATRO OPÇÕES QUE CONSIDERES MAIS IMPORTANTE)	
QUIZ	
JOGOS DE TABULEIRO	
JOGOS INTERATIVOS	
JOGOS DE MÍMICA	
JOGOS RECRIADOS PELO PROFESSOR	
DRAMATIZAÇÕES	
OUTROS: (ESPECIFICA)	
NENHUM	

Anexo IV: Fuga de Vocales & Sopa de Letras



PROFESIONES

Actividad "FUGA DE VOCALES"

1. Completa las palabras con vocales de modo a obtener una profesión.

- |                         |                          |                        |
|-------------------------|--------------------------|------------------------|
| 1- P _ SC _ D _ R       | 11. M _ C _ N _ C _      | 21. P _ L _ T _        |
| 2- _ LB _ N _ L         | 12. Z _ P _ T _ R _      | 22. _ RQ _ _ T _ CT _  |
| 3- P _ NT _ R           | 13. C _ NT _ NT _        | 23. C _ M _ R _ R _    |
| 4- M _ _ STR _          | 14. F _ NT _ N _ R _     | 24. J _ _ Z            |
| 5- F _ T _ GR _ F _     | 15. C _ RN _ C _ R _     | 25. _ NF _ RM _ R _    |
| 6- P _ L _ Q _ _ R _    | 16. M _ D _ C _          | 26. C _ RT _ R _       |
| 7- S _ CR _ T _ R _ _   | 17. P _ L _ C _ _        | 27. PR _ F _ S _ R     |
| 8- C _ C _ N _ R _      | 18. _ L _ CTR _ C _ ST _ | 28. P _ R _ _ D _ ST _ |
| 9- B _ MB _ R _         | 19. IN _ G _ N _ _ R _   | 29. _ SCR _ T _ R      |
| 10- D _ P _ ND _ _ NT _ | 20. C _ J _ R _          | 30. T _ X _ ST _       |

Actividad "SOPA DE LETRAS"

2. Descubre en la sopa de letras el lugar donde trabajan algunos de esos profesionales.

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



Suporte Adaptado

Anexo V: "Perdidos y Encontrados"

**3. Algunos profesionales han perdido sus herramientas de trabajo. Investígalos asociando cada objeto a su profesión.**



Tijeras Regla Manguera voz peine paleta de colores silbato taxi  
 Olla jeringas ordenador martillo de remendón micrófono pluma  
 alicates caja registradora tuberías escapulario sartén carta monedas  
 cables grifo taxímetro termómetro moto auriculares de tapón papel  
 secadora billete pinceles zapatos manual betún pinzas de puntas  
 borrador coche de bombero estetoscopio guantes de protección lámpara  
 plancha de alisar fotocopias horma cuchillo espátula tensiómetro  
 plano de casa lápiz enchufe guantes de protección radio Cuadro  
 auriculares de tapón llave de lavabo bicicleta tintas bolsa de plástico




---

---

---

---



---

---

---

---



---

---

---

---



---

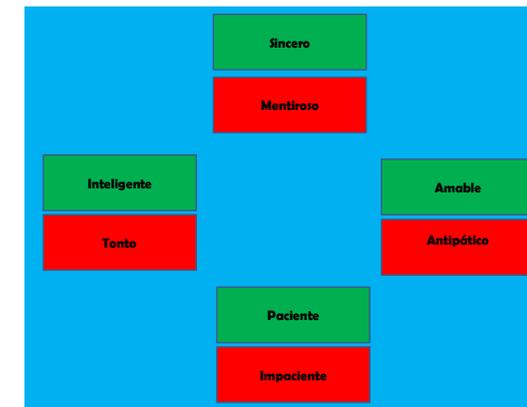
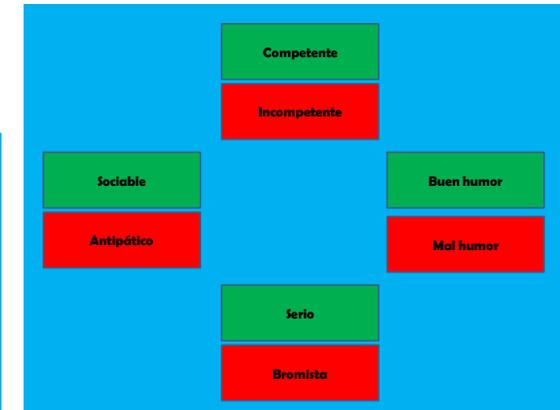
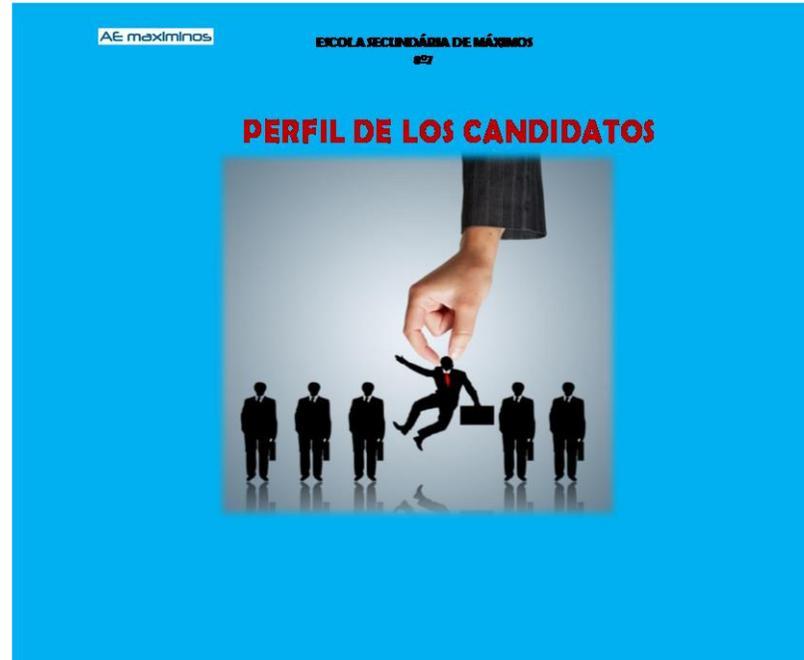
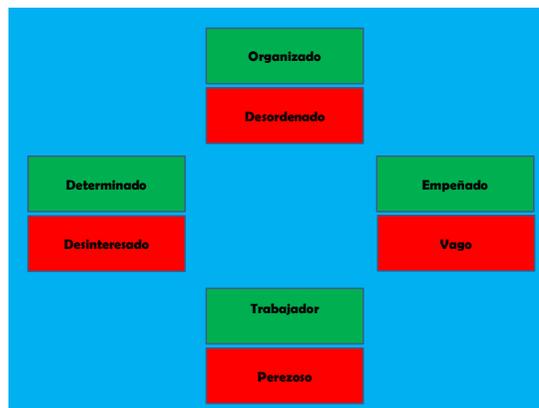
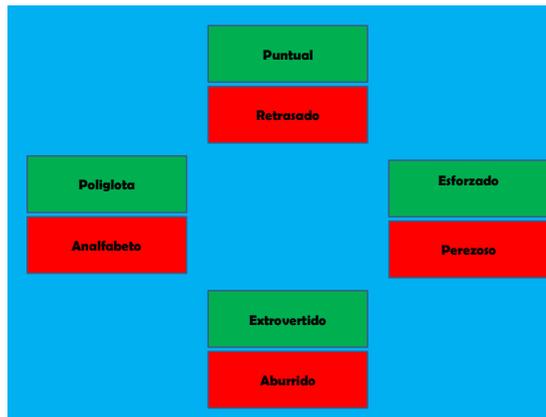
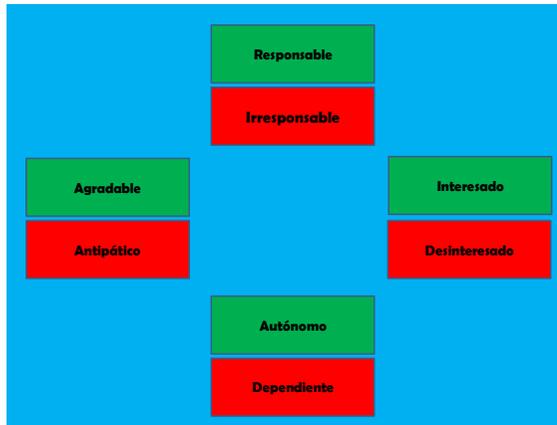
---

---

---

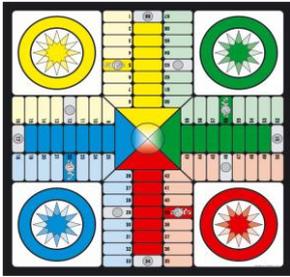
Suporte Adaptado

## Anexo VI: Perfil de los candidatos



Anexo VII: ¡Palabras para Qué!

 Está llorando	 Está cantando	 Está corriendo			
 Están discutiendo	 Está subiendo	 Están riendo			
 Está sirviendo	 Está leyendo	 Está jugando			
 Está cocinando	 Están estudiando	 Están vendiendo			
 Están esperando	 Está pintando	 Está recortando			
 Están escribiendo	 Está caminando	 Está sintiendo			
 Están viendo	 Está trabajando	 Está reflexionando			
 Está cayendo	 Está saliendo	 Están riendo			



**Anexo VIII: ¡Misterioso Parchís!**

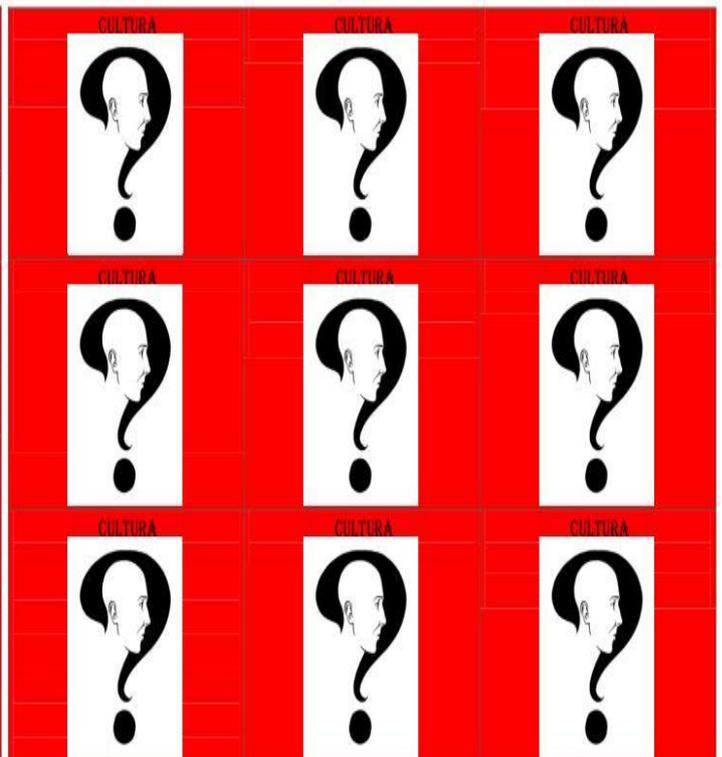
<p>Refere 3 herramientas de trabajo usadas por un cocinero.</p>	<p>Refere 3 herramientas de trabajo usadas por un electricista.</p>	<p>Refere 3 herramientas de trabajo usadas por un médico.</p>
<p>Asocia la siguiente definición a una profesión.  <i>"...persona con conocimientos profesionales y de experiencia que se dedica como oficio a la construcción, reforma, renovación y reparación de edificaciones, tanto viviendas como industriales".</i></p>	<p>Asocia la siguiente definición a una profesión.  <i>"...persona que repara y acondiciona el calzado, quita suelas y tacones, prepara las superficies y el material que adecua a la medida requerida".</i></p>	<p>Asocia la siguiente definición a una profesión.  <i>"...persona especializada en la instalación o reparación de cañerías, grifos, etc".</i></p>
<p>Indica el lugar de trabajo de un mecánico.</p>	<p>Indica el lugar de trabajo de un alcalde.</p>	<p>Indica el lugar de trabajo de un policía.</p>

LÉXICO	LÉXICO	LÉXICO
LÉXICO	LÉXICO	LÉXICO
LÉXICO	LÉXICO	LÉXICO

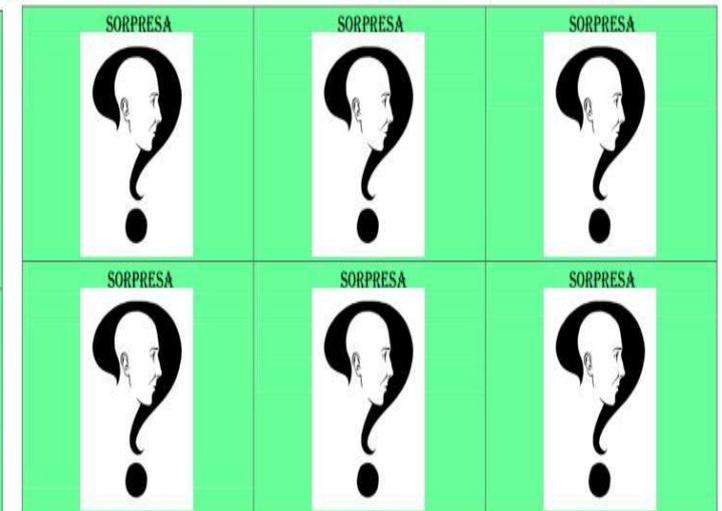
<p><b>Elige la opción correcta</b></p> <p><i>"Nuria fue <u>quien/quién</u> estropeó la máquina".</i></p>	<p><b>Completa la frase, usando un pronombre Interrogativo.</b></p> <p><i>"No sé _____ voy a trabajar con este dolor de cabeza."</i></p>	<p><b>Completa la frase, usando el presente continuo.</b></p> <p><i>"Yo _____ (preferir) trabajar en Salamanca"</i></p>
<p><b>Completa la frase, usando el presente continuo.</b></p> <p><i>"No me _____ (sentir) bien."</i></p>	<p><b>Elige la opción correcta</b></p> <p><i>"Me siento fatal <u>cuando/ cuándo</u> trabajo más de 8 horas."</i></p>	<p><b>Completa la frase, usando un pronombre Interrogativo.</b></p> <p><i>"¿ _____ no vas a visitar Mary a Madrid?"</i></p>
<p><b>Indica el gerundio del verbo mentir.</b></p>	<p><b>Indica el gerundio del verbo oír.</b></p>	<p><b>Indica el gerundio del verbo ir.</b></p>

GRAMÁTICA	GRAMÁTICA	GRAMÁTICA
GRAMÁTICA	GRAMÁTICA	GRAMÁTICA
GRAMÁTICA	GRAMÁTICA	GRAMÁTICA

Indica a qué horas empiezan a trabajar los españoles.	Indica a qué hora se come en España.	Según la tradición, di lo que hacen los españoles después del almuerzo.
Teniendo en cuenta la tradición, refiere el motivo por qué se hace la siesta después del almuerzo.	Por la tarde, di a qué hora abren las tiendas.	Di a qué hora se sale del trabajo en España.
Refiere el número de días de vacaciones que tienen, en general, los españoles por año.	Refiere el número de días festivos que tienen los españoles por año.	Di a qué hora se acostan generalmente los españoles.



Di 5 palabras relacionadas con el vocablo trabajo.	Refiere 2 aspectos que vamos a encontrar en un anuncio de empleo.	Completa la frase con el vocablo correcto. "el _____ es el dinero que se recibe al final del mes."
Traduce al español el vocablo: "reformado"	Traduce al español la palabra: "chefe"	Traduce al español la expresión: "carta de condução"

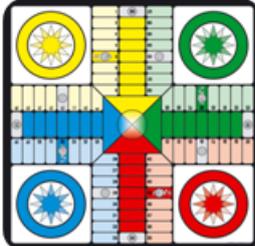




**AE maximinos**

**Escola Secundária de Maximinos**

**CERTIFICADO**



Certifícase que el equipo compuesto por los jugadores \_\_\_\_\_ ha ganado el juego "Misterioso Parchís" en el Instituto "Escola Secundária de Maximinos" el día 18 de Marzo de 2014.

**La profesora de Español**

---

**Anexo IX: Autoevaluación de "¡Misterioso Parchís!"**

**Ahora vas a reflexionar sobre tu desempeño a lo largo de la clase y hacer tu autoevaluación. Marca con una equis (X) tu opinión :**

Unidad Didáctica "¡A Trabajar!"			
Crees que la actividad lúdica " ¡ Misterioso Parchís i"	Sí	No	Más o menos
1- te ha sido útil			
2- te ha ayudado a comprender mejor la materia			
3- te ha ayudada a consolidar e/o recordar lo que has aprendido.			
4- solo aprendiste la materia a través del juego			
5- te ha motivado en tu aprendizaje			
6- te ha despertado interés y curiosidad			
6- es una pérdida de tiempo			

Actividad lúdica: "¡ Misterioso Parchís i"	Sí	No	Más o menos
1- Te gusta hacer este tipo de juego en clase Por qué: _____ _____			
2- Has tenido dificultades en este juego ¿Cuáles?: _____ _____			
3- Te gusta jugar en grupo Por qué: _____ _____			
3- Te gustaría hacer otro tipo de juego ¿Cuál(es)?: _____			

**Nombre:** \_\_\_\_\_ **Numero:** \_\_\_\_\_

**Agrupamento de Escolas de Maximinos**

**Ano Letivo 2013/2014**

**Anexo X: Heteroevaluación: "Misterioso Parchís"**

Reflete ahora sobre la prestación de tus compañeros de grupo de manera a evaluar su desempeño.

Nome do(a) aluno(a): \_\_\_\_\_ n.º \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Evalúa la prestación de los elementos de tu grupo en la actividad "Misterioso Parchís".

	NUNCA	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
1- Tus compañeros de equipo han participado ativamente en el juego.				
2- Han demostrado interés por la actividad lúdica				
3- Han consolidado/repasado sus conocimientos a través del juego				
4- Han compartido opiniones con los demás				
5- Han respetado las ideas de los demás				
6- Han hablado en español				
7- Se han revelado competitivos				
8- han tenido un buen desempeño				

**GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

Anexo XI: ¡Adivina qué soy?

<p>Soy un terreno llano provisto de un conjunto de pistas y servicios destinados al tráfico regular de aviones.</p> <p>_____</p>	 <p>¿adivina qué soy?</p>	<p>Soy el local donde paran los metros, para que las personas los cojan.</p> <p>_____</p>	 <p>¿adivina qué soy?</p>
<p>Soy el lugar donde se exhiben objetos o curiosidades que pueden atraer el interés del público, con fines turísticos.</p> <p>_____</p>	 <p>¿adivina qué soy?</p>	<p>Soy una institución cuya finalidad consiste en la adquisición, conservación, estudio y exposición de libros y documentos.</p> <p>_____</p>	 <p>¿adivina qué soy?</p>
<p>Soy un establecimiento público de crédito, constituido en sociedad por acciones.</p> <p>_____</p>	 <p>¿adivina qué soy?</p>	<p>Soy un establecimiento destinado al diagnóstico y tratamiento de enfermos, donde se practican también la investigación y la enseñanza.</p> <p>_____</p>	 <p>¿adivina qué soy?</p>

<p>Soy un despacho de café y otras bebidas, donde a veces se sirven aperitivos y comidas.</p> <p>_____</p>	 <p>¿adivina qué soy?</p>	<p>Soy una construcción pequeña que se instala en la calle u otro lugar público para vender en ella periódicos, flores, etc.</p> <p>_____</p>	 <p>¿adivina qué soy?</p>
<p>Soy un establecimiento de enseñanza para niños y jóvenes.</p> <p>_____</p>	 <p>¿adivina qué soy?</p>	<p>Soy un sitio donde habitualmente hacen parada los ferrocarriles.</p> <p>_____</p>	 <p>¿adivina qué soy?</p>
<p>Soy una caseta, generalmente acristalada, instalada en la calle para uso del teléfono público.</p> <p>_____</p>	 <p>¿adivina qué soy?</p>	<p>Soy un edificio donde se entrega y recibe la correspondencia.</p> <p>_____</p>	 <p>¿adivina qué soy?</p>

Anexo XII: "Símbolos de Madrid"



Museo Reina Sofía



Plaza Mayor



Plaza de la Cibeles



Museo del Real Madrid



Palacio Real de Madrid



La Gran Vía



Museo del Prado



Puerta del Sol

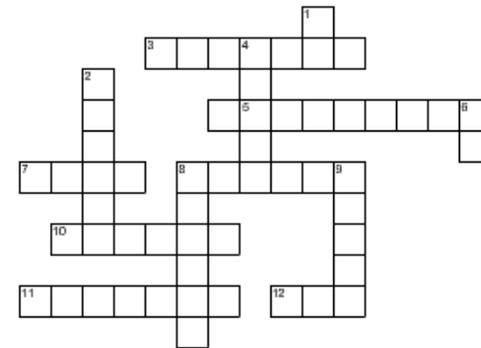
Anexo XIII: Sopa de letras y Crucigrama

**1. Descubre en la sopa de letras verbos en el imperativo y a continuación**

**completa las frases. (10 verbos)**

S	I	G	U	E	D	V	E	T	E
A	U	T	I	L	I	C	E	E	I
L	E	D	E	N	E	T	A	R	T
G	D	H	A	Z	R	A	Z	E	U
A	V	E	N	G	A	N	U	P	C
E	Z	U	R	C	P	E	R	O	A
N	C	D	E	G	O	C	R	E	H
E	V	I	T	E	N	O	V	E	N

**2. Completa el crucigrama con el imperativo afirmativo o negativo.**



- a- \_\_\_\_\_ andar en coche.
- b- \_\_\_\_\_ a la calle.
- c- No \_\_\_\_\_ sin su casco.
- d- \_\_\_\_\_ la primera a la izquierda.
- e- \_\_\_\_\_ lo que debes hacer.
- f- \_\_\_\_\_ conmigo al museo Reina Sofía.
- g- \_\_\_\_\_ todo recto.
- h- \_\_\_\_\_ cuidado.
- i- \_\_\_\_\_ el transporte público.
- j- \_\_\_\_\_ a comprar un casco para montar en bicicleta o en moto.

Horizontal

- 3. no... cruzar (vosotros)
- 5. jugar (nosotros)
- 7. decir (usted)
- 8. no... venir (tú)
- 10. no... tener (tú)
- 11. no... volver (ustedes)
- 12. oír (vosotros)

Vertical

- 1. decir (tú)
- 2. no... llegar (usted)
- 4. Coger (ustedes)
- 6. ser (tú)
- 8. viajar (vosotros)
- 9. subir (vosotros)

Anexo XIV: El Código Secreto

1- ¿Qué podemos hacer en la ciudad? Intenta descifrar los diferentes códigos secretos, usando el alfabeto. A=1;



7-9- 19-1 1 12-1 4-5-19-5-3-8-1  
12-12-5



3-19-22-28-1 12-1 3-1-



20-9-7-22- 5 21-16-4-16 19-5-3-21-16

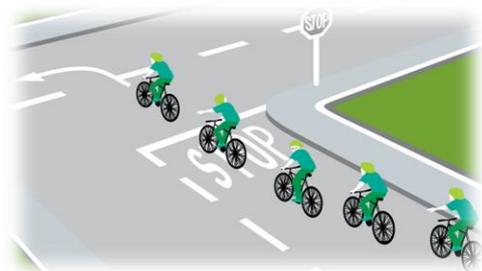


3-16-7-5 12-1 17-19-9-13-5-19-1 1 12-1

9-27-18-22-9-5-19-4-1



20-9-7-22-5 8-1-20-21-1 5-3 3-19-22-3-5



7-9-19-1 1 12-1 9-27-18-22-9-5-19-4-1

Anexo XV: Juego de rol

1- En parejas imaginad: un turista portugués está visitando una ciudad española, pero no conoce bien el lugar. Dale las indicaciones correctas de manera que consiga llegar a su destino fácilmente. Para ello, usa las expresiones trabajadas en clase.

2- Presenta tu diálogo a la clase sin leerlo.

3- Entrega tu escrito a la profesora.



**Redactad el diálogo (un será el turista portugués el otro el ciudadano español).**

---

---

---

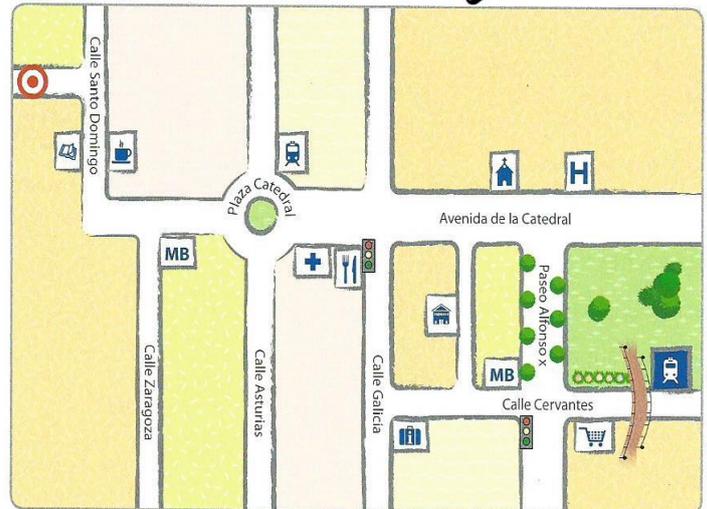
---

---

---

---

---



Pareja 1

Estás en la Calle Galicia y necesitas ir a la cafetería.

- Pregunta cómo se va.
- Da las indicaciones correctas.



Pareja 2

Estás en la Calle Zaragoza y necesitas ir al supermercado.

- Pregunta cómo se va.
- Da las indicaciones correctas.

Pareja 3

Estás en la Calle Cervantes y necesitas ir a una farmacia.

- Pregunta cómo se va.
- Da las indicaciones correctas.



Pareja 4

Estás en la Calle Santo Domingo y necesitas un hotel.

- Pregunta cómo se va.
- Da las indicaciones correctas.



## Juego de rol

- 1- En parejas imaginad: un turista portugués está visitando una ciudad española, pero no conoce bien el lugar. Dale las indicaciones correctas de manera que consiga llegar a su destino fácilmente. Para ello, usa las expresiones trabajadas en clase.
- 2- Presenta tu diálogo a la clase sin leerlo.
- 3- Entrega tu escrito a la profesora.



Redactad el diálogo (un será el turista portugués el otro el ciudadano español)

T: Oye, por favor, ¿me puede decir dónde está la cafetería?

C: Sí claro, es muy fácil llegar allí.

T: Estupendo.

C: Mira: sigue recto hasta el semáforo.

T: Sí, sí.

C: Coge la primera ~~de~~ izquierda, sigue recto hasta ~~la~~ cruce de la Plaza Catedral y sigue siempre recto.

T: ¿Y después?

C: Después... pocas metros más adelante tendrás de girar a derecha por la Calle Santo Domingo y verás la cafetería a ~~la~~ <sup>su</sup> derecha.

T: Muchas gracias.



Marta Fernandes n.º 24 Pedro Pereira n.º 28

Anexo XVI: ¿Quién Quiere Ser Millonario?

ESCOLA SECUNDÁRIA DE MAXIMINOS  
Espanhol 8º7

Professora (estagiária): Natália Xavier de Sousa

1. ¿En qué ciudad podemos encontrar la Casa de las Conchas?

A: Salamanca      B: Barcelona  
C: Córdoba      D: Sevilha

3. ¿Cómo se dice en español: "atravesar a rua"?

A: cruzar la calle      B: coger la calle  
C: seguir por la calle      D: pasar por la calle

### Reglas del Juego

- Cada equipo es constituido por 2 elementos, que juegan en conjunto.
- Después de llegar a un consenso pueden elegir la respuesta.
- Las preguntas son hechas alternadamente a un e a otro equipo.
- Cada equipo tiene un público propio que puede consultar siempre que tenga dudas.
- Cada equipo tendrá 60 segundos para contestar a una pregunta. Si no responde dentro del tiempo estipulado, no suma puntos.
- En el caso que tenga dudas puede pedir la ayuda de los profesores, pero a penas una vez. Sin embargo esta ayuda no les permitirá ganar los mismos puntos.
- Al final gana el equipo que más puntos añadió.
- Todos los miembros tienen que participar activamente en el juego, sino serán excluidos automáticamente.

2. ¿Cuál de estas formas verbales no pertenece al imperativo afirmativo o negativo del verbo venir.

A: venid      B: vengaís  
C: ven      D: ve

4. Completa la frase con el imperativo afirmativo: "Usted \_\_\_\_\_ (utilizar) el transporte público."

A: Utilice      B: Utilize  
C: Utilise      D: Utiliza

### Puntuación

- Respuesta correcta = 4 puntos
- Respuesta correcta + = 4 puntos
- Respuesta correcta + ayuda de los profesores = 2 puntos
- Gana el equipo que totalizar más puntos dentro del tiempo previsto. En el caso en el que los equipos estén empatados, se presentará una última pregunta y el grupo que conteste más rápidamente, gana el juego.
- Los vencedores tendrán derecho a un certificado millonario y un premio sorpresa.

5. Indica el sinónimo de "garbeo":

A: individuo      B: callejón  
C: acera      D: paseo



6. ¿ En qué ciudad podemos encontrar el museo Guggenheim?

A: Barcelona
  B: Granada

C: Bilbao
  D: Madrid



9. Completa la frase con el imperativo del verbo hacer: " \_\_\_\_\_ (tú) un folleto informativo sobre tu ciudad."

A: Hace
  B: Hice

C: Haz
  D: Has



11. ¿Cuál es el sinónimo de "alcantarillas"?

A: alcaldía
  B: cloaca

C: cárcel
  D: farola



7. ¿ Qué significa la expresión: " en el quinto pino"?

A: al redor
  B: cerca

C: en las afueras
  D: muy lejos



10. ¿ Cómo se dice en español: "estrada"?

A: Carretera
  B: Carrete

C: Caretilla
  D: Carretero



12. ¿ Quién diseñó el monumental Templo Expiatorio de la Sagrada Família en Barcelona?

A: Pablo Picasso
  B: António Gaudí

C: Salvador Dali
  D: Francisco de Goya



8. ¿ Qué monumento famoso no pertenece a la ciudad de Córdoba?

A: La Iglesia de San Hipólito
  B: Los jardines de Colón

C: El palacio Güell
  D: La mezquita



13. ¿Cuál de estos lugares es un barrio de Madrid?

A: Capuchinos
  B: Carabanchel

C: Sant Marti
  D: Arrabal



14. Indica cuál de estas formas no está en el imperativo negativo.

♦ A: no vayas

♦ B: no sigues

♦ C: no coges

♦ D: no cruces



16. ¿Cuál de las frases contiene un error gramatical?

♦ A: Ponte el casco

♦ B: Punte el casco

♦ C: Poned el casco

♦ D: Pongan el casco



17. Indica cuál de estos lugares famosos no es de Madrid.

♦ A: la Plaza de las Cibeles

♦ B: La Alhambra

♦ C: el Parque del Retiro

♦ D: la Plaza Mayor



15. ¿Qué significa "estar de mala leche"?

♦ A: estar harto

♦ B: estar insatisfecho

♦ C: estar mareado

♦ D: estar de mal humor



18. ¿Cuál de estas formas verbales no está en el imperativo?

♦ A: sal

♦ B: salgan

♦ C: salga

♦ D: Sale

Anexo XVII: Seguridad Vial

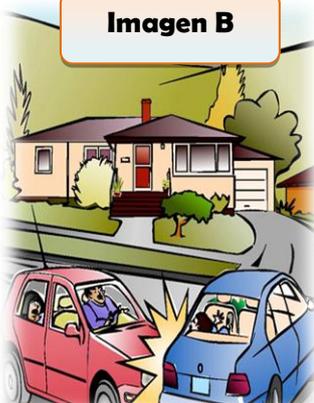
Crea, en parejas, un eslogan para estas imágenes usando el imperativo afirmativo o negativo.

Imagen A



---

Imagen B



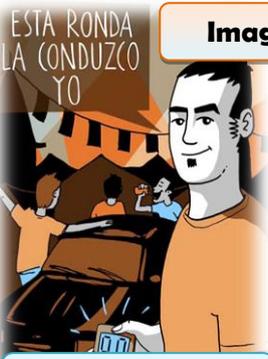
---

Imagen C



---

Imagen D



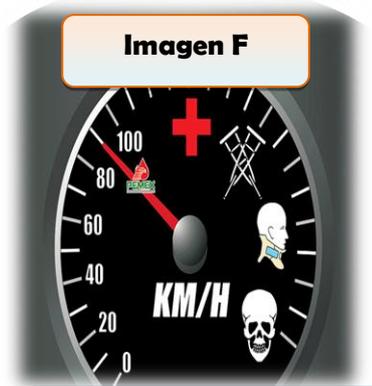
---

Imagen E



---

Imagen F



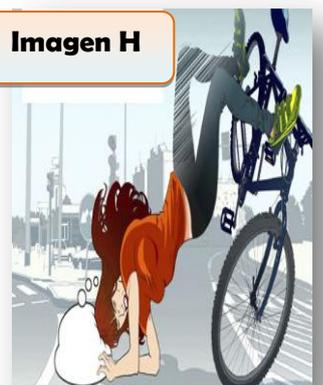
---

Imagen G



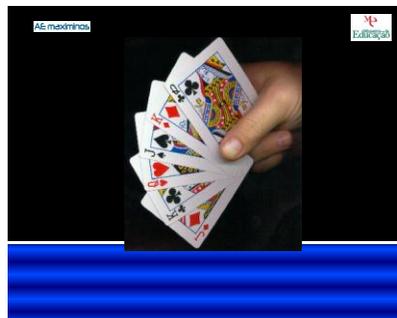
---

Imagen H



---

Anexo XVIII: Objeto Misterioso





Anexo XIX: Juego Dramático: “ Una verdad a medias es una mentira completa”



Actividad lúdica "Pieza de teatro"

1. Excelente

2. Muy Bien

3. Bien

4. Suficiente

5. Insuficiente

Nº	Nombre	Oralidad/Escritura				Contenidos lingüísticas				Observaciones
		Discurso claro, correcto y fluente	Discurso adecuado a la situación y al público	Originalidad del texto	Coerencia textual	Domínio de los contenidos gramaticales	Domínio de los contenidos socioculturales	Domínio de los contenidos lexicales	Domínio de los contenidos comunicativos	
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
27										

**Anexo XXI: Autoevaluación del Juego Dramático**

**Ahora vas a reflexionar sobre tu desempeño a lo largo de la clase y hacer tu autoevaluación. Marca con una equis (X) tu opinión :**

Unidad Didáctica "De vacaciones"			
¿Crees que el juego de roles/ juego dramático: <i>"Una verdad a medias es una mentira completa"...</i>	Sí	No	Más o menos
1- ...te ha sido importante para recordar y practicar lo aprendido?			
2- ...te ha ayudado a comprender mejor toda la materia estudiada?			
3- ...ha sido útil para consolidar e/o recordar los contenidos que has aprendido a lo largo de las clases?			
4- ...te ha motivado en tu aprendizaje?			
5- ...te ha despertado interés y curiosidad?			
6- ...ha sido divertido?			
7- ...es una pérdida de tiempo?			

Dificultades y facilidades en el Juego dramático			
1- ¿Qué has sido lo más interesante en este juego? _____ _____			
2-¿Qué ha sido el más difícil ? _____ _____			
Opiniones sobre el juego dramático	Sí	No	Más o menos
1-¿Te gustaría hacer esta actividad lúdica en el próximo año?			
2- ¿Piensas que es posible consolidar e rever conocimientos a través del juego dramático?			

**Agrupamento de Escolas de Maximinos**

**Anexo XXII: Heteroevaluación del Juego Dramático**

Reflete ahora sobre la prestación de tus compañeros de grupo de manera a evaluar su desempeño.

Nome do(a) aluno(a): \_\_\_\_\_ n.º \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

**Evalúa la prestación de los elementos de tu grupo en la dramatización (el teatro).**

	NUNCA	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
1- Tus compañeros de equipo han participado ativamente en la resolución de la tarea ( búsqueda de informaciones, redacción y presentación del teatro).				
2-Buscar informaciones ha sido fácil.				
3- Han demostrado interés por la actividad.				
4- Han consolidado/repasado sus conocimientos a través de la redacción del texto.				
5- Han cooperado con los restantes elementos del grupo.				
6- Han respetado las ideas de los demás.				
7- Han hablado en español.				
8- Se han revelado competitivos.				
9- Esta actividad lúdica ha sido enriquecedora para todos los elementos de tu grupo.				

**GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

