



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Artes e Letras

Os jogos de interação oral para lusófonos na aula de Espanhol Língua Estrangeira

Rosa Isabel Salvado Capelo

**Relatório de estágio para obtenção do Grau de Mestre em Ensino
do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e
de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário
(2º ciclo de estudos)**

Orientador: Professor Doutor Francisco José Fidalgo

**Covilhã
Junho de 2015**



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Artes e Letras

**Os jogos de interação oral para lusófonos na aula de
Espanhol Língua Estrangeira**

Rosa Isabel Salvado Capelo

Orientador: Professor Doutor Francisco José Fidalgo

2015

Dedicatória

Para a minha família que sempre me apoiou.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Francisco Fidalgo, orientador do presente relatório, pelos sábios conselhos, pelas orientações precisas e norteadoras, pela disponibilidade e pelo voto de confiança.

À Professora Verónica Cruz, orientadora cooperante da Escola Secundária Frei Heitor Pinto, pela orientação, pela pertinência das suas críticas e sugestões e pela experiência e ensinamentos transmitidos.

Às minhas companheiras de estágio, Alexandra Afonso e Patrícia Silva, por sempre terem incentivado o meu trabalho, pelo apoio incondicional e pela amizade.

Às minhas companheiras de mestrado, Ana Rita Fazendeiro, Charlaine Miguel e Sílvia Ferreira, pelas angústias, inquietudes e interrogações partilhadas.

Resumo

Conhecer uma língua diferente da materna e fazer uso dela implica uma rede complexa de interações comunicativas, sendo necessário o desenvolvimento de diversas habilidades de compreensão, produção e interação.

O presente trabalho foi pensado e realizado com o propósito de incluir na aula de Espanhol Língua Estrangeira momentos direcionados para o desenvolvimento da interação oral, sendo uma das habilidades linguísticas da competência comunicativa.

Para tal, através do jogo, procurou-se criar oportunidades de desenvolvimento da interação oral de forma apelativa, motivadora e útil. O jogo introduzido na sala de aula de Espanhol Língua Estrangeira pode ser um valioso recurso pedagógico que facilita a progressão dos discentes na sua aprendizagem.

Após a aplicação de vários jogos em sala de aula, em turmas de oitavo, nono e décimo primeiro ano, foi possível proceder a uma reflexão que permite concluir que são ferramentas eficazes na promoção da interação oral na língua espanhola.

Palavras-chave: jogos, interação oral, Abordagem Comunicativa, Abordagem Por tarefas.

Resumen

Conocer una lengua distinta de la materna y usarla implica una red compleja de interacciones comunicativas, requiriendo el desarrollo de diversas destrezas de comprensión, producción e interacción.

Este trabajo fue pensado y realizado con el propósito de incluir en la clase de Español Lengua Extranjera momentos dirigidos al desarrollo de la interacción oral, que es una de las destrezas lingüísticas de la competencia comunicativa.

Para ello, a través del juego, se pretendió crear oportunidades de desarrollo de la interacción oral de manera apelativa, motivadora y útil. El juego introducido en el aula de Español Lengua Extranjera puede ser un valioso recurso pedagógico que facilita la progresión de los estudiantes en su aprendizaje.

Después de la aplicación de diversos juegos en el aula, en clases de octavo, noveno y undécimo cursos, fue posible llevar a cabo una reflexión que muestra que son herramientas eficaces en la promoción de la interacción oral en lengua española.

Palabras-clave: juegos, interacción oral, Enfoque Comunicativo, Enfoque Por Tareas.

Índice

Dedicatória	III
Agradecimentos	IV
Resumo	V
Resumen	VI
Índice	VII
Lista de Acrónimos	IX
Lista de Gráficos	X
Lista de Figuras	XI
Introdução	XII
Capítulo I - Métodos e abordagens no ensino da LE	1
1.1. Métodos Estruturalistas	1
1.2. Abordagem Comunicativa	4
1.3. Abordagem Por Tarefas	7
1.4. Abordagem Centrada na Ação	10
Capítulo II - Interação oral	12
2.1. Definição de interação	12
2.2. A interação oral no ensino de LE	14
2.3. A interação oral nos programas de espanhol	17
Capítulo III - O jogo	19
3.1. Definição de jogo.....	19
3.2. O Jogo na história da educação	20
3.3. O jogo no ensino de LE	22
3.4. O jogo no ensino de ELE.....	23
3.5. O Jogo nos manuais adotados	26
3.5.1. Manual “¡Ahora español! 2”	26
3.5.2. Manual “Prisma Progresas”	27
3.5.3. Manual “Endirecto.com 5”	28

3.6. Jogos de interação oral desenvolvidos em sala de aula	29
3.6.1. Jogo “¿Quién es quién?”	29
3.6.2. Jogo “Estoy enfermo”	30
3.6.3. Jogo “Mi opinión sobre la música”	31
3.7. Avaliação global dos três jogos	33
Capítulo IV - Contexto pedagógico da prática profissional docente	40
4.1. Caracterização da escola	40
4.2. Caracterização das turmas	41
4.2.1. Turma B do oitavo ano	41
4.2.2. Turma A do nono ano	41
4.2.3. Turma décimo primeiro ano	42
4.3. Atividades Extracurriculares	43
4.3.1. “Día de la Hispanidad”	43
4.3.2. “Día de los Muertos”	44
4.3.3. “Postais de Natal”	45
4.3.4. “Día de Reyes”	46
4.3.5. “Campana Solidaria: Los Reyes Magos”	46
4.3.6. “Día de San Valentín”	47
4.3.7. “Día Internacional de la Mujer”	48
4.3.8. “Día Mundial de la Poesía”	49
4.3.9. “Visita de estudo a Salamanca”	50
4.3.10. “Visita de estudo a Sevilha”	51
4.3.11. “A festa vem à escola”	52
Conclusão	54
Bibliografía	55
Anexos	58

Lista de Acrónimos

- AC - Abordagem Comunicativa
- ACA - Abordagem Centrada na Ação
- APT - Abordagem Por Tarefas
- ELE - Espanhol Língua Estrangeira
- LE - Língua Estrangeira
- LM - Língua Materna
- MAL - Método Áudio-Linguístico
- MD - Método Direto
- MGT - Método Gramática-Tradução
- QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas

Lista de Gráficos

Gráfico 1: resposta 1 da ficha de autoavaliação	36
Gráfico 2: resposta 2 da ficha de autoavaliação	37
Gráfico 3: resposta 3 da ficha de autoavaliação	37
Gráfico 4: resposta 4 da ficha de autoavaliação	38

Lista de Figuras

Figura 1: Cartazes informativos “Día de la Hispanidad”	43
Figura 2: Exposição cantina	43
Figura 3: Exposição cantina II	44
Figura 4: Gastronomia típica espanhola	44
Figura 5: Cartaz informativo “Día de los Muertos”	45
Figura 6: Exposição “colgantes de puertas”	45
Figura 7: Cartaz informativo “Postais de Natal”	45
Figura 8: Exposição “postais de natal”	45
Figura 9: Cartaz informativo “Día de Reyes”	46
Figura 10: Exposição “Deseos de Reyes”	46
Figura 11: Cartaz informativo “Campaña Solidaria”	47
Figura 12: Ponto de recolha “Campaña Solidaria”	47
Figura 13: Imagens postais	48
Figura 14: Imagens postais II	48
Figura 15: Cartazes informativos “Día de la Mujer”	49
Figura 16: Cartazes informativos “Día de la Mujer” II.....	49
Figura 17: Cartazes informativos “Día de la poesía”	50
Figura 18: Cartaz informativo “Día de la poesía”	50
Figura 19: <i>Catedral Nueva e Casa de las Conchas</i>	51
Figura 20: <i>Plaza Mayor e Universidad de Salamanca</i>	51
Figura 21: <i>Catedral de Sevilla e La Giralda</i>	52
Figura 22: <i>Casa de la Guitarra e Torre del Oro</i>	52
Figura 23: Exposição disciplina de espanhol	53
Figura 24: Exposição disciplina de espanhol II	53

Introdução

O presente trabalho foi realizado no âmbito do mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo de Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, subordinado ao tema *Jogos de interação oral para lusófonos na aula de Espanhol Língua Estrangeira*, resulta da implementação, em sala de aula, de jogos de interação oral ao longo do estágio profissional realizado na Escola Secundária Frei Heitor Pinto.

Com a introdução da abordagem comunicativa no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras a oralidade ganhou um papel de destaque nas aulas, sendo valorizada no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, no QECR e nos *programas de espanhol*. A Abordagem Comunicativa pretende capacitar o aluno para uma comunicação real com outros falantes da LE¹. Tornou-se essencial que o aluno comunique, usando a LE de forma correta e adequada ao contexto. O aluno deixou de ser visto como um agente passivo para se tornar um agente ativo no processo ensino-aprendizagem.

Na verdade, quando um aluno aprende uma LE, não basta o domínio das regras gramaticais, mas sim ser capaz de comunicar com outras pessoas. Por sua vez, a interação oral é um dos atos comunicativos de sala de aula que mais se assemelha à vida real, mas que pode gerar alguns receios, tendo em conta fatores pessoais como a timidez ou o sentido do ridículo, o medo de errar. Esta frustração dificulta muitas vezes o uso da língua espanhola, por parte dos alunos lusófonos, recorrendo à língua materna.

Assim, torna-se essencial que o professor busque sempre novas ferramentas de ensino, procurando diversificar as aulas e torná-las mais interessantes e atraentes para os alunos. Para tal, é necessário um professor recetivo às necessidades e expectativas dos seus alunos, procurando estratégias que contribuam para o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas na LE.

No processo ensino-aprendizagem de uma LE, o jogo tem vindo a assumir um lugar de destaque, uma vez que, bem elaborado, pode ser utilizado com recurso motivador e de aprendizagem.

Com este trabalho pretendeu-se encontrar caminhos que possibilitem a utilização de jogos como estímulos ao desenvolvimento da interação oral no processo de ensino/aprendizagem, proporcionando aos alunos momentos de diversão e, simultaneamente conhecimentos importantes. Quando um aluno mostra interesse pela atividade, a sua produção, geralmente é bastante elevada.

Desta forma, os jogos educativos tornaram-se objeto de estudo e aplicação durante a prática letiva. Serão aplicados nos três níveis (oitavo, nono e décimo primeiro anos) e ao longo do ano letivo, tendo como principal objetivo promover a interação oral dos discentes

¹ Língua estrangeira, adotado acrónimo: LE.

lusófonos de ELE². Será também aplicada uma ficha de autoavaliação para regular a intervenção dos jogos na aula de ELE.

No que diz respeito à estrutura do relatório, este é composto por quatro capítulos. O primeiro capítulo, no qual se apresenta a fundamentação teórica do tema, serão tratados os métodos e abordagens utilizados no ensino da LE que, ao longo dos tempos, questionaram o ensino de LE e contribuíram para a prática atual. Num segundo momento, será definida a noção de interação oral e a importância que adquiriu para a aprendizagem de uma LE. No terceiro capítulo, procura-se definir o termo jogo, a sua utilidade no processo ensino/aprendizagem, especificamente no ensino de ELE, serão apresentados os jogos de interação oral aplicados ao longo da prática pedagógica e a reflexão resultante deste estudo. No último capítulo será feita a caracterização do contexto da prática pedagógica.

² Espanhol Língua Estrangeira, adotado acrónimo: ELE.

Capítulo I - Métodos e abordagens no ensino da LE

1.1. Métodos Estruturalistas

O ensino das línguas estrangeiras tem raízes antigas. Durante os séculos XVII, XVIII e XIX o ensino das línguas estrangeiras tinha como principal objetivo ler literatura numa determinada língua. A aprendizagem das línguas no ocidente estava associada ao desenvolvimento intelectual, ligada principalmente ao estudo de latim e grego.

O Método Gramática-Tradução é considerado o primeiro utilizado no ensino de línguas estrangeiras. O MGT³ estava centrado nas regras gramaticais como base para a tradução da LE para a LM⁴. Este método privilegiava a leitura e não a oralidade na língua-alvo. Era uma atividade intelectual de leitura, escrita e tradução. O vocabulário era ensinado através de listas de palavras isoladas, dando pouca atenção ao contexto do texto. Este método centrava-se na estrutura da língua e não no uso levando à insatisfação dos alunos pela sua dinâmica “odiados por miles de alumnos, para quienes aprender una lengua extranjera constituyó una tediosa experiencia de memorización de reglas de largas listas de palabras y reglas gramaticales inútiles y el empeño de producir traducciones perfectas de una prosa literaria y arcaica” (Richards & Rodgers, 2001: 12).

Este método apresentava exemplos artificiais construídos para demonstrar regras gramaticais sem conexão com a realidade. O professor representava a autoridade no grupo/classe, pois detinha o saber e a interação era praticamente inexistente. A escola é vista como um lugar de trabalho do aluno, onde se valorizava a rigidez, a disciplina e a obediência, afastando atividades lúdicas.

Desde a Antiguidade, muitos estudiosos como Platão e Aristóteles destacaram a importância dos jogos na aprendizagem, no entanto, na prática, o ensino e o jogo ocupavam espaços diferentes. O jogo era aceite no meio escolar como forma de recreação, durante o recreio, mas na sala de aula “é necessário realizar um trabalho sério que encontrasse o estudo e a aprendizagem, o que para muitos são conceitos antagônicos ao jogar” (Baretta & Nantua, 2005: 2). O jogo era também muitas vezes, entendido como desencadeador da indisciplina, uma vez que fomenta um “ambiente favorável à descontração e diminui a rigidez das relações em sala de aula” (Baretta & Nantua, 2005: 2).

No final do século XIX houve algumas tentativas de reforma com a finalidade de fazer com que o ensino das línguas se tornasse mais efetivo, o que levou à mudança de método.

³ Método Gramática-Tradução, adotado acrónimo: MGT.

⁴ Língua Materna, adotado acrónimo: LM.

Após algumas ideias surgiram outros métodos como o Método Natural, que simulava a maneira natural com que uma criança aprende a LM, no entanto o método que prevaleceu foi o Método Direto.

O MD⁵ era caracterizado essencialmente pelo uso da língua-alvo como meio de instrução e comunicação em sala de aula e os alunos deviam aprender a pensar na língua-alvo. O uso da LM e a técnica de tradução foram retiradas da prática do MD. A gramática e a pronúncia passaram a ter um lugar de destaque, embora a maior atenção tenha sido dada à pronúncia “se empezaba a hablar prestando una atención sistemática a la pronunciación” (Richards & Rodgers, 2001: 17). A gramática era ensinada indutivamente e baseada no texto e a escrita era considerada uma habilidade importante para que os alunos memorizassem as palavras.

O professor continuava no centro do processo ensino-aprendizagem e servia de modelo linguístico ao aprendiz. Apesar de já se utilizarem jogos de pergunta e resposta, existindo alguma interação entre aprendizes, a maior parte da interação na sala de aula é a do professor com o aluno. Existia pouca ou nenhuma iniciativa por parte do aluno e excepcionalmente se verificava interação aluno/aluno. O ensino continuava a ser rígido não abrindo lugar ao jogo em sala de aula.

Embora o MD tenha sido popular acabou por receber algumas críticas “Los críticos señalaban que la aplicación estricta de los principios del Método Directo era con frecuencia contraproducente” (Richards & Rodgers, 2001: 18). A necessidade de professores fluentes nativos ou com excelente proficiência, as explicações vagas aos discentes para evitar o uso da língua materna e a dificuldade de se implementar com um elevado número de estudantes, tornou difícil a aplicação deste método.

Posteriormente, durante a segunda guerra mundial, o exército americano teve a necessidade de formar os soldados de forma rápida em línguas estrangeiras, devido ao contacto com os países aliados e inimigos “El gobierno pidió a las Universidades americanas que desarrollaran programas de lenguas extranjeras para el personal militar” (Richard & Rodgers, 2001: 49). Para esse fim, o MD foi adaptado e deu origem a novos métodos, que mais tarde sendo direcionados a estudantes em geral passou a ser o Método Áudio-Linguístico. Este método tem por base a teoria condutista, para quem a aprendizagem resulta de condicionamento e formação de hábitos, apoia-se em exercícios de memorização seguidos de reforço positivo ou negativo, com o objetivo de formar nos estudantes hábitos de usar a língua estrangeira de forma correta “El refuerzo es un elemento vital en el proceso de aprendizaje porque aumenta la probabilidad de que la conducta vuelva a ocurrir y que, finalmente, se convierta en hábito” (Richards & Rodgers, 2001: 55). Este método também é caracterizado pelo uso de materiais visuais e auditivos, o uso exclusivo da língua-alvo e a ausência de explicações gramaticais.

⁵ Método Direto, adotado acrónimo: MD.

Este método tem como base a exercitação da oralidade, através de repetição de estruturas e frases corretas, deixando para um plano secundário a compreensão, a leitura e a escrita. A língua é vista como um fenómeno oral e é aprendida antes da leitura, seguindo a ordem: ouvir, falar, ler e escrever. O processo ensino-aprendizagem era centrado na audição e repetição controladas pelo professor, no qual o aluno não podia interagir livremente. Através da memorização e criação de hábito, pretendia-se que os discentes adquirissem as competências de um falante nativo. O erro era reduzido ao máximo e a pronúncia deveria ser quase perfeita.

As línguas, no que respeita à estrutura, eram consideradas todas diferentes, havendo forçosamente interferências da LM na LE. Para minimizar as interferências da língua materna surgiu a análise contrastiva, que tinha como objetivo identificar o erro através das áreas com maior dificuldade para o prevenir. Segundo esta corrente os erros produzidos pelos alunos na LE podiam ser previstos se previamente fossem identificadas diferenças entre a língua-alvo e a LM, no entanto prever o erro não se mostrou infalível e este método acabou por ser alvo de críticas “los que lo utilizaban encontraban que los resultados prácticos no se acercaban a lo esperado” (Richards & Rodgers, 2001: 64).

Perante as limitações do MAL⁶ o linguista Noam Chomsky demarca-se do modelo condutista. Para Chomsky o que uma criança adquire ao aprender uma língua não é um hábito mas uma competência linguística “La lengua no es una estructura de hábitos. La conducta lingüística normalmente supone innovación, formación de oraciones y estructuras nuevas de acuerdo con reglas de gran abstracción y complejidad” (Chomsky in Richards & Rodgers, 2001: 64).

Chomsky defendia que as línguas têm princípios comuns, dando lugar à noção de gramática universal, onde residem os parâmetros de todas as línguas. O falante, ao interagir com o ambiente que o rodeia, interioriza todos os parâmetros necessários para comunicar “las propiedades fundamentales de la lengua se derivan de aspectos innatos de la mente y de cómo las personas procesan la experiencia a través del lenguaje” (Richards & Rodgers, 2001: 64). Para Chomsky o falante possui de forma inata as regras que constituem o sistema linguístico. A língua é um sistema de regras e a sua aquisição consiste, em grande parte, na aprendizagem desse sistema. O falante ao aprender a LM não adquire um hábito, adquire uma competência no manuseamento das regras, que lhe permite, inclusive ser criativo no uso da língua. Embora a gramática gerativista de Chomsky não tenha sido pensada para o ensino de LE, a sua importância deu origem às bases do ensino comunicativo das línguas.

A partir dos estudos realizados por diversos linguistas, os métodos no ensino de LE sofreram uma evolução ao longo dos tempos. Ao longo do século XX, muitos autores consideraram a importância dos jogos no ensino-aprendizagem, no entanto, estes estudos incidiam essencialmente na etapa infantil, dando pouca atenção ao jogo em contextos escolares.

⁶ Método Áudio-Linguístico, adotado acrónimo: MAL.

1.2. Abordagem Comunicativa

A evolução das diferentes teorias direcionadas para o ensino das línguas estrangeiras chegou ao conceito de competência comunicativa. A partir da competência linguística definida por Noam Chomsky, Hymes definiu a competência comunicativa.

“Hemos, pues, de proporcionar explicaciones del hecho de que un niño normal adquiera el conocimiento de las oraciones, no solamente como gramaticales, sino también como apropiadas. Este niño adquiere la competencia relacionada con cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma. En resumen, el niño se hace capaz de poseer un repertorio de actos de habla, de tomar parte en sucesos de habla, y de evaluar sus logros por medio de otros. Esta competencia aún más, forma parte integral de las actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, sus características y usos, y forma parte integral de la competencia para, y las actitudes hacia, la interrelación del lenguaje con el otro código de la conducta comunicativa” (Hymes in Llobera *et alii*, 2000: 34).

Segundo Hymes para haver uma comunicação adequada é essencial não só conhecer as regras do funcionamento da língua, como também conhecer as regras que determinam o seu uso na produção de enunciados adequados ao contexto discursivo. Para ter sucesso, o falante terá de ser capaz de processar simultaneamente outras informações, algumas delas de natureza não linguística, e que provêm da situação comunicativa em si, ou de convenções e regras de carácter social. Hymes utiliza o termo competência comunicativa para referir-se não só ao conhecimento (regras linguísticas), mas também à habilidade de usar esse conhecimento.

A partir deste conceito, definido por Hymes, surgiram vários modelos cujo objetivo era especificar quais as componentes/competências que um aprendente deveria conhecer, de modo a desenvolver a sua competência comunicativa na língua-alvo.

Posteriormente, Canale define que a competência comunicativa se divide em quatro domínios “la competencia comunicativa propuesta aquí incluye a grandes rasgos cuatro áreas de conocimiento y habilidad: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica” (Canale in Llobera *et alii*, 2000: 66). Neste sentido, o domínio linguístico não é o fator mais importante para que um ato comunicativo seja eficaz, é apenas um dos fatores que permite a correta transmissão de determinados enunciados. Além do domínio do sistema linguístico, o falante deverá também saber adequar os seus enunciados ao nível do significado e significantes, competência sociolingüística, ter em conta que a coerência e a coesão discursiva são elementos importantes nos enunciados produzidos, competência discursiva e, por último, a comunicação

requer domínios de estratégias comunicativas, verbais ou não, em vista à eficácia comunicativa, competência estratégica.

Segundo o QEER⁷ a competência comunicativa engloba outras competências “A competência comunicativa compreende diferentes componentes: *linguística, sociolinguística e pragmática*” (QEER, 2001: 34). A competência linguística inclui os conhecimentos e capacidades fonológicas e sintáticas. A competência sociolinguística refere-se às condições socioculturais do uso da língua. E, a competência pragmática diz respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos e ao domínio do discurso.

Neste sentido, o processo ensino-aprendizagem de uma LE ultrapassou o sentido inicial, que limitava o processo aos conhecimentos formais e estruturais da língua, para entendê-la e estudá-la em contextos reais de utilização, ou seja, de comunicação.

A AC⁸ não pretende apenas desenvolver uma competência linguística de um nativo mas sim o desenvolvimento de uma competência comunicativa eficaz, isto é, que o aluno seja capaz de comunicar de forma aceitável e adequada, tendo em conta um interlocutor e um contexto.

O ensino da língua passa a ser centrado na comunicação, e pretende facultar ao aluno as ferramentas necessárias para que seja capaz de interagir na LE, isto é, para que seja competente na produção de enunciados linguísticos de acordo com a intenção e a situação de comunicação. O aluno é induzido a descobrir por si as regras de funcionamento da língua, por meio da reflexão e elaboração de hipóteses, o que exige dele uma maior participação no processo de aprendizagem. Participa ativamente, interage com os colegas e também com o professor. O professor deixa de ocupar o papel principal, e assume o papel de orientador das atividades propostas, deve ser sensível aos interesses dos alunos e gerar na sala de aula a necessidade de interação, encorajando a participação “El profesor que sigue este enfoque tiene autonomía para desarrollarlo, interpretarlo y variarlo teniendo en cuenta la realidad concreta de *su aula* y las expectativas y necesidades de *sus alumnos*” (Melero in Sánchez & Santos, 2004: 690).

Os fatores afetivos da relação professor/aluno passaram a ter importância na criação de um ambiente saudável e propício para a aprendizagem. Os jogos foram considerados uma componente na sala de aula, visto que na aprendizagem de uma LE, são um elemento que diminui a ansiedade do aluno, aumenta a segurança e garante a motivação, assim como ajuda a criar uma atmosfera mais descontraída, que permite ao aluno aprender divertindo-se “Los juegos son la base para realizar trabajos formativos de cualquier clase. Las actividades basadas en juegos permiten atender aspectos importantes como son: la participación, la creatividad, el gusto estético, la sociabilidad, comportamientos, etc.” (Labrador & Morote, 2008: 72-73).

⁷ Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas, adotado acrónimo: QEER.

⁸ Abordagem Comunicativa, adotado acrónimo: AC.

As atividades desenvolvidas em sala de aula passaram a estar ligadas diretamente ao ato comunicativo. Com a criação de situações reais de interação, o aluno tem a oportunidade de realizar um uso real da língua.

1.3. Abordagem Por Tarefas

Atualmente, na aprendizagem de línguas, um dos métodos mais utilizados é a Abordagem Por Tarefas. Esta abordagem surge como continuidade da AC e parte dos mesmos princípios, pretendendo inserir a comunicação real na aula de LE, no entanto centra-se na forma de organizar, sequenciar e pôr em prática as atividades de aprendizagem na sala de aula.

A característica principal que rege esta abordagem é a possibilidade de uma comunicação real na sala de aula “Este nuevo procedimiento pedagógico nasce buscando procesos de comunicación reales en el aula y se centra en la forma de organizar, secuenciar y llevar a cabo las actividades de aprendizaje en el aula” (Melero in Sánchez & Santos, 2004: 703).

Para o ensino comunicativo, mais importante do que o conhecimento de regras e estruturas gramaticais, é a capacidade do indivíduo em aplicá-las de forma adequada e eficaz. Para atingir este objetivo, a APT⁹ foca-se essencialmente no uso de linguagem autêntica, através da qual, o aluno deve realizar um conjunto de tarefas significativas usando a língua-alvo. Esta abordagem caracteriza-se por todas as tarefas mostrarem processos comunicativos da vida real, tendo como objetivos apresentar e fomentar o uso da LE em situações reais e concretas.

Segundo Pilar Melero a tarefa deve demonstrar processos comunicativos da vida real e que se realize em duplas ou grupos. As tarefas devem, ainda, ser “interesantes para las/los estudiantes, motivadoras y próximas de su realidad” (Melero, 2000: 107). O trabalho na sala de aula é organizado como uma sequência de tarefas encadeadas que giram em torno a um tema conduzindo a uma tarefa final “la unidad se planifica en torno a una tarea final” (Melero in Sánchez & Santos, 2004: 704).

Sheila Estaire, uma das pioneiras da APT em Espanha, defende que a aprendizagem baseada em tarefas tem como princípio aprender através do uso real da língua e refere dois tipos de tarefas, as de comunicação e as de apoio linguístico, cuja realização tem como objetivo a execução de uma tarefa final. As tarefas de comunicação surgem como primordiais no processo de aprendizagem. Os alunos ao realizarem estas tarefas “Reproducen y activan procesos auténticos de comunicación, oral o escrita, poniendo en juego estrategias de comunicación como las que utilizamos en la vida cotidiana” (Estaire, 2009: 64). Deste modo, os alunos utilizam na sala de aula, situações próximas da realidade, implicando o uso real da LE. As tarefas de apoio linguístico surgem centradas nos aspetos estruturais e formais da língua. Nestas atividades os alunos “centran su atención en aspectos concretos del sistema lingüístico” (Estaire, 2009: 15). A articulação destes dois tipos de tarefa possibilita a criação de uma sequência de atividades que termina com a execução, no final da unidade, de uma

⁹ Abordagem Por Tarefas, adotado acrónimo: APT.

tarifa final. Estaire apresenta ainda uma proposta de planificação de uma unidade, constituída por seis passos: eleição do tema e respetiva tarefa final; definição de objetivos; especificação dos conteúdos (ferramentas necessárias para a realização da tarefa final); programação, organização e sequenciação das atividades; análise da sequência para proceder a algum ajustamento; processo de avaliação. Esta sequência de tarefas permite desenvolver “conjuntamente conocimientos formales e instrumentales de forma natural, propiciando así la adquisición de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa” (Estaire, 2009: 15).

A APT procura integrar a comunicação autêntica/real na sala de aula através da resolução de tarefas. Ao longo da unidade, mediante tarefas, são facultadas ferramentas que permitem aos discentes tomar consciência de fenómenos linguísticos para a realização da tarefa final. Além disso, a APT promove o trabalho colaborativo, no sentido de conceder ao aluno um papel central no seu próprio processo de ensino-aprendizagem, tornando-se mais autónomo e independente:

“Fomentar el desarrollo de las estrategias que más ayuden en el aprendizaje y potenciar la autonomía del aprendiz requiere un cambio de actitud por parte del profesor y del alumno. El papel del profesor pasa a el de suscitador, motivador, sugeridor, frente al de dirigente de toda la acción y de enciclopedia de todo saber. El aprendiz, por su lado, se responsabiliza de su propio aprendizaje y ensaya la mejor forma de aprender. El profesor no tiene por qué tener la primera palabra, ni la última; el aprendiz no espera a que se le den las normas de lo que hay que hacer ni de cómo hay que hacerlo, sino que se esfuerza en buscar el camino más adecuado y sugiere y evalúa diferentes recursos” (Fernández *et alii*, 2001: 21).

O professor passa a ser um orientador que guia o aluno no seu processo de aprendizagem, facultando-lhe todos os elementos necessários para que este seja o construtor do seu próprio saber. A negociação com os discentes passa a ser uma técnica de trabalho, sendo indispensável para a promoção da participação ativa do aluno. As decisões são negociadas entre professor e alunos, envolvendo os discentes no processo ensino-aprendizagem. O aluno é visto como o agente ativo, o elemento central que assume a responsabilidade da sua aprendizagem.

A APT dá preferência às tarefas que permitam promover a utilização e integração das habilidades: ouvir, falar, ler e escrever. As atividades valorizadas são as que exploram e favorecem a intenção comunicativa, destacando-se a realização de trabalhos de pares, pequeno grupo ou grande grupo, o uso de jogos em contextos reais e o uso de gravações de vídeo ou áudio de falantes reais.

O uso de jogos na APT tem um papel significativo, uma vez que este tipo de atividades estimula os discentes a expressar-se na LE, fazendo assim um uso real da língua. O

jogo fomenta o uso da língua em determinados contextos da vida real e não em abstrato, promovendo várias formas de interação, individual, em pares ou em grupos.

1.4. Abordagem Centrada na Ação

O Conselho da Europa, fundado a 5 de maio de 1949, é uma organização intergovernamental e pretende promover atividades e programas de cooperação no domínio da Educação. Em 2001 publicou o *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprender, ensinar, avaliar*, com a finalidade de facultar uma base comum para o desenvolvimento curricular, a elaboração de programas, exames e critérios de avaliação na área das línguas. Este documento não supõe a imposição de um único sistema uniforme, deve ser aberto e flexível para que possa ser aplicado com as adaptações necessárias a situações concretas.

O QECR sistematiza princípios metodológicos e pretende que a abordagem adotada no ensino das línguas seja “orientada para a ação, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico” (QECR, 2001: 29). O documento refere que o aprendente deve adquirir competências plurilíngues e pluriculturais, ou seja, deve construir o seu conhecimento cultural e linguístico através da aprendizagem, desenvolvendo um conjunto de competências gerais, mais especificamente competências comunicativas.

“O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem atividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, ativam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências” (QECR, 2001: 29).

O ensino e a aprendizagem da língua, segundo o QECR, precisam de objetivos, métodos e materiais adequados, tendo em conta as necessidades, características, motivações dos alunos. A elaboração do QECR não supõe uma imposição de um único sistema uniforme, mas deve ser aberto e flexível para que possa ser aplicado com as adaptações necessárias a situações concretas.

A ACA¹⁰ contempla também os jogos no ensino-aprendizagem. Segundo o QECR o uso de jogos desempenha um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da língua fazendo referência que os jogos podem ser utilizados pelo professor no processo

¹⁰ Abordagem Centrada na Ação, adotado acrónimo: ACA.

aprendizagem “ o uso da língua como jogo desempenha frequentemente um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da língua” (QEQR, 2001: 88).

O QEQR define, ainda, níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos alunos em todas as etapas de aprendizagem. Assim, para auxiliar a avaliação do desempenho dos aprendentes criaram os Níveis Comuns de Referência, identificando três níveis concretos (A, B, C) que permitem equiparar e nivelar os certificados de aptidão em idiomas:

“El nivel A del *Marco de referencia* podría corresponderse con el nivel inicial de los sistemas tradicionales y los niveles B y C, con los niveles intermedio y avanzado respectivamente. La novedad radica, na obstante, en la subdivisión de cada uno de estos tres amplios niveles en dos, hasta configurar el sistema completo de seis niveles” (Gutiérrez in Sánchez & Santos, 2004: 626).

O documento não tem um carácter normativo, mas pretende orientar e servir de ajuda para os utilizadores, reconhecendo ao professor o papel de conhecer os seus alunos e utilizar estratégias diversificadas, para que possa orientar os aprendentes na busca de formas de aprendizagem adaptadas a cada um, para que desenvolva as suas capacidades de estudo e seja responsável pela sua própria aprendizagem “um guia indispensável para os professores que ensinam as línguas estrangeiras” (QEQR, 2001: 7).

Capítulo II - Interação oral

2.1. Definição de interação

Desde os primórdios da espécie humana que a comunicação surge como elo de ligação entre os seres vivos. Aprender a comunicar e a interagir é imprescindível à própria sobrevivência existencial e social. O ser humano distingue-se pelas funções como ser comunicante e relacional. A inteligibilidade e a racionalidade do ser humano surgem da sua aptidão natural para a linguagem “O ser humano distingue-se dos outros animais por ter, na comunicação e na cognição, a linguagem verbal como característica biológica da sua espécie” (Moreira & Pimenta, 2009: 13).

A aprendizagem de uma LE está diretamente relacionada com os conceitos “Interpessoal” e “social”, uma vez que a aprendizagem de uma língua tem como objetivo comunicar “la lengua sirve para establecer contacto social, para llevar a cabo la interacción social y coordinar la conducta en los encuentros sociales y en las actividades conjuntas” (Baralo, 1996: 127).

Desde o aparecimento da AC o uso oral da língua tem sido preocupação crescente no ensino de LE. Tendo em conta os princípios desta abordagem, a aquisição da competência comunicativa faz-se através do uso de atividades de comunicação nas quais a interação oral tem um papel preponderante desde o início do estudo de uma LE. Esta habilidade linguística passou a ser vista como fundamental para desenvolver a competência comunicativa nos aprendentes de uma LE.

Segundo o Diccionario de términos clave de ELE do Centro Virtual Cervantes, interação é “un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales” (Diccionario de términos clave de ELE, 1997-2015: 1). Desta forma, destaca-se o elemento de reciprocidade, onde os contributos dos diversos participantes influenciam o desenvolvimento do ato comunicativo.

O QEQR refere que na “Interação participam oralmente e/ou por escrito pelo menos dois indivíduos, cuja produção e receção alternam, podendo até, na comunicação oral, sobrepor-se. Os dois interlocutores podem falar ao mesmo tempo e, simultaneamente, ouvir-se uma ao outro” (QEQR, 2001: 36). Para existir interação oral é imprescindível a presença de participantes que criem um ambiente de intercâmbio social que consiste em partilhar o conhecimento comum.

A interação envolve vários processos, não só o desenvolvimento das competências de receção e produção, mas também no que concerne à transmissão eficaz de mensagens. Interagir significa atuar em conjunto, ou seja, pressupõe que haja um emissor e um recetor. Desta forma, a interação não pode ser dissociada das atividades básicas do ato comunicativo,

como “a *receção*, a *produção*, a *interação* ou a *mediação*” (QECR, 2001: 35). Para interagir numa conversa primeiro implica ouvir para responder, fazendo com que o emissor passe a interlocutor e vice-versa “Por tanto, la comprensión (incluyendo la comprensión y recepción audiovisuales), la expresión, interacción y la mediación son procesos, lógicamente, los primeros son fundamentales y son necesarios para la interacción” (Pinilla, 2010: 98).

O falante, visto como um agente social, interatua no seio de uma sociedade onde desempenha tarefas. Visto isto, a interação pode ocorrer em diferentes domínios “o *domínio público*, *privado*, *educativo* e *profissional*” (QECR, 2001: 36). O falante relaciona-se, interagindo em todos os contextos sociais. Logo, que haja interação oral, é imprescindível a presença de participantes que criem um ambiente de intercâmbio social que consiste em partilhar o conhecimento comum.

2.2. A interação oral no ensino de LE

Desde a segunda metade do século XX que a oralidade tem sido alvo de preocupação no ensino das línguas estrangeiras e vista como estratégia essencial para alcançar a competência comunicativa. Os alunos aprendem uma língua estrangeira para a usar como instrumento de comunicação.

A língua oral distingue-se da língua escrita, uma vez que “son dos códigos diferentes y son muy pocos los casos en los que, dada situación concreta, coinciden” (Alonso, 2013: 135). A imediatez, espontaneidade e interação são elementos que definem a língua oral:

“Hay poco tiempo para pensar. Tenemos que ser rápidos en la selección de palabras o frases que vamos a emplear. No podemos detenernos continuamente [...] No podemos planear con antelación el discurso que vamos a expresar; como mucho, unas pocas frases. Lo que decimos depende continuamente de lo que diga nuestro interlocutor. La interacción es continua” (Alonso, 2013: 133).

A língua escrita é definida por ser reflexiva e a interação produz-se a medio ou longo prazo. Na produção escrita o tempo é ilimitado e os interlocutores não estão presentes “hay más tiempo para pensar. Lo que escribimos se puede leer y corregir cuantas veces se quiera. [...] Se puede planear con antelación y decidir la introducción, los párrafos... No hay ninguna interacción con el lector, al menos a corto plazo” (Alonso, 1994: 133).

A língua oral não é uma mera transcrição da língua escrita, diferenciando-se pela seleção e organização pouco rigorosas da informação, pouca rigidez gramatical, tendência em usar estruturas simples e pela interação imediata.

O uso oral da língua tem sido visto como fundamental para alcançar a competência comunicativa “A competência comunicativa em língua de aprendente/utilizador da língua é ativada no desempenho de várias atividades linguísticas, incluindo a *recepção*, a *produção*, a *interação* ou a *mediação*” (QECR, 2001: 35).

A comunicação oral pressupõe o domínio de várias habilidades linguísticas: a compreensão, a expressão e a interação. Assim, no campo da expressão oral, o aprendente de uma LE deve ser capaz de expressar-se oralmente, transmitindo informação a um recetor. Relativamente à compreensão oral o aprendente deve ser capaz de receber e entender informação de um emissor. A interação oral pressupõe que um falante seja emissor e também recetor numa conversa com um ou mais indivíduos.

De acordo com esta perspetiva, a interação é mais do que a simples compreensão oral ou produção oral, surgindo com um papel de relevância na aquisição de uma LE “Aprender a interagir assim inclui mais do que aprender a receber e a produzir enunciados. De um modo geral, atribui-se, portanto, grande importância à interação oral no uso e na aprendizagem da língua, considerando o seu papel central na comunicação” (QECR, 2001: 36). Deste modo,

nem sempre uma atividade oral comporta uma interação. Para que tal aconteça, tem que existir intercâmbio e dependência ou influência do interlocutor.

No contexto de aprendizagem de LE, a preocupação com oportunidades de interação oral torna-se essencial, uma vez que o contacto que o aluno dispõe com a língua-alvo pode ficar praticamente restrito à sala de aula. Assim, o professor é o promotor da interação oral, cujo objetivo é desenvolver a competência oral dos aprendizes. Cabe ao professor assumir o papel de mediador da interação verbal.

Para compreender e aprender uma LE é fundamental que o aluno seja exposto à língua da forma mais ampla e variada possível, para poder elaborar hipóteses de sentido que irá verificando, através da interação com o professor e colegas. O ensino de uma LE deve facultar aos aprendentes oportunidades para manter uma interação oral que se assemelhe o mais possível com a que acontece entre falantes nativos.

O professor de LE deve ter em conta que os alunos adquirem a língua para interagir em diversos contextos, implicando o desenvolvimento da oralidade, mais precisamente, da interação oral espontânea para comunicar em diferentes contextos “a língua em uso varia muito conforme as exigências do contexto [...] A necessidade e o desejo de comunicar surgem numa situação específica e a forma e o conteúdo da comunicação são uma reação a essa situação” (QECR, 2001: 75).

O discente deve ser orientado pelo professor para que o mesmo seja consciente de que o diálogo pluridimensional, próprio da interação, depende do que um emissor diz e aquilo que o interlocutor respondeu. Deste modo, o diálogo deve respeitar a bidimensionalidade da comunicação. O emissor deve adequar-se ao seu recetor e ao contexto comunicativo. O aluno de uma LE poderá dominar intuitivamente estes dados a partir do conhecimento linguístico pragmático e social da própria língua materna, visto que:

“Las habilidades del aprendiente en su lengua nativa, principalmente las primeras etapas del aprendizaje de la segunda lengua, debe hacerse un uso óptimo de esas habilidades de comunicación que el alumno ha desarrollado en el uso de su lengua nativa (o dominante) y que son comunes a las habilidades de comunicación requeridas en la segunda lengua” (Canale in Llobera *et alii*, 2000: 75).

Na fase inicial de aprendizagem de uma LE, a competência comunicativa dos alunos pode revelar-se insuficiente. No que respeita à interação oral na LE o estudante pode sentir dificuldades como não ser capaz de expressar o que deseja ou não entender o que ouve. Daí, o estudante pode usar “estratégias de comunicación, las cuales van encaminadas a intentar resolver de forma satisfactoria esos problemas (Pinilla in Sánchez & Santos, 2004: 885). Nesse sentido, cabe ao professor explicar estratégias de comunicação que os alunos de uma LE podem utilizar, uma vez que muitos falantes não têm um conhecimento consciente de estratégias que usam quando usam a língua materna. Assim, o aprendente de uma LE

“desconoce o no recuerda una palabra y la necesita para expresarse en ese momento concreto, puede recurrir a una descripción de la misma, al uso de una comparación, a la utilización de gestos, etc.” (Pinilla in Sánchez & Santos, 2004: 885). O uso de estratégias de comunicação tem como objetivo fomentar a eficácia da interação, corrigir e compensar possíveis deficiências comunicativas.

Tendo em conta que a comunicação é o objetivo final de qualquer aluno que aprende uma LE, o professor deve levar o aluno a comunicar, criando situações de interação oral tão autênticas quanto possível, de forma a que o discente esteja inserido na realidade.

2.3. A interação oral nos programas de espanhol

O ensino de espanhol em Portugal está orientado com base na Abordagem Comunicativa “o aluno é o centro de aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macro-competência, que integra um conjunto de cinco competências - linguística discursiva, estratégica sociocultural e sociolinguística” (Programa Espanhol, 1997: 5). Sem abandonar a AC e de forma a requalificar as orientações, os programas para o ensino de espanhol no Secundário, iniciação publicado em 2001 e continuação publicado em 2002, vão de encontro com “as orientações do *Quadro Europeu Comum de Referencia*, uma metodologia orientada para a ação, estimulando professores e alunos para a realização de tarefas significativas que levem à utilização da língua em situações autênticas” (Fernández, 2001: 3).

Além disso, define como objetivos gerais “interagir de forma compreensível em situações de comunicação conhecidas, utilizando frases simples e usuais” e “produzir oralmente mensagens relacionadas com os interesses de comunicação e com temas socioculturais familiares” (Fernández, 2001: 8). Nesse sentido, pretende-se que os discentes participem oralmente na língua espanhola, realizando tarefas e proporcionando-lhe situações de comunicação tão autênticas quanto possível “não se pode dedicar a aula a tratar aspetos descritivos sobre a língua ou a apresentar atividades pseudo-comunicativas e negligenciar a comunicação real [...] é portanto, importante proporcionar aos alunos atividades de comunicação real” (Fernández, 2001: 20).

Com base nos Programas de Espanhol, Nível de Iniciação e Continuação 10º ano, para o ensino básico e secundário, a primeira interação oral que geralmente acontece na sala de aula “caracteriza-se por ser uma estrutura muito rígida em que o professor inicia o discurso, normalmente com uma questão, os discentes respondem e o professor comenta a resposta” (Fernández, 2001: 20). Esta interação básica revela-se muito limitada e é diferente da interação que sucede na vida cotidiana. Assim, os programas referem que “O trabalho de pares e de grupos rompe esta estrutura e permite aos alunos falarem mais tempo e de forma mais autêntica” (Fernández, 2001: 20).

Está também presente nos programas que se deve proporcionar “muitas oportunidades para manter uma interação oral que se pareça o mais possível com a que ocorre entre os falantes de espanhol” (Fernández, 2001: 20).

O Programa de Espanhol para o Ensino Básico 3º ciclo, tem como uma das suas finalidades “Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interação social”, no entanto os conteúdos aparecem estabelecidos para os seguintes domínios “Compreensão oral; Expressão oral; Compreensão escrita; Expressão escrita” (Programa Espanhol, 1997: 4), não havendo referencia à interação oral nem propostas atividades para desenvolver esta habilidade.

No que respeita à Interação oral, os programas de espanhol para o Secundário, níveis de iniciação e de continuação, não contemplam esta habilidade na descrição das competências “O primeiro bloco de conteúdos está relacionado com o objetivo básico de desempenho da competência comunicativa, através do desenvolvimento das competências de compreensão e expressão tanto orais como escritas” (Fernández, 2001: 20), no entanto são sugeridas várias atividades de interação.

Atendendo às orientações acima mencionadas, a interação oral é uma habilidade pouco referenciada e desenvolvida nos programas de espanhol do Ministério da Educação.

Capítulo III - O Jogo

3.1. Definição de jogo

A palavra jogo tem origem latina na palavra “ludus”, mais tarde substituída por “jocu”, tendo como significado desenvolvimento. No sentido etimológico expressa um divertimento, uma brincadeira, um passatempo sujeito a regras que devem ser observadas quando se joga. O jogo é definido como uma “atividade lúdica executada por prazer; recreio; divertimento; distração” (Dicionário de Língua Portuguesa, 2002: 979).

A variedade de jogos mostra a multiplicidade de fenómenos incluídos nesta categoria, existindo varias definições sobre o conceito de jogo.

Para Jean Piaget “o jogo é simples assimilação funcional ou reprodutora” (Piaget, 1975: 115). O jogo é visto como uma simples assimilação que consiste em modificar a informação de entrada de acordo com as exigências de cada indivíduo.

Segundo Roger Caillois “o termo «jogo» designa não somente a atividade específica que nomeia, mas também a totalidade das imagens símbolos ou instrumentos necessários a essa mesma atividade ou ao funcionamento de um conjunto complexo” (Caillois, 1990: 10). O jogo é visto não só como atividade de diversão, mas também um sistema de regras.

Huizinga apresenta o jogo como um fenómeno cultural, considerando-o como sendo:

“Sob o ponto de vista da forma, pode resumidamente, definir-se jogo como uma ação livre, vivida como fictícia e situada para além da vida corrente, capaz, contudo, de absorver completamente o jogador, uma ação destituída de todo e qualquer interesse material e de toda e qualquer utilidade; que se realiza num tempo e num espaço expressamente circunscritos, decorrendo ordenadamente e segundo regras dadas e suscitando relações grupais que ora se rodeiam propositadamente de mistério ora acentuam, pela simulação, a sua estranheza em relação ao mundo habitual” (Huizinga in Caillois, 1990: 24).

Nesta perspetiva o jogo funciona como uma base do pensamento, fomentado a capacidade do sujeito de se descobrir a si próprio, podendo experimentar, modificar, o mundo imaginário do jogo.

3.2. O jogo na história da educação

Os primeiros estudos sobre jogos são provenientes de Roma e Grécia antigas. Platão foi um dos primeiros filósofos a reconhecer o valor do jogo, considerando-o em oposição à utilização da violência e da repressão “o grego Platão foi quem primeiro apresentou estudos sobre o uso das atividades lúdicas na educação, contrapondo-se à utilização da violência e da opressão” (Baretta & Nantua, 2005: 2). O jogo foi também considerado importante, para a educação, por Aristóteles, sugerindo o uso de jogos que imitem atividades sérias, de ocupação adultas, com intuito “de preparar as crianças para a vida futura” (Baretta & Nantua, 2005: 2). Nesta época, os jogos já eram utilizados pelos romanos na preparação física para formar soldados e cidadãos obedientes e devotos.

Os jogos, ao longo da história da educação, foram sendo considerados como um instrumento de aprendizagem. No entanto, nem sempre foram considerados um recurso didático, uma vez que eram vistos como um “pasatiempo festivo y artificioso que ocasionalmente consume tempos sobrantes en el aula” (Iglesias, 1998: 104).

João Amós Coménio escreveu *Didáctica Magna*, considerada como um dos mais brilhantes tratados educacionais. Coménio, com esta obra, no século XVII, foi um dos primeiros a desenvolver um projeto de integração de recursos lúdicos na educação “as crianças devem ser também exercitadas em trabalhos e ocupações contínuas. Quer de carácter sério quer de carácter lúdico” (Coménio, 1996: 420). Este autor considerava o jogo como um dos motores do ensino educativo colocando o aluno no centro educativo.

A relação entre o jogo e o ensino foi questionada por várias áreas como a psicologia, a antropologia, a sociologia e a pedagogia. No entender de Charo Fuentes, a colaboração de vários autores contribuiu para que o jogo fosse considerado como um recurso educativo eficaz “A lo largo de la historia el juego ha sido considerado como un recurso educativo explotado por el hombre desde la Antigüedad” (Fuentes, 2008: 2).

Caillois, sociólogo francês, nos seus estudos, definiu os jogos como uma atividade “livre, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada e imaginária” (Caillois, 1990: 65). Nesta perspetiva o jogo é visto como uma atividade livre que atrai, diverte e produz alegria, delimitada no espaço e no tempo, considerando-o como uma atividade incerta, uma vez que, o modo como o jogador poderá executá-lo é desconhecido. Para este autor, o jogo é uma tarefa orientada por regras, caracterizado pela presença de limites e liberdades “todo o jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido” (Caillois, 1990: 11). O jogo é também uma atividade que pode estar acompanhada de uma consciência específica de uma realidade ou de uma irrealidade em relação à vida.

Para Piaget o jogo é um recurso ativo, no qual a criança aprende a relacionar-se com a realidade que o rodeia, ou seja, o desenvolvimento cognitivo é construído a partir de uma interação entre desenvolvimento biológico e as suas aquisições com o meio:

“Crescendo, a criança presta atenção ao seu círculo social e, sobretudo, torna-se igual (ou superior) a um número relativamente crescente de personagens reais: a vida oferece-lhe, então os meios de compensar, liquidar, etc., em muitos casos onde, até então, o jogo era indispensável” (Piaget, 1975: 186).

Vários autores, segundo diferentes pontos de vista, consideraram os jogos como um fator importante para potencializar o desenvolvimento tanto físico como psicológico. Atualmente o jogo passou a ter um papel relevante na educação, sendo utilizado no contexto de sala de aula com diversos objetivos educativos.

3.3. O jogo no ensino de LE

Ao longo da história a importância dos jogos foi sendo destacada, no entanto, no contexto escolar, os métodos estruturalistas não contemplavam o uso destas atividades, uma vez que “a escola era vista como um local de trabalho da criança, nela a criança trabalha, não joga. As virtudes escolares são as virtudes do trabalho, e jogar é perder o tempo” (Pires in Baretta & Nantua, 2005: 2). Esta visão rígida do ensino não permitia conceber o jogo como um elemento a inserir na sala de aula. O aparecimento da AC levou a que os jogos ocupassem um lugar de destaque no ensino da LE.

Os jogos passaram a ter uma importância significativa, uma vez que atuam como um canal de comunicação direta e espontânea entre os discentes, permitindo-lhes desenvolver estratégias comunicativas. Os jogos provocam uma necessidade real de comunicação e fomentam oportunidades para o aprendente usar a língua em estudo, ajudando no aperfeiçoamento da competência comunicativa. Este tipo de atividade, quando utilizado em sala de aula, independentemente do objetivo, trabalha o aspeto comunicativo, uma vez que o aluno terá que utilizar estratégias comunicativas para interagir com os restantes colegas para alcançar a finalidade do jogo.

O jogo revela um elevado valor pedagógico, com a componente lúdica que lhe está associada, fomenta nos alunos a motivação e pode diminuir a ansiedade. Neste sentido, a motivação e o envolvimento dos discentes estão diretamente relacionados com o ambiente criado na sala de aula:

“En la enseñanza de una lengua extranjera los juegos adquieren importancia significativa, una vez que actúan como un canal de comunicación directa y espontánea entre los alumnos, permitiéndoles desarrollar estrategias comunicativas. Esas actividades auxilian en el perfeccionamiento y crean la oportunidad del alumno usar la lengua estudiada. Aunque el juego que se pretenda utilizar tenga el objetivo de trabajar la gramática o el vocabulario y no directamente la expresión oral, el aspecto comunicativo está en el propio desarrollo del juego, en el cual se les obliga los alumnos a utilizar estrategias de comunicación para interaccionar con sus compañeros y alcanzar las metas pretendidas” (Barreta, 2006: 2).

Atualmente não existem dúvidas sobre os benefícios que o jogo tem no ensino de uma LE. A participação por parte dos discentes e a motivação são alguns dos princípios fundamentais que suportam o uso destas atividades. A aprendizagem mediante jogos proporciona oportunidades para os discentes utilizarem a LE numa interação oral.

3.4. O jogo no ensino de ELE

Atualmente o jogo é considerado um recurso para o ensino das línguas estrangeiras, sendo recomendado pelos documentos orientadores à disposição dos professores.

O Programa de Espanhol do Ensino Básico para o 3º Ciclo é determinado pelas linhas orientadoras de “Un Nivel Umbral”, criado em 1971 pelo Conselho de Europa com o propósito de estabelecer um marco de referência europeu no âmbito do ensino de LE. Estas orientações referem que:

“«Un Nivel umbral» indica que um nível padrão não é necessariamente, o mesmo para todos os alunos, mas caberá a cada professor, de acordo com as propostas do programa e, tendo em conta as necessidades dos alunos, os recursos disponíveis e a sua própria personalidade, adaptar as metodologias adequadas aos diferentes públicos” (Programa de espanhol, 1997: 29).

Com base no “Un Nivel Umbral”, o Programa de Espanhol do Ensino Básico para o 3º Ciclo, pretende dar autonomia ao professor para adequar o ensino-aprendizagem à realidade dos alunos, às suas características e ao grau de dificuldade. Salienta a importância de envolver o aluno no processo de aprendizagem, tornando-o capaz de tomar decisões, possibilitando a negociação e a adaptação da planificação inicial à realidade da turma e aos interesses dos alunos. O processo educativo é centrado no aluno e o professor surge como facilitador e orientador desse mesmo processo. O aluno é visto como um todo e, como tal, a aprendizagem deve visar o desenvolvimento dos domínios cognitivo, afetivo e sociocultural.

O professor pode e deve utilizar os mais diversos recursos, inclusive os jogos, para que o aluno se torne autónomo nas suas aprendizagens e comunique de forma autêntica “É, portanto, importante propiciar atividades de comunicação real” (Programa de espanhol, 1997: 30). O papel do professor é fulcral, uma vez que possui a tarefa de selecionar os recursos e materiais disponíveis para o ensino de ELE.

Os Programas destinados ao Secundário, nível de iniciação e continuação, têm por base as orientações do QEER “uma metodologia orientada para a ação, estimulando professores e alunos para a realização de tarefas significativas que levem à utilização da língua em situações autênticas” (Fernández, 2001: 3).

É também importante referir que o QEER dá destaque ao uso de jogos no processo ensino-aprendizagem, referindo que podem ser usadas pelo professor diversas atividades lúdicas no ensino de uma LE. No documento são, ainda, apresentados alguns exemplos:

“Jogos sociais de linguagem:

- orais (histórias erradas ou «encontrar o erro»; como, quando, onde, etc.);
- escritos (verdade e consequência, a força, etc.);

- audiovisuais (loto de imagens, etc.);
- de cartas e de tabuleiro (canasta, monopólio, xadrez, damas, etc.);
- charadas, mímica, etc.

Atividades individuais:

- adivinhas e enigmas (palavras cruzadas, anagramas, charadas, etc.);
- jogos mediáticos (TV e rádio: «quebra-cabeças», «palavra puxa palavra»);

Trocadilhos, jogos de palavras, por exemplo:

- na publicidade, p. ex.: da proteção ambiental: «um cigarro mal apagado pode apagar a floresta»;
- nos títulos de jornais, p. ex.: a propósito do lançamento de um CD dos Beatles perto do Natal, «Noite consolada»;
- nos graffiti, p. ex.: «quem não tem nada não tem nada a perder» (QEQR, 2001: 88).

Com base neste documento de referência, pretende-se fomentar a criação de ambientes propiciadores de uma aprendizagem motivadora e próxima de contextos reais de comunicação. O QEQR objetiva que o falante seja capaz de satisfazer todas as necessidades comunicativas na língua-alvo, sendo necessário que a aprendizagem e a prática da LE se adequem às suas necessidades e interesses “deve ser aberto e flexível para que possa ser aplicado, com as adaptações necessárias, a situações específicas” (QEQR, 2001: 27). Assim, o uso de jogos ganha consistência, uma vez que a aprendizagem será mais eficaz se o aluno estiver motivado e se usar a língua num contexto real.

No ensino de uma LE, o jogo revela uma importância significativa, atuando como um canal de comunicação direta e espontânea entre os alunos, permitindo-lhes desenvolver estratégias comunicativas “os jogos promovem uma comunicação efetiva. Neste aspeto, não é demais salientar a sua utilidade” (Brandes & Phillips, 1977: 9). Ao realizar-se jogos em sala de aula, os alunos adquirem mais confiança, sentindo liberdade para participar no seu próprio processo ensino-aprendizagem de forma autónoma “os jogos podem propiciar o fluxo comunicativo entre desconhecidos e, particularmente, entre pessoas tímidas que necessitam de maior encorajamento. Há ainda a acrescentar que podem debelar hostilidades e remover barreiras” (Brandes & Phillips, 1977: 9).

O jogo na sala de aula pode ser introduzido em qualquer momento do processo educativo, desempenhando diversas funções, desde apresentar um novo conteúdo, ser complemento de uma atividade ou como elemento de revisão de estruturas explicadas anteriormente na aula. É uma excelente ferramenta que permite praticar estruturas linguísticas e usar a língua espanhola num contexto real “El Juego permite planificar actividades que nos llevan más allá del dominio de las estructuras lingüísticas y que los

estudiantes de ELE las pueden utilizar para comunicarse en situaciones reales (Labrador & Marote, 2008: 84).

3.5. O jogo nos manuais adotados

Tradicionalmente, o manual tinha como objetivo transmitir conhecimentos e constituía um depósito de exercícios. Atualmente, continua a dispor das mesmas funções, mas deve dar resposta a novas necessidades, como integrar situações de comunicação oral.

Para o professor, os manuais são essencialmente um suporte de conhecimentos e de apoio nas orientações de natureza pedagógica e didática. O manual escolar deve ser encarado como um material exclusivamente auxiliar, não sendo utilizado como o único guia na prática letiva, uma vez que o professor deve adequar os recursos aos alunos.

Os manuais apresentados nesta reflexão são os manuais adotados pela Escola Secundária Frei Heitor Pinto, no ano letivo 2014/2015 nas turmas-alvo da Prática de Ensino Supervisionada. Os manuais em questão são: “¡Ahora español! 2”, Areal Editores, para o oitavo ano; “Prisma Progresá”, Edinumen, para o nono ano; “Endirecto.com 5”, Areal Editores, para o décimo primeiro ano.

3.5.1. Manual “¡Ahora español! 2”

O manual “¡Ahora español! 2” refere no prólogo que é um projeto concebido para alunos que frequentam a disciplina de espanhol, no oitavo ano, 3º ciclo do Ensino Básico, sendo destinado a alunos portugueses. Este projeto foi desenvolvido com base no programa oficial da disciplina e no QEQR, seguindo uma metodologia acional e comunicativa. Destaca ainda, uma aprendizagem por tarefas e atividades significativas.

No que respeita aos jogos, o manual apresenta apenas dois. O primeiro é um jogo de palavras cruzadas (cf. anexo 1), e está acompanhado de uma imagem de banda desenhada dos famosos “Mortadelo y Filemón”. O jogo tem como objetivo completar as palavras, através de frases, para descobrir o nome da personagem presente na imagem. Este jogo está inserido na unidade 0 do manual na página dez, no tema “falsos amigos”, no entanto não apresenta nenhuma palavra relacionada com o tema. Com a realização do jogo é permitido aos alunos a prática da compreensão escrita e ampliar conhecimentos culturais sobre Espanha. O segundo jogo é o “Juego de la Oca” (cf. anexo 2), inspirado no tradicional jogo televisivo espanhol, inserido na unidade 0 do manual nas páginas doze e treze, no tema “falsos amigos”. O jogo é apresentado com um formato de tabuleiro com trinta e cinco casas e cada uma apresenta uma questão relativamente a vários temas: cores, material escolar, números, horas, tempo livre, entre outros, fazendo assim revisão da matéria destinada ao ano anterior. O manual do professor sugere algumas instruções para a realização do jogo: dividir a turma em equipas; as equipas jogam alternadamente; ganha a equipa que obtenha mais resultados corretos. Ao realizar este jogo os alunos têm oportunidade de rever vários temas e praticar a expressão

oral. As questões apresentadas no jogo estão dirigidas de forma individual, não promovendo a interação oral entre discentes.

O manual “¡Ahora español! 2” promove uma tarefa final em cada unidade, no entanto na unidade onde se inserem os jogos não apresenta nenhuma tarefa final, tendo como objetivo rever conteúdos destinados ao ano anterior.

3.5.2. Manual “Prisma Progresá”

Quanto ao manual “Prisma Progresá”, destina-se a alunos de ELE no nível B1. Este manual baseia-se no QECR. Na introdução aparece referenciado que o manual reúne diferentes tendências metodológicas desde uma perspectiva comunicativa.

Este manual apresenta dois jogos. O primeiro é uma sopa de letras (cf. anexo 3), no qual os discentes devem encontrar vários adjetivos. O jogo está encadeado com as atividades anteriores onde são apresentados dois correios eletrônicos: um de Carlos que está a organizar um desfile de modelos e outro de Alberto que é diretor de uma agência de modelos. O objetivo é encontrar os adjetivos na sopa de letras para poder agrupar as características dos modelos pretendidos por Carlos e as características dos modelos disponibilizados por Alberto. Este jogo insere-se na Unidade 8 na página noventa e oito, com o tema “La moda”, tendo como conteúdos funcionais: descrever e definir. Na sua realização os discentes, individualmente, consolidam adjetivos utilizados na descrição de pessoas e praticam a compreensão escrita. O segundo jogo (anexo 4) está inserido na mesma unidade que o anterior na página cento e quatro, tendo como objetivo praticar a função *pedir*. As orientações e cartões (cf. anexo 5) estão presentes apenas no manual do professor, sugerindo: fotocopiar cartões para agrupar em duas porções; numa das porções estão pessoas, coisas ou lugares e na outra necessidades; os alunos devem recolher um cartão de cada porção; à vez devem encontrar pessoas, coisas ou lugares que correspondam à sua necessidades; ganha o estudante que conseguir fazer mais pares com os cartões. O jogo pretende que os alunos questionem os colegas para descobrir pessoas, coisas ou lugares que correspondam com as necessidades que estão presentes nos cartões.

No manual dos alunos são apresentados quadros para recordar os indefinidos e as perífrases verbais para ajudar os discentes a efetuarem as questões aos colegas, no entanto as regras não estão referenciadas. O Jogo permite aos alunos praticar a função *pedir* e interatuar oralmente com os restantes colegas, uma vez que os alunos terão que questionar os restantes colegas e obter uma resposta.

3.5.3. Manual “Endirecto.com 5”

O manual “Endirecto.com 5” apresenta-se como um manual concebido para alunos que frequentam a disciplina de espanhol, no décimo primeiro ano, nível de continuação, no ensino português. Baseia-se no programa oficial da disciplina e no QECR, seguindo uma metodologia acional e comunicativa. Destaca também, uma aprendizagem por tarefas e atividades significativas. Este manual não apresenta qualquer tipo de jogo.

A análise aos manuais descritos constata que os jogos são pouco abordados, existindo apenas dois no manual “¡Ahora español! 2”, e dois no manual “Prisma Progresas”. Os dois jogos apresentados em cada manual surgem na mesma unidade. No que respeita à interação oral apenas é praticada no segundo jogo do manual “Prisma Progresas”.

3.6. Jogos de interação oral desenvolvidos em sala de aula

3.6.1. Jogo “¿Quién es quién?”

O jogo “¿Quién es quién?” foi aplicado no âmbito da primeira unidade didática, ministrada ainda no primeiro período, na turma B do oitavo ano, intitulada *Los deportes*. O tema abordado foi os desportos e a escolha prendeu-se com o facto de ser um tema bastante familiar aos alunos.

Os conteúdos lecionados na unidade foram selecionados em função da realização da tarefa final (entrevista sobre desportos), e dividiram-se pelos quatro domínios de aprendizagem: lexical, gramatical, funcional e cultural. No que concerne ao léxico, os alunos aprenderam léxico relacionado com os desportos e objetos usados nas atividades desportivas; ao nível da gramática foi abordado o gerúndio (verbos regulares e irregulares), o uso dos interrogativos e de algumas preposições usadas com os interrogativos; a nível funcional pretendeu-se que os alunos conseguissem descrever atividades desportivas, expressar ações em desenvolvimento utilizando a perífrases *estar + gerúndio*, expressar gostos, preferências e frequência; no que concerne à cultura, foram explorados hábitos desportivos em Espanha y no México e destacados desportistas de distintas nacionalidades, sobretudo espanhóis e portugueses.

O jogo teve lugar na segunda aula da unidade didática. Na aula anterior foi explorado léxico sobre desporto e a perífrases *estar + gerúndio*. A primeira aula também teve uma componente lúdica, tendo sido aplicado um jogo de mímica para praticar a perífrase com léxico relacionado com desporto. Na segunda aula foram questionados os desportos mais praticados pelos alunos da turma, verificados os desportos mais praticados em Espanha, esquematizada a utilização dos interrogativos e por último foi realizado o jogo “¿Quién es quién?”.

O jogo baseou-se no conhecido jogo “Quem é quem” e para sua realização foram ajustados os objetivos de aprendizagem ao nível da língua que os alunos possuíam, desenhando, por isso, um jogo de fácil execução, de modo a que os discentes se sentissem motivados e desinibidos para participar na língua espanhola.

Para levar a cabo o jogo, foi projetado um *PowerPoint* com uma imagem com a sombra de uma pessoa com um ponto de interrogação (cf. anexo 6), de forma a estimular a curiosidade e interesse, sendo esclarecido o tipo de jogo: em grupos os alunos teriam que descobrir através de questões qual o desportista que escondia outro grupo. Posteriormente, foi apresentado um guião (cf. anexo 7), onde constavam várias sugestões de perguntas que os discentes podiam utilizar para descobrir o desportista famoso.

Seguidamente, foram explicadas as regras de funcionamento, de forma a que todos compreendessem claramente o que era pretendido: cada grupo tiraria aleatoriamente dois cartões (cf. anexo 8), que continham a foto de um desportista famoso com informações sobre

ele. Cada grupo poderia efetuar quatro questões para descobrir o desportista. Ganharia o grupo que no final conseguisse acertar mais desportistas.

Quanto ao tipo de agrupamento utilizado, foram estabelecidos grupos de trabalho. A turma foi dividida em quatro grupos, dois de quatro elementos e dois de três elementos, dando-lhes a possibilidade de constituírem eles os grupos. Estabelecidas as equipas, e distribuídos os cartões, iniciou-se o jogo, a equipa A fez as perguntas à equipa B, a equipa B fez as perguntas à equipa C, a equipa D fez as perguntas à equipa A e assim sucessivamente. É importante referir que cada elemento de cada grupo efetuava uma questão e posteriormente respondia a uma questão, sendo uma forma de todos os discentes participarem na atividade e no uso da língua espanhola.

Com esta atividade, pretendia-se que os alunos ativassem o vocabulário e as estruturas aprendidas até então e interagissem entre si, praticando e desenvolvendo a interação oral em língua espanhola.

3.6.2. Jogo “Estoy enfermo”

O segundo jogo foi aplicado no segundo período letivo, na turma A do nono ano, realizado no âmbito da unidade didática *Cuidados con el cuerpo*. A seleção deste tema esteve relacionada com o facto de ser um tema atual e possivelmente útil para os discentes.

A unidade didática foi planificada para três aulas, os conteúdos lecionados nesta unidade repartiram-se novamente pelo estudo lexical, gramatical, funcional e cultural em função da tarefa final: elaborar um cartaz de prevenção ao consumo de álcool, drogas e tabaco. No que diz respeito ao vocabulário, os alunos aprenderam os nomes das doenças e sintomas; estudaram a nível gramatical o verbo *doler*, o imperativo afirmativo e negativo regular e irregular e as perífrases *tener que / hay que / deber + infinitivo*; quanto ao nível funcional pretendia-se que os discentes conseguissem descrever doenças e sintomas, dar conselhos e expressar recomendações; e no âmbito da cultura, os discentes conheceram alguns dados sobre problemas de saúde dos espanhóis e o fenómeno do *botellón* em Espanha.

O jogo “Estoy enfermo” foi aplicado no final da primeira aula da unidade. Durante a aula foi ampliado o léxico sobre doenças e os seus sintomas. Na aplicação do jogo tentou-se conciliar a dimensão lúdica-didática e a pedagógica, pretendendo que através dele os discentes utilizassem o vocabulário aprendido ao longo da aula.

Dado os conhecimentos dos alunos sobre a língua espanhola, a atividade exigia, simultaneamente, que utilizassem os conhecimentos adquiridos ao longo da aula, bem como interagir oralmente com os elementos dos outros grupos para descobrir a doença.

O jogo foi apresentado aos alunos através de um powerpoint (cf. anexo 9) com um guião, onde esclarecia o objetivo: os alunos em grupos teriam que adivinhar a doença presente nos cartões dos restantes grupos através de quatro questões. A turma foi dividida

por filas, em quatro grupos, de cinco elementos e foram esclarecidas as seguintes regras: cada grupo apenas poderia efetuar quatro questões e tentar adivinhar uma única vez a doença presente no cartão de outro grupo. Ganharia o grupo que conseguisse adivinhar mais doenças.

O jogo foi dividido em duas partes: uma primeira fase, em que foram distribuídos cartões (cf. anexo 10) com imagens e nomes das doenças exploradas anteriormente na aula, para que os alunos preparassem os sintomas da doença que continha o cartão. Foram também projetadas algumas sugestões de perguntas e respostas (cf. anexo 11) para ajudar na preparação. A segunda fase do jogo consistiu na realização das questões entre os grupos para adivinhar as doenças. Os grupos foram divididos por grupo I, grupo II, grupo III e grupo IV. O grupo I foi o primeiro a responder às questões dos restantes grupos. O grupo II efetuou as quatro questões e posteriormente tentou adivinhar a doença que estava no cartão do grupo I. Seguidamente o Grupo III efetuou as questões ao grupo II e assim sucessivamente.

Apesar do objetivo central deste tipo de atividade ser a prática da interação oral na língua espanhola, também o uso dos conteúdos aprendidos revela um lugar de destaque. O jogo propiciou aos discentes momentos de interação oral, tendo a possibilidade de por em prática o vocabulário sobre doenças aprendido ao longo da aula.

3.6.3. Jogo “Mi opinión sobre la música”

Este jogo realizou-se no âmbito da terceira unidade lecionada, na turma de décimo primeiro ano, com o tema *La musica*, no último período letivo. A escolha desta unidade residiu precisamente por ser um tema familiar aos alunos, que seguramente lhes despertaria interesse e os incitaria à participação.

Nesta unidade, constituída por três aulas, foram abordados os seguintes conteúdos programáticos: géneros musicais e suas características, alguns instrumentos musicais e estados de ânimo; ao nível da gramática, foram estudados o uso presente do indicativo e o presente do subjuntivo para expressar a opinião e alguns conectores do discurso; no que respeita ao domínio funcional, pretendeu-se que os discentes pudessem descrever géneros musicais, mencionar características da música, expressar a opinião, estados de ânimo e justificar uma escolha ou gosto; e por fim no domínio cultural, foram referidos características dos géneros musicais, cantores espanhóis de hispano-americanos e os *Premios 40 principales*. A escolha dos conteúdos e das atividades foi dirigida em função da tarefa final: escrever um artigo sobre gostos musicais e propor uma *playlist* com cinco canções relacionadas com o artigo.

O jogo, intitulado “Mi opinión sobre la música”, integrou-se no tema sobre música e foi realizado na primeira aula. Durante a aula foi explorado léxico sobre os géneros musicais mediante capas de CD. Posteriormente, foram abordados os estados de ânimo e esclarecido o

uso do presente do indicativo e o presente de subjuntivo para expressar a opinião. Por último foi realizado o jogo.

Dado que os discentes já haviam adquirido a competência comunicativa necessária para desenvolver uma atividade mais complexa, pretendeu-se que o jogo fosse mais arrojado. No sentido de tornar a situação comunicativa mais real, propiciando um contexto de aprendizagem significativo aos alunos, o jogo tinha como objetivo defender ou criticar um determinado género musical.

Para realizar o jogo, foi projetado um *PowerPoint* (cf. anexo 12) para introduzir a atividade com o objetivo pretendido. A turma foi dividida em quatro grupos de quatro elementos. Dois dos grupos teriam que defender um género musical e os restantes dois seriam opositores, criticando o género musical de outro grupo. Ganharia o grupo que defendesse ou criticasse de melhor forma o género musical.

Na fase de conceptualização, foram distribuídos aleatoriamente cartões (cf. anexo 13) com as imagens das capas de CD, utilizadas anteriormente para introduzir os géneros musicais, e com os nomes dos géneros. Os cartões encontravam-se repetidos para que um grupo pudesse defender e outro criticar o mesmo género musical. Cada elemento de cada grupo teria que emitir uma opinião a favor ou contra sobre o género musical em questão.

A razão pela qual foi escolhido este tipo de atividade deveu-se à conjugação de dois conceitos bastante próximos da realidade dos discentes: música e opinião. Por outro lado, tentou-se que os alunos interagissem oralmente, utilizando os conteúdos aprendidos ao longo da aula de forma divertida.

Para concluir a aula, os alunos preencheram também uma ficha de autoavaliação referente ao jogo aplicado na aula (cf. anexo 14).

3.7. Avaliação global dos três jogos

Seguindo os pressupostos teóricos emanados da APT que preconizam um ensino mediante tarefas, todos os jogos foram desenhados em função da tarefa final, procurando que em todos os jogos os discentes fossem protagonistas, adotando um papel ativo na prática do conhecimento e ganhando consciência da importância da sua intervenção na realização e sucesso dos jogos.

Procurando utilizar o jogo para criar momentos de interação oral foram desenvolvidos e aplicados três jogos, no contexto da Prática de Ensino Supervisionada, em diferentes níveis de ensino escolar: oitavo, nono e décimo primeiro anos.

Cada jogo foi desenhado de acordo com o nível de conhecimentos dos alunos, o que em termos práticos significa que o grau de dificuldade foi progredindo consoante o nível de cada turma. Por isso, os jogos foram mais ou menos controlados, abrangentes ou complexos de acordo com o nível de conhecimentos dos alunos.

O uso do Jogo “¿Quién es quién?” teve como principal objetivo propiciar em sala de aula oportunidade de desenvolvimento da interação oral na língua espanhola. Esta escolha não foi porque esta habilidade seja mais importante que as demais, na aprendizagem de um idioma, mas porque o contexto de sala de aula proporciona oportunidades de interação oral, que grande parte dos alunos não encontra fora desse mesmo contexto.

A aplicação do jogo decorreu nos vinte minutos finais da aula, após serem abordados anteriormente alguns conteúdos, de modo a que os alunos os pudessem utilizar e aplicar devidamente. O jogo teve como principal objetivo praticar a interação oral, no entanto aliou os conhecimentos sobre desporto aos conteúdos gramaticais, uma vez que os alunos para descobrir o desportista de outro grupo deviam formular questões a outro grupo utilizando os interrogativos.

Embora se possa considerar que a gramática tem um papel secundário no processo ensino-aprendizagem, é uma ferramenta imprescindível para o desenvolvimento linguístico dos aprendentes e permite boas prestações comunicativas. A ideia de trabalhar a gramática de forma secundária através de um jogo foi precisamente a forma de a tornar motivadora e permitir uma interação oral entre discentes correta.

Portanto, após terem conhecidos os hábitos desportivos de Espanha, os alunos através da utilização do jogo, ampliaram os seus conhecimentos culturais sobre vários desportistas famosos de distintas nacionalidades, sobretudo portugueses, espanhóis e do mundo hispano-falante, uma vez que cada grupo questionava dados sobre o desportista que tentava descobrir.

O Jogo tinha como características principais: regras, imprevisibilidade, cooperação, competição, e diversão. As regras impunham aos discentes uma orientação para a realização do jogo. Houve imprevisibilidade, porque os alunos não sabiam à partida que desportista detinha outro grupo, sendo necessário adequar as questões com as informações que iam

obtendo. Como foi um trabalho de grupos, houve cooperação com os restantes colegas de grupo na execução da atividade e como cada grupo tentou vencer os outros, houve competição.

Por observação direta, verificou-se que a turma, no geral, estava bastante entusiasmada com a ideia do jogo e no seu decurso revelaram entrega e espírito de equipa. Durante e após a aplicação do jogo, verificou-se a satisfação dos vencedores, por terem obtido a pontuação mais elevada. Como quase todos os alunos conseguiram acertar pelo menos um desportista, não se sentiram derrotados, nem tão pouco desanimados.

A avaliação que se poderá fazer do jogo será sempre subjetiva. Pretendeu-se dar um contributo para o desenvolvimento da interação oral dos participantes, num momento que se pretendeu descontraído e motivado. Através desta atividade foi permitido aos alunos um diálogo entre grupos, expressando-se na língua-alvo.

O segundo jogo (“Estoy enfermo”) foi realizado com o objetivo de proporcionar aos alunos um momento destinado à interação oral, tendo como objetivo secundário a consolidação do léxico aprendido ao longo da aula sobre doenças e sintomas. Esta escolha prendeu-se com a necessidade de criar oportunidades de interação real na sala de aula.

O jogo “Estoy enfermo” foi aplicado nos últimos trinta minutos da aula, após ser explorado o léxico sobre doenças e sintomas.

O sucesso desta atividade esteve determinado pelo interesse e motivação que despertou nos participantes. O facto dos desportistas presentes nos cartões serem conhecidos e apreciados pelos alunos estimulou a curiosidade. Pretendeu-se que os discentes encontrassem no jogo inovação, diversão e estímulo para o realizar.

A competitividade que existiu entre grupos de trabalho acabou por traduzir-se num empenhamento total dos alunos. Comprovou-se que através desta atividade todos os alunos participaram e, com maior ou menor dificuldade, conseguiram praticar de forma mais desinibida a interação oral na língua espanhola. A grande preocupação era ganhar o jogo, esquecendo por um momento as possíveis dificuldades de interatuar em espanhol.

Após a aplicação do jogo, poder-se-á fazer uma avaliação positiva, servindo o propósito inicial: interatuar oralmente. Reforça-se aqui a ideia de um contributo indireto que esta atividade teve na consolidação do léxico aprendido anteriormente na aula, na medida em que o jogo lhes permitiu utilizá-lo na interação comunicativa durante o jogo.

Tudo aquilo que sirva o propósito de desenvolver nos discentes a capacidade de interatuar oralmente em espanhol, é motivo suficiente para insistir no uso de ferramentas apelativas e potenciadoras de aprendizagem, como o jogo “Estoy enfermo”.

No geral, comprovou-se pelo desempenho dos alunos da turma, que os conteúdos foram globalmente assimilados e que o jogo serviu o seu objetivo principal, ou seja, promover a interação oral em língua espanhola.

No terceiro e último jogo (Jogo “Mi opinión sobre la música”) tentou-se apresentar uma atividade de interação oral, ou seja, uma tarefa onde os discentes tivessem a

possibilidade de se interatuar oralmente na língua espanhola, de forma menos orientada e menos controlada. Embora se tratasse de uma representação de papéis, onde os alunos teriam de defender ou criticar um género musical, a atividade proposta estava próxima da realidade dos participantes.

Consistiu num jogo, em que se pediu aos alunos para desempenhar papéis, representado ou criticando um género musical. Pretendeu-se com este jogo que os alunos se colocassem numa posição (defender/criticar) para manifestar as suas opiniões sobre o tema apresentado.

Tendo como base uma conceção do processo ensino-aprendizagem em que se coloca o aluno no centro do mesmo, respeitando os seus interesses e necessidades, este jogo, é exemplificativo, uma vez que promoveu a autonomia dos participantes, quanto à adoção de estratégias para debater argumentos e vencer a discussão. Os discentes puderam fazer uso da sua imaginação para defender/criticar o género musical, o que imprimiu a esta tarefa imprevisibilidade.

Por observação direta constatou-se na generalidade dos alunos o seu empenho e participação, esforçando-se por apresentar bons argumentos para defender a sua posição e contra-argumentar as opiniões dos colegas, fazendo uso da língua espanhola.

No final do jogo foi entregue aos discentes uma ficha de autoavaliação (cf. anexo 14). O questionário, aplicado na turma do décimo primeiro ano, teve o objetivo de apurar a opinião dos alunos em relação ao jogo. As respostas ao inquérito foram registadas por escrito pelos alunos permitindo obter informações básicas e avaliá-las (cf. anexo 15).

Segundo os dados do gráfico 1, a maioria (74%) dos discentes revelou interesse no jogo desde o início, 14% dos discentes referiram que não sentiram interesse no início, acabando por gostar do jogo no final, 7% dos discentes mostraram que tiveram interesse, no entanto no final não gostaram do jogo e também 7% não se sentiram interessados no jogo.

Refletindo sobre estes dados verifica-se que o jogo aplicado, no geral, cativou o interesse dos alunos desde o início, sendo uma atividade motivadora.

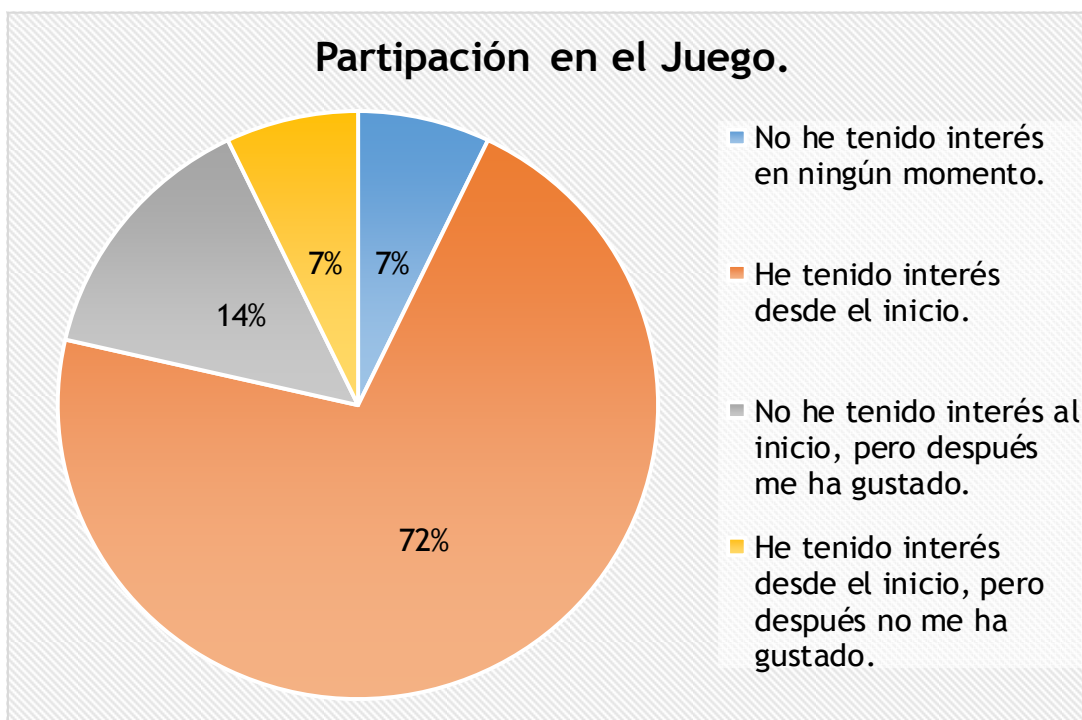


Gráfico 1: resposta 1 da ficha de autoavaliação

Com base no gráfico 2, a maioria dos discentes destacou que a sua preferência no jogo foi trabalhar em grupos. O tema do jogo também foi alvo de preferência por parte dos alunos. O jogo visto como uma atividade diferente e poder falar na língua espanhola revelaram-se as respostas menos assinaladas.

Estes dados mostram que os alunos têm preferência pelo trabalho em grupo. Os jogos aplicados em grupos proporciona um ambiente mais relaxado e desinibido entre os discentes, fomenta o desenvolvimento da interação oral e constitui uma forma privilegiada de estimular a cooperação, o espírito de grupo e de competição entre eles, tornando a aula mais dinâmica.



Gráfico 2: resposta 2 da ficha de autoavaliação

O gráfico 3 permite apurar, que a maioria dos discente (73%), consideraram o jogo motivador para falar na língua espanhola. Apenas 14% refere que o jogo motiva mais para falar em espanhol que outras atividades na aula e 13% aponta que o jogo não motivou para falar em Espanhol.

Os resultados obtidos constantam o que já tinha sido observado, revelando que o jogo é uma atividade motivadora que proporciona aos discentes oportunidade para falar na língua-alvo.

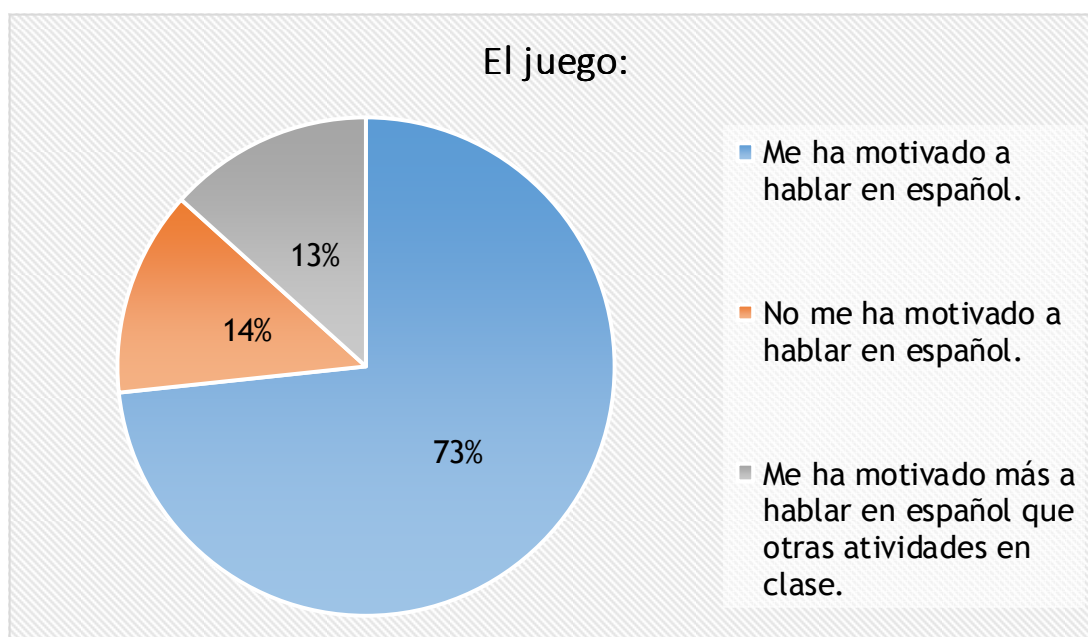


Gráfico 3: resposta 3 da ficha de autoavaliação

Os resultados do gráfico 4, revelam que para a maioria dos alunos o que foi mais desenvolvido durante o jogo foi a interação oral na língua espanhola, no entanto alguns também assinalam ouvir e falar em espanhol. Ler e escrever aparecem como as menos assinaladas.

Este resultado vai de encontro ao objetivo principal do jogo: Interatuar oralmente na língua espanhola.



Gráfico 4: resposta 4 da ficha de autoavaliação

Na elaboração dos jogos procurou-se apresentar materiais autênticos e originais, ora baseados em jogos já existentes ou criados de raiz, de forma a que estes fossem atrativos e adequados à realidade e interesses dos discentes, resultando mais significativos para a sua aprendizagem.

Os jogos realizados constituíram, independentemente da idade e do nível de aprendizagem, um momento de diversão e de interação, onde houve lugar para a participação individual e coletiva. Este tipo de atividade permitiu aos alunos praticar, rever e consolidar os conteúdos aprendidos, e conseqüentemente, comprovar o reflexo do seu empenho.

Os jogos realizados, tendo na sua génese a APT, foram atividades comunicativas, que visaram a resolução de um problema ou de um vazio de informação e implicaram, por isso, a atuação, e a interação real de todos os alunos. Para a realização dos jogos foram estabelecidos grupos, fomentando o desenvolvimento das relações interpessoais, a cooperação, bem como o espírito de competição saudável.

Desta forma, foi possível despertar o interesse dos alunos, uma vez que se mostraram receptivos à realização dos jogos. Constituíram também, uma forma divertida de praticar a interação oral e rever os conteúdos aprendidos, propiciando aulas dinâmicas.

Capítulo IV - Contexto da prática profissional docente

4.1. Caracterização da escola

A Escola Secundária Frei Heitor Pinto situa-se na cidade da Covilhã e é a escola sede do Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto. Esta escola foi criada a vinte de março de 1934 e nesse mesmo ano foi-lhe atribuído a denominação de Liceu Municipal de Heitor Pinto.

Atualmente verifica-se uma predominância de alunos no ensino regular face ao ensino profissional/tecnológico e de alunos do ensino secundário relativamente ao terceiro ciclo. A maioria dos alunos é da zona urbana do concelho Covilhã, oriundos de várias freguesias. Esta escola também tem sido constituída maioritariamente por professores do quadro, garantindo um trabalho continuado.

Segundo o Projeto Educativo de Escola, adotou ao longo da sua história princípios baseados na tolerância e no diálogo, procurando o desenvolvimento da personalidade, da tolerância, da solidariedade e da responsabilidade necessários aos valores de cidadania e democracia.

A Escola Secundária Frei Heitor Pinto pretende ser uma escola de referência pelos seus recursos físicos e humanos, pela qualidade dos conhecimentos científicos, pelos valores humanísticos e profissionais dos seus alunos.

4.2. Caracterização das turmas

4.2.1. Turma B do oitavo ano

A análise dos alunos da turma B do oitavo ano, no ano letivo 2014/2015 está baseada, em dados recolhidos da relação da turma, facultada pela escola. Esta caracterização tem um papel relevante, uma vez que dá informações significativas sobre o grupo de alunos.

No que diz respeito à disciplina de espanhol, esta turma tem duas aulas por semana, um bloco com duração de noventa minutos e um bloco de quarenta e cinco minutos.

A turma B do oitavo ano pertence ao ensino regular e é composta por catorze alunos, dos quais cinco são do sexo masculino e nove do sexo feminino. É uma turma com uma média de idades de treze anos, existindo um aluno com quinze anos, um aluno com catorze anos, nove alunos com treze anos e três alunos com doze anos. Porém, verifica-se a ausência permanente de um dos alunos.

A esta caracterização da turma, soma-se o facto de apenas um dos alunos estar a repetir o oitavo ano. O grupo apresenta também um aluno com necessidades educativas especiais, revelando dificuldades de visão, tendo um acompanhamento especial por parte dos professores.

4.2.2. Turma A do nono ano

A turma A do nono ano, pertence ao ensino regular e tem a carga letiva de noventa minutos semanais da disciplina de espanhol, tendo apenas uma aula por semana.

Os dados da turma tem como base a análise dos dados recolhidos da relação da turma, facultada pela escola.

Esta turma é composta por trinta alunos, dos quais vinte e um estão inscritos na disciplina de espanhol e os restantes na disciplina de francês. Os alunos que frequentam a disciplina de espanhol, onze são do sexo masculino e dez do sexo feminino. É um grupo com média de idades de catorze anos, existindo sete alunos com treze anos, dez alunos com catorze anos e quatro com dezasseis.

A esta caracterização da turma, soma-se o facto de apenas um dos alunos estar a repetir o nono ano.

4.2.3. Turma décimo primeiro ano

A turma décimo primeiro ano frequenta o ensino regular e é composta por quinze alunos, dos quais três pertencem à turma A, cinco pertencem à turma B, quatro pertencem à turma C e três pertencem à turma D.

Esta turma é composta por sete alunos do sexo masculino e oito alunas do sexo feminino. É um grupo com média de idades de dezasseis anos, existindo sete alunos com quinze anos, sete alunos com dezasseis anos e um com dezoito anos.

A esta caracterização da turma, soma-se o facto da turma ter duas aulas de espanhol por semana, com a duração de noventa minutos.

4.3. Atividades Extracurriculares

4.3.1. “Día de la Hispanidad”

A primeira atividade realizada pelo núcleo de estágio de espanhol foi a comemoração do “Día de la Hispanidad”. No dia 12 de Outubro, celebra-se o “Día de la Hispanidad” e na Escola Secundária Frei Heitor Pinto esta data também foi celebrada, mostrando um pouco a cultura de Espanha e dos países hispanos a toda a comunidade escolar.

As comemorações deste dia foram realizadas no dia 13 de outubro de 2014 através de um almoço com gastronomia tipicamente espanhola, servido na cantina da escola, e de uma exposição de cartazes elaborados pelos alunos das turmas de espanhol (sobre as comunidades espanholas), os quais foram afixados na cantina. Os alunos realizaram também cartazes com um convite a toda a comunidade escolar para participar no almoço e visitar a exposição. Ao nosso núcleo de estágio coube a elaboração de cartazes alusivos ao dia em questão.

Os alunos manifestaram grande interesse nesta atividade, visível nos cartazes e na adesão ao almoço proposto.

Esta atividade teve como principais objetivos: divulgar aspetos referentes à língua espanhola e à cultura dos países “hispanohablantes”; sensibilizar a comunidade escolar para a importância da aprendizagem da língua espanhola; promover o uso da língua espanhola e estimular a participação e curiosidade dos alunos.



figura 1: Cartazes informativos “Día de la Hispanidad”



figura 2: Exposição cantina



figura 3: Exposição cantina II



figura 4: Gastronomia típica espanhola

4.3.2. “Día de los Muertos”

Esta atividade teve lugar no dia 1 de novembro e o seu principal objetivo foi contrastar o dia festivo que se celebra em Portugal com aquele que se festeja no México, de forma a retirar as semelhanças e as diferenças culturais existentes.

O núcleo de estágio realizou a produção de cartazes informativos, onde foi dada uma breve explicação sobre as festividades que ocorrem no México no dia 1 e 2 de novembro. Para além disso, foi feita a alusão aos altares que se constroem nesse altura e dada a explicação de cada elemento que consta desses mesmos altares domésticos.

O núcleo de estágio projetou, igualmente, a ideia de se realizarem “colgantes de puerta” com uma caveira impressa que os alunos teriam de pintar/decorar à boa maneira mexicana e onde escreveriam uma quadra sobre a morte, imitando as quadras que se produzem no México denominadas de “calaveritas”. Para o efeito, o núcleo de estágio contou com a ajuda da orientadora Verónica que permitiu que a atividade fosse concretizada na sua componente letiva, tendo elucidado os alunos quanto às quadras denominadas “calaveritas” e que serviu como ponto de partida à realização das próprias quadras dos alunos, quadras estas que foram acrescentadas aos “colgantes de puerta”.

Os objetivos principais desta atividade foram divulgar os usos e costumes de um país “hispanohablante”, nomeadamente, o México, sensibilizar a comunidade escolar para a importância da aprendizagem da língua espanhola, bem como promover o seu uso.

Para além disso, pretendeu-se, igualmente, estimular a participação e curiosidade dos alunos.



figura 5: Cartaz informativo “Día de los Muertos”



figura 6: Exposição “colgantes de portas”

4.3.3. “Postais de Natal”

Esta atividade decorreu na última semana de aulas do primeiro período, no âmbito das disciplinas de educação visual, espanhol, francês e inglês. As turmas de espanhol realizaram, na disciplina de educação visual, postais em língua espanhola alusivos ao natal.

Ao nosso núcleo de estágio coube a elaboração do cartaz alusivo à exposição de todos os postais de natal.

Os objetivos principais desta atividade foram: conhecer os usos e costumes natalícios de Espanha; enriquecer vocabulário relacionado com a época natalícia; produzir textos e enunciados escritos; divulgar aspetos referentes à língua espanhola e à cultura dos países “hispanohablantes”; sensibilizar a comunidade escolar para a importância da aprendizagem da língua espanhola; promover o uso da língua espanhola; estimular a participação e curiosidade dos alunos.



figura 7: Cartaz informativo “Postais de Natal”



figura 8: Exposição “postais de natal”

4.3.4. “Día de Reyes”

A atividade “Día de Reyes” consistiu em pedir aos alunos que realizassem um desejo que quisessem ver concretizado no ano de 2015, sendo que este desejo tinha de ser relativo ao mundo, ao país ou à escola.

Para o efeito, nas aulas da professora Verónica, foram distribuídos cartões, com o formato de presentes, que os alunos teriam de pintar e escrever o seu desejo.

Posteriormente, estes cartões foram afixados no átrio da escola, numa árvore de natal construída em lã, num placard, onde estes estiveram em exposição para que toda a comunidade os pudesse ler.

Esta atividade teve como principais objetivos: sensibilizar a comunidade escolar para a importância da aprendizagem da língua espanhola; promover o uso da língua espanhola e estimular a participação e curiosidade dos alunos.



figura 9: Cartaz informativo “Dia de Reyes”



figura 10: Exposição “Deseos de Reyes”

4.3.5. “Campaña Solidaria: Los Reyes Magos”

A campanha solidária “Los Reyes Magos” teve lugar no átrio da escola Frei Heitor Pinto e consistiu em mobilizar os alunos a contribuírem com alimentos, roupas e brinquedos àqueles que menos têm.

Uma vez que em Espanha o Dia dos Reis está associado à troca de presentes, o núcleo de estágio achou interessante lembrar à comunidade escolar que este dia não tem de ser materialista e sim dar lugar à solidariedade.

Para o efeito, foi colocados vários cartazes pela escola a anunciar a campanha, inclusive no átrio da escola, sobre uma caixa onde podiam ser colocados os donativos que posteriormente foram entregues pelo núcleo de estágio, acompanhado pelo professor José

Seabra, representante do Clube de Voluntariado da Escola Frei Heitor Pinto, num Jardim de Infância.

Os alunos manifestaram interesse nesta atividade, visível nos donativos entregues.

Esta atividade teve como principais objetivos: divulgar aspetos referentes à língua espanhola e à cultura dos países “hispanohablantes”; sensibilizar a comunidade escolar para a importância da aprendizagem da língua espanhola; promover o uso da língua espanhola e estimular a participação e curiosidade dos alunos.

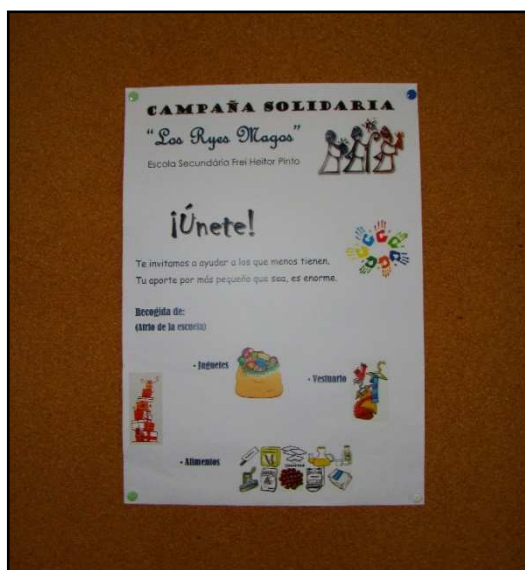


figura 11: Cartaz informativo “Campaña Solidaria”



figura 12: Ponto de recolha “Campaña Solidaria”

4.3.6. “Día de San Valentín”

No dia 14 de fevereiro comemorou-se o Dia dos Namorados. Para assinalar esta data, os alunos do sétimo ano realizaram postais com palavras simples em língua espanhola para oferecer aos alunos do primeiro ciclo.

O núcleo de estágio recolheu diversas imagens relacionadas com o tema para ilustrar os postais elaborados pelos alunos. Os postais foram entregues pela professora orientadora na Escola Básica de Cortes.

Os alunos do primeiro ciclo revelaram bastante entusiasmo e retribuíram os alunos do sétimo ano com um cartaz alusivo ao Dia dos Namorados.

Os objetivos principais desta atividade foram: sensibilizar a comunidade escolar do Agrupamento para a importância da aprendizagem da língua espanhola; promover o uso da língua espanhola; conhecer os usos e costumes da cultura espanhola; enriquecer o vocabulário relacionado com a atividade; produzir textos e enunciados orais e escritos relacionados com o contexto específico; estimular a participação e curiosidade dos alunos; fomentar

atitudes/competências, tais como: a autonomia, a responsabilidade, o sentido crítico e a criatividade na realização de projetos comuns.



figura 13: Imagens postais



figura 14: Imagens postais II

4.3.7. “Día Internacional de la Mujer”

No dia 8 de março celebra-se o dia internacional da mulher e o núcleo de estágio de espanhol da Frei Heitor Pinto não quis deixar de assinalar a data e fez uma pequena homenagem a todas as mulheres, mais especificamente às que fazem parte daquele agrupamento, entre funcionárias, professoras, alunas e encarregadas de educação.

A atividade consistiu em fazer uma recolha de poesia na língua espanhola e colocá-la na escola, em vários pontos para uma boa visualização.

As poesias foram afixadas no dia 5 de março mantendo-se uma semana colocadas para que todos as pudessem ler e conhecer alguns poetas, assim como promover a língua e cultura do mundo hispano, estimular o gosto pela literatura, motivar e aprofundar o gosto dos alunos para a aprendizagem da língua espanhola e estimular a curiosidade dos alunos e de toda a comunidade escolar.



figura 15: Cartazes informativos “Día de la Mujer” figura 16: Cartazes informativos “Día de la Mujer” II

4.3.8. “Día Mundial de la poesía”

O Dia Mundial da Poesia celebra-se a 21 de março com o propósito de promover a leitura, escrita, publicação e ensino da poesia. Para a comemoração deste dia, o núcleo de estágio recolheu diversos poemas de escritores de língua espanhola e afixou cartazes em várias pontos da escola como o átrio, biblioteca, sala de professores, bar dos alunos e corredores.

Os cartazes foram expostos na escola de forma a assinalar o Dia da Poesia para que toda a comunidade os pudesse ler.

Como objetivos principais desta atividade podem salientar-se os seguintes: promover um bom ambiente e o bem-estar educativo; promover a língua e cultura do mundo hispano; estimular o gosto pela literatura; motivar e aprofundar o gosto dos alunos para a aprendizagem da língua espanhola; estimular a curiosidade dos alunos e de toda a comunidade escolar; dar a conhecer obras/excertos de escritores de língua espanhola.



figura 17: Cartazes informativos “Día de la poesía”



figura 18: Cartaz informativo “Día de la poesía”

4.3.9. “Visita de estudo a Salamanca”

No dia 20 de março realizou-se uma visita de estudo a Salamanca com os alunos de espanhol do agrupamento de Escolas Frei Heitor pinto, mais propriamente, as turmas dos 7º e 8º anos da Frei Heitor Pinto e Paúl. Nesta visita participaram 71 alunos.

A saída da Covilhã foi por volta das 8 da manhã tendo sido o regresso às 21h30m. Os locais visitados em Salamanca foram: *Universidad de Salamanca, Casa de las Conchas, Plaza Mayor, Catedral Nueva e Catedral Vieja*.

Com esta visita pretendeu-se que houvesse convívio saudável entre professores e alunos, estimular a curiosidade e a vontade de aprender, despertar a curiosidade pelo mundo que os rodeia, desenvolver regras de convivência e responsabilidade e confrontar as suas aprendizagens com a realidade. Quanto aos objetivos específicos da disciplina de Espanhol esta visita pretendeu que os alunos comunicassem com nativos da língua espanhola tentando que produzissem enunciados orais em situações reais de comunicação, motivar para o aperfeiçoamento dos conhecimentos e competências básicas adquiridas da língua espanhola, promover o intercâmbio cultural e social com o país vizinho e identificar e reconhecer aspetos culturais que aproximam e distinguem as culturas portuguesa e espanhola.

Durante esta visita os alunos realizavam um *pedypaper* com questões sobre a cidade de Salamanca e dos locais a visitar, podendo questionar os salmantinos e assim praticarem a língua espanhola em situações reais. O resultado foi surpreendente, pois os alunos aderiram com muito entusiasmo, sem constrangimentos e com muita vontade de comunicar com os nativos da língua.

Os alunos foram divididos em grupos de 3 e os primeiros a entregar o guião com as respostas corretas tiveram um prémio.

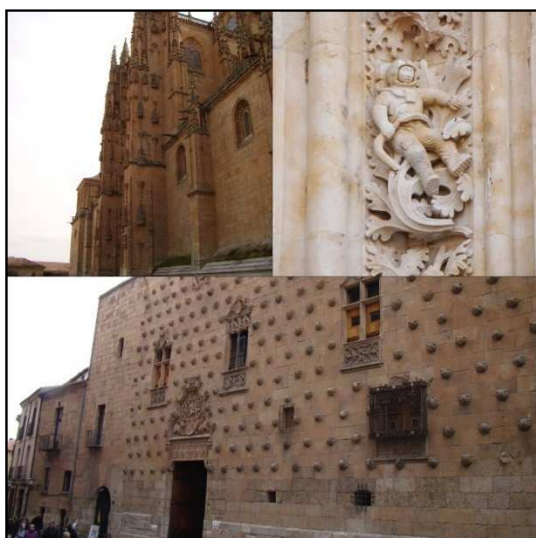


figura 19: *Catedral Nueva e Casa de las Conchas*



figura 20: *Plaza Mayor e Universidad de Salamanca*

4.3.10. “Visita de estudo a Sevilha”

Nos dias 16 e 17 de abril o núcleo de estágio acompanhou as turmas do 9º, 10º e 11º ano do Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto, com os demais professores acompanhantes, a uma visita de estudo a Sevilha, no âmbito da disciplina de Espanhol.

Esta visita teve como objetivos gerais dar a conhecer a cidade de Sevilha aos estudantes, através da visita dos seus espaços e monumentos mais conhecidos e permitiu aos alunos colocar em prática as competências inerentes à disciplina, quer em termos linguísticos, quer culturais, tendo tido a oportunidade de por em prática a competência comunicativa em situações reais.



figura 21: *Catedral de Sevilla e La Giralda*



figura 22: *Casa de la Guitarra e Torre del Oro*

4.3.11. “A festa vem à escola”

No dia 30 de abril o Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto promoveu um dia aberto na escola sede, onde foram concretizados e apresentados vários projetos realizados pelos alunos do agrupamento e partilhados projetos de alunos de todas as escolas. O núcleo de estágio também participou ajudando a montar um espaço, no bar dos alunos, com comida, livros, revistas, cartazes alusivos à disciplina de espanhol e trabalhos realizados pelos alunos. Alguns destes trabalhos realizados durante as aulas do núcleo de estágio.

Nesse espaço também havia um cantinho do aluno, com jogos, revistas e livros em espanhol. Os alunos manifestaram grande interesse neste espaço. Os principais objetivos desta atividade foram: divulgar aspetos referentes à língua espanhola e à cultura dos países “hispanohablantes”; sensibilizar a comunidade escolar para a importância da aprendizagem da língua espanhola; promover o uso da língua espanhola, estimular a participação e curiosidade dos alunos; convívio saudável entre professores e alunos.



figura 23: Exposição disciplina de espanhol



figura 24: Exposição disciplina de espanhol II

Conclusão

Tradicionalmente, a escrita e a gramática sempre ocuparam um lugar de destaque na aprendizagem de uma LE. O processo ensino-aprendizagem foi assimilando e conjugando, ao longo dos anos, linhas orientadoras de diversas teorias, com o intuito de proporcionar sucesso na aquisição de uma LE. Com a evolução natural do contexto de ensino-aprendizagem e com o surgimento da AC, o uso oral da língua tem sido preocupação crescente no ensino de LE.

A principal finalidade de aprender uma LE é permitir a comunicação entre falantes. Desta forma, é primordial desenvolver nos aprendentes a capacidade de interagir oralmente. Tendo em conta o papel fundamental da oralidade, e especificamente, da interação oral, no processo ensino-aprendizagem de uma LE, procurou-se através de jogos, criar momentos em sala de aula que desenvolvessem esta habilidade.

A aprendizagem de uma LE é influenciada por diversos fatores, nomeadamente pelos materiais utilizados. É essencial que o professor diversifique as atividades, com o intuito de incentivar a participação dos alunos. Nesta perspetiva, pode-se referir a importância da utilização de jogos na prática do ensino de ELE.

Ao longo da história, o jogo tem vindo a ser valorizado como aspeto fundamental na formação do indivíduo. Com base em vários autores, verifica-se que o uso do jogo, no contexto escolar, é visto como um instrumento motivador, útil e versátil. Os documentos oficiais do Ministério da Educação para o ensino de espanhol e QECR apontam o jogo com um instrumento importante no ensino/aprendizagem de ELE, no entanto ainda ocupam um lugar muito reduzido nos manuais analisados neste estudo.

Este recurso foi aplicado ao longo das aulas de Prática de Ensino Supervisionada como recurso facilitador para desenvolver a interação oral. O jogo, enquanto atividade aliciante, cativa e ajuda os alunos a melhorar o seu desempenho nas aprendizagens de conteúdos, e em particular, fomenta a sua interação oral. Jogar e aprender podem coexistir na sala de aula, transformando-o num momento divertido e de interação.

A importância do uso de jogos no processo ensino-aprendizagem é justificada não só pela motivação que incutem nos alunos, mas sobretudo por constituírem um momento interativo real, onde praticam a língua. Parece, portanto, não restarem dúvidas sobre as vantagens do jogo no ensino de ELE e é cada vez mais longínqua a ideia de que a sala de aula é um espaço onde não cabe a diversão.

Bibliografia

- Alonso, Encina (2013): *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*. Madrid: Edelsa.
- Baralo, Marta (1996): *Innatismo e interacción en la adquisición de una lengua extranjera (LE)*. Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros: Actas del VII Congreso de la ASELE. Centro Virtual Cervantes. Acedido em março 20, 2015, em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0121.pdf.
- Barbosa, Maria & Pacheco Luísa (2014): *¡Ahora Español! 2*. Porto: Areal Editores.
- Baretta, Danielle (2006): *Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE*. RedELE Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera. N.º 7. Acedido em abril 15, 2015, em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_07/2006_redELE_7_02_Baretta.pdf?documentId=0901e72b80df93df.
- Baretta, Danielle & Nantua, Ana (2005): *Jogar e Aprender: O jogo como Recurso Didático nas Aulas de Língua Estrangeira*. Acedido em março 2, 2015, em http://www.esfcex.ensino.eb.br/revista/producaocientifica/arquivo/511_Artigo.pdf.
- Brandes, Donna & Phillips, Howard (1977): *Manual de jogos educativos*. Lisboa: Morais Editores.
- Caillois, Roger (1990): *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. [1967] Tradução de José Garcez Palla. Lisboa: Cotovia.
- Coménio, João (1996): *Didáctica Magna*. [1957] Tradução de Joaquim Gomes. (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Conselho da Europa (2001): *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas. Aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Dicionário da Língua portuguesa* (2002): Porto: Porto Editora.
- Diccionario de términos clave de ELE* (1997-2015): *Interacción*. Centro Virtual Cervantes. Acedido em março 20, 2015, em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interaccion.htm.

Estaire, Sheila (2009): *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Editorial Edinumen.

Fernández, Sonsoles (2001): *Programa de Espanhol Nivel de Iniciação 10º Ano*. Ministério da Educação. Acedido em abril 20, 2015, em http://esseomarcostaprimeiro.ccems.pt/oferta_educativa/oferta_educativa_1213/espanhol_inic_10.pdf

Fernández, Sonsoles *et alii*. (2001): *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Editorial Edinumen.

Fernández, Sonsoles (2002): *Programa de Espanhol Nivel de continuação 10º Ano*. Ministério da Educação. Acedido em abril 20, 2015, em http://esseomarcostaprimeiro.ccems.pt/oferta_educativa/oferta_educativa_1213/espanhol_cont_10.pdf.

Fuentes, Charo (2008): *El componente lúdico en las clases de ELE*. Marco ELE Revista Electrónica de Didáctica de ELE. N.º 7. Acedido em maio 10, 2015, em http://marcoele.com/descargas/7/nevado_juego.pdf.

Iglesias, Isabel (1998): *Recreando el mundo en el aula: reflexiones sobre la naturaleza, objetivos y eficacia de las actividades lúdicas en el enfoque comunicativo*. Centro Virtual Cervantes. Acedido em maio 15, 2015, em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0406.pdf.

Labrador, María & Morote, Pascuala (2008): *El juego en la enseñanza de ELE*. Glosas didácticas. Revista electrónica Internacional. Acedido em maio 15, 2015, em <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf>.

Llobera, Miguel *et alii*. (2000): *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

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

Moreira, Vasco & Pimenta, Hilário (2009): *Gramática de Português 3º Ciclo do Ensino Básico/Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, Luísa & Sá, Delfina (2014): *Endirecto.com 5*. Porto: Areal Editores.

Pinilla, G. R. (2010): *Tipos de interacción oral y entornos situacionales: una tipología de las actividades de comunicación oral*. Marco ELE Revista Electrónica de Didáctica de ELE. N.º 10. Acedido em abril 4, 2015, em http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.pinilla.pdf.

Programa de Espanhol Língua Estrangeira (1997): 3º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação.

Richards, Jack & Rodgers, Theodore (2001): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Sánchez, Jesus & Santos, Isabel (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

Vázquez, Ruth et al. (2003): *Prisma Progresiva nivel B1*. Madrid: Editorial Edinumen.

Anexos

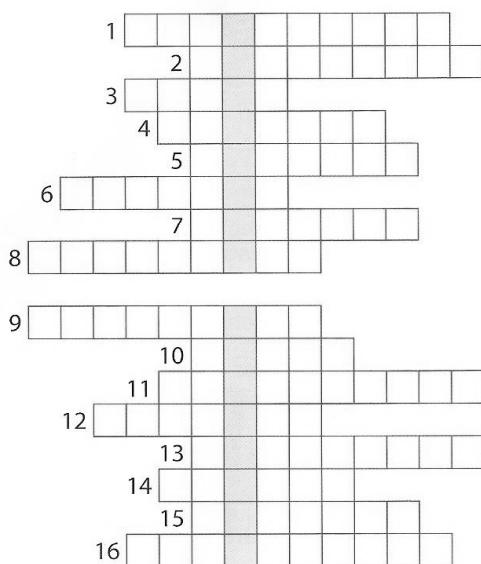
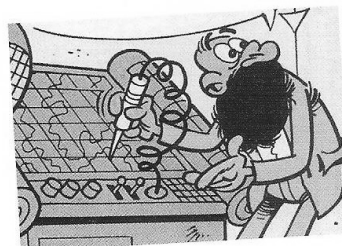
Anexo 1

Jogo de palavras cruzadas do manual “¡Ahora español! 2”, página 10.

B ¡VAMOS A JUGAR!

Ahora actividades p. 4

- 1 Completa el crucigrama y descubre, en la columna naranja, el nombre de este personaje del tebeo español *Mortadelo y Filemón*.



1. Aniversario del nacimiento de una persona.
2. Utensilio que sirve para poner grapas.
3. Contrario de cerca.
4. Prenda larga y estrecha, por lo común de lana o seda, con que se envuelve y abriga el cuello y la boca.
5. Abertura que se deja en una pared para dar luz y ventilación.
6. Persona que tiene miedo de cualquier cosa.
7. Parte del cuerpo que une la pierna con el muslo.
8. Contrario de levantarse.

9. Último mes del año.
10. Prenda de vestir suelta que cae desde la cintura.
11. Período de descanso durante el cual se interrumpe una actividad habitual.
12. Prendas que se usan para cubrir las manos.
13. Sustancia que se usa para pegar.
14. Día de la semana entre lunes y miércoles.
15. Instrumento con dos hojas de acero que sirve para cortar papel, tela, etc.
16. Deporte que se juega entre dos equipos de cinco jugadores, que consiste en introducir el balón en la canasta del equipo contrario, lanzándolo con las manos.

EXCLUSIVO PROFESOR/A



- Powerpoint
- Falsos amigos

Pág. 10

Ej. 1

1. cumpleaños
2. grapadora
3. lejos
4. bufanda
5. ventana
6. miedoso
7. rodilla
8. acostarse
9. diciembre
10. falda
11. vacaciones
12. guantes
13. pegamento
14. martes
15. tijeras
16. baloncesto

PROFESOR BACTERIO

Pág. 11

Ej. 1

- a. 14
- b. 8
- c. 5
- d. 16
- e. 3
- f. 1
- g. 6
- h. 11

Ej. 2

- a. 4
- b. 12
- c. 2
- d. 10
- e. 7
- f. 15
- g. 13
- h. 9

Anexo 2

“Juego de la Oca” do manual “¡Ahora español! 2”, páginas 12 e 13.

3 Juega con tus compañeros/as.

JUEGO DE LA OCA

1 Saluda a tu profesor/a.

2 Di el nombre de un color.

3 Indica dos objetos que tienes en tu estuche.

4 ¿Cuál es tu mejor cualidad?

5 ¿Cuál es tu fecha de cumpleaños?

6 ¿Cuál es tu deporte favorito?

7 Cuenta de 10 a 15.

8 ¿Cómo es el pelo de tu compañero/a de mesa?

9 ¿Cuál es el primer mes del año?

10 Di el nombre de dos objetos que usas para escribir.

11 ¿Cuál es el primer día de la semana?

12 ¿Qué tiempo hace hoy?

13 ¿Cuál es tu peor defecto?

14 Di el nombre de una prenda de vestir.

15 ¿A qué hora te acuestas?

16 Di el nombre de un objeto de tu habitación.

17 ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?

18 Cuenta de 15 a 20.

©AREAL EDITORES

24
Di el nombre de dos animales.

25
¿Cuál es el tercer día de la semana?

26
¿Cuál es tu asignatura preferida?

27
Di el nombre de dos accesorios de moda.

28
Pregunta la hora.

29
Di el nombre de dos platos típicos de España.

30
Cuenta de 20 a 25.

31
Cuáles son los colores de la bandera española?

32
Di el nombre de tres países de habla hispana.

33
Di dos ingredientes de la paella.

34
¿Cuál es lo contrario de inteligente?

35
Di qué hiciste ayer de las 9:00 a las 10:00.

23
¿Qué hiciste el fin de semana pasado?

22
Di el nombre de dos frutas.

21
Saluda a un/a compañero/a.

20
¿Qué vas a hacer el próximo fin de semana?

19
¿Cuál es tu plato preferido?



EXCLUSIVO PROFESOR/A
Juego de la oca
Sugerencia:

- Dividir la clase en equipos;
- Los equipos juegan alternadamente;
- Gana el equipo que obtenga más resultados correctos.

GARREAL EDITORES

Anexo 3

Jogo sopa de letras do manual “Prisma Progres (B1)”, página 98.

- 2.2.**   Busca en esta sopa de letras catorce adjetivos que caractericen a los modelos de los que hablan Carlos y Alberto. Después, escribe en un globo los que corresponden solo a los modelos que quiere Carlos y en el otro los que definen a los modelos que ha encontrado Alberto.



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

Carlos

Alberto

Anexo 4

Jogo *pedir* do manual “Prisma Progresiva (B1)”, página 104.

4.4.   **Vamos a jugar. Tu profesor va a darte las instrucciones.**

Ejemplo:

Alumno A: *¿Me dejas un diccionario que sea monolingüe?*

Alumno B: *Sí, toma.*

No, lo siento, no tengo ninguno.



Recuerda los indefinidos:

- **alguien** ≠ **nadie**
- **algo** ≠ **nada**
- **uno/a** ≠ **ninguno/a**
- **algún/alguna** + nombre ≠ **ningún/ninguna** + nombre

• Para pedir especificando, puedes usar:

¿Me dejas
¿Tienes
¿Me das } + cosa + **que** + subjuntivo?

*¿Tienes un boli **que sea** rojo?*

Necesito
Quiero } + cosa/persona + **que** + subjuntivo

*Necesito una modelo **que lleve** gafas.*

Me dejas significa siempre pedir prestado. Sin embargo, en diversos contextos, todas estas expresiones también pueden utilizarse en la función de pedir prestado algo a alguien.

Anexo 5

Orientações e cartões para o jogo *pedir* do manual do professor “Prisma Progresiva (B1)”, página 104.

4.4. Fichas 36 y 36a: Juego. Fichas para fotocopiar y recortar. Se trata de poner en práctica las funciones de: pedir, especificando. El profesor antes de poner en práctica el juego deberá explicar las funciones y aclarar dudas.



El juego es el siguiente: se fotocopian las tarjetas de las fichas 36 y 36a y se ponen dos montones de tarjetas en la mesa. En un montón hay personas, cosas y lugares, y en el otro, necesidades. Los alumnos cogen una tarjeta de cada montón y, por turnos, buscan a esas personas, cosas y lugares que necesiten y que sus compañeros pueden tener. Por turnos, los estudiantes roban una tarjeta de uno de los montones. Gana el estudiante que haga más parejas. Se recomienda hacer grupos de cuatro personas como máximo.

• **Ejemplo:**

- **Estudiante a:** *¿Conocéis a algún estudiante que hable chino?*
- **Estudiante b:** *No, no conozco a ninguno. / No, no conozco a nadie que hable chino. Sí, conozco a uno que habla chino y alemán.*

Ficha 36



1. Mi compañera
habla ruso

2. Sé cocinar
comida francesa

3. Un chico
toca el piano

4. Soy secretaria
trilingüe

5. Vendo una casa
al lado del mar

6. Tengo un bolígrafo
bicolor

7. Tengo un móvil
de tarjeta

8. Conozco a un chico
loco por Maradona

9. Me encanta
el fútbol

10. Alguien que quiere
ver "Titanic"

11. Tengo un
diccionario monolingüe

12. Conozco a un chico que
quiere practicar inglés

13. Conozco a un
profesor muy bueno

14. Me voy a Ibiza

15. Me encanta hacer
regalos a mi novio/a

16. Soy aficionado
a los chats

Ficha 36a



A. Estudiante ruso
(hablar)

B. Cocinar comida
francesa
(saber)

C. Chico
(tocar el piano)

D. Secretaria trilingüe
(ser)

E. Casa al lado del mar
(estar)

F. Bolígrafo de
dos colores
(ser)

G. Un móvil de tarjeta
(ser)

H. Un chico loco
por Maradona
(estar)

I. Chica
(encantar fútbol)

J. Alguien "Titanic"
(ver)

K. Diccionario
monolingüe
(ser)

L. Chico practicar inglés
(querer)

M. Profesor clases
particulares
(dar)

N. Estudiante Ibiza
(irse)

Ñ. Novio/a regalos
(hacer)

O. Estudiante chats
(gustar)

Anexo 6

PowerPoint jogo “¿Quién es quién?”

¿Quién es quién?



Deportista famoso/a

Anexo 7

PowerPoint guião jogo “¿Quién es quién?”

¿Nacionalidad?
¿Deporte que practica?
 ¿Club?
 ¿Trofeos?
¿Apariencia?
 ¿Edad?

Anexo 8

Cartões jogo “¿Quién es quién?”

- ▶ Es argentino.
- ▶ Es futbolista.
- ▶ Juega en el F. C. Barcelona y en la selección de Argentina.
- ▶ Ha ganado 4 balones de oro.
- ▶ Tiene 27 años.



Lionel Messi

- ▶ Es portugués.
- ▶ Practica triple salto (atletismo).
- ▶ Compite en la selección portuguesa de atletismo.
- ▶ Ha ganado una medalla de oro en los juegos olímpicos de Pekín 2008.
- ▶ Tiene 30 años.



Nelson Évora

- ▶ Es portuguesa.
- ▶ Practica judo.
- ▶ Compite en la selección portuguesa de judo.
- ▶ Ha conquistado dos veces el primer lugar en el Campeonato Europeo.
- ▶ Tiene 29 años.



Telma Monteiro

- ▶ Es estadounidense.
- ▶ Practica natación.
- ▶ Compite en la selección americana de natación.
- ▶ Es el deportista olímpico más condecorado de todos los tiempos, con un total de 22 medallas.
- ▶ Tiene 29 años.



Michael Phelps

- ▶ Es español.
- ▶ Practica automovilismo (Formula 1).
- ▶ Está en el equipo de Ferrari.
- ▶ Ha ganado dos veces el Campeonato Mundial de Fórmula 1.
- ▶ Tiene 33 años.



Fernando Alonso

- ▶ Es portugués.
- ▶ Es futbolista.
- ▶ Juega en el Real Madrid desde 2011.
- ▶ Este año ha ganado la *Champions League*.
- ▶ Tiene 26 años.



Fábio Coentrão

- ▶ Es español.
- ▶ Es un futbolista.
- ▶ Juega en el F. C. Barcelona y en la selección española.
- ▶ Ha sido campeón del mundo en 2010 y campeón de Europa en 2012.
- ▶ Tiene 27 años.



Gerard Piqué

- ▶ Es portugués.
- ▶ Es futbolista.
- ▶ Juega en el Real Madrid y en la selección portuguesa.
- ▶ Ha ganado 2 balones de oro.
- ▶ Tiene 29 años.



Cristiano Ronaldo

Anexo 9

PowerPoint jogo “Estoy enfermo”



Juego “Estoy enfermo”

- ▶ En grupos (filas)
- ▶ Adivinar la enfermedad
- ▶ 4 cuestiones

Anexo 10

Cartões jogo: “¡Estoy Enfermo!”



la gripe



la intoxicación
alimentaria



la alergia



el resfriado



el SIDA



la otitis



el cáncer
de pulmón



la cirrosis
del hígado

Anexo 11

PowerPoint guião jogo “Estoy enfermo”

Cuestiones	Respuestas
<i>¿Qué te pasa? ¿Dónde te duele? ¿Cómo es el dolor? ¿Desde cuándo? ¿Tienes fiebre?</i>	<i>Me duele... Desde hace... días. Tengo una inflamación/ una hinchazón en... No paro de estornudar.</i>

Anexo 12

PowerPoint jogo “Mi opinión sobre la música”

Juego “Mi opinión sobre la música”



- ▶ En grupos
- ▶ Defender/criticar un género musical

Anexo 13

Cartões jogo “Mi opinión sobre la música”

Rock



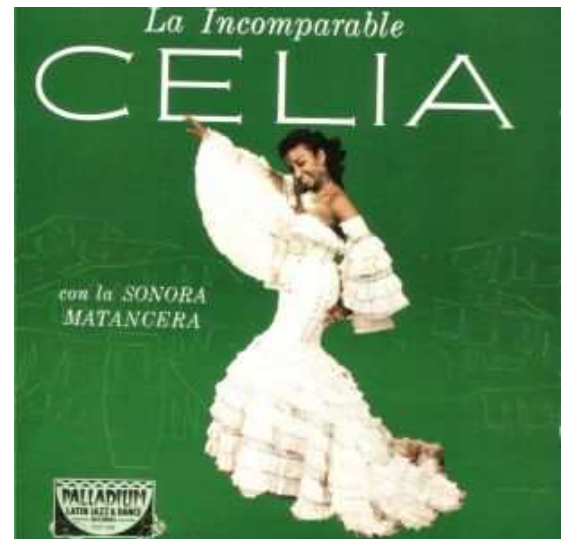
Pop



Rap



Salsa



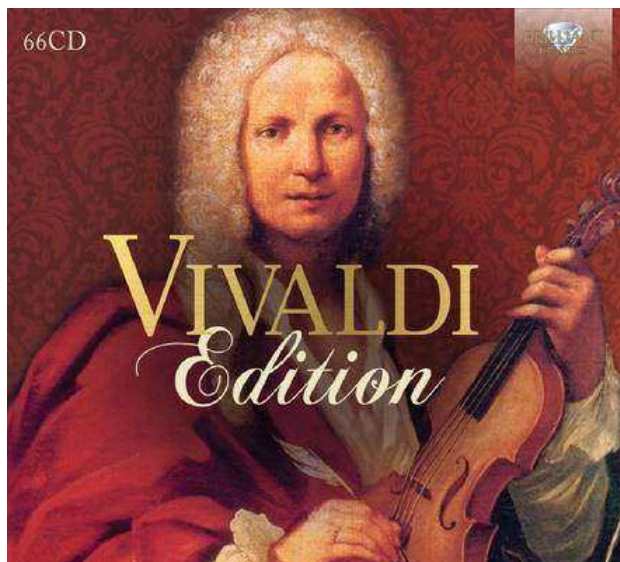
Samba



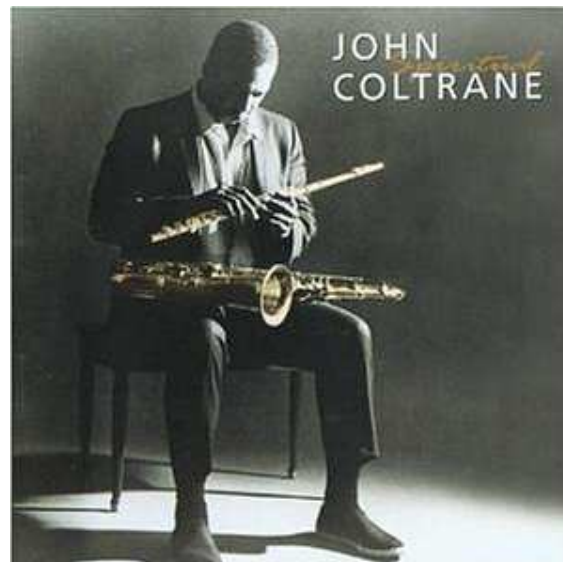
Tango



Música clásica



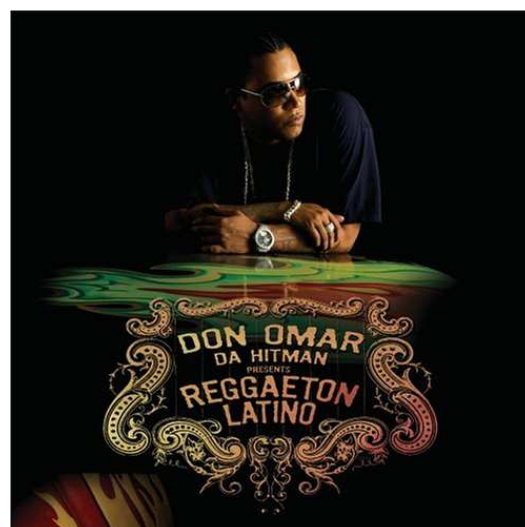
Jazz



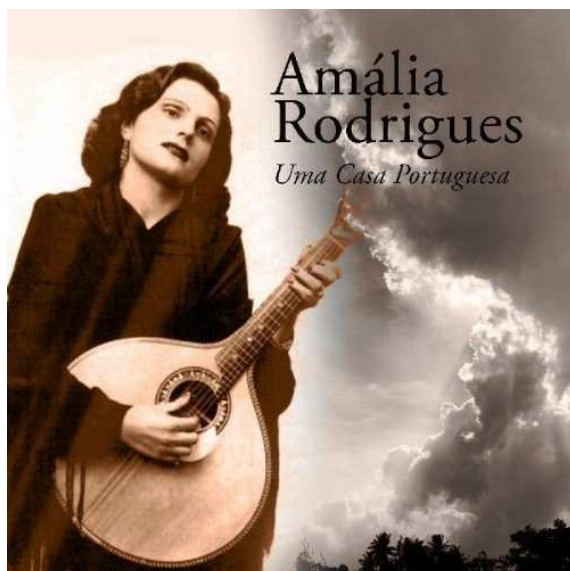
Música electrónica



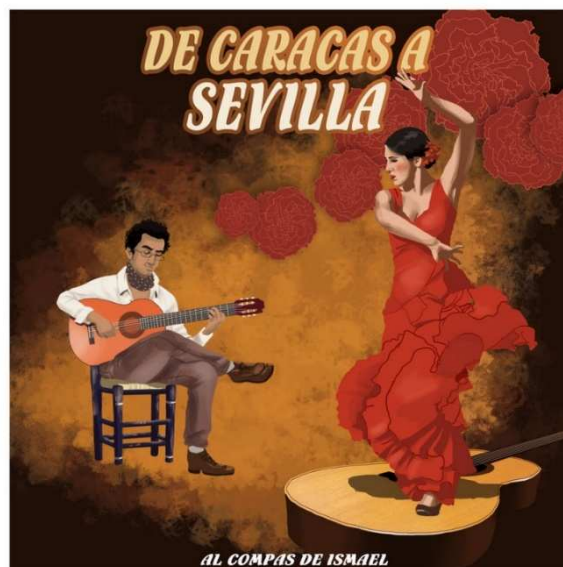
Reggaetón



Fado



Flamenco



Anexo 14

Autoevaluación

Nombre: _____
 Apellido: _____ Grupo _____ nº _____



¿Qué te ha parecido el juego?

1. Señala la opción que refleje mejor tu opinión.

a) Participación en el juego.

No he tenido interés en ningún momento.	
He tenido interés desde el inicio.	
No he tenido interés al inicio, pero después me ha gustado.	
He tenido interés al inicio, pero después no me ha gustado.	

b) ¿Qué te ha gustado en el juego?

El tema del juego.	
Trabajar en grupo.	
Ser una actividad diferente.	
Poder hablar en español.	

c) El juego:

Me ha motivado a hablar en español.	
No me ha motivado a hablar en español.	
Me ha motivado más a hablar en español que otras actividades en clase.	

d) ¿Qué has aprendido más?

A hablar en español.	
A leer en español.	
A escribir en español.	
A escuchar en español.	
A interaccionar en español.	

Anexo 15

Autoevaluación



¿Qué te ha parecido el juego?

1. Señala la opción que refleje mejor tu opinión.

a) Participación en el juego.

No he tenido interés en ningún momento.	
He tenido interés desde el inicio.	X
No he tenido interés al inicio, pero después me ha gustado.	
He tenido interés al inicio, pero después no me ha gustado.	

b) ¿Qué te ha gustado en el juego?

El tema del juego.	X
Trabajar en grupo.	X
Ser una actividad diferente.	
Poder hablar en español.	

c) El juego:

Me ha motivado a hablar en español.	X
No me ha motivado a hablar en español.	
Me ha motivado más a hablar en español que otras actividades en clase.	

d) ¿Qué has aprendido más?

A hablar en español.	X
A leer en español.	
A escribir en español.	X
A escuchar en español.	X
A interaccionar en español.	X

Autoevaluación



¿Qué te ha parecido el juego?

1. Señala la opción que refleje mejor tu opinión.

a) Participación en el juego.

No he tenido interés en ningún momento.	
He tenido interés desde el inicio.	X
No he tenido interés al inicio, pero después me ha gustado.	
He tenido interés al inicio, pero después no me ha gustado.	

b) ¿Qué te ha gustado en el juego?

El tema del juego.	X
Trabajar en grupo.	X
Ser una actividad diferente.	
Poder hablar en español.	

c) El juego:

Me ha motivado a hablar en español.	
No me ha motivado a hablar en español.	
Me ha motivado más a hablar en español que otras actividades en clase.	X

d) ¿Qué has aprendido más?

A hablar en español.	
A leer en español.	
A escribir en español.	
A escuchar en español.	
A interaccionar en español.	X

Autoevaluación



¿Qué te ha parecido el juego?

1. Señala la opción que refleje mejor tu opinión.

a) Participación en el juego.

No he tenido interés en ningún momento.	
He tenido interés desde el inicio.	X
No he tenido interés al inicio, pero después me ha gustado.	
He tenido interés al inicio, pero después no me ha gustado.	

b) ¿Qué te ha gustado en el juego?

El tema del juego.	
Trabajar en grupo.	
Ser una actividad diferente.	
Poder hablar en español.	X

c) El juego:

Me ha motivado a hablar en español.	X
No me ha motivado a hablar en español.	
Me ha motivado más a hablar en español que otras actividades en clase.	

d) ¿Qué has aprendido más?

A hablar en español.	
A leer en español.	
A escribir en español.	
A escuchar en español.	
A interaccionar en español.	X

Autoevaluación



¿Qué te ha parecido el juego?

1. Señala la opción que refleje mejor tu opinión.

a) Participación en el juego.

No he tenido interés en ningún momento.	
He tenido interés desde el inicio.	<input checked="" type="checkbox"/>
No he tenido interés al inicio, pero después me ha gustado.	
He tenido interés al inicio, pero después no me ha gustado.	

b) ¿Qué te ha gustado en el juego?

El tema del juego.	
Trabajar en grupo.	<input checked="" type="checkbox"/>
Ser una actividad diferente.	
Poder hablar en español.	

c) El juego:

Me ha motivado a hablar en español.	<input checked="" type="checkbox"/>
No me ha motivado a hablar en español.	
Me ha motivado más a hablar en español que otras actividades en clase.	

d) ¿Qué has aprendido más?

A hablar en español.	
A leer en español.	
A escribir en español.	
A escuchar en español.	
A interaccionar en español.	<input checked="" type="checkbox"/>

Autoevaluación



¿Qué te ha parecido el juego?

1. Señala la opción que refleje mejor tu opinión.

a) Participación en el juego.

No he tenido interés en ningún momento.	
He tenido interés desde el inicio.	X
No he tenido interés al inicio, pero después me ha gustado.	
He tenido interés al inicio, pero después no me ha gustado.	

b) ¿Qué te ha gustado en el juego?

El tema del juego.	
Trabajar en grupo.	X
Ser una actividad diferente.	
Poder hablar en español.	

c) El juego:

Me ha motivado a hablar en español.	X
No me ha motivado a hablar en español.	
Me ha motivado más a hablar en español que otras actividades en clase.	

d) ¿Qué has aprendido más?

A hablar en español.	
A leer en español.	
A escribir en español.	
A escuchar en español.	
A interactuar en español.	X

Autoevaluación



¿Qué te ha parecido el juego?

1. Señala la opción que refleje mejor tu opinión.

a) Participación en el juego.

No he tenido interés en ningún momento.	<input type="checkbox"/>
He tenido interés desde el inicio.	<input checked="" type="checkbox"/>
No he tenido interés al inicio, pero después me ha gustado.	<input type="checkbox"/>
He tenido interés al inicio, pero después no me ha gustado.	<input type="checkbox"/>

b) ¿Qué te ha gustado en el juego?

El tema del juego.	<input type="checkbox"/>
Trabajar en grupo.	<input type="checkbox"/>
Ser una actividad diferente.	<input checked="" type="checkbox"/>
Poder hablar en español.	<input type="checkbox"/>

c) El juego:

Me ha motivado a hablar en español.	<input checked="" type="checkbox"/>
No me ha motivado a hablar en español.	<input type="checkbox"/>
Me ha motivado más a hablar en español que otras actividades en clase.	<input type="checkbox"/>

d) ¿Qué has aprendido más?

A hablar en español.	<input type="checkbox"/>
A leer en español.	<input type="checkbox"/>
A escribir en español.	<input type="checkbox"/>
A escuchar en español.	<input type="checkbox"/>
A interaccionar en español.	<input checked="" type="checkbox"/>

Autoevaluación



¿Qué te ha parecido el juego?

1. Señala la opción que refleje mejor tu opinión.

a) Participación en el juego.

No he tenido interés en ningún momento.	
He tenido interés desde el inicio.	X
No he tenido interés al inicio, pero después me ha gustado.	
He tenido interés al inicio, pero después no me ha gustado.	

b) ¿Qué te ha gustado en el juego?

El tema del juego.	
Trabajar en grupo.	X
Ser una actividad diferente.	
Poder hablar en español.	

c) El juego:

Me ha motivado a hablar en español.	X
No me ha motivado a hablar en español.	
Me ha motivado más a hablar en español que otras actividades en clase.	

d) ¿Qué has aprendido más?

A hablar en español.	X
A leer en español.	
A escribir en español.	
A escuchar en español.	X
A interaccionar en español.	

Autoevaluación



¿Qué te ha parecido el juego?

1. Señala la opción que refleje mejor tu opinión.

a) Participación en el juego.

No he tenido interés en ningún momento.	
He tenido interés desde el inicio.	
No he tenido interés al inicio, pero después me ha gustado.	X
He tenido interés al inicio, pero después no me ha gustado.	

b) ¿Qué te ha gustado en el juego?

El tema del juego.	
Trabajar en grupo.	
Ser una actividad diferente.	X
Poder hablar en español.	

c) El juego:

Me ha motivado a hablar en español.	X
No me ha motivado a hablar en español.	
Me ha motivado más a hablar en español que otras actividades en clase.	

d) ¿Qué has aprendido más?

A hablar en español.	
A leer en español.	X
A escribir en español.	
A escuchar en español.	
A interaccionar en español.	

Autoevaluación



¿Qué te ha parecido el juego?

1. Señala la opción que refleje mejor tu opinión.

a) Participación en el juego.

No he tenido interés en ningún momento.	<input checked="" type="checkbox"/>
He tenido interés desde el inicio.	<input type="checkbox"/>
No he tenido interés al inicio, pero después me ha gustado.	<input type="checkbox"/>
He tenido interés al inicio, pero después no me ha gustado.	<input type="checkbox"/>

b) ¿Qué te ha gustado en el juego?

El tema del juego.	<input type="checkbox"/>
Trabajar en grupo.	<input type="checkbox"/>
Ser una actividad diferente.	<input checked="" type="checkbox"/>
Poder hablar en español.	<input type="checkbox"/>

c) El juego:

Me ha motivado a hablar en español.	<input checked="" type="checkbox"/>
No me ha motivado a hablar en español.	<input type="checkbox"/>
Me ha motivado más a hablar en español que otras actividades en clase.	<input type="checkbox"/>

d) ¿Qué has aprendido más?

A hablar en español.	<input type="checkbox"/>
A leer en español.	<input type="checkbox"/>
A escribir en español.	<input type="checkbox"/>
A escuchar en español.	<input type="checkbox"/>
A interaccionar en español.	<input checked="" type="checkbox"/>

Autoevaluación



¿Qué te ha parecido el juego?

1. Señala la opción que refleje mejor tu opinión.

a) Participación en el juego.

No he tenido interés en ningún momento.	
He tenido interés desde el inicio.	X
No he tenido interés al inicio, pero después me ha gustado.	
He tenido interés al inicio, pero después no me ha gustado.	

b) ¿Qué te ha gustado en el juego?

El tema del juego.	X
Trabajar en grupo.	
Ser una actividad diferente.	
Poder hablar en español.	

c) El juego:

Me ha motivado a hablar en español.	X
No me ha motivado a hablar en español.	
Me ha motivado más a hablar en español que otras actividades en clase.	

d) ¿Qué has aprendido más?

A hablar en español.	
A leer en español.	
A escribir en español.	
A escuchar en español.	
A interaccionar en español.	X

Autoevaluación



¿Qué te ha parecido el juego?

1. Señala la opción que refleje mejor tu opinión.

a) Participación en el juego.

No he tenido interés en ningún momento.	<input type="checkbox"/>
He tenido interés desde el inicio.	<input checked="" type="checkbox"/>
No he tenido interés al inicio, pero después me ha gustado.	<input type="checkbox"/>
He tenido interés al inicio, pero después no me ha gustado.	<input type="checkbox"/>

b) ¿Qué te ha gustado en el juego?

El tema del juego.	<input type="checkbox"/>
Trabajar en grupo.	<input checked="" type="checkbox"/>
Ser una actividad diferente.	<input type="checkbox"/>
Poder hablar en español.	<input type="checkbox"/>

c) El juego:

Me ha motivado a hablar en español.	<input checked="" type="checkbox"/>
No me ha motivado a hablar en español.	<input type="checkbox"/>
Me ha motivado más a hablar en español que otras actividades en clase.	<input type="checkbox"/>

d) ¿Qué has aprendido más?

A hablar en español.	<input type="checkbox"/>
A leer en español.	<input type="checkbox"/>
A escribir en español.	<input type="checkbox"/>
A escuchar en español.	<input checked="" type="checkbox"/>
A interaccionar en español.	<input type="checkbox"/>

Autoevaluación



¿Qué te ha parecido el juego?

1. Señala la opción que refleje mejor tu opinión.

a) Participación en el juego.

No he tenido interés en ningún momento.	
He tenido interés desde el inicio.	
No he tenido interés al inicio, pero después me ha gustado.	
He tenido interés al inicio, pero después no me ha gustado.	X

b) ¿Qué te ha gustado en el juego?

El tema del juego.	X
Trabajar en grupo.	X
Ser una actividad diferente.	
Poder hablar en español.	

c) El juego:

Me ha motivado a hablar en español.	
No me ha motivado a hablar en español.	X
Me ha motivado más a hablar en español que otras actividades en clase.	

d) ¿Qué has aprendido más?

A hablar en español.	
A leer en español.	
A escribir en español.	
A escuchar en español.	X
A interactuar en español.	

Autoevaluación



¿Qué te ha parecido el juego?

1. Señala la opción que refleje mejor tu opinión.

a) Participación en el juego.

No he tenido interés en ningún momento.	
He tenido interés desde el inicio.	
No he tenido interés al inicio, pero después me ha gustado.	X
He tenido interés al inicio, pero después no me ha gustado.	

b) ¿Qué te ha gustado en el juego?

El tema del juego.	X
Trabajar en grupo.	
Ser una actividad diferente.	X
Poder hablar en español.	

c) El juego:

Me ha motivado a hablar en español.	
No me ha motivado a hablar en español.	
Me ha motivado más a hablar en español que otras actividades en clase.	X

d) ¿Qué has aprendido más?

A hablar en español.	
A leer en español.	
A escribir en español.	
A escuchar en español.	
A interactuar en español.	X

Autoevaluación



¿Qué te ha parecido el juego?

1. Señala la opción que refleje mejor tu opinión.

a) Participación en el juego.

No he tenido interés en ningún momento.	
He tenido interés desde el inicio.	X
No he tenido interés al inicio, pero después me ha gustado.	
He tenido interés al inicio, pero después no me ha gustado.	

b) ¿Qué te ha gustado en el juego?

El tema del juego.	X
Trabajar en grupo.	X
Ser una actividad diferente.	
Poder hablar en español.	

c) El juego:

Me ha motivado a hablar en español.	X
No me ha motivado a hablar en español.	
Me ha motivado más a hablar en español que otras actividades en clase.	

d) ¿Qué has aprendido más?

A hablar en español.	X
A leer en español.	
A escribir en español.	
A escuchar en español.	
A interaccionar en español.	X