



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

**O JOGO COMO ESTRATÉGIA DE REVISÃO E DE CONSOLIDAÇÃO
DAS APRENDIZAGENS NO ÂMBITO DA UNIDADE DIDÁTICA
NUMA LE - ESPANHOL**

Relatório de Estágio

Apresentado à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de mestre em
**Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino
Básico e Secundário e de Espanhol nos
Ensinos Básico e Secundário**

Bernardete de Lurdes Vaz Velho Duarte

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

AGOSTO 2017



CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

**O JOGO COMO ESTRATÉGIA DE REVISÃO E DE CONSOLIDAÇÃO
DAS APRENDIZAGENS NO ÂMBITO DA UNIDADE DIDÁTICA
NUMA LE - ESPANHOL**

Local de Estágio: E/B 2º e 3º ciclos André
Soares

Relatório de estágio apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ensino de
Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e
Secundário e de Espanhol nos Ensinos
Básico e Secundário**

Bernardete de Lurdes Vaz Velho Duarte

Sob a Orientação da Prof.^a Doutora **Ana Fernández
Soneira**

“Longo é o caminho do ensino por meio de teorias; breve e eficaz por meio de exemplos.” (Sêneca)

Agradecimentos

Para este trabalho desenvolvido ao longo de um ano letivo, foi fundamental muito mais do que vontade e ambição. Dizer que foi o resultado de uma pessoa só, seria demasiado pretensioso da nossa parte. Assim, o presente relatório é a consequência de uma caminhada partilhada, onde vários elementos, direta e indiretamente, intervieram e contribuíram para o seu seguimento e obtenção. Cumpre-nos, por isso, dirigir uma palavra de apreço a todos os que participaram e o tornaram possível.

Por mais que as palavras não sejam o suficiente para agradecer e colmatar a ausência e parco o tempo dedicado àqueles que foram, são e serão sempre o nosso suporte familiar, queremos expressar-lhes a nossa gratidão pelo carinho, incentivo e compreensão demonstrados, especialmente ao Pedro, que além da tolerância e força anímica diárias, contribuiu para que todas as nossas idealizações lúdico-didáticas se materializassem.

No âmbito profissional, um agradecimento à orientadora de estágio e amiga, Susana Santos, pela grandiosidade da sua qualidade profissional, pela experiência e ensinamentos transmitidos e ainda pela sua generosidade profissional e humana. Também aos nossos estimados alunos, os grandes protagonistas deste projeto, e sem os quais não seria possível levá-lo a cabo.

Por fim, no campo académico, um último agradecimento às Professoras Ana Fernández Soneira pela orientação, disponibilidade e irrepreensível profissionalismo e ainda Herminda Otero Doval, pela compreensão e excelência do seu trabalho.

Resumo

No ensino de qualquer disciplina, a avaliação é um conceito e um processo primordial, pois permite examinar os conhecimentos aprendidos ao longo de um determinado período escolar. Avaliar com o auxílio de testes é imprescindível para fazê-lo objetivamente, mas não nos podemos esquecer que o ensino-aprendizagem é um processo bilateral que deve ser assistido, corrigido e consolidado continuamente. Principalmente no estudo das línguas, materna e estrangeiras, esse processo agrega, além de conteúdos linguísticos e culturais, a práticas das quatro destrezas linguísticas que uma tradicional ficha de avaliação formativa não consegue averiguar na sua totalidade.

Portanto, é neste sentido que propomos a aplicação do jogo didático como uma atividade integradora, através da qual os alunos poderão rever e consolidar os conteúdos aprendidos e praticar, simultaneamente, as várias habilidades linguísticas, avaliando igualmente o seu desempenho na disciplina. Concomitantemente, de forma direta e imediata, o professor consegue dispor também dessa informação, a qual lhe permitirá fazer uma avaliação do trabalho dos alunos, do seu e, seguidamente, tirar conclusões.

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

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

Em suma, este relatório quer apresentar o resultado de um trabalho de investigação, no qual a utilidade do jogo sairá reconhecida pelos principais intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, revelando-se, assim, uma aposta acertada num tema que, apesar de não ser inovador, continua a ser estimulante e a ter conteúdo para explorar.

Palavras-chave: jogo didático, motivação, criatividade, língua estrangeira, oralidade, revisão, consolidação, avaliação formativa

Resumen

En la enseñanza de una cualquiera asignatura, la evaluación es un elemento fundamental que permite medir los conocimientos aprendidos a lo largo de un determinado período lectivo.

Evaluar según la aplicación de pruebas es imprescindible para hacerlo objetivamente, pero no hay que olvidar que la enseñanza-aprendizaje es un proceso que debe ser acompañado, corregido y consolidado continuamente. Particularmente en el estudio de las lenguas, materna y extranjeras, ese proceso integra, además de contenidos teóricos, la práctica de las cuatro destrezas lingüísticas que una tradicional ficha de evaluación formativa no consigue averiguar en su totalidad.

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

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

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

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

Palabras-clave: juego didáctico, motivación, creatividad, lengua extranjera, oralidad, repaso, consolidación, evaluación formativa.

Abstract

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

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

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

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

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

Keywords: educational game, motivation, foreign language, creativity, orality, revision, consolidation, formative assessment

Índice

Agradecimentos	4
Resumo	5
Resumen	6
Abstract	7
Introdução:.....	10
Capítulo I	13
Enquadramento teórico.....	13
1.1. O Histórico do jogo como ferramenta para o ensino	14
1.2. Enquadramento metodológico do jogo didático: a abordagem da competência comunicativa	17
1.2.1. A abordagem Comunicativa	20
1.3. O jogo didático e a motivação na aula de Língua Estrangeira.	21
1.3.1. Vantagens da utilização dos jogos didáticos	22
1.3.2. Desvantagens da utilização dos jogos didáticos	25
1.3.3. A perspetiva do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e do Plan Curricular del Instituto Cervantes.	27
1.3.4. Tipos de jogos	30
1.3.4.1. Classificação dos jogos.....	33
1.3.5. O jogo e a competência comunicativa em sala de aula como instrumento de avaliação	35
1.4. A função do professor no jogo	39
Capítulo II	42
Apresentação de propostas de trabalho e análise de resultados	42

2.1. Situação educativa: contextualização	43
2.2. Metodologia usada	44
2.3. Descrição das atividades concretizadas	47
2. 4. O papel da professora	56
2. 5. Análise e interpretação dos dados.....	57
Capítulo III	66
Reflexões finais	66
3.1. Limitações do estudo.....	68
3.2. Sugestões para trabalhos futuros	69
Bibliografia:.....	71
Anexos	76

Introdução

O Ensino de qualquer língua estrangeira tem um processo complexo e exigente dentro e fora da sala de aula, pois para transmitir conhecimentos, os professores têm de planificar e preparar previamente as suas aulas, certificar-se da compreensão dos alunos, supervisionar as aprendizagens entre outras. Portanto, a avaliação é um conceito e um processo fundamental, que permite medir os conhecimentos aprendidos ao longo de um determinado período letivo. Avaliar sob a forma de testes é imprescindível para fazê-lo objetivamente, mas importa não esquecer que o ensino-aprendizagem é um processo bilateral que deve ser assistido, corrigido e consolidado continuamente.

Quem não se recorda dos jogos que marcaram a nossa infância e com os quais aprendemos e reconhecemos saberes? Jogar é, assim, um ato simples e interativo, onde a competição e a prática de estratégias confluem para o mesmo objetivo: aprender, jogando.

O jogo, atividade social por excelência, é ainda uma realidade intemporal e universal, que ultrapassa os limites fronteiriços do espaço e do tempo: existe desde os princípios da civilização e faz parte da cultura de um povo.

Concretamente no estudo das línguas estrangeiras, esse processo agrega, além de conteúdos linguísticos e culturais, a prática das quatro destrezas linguísticas que uma tradicional ficha de avaliação formativa não consegue averiguar na sua totalidade.

Alexander Ortiz Ocaña¹ (Ortiz, 2005: 2 citado em Sánchez: 2010, 23) encara o ato de jogar, definindo-o como «una actividad amena de recreación que sirve para desarrollar capacidades mediante una participación activa y afectiva de los estudiantes, por lo que, en este sentido, el aprendizaje creativo se transforma en una experiencia feliz.»

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

É precisamente a potencialidade pedagógica e a sua singeleza que o jogo pode englobar que o constituem um importante recurso a ser usado na aprendizagem escolar. Foram muitos os pedagogos, ao longo de séculos, que reconheceram as suas virtudes e reiteraram o seu valor no desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo, sobretudo nos primeiros estádios de crescimento.

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

Como já dizia Platão «para ensinares as crianças, apoia-te nalgum jogo e verás com maior claridade as tendências naturais em cada uma delas.» No entanto, o seu uso será apenas reconhecido com a aparição da Abordagem Comunicativa, nos finais dos anos 60, do século XX. Esta atividade ganhou maior importância no contexto de sala de aula, onde o aluno é o centro do conhecimento e de atuação. Mais atrativo e motivador que o tradicional livro, o jogo coloca ainda em evidência a dimensão comunicativa e interativa que o tradicional método de ensino inibe, proporcionando ao aluno a prática ativa das destrezas linguísticas, num contexto real e com uma finalidade específica.

Após observar a turma do 9º, verificamos que os alunos reagem muito bem às atividades que incluem Jogos didáticos, funcionam como motivação e estímulo. Detetamos também que, apesar de os alunos estudarem espanhol há três anos, apresentam algumas lacunas de vocabulário, ou seja, já o ouviram, mas não o fixaram, pelo que um jogo como recurso didático pode, a meu ver, ser a solução para que a retenção do mesmo se torne eficiente. Esta certeza resulta do fato de nós próprios, quando éramos crianças, aprendíamos melhor as línguas estrangeiras, através dos jogos ou dramatizações que nos eram pedidos nas aulas.

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

O presente trabalho será constituído por duas partes principais: um primeiro momento, onde faremos o enquadramento teórico do tema e um segundo, com uma vertente prática, que incidirá sobre a apresentação e a análise dos resultados referentes ao estudo realizado ao longo do ano de estágio. No que diz respeito ao primeiro capítulo, este estará subdividido em seis momentos sequenciais, conforme consta no índice: primeiramente, *o jogo na história da educação*, no qual daremos a conhecer o ponto de vista de alguns dos mais proeminentes pedagogos ao longo da nossa história sobre a utilidade do jogo; posteriormente um *enquadramento metodológico do jogo didático* e daí seguiremos para *o jogo didático nas aulas de línguas*, onde abordaremos as vantagens da sua utilização, mas também certos inconvenientes apontados por alguns profissionais do ensino; depois,

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

Assim, através desta investigação, queremos testemunhar a nossa experiência, demonstrando que o jogo didático é, efetivamente, um recurso com variadíssimas aplicações na busca do sucesso educativo.

Capítulo I

Enquadramento teórico

Nesta primeira fase, faremos uma abordagem teórica sobre o tema em análise, partindo de um ponto de vista geral e evolutivo do jogo para recairmos depois no nosso objeto de estudo aplicado às línguas, evidenciando todos os pontos que consideramos pertinentes e relevantes para sustentar a nossa dissertação.

1.1.O Histórico do jogo como ferramenta para o ensino

O jogo é, um exercício divertido, no qual buscamos e encontramos uma razão de distração e relaxamento. Quando jogamos ou é por curiosidade, ou então por diversão, ou simplesmente pela companhia.

Os motivos que nos mobilizam são vários, como diversos são os tipos de jogos que já experienciámos e que, de uma maneira ou de outra, aprendemos. Jogos físicos, de cartas, de tabuleiros, de enigmas, adivinhas, de cultura geral... são simplesmente alguns exemplos.

Intemporais e também universais, os jogos foram cruzando-se com as várias gerações enraizando-se no seio da estrutura familiar, como também na nossa sociedade. Assim, ao longo de muitos anos, nos momentos de pausa das aulas, os seus principais usuários eram, particularmente, os mais pequenos, hodiernamente deparamo-nos com uma realidade diferenciada, que nos dá conta de que cada vez mais, os jovens estudantes ocupam muito do seu tempo livre a jogar. Com traços e recetores distintos, esta é uma atividade cada vez mais cativa crianças e jovens dentro das escolas, o que demonstra que jogar não é, de todo, uma atividade limitada à infância.

Porque jogam os nossos alunos e para quê? Talvez a explicação esteja na simplicidade e na marca que transformam este momento, numa ocasião para descomprimir e também para conviver entre pares, suavizando a obrigatoriedade e a exigência colocada nas aulas.

Se consultarmos a História da Didática, verificamos que o jogo tem sido valorizado, desde os primórdios da civilização ocidental, como aspeto essencial na formação do indivíduo. Partindo de uma conceção clássica de educação, segundo a qual as suas propriedades assentavam no carácter físico, na liberdade e no descanso que proporcionavam à criança, a História encarregou-se de extravasar esses limites, reconhecendo a sua importância no desenvolvimento cognitivo e socio-afetivo do indivíduo, sobretudo a partir do Século das Luzes (Nevado, 2008: 2-3), altura em que, como afirma Carmen Minerva Torres, «los juegos educativos penetran entonces en el pueblo» (Minerva, 2004:127-128). Neste século particularmente produtivo, realce para a proeminente figura de Jean Jacques Rousseau, autor do ensaio pedagógico *Emile, ou de l'éducation*, para quem o jogo constituía um marcante estímulo para o desejo de aprender da criança, uma forma livre e espontânea de fazê-lo (Nevado, 2008:3).

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

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

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

Criador da teoria do construtivismo, Jean Piaget considerou que o ser humano não era um simples resultado do meio onde está incluído, mas antes o resultado da sua interação com o meio: a criança desenvolve-se no e com o meio que a envolve, e nesse seguimento, o jogo seria, de acordo com o pedagogo suíço, um elemento privilegiado dessa relação, e, portanto, decisivo para o seu desenvolvimento cognitivo e social, pois durante o tempo que joga, assimila e transforma a sua realidade (Nevado, 2008:5). Fundamentando as suas investigações na psicologia cognitiva, Piaget criou esta atividade como um lugar decisivo nos processos de desenvolvimento, relacionando-o com o desenvolvimento dos estádios cognitivos; considerou-a, por isso, berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, imprescindíveis à prática educativa (Cabané, 2011: 13).

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

Ovide Decroly, também valorizou a atividade recreativa e a liberdade que esta oferece e transformou os jogos sensoriais e motores em jogos cognitivos ou de iniciação às atividades intelectuais precisamente ditas. Para este pedagogo de origem belga, todo o processo de aprendizagem necessitaria apresentar-se como um jogo estimulante e estar centrado no aluno, ou seja, no seu centro de interesses, pelo que as aulas seriam um tipo de oficinas, onde os alunos conseguiriam aprender e desenvolver-se de forma livre e mais natural (Fortuny y Dubreucq-Choprix, 1988: 13-14; Minerva, 2004: 126).

Para findar este conciso percurso histórico, falta ainda fazer referência à contemporânea psicóloga espanhola Rosário Ortega, para quem o jogo representa também um marcante aliado no processo educativo. No livro *Jugar e Aprender* (Ortega, 1999), a pedagoga destaca a importância do jogo infantil na aprendizagem como um quadro psicossocial privilegiado, onde se concebe um tipo de comunicação que possibilita às crianças questionar sobre o seu próprio pensamento e pôr à prova os seus conhecimentos, através do uso interativo de objetos e conversas: «O jogo é uma experiência que proporciona a criança a segurança necessária para aprender a arriscar, criando situações novas, inventando novos recursos interessantes e avaliando-se de forma tolerante e positiva» (Cabané, 2011: 13; Ortega, 1999: 13).

Assim, ao longo dos tempos, foram muitos os pedagogos que encontraram no jogo um valioso instrumento ao serviço da educação, sublinhando o seu carácter pedagógico no desenvolvimento cognitivo e social da criança.

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

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

Entre os vários tipos de avaliação que existem no processo de ensino-aprendizagem, a avaliação sumativa é, a mais recorrente entre os professores no momento de atribuir uma nota e a mais valorizada pelos alunos no final de cada período letivo. A explicação é simples: através dos testes sumativos conseguimos aferir de forma real e imediata resultados da aprendizagem, quantificando-os objetivamente. No entanto, no caso das línguas, a avaliação jamais poderá cingir-se a uma folha de papel, já que a língua é um sistema vivo e dinâmico, onde predomina a subjetividade e onde confluem as várias habilidades comunicativas do indivíduo; «os testes de língua são uma forma de avaliação, mas há também muitas outras como a observação informal do professor» (QECR, 2001: 243), igualmente válidas e que contribuirão para enriquecer o leque de

informações avaliativas dos seus alunos. Recorde-se que «la evaluación debe antes que todo ser útil para los profesores y los estudiantes, informar sobre los logros, el progreso y el esfuerzo y alimentar la colaboración entre profesor y alumnos» (Genesee e Upshur, 1996 citado em Escobar, 2001: 327) e, neste sentido, a avaliação formativa cumpre, particularmente, estes pressupostos, já que, como afirma o QECR (2001: 255), a sua força «reside no facto de que se destina a melhorar a aprendizagem», isto é, o seu objetivo, mais do que “calcular” conhecimentos, é o de regular e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, orientando e ajudando o aluno a encontrar estratégias que lhe permitam progredir.

Neste contexto avaliativo, o jogo poderá representar um importante instrumento de avaliação formativa, uma vez que quando o aluno joga, ele dá e pede informação, interatua, permitindo ao docente obter um feedback imediato sobre o seu nível de aprendizagem. Outro aspeto que viabiliza o jogo como um instrumento de avaliação formativa é o facto de esta ter lugar no final de uma sequência de atividades ou de uma unidade didática lecionada (Weiss, 1996, 22-34.); neste sentido, o jogo pode ser, como afirma Catalina Ponce, uma forma de «evaluar las sesiones trabajadas o el desarrollo de las actividades para saber que conocimientos tienen los participantes» (Ponce, 2009: 6). Ainda sobre a questão da avaliação no jogo, importa referir que este tipo de atividade, quando devidamente planificada, consegue garantir as qualidades fundamentais que toda a ferramenta de avaliação deve certificar - validade, fiabilidade e viabilidade - conforme preconizam Cristina Escobar (Escobar, 2001: 337-342) e Teresa Bordón (2006, 55-66).

1.2. Enquadramento metodológico do jogo didático: a abordagem da competência comunicativa

Num contexto escolar, e enquanto professores, saber tirar partido do jogo e adaptá-lo aos conteúdos programáticos da disciplina será uma estratégia útil para alcançar os objetivos de aprendizagem de uma língua: compreender e usá-la verdadeiramente. Portanto, para melhor compreender a implementação do jogo como atividade e instrumento de aprendizagem, implica conhecer também o contexto metodológico que envolve este tipo de atividade. Para levar a cabo esta incursão pela história da metodologia, considerámos os autores Jack Richards e Theodore Rodgers (1998), Javier Zanón (1999) e Sonsoles Fernández (2009).

Segundo Richards e Rodgers (1998:53-58), no início dos anos 60, o sistema de ensino que vigorava na aprendizagem das línguas estrangeiras baseava-se no Método Audiolingual, uma metodologia que enfatizava a oralidade e privilegiava a competência linguística, consequente de um

ensino mecanizado da língua, que assentava na audição, na repetição e na resolução de exercícios estruturo-globais.

Contudo, Chomsky achava que as teorias estruturalistas apresentavam fragilidades que não explicavam as características principais da língua, como a criatividade e a singularidade de cada oração. E, por isso, desenvolveu uma nova gramática, segundo a qual o indivíduo nascia com uma predisposição inata para a linguagem e detinha universais linguísticos comuns a todas as línguas.

Esta teoria, juntamente com os contributos dados pela psicologia cognitiva, veio dar origem a uma nova metodologia – o Código Cognitivo - cuja competência linguística se desenvolvia, mediante o trabalho intuitivo das destrezas da compreensão oral e escrita, afastando-se, assim, da até então vigente teoria metodológica. Com o surgimento deste novo método, o aluno adquiria uma maior responsabilidade na sua própria aprendizagem, ao reconhecer a capacidade de enunciar hipóteses relativas às regras da Língua Estrangeira, de pô-las em prática e aprender a partir dos próprios erros, com o propósito de adquirir as regras dessa língua. No entanto, o êxito desta metodologia foi efémero, pois também ela centrava a aprendizagem da língua no domínio gramatical, excluindo a competência comunicativa, o que, em termos práticos, se traduzia numa clara deficiência na aplicação da mesma (Richards e Rodgers, 1986: 64-65).

É neste contexto que surge, segundo os autores acima mencionados (Richards e Rodgers, 1998: 67), no início da década de 70, pelas mãos de alguns linguistas britânicos, como C. Candlin e H. Widdowson, a ainda atual Abordagem Comunicativa. Considerando que o objetivo na aprendizagem de uma língua estrangeira deveria ser o desenvolvimento da competência comunicativa e não apenas da competência linguística, esta nova abordagem defende o desenvolvimento de princípios favoráveis à aprendizagem de línguas estrangeiras, que procurem uma maior proximidade entre a aprendizagem e a realidade do aluno, capacitando-o «para uma comunicação real - não só na vertente oral, mas também na escrita - com outros falantes da LE» (Diccionario de términos clave de ELE); o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem, assim, a aprendizagem deve estar direcionada para os seus interesses e necessidades, para que seja significativa. Pela primeira vez, começa-se a dar importância aos fatores afetivos, à motivação e ao reforço da segurança do discente, no sentido de diminuir o filtro afetivo que poderia condicionar o seu desempenho; da de igual modo, o contexto sociocultural torna-se pertinente para a aprendizagem e para a prática da língua, que passa a estudar-se, não como um fim, mas como um meio, uma ferramenta de comunicação e interação social. É, concretamente, neste ponto que reside a grande novidade do Ensino Comunicativo: este propõe que o estudante esteja em condições de utilizar a língua estrangeira estudada no contacto com outros falantes, nativos ou não, sendo que o que é realmente pertinente é a comunicação e a interação entre si (Richards e Rodgers, 1986: 71-76).

A expressão oral constitui uma competência ou habilidade de comunicação que não tem sentido sem a compreensão, sem o processamento e a interpretação do que é ouvido. A expressão oral implica a interação e a bidirecionalidade, num contexto partilhado, e numa situação em que se devem negociar os significados. A comunicação é um processo, uma ação, baseada em competências expressivas e interpretativas, assim, a expressão oral deve entender-se como tal, junto com a compreensão oral, a leitura e a escrita. Se entendermos a complexidade desta competência, podemos entender melhor as dificuldades dos nossos alunos e podemos preparar atividades didáticas mais eficazes.

A sala de aula é um espaço comunicativo caracterizado por relações explícitas ou implícitas entre intervenientes e tornadas perceptíveis através das estratégias linguísticas e paralinguísticas utilizadas pelos intervenientes. A promoção da competência comunicativa em sala de aula inclui a produção de um discurso num determinado contexto, logo a avaliação do discurso – através de instrumentos, como grelhas de observação ou registos do conteúdo do discurso – deverá contemplar um conjunto de fatores pessoais, funcionais, curriculares, bem como aquisições prévias.

A avaliação deve ser realizada em momentos formais, previamente agendados, nos quais os alunos poderão desenvolver a sua competência com base na concretização de inúmeras atividades. Com o objetivo de verem a sua participação na aula concretizada de modo eficaz, os alunos poderão proceder a relatos de acontecimentos vividos, visionados ou inventados, a jogos de faz de conta, a exposições orais, argumentações, debates, diálogos e dramatizações (Sousa, 2006).

A avaliação objetiva das competências comunicativas revela-se uma ferramenta básica para o estabelecimento de um plano de ação centrado no aluno e orientado para o aperfeiçoamento da sua competência comunicativa oral.

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

1.2.1. A abordagem Comunicativa

Nos finais do século XX, a língua deixou de ser entendida como um sistema de normas composto por elementos linguísticos que são organizados em níveis hierarquizados e passou a ser percebida como um meio de comunicação e de interação social. Esta nova conceção do conceito de Língua deu origem à Abordagem Comunicativa.

A Abordagem Comunicativa tem como principal objetivo capacitar o aluno para uma comunicação autêntica, não apenas na vertente oral, mas também na escrita com outros falantes da LE. Para esta finalidade, durante o processo de aprendizagem utilizam-se textos, gravações e materiais autênticos para se realizar atividades que procuram imitar com autenticidade a realidade fora do contexto de sala de aula.

O objetivo primordial da Abordagem Comunicativa é o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, procurando fornecer-lhes os instrumentos necessários para que sejam capazes de interagir de forma eficiente em diferentes situações de comunicação. Este conceito baseia-se no pensamento de diversos investigadores como Richards e Rodgers (1998), Krashen e Terrell (1983) e Hymes (1972), para quem o desenvolvimento da competência comunicativa é o objetivo principal do processo ensino-aprendizagem e não a memorização de vocabulário e de regras gramaticais (Lima e Filho 2013: 14-21).

Para que haja uma verdadeira evolução da competência comunicativa dos alunos não chega, apenas, que eles assimilem uma enorme quantidade de palavras e de regras gramaticais. É mais importante que aprendam como usar os conhecimentos. Para isso, devem participar em tarefas/situações reais de comunicação, sendo, a língua entendida como um meio para atingir um fim. Nesta perspetiva, em 1990, surgiu uma proposta de programa de aprendizagem da língua centrado na ação, designado por “enfoque por tarefas”.

Uma tarefa comunicativa é uma parte das atividades desenvolvidas em sala de aula que leva os alunos à compreensão, ao uso, à produção e à comunicação na língua-alvo, considerando mais o significado do que a forma. A tarefa deve abranger o desenvolvimento das quatro destrezas de forma integrada. Deve ser motivadora e implicar o trabalho cooperativo, de forma a favorecer a aprendizagem e a autonomia do aluno. Para uma verdadeira eficácia, é necessário também que seja negociada (Melero Abadía 2004: 704).

Em suma, das investigações de alguns linguistas insatisfeitos com os resultados dos métodos de tradução e gramática e do audiolingual, como Hymes (1972) e Canale e Swain (1980), resultou a ideia de que a unidade básica da língua é o ato comunicativo e não a frase.

Esta nova conceção do ensino de línguas estrangeiras trouxe importantes implicações nos âmbitos da aquisição e do ensino de línguas, conduzindo a uma nova visão dos papéis desempenhados pelo professor e alunos no processo de ensino/aprendizagem, à reformulação dos programas, à estruturação dos manuais escolares e, conseqüentemente, à adoção de novas estratégias e recursos pedagógicos utilizados pelos docentes na sala de aula.

1.3. O jogo didático e a motivação na aula de Língua Estrangeira.

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

De acordo com José Pedro Machado (2003: 349) e com a informação constante na página web *CiberDúvidas* da Língua Portuguesa, a palavra jogo deriva do latim vulgar *jocus*,i, que significa «gracejo, brincadeira, galhofa»; porém, no latim clássico, este lexema assumiu a noção de *ludus*,i, com o sentido de «jogo, divertimento, recreação», aproximando-se, assim, do conceito que hoje em dia lhe atribuímos¹. Justamente por ser uma atividade agradável, muitos pedagogos defenderam, ao longo dos tempos, a sua utilização como impulsor do desenvolvimento cognitivo e social da criança e mais tarde de aprendizagem escolar.

Segundo Gema Sánchez (2010: 23), o jogo e a aprendizagem têm vários aspetos em comum: o desejo de superação, a prática e o entretenimento que promovem as capacidades do aluno e a prática de estratégias que o conduzem ao sucesso e o ajudam a superar dificuldades. É por isso que o consideramos uma ferramenta e uma estratégia de ensino globalizante, que não pode limitar-se ao ensino pré-escolar e primário, pois como afirma Prieto Figueroa (1984:89 citado em Minerva, 2004:129) «el juego, como elemento esencial en la vida del ser humano, afecta de manera diferente cada período de la vida: juego libre para el niño y juego sistematizado para el adolescente». A mesma ideia é partilhada pelo psicólogo norte-americano Jerome Bruner (1986:85 citado em Mayrink, 2002: 27), para quem «o jogo para a criança e para o adulto é uma forma de usar a inteligência, ou melhor, uma atitude relativamente ao uso da inteligência. É um banco de recursos, um viveiro no qual se experimentam formas de combinar o pensamento, a linguagem e a fantasia».

A aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira, nem sempre é uma tarefa simples para o professor. A falta de motivação e, muitas vezes, a inadaptação dos alunos fazem com

¹ Esta referência etimológica aparece na seguinte página web:

<http://www.ciberduvidas.pt/pergunta.php?id=28330>

que seja odiada e encarada como inútil, tornando a aula num momento aborrecido e, tantas vezes, palco de tensões e conflitos. Competirá ao profissional encontrar estratégias que o ajudem na sua missão, orientando os seus discentes, através de atividades apelativas e eloquentes, na descoberta da utilidade da língua, não só na sua formação profissional, mas também na sua construção e desenvolvimento como indivíduo, que é, por natureza, um animal social.

Como referimos anteriormente, durante muitas décadas, a aprendizagem das línguas esteve assente no tradicional e arcaico método estruturalista, em que aprender uma língua significava dominar a sua estrutura gramatical. As aulas eram, assim, ocupadas com cansativos e repetitivos exercícios gramaticais, onde o aluno empregava e reiterava, mecanicamente, os conteúdos gramaticais aprendidos. Porém, com a introdução da Abordagem Comunicativa, a aprendizagem destas disciplinas recebeu uma lufada de ar fresco e os jogos didáticos começam a ganhar espaço, constituindo um meio privilegiado onde o estudante faz uso pleno da língua, inserido num contexto que lhe é agradável e significativo. Fácil de aplicar e de aprender, tem a vantagem de permitir ao docente adaptá-lo ao nível de ensino e aos conteúdos que pretenda e, assim, passa a ser divertido; quase que de forma voluntária, os alunos usam a língua, cumprindo o principal objetivo do processo de ensino-aprendizagem: aprender e praticar a língua, em todas as suas dimensões.

Com o jogo, a aula transforma-se num tipo de laboratório, onde os alunos experimentam e comprovam os conhecimentos aprendidos, praticam a língua estudada, aprendem e divertem-se.

Valorizado por professores e alunos, o jogo constitui, na escola atual, um recurso cada vez mais usado na aprendizagem das línguas, mas também em outras áreas educativas. E quando questionados sobre a sua utilidade no processo de ensino-aprendizagem, são vários os exemplos dados pelos nossos profissionais que, apesar das dificuldades que, às vezes, se lhes colocam, reconhecem nesta atividade um valioso instrumento de trabalho.

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

1.3.1. Vantagens da utilização dos jogos didáticos

É com uma citação do pensador e filósofo chinês Confúcio - «Contaram-me e esqueci. Vi e entendi. Fiz e aprendi.» - que apresentamos a característica que melhor sintetiza e justifica o uso e a finalidade do jogo na aprendizagem das línguas, dado que a melhor maneira de aprender uma língua é, de facto, praticá-la. E que outra atividade como o jogo incentiva essa prática? Quando

jogamos, comunicamos e, por isso, todos os nossos sentidos estão ativos: ouvimos, respondemos e interagimos com os outros e, portanto, praticamos e desenvolvemos todas as competências linguísticas.

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

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

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

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

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

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

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

7. para além do ambiente descontraído que o jogo proporciona, diminuindo assim o filtro afetivo (Richards e Rodgers, 1986), permite, como recomenda a Abordagem Comunicativa, uma aprendizagem efetivamente centrada no aluno, na medida em que a atividade é focada nele e dele depende a sua realização: é o aluno quem assume o «papel principal», que pergunta e responde, que interage com os seus colegas; por outro lado, o professor, adota uma atitude mais passiva, de mediador e facilitador do processo de aprendizagem, permitindo-lhe observar e detetar as necessidades de aprendizagem dos seus alunos (Chamorro Guerrero e Prats Fons, 1990: 236);

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

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

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

11. recurso didático por excelência, faltará ainda salientar a dimensão cultural que esta atividade lúdica incorpora, conforme patenteia Patrícia Varela (2010:2-5): a aula de línguas é também um espaço privilegiado de aprendizagem cultural, pois toda a língua está marcada por uma forte carga histórico-social e cultural, mas aprender cultura numa aula tradicionalmente expositiva será pouco estimulante para o aluno e com o decorrer do tempo, o desinteresse dos discentes e a

frustração do professor tomarão conta da aula. Porém, fazê-lo mediante a realização de um jogo traduzir-se-á num momento divertido e produtivo de aprendizagem, constituindo, por isso, como propõe Patrícia Varela (2010:2-5) um mecanismo ativador, uma ferramenta através da qual o aluno poderá aprender aspetos culturais da língua em estudo que, por sua vez, o ajudará a conhecer e a desmitificar estereótipos existentes. Neste contexto, destacam-se os conceitos de pluriculturalismo, abordado pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001:23-24), que tem que ver com a capacidade de relacionar de modo significativo as várias culturas às quais acede um indivíduo, e as dimensões do aluno, como agente social, falante intercultural e aprendiz autónomo, referidas pelo Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), sendo de destacar a de falante intercultural, segundo a qual o aluno será capaz de identificar características próprias da nova cultura e a da sua, estabelecendo uma ponte de união entre ambas as culturas.

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

1.3.2. Desvantagens da utilização dos jogos didáticos

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

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

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

3. o perfil dos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem é apontado como um elemento de resistência: a rigidez, por um lado, e a timidez, por outro, poderá fazer com que professor ou alunos se sintam pouco à vontade, resultando a atividade num momento forçado e pouco natural (Moreno, 2003 citado em Tornero, 2009: 10). Sem que se possa colocar em causa o profissionalismo do professor, o seu carácter e estilo de ensino poderão não adequar-se a este tipo de atividade, acabando por refletir-se negativamente nos seus alunos. Da mesma maneira, há estudantes que, por vergonha e por possuírem uma menor capacidade comunicativa, sentir-se-ão inibidos perante uma situação de exposição à turma e a ideia de competição que subjaz ao conceito de jogo. Num lado completamente oposto, também pode acontecer estarmos diante de um grupo de alunos que não respeita as regras e os limites do jogo, transformando-o numa atividade inútil, sem objetivos de aprendizagem;

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

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

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

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

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

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

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

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

No capítulo 4 - O uso da língua e o utilizador/aprendente – concretamente no ponto 4.3. – Tarefas comunicativas fundamentos – encontramos essa menção, como sendo uma atividade

fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento da língua: «O uso da língua como jogo desempenha frequentemente um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da língua» (QECR, 2011: 88). Neste contexto, apresenta como tipo de tarefa comunicativa as simulações e as dramatizações e propõe ainda alguns exemplos de jogos didáticos, classificando-os em jogos sociais de língua, atividades individuais e jogos de palavras:

Jogos de língua de carácter social:

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

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 Europeu (2001: 88)

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

Um pouco mais adiante, no capítulo 6, ponto 6.1.4.1. - Tipos de objetivos em relação ao *Quadro de Referência*, deparamo-nos com uma nova referência ao uso do jogo didático no contexto de sala de aula, considerando vantajoso a utilização de simulações e jogos dramáticos, não só porque motivam o aluno, mas também porque permitem estabelecer objetivos transitórios em termos de tarefas a realizar, tornando-se em algo de concreto para ele (QEER, 2011:194). Nos pontos 6.4.5 e 6.4.6, propõe-se, uma vez mais, o recurso a este tipo de atividade para facilitar o desenvolvimento das competências gerais e a capacidade do aluno para utilizar estratégias comunicativas (QEER, 2011:206-207).

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

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

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

À semelhança do QEER, a primeira versão deste documento, datada de 1994, propunha igualmente uma classificação dos vários tipos de jogos a usar na aula de Espanhol, segundo o

objetivo de aprendizagem fixado: *jogos de observação, jogos de dedução e lógica e jogos com palavras* (Labrador e Morote, 2008: 75):

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

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

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

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

1.3.4. Tipos de jogos

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

Mas para quem a imaginação não é o seu forte, existe já bastante bibliografia que versa sobre este assunto: desde artigos publicados em revistas de didática a livros inteiramente dedicados ao tema, verdadeiros compêndios de jogos didáticos adequados ao nível de ensino, aos conteúdos e às destrezas que o professor quer trabalhar, são muitas as propostas que podemos seguir para criar uma aula diferente e divertida. Eis alguns exemplos: *Juguemos en clase*, de María Rosa López e Glória López (2000), *Las actividades lúdicas en la clase de E/LE*, de Yolanda Tornero (2009), *¡Hagan juego!*, de Isabel Iglesias Casal e María Prieto Grande (2007) ou ainda o volume 6 da coleção da Didactired (2006), intitulado *Gestión de clase*. Para além destas obras, citamos ainda nomes como os de Sonsoles Fernández (2000; 2009), Yolanda Tornero (2009), Patricia Varela (2010), Charo Nevado (2008), Maria José Labrador (2008), Patricia Bello (1990) ou Concha Moreno (2002), pedagogas contemporâneas para quem o jogo constitui, de facto, uma ferramenta de aprendizagem a usar nas aulas de línguas. Em certos artigos que escreveram, e que foram para nós objeto de consulta, expõem a sua visão sobre o jogo na aula de línguas e oferecem aos colegas leitores algumas sugestões.

Para além de mais *atividades individuais*, como palavras cruzadas, canções, adivinhas, travalínguas e ainda de *jogos de palavras*, como anúncios, para praticar e recriar a língua (Fernández,

2009: 29-38), Sonsoles Fernández apresenta ainda outro tipo de jogos que propiciam o trabalho de vários conteúdos e destrezas (Fernández, 2000, 11-16):

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

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

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

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

- *jogos de interação livre*, onde se incluem tarefas autênticas, como a preparação de uma visita de estudo, uma entrevista ou simulações e jogos dramáticos, viabilizando que o aluno produza atos de fala reais. A importância deste tipo de jogo destaca-se pela proximidade que estabelece com a realidade, possibilitando um uso efetivo da língua: «Los juegos teatrales o de rol (en inglés, *role play*) se acercan a la comunicación real, en la que los participantes reciben retroalimentación (verbal o física) inmediata de los compañeros, y así pueden calibrar el éxito en el juego y en el uso de la lengua. Se estima que los juegos, además de desarrollar la competencia comunicativa, pueden incidir beneficiosamente en la motivación» (Diccionario de términos clave de ELE)².

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

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

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

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

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

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

² Esta informação foi retirada do verbete *Juegos de Roles*, no Diccionario de términos clave de ELE, do Centro Virtual Cervantes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3.4.1. Classificação dos jogos

Quanto à classificação dos tipos de jogos, parece-me importante realçar o facto de esta ser uma tarefa difícil, não só porque há muitos jogos com diferentes tipologias, mas também porque são muitos os autores que escreveram sobre o assunto. Dentro deles, destaquei, em primeiro lugar, a classificação apresentada por M.D. Chamorro e N. Prats (1990, cit. in Cabané Rampérez, 2011: pp. 36-37), pois é a que melhor distingue, de forma mais exaustiva, os diferentes tipos de jogos e seus funcionamentos. Esta categorização é também uma apreciação geral, pois tem em conta os jogos como elemento recreativo, sem uso específico. De forma resumida, nela se identifica:

I. Tipos de jogos:

- Jogos competitivos: cujo objetivo é ser o primeiro a alcançar um determinado fim;

- Jogos cooperativos: a participação de todo o grupo é necessária para concluir a tarefa proposta.

(Tradução da autora)

II. Funcionamiento do jogo:

1. Jogos de procura de informação:

- Unívocos: só um aluno tem a informação e o outro tem de descobri-la;

- Recíprocos: ambos os discentes têm a informação que o seu colega necessita.

2. Jogos de averiguação: também usam o princípio da busca da informação contudo oferecem duas variantes:

- Jogos para adivinhar: só um membro ou um grupo do conjunto possui a informação que se deve esconder deliberadamente;

- Jogos de procura e averiguação: todos os alunos sabem parte da informação necessária.

3. Jogos puzzle: a diferença entre este jogo e os quebra-cabeças está em que cada participante dispõe unicamente uma peça;

4. Jogos de hierarquização: baseado na falta de opinião;

5. Jogos para emparelhar: dividem-se pela turma pares idênticos de cartas, fotos, etc. e cada jogador tem de encontrar o seu par;

6. Jogos de seleção: cada jogador possui uma lista com diferentes possibilidades e só uma delas é comum a todo o grupo. Trata-se de descobrir qual é;

7. Jogos de trocas: baseados no princípio do truque;

8. Jogos de associação: o jogo baseia-se na descoberta de que membros da turma pertencem a um mesmo;

9. Jogos de dramatização: cada aluno assume uma identidade fictícia e uma série de indicações sobre a tarefa individual que tem de levar a cabo. Os restantes discentes tem de descobrir de quem se trata;

10. Simulações: reproduzem pequenas amostras das interações humanas mediante a imitação real que deve envolver a totalidade da turma.

(Tradução da autora)

Neste estudo em particular, seguirei uma classificação particularmente direcionada ao tipo de jogos que podem ser usados nas aulas de ELE.

A sua definição é baseada nos vários estudos que há sobre este tópico, nomeadamente na prática pedagógica que realizei na escola, na qual segui a tipologia abaixo apresentada.

Nela distingue-se apenas:

- **Jogos de mesa:** são os mais comuns nas aulas de ELE. São normalmente jogados à volta de um tabuleiro ou mesa e caracterizam-se por serem jogos da sorte, ainda que, muitas vezes, seja necessário definir estratégias para poder jogar. Entre os mais conhecidos estão o «Juego de la Oca», «Dominó», «Pictionary», «Trivial Pursuit», «Memory», «Tabú», «¿Quién es quién?», «Parchís» ou os jogos de cartas.

A este propósito convém ainda referir que, dentro dos três grandes grupos aqui apresentados, utilizei, na sua maioria, os que se incluem nos jogos de mesa. Esta decisão deveu-se ao facto de se tratar de jogos com os quais os alunos estão mais familiarizados, mas também por serem aqueles de que mais gostam. No entanto, tive também em consideração a interação que estes permitem entre os alunos e a polivalência e a maleabilidade que deles se pode retirar, pois é muito fácil adaptá-los àquilo que desejamos, sendo possível trabalhar qualquer tipo de conteúdo, tal como já tinha sido referido anteriormente. A juntar a estes fatores, resulta ainda a cooperação que é característica deste tipo de jogos, uma vez que os jogos em contexto de sala de aula pressupõem um trabalho de equipa, onde a estratégia e a astúcia são elementos essenciais a trabalhar.

Como tal, é possível concluir que, em qualquer uma destas alternativas, foi seguida uma estratégia de utilização das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), uma vez que adaptei muitos dos jogos, privilegiando, também, os meios informáticos, como o computador e o projetor. Com isto, não só consegui captar mais a atenção dos alunos e ir de encontro àquela que é a realidade mais próxima dos discentes, como também usufruí da interação e abrangência que este tipo de meios oferece quando usados na sala de aula.

1.3.5. O jogo e a competência comunicativa em sala de aula como instrumento de avaliação

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

Diccionario de términos clave de ELE³

³ Esta definição foi retirada do verbete *Funciones de la evaluación*, no Diccionario de términos clave de ELE, do Centro Virtual Cervantes.

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

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

De entre os diversos modelos de avaliação que existem no processo de ensino-aprendizagem, a avaliação sumativa é, muito provavelmente, a mais recorrente entre os professores no momento de atribuir uma nota e a mais valorizada pelos alunos no final de cada período. A explicação é simples: através dos testes sumativos conseguimos conferir de forma concreta e imediata resultados da aprendizagem, quantificando-os objetivamente. No entanto, no caso das línguas, a avaliação jamais poderá limitar-se a uma folha de papel, já que a língua é um sistema vivo e dinâmico, onde prevalece a subjetividade e onde confluem as várias habilidades comunicativas do indivíduo; «os testes de língua são uma forma de avaliação, mas há também muitas outras como a observação informal do professor» (QEER, 2001: 243), igualmente válidas e que contribuirão para enriquecer o leque de informações avaliativas dos seus alunos. Recorde-se que «la evaluación debe antes que todo ser útil para los profesores y los estudiantes, informar sobre los logros, el progreso y el esfuerzo y alimentar la colaboración entre profesor y alumnos» (Genesee e Upshur, 1996 citado em Escobar, 2001: 327) e, neste sentido, a avaliação formativa cumpre, particularmente, estes pressupostos, já que, como afirma o QEER (2001: 255), a sua força «reside no facto de que se destina a melhorar a aprendizagem», isto é, o seu objetivo, mais do que medir conhecimentos, é o de regular e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, orientando o aluno a encontrar estratégias que lhe permitam progredir.

No âmbito desta temática, importa mencionar Cristina Escobar, que tratou a questão da avaliação em vários artigos, expondo as características que distinguem os dois tipos supracitados.

A avaliação formativa distingue-se pelo facto de levar-se a cabo «de forma continuada y repetida durante el proceso educativo con la finalidad de mejorar dicho proceso» e «aportar

información al alumno para que éste sea capaz de regular su aprendizaje o al profesor para que pueda adoptar decisiones tales como la adaptación del programa original o la atención personalizada a un determinado alumno» (Escobar, 2001: 326). Conforme diz Cardinet (1985 citado em VV.AA, 1996: 384) «su objetivo es mejorar los procesos, guiar al alumno en su trabajo, detectar sus dificultades para ayudarle a descubrir los procedimientos que le permitan progresar en su aprendizaje».

Neste contexto avaliativo, o jogo poderá representar um importante instrumento de avaliação formativa, uma vez que quando o aluno joga, ele dá e pede informação, interage, permitindo ao docente obter um *feedback* direto sobre o seu nível de aprendizagem; mediante a observação do desempenho do aluno, verifica aquilo que é capaz de fazer, identificando eventuais falhas e, por conseguinte, avalia se as atividades e as estratégias implementadas foram adequadas e motivadoras (Escobar, 2001:333; VV.AA, 1996: 384-386). Por outro lado, a implementação deste tipo de atividade possibilita também ao aluno obter informação sobre o seu autoconhecimento e desenvolve nele uma maior autonomia e responsabilidade na sua aprendizagem, fornecendo-lhe uma retroação da sua prestação (Escobar, 2001: 332-333; VV.AA, 1996: 384-386; QECR, 2001: 208, 254, 262; Sánchez, 2010, 29). Significa, por isso, que o jogo constitui também um instrumento de hétero e de autoavaliação para ambos os interlocutores. Este último conceito é de grande relevância, pois ao carácter lúdico associa-se-lhe a dimensão reflexiva, que se traduz numa atitude de mais envolvimento do estudante, fazendo-o consciente e responsável pela sua aprendizagem, como sustenta o QECR (2001: 263): «o maior potencial para a autoavaliação reside no seu uso como instrumento para a motivação e a tomada de consciência: ajuda os aprendentes a apreciar os seus aspetos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia».

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

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

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

Assim, sugerimos um exemplo de atividade lúdica (ver **quadro 1**) que poderíamos realizar em contexto de sala de aula:

A professora registará no quadro o nome de diversas profissões em espanhol e pedirá para cada aluno escolher uma que ele irá representar. Após a escolha, todos se apresentarão aos colegas falando da profissão escolhida. Ex: *Yo soy cocinero*. Após todos se apresentarem, a professora começará a dinâmica com a seguinte frase: *Arquitecto habla con jardinero*. O aluno que representa a profissão *jardinero* terá que repetir seu nome e falar outra profissão, e assim sucessivamente.

Ao explicar a atividade, a professora dará as seguintes instruções:

- Não pode demorar em responder quando chamado;
- Se chamar alguma profissão que já tenha saído será eliminado;
- Se, ao ser chamado, não responder também estará eliminado.

Material:

- Marcador e quadro branco.

Objetivos:

- Desenvolver a comunicação;
- Estimular a concentração e memória;
- Praticar o léxico das profissões.

Disposição da sala: Alunos sentados em círculos.

Variante: Pode-se escrever no quadro o nome das carreiras em vez da profissão.

Ex: Em vez de escrever médico, escreve-se *medicina*, *profesor*, escreve-se *educación*, etc.

Competências da língua a serem desenvolvidas:

- Fala / Escuta / Leitura / Compreensão.

Quadro 1: Exemplo de um jogo didático que pode ser realizado em contexto de sala de aula.

1.4. A função do professor no jogo

Durante a primeira metade do século XX, chegaram, à Europa, ideias da modernidade trazidas pelo movimento da *Escola Nova*, que contestavam o conservador modelo da *Escola Tradicional*, assistiu-se a uma total mudança no conceito de ensino, que iria fazer refletir-se nas posteriores teorias e metodológicas. Esta nova conceção propunha uma escola mais aberta e descentralizada, deslocando o centro da ação educativa para o aluno, que se tornava o protagonista do processo de ensino-aprendizagem (Correia, [s.d]: 3-6).

São pois nestes pressupostos que se baseiam as teorias do Ensino Comunicativo e por Tarefas, as quais orientam, hodiernamente, a aprendizagem das línguas e servem, por isso, de suporte à prática docente (Richards e Rodgers, 1986). Conhecidos que estão esses princípios, bem como as vantagens de usar o jogo como ferramenta de aprendizagem, debruçemo-nos agora sobre a função do professor neste género de atividade, ele que é o mentor e o gestor da aula.

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

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

- refletir sobre a(s) razão(ões) que o leva(m) a realizar este tipo de atividade e de que modo poderá ajudar o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos;

- estabelecer objetivos concretos de aprendizagem, isto é, definir que conteúdos se espera que os discentes conheçam, reforcem ou revejam e/ou as destrezas linguísticas que devem praticar, bem como os critérios de avaliação da atividade;

- planificar o tempo necessário para a sua realização;

- considerar o nível de conhecimentos e necessidades linguísticas dos alunos, bem como às características da turma, nomeadamente idade, personalidade, interesses e importância;

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

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

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

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

Para que a atividade seja bem-sucedida, é indispensável, como já referimos, que os alunos saibam previamente e com clareza o que é para fazer, pelo que cabe ao professor a tarefa de explicar a atividade e, se necessário, exemplificar. Ainda assim, este é um tipo de atividade onde há regras, mas não imposições; por isso, o docente assume-se como negociador, acordando com os discentes alguns aspetos, como a elaboração dos grupos de trabalho, para que estes sintam a liberdade de escolha, que caracteriza o jogo (Labrador y Morote, 2008: 80).

No entanto, a experiência demonstrou-nos que é importante não descurar firmeza na sua postura, delimitando claramente regras básicas de funcionamento do jogo, que não podem ser desrespeitadas; é capital que eles se mentalizem de que há regras a cumprir e que não esqueçam que estão dentro de uma sala de aula. E porque, no decorrer do jogo, há sempre dúvidas ou dificuldades que surgem, caber-lhe-á também auxiliar e facilitar a atuação dos alunos, esclarecendo dúvidas, ajudando-os a ultrapassar obstáculos, propiciando a coesão grupal e favorecendo o compromisso dos estudantes com ao jogo e uma participação ativa (Labrador y Morote, 2008: 80).

Por fim, cumprindo uma das funções vitais da profissão, o jogo será ainda um meio de este observar, avaliar e diagnosticar dificuldades, mediante o desempenho dos seus alunos (Labrador y Morote, 2008: 80).

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

Capítulo II

Apresentação de propostas de trabalho e análise de resultados

No primeiro capítulo deste relatório, procurámos, através de uma explicação teórica fundamentada, mostrar que o jogo didático é uma estratégia de trabalho e uma ferramenta de avaliação que promove e facilita o processo de ensino-aprendizagem.

Neste segundo capítulo, direcionado para uma perspetiva mais prática, faremos a apresentação das propostas de trabalho que foram aplicadas em contexto de sala de aula e que estiveram na base deste estudo e procederemos, em seguida, a uma análise cuidada dos resultados obtidos, resultantes da nossa observação, durante a realização dessas atividades, mas também da opinião de todos os alunos envolvidos.

2.1. Situação educativa: contextualização

O Agrupamento de Escolas André Soares foi a escola que no ano letivo de 2015-2016 nos acolheu para realizarmos o estágio monolíngue de Espanhol e onde nos recebeu, em meados de setembro, a Professora Susana Santos, que no percurso do estágio pedagógico, nos orientou e ajudou a crescer como professora de língua estrangeira. O Agrupamento de Escolas André Soares, situado na cidade de Braga, integra cinco estabelecimentos de educação e ensino, desde o pré-escolar até ao 3.º ciclo: a Escola Básica do Carandá, a Escola Básica com Educação Pré-Escolar de S. Lázaro, o Centro Escolar de Ponte Pedrinha. Com alunos que vão desde o 5º ao 9º ano de escolaridade, a EB 2,3 de Real é uma escola bem equipada, dispondo de vários recursos úteis, que melhoram o dia-a-dia de toda a comunidade escolar. De entre eles podem se destacar aqueles que são os mais habituais em todas as instituições escolares, como bar, reprografia, salas de estudo, secretaria, pavilhões gimnodesportivos, biblioteca, átrios e espaços de convívio, entre outros, mas também serviço de psicologia e orientação, uma Unidade de Apoio Especializado, um gabinete de promoção do sucesso, ofertas de atividades físicas, serviços de ensino vocacional e de ensino especial e ademais de muitos outros projetos. Saliente-se que a Escola Básica André Soares é associada do Estabelecimento Prisional de Braga. Neste âmbito, promove um curso de educação e formação de adultos (EFA) B1, com 12 formandos, um EFA B3, com 12 formandos, e cinco unidades de formação de curta duração, com um total de 152 formandos.

Especificamente, acolhe alunos do 2.º e do 3.º ciclo, entre os 10 e os 14 anos, num universo de 973 alunos (397 alunos do 2º ciclo e 576 alunos do 3º ciclo) e 170 docentes, dos quais 95% são do quadro.

Durante o período de estágio, trabalhamos com uma turma do 3.º ciclo, constituída inicialmente por vinte e sete alunos, dezassete rapazes e dez raparigas, com uma média de idades

de catorze/quinze anos. Ao traçar o perfil do 9.º G, verificámos tratar-se de um grupo um pouco heterogéneo, na medida que a maioria dos alunos acompanhava bastante bem a matéria lecionada, mas havia um conjunto de alunos que apresentavam algumas dificuldades de aprendizagem; realçando ainda, o facto de que existiam dois alunos repetentes.

Ao nível das relações interpessoais, revelou ser uma turma muito interessante, com bom comportamento e bastante participativa nas aulas, os alunos mostraram-se sempre motivados para aprender, pelo que foi muito fácil estabelecer uma favorável relação de trabalho. De modo geral, estes discentes provinham de famílias de classe média-baixa, cujos pais tinham habilitações, praticamente na sua maioria, ao nível do 3º ciclo ou secundário, registando-se 6 pais e 6 mães licenciados. Todos os restantes, cujas idades rondavam os quarenta e cinco anos, tinham habilitações mais baixas, havendo também a registar alguns pais desempregados.

Ao longo do estágio, foram lecionadas três unidades didáticas, num total de doze aulas, distribuídas pelos segundo e terceiro períodos letivos. A primeira unidade didática, aplicada no segundo período, foi subordinada ao tema da Vida ativa – *Vida activa: gente que trabaja*. - e contou com quatro aulas de noventa minutos; ainda no segundo período, lecionámos a unidade *Solidaridad*, abordando as temáticas da solidariedade e voluntariado, programada para cinco aulas de noventa minutos igualmente; a última unidade foi lecionada no terceiro período e subordinou-se ao tema do meio ambiente – *El medioambiente* -, com um total de três aulas de noventa minutos.

Conhecido o grupo de trabalho, apresentaremos, de seguida, a metodologia e as atividades realizadas em cada unidade didática lecionada.

2.2. Metodologia usada

Como foi referido no ponto anterior, as propostas práticas a apresentar foram desenvolvidas em contexto de estágio com uma turma de Espanhol, nível B1, do 3.º ciclo do ensino básico para mostrar que «el juego no entiende de edades» (Nevado, 2008:5).

Procurando provar que o jogo didático é, de facto, uma ferramenta e uma estratégia de ensino que, à semelhança de uma ficha de avaliação formativa, proporciona a prática e a revisão das aprendizagens realizadas, aplicámos as atividades no final de cada unidade didática. Assim, os alunos conseguiram aplicar as várias destrezas linguísticas e rever os conteúdos aprendidos, levando-os, simultaneamente a refletir sobre a sua aprendizagem, como recomenda o paradigma educacional atual. Tendo na sua génese a Abordagem Comunicativa e alguns rasgos do Ensino por Tarefas, os jogos concretizados eram atividades comunicativas, que visavam a resolução de um

problema e implicavam, por isso, a atuação e a interação de todos os alunos. É de referir que cada jogo foi desenhado de acordo com o nível de conhecimento dos alunos, o que em termos práticos significa que o grau de dificuldade foi progredindo em cada unidade lecionada. Por isso, e como poderemos verificar posteriormente, estas atividades didáticas começaram por ser mais controladas e, portanto, menos abrangentes em termos de destrezas trabalhadas, para depois serem mais complexas, implicando o uso total, ou quase total, das várias destrezas linguísticas e permitindo igualmente aos discentes uma maior criatividade e autonomia na tomada de decisões.

Cada jogo ocupou o tempo integral da aula e contemplou todos os conteúdos abordados na unidade - gramática, léxico e cultura. No entanto, não podemos deixar de mencionar que a utilização deste tipo de atividade não se cingiu apenas à última aula: nas aulas precedentes recorreremos igualmente à realização de algumas atividades lúdicas para praticar a matéria aprendida, como canções, crucigramas, sopas de letras e exercícios interativos. Desta forma, conseguimos despertar o seu interesse e propiciar-lhes uma forma divertida de aprender e praticar a matéria. Quanto ao agrupamento utilizado nestes jogos de final de unidade, optámos por estabelecermos nós desde o início os grupos de trabalho.

Querendo ainda demonstrar que são vários os jogos que poderemos adaptar ou criar, usámos em cada unidade temática um jogo diferente, variando entre jogos de tabuleiro, e jogos de televisão, conforme havíamos já revelado no capítulo anterior. Na sua elaboração, procurámos sobressair pela originalidade e produzir materiais autênticos, ora baseados em jogos já existentes, ora criados de raiz, de forma que estes fossem atrativos e adequados à realidade e gostos dos alunos, resultando mais significativos para a sua aprendizagem. Para isso, no final de cada atividade, foi-lhes aplicado um questionário de autoavaliação (ver **quadro 2**), no qual incluímos algumas questões sobre o jogo realizado, no sentido de recolher a sua opinião sobre a utilidade deste tipo de atividade no processo de aprendizagem; de entre essas questões, era-lhes solicitado que apresentassem sugestões de jogos que gostariam de realizar futuramente, alguns dos quais acabámos por concretizar. Percebe-se, por isso, que a conceção dos jogos resultou de um processo evolutivo, conduzido ao longo do ano letivo. Estes questionários eram feitos sempre em anonimato, pois não se pretendia avaliar o desempenho de cada aluno em particular, mas sim se os jogos tinham ajudado o grupo a aplicar as várias destrezas linguísticas e rever os conteúdos aprendidos, pelo que foi sempre indicado aos discentes que não escrevessem qualquer tipo de dado identificativo de cada um deles.

Para levar a cabo a nossa investigação-ação e provar a tese que nos propusemos defender, baseámo-nos na nossa perspetiva, enquanto docente realizador e observador, e contámos com a opinião dos nossos alunos, recolhida a partir dos questionários realizados sobre a importância deste tipo de atividade como uma ferramenta de revisão e consolidação da aprendizagem efetuada em cada unidade didática.

Acresce ainda que na escolha das unidades didáticas pesaram dois aspetos que a nosso ver são de grande relevância e determinantes para o sucesso da aprendizagem, por serem alunos de nível intermédio, para quem o medo e a vergonha de se expressarem poderá constituir um obstáculo à sua participação, tivemos o cuidado de selecionar temas que lhes fossem familiares e os motivassem.

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

Quadro 2: Exemplo de um dos questionários elaborados para a Prática Pedagógica Supervisionada de Espanhol Língua Estrangeira, relativo ao jogo «*Juego de la Oca*», que pretendia trabalhar as várias destrezas linguísticas e rever os conteúdos aprendidos.

Os questionários de cada jogo, realizados ao longo do ano, demonstraram claramente que este tipo de atividade incitava mais à participação, interesse e motivação, além de proporcionar uma aprendizagem mais efetiva.

Ainda que, no início, a participação dos alunos no preenchimento dos desafios e questionários, assim como na realização dos jogos, fosse um pouco mais tímida e menos expressiva, a verdade é que, a partir do momento em que começaram a sentir-se familiarizados com estes procedimentos, os resultados foram bem mais esclarecedores. Não só se denotou um maior à vontade da aplicação dos conteúdos adquiridos, como a própria postura da turma melhorou, o que ajudou muito na definição da utilidade dos jogos no contexto educativo. O que de facto é realmente visível nos resultados obtidos, assim como é também evidente a necessidade de integrar este tipo de métodos nas aulas, independentemente da disciplina ou dos conteúdos que estejam em causa. Esta foi, aliás, uma opinião emitida pelos próprios participantes desta investigação, pois reconheceram que, como gostam de jogos, a aprendizagem por meio deles torna-se muito mais cativante e proveitosa.

Na sua globalidade e não tanto sobre um em concreto, dos que foram utilizados ao longo do ano, foi agradável ver como os alunos reiteraram a opinião dada acerca do gosto e do reconhecimento das vantagens dos jogos apresentados, como também a forma como conseguiram analisar a construção e o modo em que estes foram pensados. Na realidade, além de tentar perceber se gostaram e aprenderam com este tipo de métodos, era igualmente importante entender qual era a avaliação que faziam, para, assim, concluir qual o valor que realmente davam ao assunto. Por isso, neste entendimento, torna-se categórico destacar dois pontos fundamentais que os resultados dos questionários permitem desenvolver. Por um lado, o facto de assinalarem a importância dos jogos essencialmente para aprender e divertir. Recorde-se aqui também as expressões já referidas de «Contaram-me e esqueci. Vi e entendi. Fiz e aprendi.», do pensador e filósofo chinês Confúcio, respetivamente, entre outras apontadas por outros autores, que demonstravam, já em anos anteriores, que os jogos são efetivamente um meio muito propício para adquirir conhecimentos através do divertimento. Por outro lado, é igualmente interessante verificar que a turma, na sua generalidade, declarou que gostaria de conhecer outros tipos de jogos, tendo sido dadas as seguintes sugestões: *Jogos de estratégia, de desporto e Quem quer ser milionário?*

2.3. Descrição das atividades concretizadas

No terceiro ponto deste capítulo, apresentaremos os jogos didáticos aplicados na turma de língua estrangeira espanhola, como estratégia de revisão e consolidação da aprendizagem realizada em cada uma das unidades didáticas lecionadas

El juego de la Oca

A primeira atividade lúdica foi aplicada no âmbito da primeira unidade didática, ministrada no segundo período intitulada – *Vida activa*. Assim o tema abordado foi a vida ativa e o trabalho e as diferentes profissões existentes, é de referir que contou com a observância do supervisor da faculdade.

Todas as profissões são essenciais para nossas vidas, porque dependemos uns dos outros no nosso dia-a-dia. Determinadas profissões necessitam de formação nas universidades outras não, contudo são empregos que carecem da prática, isto é, aplicar o que se aprendeu na teoria, saber de que modo se faz determinada tarefa para que se tenha um desempenho de excelência. Profissões importantes que não precisam de uma formação académica, tais como a de jardineiro e de pintor, mas e que são realmente necessárias para o nosso bem-estar. O tema abordado foi, portanto, a vida ativa/as profissões e a escolha prendeu-se com o facto de ser um tema bastante familiar aos alunos.

Portanto, procurámos guiar-nos pelos fundamentos teóricos que sustentam uma «aprendizagem orientada para a ação» e, logo, significativa.

Os conteúdos lecionados na unidade dividiram-se pelos três domínios principais de aprendizagem: vocabulário, gramática e cultura. Constituída por quatro aulas, nesta unidade abordámos os seguintes conteúdos programáticos: as várias profissões e as vocações, os cursos, o perfil profissional, as vantagens e desvantagens de diferentes profissões; ao nível da gramática, estudámos os determinantes e pronomes possessivos, o fenómeno da apócope e o futuro do indicativo dos verbos regulares e irregulares, no domínio cultural, referimos a perspetiva dos espanhóis sobre as condições de trabalho e quais são as profissões mais bem pagas.

Tal como foi explanado previamente, o jogo teve lugar na última aula da unidade didática e ocupou toda a aula. Em duas das três aulas anteriores, foram também feitas outro tipo de atividades lúdicas de concretização mais breve: na primeira aula, em jeito de introdução, propusemos aos alunos o visionamento de um vídeo e resolveram a atividade que estava no manual (ver **anexo 1**), também fizeram um jogo de mímica para tentarem adivinhar as profissões (ver **anexo 2**); na terceira aula, os alunos resolveram um exercício com imagens ilustrativas em que estes tinham de as legendar com o nome de cada profissão e outras atividade de forma de trabalhar simultaneamente os conteúdos léxicos e gramaticais (ver **anexo 3**).








A última aula, com a duração de noventa, consistiu na realização do «jogo final» - *Juego de la Oca* - que, como o próprio título lembra, se inspirou no tradicional jogo televisivo espanhol, transmitido pela Antena 3, na década de 90, e que fez as delícias dos telespetadores espanhóis, mas também dos portugueses. Claramente apontado pelo *Marco Común Europeo de Referencia* para trabalhar a língua espanhola, na sua dimensão social (MCER, 2002:59), este jogo de mesa é, na perspetiva de Charo Nevado e Patrícia Varela, «un complemento perfecto para practicar las diferentes destrezas» (Nevado, 2008: 9; Varela, 2010: 5).

Este apresentou-se apenas como uma atividade de comunicação funcional, visto que os alunos, cumprindo o propósito de salvar um vazio de informação ou resolver um problema, A razão que esteve na base da seleção deste tipo de atividade deveu-se ao nível de ensino e à idade dos alunos: apesar de ser uma temática familiar. Por outro lado, este é um modelo de jogo bastante apreciado nestas idades e foi ainda uma forma divertida de dar-lhes a conhecer mais um elemento do entorno cultural espanhol.

Com este jogo, pretendíamos que os alunos praticassem a língua espanhola, revendo e consolidando toda a matéria aprendida ao longo da unidade didática. No entanto, estávamos conscientes de que o sucesso deste tipo de atividade estaria fortemente determinado pelo interesse e a motivação que conseguíssemos despertar nos nossos alunos mas que também cumprisse os objetivos de avaliação; em suma, queríamos que encontrassem naquele jogo inovação, diversão e

um estímulo para o realizar. A existência de um tabuleiro de jogo que contém casas que penalizam ou premiam os jogadores e, claro está, a inclusão do fator sorte e, seguidamente, a descoberta do conteúdo de uma imagem contribuiu para uma grande dinâmica, procurando que, através dele, os alunos desenvolvessem as várias destrezas linguísticas.

Para iniciar a atividade lúdica, revelamos-lhes o jogo (ver **quadro 3** e **anexo 4**) que iriam realizar, bem como os seus objetivos.

Partida	Descifra la profesión 1	Conjuga el verbo trabajar 3ª persona del singular del futuro de indicativo		Este es mi jefe. [sustituye por un pronombre posesivo las palabras subrayadas]	Mi padre tiene un buen trabajo. Elige la opción correcta
Sirvo a los clientes en bares, restaurantes u hoteles. ¿Quién soy?	Conjuga el verbo tener 1ª persona del plural del futuro de indicativo			Descifra la profesión 6	
	PROFESIONES:				
Descifra la profesión 5	LAPNAEDRO	Estas son sus zapatillas. (sustituye por un pronombre posesivo las palabras subrayadas)		Descifra la profesión 8	

Quadro 3: Exemplo de parte do tabuleiro elaborado para Prática Pedagógica Supervisionada de Espanhol Língua Estrangeira, relativo ao jogo «Juego de la Oca», que pretendia trabalhar as várias destrezas linguísticas e rever os conteúdos aprendidos.

Para que a atividade decorresse ordeiramente os grupos foram previamente selecionados, apenas tiveram de escolher o peão com o qual cada grupo jogaria (ver **anexo 6**). Nesta versão, para além das perguntas inseridas no tabuleiro do jogo, incluímos um leque de perguntas extras, apresentadas em formato digital, sobre os vários conteúdos aprendidos (ver **quadro 4** e **anexo 7**), para aferir a sua correta aquisição.



Quadro 4: Exemplo de algumas das perguntas extras elaboradas para a Prática Pedagógica Supervisionada de Espanhol Língua Estrangeira, relativo ao jogo «Juego de la Oca», que pretendia trabalhar algum do vocabulário sobre as profissões.

De seguida, apresentamos-lhes as regras do jogo (ver **quadro 5** e **anexo 5**). Para iniciar o jogo, à vez, um elemento de cada grupo lançava o dado e avançava o número de casas que indicava. Em seguida, o jogador (grupo) respondia à pergunta correspondente à casa em que caiu, no caso de acertar continuava a jogar mas caso errasse ficava uma vez sem jogar. Se o jogador (grupo) caísse na casa «descobre o nome da profissão» devia decifrá-la, no caso de se equivocar, devia de retroceder até à casa onde estava antes de lançar o dado. Sempre que o jogador (grupo) caísse na casa «dá o nome de uma profissão que comece pela letra ...» fazia o que lhe era pedido, na hipótese de não lhe ocorrer nenhuma palavra, devia de retroceder até à casa onde estava antes de lançar o dado. Se o jogador (grupo) caísse numa das casas com «Quem ...?», devia de responder à pergunta. Se o jogador (grupo) se enganasse, devia de retroceder até à casa onde estava antes de lançar o dado. Se o jogador (grupo) caísse numa das casas «Stop» ficava uma vez sem jogar. Se o jogador (grupo) caísse numa das casas «*El gran juego de la Oca*» avançava quatro casas. Se o jogador (grupo) caísse numa das casas «**prisão**», retrocedia duas casas. Se o jogador (grupo) caísse numa das casas «Joker», voltava a lançar o dado. Se o jogador (grupo) caísse numa das casas «13»,

voltava até a casa «stop» mais próxima. Se o jogador (grupo) caísse numa das casas com uma pergunta de gramática devia fazer o que lhe era pedido, no caso de errar, devia de retroceder até à casa onde estava antes de lançar o dado. Por fim, para chegar à casa «desafio final», o jogador devia de chegar com a pontuação exata, caso contrário tinha de retroceder o número de casas equivalentes ao número que lhe saiu.

¿Cómo jugar?

1. Por turnos, un elemento de cada grupo tira el dado y avanza el número de casillas que indique.
2. A cada jugador (grupo) le toca contestar libremente a la pregunta de la casilla en la que caiga. Si acierta la respuesta, sigue en juego. Si se equivoca en la respuesta, se queda una vez sin jugar.
3. Si el jugador (grupo) cae en una de las casillas con: “DESCIFRA LA PROFESIÓN.... DEL TABLERO”: a él le toca descifrarla. Si el jugador (grupo) se equivoca o si él no consigue descifrar la profesión, él debe de retroceder a la casilla en la que estaba antes de tirar el dado
4. Si el jugador (grupo) cae en una de las casillas con: “DI EL NOMBRE DE UNA PROFESION QUE EMPIECE POR...”, él hace lo que se le pide. Si no se le ocurre ninguna palabra, él debe retroceder a la casilla donde estaba antes de tirar el dado.

Quadro 5: Exemplo de uma parte das regras do jogo elaboradas para a Prática Pedagógica Supervisionada de Espanhol Língua Estrangeira, relativo ao jogo «*Juego de la Oca*».

Saliente-se o facto de que cada elemento do grupo tinha de jogar e de responder, ou seja, era rotativo, implicando, assim, que todos os alunos participassem integralmente, praticando, além dos seus conhecimentos teóricos, a sua compreensão leitora e expressão oral. Ganharia a equipa que primeiro chegasse à última casa, ou em alternativa, que mais se aproximasse dela.

A avaliação da atividade esteve a nosso cargo (ver **anexo 8**). Conhecido o grupo vencedor, foi-lhe atribuído um crachá de reconhecimento de vitória (ver **anexo 9**).

No final do jogo, procedemos à aplicação de uma ficha de autoavaliação, na qual cada aluno avaliou o seu nível de conhecimento nos vários conteúdos tratados, bem como a utilidade do jogo realizado na aprendizagem da unidade didática (ver **anexo 10**).

El Juego de la bomba

Este segundo e último jogo didático foi aplicado no final do segundo período letivo. Nesta atividade lúdica, realizada no âmbito da unidade didática *Solidaridad*, abordámos a temática do voluntariado e solidariedade, particularmente, a importância dos gestos solidários e das ações desenvolvidas pelas diferentes Organizações Não Governamentais (ONG). A seleção desta temática esteve relacionada com o facto de ser um tema atual para os alunos, e também com um intuito pedagógico, pois na sociedade atual privilegia-se cada vez mais o útil, deste modo permitir algo de consciência é considerado inútil. Os meios de comunicação foram invadindo as crianças, enquanto mães, pais e professores enfrentam uma luta desigual. O desejo consumista tem muito mais poder do que as considerações sociais e ambientais, é importante educar as crianças e os jovens, consciencializá-los para a importância dos valores sociais e morais. Além disso, a unidade didática abordada enquadrou-se numa altura em que cada vez mais se ouvia notícias de ataques terroristas contra civis, e em que as ONG apelavam a mais solidariedade devido à maior crise humanitária da história, mais ajuda para os refugiados que lutavam e continuam a lutar pela vida e, pôr um fim ao sofrimento destas populações, pelo que considerámos que este seria mais um aspeto que contribuiria para que a aprendizagem fosse significativa para os alunos.

Planificada para cinco aulas, os conteúdos lecionados nesta unidade repartiram-se, novamente, pelo estudo de vocabulário, de gramática e da componente cultural: no que diz respeito ao vocabulário, os alunos aprenderam léxico relacionado com o mundo da solidariedade e do voluntariado: ONG, globalização, voluntários, tipos de identidades para poder colaborar, imigração; estudaram o condicional e o pretérito imperfeito do conjuntivo dos verbos regulares e irregulares e revisão dos demonstrativos, como conteúdos gramaticais, e no âmbito da cultura, levámos os alunos a conhecer o mundo da solidariedade e voluntariado na Espanha. A visão da imigração em Espanha e, por conseguinte, a discutir a importância dos gestos e ações de solidariedade tomados por várias ONG.

À semelhança da unidade anterior, também realizámos nas aulas precedentes algumas atividade lúdicas para motivar e facilitar a aprendizagem dos nossos alunos: na primeira aula, em jeito de introdução, propusemos aos alunos o visionamento de um vídeo (ver **anexo 11**) e resolveram a atividade de compreensão audiovisual; na segunda aula, não houve nenhuma atividade lúdica porque foi a realização do teste de avaliação sumativo, na aula seguinte, propusemos aos alunos a audição de uma canção (ver **anexo 12**) e o preenchimento da respetiva letra, na quarta aula, recorremos a um teste - ¿Eres una persona generosa?, os alunos praticaram o vocabulário respeitante ao mundo de solidariedade e voluntariado (ver **anexo 13**). A última aula, com a duração de noventa minutos, consistiu na realização do «jogo final» - *Juego de la Bomba* - e nele procurámos conciliar, a dimensão lúdico-didática e a pedagógica; a par da questão da avaliação formativa






























implícita em todos os jogos que aplicámos, pretendíamos que através dele os alunos se dessem conta do valor da entre ajuda, e que nem sempre a vida é como nós queremos mas que apesar de tudo, existem pessoas que estão em situações de desespero e que dariam tudo para estarem igual a nós. Para a sua elaboração, e seguindo as sugestões de alguns alunos, recolhidas nas fichas de autoavaliação aplicadas na unidade didática precedente, usamos uma cartolina com subdivisões em forma de colunas com letras e números, envelopes, colamos um pequeno envelope em cada uma das subdivisões, um tipo de atividade enunciada pelo QEER (QEER, 2001: 88) e igualmente sugerido por Charo Nevado para «reparar cualquier contenido visto en clase» (Nevado, 2008: 11). Dado que os alunos já possuíam mais conhecimentos sobre a língua espanhola, decidimos planificar uma atividade mais complexa que exigisse mais aos alunos do que a simples revisão dos conteúdos linguísticos e culturais, bem como a prática das várias destrezas linguísticas. Ocupou uma aula de noventa minutos. Este jogo enquadra-se num jogo de mesa/tabuleiro, ideal para trabalhar a expressão oral e o vocabulário.

Porém, porque era nosso propósito abordar toda a matéria, adaptámo-lo e incluímos os restantes conteúdos, tornando-o mais abrangente. Assim, elaborámos cartões que continham uma imagem ou conjunto de imagens, citações e frases que tinham de completar consoante os que lhe era pedido, tudo sempre alusivo ao tema tratado (ver **anexo 14**). Com esta atividade, pretendíamos que os alunos ativassem o vocabulário e as estruturas gramaticais aprendidas até então e comunicassem entre si, praticando e desenvolvendo, simultaneamente, a expressão oral. Tratou-se de uma atividade de comunicação funcional.


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

Para levar a cabo o jogo, começámos por mostrar aos discentes uma imagem do jogo/tabuleiro, no sentido de questioná-los sobre a sua intencionalidade e para que tentassem deduzir a atividade que se seguia. Na fase de preparação, informámo-los de que iriam participar num jogo e para isso dividimos a turma em dois grupos de trabalho de quatro elementos cada e outros dois com cinco elementos, os grupos já tinham sido previamente selecionados por nós. Estabelecidas as equipas, procedemos ao sorteio da ordem de participação das equipas e demos início ao jogo.

Seguidamente, apresentámo-lhes o jogo, seguidamente, a cartolina foi colocada no quadro (ver **quadro 6** e **anexo 15**) e explicámo-lhes as regras de funcionamento (ver **quadro 7** e **anexo 16**).

  BOMBA  					
	A	B	C	D	E
1					
2					
3					
4					
5					

Quadro 6: Exemplo do tabuleiro elaborado para a Prática Pedagógica Supervisionada de Espanhol Língua Estrangeira, relativo ao jogo «*Juego de la Bomba*», que pretendia trabalhar as várias destrezas linguísticas e rever os conteúdos aprendidos.



Reglas del Juego de la

El grupo se divide en equipos. Cada equipo por vez escoge una letra y número.

Un miembro del equipo va a la pizarra para sacar del sobre, según las coordenadas escogidas.

Si saca un número, el profesor irá a su lista de preguntas y la hará.

El equipo tiene 10 segundos para responder a la pregunta. De no responder a tiempo o correctamente el siguiente equipo tendrá 5 segundos para responder.

Gana 1 punto el equipo que responda correctamente a cada pregunta.

Si se saca la bomba el equipo pierde todos los puntos hasta el momento pero sigue jugando.

Termina el juego cuando se seleccionen todos los sobres y gana el equipo con más puntos.

Quadro 7: Exemplo das regras do jogo elaboradas para a Prática Pedagógica Supervisionada de Espanhol Língua Estrangeira, relativo ao jogo «*Juego de la Bomba*».

À vez, cada equipa escolhia uma letra e um número e um dos elementos da mesma dirigia-se ao quadro onde se encontrava o jogo e retirava o cartão que se encontrava dentro do envelope, segundo as coordenadas escolhidas. No caso de encontrar um número, íamos à nossa lista de

perguntas e colocávamo-la (ver **quadro 8**). Cada equipa tinha 30 segundos para responder, caso não respondessem dentro do tempo ou corretamente davam à equipa seguinte a possibilidade de acertar tendo, apenas, 10 segundos para responder. Cada resposta certa corresponderia a um ponto. No caso de encontrar uma bomba dentro do envelope escolhido a equipa perdia todos os pontos que tinham amalhado até aquele preciso momento, mas continuaria no jogo. O jogo terminaria quando todos os envelopes fossem selecionados e ganharia a equipa que no final conseguisse arrecadar mais pontos, a quem era atribuído um crachá de reconhecimento pela vitória (ver **anexo 9**). A avaliação da atividade também esteve a nosso cargo (ver **anexo 17**).

Completa la cita conjugando los verbos en pretérito imperfecto de subjuntivo.

“Si ¹ _____ (*haber*) más políticos
que ² _____ (*saber*) poesía y más
poetas que ³ _____ (*entender*)
de política, el mundo sería un lugar un
poco mejor para vivir.”
John F. Kennedy, político estadounidense

Pasa los verbos que están en presente al pretérito imperfecto de subjuntivo.

Es bajo, rubio y de ojos azules. Trabaja en una empresa muy importante.

Completa com el condicional simple

Tú y yo (poder) organizar una campaña contra el hambre

Quadro 8: Exemplo de algumas das perguntas extras elaboradas para a Prática Pedagógica Supervisionada de Espanhol Língua Estrangeira, referentes ao jogo «*Juego de la Bomba*», que pretendia trabalhar algum do vocabulário sobre as profissões.

Para concluir a aula, os alunos preencheram também uma ficha de autoavaliação referente às aprendizagens realizadas nesta unidade temática, bem como ao jogo aplicado (ver **anexo 18**).

2. 4. O papel da professora

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

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

Pela facilidade em introduzi-lo em qualquer momento do processo educativo, o jogo pode desempenhar diversas funções, desde ser um elemento de revisão de estruturas já explicadas na aula, ou funcionar como um elemento para a apresentação de um novo conteúdo, ou até ser o complemento de uma atividade. O aluno habitua-se a ultrapassar dificuldades com prazer através do jogo, aprende a conviver, sabendo tanto ganhar como perder preparando-se, deste modo, para a vida em sociedade.

Seguindo os pressupostos teóricos provindos da Escola Nova e, em particular, das metodologias e documentos que recomendam um ensino direcionado para a ação, procurámos que em todos os jogos os alunos fossem os protagonistas, assumindo um papel ativo na demanda e na prática do conhecimento e tendo, por sua vez, perceção da importância da sua intervenção na realização e sucesso dos mesmos. Neste sentido, e por contraponto, trabalhámos para que em cada jogo a nossa atuação fosse reduzida, discreta e, tanto quanto possível, unicamente orientadora, de modo a não interferirmos no desempenho dos discentes. No entanto, isso não significa que a nossa função resultasse desnecessária ou inexistente, pois para que parecesse impercetível, houve um trabalho prévio, que lhes possibilitou dispor dos recursos necessários e atuar de maneira autónoma.

No decorrer de todos os jogos, assumimos, objetivamente, um papel secundário, cingindo o nosso papel a uma ação passiva de orientação, observação e avaliação dos alunos: de forma a garantir a participação ativa e geral, mediámos e ajudámos, sempre que necessário, a intervenção

dos alunos e, a partir da observação direta do seu desempenho, acompanhámos e avaliámos o domínio dos conhecimentos teóricos aprendidos e das destrezas linguísticas praticadas, detetando falhas de aprendizagem e lacunas ao nível das estratégias ou metodologias usadas. Finalizado o jogo, tirámos conclusões sobre o processo de ensino-aprendizagem para, posteriormente, reforçar e/ou reformular os conteúdos nos quais se evidenciaram dificuldades.

No que diz respeito ao primeiro jogo aplicado – *El juego de la oca* – por se tratar de atividades mais complexas que envolviam conhecimentos ao nível do léxico e da gramática demos apoio aos alunos, esclarecendo dúvidas e corrigindo erros cometidos ao nível da acentuação e ortografia. Relativamente ao último jogo – *El juego de la bomba* – integrámo-nos ainda no jogo, desempenhando funções de orientadora e de mediadora. Deste modo, procuramos, por um lado, guiar os alunos na resolução das tarefas, verificar o grau de consecução e por outro lado, assegurar o cumprimento das normas, permitindo o desenvolvimento da tarefa num ambiente saudável.

Durante os 90 minutos de cada aula, raramente estivemos junto à secretária. Portanto, procuramos circular sempre pela sala de aula. Assim conseguimos, por um lado, envolver e incentivar todos os elementos do grupo a participar e, por outro lado, orientar os alunos na execução das tarefas propostas e, simultaneamente prestar um apoio mais individualizado aos alunos com mais dificuldades. Neste sentido, foi possível identificar e verificar o grau da evolução das aprendizagens de cada um. Neste sentido, com a ajuda das grelhas de observação elaboradas para serem usadas durante os jogos, verificamos que os resultados refletiam, de modo geral, as capacidades dos alunos, assim como todos os conteúdos, referentes ao léxico, ao funcionamento da língua, abordados e trabalhados em sala

2. 5. Análise e interpretação dos dados

Sendo o ensino-aprendizagem um sistema bilateral, quem melhor que os seus intervenientes poderá proporcionar informação credível sobre a eficácia e sucesso das metodologias e estratégias usadas? Exatamente por essa razão, considerámos fundamental sustentar a nossa investigação na atuação e no parecer dos alunos que colaboraram neste projeto, recolhida a partir das fichas de autoavaliação aplicadas no final de cada jogo.

Para que houvesse o máximo de uniformidade de critérios, elaborámos as mesmas questões para cada atividade lúdica, as quais incidiram sobre a utilidade do jogo na respetiva unidade temática e sobre as preferências dos estudantes. Quanto a nós, para cumprir a nossa função de avaliadora, elaborámos uma grelha de observação, na qual registámos o desempenho de todos os grupos em cada jogo (ver **anexo 19**).

El juego de la Oca

Observação direta da professora

El juego de la Oca foi o primeiro jogo que os alunos fizeram e, por isso, tratou-se de uma atividade lúdica relativamente acessível, através da qual quisemos familiarizar os discentes para este tipo de estratégia avaliativa.

Dada a originalidade da atividade, a turma mostrou-se muito entusiasmada com a ideia de jogo, os alunos revelaram entrega e espírito de equipa. Foi também interessante verificar a competitividade que houve entre os grupos de trabalho, que acabou por traduzir-se num empenhamento completo de todos os alunos, assim, comprovámos que através deste tipo de atividade todos os alunos participaram e, com maior ou menor dificuldade, conseguiram praticar de forma mais desinibida a expressividade oral na língua meta.

Quanto à aquisição dos conteúdos linguísticos e culturais, os alunos revelaram tê-los consolidados, à exceção de um dos conteúdos gramaticais – futuro imperfeito do indicativo dos verbos regulares e irregulares – cujo motivo se relaciona, diretamente, com a aula em que foram lecionados: o tempo previsto para explicar e praticar essa temática foi escasso para os alunos, já que precisaram de mais tempo para registar a matéria para o caderno e compreendê-la e não houve tempo suficiente para podermos consolidá-la mais profundamente.

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

Um outro aspeto relevante foi o facto de no final do jogo, antes de ser aplicada a ficha de autoavaliação, duas alunas da turma terem comentado a utilidade da atividade realizada para a aprendizagem da matéria, que lhes permitiu «aliar diversão e estudo na aula de Espanhol», o que, de alguma forma, foi ao encontro das nossas expectativas.

Consideramos, por isso, que o balanço foi bastante positivo: de uma maneira geral, comprovámos, pelo desempenho dos alunos, que os conteúdos foram globalmente apreendidos e

que o jogo serviu o seu objetivo principal, ou seja, a revisão e consolidação da matéria aprendida naquela unidade didática.

Inquérito realizado aos alunos

Face à informação apresentada nos gráficos referentes a este primeiro jogo, verifica-se que existiu bastante homogeneidade nas respostas dadas pelos alunos, o que, de alguma forma, indica a seriedade com que encararam a atividade realizada.

Segundo os dados do gráfico 1, todos os estudantes reconheceram a utilidade do jogo realizado como estratégia de revisão da matéria aprendida na unidade didática em questão e a maioria considerou ainda tê-los ajudado a aprender melhor.

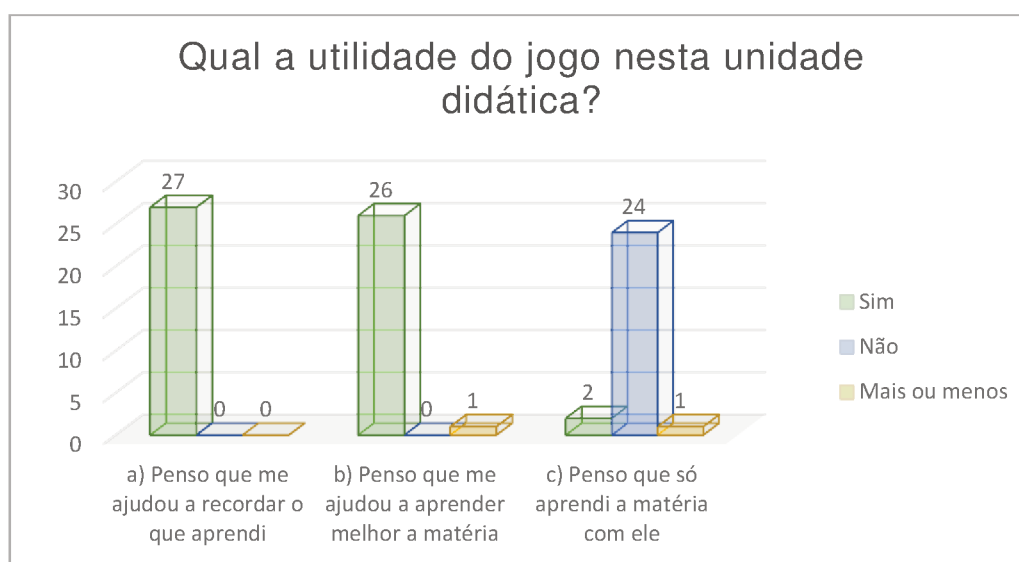


Gráfico 1

No que concerne à dimensão lúdica da atividade, conforme podemos analisar, foi unânime que se tratou de uma experiência divertida, que gostariam de repetir. Por fim, à questão «Gostarias de conhecer outros jogos?», a maioria respondeu afirmativamente e cerca de metade dos alunos apresentou sugestões para o próximo jogo: oito alunos sugeriram jogos de desporto, outros quatro jogos de estratégias e cinco discentes indicaram o jogo televisivo *Quem quer ser milionário?*. Os restantes preferiram que fosse a professora a escolher.

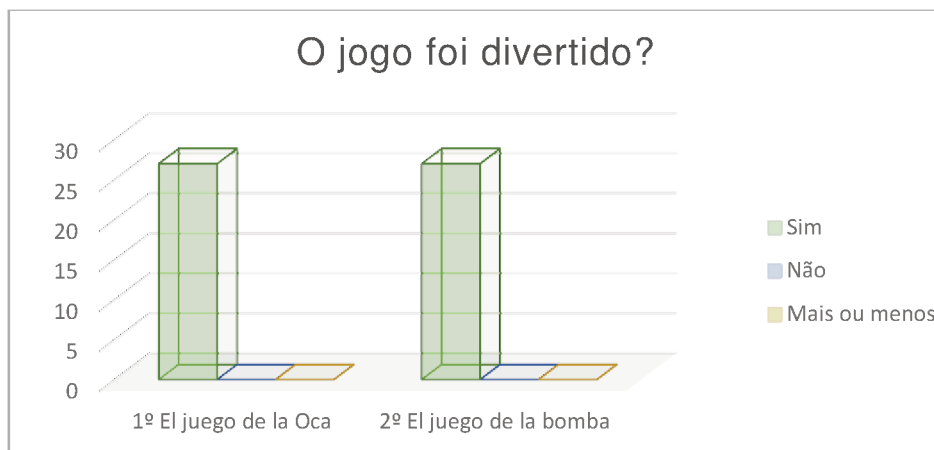


Gráfico 2

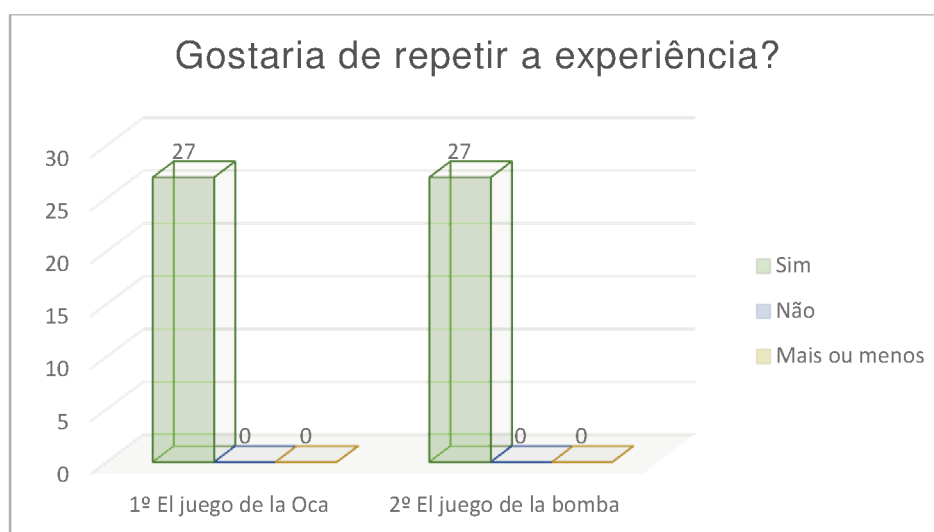


Gráfico 3

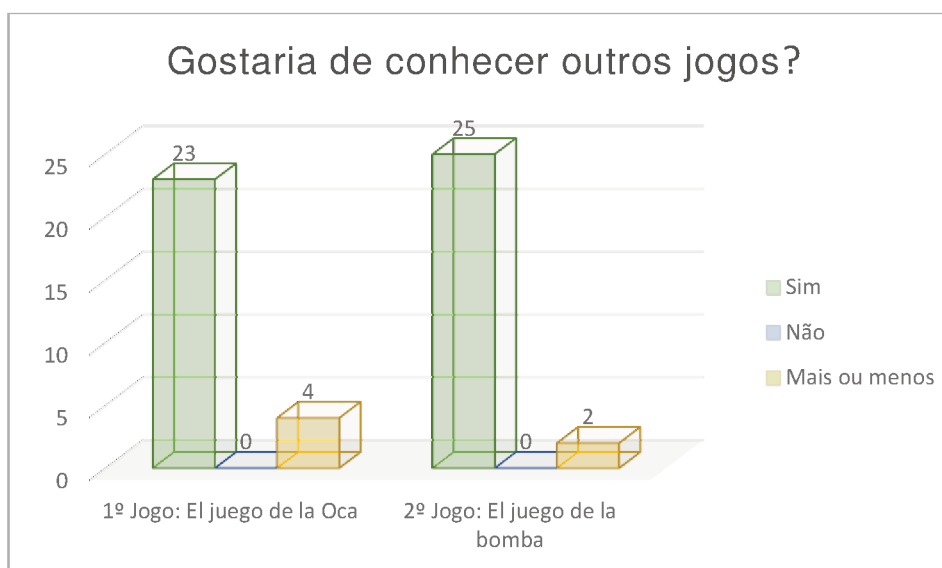


Gráfico 4

El juego de la bomba

Observação direta da professora

Neste segundo jogo, os discentes não foram totalmente surpreendidos pela realização deste género de atividade, dado que constituímos na aula anterior os grupos de trabalho.

Como já referimos, para a elaboração desta atividade, seguimos as sugestões de alguns alunos, o que a tornou ainda mais estimulante para os discentes. À semelhança do que aconteceu anteriormente, a reação dos alunos foi envolta em entusiasmo mostrando-se, uma vez mais, motivados e empenhados para pôr à prova os conhecimentos aprendidos nesta unidade didática.

Salientamos igualmente a cooperação e a total entrega ao jogo, que acabou por fomentar a competição salutar entre as equipas e tornar a atividade ainda mais interessante e significativa para os alunos.

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

Talvez por ser já o segundo jogo ou pelas suas particularidades, comprovámos um progresso nos resultados alcançados, não só no que respeita à aquisição dos conteúdos linguísticos (léxicos, gramaticais, comunicativos) e culturais, mas também ao nível da prática das destrezas de expressão e interação oral; os alunos mostraram-se, de uma maneira geral, ainda mais motivados e com mais domínio da língua espanhola, que acabou por refletir-se no seu desempenho global.

Neste sentido, consideramos que, uma vez mais, o nosso objetivo foi alcançado.

Inquérito realizado aos alunos

No inquérito aplicado sobre o último jogo, acrescentámos duas questões, no sentido de obter mais informação sobre a opinião dos alunos, particularmente o aspeto mais interessante e o mais difícil da atividade lúdica realizada.

Analisando o gráfico alusivo à utilidade do jogo aplicado na segunda unidade didática, verifica-se uma certa uniformidade nas respostas dadas pelos discentes em relação ao jogo anterior: a maioria dos alunos não só reconheceu o carácter didático do jogo na revisão e consolidação da matéria aprendida, como o consideraram ainda um importante auxílio na aprendizagem da mesma.

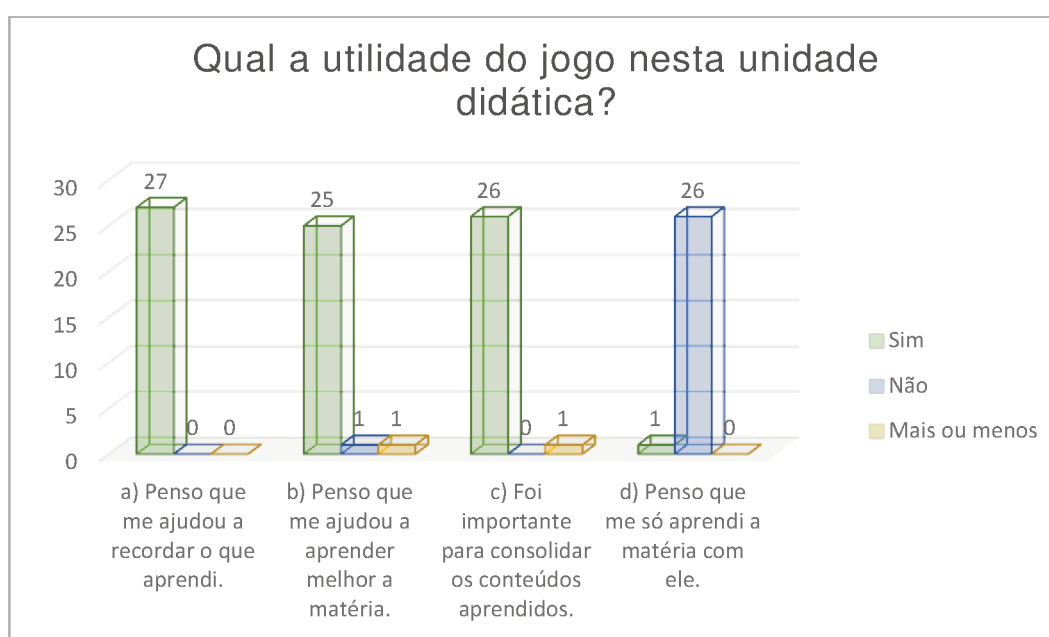


Gráfico 5

No tocante ao ponto de maior interesse e àquele que suscitou maior dificuldade, comprova-se, no seguimento do que havíamos observado, aquando da realização desta atividade lúdica, que a maioria dos alunos apontou o completar as citações com verbos no imperfeito do conjuntivo descrição das imagens e adivinhar a palavra preenchendo os espaços vazios como os aspetos mais interessantes, embora os restantes aspetos mencionados, em termos percentuais, não distem muito destes; por outro lado, é curioso verificar que as uma das dificuldades mais citada foi, precisamente, um dos pontos considerados mais interessantes, apesar de neste parâmetro os alunos terem identificado, claramente, as perguntas como o mais difícil do jogo.

Já no campo lúdico, comprovamos, uma vez mais, através dos gráficos 2, 3 e 4, que os dezoito alunos inqueridos consideraram a atividade divertida e manifestaram interesse em repetir a

experiência e conhecer outro tipo de jogos; no seguimento desta pergunta, cerca de metade dos alunos deixou a escolha ao critério da docente e entre os restantes discentes, destacaram-se os seguintes jogos: *Quem quer ser milionário?*, proposto por cinco alunos, *Quem sabe ganha*, indicado por seis outros e um jogo de papéis, indicado por quatro discentes. Suscitou-nos particular interesse esta última sugestão, dado que não é o género de atividade que os estudantes associem, de imediato, a um jogo; por isso questionámo-los sobre a razão desta proposta e eles explicaram que tinham tido conhecimento por alguns colegas da realização de um jogo de papéis muito divertido e interessante.

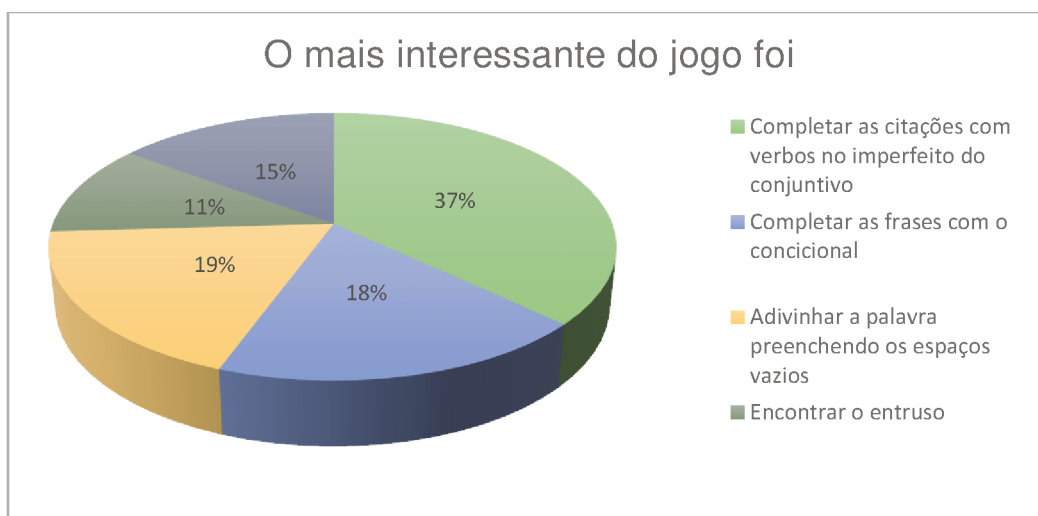


Gráfico 6

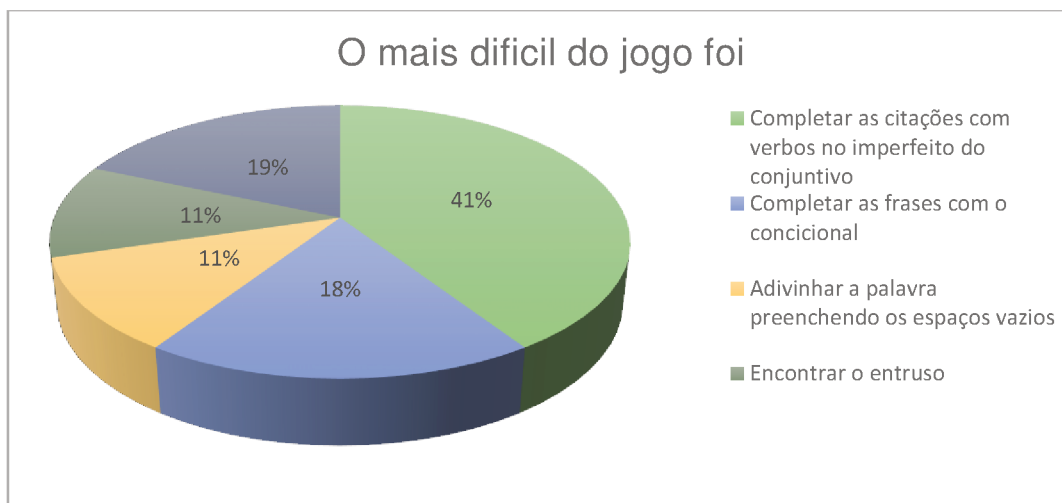


Gráfico 7

2.5.1. Reflexão sobre os dados obtidos

Façamos agora um resumo dos resultados apresentados e retiremos algumas conclusões sobre a utilidade do jogo enquanto ferramenta didática:

- os jogos realizados constituíram visivelmente para todos os alunos, um momento de diversão e interação, onde o medo de errar deu lugar ao entusiasmo, à participação individual e coletiva e à partilha de saberes;

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

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

- através do desempenho dos alunos, pudemos ainda avaliar a nossa prática docente, principalmente a eficácia do método de ensino usado, identificando os pontos da matéria que teriam que ser reforçados, bem como algumas metodologias e estratégias que precisaríamos rever e/ou reformular;

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

- globalmente a turma, considerou que a aprendizagem da matéria foi possível com o auxílio do jogo realizado, o que poderá explicar-se como uma forma de demonstrarem à professora o gosto que tiveram por este tipo de atividade e a importância que lhe atribuíram;

- a expressão oral foi a destreza linguística onde os alunos manifestaram maiores dificuldades de execução, particularmente nestes alunos de 9.^o ano, o que estará relacionado com a idade e a timidez para falar publicamente;

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

Capítulo III

Reflexões finais

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

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

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

Passando das palavras aos atos, tencionámos pôr à prova a legitimidade e a consistência dos argumentos que fomos defendendo, comprovando *in locus* o poder e a eficácia dos jogos didáticos aplicados neste contexto e percebendo o que pensam os principais intervenientes do

processo de ensino-aprendizagem. Trabalhámos com um grupo, de distintas idades, e de certa forma conseguimos obter diferentes perspetivas de uma mesma realidade. Os resultados foram favoráveis à nossa tese e reveladores de que, apesar do trabalho que pressupõe a conceção, planificação e execução de uma atividade deste tipo, o feedback obtido justifica esse investimento, não só pela motivação que se incutiu nos alunos, mas principalmente por constituir uma situação interativa, onde praticaram a língua e aferiram a aprendizagem que dela resultou: em cada jogo realizado, assistimos ao desempenho dos alunos e comprovámos a solidez da sua aprendizagem, assim como a eficácia das nossas opções, permitindo-nos, por sua vez, identificar lacunas e corrigir/reforçá-las; atestámos que a idade não é, de facto, um aspeto limitador da utilização deste tipo de atividade e que, seja na língua materna ou numa língua estrangeira, particularmente o Espanhol, é possível criar ou adaptar um jogo com o objetivo claro de rever, consolidar e avaliar as aprendizagens realizadas. Haverá, no entanto, que considerar sempre o perfil dos alunos, isto é, ao nível de ensino e à sua idade, de maneira a que o objetivo e a exigência que o jogo determina sejam equilibrados e adaptados às características da turma. Quanto aos alunos, eles que são o reflexo do trabalho do professor, foi praticamente geral o reconhecimento da diversão e do proveito dos jogos realizados e o reiterado interesse em repetir a experiência.

Portanto, perante os resultados da pequena amostra apresentada sobre as vantagens funcionais do jogo no ensino das línguas e que é cada vez mais distante e equívoca a ideia de que jogar é «coisa de crianças» e que a sala de aula é um lugar onde, a par do compromisso aprender, não cabe a diversão.

Cumprido que está o nosso objetivo, agrada-nos dar por terminado este projeto, esperando com ele ter contribuído para a difusão e maior projeção desta atividade lúdica ao serviço do ensino-aprendizagem. No entanto, como é óbvio este estudo teve algumas limitações que passamos a enumerar

3.1. Limitações do estudo

A principal limitação do nosso projeto de investigação-ação prende-se com o facto de ter sido apenas implementado apenas numa turma de vinte e sete alunos, não havendo possibilidade de comparação com outra turma do mesmo nível para comparar os resultados obtidos e poder retirar quicá outras conclusões. Seria importante que o projeto tivesse continuidade no 10^º ano, com os mesmos alunos e com outros, utilizando os mesmos recursos. Além disso estávamos sujeitos uma planificação que não tinha sido elaborada por nós e que tínhamos de cumprir sem nos podemos deter muito tempo no mesmo tema. A turma na qual foi implementado o projeto tinha apenas uma aula semanal de 90 minutos, o que fez com que a prática pedagógica se prolongasse e não desse para

aplicar mais jogos no final de cada unidade didática. Também não nos foi possível potenciar situações de comunicação com estudantes de uma escola espanhola, por exemplo, ou uma visita de estudo a Espanha, para comprovar a eficácia, *in loco*, dos conteúdos apreendidos. Com este estudo não se pretendia generalizar, mas demonstrar como podemos trazer para a sala de aula jogos didáticos ao nosso alcance, adaptá-los aos nossos alunos e através deles favorecer a revisão e consolidação das aprendizagens no âmbito das unidades lecionadas à disciplina de espanhol, tornando as aulas mais atrativas e que fossem de encontro aos interesses e às necessidades comunicativas dos alunos.

Apesar das limitações do estudo pensamos ter atingido os objetivos a que nos propusemos no início deste projeto.

3.2. Sugestões para trabalhos futuros

Depois deste estudo e da implementação deste projeto em contexto real de sala de aula, estamos conscientes que poderíamos ter feito melhor e chegado a outras conclusões caso não fossem as limitações e condicionantes a que estávamos sujeitos.

No futuro, gostaríamos de ter uma turma nossa com uma planificação anual elaborada por nós para podermos comprovar e aplicar projetos desta natureza.

Com toda a humildade que nos caracteriza e com apenas esta pequena experiência de investigadores, propomos que as temáticas a abordar sejam centrado nos interesses dos alunos, adaptadas obviamente à Planificação do Ministério da Educação em concordância com o manual, mas que a planificação anual não seja uma cópia fiel dos conteúdos explanados no manual. Definidos os centros de interesse dos alunos e depois de elaborada a planificação anual, partimos destas áreas temáticas para ensinar léxico, gramática, cultura e trabalhar valores como a solidariedade, o respeito pelo outro, o direito à diferença, a amizade as relações interpessoais entre outros.

Seguidamente, far-se-á a seleção do material para a elaboração dos jogos, tendo em conta todos os fatores enumerados na parte teórica deste trabalho. Depois de selecionado o material, propomos, à semelhança do que fizemos neste projeto, planificar muito bem a integração do jogo didático e das atividades de pré, pós e aplicação do mesmo, com fichas de exploração do material, ou outras atividades que considerarmos mais adequadas ao contexto, por exemplo, se se tratar de um filme às vezes é preferível fazer pausas para ir explicando o contexto, a linguagem, os jogos de palavras etc. fazendo perguntas dirigidas aos alunos. Aconselhamos também a que não sejam usados muitos jogos numa aula, pois numa aula de 90 minutos não temos tempo para concluí-lo, nem os alunos conseguem reter tudo quanto desejaríamos, apesar de estudos de psicologia da aprendizagem demonstrarem que conteúdos que se

apresentam combinadas com imagens e atividades lúdicas costumam memorizar-se com mais facilidade do que aqueles que se explicam apenas de forma abstrata.

Bibliografía

ARNAL, Carmen; GARIBAY, Araceli. “*Juegos para practicar la escritura*”. Em: LOBATO, Jesús et al (eds). “*Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE*”. *Revista Carabela*. 2^a ed. Madrid: SGEL, 2000, núm. 41.

BELLO, Patricia. “*Los juegos: Planteamiento y Clasificaciones*”. Em: BELLO, Patricia et al. “*Didáctica de las segundas lenguas: Estrategias y recursos básicos*”. Madrid: Santillana, 1990.

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

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

CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. “*A avaliação formativa num ensino diferenciado*”. Coimbra: Almedina, 1983.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. “*Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*”. *Applied Linguistics*, volumen 1, 1980.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. “*Función de la evaluación*”. *Diccionario de términos clave de ELE* [online]. Disponível na Internet: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/funcionevaluacion.htm>.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES; BIBLIOTECA NUEVA. “*Plan Curricular del Instituto Cervantes*”. “*Niveles de Referencia para el español*”. [online]. Madrid: Edelsa, 2006. Disponíveis na Internet: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm>.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. “*Juego teatral*”. *Diccionario de términos clave de ELE* [online] Disponível na Internet: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/juegoteatral>

CHAMORRO, María; FONS, Núria. “*La aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera*”. *II Congreso Nacional de ASELE. Español para Extranjeros: “Didáctica e*

Investigación” (Madrid 3 a 5 de dezembro) [online]. 1990, pp. 235-245. Disponível na Internet: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_ii.htm>.

CHOMSKY, Noam. “Aspects of the theory of syntax. Cambridge”. Mass.: M.I.T. Press, 1965.

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

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

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

HUIZINGA, J. “*Homo Ludens*”. Madrid: Alianza, 1987.

HYMES, Dell. “*On communicative competence*”. Em: PRIDE J. ; HOLMES J. (Eds.), *Sociolinguistics*. London: Penguin, 1972. pp. 269-293.

HYMES, Dell. “*Towards linguistic competence*”. Philadelphia: Graduate School of Education, University of Pennsylvania, 1982.

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

LIMA, Nayra; FILHO, Marcelo. “*Abordagem comunicativa no processo de aquisição de língua inglesa*”, 2013. *Revista Sociodialeto* 3 (9). pp. 1-27.

Disponível na Internet: <<http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/14/01042013010917.pdf>>

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

KRASHEN, Stephen D.; TERRELL, Tracy D. “*The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*”. 1983.

LABRADOR, María; MOROTE, Pascuala. “*El juego en la enseñanza de ELE*”. “*Las habilidades comunicativas en el aula: propuestas didácticas*”. *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional* [online]. 2008, núm. 17, pp. 71-84.

Disponível na Internet: <<http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/17.html#>>.

MACHADO, José Pedro. “*Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*”, 5.^a ed., Lisboa, Livros Horizonte, 5 vols., 2003.

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

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

MELERO ABADÍA, Pilar. “*Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*.” Madrid: Edelsa, 2000.

MELERO ABADÍA, Pilar. “*De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa*”. Em: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 2004. pp.689 -714.

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

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

MONTEIRO, Carla. “*Competência comunicativa oral e competência social no Ensino Básico: Investigar para inovar em educação*”. Comunicação apresentada em “*Encontros de Avaliação e Inovação em Educação: Contributos do ‘school improvement’*”, Instituto Politécnico de Viana do Castelo – E.S.E., 2011.

MORENO, Concha. “*Creatividad y espíritu lúdico: una actividad global en el aula*”. *Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, (São Paulo 14 de setembro de 2002) [online]. Mesa redonda. 2003.

Disponível na Internet: <<http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/mesared.pdf>>.

_____. “*Actividades lúdicas para la clase de E/LE*”. *Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, 98 (São Paulo 14 de setembro de 2002) [online]. Talleres. 2003, pp. 195-207. Disponível na Web: <<http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/tallercm.pdf>>.

NEVADO, Charo. “*El componente lúdico en las clases de ELE*”. *Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera* [online]. Dezembro 2008, núm. 7. Disponível na Internet: <<http://marcoele.com/el-componente-ludico-en-las-clases-de-ele/>>.

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

PINILLA, Roa Gómez. “*La Expresión Oral*”. Em SANTOS GARGALLO, I.; SÁNCHEZ LOBATO, J. (coords.) *Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004.

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

RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore. “*Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Idiomas*”. Castrillo, José (trad.). Madrid: Cambridge University Press, 1998. p.288.

RICHARDS, Jack; RODGERS. “*Approaches and Methods in Language Teaching*”. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SÁNCHEZ, Gema. “*Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico*”. *Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera* [online]. Suplementos. 2010, núm. 11, pp. 23-29. Disponível na Web: <<http://marcoele.com/suplementos/estrategias-y-componente-ludico/>>

SOUSA FERNANDES COUTINHO, Hilário. “*A comunicação oral na aula de português – Programa de intervenção pedagógico-didática*”. Porto: Edições Asa, 2006.

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

VARELA, Patricia. “*El componente lúdico en la enseñanza de ELE*”. *Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera* [online]. Outubro 2010, pp. 1-10.

Disponível na Web: <<http://marcoele.com/el-aspecto-ludico-en-ele/>>.

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

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

WEISS, J. “*Évaluer plutôt que noter*”. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. 1996, núm. 11. pp. 22-34. Disponível na Internet: <http://ries.revues.org/3264>

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

Anexos

Anexo 1

Película: 15 años y un día de Gracia Querejeta: <https://www.youtube.com/watch?v=r9FEeiAvz3w>

Transcripción del video:

Vídeo – 15 años y un día

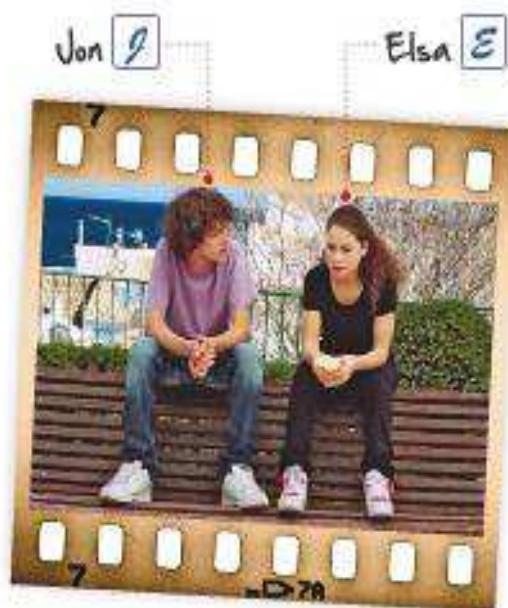
- Yo es que hice un trato con mi padre, ¿sabes? Yo no quería estudiar y él me dijo que vale, pero que tenía que ayudar en el locutorio por las tardes y encontrar algo por las mañanas.
- Pues a mí me han echado del colegio.
- ¿En serio? Pues aquí estamos... dos desastres tomándonos un bocadillo. ¿Quieres? Está bueno. ¿No te gustaba el colegio?
- Pues no.
- A mí me flipaba. Me lo pasaba bien con la gente y me gustaban los profes. La escalera del vestíbulo era preciosa, así como de caracol... y los baños superlimpios. Había un secador de manos de lo más moderno. Me encantaba. Pero no tengo memoria, no sirvo para estudiar. Leo una frase y no se me queda. Soy como un pez.
- Por lo menos sabes lavar cabezas, eso ya es algo.
- Sí, pero, mira. Sujeta el bocadillo. Come si quieres. Mira mis manos.
- ¿Qué?
- Tócalas. Están asquerosas, por el champú.



1 Película 15 años y un día de Gracia Querejeta.

1.1. Observa el fragmento y di a quién se refiere cada una de las siguientes afirmaciones:

- a. Es hablador(a).
- b. Es tímido(a).
- c. No le gusta el colegio.
- d. Le encantaba el colegio.
- e. Ha sido expulsado(a) del colegio.
- f. No consigue memorizar los temas de la escuela.
- g. Trabaja en un locutorio.
- h. Trabaja en una peluquería.



Anexo 2

Imagens do jogo de mímica para tentarem adivinhar as profissões






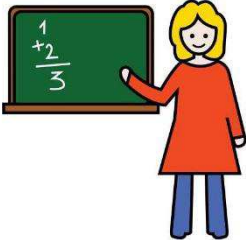
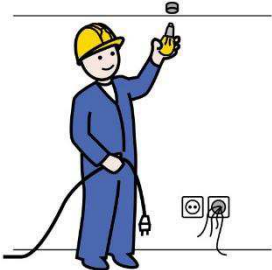


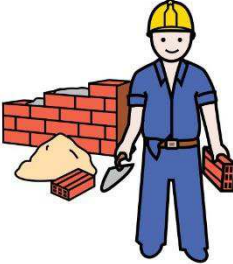




Anexo 3





Ficha de trabajo nº 1

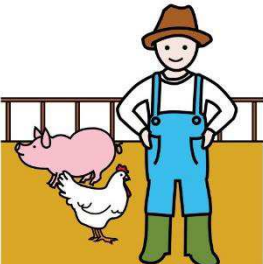

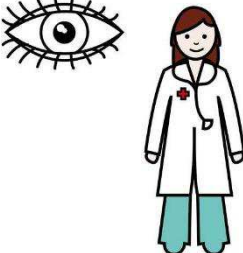

(Ejercicios de repaso)



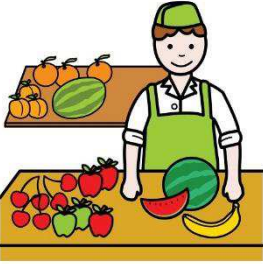

Vocabulario de las profesiones



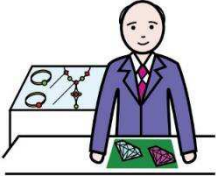

1- Escribe los nombres de cada profesión para cada imagen:









			
C _ _ N _ _ O	M _ _ i _ _	D _ N _ _ S _ _	P _ _ F _ _ R _ _
			
E _ _ C _ _ I _ _ S _ _	_ _ A _ _ R _ _	F _ _ T _ _ E _ _	A _ _ Ñ _ _
			
A _ _ G _ _ O	C _ _ T _ _ T _ _	P _ _ U _ _ O	P _ _ _ _ R

			
J _ _ N _ O	C _ A _ R _	A _ _ T _ T _	E _ C _ T _ A

			
G _ N _ R O	L _ M _ A _ R _	O _ A M _ O _ O	C _ _ E _ O

			
A _ T _ Z	P _ A _ R _	F _ _ E _ O	T _ X _ _ A

			
P _ _ C _ _ R _	C _ _ I _ _ R _	J _ Y _ _ _	M _ _ I _ _ A

 <p>B _ _ N _ _ O</p>	 <p>F _ R _ S _ A</p>	 <p>V _ R _ _ _ I _</p>	 <p>F _ B _ I _ A</p>
 <p>P _ _ _ Í _</p>	 <p>C _ P _ T _ O</p>	 <p>A _ F _ A</p>	 <p>E _ E _ _ R _</p>

2- Completa las definiciones con una de las profesiones del ejercicio anterior:

La apócope

- Me dedico a la enseñanza pública o privada. Soy _____.
- Distribuyo el correo por las casas. Soy _____.
- Trato los dientes de la gente. Soy _____.
- Yo cuido de la seguridad de la población en general. Soy _____.
- Mi oficio es trabajar la madera y realizar objetos con ella. Soy _____.
- Cuando algún animal está enfermo, siempre me buscan. Soy _____.
- Sirvo a los clientes en bares, restaurantes u hoteles. Soy _____.
- Me dedico a la construcción de casas y edificios. Soy _____.

3- Completa las frases con la forma que convenga:

- Es la _____ (primer/primer) vez que hago este trabajo.
- Este es el _____ (tercer/tercero) profesor que se quedó enfermo.
- El _____ (primer/primer) día de trabajo fue _____ (mal/malo).
- Cualquier persona puede dar un _____ (buen/bueno) ejemplo.
- Le deseamos a todos un _____ (buen/bueno) viaje de regreso.

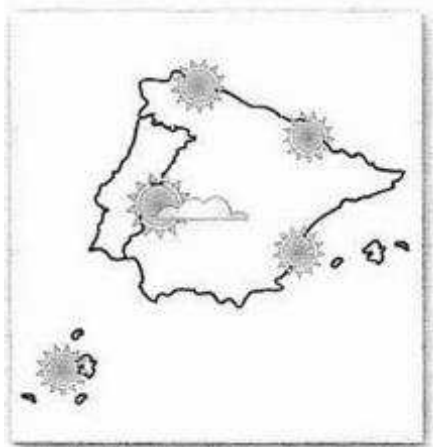
- f. Tengo una _____ (mal/malo/mala) noticia para daros.
- g. ¿Quién será el _____ (primer/primer) alumno a sacar un sobresaliente este año?
- h. Creo que esta es una _____ (buen/bueno/buena) solución para este problema.
- i. Cualquier persona puede conseguir un _____ (buen/bueno) empleo.

Futuro imperfecto de indicativo

4- Conjuga el verbo entre paréntesis en futuro imperfecto:

- a. No sé qué _____ (estar) haciendo Juan ahora.
- b. Estás muy cansado. Seguramente _____ (querer) descansar un poco.
- c. Ella tiene un buen trabajo. Seguramente _____ (ganar) un buen sueldo.
- d. ¿Qué edad _____ (tener) esta señora?
- e. ¿Cuánto _____ (costar) un crucero por el Mediterráneo?
- f. ¿Cuántas personas _____ (haber) ahora en esta sala?
- g. ¿Cuánto _____ (medir) esta habitación?

5- Pronóstico del tiempo. Pon los verbos marcados en el futuro:



El mes de octubre **hará** (**hacer**) más calor de lo normal en todo el país. _____ (**Sufrir** – **nosotros**) las temperaturas más altas en el noroeste de la Península hasta León. También _____ (**ser**) muy caluroso el noroeste peninsular, sobre todo en Navarra. En Galicia _____ (**haber**) cambios de temperaturas bruscos entre la noche y el día. Por último, en Canarias _____ (**predominar**) los días cálidos.



¡Buen trabajo!

Anexo 4

Partida	Descifra la profesión 1	Conjuga el verbo trabajar 3ª persona del singular del futuro de indicativo		Este es mi jefe. (Escribe por un pronombre posesivo las palabras subrayadas)	Mi padre tiene un buenbueno trabajo. Escoge la opción correcta		Descifra la profesión 2	Conjuga el verbo poner 1ª persona del singular del futuro de indicativo	
Sirvo a los clientes en bares, restaurantes u hoteles. ¿Quién soy?	Conjuga el verbo tener 1ª persona del futuro de indicativo			Descifra la profesión 6			Di el nombre de una profesión que empiece por V.	Di el nombre de una profesión que empiece por A.	
	PROFESIONES:	¿Quién apaga fuegos?							
Descifra la profesión 5	1. APINADRO	Estas son sus zapatillas. (Escribe por un pronombre posesivo las palabras subrayadas)		Descifra la profesión 8	¡Enhorabuena!		¿Quién pinta paredes?	Es la primera primer vez que hago este trabajo. Escoge la opción correcta	
Di el nombre de una profesión que empiece por B.	2. ARELAIL	¿Quién conduce el autobús?							
	3. CANETATN	Los hijos de mi hermana están en la escuela. (Escribe por un pronombre posesivo las palabras subrayadas)		Descifra la profesión 7	Marzo es el tercerterceso mes del año. Escoge la opción correcta		Conjuga el verbo saber en el futuro de indicativo	El primerprimero día de trabajo fue malmallo. Escoge la opción correcta	
Tengo malmalalosmalas malos noticias para dadas. Escoge la opción correcta	4. ADRLEITTCO	5. PARELUQUE	6. CERANICRO	7. FANETOMPO	8. IDICLPA				
Conjuga el verbo costar 2ª persona del singular del futuro de indicativo		Descifra la profesión 4	Trata los dientes de los clientes. ¿Quién es?			Es una buenbuena opción para tu primerot primer día de trabajo. Escoge la opción correcta	Conjuga el verbo haber 3ª persona del futuro de indicativo	Descifra la profesión 3	

Anexo 5

Regras do jogo



MINISTRO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



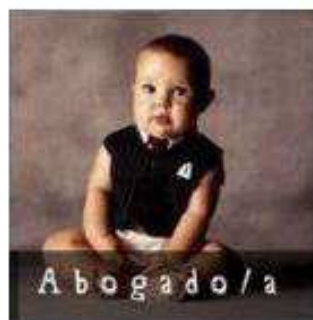
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
ANDRÉ SOARES HOSSER

¿Cómo jugar?

1. Por turnos, un elemento de cada grupo tira el dado y avanza el número de casillas que indique.
2. A cada jugador (grupo) le toca contestar libremente a la pregunta de la casilla en la que caiga. Si acierta la respuesta, sigue en juego. Si se equivoca en la respuesta, se queda una vez sin jugar.
3. Si el jugador (grupo) cae en una de las casillas con: **“DESCIFRA LA PROFESIÓN... DEL TABLERO”**: a él le toca descifrarla. Si el jugador (grupo) se equivoca o si él no consigue descifrar la profesión, él debe de retroceder a la casilla en la que estaba antes de tirar el dado
4. Si el jugador (grupo) cae en una de las casillas con: **“DI EL NOMBRE DE UNA PROFESIÓN QUE EMPIECE POR...”**, él hace lo que se le pide. Si no se le ocurre ninguna palabra, él debe retroceder a la casilla donde estaba antes de tirar el dado.
5. Si el jugador cae en una de las casillas con: **“¿QUIÉN...?”**, a él le toca contestar a la pregunta. Si el jugador (grupo) se equivoca o si él no consigue contestar a la pregunta, él debe de retroceder a la casilla en la que estaba antes de tirar el dado.
6. Si el jugador (grupo) cae en una de las casillas con: **“STOP”**, se queda una vez sin jugar.
7. Si el jugador (grupo) cae en una de las casillas con: **“EL GRAN JUEGO DE LA OCA”**, avanza cuatro casas.
8. Si el jugador (grupo) cae en una de las casillas con: **“LA CARCEL”**, retrocede dos casas.
9. Si el jugador (grupo) cae en una de las casillas con: **“JOKER”**, vuelve a tirar el dado.
10. Si el jugador (grupo) cae en una de las casillas con: **“13”**, vuelve a un STOP.
11. Si el jugador (grupo) cae en una de las casillas con: **GRAMÁTICA**, él hace lo que se le pide. Si no consigue hacer lo que se le pide, él debe retroceder a la casilla donde estaba antes de tirar el dado.
12. Para llegar a la casilla con: **“DESAFÍO FINAL”**, el jugador debe llegar con el puntaje exacto, de lo contrario retrocede tantas casillas como puntos sobren.

Anexo 6

Peões para jogar.



Anexo 7

Perguntas extras apresentadas em formato digital



Conjuga el verbo leer 3^o persona del plural del futuro de indicativo.

(ellos/ellas) leerán

7 ★

Esta es su casa. (sustituye por un pronombre posesivo las palabras subrayadas).

Esta es la suya

8 ★

¿Aquellos son vuestros hijos? (sustituye por un pronombre posesivo las palabras subrayadas).

¿Aquellos son los suyos?

9 ★

Estas son mis llaves. (sustituye por un pronombre posesivo las palabras subrayadas).

Estas son las mías

10 ★

Mi hija tiene un mal/malo costumbre de escribir en las paredes. Escoge la opción correcta.

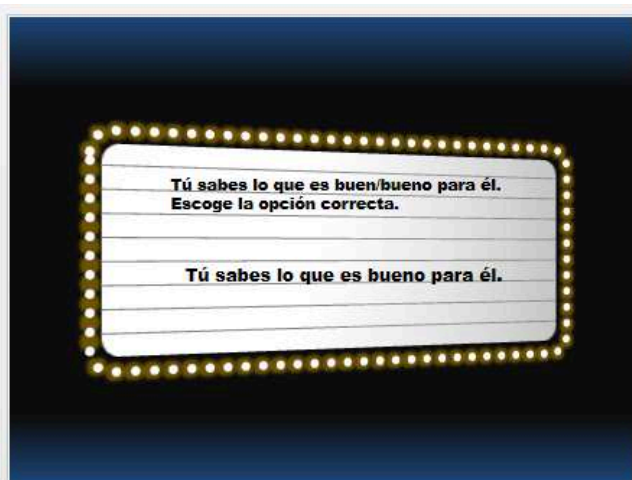
Mi hija tiene un mal costumbre de escribir en las paredes.

11 ★

Hoy soy el primer/primero. Escoge la opción correcta.

Hoy soy el primero.

12 ★



13



14



15



16



Anexo 8

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



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
ANDRÉ SUARES (150952)

Español A2
Unidad didáctica 4 – Vida actual
Planilla de evaluación del desempeño de los equipos en el juego de la oca.

Equipo n°	Preguntas Ciertas	Preguntas Erradas	Sabe la conjugación de los verbos regulares en el futuro de indicativo		Sabe la conjugación de los verbos irregulares en el futuro de indicativo		Sabe las reglas de la formación del futuro pero no sabe si es un verbo regular o irregular		Sabe aplicar la apócope		Sabe emplear los pronombres posesivos		Conoce el vocabulario relacionado con el tema: las profesiones, el trabajo			Observaciones
			Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Algún	
1																
2																
3																
4																

Anexo 9

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



Anexo 10

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



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
ANDRÉ SOARES (150952)

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

Retirado da ficha de autoavaliação

Anexo 11

Exploração de um vídeo, no âmbito da 2.ª unidade didática estudada



Relaciona el video con el siguiente collage y responde a las preguntas.

¿Qué tienen en común las fotos?

¿Qué problemas identificas?

¿Tu país tiene alguno de estos problemas? ¿Cuál(es)?



Anexo 12

Exploração de uma canção, no âmbito da 2.ª unidade didática estudada

“En el mundo genial de las cosas que dices” de Maldita Nerea: <https://www.youtube.com/watch?v=Xa8Dv6JTRig>



3.2. Escucha la canción y completa su letra con las expresiones que faltan.

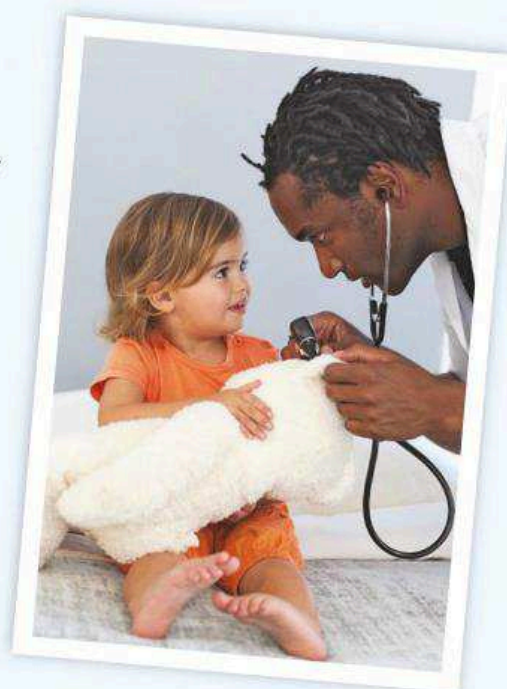
PISTA 24

En el mundo genial de las cosas que dices,
hay historias de ^{a.} _____ felices,
ceremonias de vidas, sonrisas al verte.
¿Cómo diablos se puede tener ^{b.} _____?

5 En el mundo genial de las cosas que dices,
hay tesoros de nadas, planetas sin grises,
con ^{c.} _____ que llenan mi mente.
Yo no sé si se puede quererte ^{d.} _____.

Y adelante, hacia la Luna, donde quiera que esté.

10 Que somos dos, y ^{e.} _____,
y yo ya estuve una vez.
Ven dime: no, no, se duerme a mi lado, he vuelto a
caer y sigue:
tres, seis, te llevo ^{f.} _____,
15 ya no te puedo perder.



Y a ese mundo genial de las cosas que dices,
no le falta ni amor ^{g.} _____ ni matices.
Un secreto entendido al calor de tenerte,
no me faltes, ^{h.} _____, no puedo perderte.
20 Y en el mundo genial de las cosas que vives,
hay ^{i.} _____ y guerreros que dicen
que la vida es mejor con palabras de suerte.
¿Cómo diablos se puede quererte ^{j.} _____?

Y adelante, ^{k.} _____,

25 donde quiera que esté,
que somos dos, y es solo una, y yo ya estuve una vez,
y sigue: ^{l.} _____,
se duerme a mi lado, he vuelto a caer y sigue:
tres, seis, te llevo en mis manos, ya no te puedo perder.

30 Y adelante, es solo una, donde quiera que esté,
tú y yo, dos, y ^{m.} _____
que vuelve siempre otra vez,
y sigo: no, no, me duermo en tus manos, vuelvo a caer y sigo:
tres, seis, me quedo a tu lado, ya ^{n.} _____.



Anexo 13

Teste para ver se é uma pessoa generosa, no âmbito da 2.^a unidade didática estudada

¿Eres una persona generosa?

1 En tu clase hay un chico que es un poco raro, los demás pasan bastante de él, por eso no tiene muchos amigos.


- A. Precisamente por eso le haces caso y te interesas por sus cosas.
- B. Te da pena, pero no tienes por qué aguantarlo.
- C. Es un inadaptado porque le da la gana.
- D. Para ti es tu amigo, lo escuchas, le llamas e intentas que no se quede aparte porque sería malo para él.

2 Tienes un(a) amigo(a) que está hecho(a) polvo porque su madre está muy enferma. ¿Qué harías para animarlo(a)?

- A. Seguro que necesita hablar, lo(a) llamas por teléfono para darle ánimos y le propones quedar para hacer algo juntos(as).
- B. Le envías un mensaje simpático.
- C. Te encantaría verlo(a) pero estás tan ocupado(a) que se te pasa.
- D. Aunque tenías planes, los cancelas y te dedicas a él/ella, en estos momentos te necesita de verdad.

3 Estás sentado(a) en el autobús, vuelves a casa agotado(a) después de un día corriendo de un lado para otro. Se para y se sube una chica con un bebé en brazos.

- A. Miras a tu alrededor con desesperación para ver si hay algún sitio libre, suspiras y le cedés tu asiento.
- B. Vaya, pobre, si no estuvieras destrozado(a) le cederías el sitio.
- C. Miras para otro lado, ojos que no ven...
- D. Ni te lo piensas, te levantas inmediatamente y le cedés tu sitio con una sonrisa.





4

Es tu cumpleaños, se ha celebrado una fiesta familiar y tus primos más pequeños se han esforzado en hacerte un dibujo, bastante feo por cierto.

- A. Les dices que es el mejor regalo de todos, aunque luego lo dejas por ahí y miras el resto.
- B. ¡Criaturas inocentes! Menudo horror, menos mal que el jersey y el reloj son preciosos.
- C. Les preguntas que si lo han dibujado con los pies.
- D. Te hace muchísima ilusión, es el regalo que más te gusta de todos y al llegar a casa lo pones en un sitio donde se vea bien.

5

Tienes una chaqueta preciosa, que te encanta, se puede incluso decir que es tu prenda de vestir favorita. Te llama tu primo(a) que es un poco (MUY) descuidado(a) y te pide que se la dejes.

- A. Te entran ganas de decirle que no pero se la dejas.
- B. Ni estando borracho(a) se la dejarías.
- C. No entiendes cómo te la pide, ya sabe que nunca dejas tus cosas.
- D. Se la dejas sin problemas, te gustaría que tuviera cuidado, pero es familia y, total, no es más que una chaqueta.

6

Habéis sacado entradas para ir a ver un concierto con tres meses de antelación, las entradas están agotadas y resulta que viene uno(a) amigo(a) con muchas ganas de verlo.

- A. Intentas convencerlo(a) de que no merece la pena, pero si insiste, le regalas tu entrada.
- B. Le explicas que tendrá que ser otro año porque las entradas están agotadas.
- C. Es su problema, te vas sin ningún cargo de conciencia, que se busque la vida.
- D. Inmediatamente le regalas tu entrada, seguro que la disfruta más que tú.

Mayoría A
A lo mejor no estabas muy segura sobre el resultado, pero sí, eres una persona muy generosa, porque la generosidad es dar aunque te cueste esfuerzo. Bravo.

Mayoría B
La generosidad no es lo tuyo, eres justo lo contrario porque dar lo que sobra no es generosidad.

Mayoría C
Sabes perfectamente que eres egoísta, incluso vas un poco más lejos. Los demás te importan un comino. ¿Sabes que ser generoso te puede aportar mucho?

Mayoría D
Eres una persona generosa, alegre, desinteresada, un ser de esos que quedan pocos y que hacen mejor la vida de los demás. ¡Enhorabuena!

www.que.es (adaptado).

Anexo 14

Perguntas e imagens que se encontram dentro de cada envelope do jogo

Completa la cita conjugando los verbos en pretérito imperfecto de subjuntivo.

"Si ¹ _____ *(haber)* más políticos
que ² _____ *(saber)* poesía y más
poetas que ³ _____ *(entender)*
de política, el mundo sería un lugar un
poco mejor para vivir."

John F. Kennedy, político estadounidense

Completa la cita conjugando los verbos en pretérito imperfecto de subjuntivo.

"Si todo el mundo " _____
(hacer) lo que puede, el mundo sería
con certeza mejor."

José Saramago, escritor portugués

Completa la cita conjugando los verbos en pretérito imperfecto de subjuntivo.

Si ⁵ _____ *(dar)* a la comida, a la
alegría y a las canciones más valor que
al oro, este sería sin duda un mundo
más feliz."

J. R. R. Tolkien, escritor británico

Completa la cita conjugando los verbos en pretérito imperfecto de subjuntivo.

"Solo con la risa y la felicidad puedo
convertirme en un verdadero éxito. Si
no ⁶ _____ *(ser)* así, sería mejor
que ⁷ _____ *(fracasar)*, porque la
felicidad es la bebida que afina el
gusto de la comida."

Og Mandino, escritor estadounidense

Pasa los verbos que están en presente al pretérito imperfecto de subjuntivo.

Jorge tiene cincuenta y ocho años. Está casado y tiene cuatro hijos y dos hijas.

Pasa los verbos que están en presente al pretérito imperfecto de subjuntivo.

Es bajo, rubio y de ojos azules. Trabaja en una empresa muy importante.

Pasa los verbos que están en presente al pretérito imperfecto de subjuntivo.

Todos los fines de semana siempre va a su pueblo con su familia, donde es muy querido por los vecinos.

¿Cuál es la forma correcta del pretérito imperfecto de subjuntivo?

1ª persona del singular del verbo **ANDAR**.

¿Cuál es la forma correcta del pretérito imperfecto de subjuntivo?

3ª persona del plural del verbo **VIVIR**.

¿Cuál es la forma correcta del pretérito imperfecto de subjuntivo?

2ª persona del verbo **DECIR**.

¿Cuál es la forma correcta del pretérito imperfecto de subjuntivo?

2ª persona del verbo **TENER**.

¿Cuál es la forma correcta del pretérito imperfecto de subjuntivo?

1ª persona del plural del verbo **HACER**.

¿Cuál es la forma correcta del pretérito imperfecto de subjuntivo?

3ª persona del singular del verbo **ESTAR**.

Completa com el condicional simple

¿Te (gustar) ir a México?

Completa com el condicional simple

Tú y yo (poder) organizar una campaña contra el hambre

Completa com el condicional simple

Este aparato (hacer) mi vida más fácil.

Completa com el condicional simple

¿(vosotros, venir) el lunes a mi casa para acabar el trabajo de Español?

Completa com el condicional simple

Si les pagaran más, (ellos, poner) más interés en el proyecto.

Completa com el condicional simple

¿(usted, saber) decirme dónde está la calle principal?



Tacha el intruso.

pobreza
trabajo infantil
guerra
exclusión social
sintecho (los)
paZ (la)
terrorismo
paro
hambre (el)

Tacha el intruso.

			
http://ftcflorida.com/2015/05/09/angelica-giordano-hablo-del-153-aniversario-de-la-cruz-roja/	https://twitter.com/uniceftv	http://www.congdnarra.org/wp-content/uploads/2015/02/rubon52-200x200.gif	http://noticias.adventista.es/2014/08/26/oferta-empleo-en-adra-espana-4/
			
https://pt.pinterest.com/pin/102879172709429254/	http://electronicaish.a.es/cms.php?id_cms=7	http://amnistiaespana.tumblr.com/	http://welhome.org/es/

S _ _ t _ _ o
G _ _ r _
T _ _ o _ _ s _ _

_ _ f u _ i _ _ s
H _ _ r _
P _ _ _ z _

V _ o _ _ _ c _ a
_ x c l _ s ó _
T _ _ _ _ o / _ _ f _ n _ l






























Sintecho
Guerra
Terrorismo

Refugiados
Hambre
Pobreza

Violencia
Exclusión
Trabajo infantil

Anexo 15

Imagem do Jogo

  BOMBA  					
	A	B	C	D	E
1					
2					
3					
4					
5					

Anexo 16

Regras do Jogo

Reglas del Juego de la



Objetivo: repasar la materia

Nivel: B1

Todos Materiales: una cartulina, sobres, cinta adhesiva, tarjetas

Desarrollo: el profesor prepara de antemano las preguntas del repaso. Prepara también una cartulina, con subdivisiones en forma de columnas con letras y números, donde pegará un pequeño sobre en cada subdivisión.

Dentro de los sobres pondrá tarjetas con números y también colocará al azar bombas.

Esta cartulina se pondrá en la pizarra.

El grupo se divide en equipos. Cada equipo por vez escoge una letra y número.

Un miembro del equipo va a la pizarra para sacar del sobre, según las coordenadas escogidas.

Si saca un número, el profesor irá a su lista de preguntas y la hará.

El equipo tiene 10 segundos para responder a la pregunta. De no responder a tiempo o correctamente el siguiente equipo tendrá 5 segundos para responder.

Gana 1 punto el equipo que responda correctamente a cada pregunta.

Si se saca la bomba el equipo pierde todos los puntos hasta el momento pero sigue jugando.

Termina el juego cuando se seleccionen todos los sobres y gana el equipo con más puntos.

Anexo 17

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



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
SÉRGIO SERRA (190033)

Español A2
Unidad didáctica 5 – Solidaridad
Planilla de evaluación del desempeño de los equipos en el juego de la bomba

Equipo n.º	Preguntas Ciertas	Preguntas Erradas	Sabe la conjugación de los verbos regulares en el imperfecto de subjuntivo		Sabe la conjugación de los verbos irregulares en el imperfecto de subjuntivo		Sabe la conjugación de los verbos regulares en el condicional		Sabe la conjugación de los verbos irregulares en el condicional		Sabe emplear los demostrativos		Conoce el vocabulario relacionado con el tema: solidaridad			Observaciones	
			Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Algun		
1																	
2																	
3																	
4																	

Anexo 18

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



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
ANDRÉ SOARES (150952)

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

Retirado da ficha de autoavaliação

Anexo 19

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

Ano letivo 2015-2016

Escola: _____ Turma: _____

Unidade didática: _____ Nivel de língua: _____

Grelha de observação do desempenho dos alunos

Grupos de trabalho	Conteúdos linguísticos			Domínio dos conteúdos culturais	Destrezas linguísticas						Observações	
	Domínio do vocabulário	Domínio da gramática	Domínio de conteúdos comunicativos		E. O	E. E	C.O	C.E	I.O	I.E		

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