

Resumo

Vivemos na era da Globalização. Esta é uma expressão comum que ganha especial significado na aprendizagem de línguas estrangeiras. Os alunos portugueses, enquanto parte integrante da União Europeia, assim como os seus agentes educativos reconhecem bem a necessidade de aprender um ou mais idiomas que não o seu. São as perspetivas do futuro laboral que se antecipam, são as necessidades atuais impostas pela comunicação através das novas tecnologias de informação, é a curiosidade em conhecer outras culturas, algumas das motivações que impellem ao conhecimento e domínio de algumas das línguas estrangeiras dos países comunitários.

Conhecer uma língua diferente da nativa e fazer uso dela implica uma rede complexa de interações comunicativas, que têm na sua base o desenvolvimento de destrezas de compreensão e produção orais e escritas. A componente oral não é apenas mais uma entre essas competências – é uma competência tida como fundamental. No fundo, o que todos os envolvidos pretendem é falar, de preferência com correção, em inglês, francês, espanhol, alemão, italiano, mandarim, ..., demonstrando habilidades em diferentes contextos socioculturais, seja em contexto escolar, seja no mundo do trabalho.

No início da prática letiva, foi colocado um problema que urgia combater – a extrema dificuldade demonstrada pelos alunos do ensino básico em se expressarem oralmente em espanhol. Por tal, procurou-se encontrar uma ferramenta que, entre outras, pudesse ser uma das soluções possíveis – os jogos educativos -, enquanto atividades apelativas, motivadoras e úteis para o efeito.

Após a aplicação prática de diversos jogos em sala de aula, em turmas do sétimo, oitavo e nono anos de escolaridade, foi possível proceder a uma avaliação que permite concluir que são instrumentos eficazes, enquanto tarefas preparatórias ou até finais, na promoção da autoconfiança dos aprendentes em comunicarem oralmente usando a língua espanhola.

Palavras-chave: jogos educativos, expressão oral, língua espanhola.

Abstract

We live in a Global Era. This is a common expression that acquires a special meaning as far as the learning of foreign languages is concerned. Portuguese students, as part of the European Union, as well as their educators, know well how important it is to learn one or more languages apart from their own. They may anticipate their future labour needs, they may now feel the urge to learn them in order to communicate using new technological devices, they may be curious about other cultures – these may be some of the reasons that explain the necessity of knowing and mastering some of the languages of the UE countries.

Knowing a foreign language and using it lead to a complex network of communicative interactions that imply the development of oral comprehension and production, as well as of writing skills. The oral element is not just another skill among others – it is considered essential. Down deep, what all learners want is to speak, correctly, in English, French, Spanish, German, Italian, Mandarin, ..., showing abilities in different social and cultural contexts at school or at work.

At the beginning of this training, it was posed a problem urgent to solve – the great difficulty students revealed in speaking Spanish in class –. Therefore, searching was made to find a tool that, among others, could be one possible solution - educational games -, as appealing, motivating and useful activities for the purpose.

After using different games in the classroom, with classes of the seventh, eighth and ninth grades, it was possible to evaluate them and conclude that they are effective devices, seen as preparatory tasks or even as final ones, encouraging self-confidence in learners to communicate through the Spanish language.

Key-words: educational games, speaking skills, Spanish language.

I – Introdução

1. Âmbito de aplicação

Tendo como enquadramento o Mestrado em Ensino do Inglês e de Alemão/Francês/Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, foi elaborado o presente relatório como complemento da prática letiva que constitui o estágio profissional, realizado no ano letivo 2012/2013 no Agrupamento de Escolas de Lousada, mais especificamente na Escola Básica 2/3 e na Escola Secundária deste concelho.

Esta investigação-ação teve como ponto de partida um problema detetado entre os alunos do ensino básico que se referia à fraca prestação oral usando a língua alvo, no decurso das aulas, falha que suprimiam recorrendo à língua materna com frequência. Dado que o processo de aprendizagem de um idioma implica não só competências de compreensão, mas também de produção oral e escrita, envidaram-se esforços para colmatar essa lacuna e contribuir para o desenvolvimento da expressão oral dos discentes em causa, nomeadamente do oitavo e nono anos de escolaridade. Nesse seguimento, relativamente aos alunos do sétimo ano, procurou-se implementar, neste estágio inicial de aprendizagem, hábitos de comunicação oral em espanhol, para que, nos níveis seguintes, não viessem a verificar-se tantas dificuldades nessa área.

Mesmo não se tendo tratado de uma primeira opção, os jogos educativos tornaram-se num objeto de estudo, de análise e aplicação durante a prática pedagógica. Foram utilizados nos três níveis, em diferentes momentos do ano letivo, das unidades e das aulas, com finalidades específicas variadas, tendo como principal objetivo contribuir para melhorar a prestação linguística dos discentes.

Partindo-se de uma metodologia centrada no aluno, que procura promover aprendizagens cognitivas, psicomotoras, psicossociais, culturais, entre outras, no sentido de desenvolver a autonomia dos aprendentes, responsabilizando-os por todo este processo e, assim, tornando-os capazes de encarar a vida como uma aprendizagem constante, foram utilizados jogos educativos, entre outra gama variada de atividades, tendo em conta que os mesmos proporcionam momentos de diversão e, simultaneamente, conhecimento(s) importantes. De forma mais ou menos perceptível, tais jogos foram usados para promover a oralidade em espanhol e, no final, se avaliará

se os mesmos tiveram ou não eficácia nesse âmbito. Nesse sentido, foram elaboradas fichas de autoavaliação, no final de cada unidade didática, para que cada aluno ponderasse sobre o seu estágio de evolução, quanto à sua prestação oral em língua espanhola.

2. Estrutura do relatório

Este relatório é constituído por seis capítulos. No primeiro, procede-se ao enquadramento do mesmo e indica-se a sua estrutura. Num segundo momento, procura-se definir o termo jogo, recorrendo à sua etimologia, bem como a opiniões de peritos sobre o tema. No terceiro capítulo, aborda-se a aplicação dos jogos educativos, examinando-se os aspetos positivos e negativos dessa utilização em sala de aula, apontando-se alguns cuidados a ter para que resultem profícuos no processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Nos capítulos quatro e cinco, dá-se atenção ao tema quanto à sua execução nas turmas do ensino básico em análise, começando pela caracterização do contexto de estágio, passando pela aplicação dos jogos educativos adequados aos interesses, necessidades, capacidades e expectativas dos aprendentes em causa, descrevendo-se e analisando-se três exemplos práticos. No último capítulo, são levadas a cabo as considerações finais sobre o presente relatório.

II - Jogo. O que é?

O que é o jogo? Já alguma vez parou para pensar no que significa jogo? A dimensão da realidade que este termo encerra é simultaneamente vasto e restrito. Vasto, porque a pergunta é embaraçosa – todos sabem o que é um jogo. Então porquê indagar? Se insistimos na questão, as respostas poderão ser múltiplas, mas titubeantes. Restrito, porque, segundo as experiências e vivências de cada inquirido, darão uma só perspetiva do assunto. Se perguntarmos a uma criança, ela poderá dizer que é “brincar aos médicos” ou então ao “esconde-esconde”. Se questionarmos um adolescente, este poderá dar múltiplos exemplos de jogos de computador ou então referir um dos desportos mais populares em Portugal – o futebol. Acaso se indague um adulto, ele provavelmente exemplificará com jogos de azar e um idoso irá mencionar o jogo da “sueca” ou da “malha”.

Mas onde se enquadra o jogo, enquanto instrumento educativo, que está na base deste relatório? Para se restringir e clarificar o significado do término, ir-se-á, no decurso deste trabalho procurar dar uma visão mais ampla do mesmo, a fim de, posteriormente, ser possível reduzir, apropriar o termo ao que importa aqui – usar os jogos no processo de ensino-aprendizagem.

1. Definir jogo. É possível?

1.1. DEFINIÇÃO ETIMOLÓGICA

Começemos por tentar definir o conceito, pela entrada no dicionário de língua portuguesa (Moreno, 1961) que refere “jogo” como vocábulo com origem no latim (*jocu/iocus*), cujos sinónimos são tão variados como brinquedo, divertimento, passatempo sujeito a regras, aposta, vício, entre outros de sentido mais figurativo que não têm interesse para a presente análise. Umbilicalmente ligado, surge o verbo “jogar”, enquanto ação de mover; expor-se à sorte, brincar, divertir-se, etc. O que tem tudo isto a ver com o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira? Se a brincadeira é admitida em estágios mais iniciais da escolaridade obrigatória, reservando-se, ainda assim, um espaço e tempos delimitados para o efeito, e que se vai diluindo à medida que se avança nos níveis subsequentes, a brincadeira passa a ser vista como sinónimo de balbúrdia e

de indolência. Além disso, não se poderá sequer admitir que a escola faça a apologia do vício ou da aposta. A escola é vista como fundamental na preparação para a vida adulta, formando jovens com vista a estimular e aprofundar a seriedade, a correção, a socialização saudável de indivíduos, o trabalho, a produtividade, e outro sem número de capacidades físicas e intelectuais de índole positiva.

Tendo em conta a etimologia, as palavras derivadas de *jocu*, em alguns idiomas, são muito próximas do português, na medida em que compartilham a mesma raiz Proto-Indo-Europeia, como nos casos do espanhol, *juego*; *gioco* em italiano; *jeu* em francês ou *joke*, em inglês. Este último é sinónimo de brincadeira, piada, enquanto a palavra para jogo neste idioma é *game*, que significa também competição desportiva, brincadeira e diversão. Depreende-se, então, que no jogo estão implícitas ideias como competir, brincar e divertir-se.

Pode alguém competir e divertir-se simultaneamente? Competir implica confronto com um ou mais adversários, esforço para mostrar-se superior, persistência perante as competências do antagonista que se pretende vencer, etc. À partida competição e diversão não se compatibilizam. E jogo implica sempre uma competição? Há jogos cooperativos, cujas vantagens são enumeradas por Xesús Jares (2007), por facilitarem a redução da agressividade em contexto escolar (e não só), através dos quais se estabelecem “relações pedagógicas e humanas não exclusivas, solidárias e divertidas.” (Jares, 2007:14)

Confusos? Talvez seja preferível socorrer-nos de opinião especializada.

1.2. O JOGO, SEGUNDO OUTRAS DEFINIÇÕES

“(...) der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.(...)”¹ (Schiller, 1962:carta XV), ou seja um indivíduo só joga porque é um ser humano e só o é quando joga. O jogo é uma atividade essencialmente humana, se o considerarmos em toda a sua complexidade – de regras, da sua aplicação prática, das redes imbricadas que se estabelecem entre participantes, etc. –, a qual não tem equiparação no mundo animal. Está intimamente ligado à linguagem, característica que distingue o ser humano de outros animais. Faz parte da cultura das sociedades e, portanto, de cada sujeito. Contribui para o desenvolvimento do homem no

¹ O homem só joga quando é homem no verdadeiro sentido do termo e ele só é completamente humano quando joga.

seu todo. Assim, quando intervém no jogo, o indivíduo exibe esse crescimento decorrente de tal participação, enquanto ser social, cultural e fá-lo, dentro de uma complexidade, só acessível ao ser humano.

Na tentativa de compreender o homem, em todas as suas vertentes, os diferentes ramos das ciências têm apresentado estudos gradualmente mais segmentados, no sentido de facilitar o entendimento deste ser tão complexo. Assim, considerando o jogo como uma atividade intrinsecamente humana² (Buytendijk, 1935), pelo refinamento das técnicas e das regras envolvidas, a arqueologia procura as suas origens; a sociologia tenta compreender a capacidade socializadora do mesmo; a psicologia busca conexões entre os diferentes estágios da mente e o jogo; a pedagogia hesita entre refutá-lo pela sua perversidade ou adotá-lo pela sua utilidade; etc.

Huizinga define como elementos de jogo a tensão, o equilíbrio, a variação e a solução. Joga-se para acabar com essa tensão, na procura de equilíbrio através da solução. (Huizinga, 2003). Parafraseando o autor, o jogo é livre, tem limites e regras, coloca-se fora do mundo “real”, ou seja é fictício (Caillois, 1990), é o “não sério da vida” (Huizinga, 2003: 27-29), ao qual o jogador se entrega de forma intensa. Reside nesta definição uma aparente contradição. Se é uma atividade livre, pois os jogadores participam porque querem e quando querem, como pode ter limites e regras? Os limites são a prevalência da ordem sobre o caos – são de cariz temporal e espacial. “Há um espaço próprio para o jogo.” (Caillois, 1990:26). Estes condicionamentos espaço-temporais, previamente estabelecidos, configuram um conhecimento partilhado pelos jogadores, que lhes permite saber em que espaço(s) se poderão movimentar, ou seja onde terão permissão para agir/atuar e o tempo limite para a realização do jogo. Isto confere uma igualdade de circunstâncias à partida, evitando vantagens para qualquer participante, de modo a afastar o sentimento de iniquidade, que minaria os conceitos de lealdade e justiça, pilares fundamentais à execução do mesmo: há que “jogar limpo.”

Ainda segundo este autor (1990:26), o jogo “(...) promove a formação de agrupamentos sociais, (...).”. De facto, salvo raras exceções, o indivíduo é um ser social e comunicacional. O jogo, como um entre outros aspetos da vida quotidiana, implica que haja um equilíbrio entre o jogador, o objeto de jogo e o adversário – joga-se com

² Jogo como atividade humana, porque o homem conhece “dentro del juego un ethos del juego”; “una significación simbólica” (Buytendijk, 1935: 166/167 e 145), que o distingue de outros animais, que também jogam.

algo que possua ou à qual se atribui uma “significação simbólica”, uma “figurabilidade” (Buytendijk, 1935:134) e joga-se com um ou mais participantes, num ato que replica da vida real um conjunto de relações hierárquicas, das quais fazem parte a competição, a cooperação, a fantasia, a ordem (regras), etc., para a esfera da magia que é o jogo. Pode contrapor-se que os há individuais, como acontece maioritariamente com os digitais. Mas na verdade, o jogador faz de si um oponente, tentando superar-se, nas pontuações obtidas e, provavelmente comparará os resultados obtidos com outros jogadores, para avaliar o seu desempenho. Há, no dizer de Buytendijk (1935), um desejo, aparentemente contraditório de independência e de vinculação ao(s) outro(s), ao mundo circundante, como o “caminho para o saber vital” (1935:148).

Vejamos agora o que diz Caillois (1990) sobre o assunto. Este autor reconhece o mérito de Huizinga na abordagem que este faz ao tema, apontando, contudo, uma lacuna deste historiador holandês por não considerar os jogos de azar, cuja existência põe em causa o caráter “de atividade desinteressada”, enquanto uma das condições intrínsecas do jogo. Para Caillois (1990:65), é “(...) uma atividade livre, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada e imaginária, (...)”, que implica as seguintes categorias fundamentais - “(...) a competição, a sorte, a simulação e a vertigem.” (1990:93). Para compreender melhor o que significam estes últimos conceitos, defendidos por este sociólogo e ensaísta francês, é necessário resumir brevemente em que consistem.

Roger Caillois atribui aos anteriores conceitos as designações de *agôn*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*, respetivamente. O primeiro está relacionado a uma atividade física e/ou cerebral, que implica sempre uma competição, destreza, agilidade, esforço e mérito como acontece em jogos de xadrez, por exemplo, onde há dois antagonistas que pretendem demonstrar a sua supremacia face ao outro. O segundo conceito, que engloba todos os jogos de azar, surge nos antípodas do *agôn*, pois o participante submete-se voluntariamente às leis aleatórias do acaso. Na terceira ideia – *mimicry* – está implícita o prazer que o interveniente tem em se mascarar, em se fazer passar por outra personagem. Segundo o autor, este conceito incorpora todas as características dos jogos, isto é “(...) liberdade, convenção, suspensão do real e espaço e tempo delimitados (...)” (1990:43). Finalmente, o *ilinx*, que corresponde à atração pela vertigem, à tontura, à desordem. Tendo em consideração o que ficou aqui explanado, será possível agrupar *agôn* e *alea*, por um lado, na medida que implicam regras e, por outro, *mimicry* e *ilinx*

que pressupõem improvisação e desordem. Além disso, como é de supor, cada jogo inclui necessariamente duas destas categorias em simultâneo.

O biólogo e antropologista holandês, Frederik Jacobus Johannes Buytendijk, analisava, em 1935, o jogo no quadro da “dinâmica juvenil” (1935:36), na medida em que se considerava, na altura, uma atividade praticada apenas por crianças e jovens e não tanto por adultos. No entanto, opôs-se a tal ideia comumente aceite, já que, segundo ele “as moscas são velhas” (Huizinga, 2003:17), pois, ao contrário de outros animais, não jogam, não brincam, nem mesmo quando são jovens. Assim, para aquele, o jogo consiste em brincar, dado que assenta no tríplice conceito de tensão (mover, por exemplo, uma peça de damas no tabuleiro), resolução (da qual se obtém o prazer) e nova tensão (através do movimento do parceiro de jogo). Nesta relação tridimensional, anteveem-se dinamismo, imprevisibilidade e ambivalência, como aspetos que caracterizam esta atividade humana, independentemente da idade dos indivíduos. (Buytendijk, 1935).

Poder-se-ia, quase infinitamente, replicar aqui outras definições complementares ou contraditórias do termo “jogo”. No entanto, tal não se reveste de interesse, tendo em consideração que não se pretende aqui uma explanação exaustiva do conceito, mas sim a sua aplicabilidade e aplicação no processo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, processo esse que é, por si só, suficientemente complexo.

O mais importante a ter em mente é que os jogos são sociais e socializantes, contribuindo para o desenvolvimento das destrezas físicas e cognitivas dos indivíduos. São, como foram na Roma Antiga, *panem et circenses*, isto é, fundamentais à sobrevivência do indivíduo e das sociedades do conhecimento, em aprendizagem permanente.

2. Jogos educativos – O que são?

Até ao momento, abordou-se a temática de uma forma generalizada, ou seja, sem se pensar exclusivamente na aplicação dos jogos no contexto educacional. Usar a designação de “jogos educativos” pressupõe a existência de diferentes tipos de atividades lúdicas, com o objetivo de ensinar a aprender, pois apesar de “(...) a finalidade do jogo [ser] o próprio jogo (...)” (Caillois, 1990:194), o autor defende que o

mesmo requer destrezas similares às que são solicitadas por outras atividades humanas como o estudo, entre outras de cariz mais “sério”. Poderá o jogo ser uma tarefa penosa para os aprendentes, já que é imposta pelo docente ou será uma ferramenta válida e eficiente na promoção de aprendizagens duradouras e significativas? Acima de tudo, “(...) a autonomia do jogo permite instaurar, dentro dos seus limites, uma finalidade distinta da obrigação e do caráter «utilitário», (...) que caracterizam a atividade pedagógica.” (Barbeiro, 1998:18).

Antes de tentarmos perceber o que distingue os jogos educativos de outros “não-educativos”, importa ressaltar que o jogo é lúdico, porquanto está imbuído de ação, movimento e diversão. Compartem elementos similares que são, de acordo com Pessanha (2001), os seguintes:

- ambos incluem comportamentos de motivação intrínseca, espontânea e autoprovocada;
- ambos envolvem comportamentos agradáveis, relacionados com aspetos positivos, manifestando-se em situações de ausência de pressão ou ansiedade;
- ambos implicam comportamentos flexíveis e variáveis de pessoa para pessoa, de situação para situação;
- e, finalmente, ambos expressam comportamentos de fantasia e de imaginação, estabelecendo uma relação com o meio ambiente.

Sandra C. Rampérez estabelece diferenças entre as definições de jogo e de atividade lúdica, sendo que esta será uma conceção mais ampla do que o termo jogo. As atividades lúdicas são motivadoras e estimulam, de forma divertida, os alunos para que desenvolvam as suas capacidades linguísticas e cognitivas. Entre elas estão os “juegos enigmísticos”, as atividades humorísticas, as de dramatização, *role-play* e jogos de simulação. O jogo, enquanto atividade livre, favorece a socialização, implica a cooperação e a competitividade entre os participantes, através do qual “aprendemos a afrontar situaciones diversas que deberemos afrontar a lo largo de nuestras vidas” (Rampérez, 2011:26), sendo que deste confronto resultam “vencedores” e vencidos.

Há, por certo, questões que se podem levantar sobre as afirmações de Pessanha, especialmente, quando nos referimos aos jogos educativos, nomeadamente no que concerne à motivação intrínseca. Não é lícito afirmar que jogos apresentados pelo

professor, em contexto de sala de aula, decorram de uma autoprovação de tal motivação por parte dos alunos. Porém, podem ser verdadeiramente motivadores para eles, por ação do docente. Além disso, como se constatará mais à frente, a competição entre os intervenientes pode gerar desconforto emocional, ansiedade e baixa autoestima – aspetos negativos que os jogos educativos cooperativos se propõem dirimir.

Pondo de parte estas observações críticas, é possível aproximar os dois conceitos. Todavia, nem todas as atividades lúdicas terão a designação de jogo, pois na ausência de uma das características que o definem, não poderão ser consideradas como tal. Tais especificidades, que serão apresentadas mais adiante, poderão ser, por exemplo, a falta de regras pré-estabelecidas, ausência de pontuação/de recompensa, etc., como acontece em tarefas divertidas e que proporcionam, tal como os jogos, oportunidades de aprendizagem.

Segundo Murcia (2000:93), o jogo educativo distingue-se dos demais, na medida que não se inicia por livre e espontânea vontade dos alunos; é antes “(...) proposto pelo adulto com uma intenção dirigida, seletivamente, para um ou vários fatores situados no terreno afetivo, cognitivo, social ou motor; (...)”. Assumindo o seu papel de *magister ludi*, o professor é o “game master” (Miller, 2008:17), que através de uma panóplia de jogos existentes, criados especificamente para serem usados nas escolas, como qualquer outra ferramenta de aprendizagem, ou adaptados para o efeito, procura promover a autonomia dos alunos na aquisição de conteúdos distintos, mas complementares. Os jogadores constroem as “(...) suas personalidades com a consciência de que a sua ação é eficaz, que são agentes livres e responsáveis pelo que fazem (...)” (Coelho, 1934:XIX)

Se virmos o jogo como um instrumento que, mais do que preparar os aprendentes para a vida profissional, “(...) introduz o indivíduo na vida, no seu todo, aumentando-lhe as capacidades para ultrapassar os obstáculos ou para fazer face às dificuldades.” (Caillois, 1990:16), aquele parece ideal para o que se pretende durante todo o processo de aprendizagem de conteúdos, atitudes, comportamentos, etc. no sistema educativo, preparando os indivíduos para a vida extracurricular, já que o jogo pode ser um instrumento impulsionador de diferentes aprendizagens.

É uma ferramenta que usa para que possam introduzir novos conteúdos, levar os alunos a exercitarem os já adquiridos, verificando a validade dessa aquisição,

relacionarem conteúdos novos com os anteriormente aprendidos e/ou sintetizarem conhecimentos – pela ação, pelo movimento, pela diversão e pela reflexão sobre todo o processo –. Aprendem construindo, fazendo, jogando, no contexto escolar percebido como sério, monótono e, por vezes, inútil, tendo em especial consideração que o grande objetivo do processo ensino-aprendizagem e, por inerência, dos jogos educativos é melhorar a aprendizagem. É isto que os distingue dos jogos puramente recreativos. (Nettleton, 2008)

3. Características dos jogos educativos

De acordo com a Teoria da Atividade do bielorrusso, Lev Vygotsky (1977), há uma relação, que aqui se designa por “interpiramidal”, em que a ênfase é colocada no inter-relacionamento entre o sujeito (aprendente), o objeto (o objetivo para atingir o resultado) e os instrumentos físicos e conceptuais, usados como mediadores entre os dois primeiros. Num outro vértice do triângulo, estão as regras e os papéis a desempenhar por cada membro que forma a comunidade. (Becker, 2008)

Esta teoria aplica-se a qualquer tipo de jogo, logo aplica-se igualmente aos jogos educativos. Como foi dito anteriormente, estes compartilham um grande número de características com outra tipologia de jogos, aqui designados como “não-educativos”, isto é, não aplicados ao contexto de ensino-aprendizagem da instituição escolar (convém não esquecer os que sendo educativos, são jogados em família, onde se privilegiam novas abordagens no aprofundamento de conhecimentos e onde os pais se vêm como parte fundamental de todo esse processo).

Foram já aqui apresentadas, ainda que muito sumariamente, algumas das características fundamentais do jogo, que se adequam também aos jogos educativos. Ir-se-á agora explaná-las de modo mais concreto, segundo uma ordem de apresentação que não se prende com o seu grau de importância.

- **REGRAS** - a existência de regras pré-estabelecidas, de comum acordo e acatadas por todos os participantes, é uma condição essencial à realização de qualquer jogo; é parte integrante da sua cadeia genética. São elas que impõem os limites espaço-temporais, dentro dos quais os jogadores se movem e detêm, à partida, as mesmas condições, que lhes permitem partilhar uma igualdade de circunstâncias, que não irão

interferir no decurso nem no resultado do jogo. Tendo em consideração a evolução que alguns jogos conheceram ao longo da história, verifica-se que o desenvolvimento, aprofundamento e alargamento de tais normas decorrem da necessidade de criar obstáculos gradualmente mais difíceis de ultrapassar, vencendo o tédio decorrente de uma vitória sentida como fácil. Tem de se aceitar que as regras fazem parte da realidade e o jogo antecipa esse “universo regrado” (Caillois, 1990:13) que envolve os indivíduos e onde eles se movem, porque as suas vivências têm em si subjacentes um sistema de regras, constituído por permissões e proibições, que se aceitam de forma séria, mesmo quando (e especialmente porque) se trata de um jogo. De entre estas regras, é essencial a definição de um termo que indique claramente o fim do tempo inicialmente estabelecido para a realização do mesmo. Só assim, será possível assegurar que o vencedor (individual ou coletivo) é aquele que executou o que lhe era solicitado dentro de um limite temporal que, entre outras regras, se torna num critério de avaliação (que se quer imparcial) para a atribuição da vitória, porque é uma “(...) atividade delimitada, [que] permite a verificação [ou autoverificação] de resultados.” (Barbeiro, 1998:19)

- **COMPETIÇÃO**³ - entre dois ou mais jogadores, entre o jogador e a máquina (nos jogos digitais, por exemplo) e o jogador consigo próprio (a quem não faltará um público imaginário). Os intervenientes tentam superar o(s) seu(s) adversário(s), pretendem ultrapassar as limitações (físicas, espaciais, cognitivas) e têm como objetivo último a vitória, com uma recompensa, que não é necessariamente material. Poder-se-á mesmo afirmar que o objeto pode constituir o antagonista, contra o qual o jogador se defronta e tenta vencer. O prazer que essa vitória proporciona pode constituir uma recompensa já de si suficiente. Isto é particularmente importante por dois motivos. Por um lado, afastam-se quaisquer fantasmas de educar os jovens, de modo a que atuem apenas em troca de gratificações materiais, o que é considerado negativo, por alguns setores da sociedade. Por outro lado, não tem em si o estigma de vício, enquanto ação repetida que proporciona prazer-dor-prazer, num ciclo que leva à exaustão e é improdutivo. Ainda que haja autores que afirmem que “(...) a tendência para a competição não permanece implícita e espontânea durante muito tempo. Conduz ao estabelecimento de uma regra adotada por comum acordo.” (Caillois, 1990: 59), o certo é que a mesma constitui um ponto crucial em qualquer jogo, mesmo nos de cooperação. Isto, porque o desejo de resolução de problemas, de superação de obstáculos, de metas,

³ *Agôn* (Caillois:1990)

de resultados é uma característica do ser humano, caso contrário como se compreenderia que a evolução dos indivíduos e das sociedades tivesse atingido patamares que se julgavam inalcançáveis?

- **COOPERAÇÃO** - “Cada uma das categorias fundamentais do jogo apresenta (...) aspetos socializantes que (...) adquiriram direito de cidadania na vida coletiva.” (Caillois, 1990: 62) Assim sendo, os jogos educativos são, por inerência da sua própria natureza - jogo -, instrumentos de socialização, que possibilitam aos indivíduos a compreensão e apreensão de regras (de permissão, proibição, aceitação por omissão, etc.), que lhes permitem viver em sociedade. Assumindo-se que o ser humano é essencialmente social, os jogos, independentemente das suas especificidades, são ferramentas de apoio na aquisição, aprofundamento ou até rejeição de tais normas sociais. Do ponto de vista antropológico, poder-se-á afirmar que o jogo, enquanto “(...) veículo de aprendizagem e comunicação ideal para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência emocional (...)” (Murcia, 2000:10), contribui para a socialização dos indivíduos, facultando-lhes alguns instrumentos que, conjuntamente com outros, lhes facilitam as vivências interpares, ou seja as experiências sociais. O mesmo é dizer que “(...) quanto maior for a sua capacidade para estimular a intensidade da vida do indivíduo ou do grupo, mais prontamente se tornará parte da própria civilização.” (Huizinga, 2003:67)

De todo este processo faz parte a competição, que foi amplamente abordada no ponto imediatamente anterior a este, assim como a cooperação. Os jogos refletem estes dois aspetos, aparentemente antagónicos, surgindo a distinção entre jogos competitivos e cooperativos. Coelho (1934) denomina estes últimos por “jogos sociais” na medida em que permitem, segundo a autora, o desenvolvimento de aptidões sociais. Nos jogos cooperativos, os participantes têm de trabalhar em equipa para completar uma tarefa ou resolver um problema (Lightbown e Spada, 2004). Por tal facto, têm sido defendidos, quer em detrimento dos competitivos, quer em complementaridade com os mesmos, de acordo com as vantagens educativas que, alegadamente, detêm face aos primeiros. Xesús R. Jares (2007) indica esses aspetos positivos, dos quais se destacam os seguintes:

- construção de uma relação social positiva pelas aprendizagens de tipo cognitivo e atitudinal (o que distingue este aspeto nos jogos competitivos, por

comparação, é a faceta menos positiva durante essa mesma construção, pela exibição de comportamentos e atitudes menos adequados);

- cooperação, já que os intervenientes aprendem e praticam a partilha de tarefas na resolução de problemas, que leva ao desenvolvimento da “produtividade” comunicacional e de resultado;
- comunicação, pela expressão de percepções, conhecimentos, emoções e perspectivas distintas;
- diversão e alegria, pois pela inclusão e participação de todos se reforça o autoconceito positivo, com maior confiança e segurança em cada um dos intervenientes.

Os jogos cooperativos são colaborativos, porque fomentam a partilha de diferentes capacidades no grupo de aprendizagem. Trazem um outro benefício, tendo em consideração as vantagens já apontadas, que é o de aumentar a motivação dos participantes, na medida em que permitem que todos possam experimentar o sucesso (Lightbown e Spada, 2004) - pela inclusão, cooperação, participação e aceitação. Isto não significa que não seja atribuída uma pontuação qualitativa ou inclusive quantitativa e, conseqüentemente, uma recompensa. A resolução de qualquer problema, a conclusão de um qualquer jogo, seja cooperativo ou não, passa obrigatoriamente por essa etapa, pois, caso contrário, não mereceria a designação de jogo. O processo adquire sim uma supremacia face ao resultado, que não deixa de ser, no entanto, relevante. A vitória ou a derrota é coletiva, é da responsabilidade do grupo.

- **LIBERDADE** - O jogo é uma atividade livre, espontânea, desinteressada, autotélica e incerta. (Murcia: 2000). “Só se joga se se quiser, quando se quiser e o tempo que se quiser. Isto significa que o jogo é uma atividade livre.” (Caillois, 1990:27). Entender assim a liberdade, no contexto escolar, como atividade não coerciva, como algo livre e espontâneo, é algo que não se adequa aos jogos educativos, como tarefas propostas pelos diversos instrumentos educativos e agentes, do qual o docente faz parte. Como se pode entender que os alunos participem ou não, conforme a sua vontade? Se é algo espontâneo, ocorreria em qualquer momento da aula, da unidade didática ou dos planos trimestrais e/ou anuais. O professor veria goradas todas as suas planificações, se os alunos se sentissem livres de participar ou não no jogo por ele proposto. Isto, em termos práticos, significaria o caos, a não consecução das metas traçadas e o desperdício de

tempo. Nenhum professor pode permitir que tal aconteça, já que tem de cumprir escrupulosamente os conteúdos programáticos gizados para os níveis de ensino a que está obrigado. Além disso, se é livre, como pode estar eivado de regras, limitações, proibições e obrigações? Poder-se-á então entender que é livre, enquanto sinónimo de uma certa “evasão” do real, ainda que momentânea, pela assunção de papéis, ser um “outro” pela imaginação e pelas próprias condicionantes do jogo. É o que se passa exemplarmente na simulação e nos *juegos de roles/role-playing*, enquanto a ação de jogar “ao faz-de-conta” – como se fosse outrem, como se estivesse num outro tempo, como se ocupasse um outro lugar. Mais adiante, far-se-á a distinção entre estas duas denominações e especificar-se-ão as que são consideradas ou não jogo.

No que concerne a espontaneidade, há a considerar que um jogo levado a cabo no contexto educativo implica sempre uma intenção dirigida (Murcia, 2000) do professor como impulsionador e orientador de aprendizagens. Logo, esse cariz espontâneo não pode ser encarado como algo que acontece ao acaso, em qualquer espaço ou tempo letivo. Entendamo-lo como impulsividade – poucos serão os que ficam indiferentes face à possibilidade de testar as suas capacidades, superar obstáculos e vencer oponentes (pessoas ou marcas). Essa impulsividade é algo natural do ser humano, independentemente da idade, pelo que o jogo não deve ser encarado como uma ferramenta adequada apenas para crianças e jovens.

Se a vitória é um elemento fundamental do jogo, que pede aos participantes o esforço levado ao extremo, como se afirma que é algo desinteressado? Não haverá sempre a procura de uma qualquer recompensa? Além disso, de acordo com Caillois, não devemos ignorar os jogos de azar, que parecem ter ficado esquecidos na análise de Huizinga (Caillois:1990). Considerando, como o autor francês, que é algo improdutivo, visto que não conduz à criação de riqueza, mas apenas à sua transferência, vemos que o mesmo não se pode enquadrar no âmbito dos jogos educativos. O que se ganha ou perde, tendo em conta que há sempre um carácter aleatório, em maior ou menor grau, em todos os jogos, podendo ver-se nisso a sorte ou o azar dos participantes, os jogos vocacionados para o ensino-aprendizagem são produtivos, na medida em que permitem a construção, aprofundamento e avaliação de conhecimentos válidos. Isto será, portanto, a criação de uma riqueza não monetária que tem a ver com a construção de um ser em toda a sua plenitude, de um indivíduo que é convidado a uma “lição de autodomínio”

(Caillois,1990:16), capaz de aceitar a derrota ou a vitória num mundo fora do real, mas, simultaneamente ligado à realidade.

- **ALEATORIEDADE/ARBITRARIEDADE** – Como foi referido no ponto anterior, o livre arbítrio, o aleatório, o acaso, o azar/a sorte reveste qualquer forma de jogo, seja educativo ou não. Se é uma característica fundamental dos jogos de casino (de fortuna e azar), que não produzem nada, serem vistos como um “vício” e como uma fuga ilusória à realidade, todos os outros têm, ou deverão conter, um certo grau de arbitrariedade, já que este é outro ponto crucial que faz parte do jogo. À partida, parece difícil que um jogo educativo, precedido por um conjunto de regras bastante específico e restrito, especialmente porque se destina a objetivos muito concretos e se aplica num contexto espaço-temporal bastante restritivo, possa apresentar alguma aleatoriedade. Todavia, tal acontece frequentemente na distribuição de elementos constitutivos do jogo, na ordem de participação dos intervenientes e na atribuição aleatória de papéis a desempenhar. Lançam-se os dados para saber quem começa a jogar primeiro, dá-se a escolher uma peça, de forma que o participante não consiga ver o que lhe cairá em sorte, o adversário cria o seu próprio desenho de jogo, dentro de uma possibilidade substancial de arbitrariedades, que o outro desconhece, como no caso da batalha naval, por exemplo, entre outras tantas situações. O aleatório veicula a impressão que, em caso de derrota, a responsabilidade não é totalmente do derrotado – há os fatores imprevisíveis que condicionam o decurso do jogo e que por vezes explicam a vitória de outrem, que se aceita sem reservas, numa lição aprendida de autodomínio.

- **IMPREVISIBILIDADE** - Implicitamente relacionado com o ponto anterior, está outra característica crucial do jogo que é a imprevisibilidade. O imprevisível faz parte da vida e faz parte do jogo, porque qualquer atividade humana decorre do dinamismo criado pela “tensão-resolução-tensão”. Pelo jogo, o participante deixa-se captar e orienta-se face ao objeto. (Buytendijk, 1935) De todos os movimentos necessários à consecução de um jogo, sejam físicos ou intelectuais, sucedem outros tantos momentos imprevisíveis, dado tratar-se de uma atividade social, na medida em que “(...) as diferentes categorias do jogo (...), pressupõem a companhia, não a solidão.” (Caillois, 1990:62). Portanto, um participante atua sempre com ou contra alguém, que, como já foi referido anteriormente, poderá ser contra si próprio ou contra o jogo em si mesmo. Isto significa que a imprevisibilidade advém do(s) outro(s), como vão agir, que

estratégias vão adotar para vencer ou, muito simplesmente, para concluir o jogo. Se há jogos, como o xadrez por exemplo, onde um jogador exímio poderá, potencialmente, antecipar os movimentos das peças do seu adversário, outros há em que esse caráter imprevisível é substancialmente maior. É este aspeto que empresta ao jogo um cariz dinâmico, competitivo, vertiginoso e incerto e, por isso, tão apelativo. Porém, não se pode pensar que apenas os jogos que envolvem uma competição acérrima estão imbuídos de imprevistos. Há a imprevisibilidade do resultado, porque, tal como afirma Caillois (1990) o jogo é uma atividade incerta e a dúvida quanto ao resultado mantém-se até ao final. Também nos denominados jogos cooperativos, que visam fundamentalmente a participação, a inclusão, a aceitação e a solidariedade (Jares, 2007), há uma forte componente de imprevisibilidade, até porque quando se procura promover a redução de tensões, pela alteração e criação das regras, mediante o grupo participante, haverá um elevado grau de surpresa nas propostas apresentadas, assumindo-se estratégias que não se suspeitariam sequer possíveis. Não interessa aqui o resultado, mas sim o processo, que se constrói sobre movimentos, estratégias e atitudes imprevistas.

- **ESTRATÉGIAS** - Já se abordou este aspeto, ainda que relacionado com outros pontos cruciais do tema em análise. De facto, as estratégias implicam a liberdade que o jogador tem em as adotar, tendo sempre em linha de conta as regras a respeitar, para que não se desvirtue o jogo, e a liberdade para as alterar a qualquer momento, dentro sempre desses constrangimentos, assim como a liberdade para assumir a responsabilidade da sua escolha. Delas fazem parte não só a espontaneidade, como também a reflexão, que dentro dos limites espaço-temporais, será favorável à aplicação do melhor estratagema, para levar de vencida o jogo ou para o concluir, dentro de um determinado período imposto pelas regras pré-determinadas. É o ardil que se monta, é a dissimulação, para enganar o adversário; é o antecipar o movimento, a ação da jogada, com o objetivo de superar o oponente e/ou o jogo. Isto não significa burla ou logro, que deitariam por terra a trave-mestra que o sustenta – a lealdade e o respeito pelas regras. É sim um veículo de alegria e de prazer que interfere positivamente na autoestima dos participantes, além de os conduzir a exercícios de raciocínio cada vez mais apurados, para levarem de vencida o desafio que o jogo constitui.

- **FANTASIA/CRIATIVIDADE- *ROLE-PLAY* (*MIMICRY*)** - O jogo fomenta a fantasia e a criatividade. O jogo desenvolve o sentido de humor e comporta alegria, emoção. O jogo envolve os alunos e promove a sua participação em todo um processo de construção do seu caráter, dos seus conhecimentos, das suas capacidades, habilitando-os para enfrentarem quaisquer situações do seu dia a dia, dentro e fora da escola, no presente e no futuro. Através do jogo, alcança-se a felicidade e evita-se o fracasso (Murcia, 2000) e, conseqüentemente, o abandono escolar. É da criatividade que se falará agora, que está intimamente ligada à fantasia. Quando um jogador aceita assumir uma outra identidade, “como se” fosse outrem, num outro espaço e num outro lugar, reveste toda a sua ação de fantasia e criatividade, assumindo estratégias únicas, muitas vezes imprevisíveis. É o *mimicry*, o disfarce, com a encarnação de uma personagem fictícia, vestindo o seu comportamento. (Caillois, 1990). Tal e qual como acontece nas tarefas de simulação e de *role-play*, quando são encaradas como jogo – ou seja, quando implicam aleatoriedade, imprevisibilidade, regras pré-estabelecidas e competição com atribuição de um qualquer tipo de recompensa pela vitória –.

Caillois agrupa-os num conjunto de outros jogos – os figurativos – e afirma que “(...) poder-se-á, também admitir que os jogos figurativos [imitação e ilusão] desembocam na arte, que os jogos objetivos [construção e trabalho] antecipam o trabalho e que os jogos de competição [jogos abstratos, de regra convencionada] preveem o desporto.” (Caillois, 1990:194). No entanto, convém estabelecer a principal diferença entre estes dois jogos – a simulação e o *role-play* - (quando assumidos como tal). Yardley-Matwiejczuk (1997) aborda a temática do *role-play* no contexto da psicologia terapêutica, tendo por base uma posição humanista, fenomenológica e positivista. A autora define o termo como uma aproximação dos aspetos de uma experiência real, ainda que sob condições controladas, definidas pelo impulsionador da atividade.

Assim, apresentar aos alunos uma atividade em que estes desempenhem papéis “sociais”, como se fossem, por exemplo, lojistas ou clientes, num ato de compra e venda, entender-se-á como um *role-play*, um *juego de roles*. Há, tal como na simulação, o recurso a um disfarce, a uma máscara, mas algo é diferente. Se no jogo de simulação, há a assunção de um outro *dramatis personæ*, o interveniente despe-se da sua personalidade, dos seus gestos, do seu estado de espírito e encarna um outro “eu”, verdadeiramente diferente de si próprio. A criatividade, neste caso, está condicionada

pelos constrangimentos que tal dramatização obriga, para que haja uma aproximação, o mais fiel possível, à personagem que se assume. Como exemplificação, poder-se imaginar um jogo, em que se solicite ao aluno que aja “como se” fosse uma personalidade histórica, famosa, bizarra, extraordinária, etc. É um jogo de dramatização que se aproxima do teatro, enquanto no desempenho de papéis, no *juego de roles*, há espaço para uma maior criatividade nas intervenções de cada participante. Neste caso, o aluno continua a ser ele próprio, mimando e agindo “como se” fosse ele mesmo numa situação próxima do real, mesmo que nunca tenha efetuado tarefa análoga na sua vida. Não serão, provavelmente, atividades que os preparem para ser, seguindo o exemplo acima apresentado, lojistas, mas que lhes proporcionarão, no caso da aprendizagem de uma língua estrangeira (ou outra disciplina curricular) ferramentas importantíssimas de ação, que lhes permitirão enfrentar situações diversas, repletas de imprevisibilidade, normas, movimento, limitações, etc. São situações verídicas, comuns e reais as que representa, que imita de outras semelhantes e que lhe são familiares, que nada têm de extraordinário ou bizarro. Situações essas que se aproximam da realidade, marcada pela “tensão-resolução-tensão” (Buytendijk: 1935) – é o “outro” com quem se interage –, criando-se uma rede de tensões, no sentido que o autor atribui ao termo, que se torna necessário resolver, agindo e interagindo pela comunicação, seja qual for a forma que esta possa assumir: visual, oral, escrita, gestual ou outra (separadamente ou em simultâneo).

Posto que está apresentada, acima, a principal diferença entre simulação e representação (*role-play*), será agora tempo de as abordar numa outra vertente, colocando-as no patamar do jogo, ou não. Considerando as características principais que o definem, sobre as quais não se irá insistir, correndo o risco de se tornar maçador e pouco profícuo, relembremos apenas que dele fazem parte as regras, a competição e ou cooperação, as estratégias, a liberdade e a imprevisibilidade. No que concerne às regras, sabe-se que estas são o pilar fundamental que sustenta o normal funcionamento de um jogo e permite a sua existência/sobrevivência. Tais normas prendem-se com os constrangimentos espaço-temporais, assim como com outros de índole mais específica, decorrentes de cada jogo, tendo em conta o que dele se pretende retirar, quer durante o processo quer do produto daí resultante. Foi dito já que, na sua essência, simulação e *role-play* têm diferentes graus de liberdade, criatividade e espontaneidade, que são maiores no segundo do que no primeiro. Por um lado, no *role-play* existem os “limites”,

pelo estabelecimento de quem são intervenientes, que papéis vão desempenhar, em que tempo e em que espaço (imaginado) e qual a situação proposta para representar/imitar uma ocorrência próxima de um acontecimento real. Por outro lado, há a "liberdade", a que Barbeiro (1998) chama de "acaso", como característica fundamental na definição do termo jogo. Essa liberdade é a possibilidade de improvisação, de experimentação e de aventura, que se proporciona ao aluno e que constitui fonte de diversão e de prazer, outra característica fundamental para demarcar o jogo de outras atividades pedagógicas (ou não). Poder-se-á argumentar que há um fator primordial em falta no *role-play*, que muito contribui para a tentativa de definição de jogo - a falta de competição e resultados pontuáveis. Nesta abordagem, podem ser apresentadas duas considerações. A competição é, de preferência, substituível pela cooperação, como defende Xesús Jares (2007) e muitos outros autores, pois deste modo não haverá (auto-) exclusão e dar-se-á mais importância ao processo e muito menos ao resultado, quantificável e passível de atribuição de uma qualquer recompensa. Mesmo no caso de se apontar como problema, a falta de pontuação, tudo dependerá do papel do professor, bem como do(s) objetivo(s) a alcançar. Barbeiro (1998) considera que a avaliação de um jogo de escrita, por exemplo, possa resultar de uma tarefa solicitada aos alunos para classificarem, ainda que qualitativamente, o trabalho interpares. O mesmo poder-se-á aplicar a uma atividade de *role-play*, que permita o desenvolvimento de todas as macro-destrezas, além de outras de índole mais emocional (ex. concentração), pessoal (ex. opinião, juízo crítico e julgamento) e social (ex. confronto de opiniões). Igualmente de salientar o cariz utilitário da atividade, percebido pelos participantes, que vêm no *role-play* algo de útil, isto é a que possam recorrer numa viagem de trabalho ou lazer, num contacto com turistas provenientes de países cuja língua materna é a língua alvo, etc., já para não falar de outro fator primordial e objetivo máximo no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira - a autonomia.

Num outro nível, situa-se a simulação, que por inerência é bastante mais afastada do real – é uma representação artística de uma realidade – e, por isso mesmo, subjetiva. Será possível alegar que a simulação de *dramatis personae* permite um elevado grau de criatividade, de fantasia de imaginação. Contudo, o “fingidor” coloca uma “máscara” que não é a sua e ao agir “como se” fosse outro é, de facto, outro – empresta-lhe uma fantasia que não é a sua, ou seja não reflete a sua personalidade. É deste tipo de limitações criativas que aqui se fala. Todavia, a simulação poderá tornar-se

num jogo, desde que contenha regras, competição e ou cooperação (com atribuição de uma qualquer valoração quantitativa ou qualitativa), movimento e, acima de tudo, prazer e alegria.

4. Tipos de jogos

Dentro da categorização de jogos, há que esclarecer que os há “educativos” e os que são, por exclusão, “não-educativos”⁴. Os primeiros entrariam dentro da perspectiva que considera “(...) el juego como estrategia didáctica para la enseñanza de ELE (...)” (Piquer e Magán, 2008:73), por exemplo, pelo que as autoras apresentam os pontos comuns entre essas estratégias de aprendizagem e os jogos, considerando que ambos são procedimentos flexíveis, podem incluir várias técnicas ou atividades específicas e perseguem uma finalidade. Além disso, podem ser abertos ou não (informação individual ou do grupo) e são atividades sócio-culturais aprendidas em contextos familiares, escolares e extraescolares. (Piquer e Magán, 2008:74)

Os jogos educativos, especialmente vocacionados para a aprendizagem de uma língua estrangeira podem ser ainda subdivididos quanto ao seu funcionamento, aos seus objetivos e ao seu momento de aplicação.

São tantas as tipologias de jogo como as macro-destrezas a desenvolver nos aprendentes, em contexto escolar – as de compreensão e/ou produção escrita e oral, sem esquecer a interação comunicativa. Logo, há jogos de compreensão e ou produção escrita e oral, sendo que todos implicam um maior ou menor grau de comunicação, que pode ser linguística ou não. Serão, acima de tudo, conversacionais, especialmente porque a aprendizagem de um língua estrangeira, âmbito donde se enquadra este relatório, é inerentemente social e comunicacional, pois envolve a troca de informações, pedidos de ajuda, expressão de opiniões, etc. Serão também reflexivos, por quanto impulsionam considerações sobre os processos de aprendizagem, permitindo a articulação de estratégias, decisões, saberes e resultados. (Miller, 2008)

⁴ Vide II - 2. Jogos educativos

O Quadro Europeu Comum de Referência apresenta a seguinte listagem de jogos que desempenham “(...)un papel importante en el aprendizaje y en el desarrollo de la lengua, (...)” (Conselho da Europa, 2002:59)

Como atividades lúdicas apontam-se, entre outros, os seguintes exemplos:

- Jogos de língua de carácter social:
 - orais (“*Veo, veo*”, “*Tabu*”, “*Álibi*”);
 - escritos (“*O enforcado*”, “*Scrabble*”);
 - audiovisuais (bingo com imagens, o jogo dos filmes);
 - jogos de tabuleiro e de cartas (“*Pictionary*”, a “*O ganso*”);
 - charadas, mímica, etc.
- Jogos de língua de carácter individual:
 - passatempos (crucigramas, sopas de letras, adivinhas);
 - jogos de televisão e rádio (cifras e letras, passa-palavra, etc.).
- Jogos de palavras:
 - anúncios publicitários, como “*Disfruta la fruta*”;
 - cabeçalhos de jornais; por exemplo:
 - “*Las dos caras de la moneda*”;
 - “*La contaminación no te da respiro*”.

Jogos enquanto usos estéticos da língua, que podem ser de expressão, de compreensão, interativos ou de mediação e podem ser orais ou escritos (2002:59), indicam-se os exemplos seguintes:

- cantar (canções);
- recontar e escrever histórias;
- escutar, ler, contar e escrever textos imaginativos (contos, canções, poemas), textos audiovisuais, contos com imagens, peças de teatro, ópera, etc.;
- representar peças de teatro como ou sem guião; etc.

Constata-se que o Quadro Europeu Comum de Referência deixa em aberto múltiplas possibilidades dos jogos quanto ao seu uso, ao seu funcionamento. Aqueles que aí se tipificam como individuais podem ser utilizados, no contexto de sala de aula, como atividades grupais. De salientar, igualmente, que grande parte das atividades indicadas

podem ser ou não jogos. Cabe ao docente atribuir-lhe características específicas para que sejam assim consideradas.

No mesmo seguimento e no que diz respeito ao funcionamento e, implicitamente, ao momento em que são aplicados, Piquer e Magán (2008) categorizam os jogos de acordo com:

- os usos lúdicos, como jogos de:
 - língua, de cariz social
 - atividades individuais
 - palavras
- os usos estéticos da língua, como:
 - canções
 - histórias, contos, guiões de cinema e de teatro
 - poesia, teatro e ópera
- o facto de serem regulados ou livres, como, por exemplo os jogos de:
 - observação e memória;
 - dedução e lógica

Estes últimos, segundo o Plano Curricular do Instituto Cervantes, “(...) posibilitan tanto la práctica controlada dentro de un marco significativo como la práctica libre y la expresión creativa, además de cubrir tanto conocimientos lingüísticos como socioculturales, (...)” (Instituto Cervantes, 2008:75)

No que concerne o momento de aplicação, Piquer e Magán reforçam a ideia do uso do jogo em qualquer momento da Unidade Didática, quer para introduzir conteúdos, para os rever, para concluir aprendizagens ou por pura diversão depois de tarefas exigentes. Neste seguimento, poder-se-ão apresentar jogos como a chuva de ideias enquanto estratégia de base, cujo objetivo é “(...) produzir muitas ideias úteis acerca de qualquer tema ou problema (...) muito útil na produção de material adequado a composições escritas ou a debates.” (2008:14); o da observação e memória para introduzir novos conteúdos ou reforçar os anteriormente aprendidos; ou o jogo de papéis (*juego de roles, role-play*) para concluir os assuntos de uma unidade didática.

“Lo más frecuente es ver que los profesores dejamos los juegos para la última clase o como recompensa en alguna clase “especial” y excepcionalmente divertida. A veces los usamos como (...) clases de conversación, a veces cuando nos sobran 10 o 15 minutos

al final de una clase y a veces, después de una presentación larga y aburrida sobre un tema gramatical especialmente pesado o difícil de similar, para que los estudiantes no huyan despavoridos.” (Guastalegnanne, 2009:5).

De facto, ocorre frequentemente que os jogos educativos são usados como uma recompensa, uma válvula de escape, uma pausa após tarefas monótonas ou exigentes. No entanto, não há razão para que tal aconteça exclusivamente, podendo os mesmos ser aplicados, tal como outra qualquer atividade, em diferentes momentos da unidade didática e com os fins mais variados, enquadrando-se numa pedagogia pautada pelo recurso a tarefas diversificadas, apelativas e enriquecedoras, na promoção de aprendizagens significativas. “Educationally games are used as a vehicle to engage students in the learning process. They are used to drill facts, connect ideas, or help students synthesize discrete knowledge.” (Nettleton, 2008:55)

Resumidamente, ainda neste enquadramento, os jogos educativos podem ser implementados no início de uma unidade didática ou de uma aula, para motivar e ou introduzir novos tópicos; como tarefa mediadora, para testar e reforçar a aquisição e compreensão de conteúdos, estabelecendo relações significativas entre os mesmos; como tarefa final a fim de concatenar e aplicar esses mesmos conteúdos, de modo menos orientado, mais livre/criativo e autónomo. O importante é que esse uso assegure aprendizagens sólidas, através de atividades interessantes e motivadoras (Piquer e Magán, 2008). Assim, o momento de aplicação e o funcionamento dos jogos são aspetos indissociáveis, pelo que resulta infundada a sua separação.

Quanto aos objetivos, e atendendo ao que se pretende desenvolver nos aprendentes, os jogos educativos subdividem-se em:

- jogos intelectuais/cognitivos
- jogos de representação
 - de fantasia com tema
 - dramático
 - de imaginação (Barbeiro, 1998) (para desenvolver a expressão corporal e a mímica)
- jogos físicos/motores
 - sensoriais (tato, audição, visão,...)
 - motores (desenvolvimento da coordenação, a rapidez de movimentos)
 - jogos psíquicos

- intelectuais e de atenção (charadas, adivinhas)
- afetivos, que causem emoção (esconde-esconde) (Coelho, 1934)
- jogos de linguagem (escrita e ou oral)

No “Manual de jogos educativos” (Brandes e Phillips, 1977), os autores listam os jogos de acordo com os objetivos pretendidos. Num deles, apresentam um que denominam "O tribunal" (que aparecerá, mais adiante, sob a designação de “Álibi”), que se inclui na lista de jogos de concentração e comunicação e que tem por finalidade facilitar o poder de improvisação, imaginação, trabalho coletivo e divertimento (Coelho, 1934). É evidente, que esta tarefa implica uma desenvoltura e domínio linguísticos algo consideráveis. No entanto, há a ponderar que existirão todo um conjunto de "pré-tarefas", facilitadoras e preparatórias, que antecedem aquilo que é, ou deveria ser, uma "tarefa final". Aquelas garantem os instrumentos necessários aos intervenientes para que se sintam com vontade de se arriscarem na aventura e diversão, que esta atividade pode potencialmente proporcionar, pela variabilidade de personagens e de situações, que podem ser trabalhadas no seu decurso.

Como se pode verificar, é difícil encontrar uma subcategoria de jogos que esteja exclusivamente relacionada com o momento da sua aplicação, os objetivos pretendidos ou o funcionamento que envolvem, isto porque podem ser aplicados num qualquer momento da unidade didática ou da aula, com diferentes finalidades e envolvem um conjunto de procedimentos específicos, tendo em conta esses mesmos aspetos. Assim sendo, não nos preocuparemos em expor tipos de jogos educativos, pensando na estratificação artificial, de acordo com os aspetos apontados anteriormente. Far-se-á sim a apresentação de alguns, entre os muitos existentes, pela sua relevância ou pela sua pertinência, tendo em conta aqueles que foram aplicados durante o estágio profissional, a que este relatório dá seguimento.

JOGOS DE LINGUAGEM

O jogo educativo ou não-educativo tem implícita em si a aplicação da linguagem e, por tal, contribui para o desenvolvimento da aprendizagem de uma língua estrangeira. Sendo um jogo sobre a língua (léxico, gramática, funções, etc.) ou enquadrando-se noutras esferas de aprendizagem curricular, a necessidade de comunicação entre os participantes impõe-se, para a troca de impressões, de informações, de estratégias, etc.

Sendo um jogo de linguagem, com a inclusão de elementos linguísticos que permitam fazer da própria língua meta, objeto de jogo e de aprendizagem, aquele adquire uma dimensão de tal maneira importante, que o torna imprescindível entre os jogos educativos. Os jogos de linguagem, segundo Barbeiro, implicam ações como “(...) dar ordens e agir de acordo com elas, descrever um objeto a partir do seu aspeto, (...) construir um objeto a partir de uma descrição, relatar um acontecimento, fazer conjecturas sobre o acontecimento, (...) inventar e resolver adivinhas, (...)” (1998:33). Ainda de acordo com este autor, “(...) um maior domínio da comunicação linguística será alcançado pela integração dos jogos de linguagem no jogo, onde o sujeito detenha a possibilidade de os usar de forma empenhada, ligados à ação e prossecução de objetivos próximos.” (1998:37)

Pela interação aluno-aluno, aluno-professor, o recurso à linguagem, oral e/ou escrita, é uma constante: estabelecem-se as regras ou toma-se conhecimento das mesmas; esclarecem-se dúvidas, distribuem-se papéis, num *juego de roles*; marca-se o início e o final do jogo; conferem-se resultados, com atribuição do título de vitória; reflete-se sobre os conteúdos linguísticos do jogo (metalinguagem) etc. Dentro dos jogos de linguagem, podemos ainda encontrar subgrupos:

5. Exemplos de jogos

5.1. JOGOS COM PALAVRAS

O jogo, como atividade psicomotora, implica o desenvolvimento cognitivo e linguístico, não podendo dissociar-se da cultura. Portanto, é fundamental na aprendizagem de línguas estrangeiras. Através dele, os aprendentes de um idioma desenvolvem competências de criatividade, cooperação e negociação; superam dificuldades mais ou menos expectáveis e estabelecem relações emocionais à procura de segurança. Tentam superar-se em exercícios tão distintos como os jogos de memória, os provérbios, as adivinhas, as charadas ou os trava-línguas, que além de proporcionarem satisfação no uso lúdico das palavras, contribuem também para aprendizagens mais eficazes, porque se criam expectativas entre os participantes, que fazem uso dos seus conhecimentos prévios que relacionam com a nova informação, de uma forma divertida e estimulante.

Nos jogos com palavras (entre os quais se destacam a sopa de letras, a roda da sorte, as palavras cruzadas, o *scrabble*, tabu, etc.), colocam-se em evidência o léxico (ortográfica, polissemia, homonímia, antonímia, fonologia, etc.), as funções semânticas, as relações gramaticais e as funções sintáticas. Através da linguagem, extrai-se-lhe o fator acaso e estabelecem-se “(...) relações dependentes de códigos diversos.” (Barbeiro, 1998:100) Normalmente, são apelativos e envolventes, absorvendo a atenção dos alunos.

5.2. JOGOS DE ESCRITA

Para implementar e ou desenvolver a produção escrita, propõem-se jogos de escrita, com condicionantes diversas – obrigar ou restringir a repetição de sons, incentivar a (não) utilização de determinados vocábulos, organizar um texto coeso a partir de frases apresentadas de forma desconexa, etc. Barbeiro (1999), apresenta uma série de atividades sob o título “Cavalgar ao acaso”, que, tal como o nome indica, propõe uma série de jogos que, à boa maneira surrealista, pretendem estimular a criatividade, pois para o autor “(...) o papel do acaso (...) consiste em revelar caminhos.” (1999:18)

5.3. JOGOS METALINGÜÍSTICOS

São os que permitem pensar no funcionamento da língua, tecer considerações sobre isso e, complementarmente, desenvolver o domínio linguístico numa língua estrangeira. Barbeiro (1998) apresenta como exemplo quando se solicita aos alunos que encontrem definições para vocábulos na criação de jogos, como nas palavras cruzadas, roda da sorte, *scrabble*, etc. “A passagem da autoria do jogo para os alunos, complementarmente aos jogos de reconhecimento apresentados pelo professor, constitui instrumento para adequar o percurso de complexidade na reflexão sobre o funcionamento da língua.” (1998:83)

Neste âmbito, enquadra-se, a título de exemplo, o jogo “*Cadavre exquis*” que implica a subversão da ordem dos elementos da frase. Esta técnica surrealista obriga à não coerência e permite uma reflexão metalinguística, que beneficia a boa construção frásica e desenvolve as capacidades de comunicação e criatividade (Barbeiro, 1998) entre os alunos. Num outro sentido, poder-se-á, a partir de um texto, distribuir partes de frases entre grupos, para que as liguem de forma coerente. Irão avaliar todas as variantes

possíveis, admitidas pelas regras do código linguístico, e irão refletir sobre a linguagem, usando, a língua meta.

É o jogo ao serviço da aprendizagem de um idioma, no seu expoente máximo, porque obriga a um uso da linguagem para a análise da mesma.

5.4. JOGOS DE REPRESENTAÇÃO

Se nos anos 60, os procedimentos do *role-play* eram utilizados em psicologia clínica para implementar ou melhorar a percepção, a liderança, a tomada de decisões (Brandes, 1977), etc., os jogos de representação são aqueles que promovem a expressão pela comunicação e consistem em “(...) dar azo, numa situação em que é dotada de autonomia, à própria atividade em que se insere a linguagem.” (Brandes, 1977:49). Uma representação (*role-play*) é um jogo quando vemos esses diálogos como a alternância de ações entre dois ou mais participantes, mediada por regras, para a conclusão de uma meta. “A dialogue is described as a joint activity of two or more partners that share a goal, and each utterance in the dialogue is analyzed as a turn, or move within the macrogame. (...) the structural elements of a game exist as rules, turns, collaboration and competitions, where winning, or fun, is modeled as numerical.” (Miller, 2008:8-7).

Vimos que através dos jogos de representação, encarados como dramatização – simulação –, ou como desempenho de um papel próximo de uma situação real – *role-play* –, se estabelecem redes de interação comunicativa, mais ou menos dirigida/controlada, de acordo com os estágios de aprendizagem dos intervenientes, o que empresta grande dinamismo, aleatoriedade e movimento a este tipo de jogos. Pessanha designa-os por “sociodramáticos” e, segundo ela, estes têm “(...) como objetivo conseguir, através da atividade de dramatização, aplicar e integrar as vivências do dia a dia [pela criação] de enredos e guiões, através do desempenho de papéis (...)” (Pessanha, 2001:60) Por tal facto, são aplicados, no caso da aprendizagem de uma língua estrangeira, em estágios mais avançados da unidade didática, porque implicam todo um conjunto de tarefas preparatórias que fornecerá aos alunos as ferramentas necessárias à boa prossecução de uma representação de papéis, que pode ter ou não a forma de jogo. Para que o seja, terão de existir, obrigatoriamente, regras, aleatoriedade (por exemplo na distribuição de papéis, na improvisação, entre outros) e atribuição de vitória/de recompensa (ainda que apenas o reconhecimento da melhor prestação, pelos pares).

“Álibi” (ou “O Tribunal”) é um exemplo de jogos de representação, em que se simula uma situação semelhante à de um tribunal, onde existem suspeitos de terem cometido um crime e advogados de acusação. Aos primeiros é pedido que combinem entre si um álibi para uma parte do dia anterior, quando é suposto ter ocorrido o crime de que são acusados. Posteriormente, é feito um inquérito individual, no sentido de detetar incoerências que permitirão aduzir uma acusação ou não. Aqui, as regras são as impostas pelos próprios papéis a defender, que poderão implicar a aplicação de léxico específico e ou determinadas estruturas gramaticais. O acaso, a aleatoriedade acontecerá não só na atribuição de papéis, mas, acima de tudo, durante o interrogatório individual, em que não se conhecem todas as perguntas de antemão, logo, as respostas serão mais livres, envolvendo maior improvisação e, portanto, criatividade. No final, atribui-se a vitória aos acusadores ou aos suspeitos, conforme a competência de cada uma das partes. Este jogo é também exemplar quanto à questão da competição vs. cooperação, já que existe competição entre dois grupos de adversários – acusadores e suspeitos – e cooperação, porque os elementos de cada um deles têm de colaborar entre si para alcançarem a vitória. O sucesso coletivo resulta de um processo de participação inclusiva, de entreajuda e corresponsabilização entre os membros de cada grupo.

III - Aplicação dos jogos na sala de aula

1. *A sua utilidade / o seu carácter utilitário*

Katrin Becker (2008) debruça-se sobre os jogos de vídeo e estabelece as relações entre estes e os nove eventos de instrução que Gagné apresenta em a *Teoria da aprendizagem* (1977).

Estes são os pressupostos principais dessa teoria:

- Captar a atenção do público-alvo, através da apresentação de um problema a resolver individualmente (competição) ou em grupo (cooperação);
- Definir, desde o início, o objetivo do jogo, isto é da aprendizagem;
- Apresentar conteúdos novos de forma estimulante e enriquecedora, gradualmente de maior complexidade e grau de exigência mais elevado;
- Auxiliar na assimilação e codificação de conteúdos já abordados;
- Solicitar conhecimentos prévios, extracurriculares, resultantes das vivências de cada aprendente;
- Recordar os conteúdos a saber até ao momento (cariz reflexivo dos jogos, que implementa autonomia na avaliação das aprendizagens);
- Permitir a aplicação de conteúdos conhecidos e a sua conexão com novos conteúdos;
- Avaliar o desempenho, a validade das aprendizagens, fornecendo o *feedback* necessário;

Como se pode constatar, o mesmo é aplicável a qualquer tipo de jogo no contexto escolar, já que se perseguem os mesmos objetivos, os mesmos “eventos”, na construção do conhecimento. Segundo Becker (2008), um jogo deve ser ativo, envolvendo e responsabilizando os aprendentes pelos resultados obtidos e pelo processamento significativo da informação. Além disso, deverá instigar a curiosidade e ser construtivo, isto é capaz de permitir aos participantes integrarem conhecimentos anteriores com os atuais, providenciando-lhes aprendizagens significativas e memoráveis.

2. ASPETOS POSITIVOS

Não será muito difícil encontrar vantagens no recurso a jogos educativos na sala de aula. Como refere Guastalegnanne (2009), aqueles constituem momentos divertidos e atrativos que promovem a curiosidade; são úteis para rever temas; constam de estratégias de memorização que apelam aos cinco sentidos, adaptando-se a diferentes estilos de aprendizagem; consistem numa recompensa, especialmente após trabalho árduo; permitem trabalhar erros fossilizados e impulsionam a interação comunicativa, criando situações reais de necessidade de dialogar (negociar, pedir e dar informação, etc.) (Guastalegnanne, 2009). Possibilitam e incentivam, portanto, a interação entre os aprendentes, da qual resultam manifestações emocionais e cognitivas (Cunningsworth, 1984), pela interação comunicativa, pelo uso da língua alvo, que contribui para desenvolvimento das suas destrezas comunicativas. Para tal, há jogos educativos para diferentes estágios de aprendizagem, desde os mais controlados, mais mecânicos até aos mais livres, que envolvem maior improvisação. (Cunningsworth, 1984)

Para Pessanha, o jogo “(...) pode ser uma das poucas atividades que cria situações onde as desvantagens e as desigualdades sociais e culturais se atenuam ou mesmo dissipam.” (Pessanha, 2001:54), como compensação “(...) da mutilação da personalidade resultante do trabalho em cadeia [da sociedade industrial], de natureza automática e parcelar.” (Caillois, 1990:53).

Permite que se superem divergências originadas por diferentes experiências de vida dos aprendentes, que face à possibilidade de participação no jogo, no qual podem ter sucesso, são estimulados positivamente e se envolvem, ultrapassando essas diferenças (culturais, raciais, económicas, ...) (Lightbown e Spada, 2004). Através dos jogos educativos, é possível a construção de uma relação social positiva, pela aprendizagem cognitiva e atitudinal. (Jares, 2007)

Promovem a exploração da expressão corporal e mímica na representação de emoções (Pessanha, 2001), perceções, conhecimentos, pontos de vista, etc., dando o seu contributo valioso na autoconfiança, na autoestima dos jogadores.

Desencadeiam uma disposição positiva, caracterizada pela exteriorização de prazer e gozo (Pessanha, 2001), que influi positivamente na aquisição de conteúdos, na medida em que, “(...) no momento de rir, o nosso cérebro liberta uma hormona chamada

endorfina (...) que estimula o organismo favoravelmente, aumenta a faculdade de concentração e de reação (...), combate a ansiedade e a depressão, (...).” (Jares, 2007:22)

São apelativos, motivadores e, por isso, envolvem os alunos num autoinvestimento, durante o processo de ensino-aprendizagem, orientando-os para a resolução do desafio que o jogo exige. Esta motivação tem uma influência profunda na eficácia das aprendizagens. (Cunningsworth, 1984)

Incentivam o espírito crítico, o pensamento divergente aquando da resolução de problemas/desafios (Murcia, 2000), como em jogos de debate sobre temas polémicos (a pena de morte ou a eutanásia, por exemplo), em que partes opostas esgrimem argumentos. Especialmente interessante é colocar os participantes a defenderem pontos de vista literalmente contrários às suas convicções, pondo-se no “lugar do outro”. Poder-se-á, então dizer, que os jogos estimulam a empatia dos intervenientes.

Sensibilizam os participantes para a valorização do processo, mais do que do resultado, especialmente no caso dos jogos cooperativos, que premeiam a colaboração e a participação inclusiva. Neste sentido, é fácil “(...) aceitar a derrota como simples contratempo, a vitória sem embriaguez nem vaidade (...).” (Caillois, 1990:17), até porque “(...) os frutos da vitória podem ser honrarias, apreço, prestígio.” (Huizinga, 2003:69).

Contribuem para o desenvolvimento de todas as macro-destrezas de produção, compreensão e interação, através de jogos variados, alguns dos quais se encontram apresentados neste trabalho. Pela avaliação, pela reflexão e análise de docente e aprendentes no processo ensino-aprendizagem, recusam-se produtos não válidos, superam-se obstáculos e melhoram-se prestações. Mais do que aprender fazendo é, neste caso, aprender jogando, porque a jogar também se aprende.

3. ASPETOS NEGATIVOS

As desvantagens que a utilização de jogos educativos pode acarretar são diversas e resultam de diferentes fatores. Deste modo, tentar-se-á indicar caminhos possíveis à resolução de tais problemas, ou seja, apontar-se-ão alguns dos cuidados a ter na

implementação destas atividades no contexto de sala de aula. Assim, para que tal resulte mais eficiente e mais claro, passar-se-á a elencar, no ponto seguinte, cada ponto negativo, apresentando formas de ultrapassar cada um deles.

4. CUIDADOS A TER NA IMPLEMENTAÇÃO DOS JOGOS NA AULA

A maior renitência em usar os jogos educativos na sala de aula prende-se com a alegada perturbação que causam e que vai contribuir para a perda de tempo, estigma que já acarretam logo à partida. No entanto, é possível conciliar essa comoção criada pelo próprio jogo e a necessidade de ordem, não só pelas regras que são inerentes à atividade, mas também através de uma gestão eficiente durante a sua aplicação. Igualmente importante é a sua planificação adequada, tendo em conta o público-alvo, os recursos e materiais disponíveis, entre outros. Além deste inconveniente, Guastalegnanne (2009) lista uma série de desvantagens, apontando soluções para os problemas resultantes da aplicação de jogos na sala de aula. Destes aspetos negativos destacam-se os seguintes:

A pressão de ganhar pode ser sentida como demasiado importante, pelo que uma das soluções passa pelo modelo *Team-Games-Tournament* (Nettleton, 2008) do qual se falará mais adiante; alguns alunos podem ver o jogo como uma perda de tempo ou sentirem-se subestimados, infantilizados quando lhes pedem que participem num jogo (“brincadeira de crianças”, não adequado à sua maturidade), pelo que cabe ao professor esclarecer os alunos sobre os objetivos, como parte integrante da aprendizagem, para que os vejam como úteis e, de preferência, atrativos. (Guastalegnanne, 2009)

A planificação de qualquer género de atividades, passa obrigatoriamente pela reflexão e apresentação de objetivos e a aplicação prática desse plano segue, preferentemente, uma estrutura do tipo “Apresentação – Prática – Produção” (Cunningsworth, 1984). Como já se asseverou antes, os jogos educativos podem ser aplicados em qualquer destas fases e no momento de planificar as suas aulas, nas quais os utiliza como atividades dinâmicas e motivadoras, o professor, enquanto orientador e facilitador de aprendizagens, deve adotar uma metodologia centrada no aprendente. Por tal, deve ter em consideração aspetos importantes, quer na fase de reflexão, quer na fase de implementação, como os seguintes:

- O jogo é um recurso didático com objetivos muito específicos e a sua aplicação exige uma reflexão profunda e contínua, por parte do docente, para que resulte em pleno (ainda que difícil, dever-se-ia estender essa reflexão aos aprendentes);
- O nível de conhecimentos, a idade, os interesses e necessidades dos alunos, bem como os seus estilos de aprendizagem, que determinam toda a planificação e execução prática das aulas de línguas estrangeiras no geral e, em concreto, de ELE. O seu grau de dificuldade/exigência deve ser gradualmente superior;
- Os recursos e materiais disponíveis exigem uma observação atenta antes e durante a planificação das atividades para a implementação dos jogos;
- O espaço físico da sala e o tempo disponível para lecionar os conteúdos (do currículo, da unidade didática, da aula) determinam a exequibilidade ou não dos jogos educativos e afetam a sua aplicação eficiente;
- A necessidade de fazer o aprendente compreender a importância e a utilidade que o jogo tem como contributo importante no processo ensino-aprendizagem, para que aquele não o considere uma perda de tempo ou uma brincadeira inconsequente. Cabe ao professor demonstrar, na prática, que este tipo de atividade constitui um instrumento válido e importante no desenvolvimento de competências múltiplas dos alunos (destrezas comunicativas, linguísticas, psicossociais, psicomotoras, cognitivas, etc.). O professor deve também sentir-se confortável com o jogo que implementa e animado, pois esse entusiasmo contagiara os alunos, que se sentirão alentados a continuar, tanto mais se aquele for justo e imparcial na hora de premiar o vencedor (Guastalegnanne, 2009);
- É imperioso o estrito cumprimento das regras pré-estabelecidas, pelo docente ou pelos alunos, e as mesmas nunca devem ser alteradas durante a realização do jogo.
- É essencial providenciar enunciados linguísticos necessários para que se jogue em pleno, isto é se faça uso de expressões próprias da língua alvo e da respetiva cultura.
- Não deve nunca interromper-se um jogo para a correção de erros. Estes devem ter um tratamento posterior que resultará da análise de todos. (Guastalegnanne, 2009)
- É igualmente crucial que tenha em linha de conta uma estruturação, na qual:

- se indique a designação do jogo, defina em que consiste, apresente os objetivos, esclareça como se joga, apresentando as variantes, se as houver;
- se estipulem as características do mesmo no que respeita ao número de jogadores, zona de jogo, duração e movimentação que implica (repouso, semimovimento ou movimento);
- se apontem os materiais necessários;
- se avalie o desenvolvimento da atividade, das interações que provocou e dos resultados obtidos;
- se anotem comentários e cite a fonte. (Jares, 2007)

Os cuidados não se esgotam por aqui. Numa pedagogia centrada no indivíduo, nas suas necessidades e interesses, há a ter em conta a diferença de género. Nettleton (2008), no seu artigo sobre a influência que os dois sexos têm na aprendizagem, afirma que os rapazes e as raparigas são neurologicamente muito diferentes. Se a isto adicionarmos os preconceitos sociais e estereótipos profundamente enraizados na distribuição de papéis de género, teremos de enfrentar um problema adicional, na hora de selecionar e levar à prática, os jogos educativos, num contexto escolar onde as turmas são mistas.

Segundo a autora, as raparigas têm uma capacidade verbal muito superior, executam tarefas múltiplas em simultâneo com maior eficiência e demonstram gosto pela cooperação, enquanto os rapazes exibem melhores capacidades de orientação e raciocínio, concentram-se numa coisa de cada vez, orientam-se por objetivos e preferem a competição. Assim, a estas formas diferentes de funcionamento cerebral, por influência hormonal, correspondem modos divergentes de aprendizagem. (Nettleton, 2008). Porém, como se advoga o ensino misto, seria impensável apresentar jogos ou outro qualquer tipo de atividades com base na diferença de género, pois seria inviável a sua aplicação, tendo em conta os constrangimentos espaço-temporais. O professor não pode comprometer tempo em jogos para atender tais especificidades. Estes têm de ser motivadores, mas igualmente rentáveis em termos de aprendizagem. Além disso, há a considerar que dentro do mesmo género, há indivíduos únicos, não se podendo analisar o tema sob essa perspetiva tão redutora, até porque há ainda a ponderar um terceiro género que começa, hoje em dia, a ser amplamente reconhecido, o que viria a baralhar

ainda mais os agentes educativos. Esta questão de género, tendo em conta o sexo dos indivíduos, ou seja o seu aspeto exterior, ou então os aspetos mais imbricados do papel social de género, que se espera que desempenhem, traz à luz uma nova realidade, nem sempre compreendida.

A luta de género, vivida com particular intensidade nos anos sessenta pelas feministas, procurando ganhar o seu espaço numa sociedade considerada machista e desrespeitadora dos direitos fundamentais da mulher, é revivida agora por uma outra franja da população que se sente igualmente vilipendiada e excluída, por não se encaixar nos moldes da perfeição binária homem/mulher.

O que tem sido feito, no sentido da integração plena desses indivíduos, que não se enquadram na distinção “macho/fêmea”? A Suécia, por exemplo, introduziu um novo pronome pessoal – *hen* – para designar os intersexuais⁵ (Santos, 2013). Alemanha, Nova Zelândia e Austrália aprovaram recentemente legislação, no sentido de reconhecer um terceiro género, designado por “X”, procurando uma solução jurídica para a questão. Apesar destas medidas, o certo é que surgem muitos conflitos e incoerências na hora de pôr em prática o que a lei determina. Pensemos, a título de exemplo, na prática de desporto escolar. Quando se formam equipas femininas e masculinas, onde incluir os intersexuais, que balneários lhes atribuir, como avaliar o seu desempenho dado que as diferenças morfológicas (entre rapazes e raparigas) são substancialmente diferentes, tendo em conta a compleição física, etc.?

À partida, a intersexualidade não tem influência direta nas aprendizagens, na medida em que, fisiologicamente, não interfere com a inteligência cognitiva. No entanto, condiciona os indivíduos a nível emocional, particularmente durante a adolescência, porque “(...) o intersexual vive desconfortável, mal adaptado à sociedade, que é muito polarizada entre homens e mulheres. As pessoas sentem que precisam de escolher um género para viverem em sociedade. São empurradas pela sociedade e pelo Governo.” (Luk, 2013).

Considerando o caso específico da aprendizagem da língua espanhola e tendo em conta os jogos educativos propriamente ditos, que dificuldades poderão ocorrer no momento de planificação e aplicação dos mesmos, em turmas onde existam indivíduos do terceiro género? Imaginemos, como exemplo, o *juego de roles*. Se pensarmos bem, a

⁵ No âmbito do Acordo Queerográfico.

atribuição de papéis é sempre feita de acordo a divisão homem/mulher, rapaz/rapariga – o farmacêutico que avia a receita a um@⁶ cliente, @ jovem que compra uma peça de roupa indica o que pretende a um@ lojista, etc. – há sempre um ele e uma ela. Sendo que o docente não se pode adiantar à legislação, nem criar, por moto próprio, uma linguagem e um desenho curricular que se adaptem a esta nova realidade, terá que lidar com ela de forma empírica, por tentativa e erro, socorrendo-se de alguma bibliografia sobre o tema.

Por forma a contornar tais dificuldades, resta ao docente a opção mais adequada – tentar aplicar jogos educativos que conciliem tais divergências. Nettleton afirma que “To be effective, a game should have elements that will appeal to both genders.” (Nettleton, 2008:65-66), ou seja, os jogos deverão permitir harmonizar o gosto pela competição dos rapazes com a preferência pela cooperação entre as raparigas. Como exemplo, indica o modelo *Team-Games-Tournament*, que consiste em organizar grupos de base, separados de acordo com o nível ou capacidades e que serão, por isso, incluídos noutros grupos. Cada membro jogará e os pontos obtidos serão, posteriormente, atribuídos ao grupo inicial, ao qual pertencem.

De acordo com Miller (2008), há ainda outras dificuldades, já que nem todos os intervenientes gostarão de jogar da mesma forma um mesmo jogo e diferentes alunos poderão divertir-se com jogos diferentes. Isto porque, a perceção que tenham do objeto de jogo pode ser diversa, mesmo que compartilhem a fantasia, como elemento comum, pois o oponente terá influência no decurso do jogo, devido à sua conceção de jogo, à sua maneira de jogar (Buytendijk, 1935). Este elemento da fantasia, essa atração pelo desconhecido gera repulsa, espoletada pelo receio que ele possa representar. Se essa repulsa se desvanece, se o medo se dissipa, verifica-se o desinteresse e a desatenção dos jogadores. Essa falta de interesse é resultado da perda de figurabilidade que o objeto de jogo representava inicialmente, porque deixa de ser visto como uma provocação, um desafio - é cada vez mais conhecido e dominado. (Buytendijk, 1935) Ainda de acordo com o antropologista holandês, pode verificar-se uma diminuição do desejo de movimento e uma maior independência de um dos participantes – uma desvinculação do jogador frente ao jogo, ou até mesmo face aos seus opositores/colaboradores. De aí que este tipo de atividades não deva prolongar-se em demasia.

⁶ Terminologia do Acordo Queerográfico, em que “@” é a aglutinação de “a” e “o”.

Se o jogo educativo resultar de pouca ou nenhuma reflexão, de uma estruturação errónea ou débil e ou de uma aplicação deficientemente orientada, provocará o tédio e não se produzirá nada de positivo, pois o desinteresse irá sobrepor-se à curiosidade, à emoção de participar e à vontade de vencer. Consequentemente, é muito provável que ocorram problemas de comportamento, no decurso da aula. Teremos como resultado o fracasso das aprendizagens, das planificações, e, em última análise, da estratégia adotada.

IV - Caracterização do contexto de estágio

O Agrupamento de Escolas de Lousada situa-se no Vale do Sousa, concelho de Lousada, no distrito do Porto, entre os concelhos de Felgueiras, Paredes, Penafiel, Amarante, Santo Tirso, Paços de Ferreira e Vizela. É constituído pela escola sede (Escola Secundária de Lousada), pelas escolas EB/JI de Boim, Cristelos, Ordem, Pias Silvaes e pela EB 23.

É o concelho mais jovem do país. Trata-se de uma área geográfica iminentemente industrializada, sendo que cerca de 60% dos encarregados de educação são operários, embora o setor terciário tenha vindo a ganhar importância, empregando cerca de 17% dos pais dos alunos. No que concerne às habilitações académicas dos encarregados de educação, a grande maioria apenas concluiu o primeiro (cerca de 37%) e o segundo (aproximadamente 39%) ciclos de estudos, sendo que apenas 8% terminou o secundário e cerca de 3,5% detém grau de ensino superior. No geral, é uma população com baixos recursos económicos e com bastantes problemas sociais (doenças, carências económicas, abandono familiar, alcoolismo, disfunções familiares, emigração, entre outros).

No que se refere aos alunos, mais de 60% beneficia da ação social dividindo-se em partes mais ou menos iguais entre escalões A e B. As suas expectativas relativamente à sua formação escolar são elementares e poucos alunos pretendem seguir cursos de nível superior.

A Escola Básica 2/3 de Lousada está situada no centro da vila, possui bons acessos e tem serviço permanente de transportes públicos. Em termos de espaço físico, é composta por quatro pavilhões dispersos e um ginásio, rodeados por amplos e belos espaços verdes que incluem um lago com patos. Por falta de verbas, estes espaços encontram-se no seu estado natural. Quanto às salas de aula, estas são amplas, bem iluminadas e ventiladas e comunicam entre si por dentro, ou seja o acesso dos docentes pelo interior implica que passem pelas outras salas. A entrada dos alunos faz-se pelo exterior pelo que, no inverno, encontram-se expostos às intempéries. As condições de aquecimento são parcas ou inexistentes. Assim faz-se sentir muito calor no verão ou intenso frio no inverno. Lousada caracteriza-se por possuir um microclima que apresenta um desfazamento de até cinco graus de temperatura (inferior ou superior) em relação ao

Porto. No entanto, possui meios tecnológicos básicos, que incluem videoprojector e computador, com ligação à internet, cujo funcionamento é bastante satisfatório. Em algumas salas existem também quadros interativos. A escola dispõe de duas salas de informática ao serviço dos alunos, mediante requisição prévia. Isto constitui um auxílio importante, visto que mais de 60% dos discentes não dispõe de computador em casa. Estes usufruem também do serviço de cantina, bar, papelaria, e fotocópias através da utilização do cartão magnético.

A Escola Secundária de Lousada é um espaço que foi recentemente renovado, dispondo de instalações modernas e devidamente apetrechadas, processo concluído em finais de 2010.

No que concerne às turmas, foram-me atribuídas as do 7ºH, 8ºC e 9ºA. Para a maioria destes alunos, o Espanhol é uma das suas disciplinas favoritas, língua estrangeira que passou a ser opção desde 2006, fator importante para muitos deles, pois têm familiares emigrados em Espanha, mesmo dentro do quadro da atual crise que aquele país, tal como Portugal, atravessa. Além disso, é visível o interesse que este idioma desperta nos discentes, particularmente da Escola Secundária, já que alguns deles pretendem frequentar o ensino universitário em Espanha, revelando um crescente interesse pela cultura do país vizinho, especialmente a nível musical.

Apesar disso, os jovens com quem trabalhei, em termos gerais, têm dificuldade em compreender a importância que a escola assume nas suas aprendizagens. Como para muitos deles não é fácil anteciper o futuro profissional, não entendem que o processo ensino-aprendizagem é fundamental para a sua valorização pessoal e preparação para uma profissão de sucesso, pelo que poucos desejam prosseguir os estudos. Daí que não apresentem hábitos de trabalho sólidos, quer na escola quer em casa, revelando igualmente alguma dificuldade na memorização e no raciocínio lógico abstrato. Porém, quando devidamente estimulados e orientados, demonstram empenho e capacidades acima do esperado. Durante a prática letiva, tentei dar o meu contributo para os motivar nesse sentido, tanto mais que, como foi referido anteriormente, a maioria dos encarregados de educação têm um nível de escolaridade baixo, pelo que não se sentem habilitados a ajudá-los nessa tarefa.

No que diz respeito à turma do sétimo H da Escola Secundária de Lousada, aquela é constituída por quinze rapazes e doze raparigas. Não existem casos de Educação Especial. As idades situam-se entre os doze e catorze anos. É um grupo educado, mas muito falador e irrequieto. Apresentam bastante imaturidade mas, no geral, acatam as ordens da docente. Existem três casos que merecem especial atenção: um aluno com retenção e com interesses divergentes dos escolares, assim como dois alunos com grandes dificuldades de aprendizagem. No geral, demonstram alguma dificuldade de concentração e falta de métodos e estratégias de estudo. A opção dos jogos didáticos para este grupo foi uma boa aposta, pois conseguiu prender-lhes a atenção e dirigir os seus interesses para os objetivos da aula. O aproveitamento é considerado satisfatório, existindo três casos de retenção.

O oitavo C é constituído por quinze alunos, provenientes de extratos sociais diversos, sendo que oito são do sexo feminino e sete do sexo masculino. As suas idades situam-se entre os doze e os catorze anos. Existem três alunos e uma aluna com adaptações no processo de avaliação, com testes específicos. Quanto à avaliação, os alunos obtiveram, em termos globais, um aproveitamento satisfatório, sendo que o Espanhol é uma das suas disciplinas favoritas; o comportamento da turma foi considerado igualmente satisfatório, revelando algum empenho no processo de aprendizagem. No entanto, existem cinco alunos no Plano de Acompanhamento e quatro com avaliação sumativa extraordinária. É uma turma assídua e pontual, demonstrando sentido de responsabilidade.

O nono A da E/B 2,3 é uma turma numerosa, constituída por catorze raparigas e nove rapazes. A maioria dos alunos revela desinteresse nas atividades escolares, com a exceção de um aluno e cinco alunas, todos muito empenhados no seu sucesso académico. Nesta turma, existem dois casos do ensino especial e dois discentes com retenção. Os discentes têm idades entre os treze e quinze anos. O aproveitamento geral é satisfatório.

No que diz respeito ao Núcleo, verificou-se sempre uma relação cordial e de cooperação mútua entre os membros, marcada pela entreajuda e pelo espírito crítico, com partilha de opiniões e de sugestões importantes para o bom decurso da minha prática letiva. De destacar, o ambiente profundamente humano e acolhedor que os

elementos deste grupo e os demais agentes souberam proporcionar, sempre dentro que o profissionalismo impõe.

V - Jogos desenvolvidos na aula

1. Introdução

Serão realizadas descrições e avaliações dos jogos implementados do longo do estágio. Dentro de vários implementados apresentam-se apenas três, um por cada nível lecionado e que se pretendem exemplificativos no que diz respeito ao momento de implementação e metas pretendidas.

2. Desenvolvimento das atividades

Tendo em consideração que entre os aprendentes do espanhol e, em particular os das turmas que me foram destinadas, a grande dificuldade residia na expressão oral, usando a língua meta, procurei através dos jogos educativos propiciar ocasiões para que a destreza linguística fosse desenvolvida. Isto, não porque a produção oral seja mais importante do que as demais, na aprendizagem de um idioma, mas porque o contexto de sala de aula proporciona oportunidades de interação comunicativa, que grande parte dos alunos não encontra fora desse mesmo contexto. Além disso, aceitei o repto para dar o meu contributo tendo em vista a melhoria das prestações orais dos alunos com os quais trabalhei.

Ir-se-á, agora, expor a descrição e avaliação de três dos jogos trabalhados com três turmas diferentes – 7º, 8º e 9º anos.

2.1 DESCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE 1

UD – *Dime lo que comes.*

Jogo – ***Memoria de elefante***

Objetivo – introdução de léxico sobre os alimentos

Momento de aplicação – Aula 1; início da aula (após a fase de motivação)

Destrezas – produção escrita

Tempo de jogo – 5 minutos

Esta atividade foi aplicada na turma do sétimo H e toda a planificação da unidade didática foi realizada para despertar a curiosidade pela temática dos alimentos,

através de tarefas atrativas, no qual se insere este jogo que, conforme a designação indica, apela ao uso da observação e memória por parte dos alunos.

Foi colocado o desafio de memorizarem léxico relacionado com o tema da unidade didática. Dado tratar-se de um nível inicial, foram, em primeiro lugar, exibidas algumas imagens de animais feitos com alimentos⁷, procurando solicitar o contributo que os discentes pudessem demonstrar sobre os seus conhecimentos prévios acerca do tema e foram introduzidos vocábulos novos. Nesta fase da motivação, tentou-se criar impacto, para despertar a curiosidade dos aprendentes e incentivar o seu envolvimento, empenho e participação, recorrendo, sempre que possível, à língua-alvo.

Assim, desde o início, procurou-se que os alunos se expressassem oralmente, fazendo uso do espanhol, ainda que se tratasse de um nível inicial de aprendizagem. Como é natural, socorreram-se, por vezes, da língua materna para descrever as imagens, ou então arriscaram e apresentaram hipóteses para nomear os elementos constituintes de cada uma delas, na língua meta. Em qualquer dos casos, foram sempre incentivados a expressá-lo corretamente, em espanhol, e elogiados pelo esforço.

Numa segunda fase, foi apresentado em PWT o vocabulário pretendido, com o recurso a imagens exemplificativas⁸, que os alunos, individualmente, observaram e memorizaram durante um período determinado, para que posteriormente testassem, em pares, a sua capacidade de memória, assinalando as imagens pretendidas, entre outras intrusas e escrevessem as palavras corretamente debaixo de cada uma delas. A pontuação atribuída tinha sido previamente explicada e, no final, foram vários os vencedores, não havendo, contudo lugar a qualquer recompensa material, mas antes a felicitação pelo feito conseguido.

Tendo em conta tudo o que já foi dito sobre as características do jogo, este continha as principais: regras, imprevisibilidade, cooperação, competição, adoção de estratégias (de memorização) e diversão. As regras impunham a memorização das imagens dentro do tempo pré-estabelecido, assim como um término pré-definido para a conclusão da ficha de trabalho que testava a memória visual. Houve imprevisibilidade, porque os alunos não sabiam à partida que imagens iniciais surgiriam na ficha de trabalho. Como foi um trabalho de pares, houve cooperação na adoção de estratégias e

⁷ <http://www.google.com>

⁸ Idem

execução da atividade; como cada par tentou vencer os outros, houve competição. Foram declarados vários pares vencedores, sem que houvesse atribuição de prémio.

Por observação direta, 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 um grande número respostas acertadas, apesar de não terem conseguido concluir o jogo, no tempo estipulado, não se sentiram derrotados, nem tão pouco desanimados.

A avaliação que se poderá fazer deste jogo será sempre subjetiva e, provavelmente, enviesada. Pretendeu-se dar um pequeno contributo para o desenvolvimento cognitivo, psicossocial e linguístico dos participantes, num momento que se pretendeu descontraído e motivador. O jogo, por si só, não teve um papel relevante na interação comunicativa, tendo em conta a sua própria estrutura. De facto, nem seria muito viável, tendo em conta o momento da sua aplicação, numa fase muito inicial da unidade didática e até porque se tratava de uma atividade preparatória para a tarefa final, que consistia numa representação de papéis a desenrolar-se num supermercado, entre o lojista e os clientes (adolescentes que teriam de comprar alimentos para a celebração do aniversário de um amigo).

Tendo em conta as fichas de autoavaliação da unidade didática recebidas, constatou-se que alguns aprendentes, à pergunta sobre que atividade lhes tinha agradado mais, responderam que havia sido a dos jogos. À questão sobre o que se poderia mudar, afirmaram que gostariam de ter mais jogos, especialmente os rapazes, talvez pela competição proporcionada. Nenhum aluno indicou tal atividade com aquela que menos lhes agradara.

No entanto, a tarefa final – diálogo no supermercado – pareceu recolher o maior número de preferências, especialmente entre as alunas. Isto, talvez porque, como já foi dito anteriormente, “(...) as raparigas têm uma capacidade verbal muito superior (...)” e demonstram gosto pela cooperação. (Nettleton, 2008:65-66)

Isto permite concluir que, apesar de considerarem o jogo divertido, talvez o não valorizassem tanto como a atividade de encerramento da unidade didática, em que lhes foi possível praticar o que tinham aprendido durante a unidade didática. Tal como se disse já, “Memória de elefante” foi uma atividade preparatória, em que os alunos faziam

um uso ainda bastante limitado da língua espanhola. Todavia, através dele e de todas as outras pré-tarefas, permitiu-lhes levarem a cabo o diálogo, expressando-se convenientemente na língua alvo. Daí que se pode deduzir que o jogo surtiu o efeito esperado.

2.2. DESCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE 2

UD – ¿*Consumistas, nosotros?*

Jogo – ***Casino de la gramática***

Objetivo – consolidação de um item gramatical (*futuro imperfecto*)

Momento de aplicação – Aula 2; após a introdução da gramática

Destrezas – compreensão escrita e produção oral

Tempo de jogo – 5 minutos

O jogo acima indicado foi realizado pelos alunos do oitavo ano, para consolidar um tempo verbal. Embora se possa considerar que a gramática tem um papel subsidiário no processo ensino-aprendizagem, ela é a ferramenta imprescindível para o desenvolvimento linguístico dos aprendentes e permite boas prestações comunicativas orais e escritas. Por vezes, é vista pelos discentes como algo aborrecido ou exigente. A ideia de trabalhar através de um jogo foi precisamente a forma de tornar motivadora. Funcionou como tarefa mediadora, para testar e reforçar a aquisição de o item de gramática, acima indicado.

O mesmo consistiu na deteção de um erro gramatical em cada frase da ficha de jogo. Foi dado o tempo de cinco minutos para que os alunos indicassem e corrigissem essa falha. Para aumentar o empenho e o interesse, foram atribuídos 100 euros (virtuais) no início. Com esta quantia, os alunos faziam as suas apostas, conforme estivessem mais ou menos seguros dos seus conhecimentos sobre o tópico gramatical em causa – o *futuro imperfecto*.

Durante a verificação das respostas e esclarecimento de dúvidas daí decorrentes, foram somados ou diminuídos os valores apostados, de acordo com a sua correção ou

não. Atribuiu-se a vitória ao discente com a quantia total (em euros virtuais) mais elevada. Uma vez mais não foi concedida qualquer recompensa material.

As regras reportaram-se ao limite de tempo imposto para a execução da tarefa, assim como à obrigatoriedade de corrigir o erro detetado, fator decisivo na adição dos valores que cada um tinha apostado. Caso contrário, tal não seria permitido. A questão de estabelecimento de tempo nem sempre é fácil de calcular. Pretende-se que seja suficiente para a realização da atividade, mas que não cause desinteresse, se porventura o tempo concedido for demasiado. A imprevisibilidade decorreu da localização do próprio erro, que foi sempre aleatória. Existiu competição, na medida em que cada um dos aprendentes tentou obter o maior valor monetário virtual, dentro do tempo pré-estabelecido, tentando vencer todos os outros oponentes. Dado tratar-se de uma atividade individual, não houve cooperação, o que talvez tivesse constituído uma desvantagem, visto que colocou alguma pressão nos alunos, especialmente em termos de limite temporal. Este jogo proporcionou diversão, especialmente porque implicou aposta, risco, como se de um autêntico jogo de casino se tratasse. É expectável, portanto, que tenha contribuído para a aquisição duradoura dos conteúdos em causa. Afinal, ao contrário do que afirma Caillois (1990), um “jogo de fortuna e azar” pode ser produtivo e é passível de ser, por tal facto, incluído no conjunto dos jogos educativos.

O uso que os discentes fizeram da língua meta, em termos de expressão oral, foi algo limitado, pois apenas a utilizaram para explicarem a razão das incorreções detetadas. No entanto, como se tratava de um jogo para a consolidação de um item gramatical, foi importante para ajudar a combater erros cometidos por interferência da língua materna. Tudo aquilo que sirva o propósito de desenvolver nos alunos a capacidade de se expressarem oralmente em espanhol com correção, ainda que de forma bastante orientada, é motivo suficiente para insistir no uso de ferramentas apelativas e potenciadoras de aprendizagens, como “O casino da gramática”.

Após a aplicação deste jogo, poder-se-á fazer uma avaliação positiva. Tal como o anterior, continha os elementos caracterizadores principais e serviu o propósito inicial – consolidar um tempo verbal. Reforça-se aqui a ideia de um contributo indireto que esta tarefa teve no desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos, na medida em que pela consolidação do tempo verbal em causa, lhes permitiu sentirem-se mais confiantes em interações comunicativas posteriores.

2.3. DESCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE 3

UD – ¡*Ojalá me quieras como soy!*

Jogo – ***La Familiay la Red***

Objetivo – interação comunicativa oral

Momento de aplicação – Aula 2; tarefa final

Destrezas – compreensão escrita e produção oral

Tempo de jogo – 15 minutos

Finalmente, apresenta-se um último jogo de entre os vários que foram utilizados durante a prática letiva. Como foi referido anteriormente, tal seleção prende-se com tentativa de demonstrar que um grande número de atividades pode converter-se em jogos e que estes podem ser aplicados com diferentes finalidades, em diversos momentos da unidade didática e ou da aula e que, por isso mesmo, envolvem procedimentos variados.

O *Quadro Europeu Comum de Referência* destaca um detalhe essencial: “Los procesos que conlleva la interacción oral se diferencian de la simple sucesión de actividades de expresión oral y de comprensión oral (...)” (Conselho da Europa, 2002:90). Por isso, tentou-se apresentar uma atividade de verdadeira interação oral, ou seja, uma tarefa onde os aprendentes tivessem a possibilidade de se expressarem oralmente na língua espanhola, de forma menos orientada, menos controlada. Embora se tratasse de uma representação de papéis, a atividade proposta estava próxima da realidade familiar e social dos participantes.

Consistiu num *juego de roles*, em que se pedia aos alunos que desempenhassem papéis, representando um membro da família de uma jovem que despendia muito tempo frente ao computador, navegando na *internet* e comunicando com pessoas desconhecidas. Dentro do tema das relações pessoais e após se ter abordado a temática das relações amorosas e do “ciber-assédio”, pretendeu-se com este jogo que os alunos se colocassem no lugar de outrem para manifestar as suas opiniões sobre o problema apresentado. Como enquadramento e estímulo, tinha sido mostrada uma imagem de

Amanda Todd⁹, uma jovem que, havia pouco tempo, tinha sido vítima de *cyberbullying*, sobre o qual se trabalhou antes de passar da tarefa final.

Como foi amplamente tratado neste relatório, a concepção de uma tarefa enquanto jogo, parte da apresentação de um problema a resolver (ou um desafio às capacidades cognitivas, como se verificou nos jogos anteriores) – apoiar o comportamento da jovem ou convencê-la a mudar de rumo para a proteger. Tendo por base uma concepção do processo ensino-aprendizagem em que se coloca o aluno no centro do mesmo, respeitando os seus interesses e necessidades, este jogo é exemplificativo, na medida que a maioria já passou por uma situação similar ou tem um amigo, a quem já lhe tenha acontecido algo de parecido. É exemplificativo também dessa concepção, na medida que promoveu uma certa autonomia dos participantes, quanto à adoção de estratégias para debater argumentos e vencer a discussão, o debate.

Foram distribuídas tarjas, de forma aleatória – aleatoriedade –, com o papel a desempenhar, por cada dois alunos e pediu-se-lhes que preparassem oralmente a sua função, com o auxílio de uma ficha com expressões eventualmente úteis para a prestação comunicativa. Não se permitiu que o fizessem por escrito, tendo em conta o seu nível de aprendizagem da língua espanhola – nível três –. Cada par deveria eleger um porta-voz, que iria ser integrado aleatoriamente num grupo, de acordo com o papel a executar. Mais uma vez aqui, é perceptível a questão da autonomia, pela liberdade de escolha e pela assunção dessa responsabilidade, relativamente aos resultados que daí pudessem advir, tendo em conta a prestação oral desse elemento, durante o debate. É visível, por isso, a cooperação necessária entre os elementos, que, em princípio, seriam corresponsáveis pelos resultados. É a “tensão-resolução-tensão” (Buytendijk: 1935) – há “outros” com quem se interage –, criando-se uma rede comunicativa para resolver tensões ou reforçar alianças, que obrigou ao recurso da expressão oral na língua meta.

Com a distribuição das tarjas, que funcionaram como um guião, não se pretendeu limitar a liberdade e a criatividade dos aprendentes. Pelo contrário, todos poderiam acrescentar algo mais, que pudesse expressar as suas convicções, os seus pontos de vista, as suas emoções. Poderiam fazer uso da sua imaginação e fantasia (Caillois:1990), o que imprimiu a esta tarefa um elevado grau de imprevisibilidade.

⁹ <http://www.serdigital.cl/2012/10/20/amanda-todd-el-ciberacoso-cobra-una-nueva-victima/>

Uma outra finalidade do jogo era contribuir para o desenvolvimento de competências sociais de cada participante, especialmente no que diz respeito à empatia, ou seja colocar-se no lugar do outro e ser capaz de ultrapassar uma concepção maniqueísta do dilema proposto.

Há ainda a considerar neste jogo, a questão cultural. Como foi amplamente explanado já nesta investigação-ação, o jogo veicula cultura, é socializante. Neste caso, ao desempenharem papéis sociais – no âmbito da família – emprestaram muito de si enquanto membros de uma sociedade, que defrontam situações semelhantes à apresentada e comparam os seus comportamentos e atitudes com os parceiros de jogo, pelo que absorvem outras perspetivas, que enriquecem a sua cultura individual e social.

No final do jogo, foi possível aferir da utilidade do mesmo e concluir que possuía, tal como os outros, as características fundamentais que o definem: regras, imprevisibilidade, criatividade, aleatoriedade, cooperação, adoção de estratégias e diversão. No entanto, falhou no que diz respeito à competição, não porque ela não existisse. Foi intrínseca ao próprio jogo, na medida em que se pretendia convencer a jovem a proteger-se contra o “ciber-assédio”. No esgrimir desses argumentos, venceria quem levasse a melhor nessa discussão. A lacuna residiu, sim, na eleição de um vencedor, talvez porque tal se revestiu de dificuldade na avaliação quantitativa e atribuição numérica, traduzida em pontos, como ocorreu nos jogos anteriormente apresentados. Refletindo posteriormente sobre este problema, poder-se-ia aventar como solução a escolha de um júri, entre os alunos, que iria conferir a validade desses argumentos e explicar, no final, a razão da sua validação ou rejeição. Porém, ao constatar a “autossatisfação” (Huizinga, 2003:69) da generalidade dos alunos, por observação direta do seu empenho e participação, esforçando-se por apresentar bons argumentos, fazendo uso da língua espanhola, a questão da falta de recompensa (declaração do vencedor) tornou-se algo de somenos importância, até porque não houve comentários dos participantes nesse sentido. Como se trata de uma turma bastante interventiva, depreende-se que tal fator não constituiu motivo de reclamação ou de menor interesse noutros jogos efetuados.

3. Avaliação global dos três jogos

Após se terem aplicado os três jogos – “Memória de elefante”, “No casino da gramática” e “A família e a internet”, nas turmas do sétimo, oitavo e nono anos, respetivamente, procedeu-se à avaliação individual dos mesmos, conforme está exposto acima. No entanto, importa agora levar a cabo a sua análise, tendo em conta o papel que tiveram no desenvolvimento da expressão oral dos alunos em questão, enquanto tarefas enquadradas nas unidades didáticas.

Dado que se optou por expor aqui uma atividade para cada grupo de trabalho, seria redutor proceder a uma apreciação da sua eficácia, com base apenas no que é aqui apresentado, tanto mais que um só jogo não é suficiente para o efeito. Além disso, as unidades didáticas e as aulas foram mais do que a execução desse tipo de atividades, pelo que a estruturação de todo um conjunto de tarefas foi igualmente importante para o que se pretendia.

Teria sido, por certo, mais fácil trazer aqui apenas aqueles que foram utilizados numa das turmas, porque permitiria uma avaliação mais sistemática e segura da eficiência desta ferramenta, escolhida para resolver o problema inicial: a grande dificuldade exibida pelos discentes em se expressarem, usando maioritariamente a língua espanhola. Apesar disso, a seleção que aqui se expõe, foi alvo de ponderação, na medida em que se pretendia demonstrar que os jogos educativos podem ser utilizados em diferentes momentos da unidade didática e da aula, assim como em diferentes estágios de aprendizagem, mesmo no nível inicial.

Na aplicação dos mesmos, teve-se sempre em linha de conta uma pedagogia que coloca o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem. Por tal, tentou-se ir ao encontro das suas necessidades e motivá-los, dado que, na sua grande maioria, os aprendentes demonstram falta de interesse nas atividades escolares em geral. Não têm grandes expectativas quanto à sua formação académica, nem têm a noção da importância que esta tem para uma profissão futura. Pensou-se então que através do jogo, enquanto atividade aliciante, os cativasse e os ajudasse a uma maior concentração e melhor desempenho nas aprendizagens de conteúdos e, em particular, fomentasse a sua evolução na expressão oral.

Para se proceder aqui a uma análise global, no intuito de verificar até que ponto os jogos educativos foram ou não um instrumento adequado e eficaz para resolver o problema inicial, é fundamental analisar cada um dos jogos – o que já foi feito – e enquadrá-los no âmbito de outros jogos e de todas as outras tarefas levadas a cabo. Todos eles fizeram parte de um conjunto de atividades, pensadas para que os aprendentes pudessem desenvolver quer a sua compreensão, quer a sua expressão escrita ou oral, fator importante, pois cada aluno é um ser com especificidades muito próprias e, por isso, nem todos os discentes aprendem da mesma forma.

Os jogos educativos ora funcionaram como motivação, na fase inicial da unidade didática, ora foram usados para concluir uma unidade, sendo que também os houve para consolidação de gramática e léxico, aplicação de funções, etc., durante toda a minha prática letiva, nas três turmas.

Analisando agora, em concreto, a aplicação de todos os jogos nesses grupos de trabalho, verificou-se, sem dúvida, que os mesmos resultaram com maior sucesso turma do sétimo ano. Apesar de um dos problemas, já aqui explanados, ser a indisciplina que a implementação de jogos pode significar, o certo é que, neste grupo de trabalho, bastante numeroso e, talvez por isso, muito irrequieto, os jogos colheram grande aceitação e contribuíram para uma participação gradualmente mais eficaz da globalidade dos alunos, verificando-se uma considerável evolução na expressão oral, usando a língua-alvo.

A turma do oitavo ano, com apenas quinze alunos, participou em diferentes jogos, de forma empenhada e voluntariosa. Porém, dado tratar-se de um grupo pequeno, em que os discentes revelam uma grande maturidade, em termos globais, tiveram alguma dificuldade em ver os jogos como mais do que uma simples brincadeira, considerando-os de pouca utilidade para a aprendizagem de conteúdos. De todos os jogos educativos utilizados, o que teve maior acolhimento foi, sem dúvida, aquele que é aqui analisado – “No casino da gramática”. Embora sentissem a pressão do tempo e algum receio em fazer apostas, ainda que virtuais, verificou-se que no final se divertiram e perceberam que, jogando também se aprende. Todos os que foram implementados nesta turma contribuíram, para que os discentes, de um modo geral, em maior ou menor grau, não só participassem com maior autoconfiança, como melhorassem algo na sua expressão oral. Porém, outras estratégias, mais do que os jogos, deram um maior contributo para que se

verificasse tal evolução, como tarefas de compreensão oral e escrita (canções, textos, etc.).

Relativamente ao grupo de trabalho do nono ano, a aplicação de qualquer jogo nem sempre foi fácil, dado tratar-se de uma turma numerosa, onde a generalidade dos alunos não revela grande empenho no seu percurso escolar. A gestão dos jogos educativos nem sempre foi a mais eficaz da minha parte e os alunos facilmente se dispersavam e perdiam algum do interesse inicial. Todavia, no jogo aqui apresentado, notou-se que participaram com entusiasmo, talvez porque o debate de argumentos lhes permitisse extravasar as suas inquietudes, tão características deste período da adolescência. Em termos gerais, tentaram expressar-se em espanhol e foi possível ver alguma evolução no seu desempenho oral. No jogo da “Família e a *internet*”, ainda que, por vezes, recorressem à língua materna, notou-se uma maior desenvoltura na expressão oral, fazendo uso do espanhol. Tendo em conta que se tratou de uma tarefa pouco controlada/dirigida, pode considerar-se que as suas prestações orais eram mais fluentes, menos hesitantes, mais ritmadas, com maior correção a vários níveis. Todavia, insisto que os jogos, só por si, não explicam esse desenvolvimento. Houve todo um conjunto de tarefas, mais lúdicas ou mais “sérias”, que contribuíram também para a melhoria dos resultados.

Não se pode afirmar, que no decurso da minha prática letiva, o problema inicial fosse sanado. Todavia, com a cooperação inestimável da minha companheira de estágio, da orientadora e da supervisora, foi possível implementar a prática de jogos, que, tal como outras estratégias, fomentam o desenvolvimento da expressão oral (e não só) e permitem aprendizagens profícuas no âmbito das línguas estrangeiras, nomeadamente do espanhol.

VI - Conclusões

“O jogo é um fenómeno total. Diz respeito ao conjunto das atividades e dos anseios humanos.” (Caillois, 1990:202)

No decurso desta investigação, constatou-se o quão difícil é definir o termo “jogo”. Procurou-se caracterizá-lo através elementos que fazem parte da sua matriz e que o distingue de outras atividades humanas, com o recurso a opiniões de especialistas no tema.

Ainda neste âmbito, tentou-se distinguir o que são “jogos educativos”, na medida em que, durante a prática letiva a que este trabalho diz respeito, foram utilizados em contexto de sala de aula, com a finalidade de contribuírem para a diminuição de um problema inicial.

Assim, perante um desafio inicial/um problema a resolver – a dificuldade demonstrada pelos alunos do ensino básico em comunicarem oralmente usando a língua meta (o espanhol) –, apostou-se no jogo educativo como uma ferramenta motivadora e estimulante, para que os discentes pudessem ultrapassar esse obstáculo, assimilando aprendizagens significativas e duradouras.

Tendo em linha de conta que o processo ensino-aprendizagem é amplamente complexo e exigente, que ocorre numa realidade envolvente igualmente complexa e estimulante (quicá em demasia), a escolha da aplicação de jogos educativos foi resultado de uma reflexão antes, durante e após a realização de cada um deles, para avaliar da sua utilidade e eficácia na resolução de tais dificuldades. Tendo ainda em consideração uma pedagogia centrada no aluno, a quem se devem proporcionar instrumentos para que se responsabilize pelas suas aprendizagens e se torne gradualmente autónomo no seu percurso curricular, que se estenderá por toda a sua vida, foram apontados caminhos na utilização de jogos, em diferentes momentos da unidade e da aula, com diferentes finalidades e recorrendo-se a procedimentos variados. Com eles procurou-se não só o desenvolvimento das competências linguísticas dos aprendentes, mas sim a evolução dos alunos enquanto indivíduos, nas suas dimensões cognitivas e psicossociais. Nessa medida, recorreu-se ao jogo, um fenómeno naturalmente humano e profundamente enraizado na matriz cultural das sociedades ocidentais (e de outras, provavelmente). Arriscou-se. Refletiu-se. Agiu-se. Tudo para

que não fosse visto como uma brincadeira sem sentido e sem utilidade e para que se contribuísse para o aperfeiçoamento das capacidades dos aprendentes de espanhol.

Na aplicação de jogos educativos na sala de aula, enfrentaram-se momentos de imprevisibilidade, teve-se a cooperação inestimável dos restantes membros desta prática-investigação, cumpriram-se regras impostas pelos diferentes agentes educativos, recorreu-se à imaginação e à criatividade, mas a escolha dos mesmos nunca foi aleatória. Foi antes consequência de uma reflexão amadurecida pela colaboração da supervisora, da orientadora e da companheira de estágio.

Numa avaliação global, mesmo considerando os momentos menos conseguidos, podem fazer-se considerações muito positivas sobre a utilidade, o interesse, a eficácia do uso de jogos educativos na aprendizagem da língua espanhola.

Bibliografia

- BARBEIRO, Luís (1998), *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*, Leiria, Legenda
- BARBEIRO, Luís (1999), *Jogos de escrita*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional Ministério da Educação
- BECKER, Katrin (2008), *The classics revisited*, em MILLER, Christopher Thomas, *Games: purpose and potential in education*, U.S.A., Springer
- BRANDES, Donna; PHILLIPS, Howard (1977), *Manual de jogos educativos*, Lisboa, Morais Editores
- BUYTENDIJK, F. J. J. (1935), *El juego y su significado*, Madrid, Revista de Occidente
- CAILLOIS, Roger (1990), *Os jogos e os homens*, Lisboa, Edições Cotovia
- COELHO, Judith Furtado (1934), *Jogos educativos*, Caxias, Reformatório Central de Lisboa
- CUNNINGSWORTH, Alan (1984), *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*, London, Heinemann Educational Books
- CONSEJO DE EUROPA, *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español)
- GAGNÉ, R. M. (1977), *The conditions of learning* (3d ed.), New York: Holt, Rinehart and Winston.
- GONÇALVES, Inês Santinhos (2013), *Ponto Final*, edição online disponível em <http://pontofinalmacau.wordpress.com/2013/09/24/o-terceiro-sexo/>
- GUASTALEGNANNE, Hernán (2009), *Juegos para trabajar gramática e vocabulario en la clase ELE*, Buenos Aires, Suplementos marcoELE, ISSN 1885-2211 / núm. 9, 2009, V encuentro brasileño de profesores de español
- HUIZINGA, Johan (2003), *Homo Ludens*, Lisboa, Edições 70
- Instituto Cervantes (2008), *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Edição eletrónica no Centro Virtual Cervantes, disponível em http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm
- JARES, Xesús R. (2007), *Técnicas e jogos cooperativos para todas as idades*, Porto, Asa

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina (2004), *How languages are learned*, Oxford, Oxford University Press

MACHADO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe (2001), *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*, Porto Alegre, Artmed

MILLER, Christopher Thomas (2008) – *Games: purpose and potential in education*, U.S.A., Springer

MORENO, Augusto (1961), *Dicionário Complementar da Língua Portuguesa*, Porto, Editora Educação Nacional

MURCIA, Juan Antonio Moreno (2000), *Aprendizagem através do jogo*, Porto Alegre, Artmed

NETTLETON, Kimberley Fletcher (2008), *Gender and Education* em MILLER, Christopher Thomas, *Games: purpose and potential in education*, U.S.A., Springer

PESSANHA, Ana Maria Araújo (2001), *Atividade lúdica associada à literacia*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional

PIERRE, Ferran; MARIET, François; PORCHER, Louis (1979), *Na escola do jogo*, Lisboa, Editorial Estampa

PIQUER, María José Labrador e MAGÁN, Pascuala Morote (2008), *El Juego en la Enseñanza de ELE* in *Glosas Didácticas* (revista eletrónica internacional), Valencia (p. 71/84)

RAMPÉREZ, Sandra Cabané (2009-2011), *El juego en el aula de E/LE*, in *Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extrajera (E/LE)*

SANTOS, Pedro Miguel (2013), *Elxs queerem uma língua nova*, em *Revista Visão*, Ed. nº 1073, pp. 82

SCHILLER, Friedrich (1962), *Briefen über ästhetische Erziehung des Menschen, (Fünftehnter Brief)*, Schiller: Sämtliche Werke, Band 5, München: Hanser, disponível em

<http://www.zeno.org/Literatur/M/Schiller,+Friedrich/Theoretische+Schriften/%C3%9Cber+die+%C3%A4sthetische+Erziehung+des+Menschen+in+einer+Reihe+von+Briefen/F%C3%BCnftehnter+Brief>.

VYGOTSKY, L. S. & COLE, M. (1977), *Mind in society: the development of higher psychological processes*, Cambridge, Harvard University Press.

YARDLEY-MATWIEJCZUK, Krysia m. (1997), *Role play Theory and practice*,
London, Sage

Anexos

Anexo I

1. Jogo 1 – Imagens da fase de motivação da unidade didática *Dime lo que comes*
2. Jogo 1 – Imagens do jogo de memorização
3. Jogo 1 – Ficha para a realização do jogo
4. Jogo 1 – Correção da atividade
5. Ficha de autoavaliação da atividade 1
6. Ficha de autoavaliação da atividade 1 preenchida por alunos

Anexo II

1. Jogo 2 - Ficha de realização do “Casino Gramática dada unidade didática
¿Consumistas, nosotros?
2. Jogo 2 - Correção do jogo
3. Ficha de autoavaliação da atividade 2
4. Ficha de autoavaliação da atividade 2 preenchida por alunos

Anexo II

1. Jogo 3 – Imagem de enquadramento ao *juego de roles* da unidade didática
¡Ojalá me quieras como soy!
2. Jogo 3 - Ficha informativa
3. Jogo 3 – Tarjas dos papéis a desempenhar
4. Ficha de autoavaliação da atividade 3
5. Ficha de autoavaliação da atividade 3 preenchida por alunos

Anexo I

1. Jogo 1 – Imagens da fase de motivação da unidade didática *Dime lo que comes*

Gato de naranja



Perro de coliflor



2. Jogo 1 – Imagens do jogo de memorização

LAS COMIDAS

Memoria de elefante



la sandía



el plátano



el queso



el tomate



la coliflor



el pan



la sopa



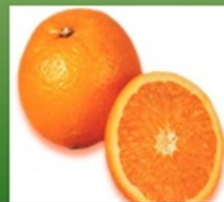
la lechuga



la manzana



la uva



la naranja

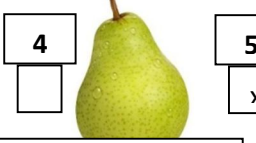
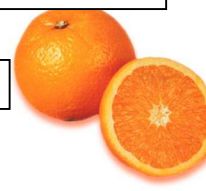
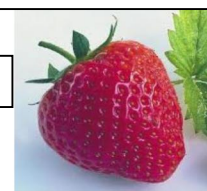
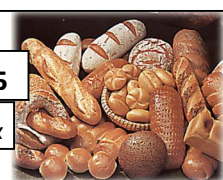
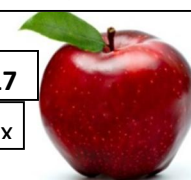
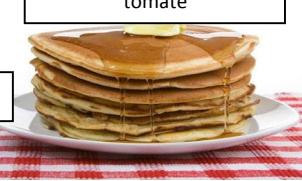
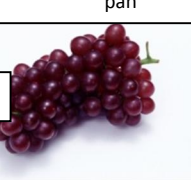
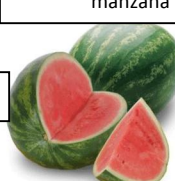


la fresa

3. Jogo 1 – Ficha para a realização do jogo

1. En parejas, señalad los alimentos que habéis visto en el PWT.

Tenéis 1 minuto para hacerlo.

1 ☐		2 ☒		3 ☐		4 ☐		5 ☒	
Tarta de cumpleaños		plátano		galletas		pera		queso	
6 ☒		7 ☐		8 ☐		9 ☒			
sopa		hamburguesa		calamares		coliflor			
10 ☐		11 ☒		12 ☒		13 ☐			
Bocadillo/sándwich		naranja		fresa		higo(s)			
14 ☒		15 ☒		16 ☐		17 ☒			
tomate		pan		paté		manzana			
18 ☐		19 ☒		20 ☒		21 ☒			
torta(s)		uva(s)		lechuga		sandía			

2. Ordenad las letras de cada palabra y después colocadla por debajo de la imagen correspondiente.

s e f r a	m a n a n z a	m a t o t e	a u v	p n a
n o t a p l á				
s a d í n a	p o s a	j a n a r a n		
c h u l e g a	e U s o q	l o c i f r o l		

3. Suma:

1 punto por cada imagen correctamente señalada.

5 puntos por cada palabra bien escrita por debajo de la imagen correspondiente.

¡OJO!

0 puntos - Si la palabra está bien escrita, pero está por debajo de la imagen equivocada.

0 puntos – Si la palabra está por debajo de la imagen correcta, pero está mal escrita.

Imágenes correctas

/12 puntos.

Palabras correctas

/60 puntos.

Suma total:

/72 puntos

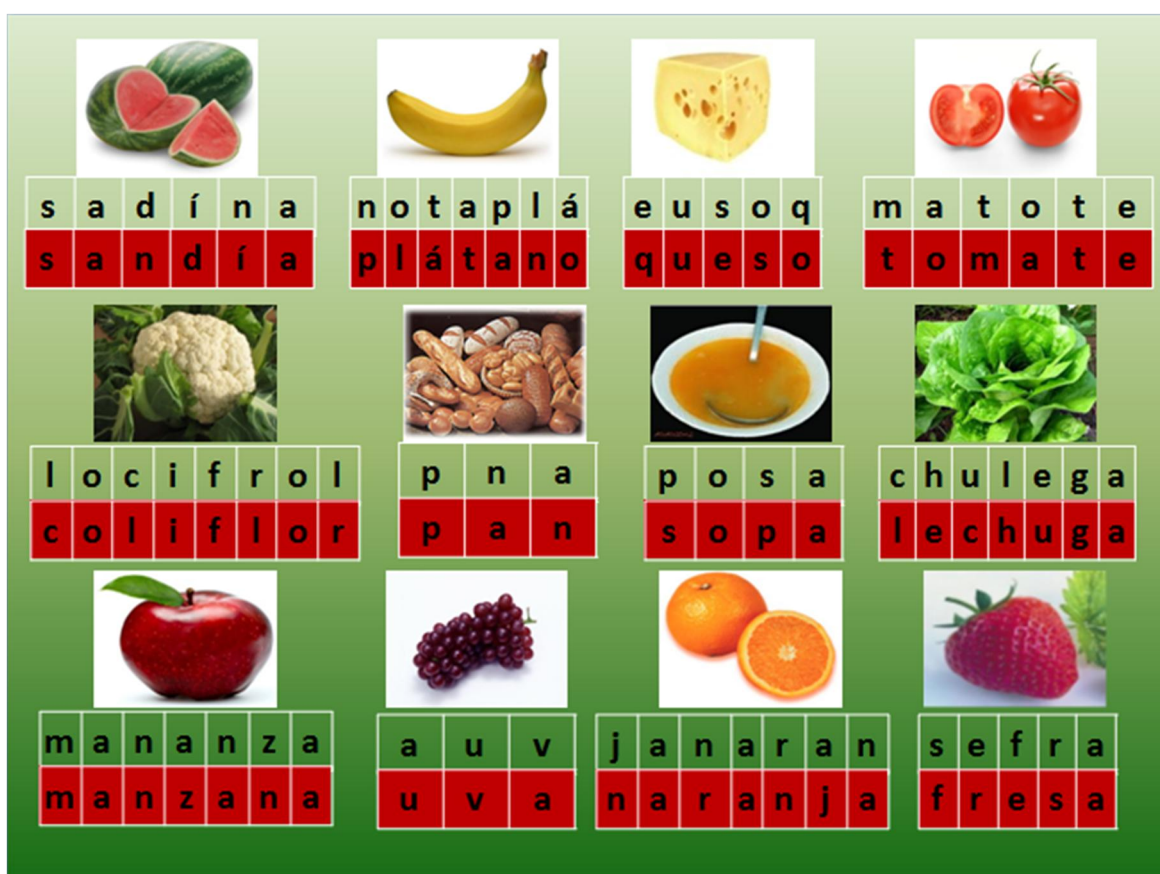
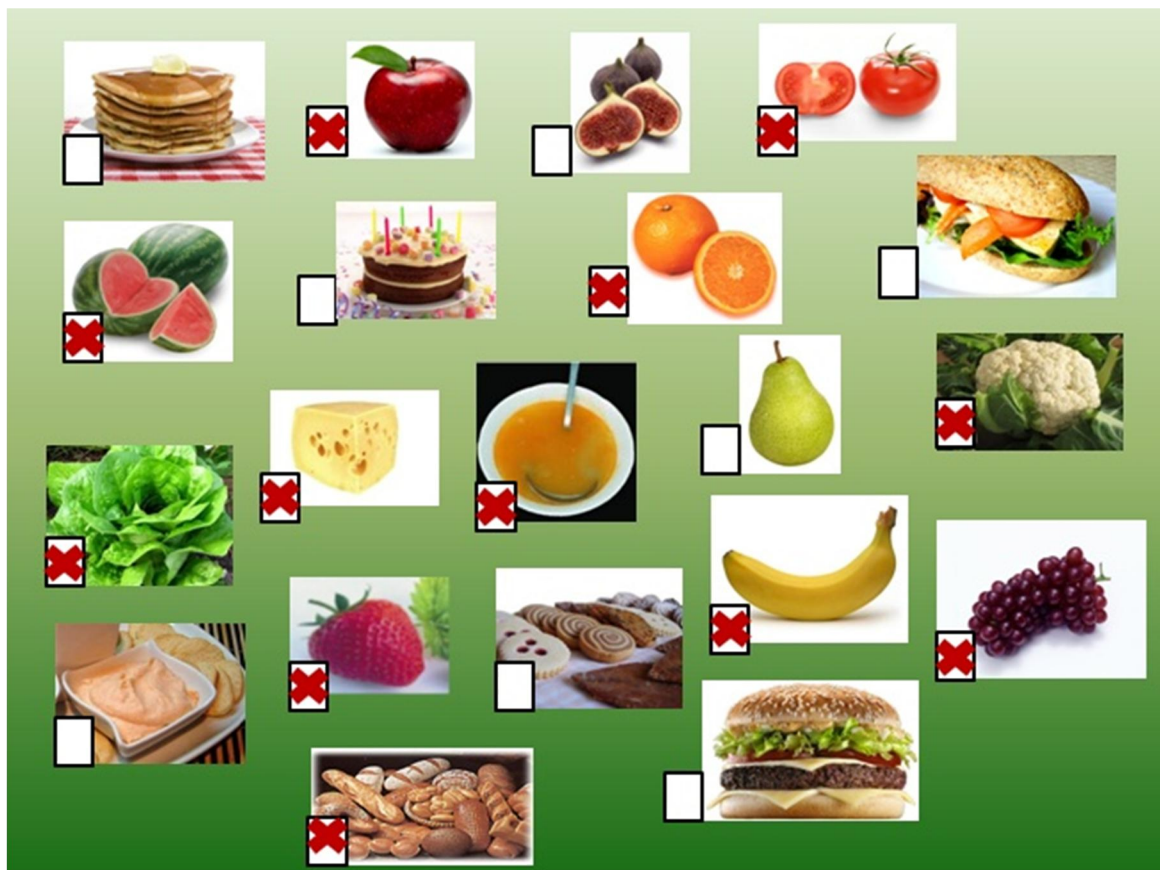


4. Completa el ejercicio n. 1, con las palabras de esta tabla.

☐	paté	☐	torta(s)	☐	pera
	☐	hamburguesa	☐	higo(s)	
☐	bocadillo/sándwich	☐	tarta (de		
			cumpleaños)	☐	
	☐	calamares			galleta(s)

Elaboración propia.

4. Jogo 1 – Correção da atividade



5. Ficha de autoavaliação da atividade 1

Comidas

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

COMPETENCIAS	No muy bien	Regular	Muy bien
Conozco vocabulario referente a las comidas, por ejemplo _____, _____ y _____.			
Entiendo lo que significan algunas expresiones coloquiales en que se usan alimentos como _____, _____ y _____.			
Comprendo las ideas principales de un texto y completo recuadros con información			
Uso correctamente expresiones de acuerdo, como por ejemplo _____ y _____; así como de desacuerdo como _____, _____ y _____.			
Entiendo la información de diálogos en un supermercado.			
Identifico las intervenciones de los participantes en una conversación en una tienda (pedir y contestar a pedidos).			
¿Qué necesito mejorar?: _____			
La actividad que más me ha gustado ha sido _____, porque _____			
La actividad que menos me ha gustado ha sido _____, porque _____			
¿Qué podríamos cambiar? ¿Cómo? _____			

ACTITUDES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	RARAMENTE
• Soy asiduo y puntual.			
• Respeto las reglas de la clase/del juego.			
• Respeto las opiniones de los compañeros.			
• Participo en las tareas de la clase con interés y empeño.			
• Expreso opiniones pertinentes			
¿Qué necesito mejorar?: _____			

6. Ficha de autoavaliação da atividade 1 preenchida por alunos

Comidas**FICHA DE AUTOEVALUACIÓN**

COMPETENCIAS	No muy bien	Regular	Muy bien
Conozco vocabulario referente a las comidas, como por ejemplo <u>coliflor, plátano y lente</u> .		X	
Entiendo lo que significan algunas expresiones coloquiales en que se usan alimentos como <u>pan comido</u> , <u>comiendo su medic</u> y <u>estar de mala uva</u> .		X	
Completo recuadros con información de un texto.			X
Comprendo las ideas principales de un texto.		X	
Uso correctamente expresiones de acuerdo, como por ejemplo <u>a mi también</u> y <u>a mí tampoco</u> ; así como de desacuerdo como <u>a mí sí</u> y <u>a mí no</u> .		X	
Entiendo la información de diálogos en un supermercado.		X	
Identifico las intervenciones de los participantes en una conversación en una tienda (pedir y contestar a pedidos).			X
Comprendo y distingo las diferencias y semejanzas entre las culturas española y portuguesa respecto a las comidas.		X	
¿Qué necesito mejorar?: <u>Entiendan la información de diálogos en un supermercado.</u>			
La actividad que más me ha gustado ha sido <u>los juegos</u> , porque <u>es muy divertido.</u>			
La actividad que menos me ha gustado ha sido _____, porque _____			
¿Qué podríamos cambiar? ¿Cómo? <u>Más juegos.</u>			

ACTITUDES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	RARAMENTE
• Soy asiduo y puntual.	X		
• Respeto las reglas de la clase/del juego.	X		
• Respeto las opiniones de los compañeros.	X		
• Participo en las tareas de la clase con interés y empeño.		X	
• Expreso opiniones pertinentes		X	
¿Qué necesito mejorar?: <u>Participar en las tareas de la clase con interés y empeño.</u>			



T.P.C

Escola Secundária de Lousada



Clase: 7ºH

Español I

Alumno: Vanessa Cristinu Pinto R

Fecha: 26/04/2013

Comidas

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

COMPETENCIAS	No muy bien	Regular	Muy bien
Conozco vocabulario referente a las comidas, como por ejemplo <u>frescos</u> , <u>galletas</u> y <u>sandía</u> .			x
Entiendo lo que significan algunas expresiones coloquiales en que se usan alimentos como <u>su media naranja</u> , <u>está de mala uva</u> <u>se pone como un tomate</u>			x
Completo recuadros con información de un texto.			x
Comprendo las ideas principales de un texto.			x
Uso correctamente expresiones de acuerdo, como por ejemplo <u>A mí me gusta</u> y <u>A mí sí / le gusta</u> ; así como de desacuerdo como <u>No me gusta</u> , <u>A mí tampoco</u> y <u>A mí no</u> .			x
Entiendo la información de diálogos en un supermercado.			x
Identifico las intervenciones de los participantes en una conversación en una tienda (pedir y contestar a pedidos).			x
Comprendo y distingo las diferencias y semejanzas entre las culturas española y portuguesa respecto a las comidas.			x
¿Qué necesito mejorar?:			
La actividad que más me ha gustado ha sido <u>un diálogo en un supermercado</u> porque <u>parece bastante interesante</u>			
La actividad que menos me ha gustado ha sido <u>sobre los lugares</u> porque <u>son divertidos para celebrar sus cumpleaños</u>			
¿Qué podríamos cambiar? ¿Cómo?			

ACTITUDES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	RARAMENTE
• Soy asiduo y puntual.	x		
• Respeto las reglas de la clase/del juego.	x		
• Respeto las opiniones de los compañeros.	x		
• Participo en las tareas de la clase con interés y empeño.	x		
• Expreso opiniones pertinentes		x	
¿Qué necesito mejorar?:			

Elaboración propia.

Anexo II

1. Jogo 2 - Ficha de realização do “Casino Gramática da unidade didática *¿Consumistas, nosotros?*”

En el casino de la gramática

A. Encuentra y corrige un error en cada frase. Haz tus apuestas. Tienes 100€ para empezar.

Suma (+) el valor de las apuestas, acaso hayas corregido bien; resta (-), si te has equivocado.

Valor que apuestas:

1. Los dos jóvenes de la foto serán muy consumistas y comprarán por impulso. _____
2. Los chicos mimados tendrán frustraciones y derrocharán el dinero. _____
3. ¿Vosotros miraréis la peseta y cambiaréis de actitud con la crisis económica actual? _____
4. Saldremos menos veces por la noche y ahorraremos más dinero. _____
5. Yo pensaré más en el futuro, pero no olvidaré el presente. _____
6. Tú ganarás el Gordo (lotería) y viajarás por todo el mundo. _____
7. ¿Dirá Pepe a su madre que ya ha gastado su mesada o aún comprará más trastos? _____
8. ¿Vendrán Luis a mi fiesta de cumpleaños? ¿Vendrán todos mis amigos? _____

Valor final: _____ €

Elaboración propia.

B. Quique va a comprar un regalo a su madre. Escucha el diálogo entre él y la dependienta y completa los huecos.

Dependienta: -Buenos días. ¿Qué (1) desea _____?

Quique: -Quería una (2) bufanda _____. Es para mi madre.

Dependienta: -¿Le gustan éstas azules de rayas? O (3) prefiere éstas de lunares?

Quique: -Me gustan más éstas de cuadros. ¿Cuánto (4) cuesta ésta?

Dependienta: -Treinta (5) con veinte (6) euros _____.

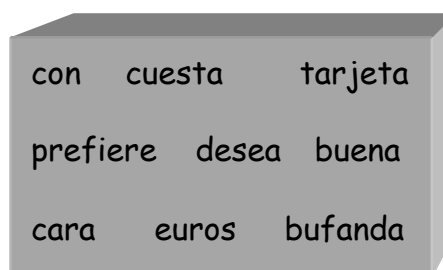
Quique: -Es un poco (7) cara _____, ¿no?

Dependienta: -Es que es de (8) buena calidad.

Quique: -Bueno, me la llevo.

Dependienta: -¿Va a pagar en efectivo o con (9) tarjeta _____?

Quique: -Voy a pagar en efectivo.



Español 2 (Enseñanza profesional) de Luísa Pacheco

2. Jogo 2 - Correção do jogo

En el casino de la gramática

1. Los dos jóvenes de la foto serrán ...

↓
serán

2. Los chicos mimados tenerán ...

↓
tendrán

3. ¿Vosotros miraréis la peseta y cambiaréis ...

↓
cambiaréis

4. Saldremos menos veces por la noche y ahoraremos ..

↓
ahorraremos

3. Ficha de autoavaliação da atividade 2

Consumismo**FICHA DE AUTOEVALUACIÓN**

COMPETENCIAS	No muy bien	Regular	Muy bien
Conozco vocabulario referente al consumismo, por ejemplo _____, _____ y _____.			
Entiendo lo que significan algunas expresiones idiomáticas sobre el dinero como _____, _____ y _____.			
Organizo y completo frases de un texto.			
Comprendo las ideas de una canción.			
Uso correctamente el futuro imperfecto de los verbos regulares e irregulares para presentar suposiciones.			
Entiendo la información de un artículo de opinión.			
Identifico las intervenciones de los participantes en una conversación en una tienda (pedir, contestar a pedidos, hacer sugerencias, demostrar preferencias, ...).			
Expreso mis ideas sobre el tema con convicción en una conversación.			
Tengo un discurso fluido y coherente en una conversación.			
¿Qué necesito mejorar?: _____ _____			
La actividad que más me ha gustado ha sido _____, porque _____			
La actividad que menos me ha gustado ha sido _____, porque _____			
¿Qué podríamos cambiar? ¿Cómo? _____ _____			

ACTITUDES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	RARAMENTE
• Soy asiduo y puntual.			
• Respeto las reglas de la clase/del juego.			
• Respeto las opiniones de los compañeros.			
• Participo en las tareas de la clase con interés y empeño.			
• Expreso opiniones pertinentes			
¿Qué necesito mejorar?: _____ _____			

4. Ficha de autoavaliação da atividade 1 preenchida por alunos

Consumismo

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

COMPETENCIAS	No muy bien	Regular	Muy bien
Conozco vocabulario referente al consumismo, por ejemplo <u>grupos</u> , <u>gastar</u> y <u>blanca</u> .		X	
Entiendo lo que significan algunas expresiones idiomáticas sobre el dinero como _____, _____ y _____.	X		
Organizo y completo frases de un texto.			X
Comprendo las ideas de una canción.			X
Uso correctamente el futuro imperfecto de los verbos regulares e irregulares para presentar suposiciones.		X	
Entiendo la información de un artículo de opinión.			X
Identifico las intervenciones de los participantes en una conversación en una tienda (pedir, contestar a pedidos, hacer sugerencias, demostrar preferencias, ...).			X
Expreso mis ideas sobre el tema con convicción en una conversación.		X	
Tengo un discurso fluido y coherente en una conversación.		X	
¿Qué necesito mejorar?: _____			
La actividad que más me ha gustado ha sido <u>el juego de los verbos</u> , porque <u>divertido</u>			
La actividad que menos me ha gustado ha sido <u>los verbos</u> , porque _____			
¿Qué podríamos cambiar? ¿Cómo? <u>mas juegos</u>			

ACTITUDES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	RARAMENTE
• Soy asiduo y puntual.			
• Respeto las reglas de la clase/del juego.	X		
• Respeto las opiniones de los compañeros.	X		
• Participo en las tareas de la clase con interés y empeño.	X		
• Expreso opiniones pertinentes	X		
¿Qué necesito mejorar?: _____			

Elaboración propia.

Clase: 8ºC

Español II

Alumno:

Rui Magalhães

Fecha:

14/2/13

Consumismo

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

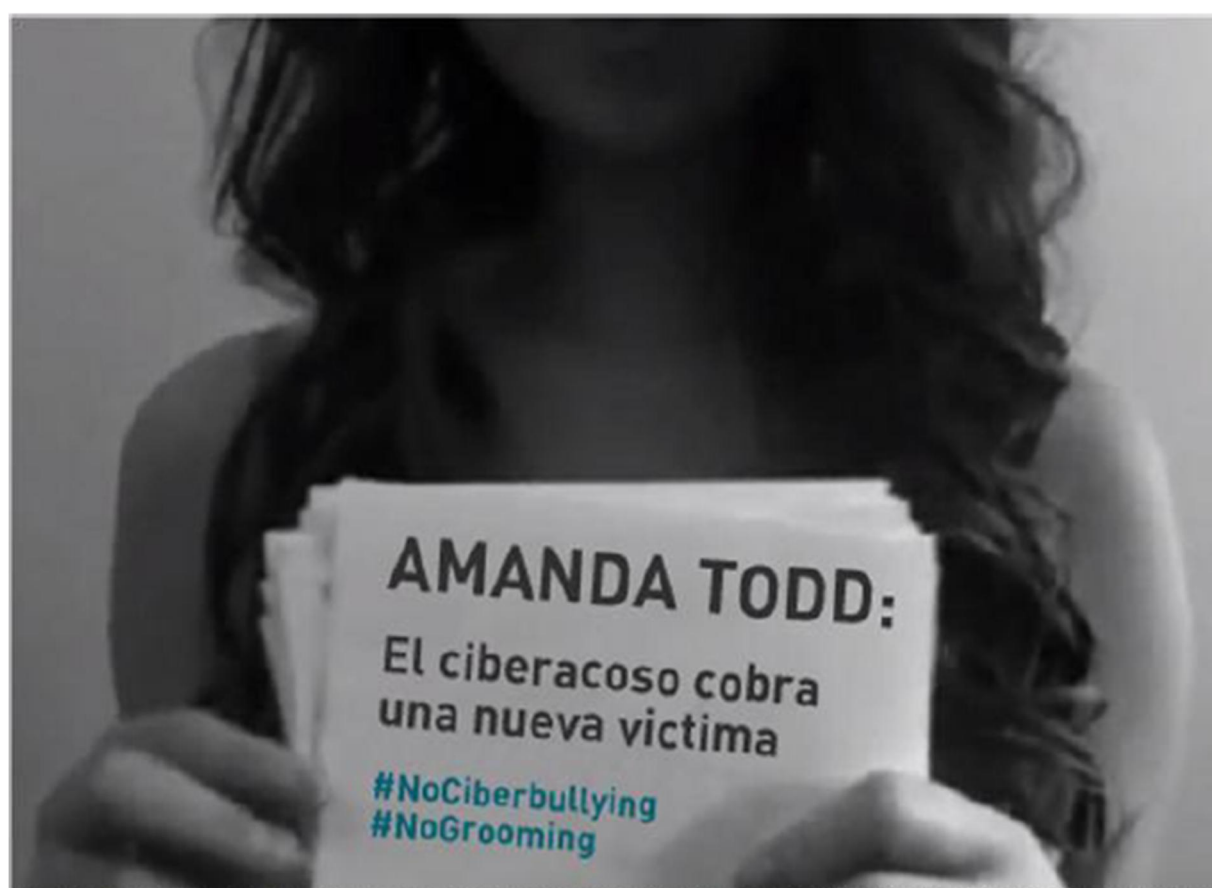
COMPETENCIAS	No muy bien	Regular	Muy bien
Conozco vocabulario referente al consumismo, por ejemplo <u>dinero</u> , <u>marcas</u> y _____.		X	
Entiendo lo que significan algunas expresiones idiomáticas sobre el dinero como <u>sin blanca</u> , _____ y _____.		X	
Organizo y completo frases de un texto.		X	
Comprendo las ideas de una canción.		X	
Uso correctamente el futuro imperfecto de los verbos regulares e irregulares para presentar suposiciones.		X	
Entiendo la información de un artículo de opinión.		X	
Identifico las intervenciones de los participantes en una conversación en una tienda (pedir, contestar a pedidos, hacer sugerencias, demostrar preferencias, ...).		X	
Expreso mis ideas sobre el tema con convicción en una conversación.		X	
Tengo un discurso fluido y coherente en una conversación.		X	
¿Qué necesito mejorar?: <u>estructura</u>			
La actividad que más me ha gustado ha sido <u>el casino</u> , porque _____			
La actividad que menos me ha gustado ha sido _____, porque _____			
¿Qué podríamos cambiar? ¿Cómo? _____			

ACTITUDES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	RARAMENTE
• Soy asiduo y puntual.		X	
• Respeto las reglas de la clase/del juego.	X		
• Respeto las opiniones de los compañeros.	X		
• Participo en las tareas de la clase con interés y empeño.	X		
• Expreso opiniones pertinentes	X		
¿Qué necesito mejorar?: <u>chegar mais cedo</u>			

Elaboración propia.

Anexo III

1. Jogo 3 – Imagem de enquadramento ao *juego de roles* da unidade didática *¡Ojalá me quieras como soy!*



<http://www.serdigital.cl/2012/10/20/amanda-todd-el-ciberacoso-cobra-una-nueva-victima/>

2. Jogo 3 - Ficha informativa

Anexo 3 Ficha Informativa

1. En apartado, vas a recibir un rol que presentarás con tu grupo a la clase.

Aquí están algunos términos útiles que debes usar para:

Expresar gustos

(A mí) me gusta(n) (mucho/muchísimo)...

(A mí) me encanta(n)...

(Eso/Esto) es fenomenal/fantástico/(muy) bueno

Expresar quejas

(A mí) me fastidia(n)/molesta(n)...

¡No hay derecho!

¡Estoy harto(a)!/ ¡Estoy hasta las narices!

Expresar seguridad

(No) estoy seguro(a)...

Puede que tengas razón, pero...

Sin duda.

Reconocer sus errores

Pues, claro, es verdad.

Es que no lo sabía.

Es que no me daba cuenta.

Dar consejos

¿Por qué no...?

Lo que tienes que hacer es...

Intenta + infinitivo

Expresar opinión

Pienso que...

Creo que...

A mí modo de ver...

Manifestar acuerdo

Estoy de acuerdo con...

Estoy contigo/con vosotros.

Tienes razón.

Manifestar desacuerdo

No estoy de acuerdo contigo/con vosotros.

No estoy contigo/con vosotros.

No, qué va.

CIBERACOSO

Enlaces de interés:

¿Qué puedo hacer con el ciberacoso escolar?: <http://es.safely.yahoo.com/consejos-para-evitar-el-ciberacoso-escolar-160700708.html>

10 Consejos básicos contra el ciberacoso: <http://www.ciberbullying.com/cyberbullying/diez-consejos-basicos-contr-el-ciberbullying/>

El ciberacoso
es crimen.
¡Denúncialo!

3. Jogo 3 – Tarjas dos papéis a desempenhar

Tarjas - La familia y la Red

MADRE

Trabajas en un hospital y cuando llegas a casa tu hija no colabora con las tareas domésticas. Tu marido tampoco te ayuda. Esta situación no es nueva. Además tu marido es demasiado permisivo con los hijos. Tu hija pasa demasiado tiempo frente al ordenador. La culpa es de los profesores que piden muchas pesquisas de deberes. A tu hijo le gusta salir a menudo y siempre llega muy tarde. Has decidido tomar una decisión que ponga fin a esta situación difícil en la que vives.

PADRE

Cuando llegas de trabajar te sientes demasiado cansado como para colaborar en las tareas de la casa. Además, tu hija no te hace caso cuando le pides que no pase tanto tiempo frente al ordenador. Sospechas que podrá correr peligros en la Red si habla con desconocidos, pero no la quieres molestar. Crees que tu hijo es un chico joven que necesita divertirse, ya que es muy buen alumno y estudia bastante. Por eso lo dejas todo para tu mujer.

HIJO

Sabes que en casa hay un problema por la poca colaboración de tu padre y hermana en las tareas de la casa. Tu hermana pasa demasiado tiempo frente al ordenador. Sabes que hay colgado fotos más "osadas" en Facebook y ya la has alertado para los peligros del ciberacoso. Tú propio ya has sido una víctima y por eso solo usas la Red para hacer pesquisas. Además, tienes tu propia opinión: también te gusta divertirte y no piensas hacer el trabajo que toca a los otros miembros de tu familia.

HIJA

Sabes que en casa hay un problema por la poca colaboración de tu padre en las tareas de la casa. Tú tienes tu propia opinión. Tú ya arreglas tu habitación y ¡basta! Tu hermano no hace nada porque es un machista: piensa que las tareas domésticas son cosas de mujeres. Tu padre te enfada mucho, porque siempre quiere saber con quién hablas en la Red. Crees que tienes derecho a tu independencia. ¡Ya no eres una niña! Además, crees que conoces bien los principios básicos para evitar el ciberacoso.

ABUELO

Vives con tu hijo y su familia. En la casa hay un conflicto porque el padre no colabora con las tareas del hogar. Le entiendes perfectamente y le apoyas. Siempre ha sido así y no estás dispuesto a que nada cambie. Esa responsabilidad es de las mujeres y hay tres en casa: tu nuera, tu nieta y tu mujer. Tu nieta pasa demasiado tiempo frente al ordenador. Las notas en el colegio son malas a cuenta de eso. Hay que obligarla a estudiar más y a ayudar en las tareas de casa.

ABUELA

Vives con tu hijo y su familia. En la casa hay un conflicto porque tu nieta no ayuda en las tareas del hogar. Crees que ~~las~~ estas tareas son responsabilidad de todos. Tus nietos tienen que ayudar más. Tu nieto sale demasiado por la noche. Tu nieta pasa mucho tiempo frente al ordenador y ya se sabe los peligros de esas "maquinillas". Has visto en las noticias el caso de Amanda Todd, la chica canadiense que se suicidó, después de años sufriendo persecución de un adulto. Temes que pase lo mismo con tu nieta.

Elaboración propia.

4. Ficha de autoavaliação da atividade 3

Relaciones Personales**FICHA DE AUTOEVALUACIÓN**

COMPETENCIAS	Bien	Regular	Muy bien
Conozco vocabulario referente a relaciones personales, como por ejemplo _____, _____ y _____.			
Entiendo lo que significa la expresión “ciberacoso” y reconozco los principios básicos para evitarlo.			
Comprendo la información de un cortometraje.			
Organizo una historia a través de imágenes.			
Narro una historia a través de imágenes.			
Uso correctamente el pretérito indefinido de verbos regulares.			
Entiendo las ideas principales de un texto.			
Identifico las intervenciones de los participantes en una conversación (opiniones, acuerdo, desacuerdo, quejas, gustos, consejos, reconocimiento de error,...).			
Expreso mis ideas sobre el tema con convicción en una conversación.			
Tengo un discurso fluido y coherente en una conversación.			
¿Qué necesito mejorar?: _____ _____			
La actividad que más me ha gustado ha sido la _____, porque _____			
La actividad que menos me ha gustado ha sido la _____, porque _____			
¿Qué podríamos cambiar? ¿Cómo? _____ _____			

ACTITUDES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	RARAMENTE
• Soy asiduo y puntual.			
• Respeto las reglas de la clase/del juego.			
• Respeto las opiniones de los compañeros.			
• Participo en las tareas de la clase con interés y empeño.			
• Expreso opiniones pertinentes			
¿Qué necesito mejorar?: _____ _____			

5. Ficha de autoavaliação da atividade 1 preenchida por alunos

Relaciones Personales

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

COMPETENCIAS	Bien	Regular	Muy bien
Conozco vocabulario referente a relaciones personales, como por ejemplo <u>amor</u> , <u>amigos</u> y <u>compañeros</u> .		X	
Entiendo lo que significa la expresión "ciberacoso" y reconozco los principios básicos para evitarlo.		X	
Comprendo la información de un cortometraje.		X	
Organizo una historia a través de imágenes.		X	
Narro una historia a través de imágenes.			X
Uso correctamente el pretérito indefinido de verbos regulares.		X	
Entiendo las ideas principales de un texto.		X	
Identifico las intervenciones de los participantes en una conversación (opiniones, acuerdo, desacuerdo, quejas, gustos, consejos, reconocimiento de error,...).		X	
Expreso mis ideas sobre el tema con convicción en una conversación.		X	
Tengo un discurso fluido y coherente en una conversación.		X	
¿Qué necesito mejorar?: <u>hablar más</u>			
La actividad que más me ha gustado ha sido la <u>jogo</u> , porque			
La actividad que menos me ha gustado ha sido la <u>vocabulario</u> , porque			
¿Qué podríamos cambiar? ¿Cómo? <u>nada</u>			

ACTITUDES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	RARAMENTE
• Soy asiduo y puntual.	X		
• Respeto las reglas de la clase/del juego.	X		
• Respeto las opiniones de los compañeros.	X		
• Participo en las tareas de la clase con interés y empeño.	X		
• Expreso opiniones pertinentes	X		
¿Qué necesito mejorar?: <u>nada</u>			

Elaboración propia.

Relaciones Personales

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

COMPETENCIAS	Bien	Regular	Muy bien
Conozco vocabulario referente a relaciones personales, como por ejemplo <u>odio</u> , <u>amistad</u> y <u>-</u> .			X
Entiendo lo que significa la expresión "ciberacoso" y reconozco los principios básicos para evitarlo.		X	
Comprendo la información de un cortometraje.		X	
Organizo una historia a través de imágenes.		X	X
Narro una historia a través de imágenes.			
Uso correctamente el pretérito indefinido de verbos regulares.		X	
Entiendo las ideas principales de un texto.	X		
Identifico las intervenciones de los participantes en una conversación (opiniones, acuerdo, desacuerdo, quejas, gustos, consejos, reconocimiento de error,...).		X	
Expreso mis ideas sobre el tema con convicción en una conversación.			X
Tengo un discurso fluido y coherente en una conversación.			X
¿Qué necesito mejorar?: <u>hablar</u>			
La actividad que más me ha gustado ha sido la <u>lectura</u> , porque			
La actividad que menos me ha gustado ha sido la <u>ejercicios</u> , porque			
¿Qué podríamos cambiar? ¿Cómo? <u>debates</u>			

ACTITUDES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	RARAMENTE
• Soy asiduo y puntual.		X	
• Respeto las reglas de la clase/del juego.			X
• Respeto las opiniones de los compañeros.	X		
• Participo en las tareas de la clase con interés y empeño.	X		
• Expreso opiniones pertinentes	X		
¿Qué necesito mejorar?:			

Relaciones Personales

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

COMPETENCIAS	Bien	Regular	Muy bien
Conozco vocabulario referente a relaciones personales, como por ejemplo <u>correo electrónico</u> y <u>peligro</u> .			
Entiendo lo que significa la expresión "ciberacoso" y reconozco los principios básicos para evitarlo.	X		
Comprendo la información de un cortometraje.	X		
Organizo una historia a través de imágenes.	X		
Narro una historia a través de imágenes.	X		
Uso correctamente el pretérito indefinido de verbos regulares.		X	
Entiendo las ideas principales de un texto.	X		
Identifico las intervenciones de los participantes en una conversación (opiniones, acuerdo, desacuerdo, quejas, gustos, consejos, reconocimiento de error,...).	X		
Expreso mis ideas sobre el tema con convicción en una conversación.	X		
Tengo un discurso fluido y coherente en una conversación.		X	
¿Qué necesito mejorar?: <u>verbos</u>			
La actividad que más me ha gustado ha sido la <u>el juego en clase</u> , porque			
La actividad que menos me ha gustado ha sido la <u>gramática</u> , porque			
¿Qué podríamos cambiar? ¿Cómo? <u>menos gramática</u>			

ACTITUDES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	RARAMENTE
• Soy asiduo y puntual.	X		
• Respeto las reglas de la clase/del juego.	X		
• Respeto las opiniones de los compañeros.	X		
• Participo en las tareas de la clase con interés y empeño.	X		
• Expreso opiniones pertinentes	X		
¿Qué necesito mejorar?:			