

Maria Ângela da Costa Barroqueiro

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

**JOGAR E RECRIAR PARA QUÊ?**

**Uma abordagem à funcionalidade do jogo e outras atividades lúdicas nas  
aulas de ELE**

**2014**

Orientador: Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo  
Coorientadora: Dra. Mirta dos Santos Fernández

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/ Projeto/IPP:

Maria Ângela da Costa Barroqueiro

## **JOGAR E RECRIAR PARA QUÊ?**

**Uma abordagem à funcionalidade do jogo e outras atividades lúdicas nas aulas de ELE**

**2014**

Relatório final apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira – Espanhol – nos Ensinos Básico e Secundário, com a orientação do Professor Doutor Rogelio Ponce de León e coorientação da Dra. Mirta dos Santos Fernández.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Professor Rogelio Ponce de León Romeo por me despertar para a riqueza da língua e cultura hispanas e à Dra. Mirta dos Santos Fernández pelas valiosas sugestões e comentários para a redação deste relatório.

Aos meus amigos fiéis pela disponibilidade, pelas palavras de incentivo, pela paciência e pelos sorrisos e gargalhadas.

Aos meus pais e irmã que me apoiaram incondicionalmente em todos os momentos, tornando possível a realização deste projeto.

À Gabriela e ao Dinis pelo seu carinho e alegria de viver, e com quem aprendo a ser melhor e mais tolerante e a ver o mundo com um olhar mais cristalino.

## **RESUMO**

O mundo em que vivemos é cada vez mais um espaço global onde nos movemos sem fronteiras. A língua como meio privilegiado de comunicação é uma ferramenta essencial para nos integrarmos com sucesso nesta sociedade multicultural.

Assim, este Relatório de Mestrado analisa e explora o novo paradigma do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras: o ensino comunicativo. No âmbito desta metodologia, as atividades lúdicas surgem como recurso eficaz, estimulante e completo, devido às suas múltiplas valências.

Através do trabalho de investigação e posterior reflexão, e do seu uso como recursos na prática pedagógica do ensino de espanhol língua estrangeira, pretendemos aqui demonstrar que, pelas suas potencialidades, os jogos didáticos e as atividades lúdicas apresentam múltiplos benefícios e vêm dar resposta aos desafios da atualidade.

**Palavras-chave:** ensino-aprendizagem, ensino comunicativo, espanhol língua estrangeira, atividades lúdicas, jogos didáticos.

## **RESUMEN**

El mundo en que vivimos es cada vez más un espacio global en donde nos movemos sin fronteras. La lengua como medio privilegiado de comunicación es una herramienta fundamental para integrarse con éxito en esta sociedad multicultural.

Por lo tanto, este Trabajo de fin de Máster analiza y explota el nuevo paradigma de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras: la enseñanza comunicativa. Bajo esta metodología, las actividades lúdicas y los juegos emergen como un recurso eficaz, estimulante y completo, por sus múltiples posibilidades.

A través del trabajo de investigación y posterior reflexión, y tras habernos servido de ellos como recursos en la práctica pedagógica de la enseñanza de español lengua extranjera, pretendemos demostrar que, debido a sus potencialidades, los juegos didáticos y las actividades lúdicas presentan múltiples beneficios y dan respuesta a los desafíos de la actualidad.

**Palabras-clave:** enseñanza-aprendizaje, enseñanza comunicativa, español lengua extranjera, actividades lúdicas, juegos didáticos.

## **SUMMARY**

The world we live in is an increasing global space where we move without borders. The language as a vital form of communication is an essential tool to be successfully integrated in this multicultural society.

Thus, this report examines and explores the new paradigm of teaching and learning of foreign languages: communicative teaching. Under this methodology, recreational activities emerge as effective, stimulating and comprehensive resources, due to their multiple possibilities.

Through research and reflection and its use in pedagogical practice of teaching Spanish as a foreign language, here we sought to demonstrate that educational games and play activities have multiple benefits and come to meet nowadays challenges.

**Key-words:** teaching and learning, communicative teaching, Spanish as a foreign language, recreational activities, educational games.

## **Lista de siglas**

Este relatório emprega as seguintes siglas:

ELE – Espanhol língua estrangeira

LE – Línguas estrangeiras

L2 – Língua segunda

QEER – Quadro Comum Europeu de Referência

## ÍNDICE

Agradecimentos	4
Resumo	5
Siglas	6
Introdução	9
Capítulo I – O jogo e outras atividades lúdicas como estratégia no âmbito do ensino comunicativo de línguas	11
1.1. O ensino comunicativo de línguas	11
1.2. Breve percurso histórico – para melhor compreender a importância do jogo como facilitador de aprendizagens	13
Capítulo II – Atividades lúdicas e jogo: uma proposta de definição	17
2.1. Definição de atividade lúdica	17
2.2. Definição de jogo	18
Capítulo III - Recursos lúdicos e jogos ao dispor do professor	22
Capítulo IV – Uso das atividades lúdicas e jogos em diferentes momentos da aprendizagem	24
4.1. Motivação	24
4.2. Aplicação e prática de conhecimentos	25
4.3. Sistematização de conteúdos – dramatização	26
4.4. Avaliação	28
Capítulo V – O nível de intervenção do professor e dos alunos	30
5.1. O papel do professor na regulação das atividades lúdicas e dos jogos nas aulas de ELE	30
5.2. O papel dos alunos	33

Capítulo VI – Aspectos positivos e negativos do uso das atividades lúdicas e dos jogos nas aulas de ELE	34
6.1. Aspectos positivos	34
6.2. Aspectos negativos	36
Capítulo VII – Investigação em ação – apresentação, estudo e comentário de atividades lúdicas e jogos didáticos aplicados como estratégia de ensino-aprendizagem durante o estágio pedagógico	38
7.1. Introdução	38
7.2. O núcleo de estágio	39
7.3. Objetivos e metodologias	41
7.4. Apresentação de atividades	43
7.4.1. Unidade 1	45
7.4.2. Unidade 2	49
7.4.3. Unidade 3	54
7.4.4. Avaliação das unidades	58
7.5. Reflexão sobre os resultados obtidos	59
Capítulo VIII – Conclusão	61
Referências bibliográficas	63
Anexos	66

## Introdução

No mundo globalizado dos nossos dias o desejo de aprender uma língua está muitas vezes subjacente ao seu futuro uso como sistema de comunicação entre pares, pelo que para que tal objetivo seja alcançado é vital que o aluno se aproprie do máximo de conhecimentos possível para o domínio eficaz desse novo idioma. Esta ideia é também reforçada no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, “Baseado no pressuposto de que a finalidade do ensino da língua é tornar os aprendentes competentes e proficientes na língua em causa (...)” [2001: 13]. Além disso, o mesmo documento orientador refere a importância do domínio das línguas como meio de comunicação e integração na Europa da mobilidade, destacando ainda a importância do ensino/ aprendizagem de uma L2 dotar o aprendente das competências cognitivas, gramaticais, comunicativas, socioculturais, pragmáticas, que lhe permitam colmatar as suas necessidades como falante de uma língua estrangeira aos mais diversos níveis: social, profissional, cultural, etc. Mas, como afirma Rodas [2001: 265]:

“Para poder comunicarse en una lengua extranjera es necesario tener *conocimientos* del vocabulario, la gramática y la pronunciación de dicha lengua. Sin embargo, estos conocimientos no garantizan que una persona pueda comunicarse de forma eficaz, necesita haber adquirido también *destrezas* para usar estos conocimientos de la manera adecuada en el momento adecuado”.

E os jogos didáticos pelas suas características multidisciplinares propiciam não apenas a aquisição dos conhecimentos linguísticos, como também das estratégias de comunicação e interação implícitas ao seu uso comunicativo. Pensemos, por exemplo, num jogo em que o jogador A faz uma pergunta ao jogador B, dependendo da forma como a pergunta é formulada (entãoção, léxico utilizado, sintaxe da mesma), o jogador pode ser direcionado para uma determinada resposta. Ou quando é pedido aos alunos que dramatizem um pequeno texto, a expressividade com que o fazem, a ironia, a delicadeza, a emoção que transportam para a sua personagem, os gestos, podem transformá-lo em termos comunicativos num ato de intencionalidade específica em termos pragmáticos.

Para compreender como se chegou a este nível de valorização do objetivo comunicativo das línguas, talvez seja necessário recuarmos um pouco no tempo, regressando às diferentes teorias sobre a aprendizagem das línguas, à sua evolução, e

fazer um breve percurso de clarificação das motivações, teorias e métodos de diferentes autores. E neste percurso é indiscutível que o jogo tem um lugar a disputar, como afirma Huizinga, “É no mito e no ritual que têm origem as grandes forças instintivas da vida civilizada: a lei e a ordem, o comércio e o lucro, o ofício e a arte, a poesia, a sabedoria e a ciência. Tudo radica no solo primordial do jogo”[2003: 21]. Por isso, ele é uma realidade inquestionavelmente benéfica para o ensino-aprendizagem não só das línguas, mas também de outras matérias de conhecimento.

Neste trabalho de pesquisa, análise e reflexão tentarei mostrar em que medida as atividades lúdicas e os jogos, nas suas diferentes valências, poderão revelar-se um poderoso aliado para alcançar o sucesso e tornar as aulas de LE um espaço de prática regulada de atos comunicativos relevantes e o mais semelhantes possível aos das situações comunicativas reais.

Analisarei os pontos de confluência e divergência entre o que podemos entender por atividade lúdica e jogo, a sua utilização em diferentes momentos e com diferentes objetivos em uma aula de ELE, em benefício de uma aprendizagem focada em treinar o aluno para ser proficiente em situações de comunicação. Considerarei também pertinente, fazer uma análise do papel do professor e do aluno, como agentes deste processo, pois este tipo de abordagem obriga muitas vezes a repensar e reorganizar o espaço aula e a reposicionar os seus intervenientes, dando-lhes novos papéis, em alguns casos mais dinâmicos e interventivos em outros mais reguladores e menos transmissivos.

Aprender de forma lúdica é definitivamente uma mais-valia e oferece inúmeras vantagens tanto para a aquisição como para a aplicação ou prática de conteúdos na sala de aula, pois utiliza a energia e o saber dos alunos e retira ao professor a função de “maestro” de uma sinfonia de saberes, proporcionando aos primeiros a oportunidade de crescerem e serem agentes ativos na construção do seu próprio saber, levando-os a encontrar estratégias de negociação e a expressar mais livremente as suas aptidões e capacidades e de forma mais informal.

Como síntese, apresentarei exemplos práticos do uso de jogos e de atividades lúdicas utilizados nas minhas aulas de ELE ao longo do estágio curricular com diferentes objetivos: motivação, aplicação de conhecimentos e síntese. Farei, igualmente uma reflexão crítica sobre as vantagens e as dificuldades que representaram, nomeadamente em termos de sucesso da aprendizagem, bom ambiente na sala de aula, construção do saber individual e coletivo, etc.

# Capítulo I – O jogo e outras atividades lúdicas como estratégia no âmbito do ensino comunicativo de línguas

## 1.1. O ensino comunicativo de línguas

As aulas de língua, quer sejam de língua materna quer sejam de língua estrangeira, representam sempre um desafio para o professor e para os alunos, embora exijam metodologias distintas. O ato de aprender uma língua implica o despojamento de preconceitos e a vontade e curiosidade de encontrar um novo mundo que se esconde por detrás das palavras, mas também dos gestos, dos sinais, da cultura: “A língua não é apenas um aspeto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais” [Conselho da Europa, 2001: 25].

Ora, o jogo é uma das manifestações culturais mais populares, que disponibiliza inúmeros meios para a apropriação e uso de conhecimentos, possibilitando o uso de métodos de ensino que se diferenciam do tradicional método estrutural, acrescentando-lhe uma vertente lúdica e competitiva: “Los juegos didácticos son excelentes alternativas a los métodos tradicionales, porque permiten trabajar diferentes habilidades de los alumnos, conjugando enseñanza y diversión” [Baretta, 2006: 2]. Este tipo de atividade tem ainda a vantagem de acercar-se a um universo mais comunicativo, proporcionando a interação entre os diversos intervenientes e não limitando a participação ou o diálogo a dois elementos, o professor e o aluno a quem se dirige uma questão, mas obrigando todo o “auditório” a participar ativamente.

Motivar os alunos, diversificar atividades, colocar em prática os conteúdos aprendidos, simulando situações reais de comunicação, tornou-se uma preocupação permanente para os professores de línguas, por favorecer o bom ambiente e o bom desempenho, dando ao aluno um papel mais participativo na aula. No mundo atual em que se pretende que os cidadãos possam circular livremente entre vários países, em busca de emprego e de novas oportunidades, é fundamental desenvolver um leque vasto de competências gerais e de competências comunicativas em línguas estrangeiras. Esta tarefa reveste-se de uma enorme complexidade pela sua abrangência e exige um trabalho exaustivo de adequação das atividades ou tarefas a realizar em sala de aula para a aquisição, prática e aplicação das matérias às necessidades e expectativas dos alunos.

A escolha da forma de transmissão dos *input* necessários à aprendizagem deve

ser feita, sempre que possível, tendo em conta as características dos discentes, os seus interesses e motivações, e a predisposição do professor para levar a cabo determinada prática.

Ainda assim, o uso dos jogos e das atividades lúdicas como estratégia de ensino/aprendizagem continua a ser visto por alguns como uma brincadeira e não um recurso eficaz e efetivo de aprendizagem. O preconceito existente por parte de agentes educativos prende-se, na minha opinião, com o facto de a alegria e o divertimento não parecerem aos olhos de muitos imbuídos da necessária seriedade para a aquisição e aplicação de conteúdos. Mas será que aprender tem de ser *aborrecido*?

Na opinião de Patrice Julien, o jogo poderá mesmo ser um fator enriquecedor e favorecedor da aprendizagem, proporcionando aos alunos a descontração e o divertimento necessários à boa compreensão e aquisição das matérias: “Peut-on vraiment apprendre avec des jeux? Oui, est peut-être mieux qu’en s’ennuyant” [1988: 3].

Na verdade, e pela experiência que tenho, o jogo e as atividades lúdicas na sala de aula facilitam a aprendizagem, na medida em que os discentes se mostram mais recetivos e participativos nestas atividades que lhes proporcionam a oportunidade de se relacionarem entre si num outro nível de proximidade: “(...) no facilita solamente el proceso de aprendizaje sino que ayuda en las relaciones en el aula potenciando la integración y la cohesión grupal” [Rampérez, 2011: 9]. Ou seja, permite-lhes efetuarem trabalho colaborativo, no caso de se tratar de jogos grupais, interagirem com os pares e muitas vezes criarem estratégias de negociação que se poderão revelar uma mais-valia no futuro. Uma aula de língua não deve limitar-se ao ensino exclusivo de uma panóplia de signos e regras linguísticas que nos permitem comunicar, mas deve ser um aglutinador de atitudes e competências mais abrangentes e aplicáveis a outros campos do saber. Falamos aqui de competências que são transversais a todas as disciplinas: competências comunicativas – compreender e produzir textos orais e escritos; selecionar informação a partir de textos orais e escritos, etc.; e de competências atitudinais – cooperação, interação, respeito pela diferença; desenvolvimento de espírito crítico, desenvolvimentos dos sentidos da responsabilidade e da autonomia, etc. [Ministério da Educação, 2001].

## 1.2. Breve percurso histórico – para melhor compreender a importância do jogo como facilitador de aprendizagens

Ao longo da história do homem o jogo tem estado sempre presente. Jogar é para alguns uma atividade gratuita, improdutiva, geradora de diversão e despreocupação, sem regras, na génese sem utilidade, atributo de crianças, como afirma Caillois [1990: 79] “Os inquéritos efetuados sobre a origem dos jogos e dos brinquedos corroboram mais uma vez esta primeira impressão de que os brinquedos não são mais do que utensílios, e os jogos não são mais do que comportamentos divertidos mas irrelevantes, deixados para as crianças (...)”.

No entanto, nem todos estão de acordo com esta classificação e vários autores se dedicaram ao estudo desta temática.

Neste capítulo vamos analisar brevemente o contributo de dois autores que nos parecem incontornáveis no estudo do jogo como ação humana influenciadora da construção do conhecimento e da cultura, em síntese da aprendizagem.

Roger Caillois, no seu livro *Os Jogos e os Homens* [1990:10], afirma: “Se o jogo é, verdadeiramente, a mola primordial da civilização, é impossível que os seus segundos sentidos não se revelem também instrutivos.”

O jogo adquire, por isso, uma aceção utilitária que é explorada, seguidamente, nas suas diversas facetas. Nesta obra, Caillois [1990: 29-30], começa por refletir sobre as qualidades que para si definem a atividade “jogo” e que são as seguintes:

- “livre”;
- “delimitada”;
- “incerta”;
- “improdutiva”;
- “regulamentada”;
- “fictícia”.

Faz, posteriormente, uma classificação dos diferentes jogos de acordo com as suas especificidades, dividindo-os em quatro grandes grupos e associando-lhe uma espécie de barómetro relativamente ao grau de imprevisibilidade expressa pelos termos – *paidia* (improviso e diversão) e *ludus* (exuberância disciplinada pela necessidade de regras) [Caillois, 1990: 57]:

QUADRO I  
DIVISÃO DOS JOGOS

	AGÔN (Competição)	ALEA (Sorte)	MIMICRY (Simulacro)	ILINX (Vertigem)
PAIDIA ↑ algazarra agitação risada  papagaio «solitário» paciências palavras cruzadas ↓ LUDUS	corridas } não regulamentadas lutas } etc. } atletismo }  boxe } bilhar esgrima } damas futebol } xadrez  competições desportivas em geral	lengalengas cara ou coroa  apostas roleta  lotarias simples, compostas ou transferidas	imitações infantis ilusionismo bonecas, brinquedos máscara disface  teatro artes do espectáculo em geral	«piroetas» infantis carrocel balouço valsa  volador atrações das feiras ski alpinismo acrobacias
N.B. — Em cada coluna vertical os jogos são classificados aproximadamente numa ordem tal que o elemento <i>paidia</i> é sempre decrescente, enquanto que o elemento <i>ludus</i> é sempre crescente.				

Aprofunda ainda a sua análise expondo efeitos e relevância do jogo nos campos social, moral e pedagógico. Nesta última área, cita Groos para reforçar a importância do jogo como meio de aquisição e desenvolvimento de conhecimentos: “... todas as sensações e emoções que o homem pode experimentar, todos os gestos que ele pode realizar e todas as operações mentais que é capaz de efetuar, dão origem a jogos” [Caillois, 1990: 190].

No final do livro encontramos, ainda, um capítulo intitulado “Da Pedagogia às Matemáticas” onde Caillois reflete sobre o uso do jogo no domínio pedagógico, “De uma forma geral o jogo surge como educação (sem um fim previamente determinado) do corpo, do carácter ou da inteligência” [1990:193]. Acrescenta, porém, que exclui deste âmbito os jogos de puro azar, visto “(...) não desenvolverem no jogador (que permanece essencialmente passivo) nenhuma aptidão física ou intelectual” [1990: 193].

Por seu lado, Huizinga, que se dedicou também a estudar a importância do jogo na evolução e desenvolvimento da humanidade, demonstra que o jogo tem tido ao longo da história um papel preponderante como agente cultural. Huizinga defende que a essência do homem está no lúdico, todas as suas atividades são potencialmente jogos e estes são cultura e conhecimento:

“As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana estão, desde o início, permeadas pela ideia de jogo. Vejamos, por exemplo, a linguagem – o instrumento primeiro e supremo moldado pelo

homem com o intuito de comunicar, ensinar e comandar. A linguagem permite-lhes distinguir, definir e afirmar (...) Quando articula um discurso, o espírito ‘saltita’ constantemente entre o real e a mente, jogando com essa maravilhosa capacidade de nomear. Por detrás de todas as expressões abstratas está presente a mais arrojada das metáforas, sendo cada uma um jogo de palavras. Assim, no ato de conferir expressão à vida, o homem cria um segundo mundo, um mundo poético contíguo ao mundo da natureza” [Huizinga, 2003:20-21].

Na sua obra *Homo Ludens*, escrita em 1938, Huizinga elabora um percurso histórico do jogo, desde a Grécia antiga até ao século XX, aponta os aspetos que o tornam irresistível como promotor do relacionamento social e agente cultural: “O jogo exerce fascínio; é ‘encantador’, é ‘cativante’. Está investido das mais nobres qualidades que somos capazes de reconhecer às coisas: ritmo e harmonia” [2003: 27].

O autor centra a sua análise sobre a importância do jogo como função civilizacional integrado no conceito de cultura, expondo exemplos relacionados com várias áreas do saber: lei, filosofia, poesia, arte: “A resposta a uma pergunta enigmática não se encontra nem por reflexão nem por raciocínio lógico (...) Em princípio há apenas uma resposta para cada pergunta. Pode ser encontrada quando se conhecem as regras do jogo. Estas regras são gramaticais, poéticas ou ritualistas, conforme o caso” [Huizinga, 2003: 131]. Demonstrando que muitas ações humanas estão imbuídas de rituais inerentes àquilo que classificamos de jogo.

Os dois autores coincidem na importância do jogo como atividade socializadora; Huizinga preocupa-se fundamentalmente em demonstrar a importância do jogo como essência da cultura e civilização humanas e Caillois explora sobretudo a classificação dos jogos e os seus efeitos em termos sociais.

Mais recentemente, Rosario Ortega, tem-se dedicado também ao estudo da importância do jogo como estratégia de aprendizagem, tendo mesmo editado um livro intitulado *Jugar y Aprender: una estrategia de intervención educativa* [1990]. No seu artigo “Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil”, elabora um estudo comparativo entre a perspectiva de Piaget e a de Vigostsky relativamente à relação do jogo com o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem na criança. Segundo a sua análise, a diferença-chave entre as duas teorias reside na sua conceção da natureza do símbolo [1990: 93]. Ortega [1990:100] afirma, que embora Piaget tenha estabelecido os princípios psicológicos base para formular o conceito de jogo infantil que o define como parte do processo cognitivo, em particular, e do desenvolvimento, em geral, é na perspectiva vigotskyana que se encontra o complemento

necessário para que através dele se possa compreender melhor o desenvolvimento desta atividade infantil:

“(…) La acción como estructura psicogenética básica del despliegue de todo comportamiento complejo, pero no una acción ciega ni orientada por el propio objeto, sino una acción iluminada por una interacción del niño con los adultos u con otros compañeros, y culturalmente marcada por el uso y la intención que históricamente el hombre da al uso de instrumentos, y la mediación del lenguaje. Todo juego es pues comunicación” [Ortega,1990:100].

Acrescenta também que na sua perspetiva, que apresenta pontos comuns com a teoria da escola russa, nomeadamente com os estudos de Vigotsky e dos seus colaboradores, o jogo revela múltiplas funcionalidades que vão muito além do aspeto diversão:

“(…) entendemos que la relación juego y desarrollo cognitivo aporta múltiples posibilidades, tanto de aprendizaje espontaneo como de intervención educativa. No basta, por tanto, ver el juego como un apéndice ‘divertido’ de la dinámica del funcionamiento cognitivo, no basta tratar de encontrar en las organizaciones sociales de niños que juegan un reflejo de su propia concepción de la moral, de la justicia o de convención social, creemos que es preciso establecer la importancia real del juego como escenario donde los niños reproducen y recrean los esquemas de acción sobre el mundo que les rodea” [Ortega, 1990:95].

Em síntese, podemos afirmar que o jogo é um fator transversal nas atividades humanas e propiciador para a aquisição e prática de competências ao nível cognitivo, ao nível motor e ao nível socioafetivo, sendo, por isso, uma ferramenta indispensável ao ensino-aprendizagem na generalidade, e, em particular, no ensino de línguas, porque a linguagem é o meio privilegiado através do qual percebemos o mundo, transmitimos sensações, emoções, pensamentos, comunicamos, adquirimos e transmitimos saberes.

## Capítulo II – Atividades lúdicas e jogo: uma proposta de definição

### 2.1. Definição de atividade lúdica

Há autores que divergem relativamente ao que pode ser considerado jogo e ao que pode ser considerado atividade lúdica, mas sem dúvida estão de acordo em que ambos recursos permitem melhorar as aprendizagens, como garantem, pedagogos, psicólogos e outros, com reflexões que vêm desde Platão, que elogia os benefícios destas atividades para os aprendentes.

Distinguir atividade lúdica de jogo pode revelar-se uma tarefa árdua e exaustiva. Na verdade, alguns autores tomam estes dois conceitos como sinónimos: “Afortunadamente asistimos en los últimos tiempos a una revalorización del juego – de lo lúdico – como un instrumento pedagógico(...)” [Casal: 1998:2].

Aparentemente, a atividade lúdica é um conceito mais abrangente, porque remete para todo e qualquer tipo de atividade que proporcione divertimento, criatividade, emotividade, recriação, relacionamento entre pares, troca de informação, mobilização de vontades, concertação de estratégias para concretizar um objetivo comum. Deste modo, “jogo” é parte intrínseca do conceito de atividade lúdica. Casal, no seu artigo “Recreando el mundo en el aula: reflexiones sobre la naturaleza, objetivos y eficacia de las actividades lúdicas en el enfoque comunicativo”, afirma “Nosotros preferimos hablar de *recursos lúdicos*, un concepto que abarca no solo los ‘juegos’ propiamente dichos, sino todo tipo de actividades que sean multidimensionales, que desarrollen la flexibilidad del pensamiento y cuya naturaleza intrínseca sea la recreación, la sensación continua de exploración y descubrimiento, que impliquen la participación de todos los sujetos...” [Casal,1998: 2].

No *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* fala-se de usos lúdicos da língua e dá-se exemplo do que se considera atividades lúdicas a desenvolver na sala de aula: “Jogos sociais de linguagem: orais (histórias erradas ou ‘encontrar o erro’; como, quando, onde, etc.); escritos (verdade e consequência, a força, etc.); audiovisuais (loto de imagens, etc.); de cartas e de tabuleiro (canasta, monopólio, xadrez, damas, etc.); charadas, mímica, etc. Atividades individuais: adivinhas e enigmas (palavras cruzadas, anagramas, etc.); jogos mediáticos (TV e rádio: ‘Quebra-cabeças’, ‘Palavra Puxa Palavra’). Trocadilhos, jogos de palavras, por exemplo: na publicidade, p.

ex.: da proteção ambiental: ‘um cigarro mal apagado pode apagar a floresta’; nos títulos de jornais, p. ex.: a propósito do lançamento de um CD dos Beatles, perto do Natal, ‘Noite consolada’; nos *graffiti*, p. ex.: ‘Quem não tem nada não tem nada a perder’” [Conselho da Europa, 2001: 88].

Podemos, portanto, depreender que no entendimento da comissão que redigiu este documento de orientação para o ensino das línguas a nível europeu o jogo é visto como mais um recurso no domínio das atividades lúdicas.

Sonsoles Fernández, num artigo da revista *Carabela* dedicado ao tema do jogo como recurso fundamental e indispensável no âmbito da abordagem comunicativa do ensino de línguas, refere vários recursos e seus benefícios utilizando sempre o termo “jogo”, mas a dado momento afirma: “(...) el juego o la dinámica lúdica ofrecen infinitas posibilidades” [Fernández, 2000: 12].

Concluimos, então, que a palavra “jogo” é entendida, em termos pedagógico-didáticos, para além do seu significado restritivo e abrangendo outros universos, sendo utilizada para descrever aprendizagens que impliquem “(...) ir experimentando y apropiándonos de lo que nos rodea y hacerlo de forma placentera; el aprendizaje verdadero es siempre un juego en el que entran, como en todo juego, la motivación, el deseo, el reto, el descubrimiento, la creatividad, los trucos, el placer de llegar al final y de haberse superado” [Fernández, 2000: 8].

## 2.2. Definição de jogo

Parece-nos importante tentar definir o que se entende então por jogo no âmbito do ensino-aprendizagem. Para isso vamos centrar-nos agora no que pode ser entendido exclusivamente como jogo. Ao fazer uma pesquisa sobre o significado da palavra *jogo* em diferentes dicionários, deparei-me com conceitos algo díspares. No *Dicionário de Língua Portuguesa* da Porto Editora (8.<sup>a</sup> edição) encontramos a seguinte definição:

“**jogo**: *s.m.* passatempo em que, de ordinário, se arrisca dinheiro ou outra coisa; divertimento; folguedo; o que serve para jogar determinado jogo; vício de jogar; cada uma das partidas em que se divide o jogo; espetáculo desportivo; escárnio; motejo; dito chistoso; especulação gananciosa sobre títulos de crédito; conjunto de peças que formam um todo; bilhetes de lotaria; namoro por gestos; exercício; manobra, articulação; disfarce; ludíbrio; brinquete(...)” [1999: 968].

Ou seja, o jogo é visto essencialmente como uma ação lúdica e possui também uma aceção negativa relacionada com a maledicência ou escárnio do semelhante. No *Diccionario de la Lengua Española*, da Real Academia Española, a definição de jogo apresenta *nuances* consideráveis: “**juego**: (Del Lat. *Locus*) *m.* Acción y efecto de jugar. .l 2. Ejercicio recreativo sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde(...)”. No caso do português aparentemente a questão do ganhar ou perder não é relevante para o conceito ou ação de jogar. Mas vamos agora registrar a definição de jogo inserida no *Le Petit Robert*:

“**jeu**: *n. m.* (1080; lat. *Jocus* «badinage, plaisanterie») 1. 1.º Activité physique ou mentale purement gratuite, qui n’a, dans la conscience de celui qui s’y livre, d’autre but que le plaisir qu’elle procure. V. Amusement, divertissement, récréation ; ludique (*adj.*) ...II. 1.º (XII<sup>e</sup>). Cette activité organisée para un système de règles définissant un succès et un échec, un gain et un perte...” [1985 : 1046].

Nestas três definições de jogo há um aspeto que se destaca: todas elas incluem neste conceito o ludismo ou divertimento como fator preponderante no momento de classificar uma determinada atividade como jogo. Este vai ser também o meu entendimento ao longo deste trabalho, visto as restantes não serem válidas como metodologia em termos de ensino-aprendizagem.

Vários estudiosos desenvolveram estudos sobre esta temática e Huizinga, como já referimos, foi um dos que mais se destacou. Parece-nos relevante, pela sua análise exaustiva relativamente à relação entre o homem e o jogo, que a sua definição seja também aqui referida:

“(...) o jogo é uma atividade voluntária, ou uma ocupação, que tem lugar dentro de certos limites estabelecidos de tempo e lugar, de acordo com regras livremente aceites mas estritamente vinculativas, e que se constitui como um fim em si mesmo, sendo acompanhado por um estado de espírito de tensão e de alegria, bem como pela consciência de ser ‘diferente’ da vida ‘normal’”[Huizinga, 2003:45].

Há, ainda, autores que restringem a classificação de jogo a tipologias específicas como os jogos de tabuleiro, ou jogos que implicam a existência de um vencedor. Neste relatório, vou analisar esta tipologia, mas também atividades lúdicas e jogos que não impliquem a obrigatoriedade da existência de um vencedor e de um vencido, desde que as mesmas proporcionem um momento de aquisição ou aplicação de conhecimentos de

forma criativa, divertida e significativa, ou seja, segundo Praia, fundamentando-se na teoria de D. Ausubel, uma:

“(…) aprendizagem cognitiva, segundo a qual as informações são armazenadas de um modo organizado, na mente do indivíduo que aprende, sendo esse complexo organizado —a estrutura cognitiva. A base da sua teoria é que a aprendizagem deve ser significativa, isto é, o sujeito aprende e está aberto a aprender quando integra a nova informação nos conhecimentos previamente adquiridos” [2000: 121].

Em suma, atividades que incentivem os alunos a reinventar e reconstruir as aprendizagens, concretizando a premissa do programa de Espanhol relativamente ao tipo de metodologia a adotar: “(…) uma metodologia orientada para a ação, estimulando professores e alunos para a realização de tarefas significativas que levem à utilização da língua em situações autênticas” [Ministério da Educação Português, 2001: 3].

Na opinião de Guerrero & Fons [1990: 237], se excluirmos a componente competição, o que podemos definir como jogo é “(…) toda actividad dirigida a alcanzar un propósito, con unos límites definidos que constituyen sus reglas y que incorpora un elemento de diversión.” Mas, na verdade, quando falamos de jogo estamos implicitamente a pensar em competição, isto é, num vencedor e num vencido. Os jogos competitivos proporcionam por um lado um interesse elevado dos alunos, mas por outro podem revelar-se negativos em termos de ambiente dentro da sala de aula, pois podem criar tensão e mal-estar. Este tipo de jogos deve ser utilizado com especial cuidado e respeitando as especificidades dos grupos de forma a não se tornarem um fator de desestabilização devido ao clima belicoso e ao aumento de ruído que eventualmente geram na sala de aula.

No entanto, este estímulo é inerente aos jogos. Nessa perspetiva, e conscientes de que muitos não se irão rever nesta aceção não competitiva, as mesmas autoras tentam estabelecer uma tipologia para os jogos, diferenciando *Jogos competitivos* de *Jogos cooperativos*.

Segundo Guerrero & Fons [1990: 238-240], é possível distinguir as várias tipologias de jogo cooperativo isolando aspetos fundamentais do seu funcionamento:

1. *Jogos de vazío de informação* que se subdividem em dois tipos: unívocos e recíprocos;

2. *Jogos de averiguação* que igualmente se subdividem em dois tipos: *jogos de adivinhação* e *jogos de pesquisa e averiguação*;
3. *Jogos de puzzle* são os mais comuns e exigem trabalho de pares, embora possam ser preparados de forma a exigirem a participação de todo o grupo;
4. *Jogos de hierarquização*;
5. *Jogos de emparelhamento*;
6. *Jogos de seleção*;
7. *Jogos de troca de informação*;
8. *Jogos de associação*;
9. *Jogos de interpretação*;
10. *Simulações*.

Com um tão vasto leque de opções, é fundamental adaptar a tipologia do jogo aos conteúdos a trabalhar, aos objetivos que se pretende alcançar; às características e/ou interesses do grupo, às competências que se pretende desenvolver. Esse é o trabalho do professor: procurar adaptar o jogo ou atividade aos alunos.

Num outro artigo sobre a mesma temática, Piquer & Magán [2008: 75], fazem também uma tentativa de classificar os jogos segundo diferentes tipologias dividindo-os em dois grandes grupos: “livres ou imaginativos” e “regulados ou sistemáticos”. Detêm-se ainda na classificação dos jogos tendo como referência a sua finalidade em termos pedagógico-didáticos: “jogos de iniciação, jogos exploratórios de nível: jogos de introdução ou revisão de um conteúdo; jogos complementares; jogos de avaliação(...)” [2008:77].

Das definições anteriores escolhemos algumas premissas que farão parte da nossa definição de jogo, mas queremos torná-la ainda mais abrangente e por isso acrescentaremos algumas outras, não demasiadamente restritivas, para que se adegue perfeitamente ao propósito deste relatório. Consideraremos *jogo* qualquer atividade lúdica desenvolvida na sala de aula pelos alunos de forma individual ou grupal que implique a definição de objetivos claros quanto à sua execução; podem existir jogos em que o objetivo é ganhar mas outros em que o objetivo é simplesmente pôr em prática de forma informal e o mais autêntica possível as motivações, particularidades e competências de cada um.

### Capítulo III – Recursos lúdicos e jogos ao dispor do professor

Como pudemos já concluir, o universo de recursos disponíveis com carácter lúdico é muito vasto e pressupõe características e finalidades distintas. Há atividades ou jogos mais adequados à memorização, outros à prática da oralidade, outros ainda à aplicação de conhecimentos, outros ao desenvolvimento de competências sociais, afetivas ou cognitivas.

O *jogo do bingo* e o *jogo do galo*, por exemplo, são propícios à prática e memorização de vocabulário ou de ítems gramaticais, como por exemplo determinantes numerais, ou a conjugação verbal. O *pictionary*, pelo facto de associar a imagem à palavra, é um bom aliado para a memorização de léxico específico, até porque está provado que é mais fácil memorizar aquilo que visualizamos e ouvimos do que aquilo que experienciamos com um único sentido:

“A point no educacional psychologist would dispute is that students learn more when information is presented in variety of modes than when only a single mode is used (...) Make liberal use of visuals. Use photographs, drawings, sketches, and cartoons to illustrate and reinforce the meaning of vocabulary words. Show films, videotapes, and live dramatizations to illustrate lessons in texts (visual, global)” [Felder, 1995: 28].

Os jogos de tabuleiro, como o *trivial* e o *jogo da glória*, adaptados às necessidades e conhecimentos dos alunos e ao tema que se pretende desenvolver permitem praticar estruturas sintáticas e mobilizar conhecimentos culturais, porque obrigam os alunos a formular e a responder a perguntas e levam-nos a, de forma divertida, ampliarem o seu saber.

Jogos de dramatização e de simulação permitem aos alunos explorarem mais livremente os seus conhecimentos e adaptarem-nos às suas necessidades, impelindo-os também a interagir e negociar com os companheiros de grupo de modo a alcançar o sucesso comunicativo.

As canções são também um recurso muito versátil e motivador para os jovens:

“(…) con sus referencias a protagonistas tiempo y lugar, permiten que cualquiera que las escuche pueda identificarse con ellas (...) Ofrecen también múltiples posibilidades de integración en temas de actualidad cultural (...) e incluso de contenidos de otras áreas curriculares (...) las canciones constituyen en sí mismas auténticos vehículos de información lingüística, que permiten la explotación en

el aula de múltiples niveles lingüísticos (...) son pegadizas y fácilmente memorizables (...)” [Asensi, 2000: 130].

Permitem-lhes, por isso, praticar a pronúncia de forma lúdica e divertida, adquirir vocabulário e desenvolver as suas competências ao nível da compreensão auditiva. Podem criar-se exercícios de vazão de informação em que os discentes tenham de completar a letra da canção ao mesmo tempo que a ouvem ou pode ser-lhes pedido que interpretem a canção e que a repitam, por exemplo.

A publicidade, os artigos de jornal, as tiras de banda desenhada, servem muitas vezes de base para a introdução de um tema, com a mais-valia de serem um recurso autêntico, ou até humorístico, que propicia a boa disposição, e que estimula diferentes sentidos.

Os vídeos e os filmes são igualmente recursos a ter em conta pela sua versatilidade e por associarem som e imagem.

Os jogos interativos são também um caminho a percorrer neste âmbito por despertarem a curiosidade e o interesse dos alunos atuais que estão habituados a utilizar e a desfrutar das novas tecnologias, dominando este universo.

Relativamente a estas atividades, porém, há ainda um longo percurso a desenhar sobretudo porque a maioria das escolas não está equipada para que tais recursos se possam utilizar dentro da sala de aula ou sequer em outra estrutura onde exista a disponibilidade de meios para fazer uma atividade interativa *online* acontecer, porque há falta de recursos humanos e lacunas em termos de organização e disponibilização dos espaços. Mas não são apenas as escolas que precisam de se adaptar, os professores têm também de adquirir novas competências, explorar novos âmbitos, para poder integrar de forma eficaz estes recursos, conjugando-os com outros, na sua prática letiva. O uso das novas tecnologias não se limita apenas ao computador mas estende-se ao vídeo, ao projetor multimédia, à câmara de filmar, ao leitor de CD, à câmara fotográfica e, em especial, à conjugação de mais de um destes elementos na execução de uma única atividade. Fazer essa gestão implica saber e domínio dos materiais e dos recursos disponíveis, o que exige formação específica e o desenvolvimento de mais e melhores materiais didáticos neste âmbito pleno de potencialidades ainda pouco exploradas.

Muitos destes recursos didáticos estão já disponíveis para utilização imediata do professor, alguns estão mesmo presentes nos livros de texto, mas outras vezes será

necessário ser o próprio a criá-los, adaptando-os às necessidades e interesses dos discentes e ao objetivo pretendido para alcançar o êxito.

Numa das minhas unidades didáticas pareceu-me interessante e produtivo utilizar uma dessas atividades interativas. Propus aos alunos como trabalho de casa da unidade “El arte y los artistas” que acessem ao sítio na internet do Instituto Cervantes, em *Pasatiempos Rayuela*, e que escolhessem e realizassem um dos jogos aí propostos relacionado com arte ou artistas, seleccionada no nível inicial ou intermedio, na secção “Juegos de Lógica”. Para poder comprovar a realização da atividade, e valorizando-a como meio de aquisição de novos conhecimentos, foi-lhes pedido que na aula seguinte apresentassem à turma o artista ou o aspeto artístico que tinham descoberto. Esta atividade foi executada como trabalho de casa devido à falta de meios da escola e à dificuldade em ter em sala de aula computadores suficientes para que os alunos a efetuassem nesse espaço. Os dados obtidos pelos alunos serviram de elo de ligação entre a primeira e a segunda aula da unidade.

Em suma, o leque de jogos disponível é vasto, mas é fundamental escolher o que melhor se adequa às especificidades de cada currículo e de cada grupo.

## **Capítulo IV – Uso das atividades lúdicas e jogos em diferentes momentos da aprendizagem**

### **4.1. Motivação**

O jogo, pelas suas características facilitadoras, é um excelente aliado no momento de motivar os alunos para um novo tema: gramatical, lexical, sociocultural ou fonético. Cria expectativa, mobiliza saberes já adquiridos, proporciona divertimento e aprendizagem efetiva de novas matérias.

Quando o professor decide utilizar um jogo como motivação para um tema novo, está a dar aos discentes a oportunidade de descobrirem passo a passo um novo desafio educativo, sendo intervenientes ativos do processo de ensino-aprendizagem, expondo as suas dificuldades, pois um jogo pode exigir o recurso a matérias ou destrezas que o aluno não domina, e revelando as suas capacidades. Por exemplo, a nova unidade tem

como tema o cinema e a música e o professor divide pelos alunos fotos de atores conhecidos, neste caso hispanos, e pede-lhes que os descrevam com três adjetivos físicos e três psicológicos, dando de seguida a oportunidades aos restantes companheiros para adivinharem de quem se trata. O professor poderia simplesmente projetar as fotos e explicar aos alunos quem era cada uma destas personalidades, mas nesse caso a sua função seria expositiva e os alunos seriam meros recetores do saber, não utilizariam a sua energia nem os seus recursos cognitivos. Ao utilizar um jogo em que é pedido ao aluno que construa uma imagem e adivinhe uma informação, ele é um elemento ativo e a aprendizagem será mais significativa para ele. Esta é, por isso, uma forma não só de apresentar uma nova unidade de aprendizagem de forma alegre e dinâmica, dando a conhecer personalidades relacionadas com a cultura-meta, o que poderá despertar a curiosidade dos alunos para outros temas culturais, mas também de mobilizar conhecimentos prévios (léxicos, culturais, fonéticos, morfossintáticos), de os praticarem, em síntese, de ativarem conhecimentos linguísticos e culturais.

Projetar um excerto de uma entrevista em vídeo onde alguém responde a perguntas sobre uma determinada temática, mas sem que estas sejam expressas e pedir aos alunos que imaginem que são o entrevistador e que redijam as perguntas que fariam para cada uma daquelas respostas, é um jogo de vazio de informação que exige a mobilização de várias competências: compreensão auditiva, produção escrita, produção oral e compreensão oral. Motivar é criar a disposição favorável a determinado procedimento, é cativar o aluno para que o seu empenho nas tarefas da aula seja positivo e sobretudo para estas lhe proporcionem momentos estimulantes tanto em termos intelectuais como emocionais: “La idea es que los alumnos jueguen diariamente, no precisamente que todo sea juego (pues entonces no serían actividades separadas, se perdería la novedad o la sorpresa), sino que se combinen con diferentes experiencias de aprendizaje, foros debates, dramatizaciones, etc. para promover o ejercitar contenidos curriculares, sean conceptuales, procedimentales o actitudinales” [Chacón, 2008: 7].

#### **4.2. Aplicação e prática de conhecimentos**

A aplicação e prática dos conhecimentos linguísticos (léxicos, fonológicos, gramaticais) pode realizar-se de diferentes formas. O professor pode optar por pedir aos alunos para realizarem tarefas de preenchimento de espaços, redação de pequenos

textos, repetição de estruturas, etc. Estas atividades poderão ter o efeito desejado em termos de memorização de conhecimentos, mas provavelmente será desaproveitado o seu potencial comunicativo. Na opinião de Rodas [2001:289], “Los juegos comunicativos son particularmente idóneos para la práctica de elementos lingüísticos concretos (vocabulario, estructuras, sonidos, etc.) dentro de un contexto comunicativo real (el juego)”. Pela sua versatilidade o jogo possibilita aos alunos a prática divertida, mas contextualizada, dos diferentes aspetos linguísticos.

Ao realizarem um *jogo de trivial* ou *pictionary* ou *jogo do galo*, ou outro qualquer, os discentes estão a praticar os conteúdos e estruturas estudados e ao mesmo tempo fazem uso das suas capacidades comunicativas para interagirem com os restantes participantes na atividade: comunicando na L2, embora muitas vezes mesclada com a língua materna, que surge naturalmente pelo facto de se encontrarem numa situação de desinibição; procurando formas de ultrapassar as dificuldades de modo a que estas não se tornem impeditivas da sua progressão, pelo medo de errar diante dos colegas. Em síntese, sendo elementos ativos da sua progressão como aprendentes.

#### **4.3. Sistematização de conteúdos – dramatização**

No final de cada unidade didática é indispensável fazer a sistematização dos conteúdos aprendidos de modo a que estes sejam significativos e revelem a sua funcionalidade prática no futuro. As dramatizações podem exercer esta função. O professor tem a função de dirigir os alunos num determinado sentido, entregando-lhes um guião da atividade e estabelecendo o tipo de agrupamento necessário para que os mesmos possam criar livremente o seu texto (pode ser um trabalho de pares – uma entrevista, uma consulta no médico, um diálogo entre o cliente e o empregado de uma loja numa ida às compras, uma reserva de bilhetes ou de hotel, um pedido de informação –, pode ser um trabalho de pequeno grupo, três ou quatro elementos – uma ida ao restaurante com amigos, uma viagem em família –, pode ser um debate em que todo grupo participa, ou um jogo como o *trivial* ou o *pictionary* adaptado de modo a possibilitar a participação de todos os elementos –, pode ser um trabalho individual – palavras cruzadas, preenchimento de espaços, escrita de um poema criativo) utilizando o léxico, as estruturas gramaticais e sintáticas estudadas e os restantes conteúdos: funcionais, culturais, fonéticos, etc., para o criarem livremente e posteriormente o

apresentarem à turma: “Se puede jugar, además, sentados, en grupo, en pareja, de frente, de espaldas, con una pegatina en la frente, moviéndose, con información previa, con dibujos, con gestos, hablando, cambiando de grupo, compitiendo, colaborando, etcétera, de acuerdo con el tipo de juego, y el objetivo del aprendizaje”[Fernández, 1997: 17] .

Numa única atividade são mobilizados os conhecimentos linguísticos, culturais e científicos dos alunos e as suas capacidades de negociação, afetividade, adaptabilidade e interação, transversais a todas as disciplinas do currículo e necessárias ao seu desenvolvimento como ser social integrado numa comunidade. Em síntese: “El juego es participativo y, bien canalizado, llega a ser expresivo, creativo; a través de él, en el aula se favorece de forma directa la sociabilidad y la integración. Ese juego en sí es una acción dramática pues nace del encuentro, lucha, conflicto, entre el individuo que comienza su aprendizaje y el mundo”[Funes, 91: 2000].

Há inúmeros argumentos favoráveis ao uso da dramatização como recurso na sala de aula e provavelmente o que mais força apresenta é, como afirma Funes [92: 2000], que “Lo que se aprende con el cuerpo, con los sentidos es mucho más difícil de olvidar que lo memorizado pasivamente”.

A dramatização proporciona um estímulo acrescido às aprendizagens, leva o aluno a recriar um mundo que é seu, a transportar para a sala de aula as suas vivências cognitivas, afetivo-sociais e motoras. Aplica os conhecimentos adquiridos e gere as suas dificuldades, transformando-as de acordo com as suas necessidades comunicativas, adaptando-se ao contexto.

Através da dramatização o discente põe em prática as três fases da aprendizagem linguística (pré-acional; acional; pós-acional) [Jacob, 2003: 39], baseadas na classificação de Dörnyei, e outras competências transversais ao seu desenvolvimento, mobilizadas com um único objetivo: recriar uma situação semelhante à realidade onde possa usar o idioma aprendido:

“La forma tradicional de la enseñanza idiomática destaca tres fases: la presentación de la forma lingüística, su práctica y un reforzamiento. Como vemos, en los juegos dramáticos se desarrollan estas tres: en primer lugar la observación de la vida, del mundo y de las personas; en segundo y en tercero, la interpretación y la interacción” [Funes, 94: 2000].

Ao propor uma determinada atividade de dramatização ou simulação, o docente está a remeter para o aluno a responsabilidade de selecionar as aprendizagens que lhe

serão úteis e necessárias à boa consecução do objetivo final, representar uma cena do cotidiano, interagindo com os restantes elementos do grupo, interpretando o que estes têm para lhe transmitir e transmitindo ele próprio as informações que pretende:

“Proporciona así un contexto para una amplia variedad de funciones comunicativas y áreas de significado(...) Proporciona a los estudiantes oportunidades de expresar su propia personalidad y experimentar por medio de la lengua extranjera. También les proporciona una experiencia valiosa al usar la lengua como medio de articular sus propias relaciones sociales” [Littlewood, 1998: 46].

Mas, Littlewood vai mais além e completa esta ideia, remetendo para a língua estrangeira a responsabilidade de preparar o aluno para a sua integração como elemento na comunidade em que vive, destacando a necessidade de utilizar como temas para diálogos e simulações situações relacionadas com os interesses e preocupações dos alunos: “A través de las actividades en la lengua extranjera, el objetivo es ayudar a los alumnos jóvenes a entender las circunstancias que les rodean y a enfrentarse con sus problemas. Con esa finalidad se comentan en clase y en la lengua extranjera aspectos de su experiencia (como por ejemplo los deberes a hacer en casa, la preocupación por calificaciones bajas, conflictos con los adultos). También se convierten en temas para diálogos y actividades de situaciones simuladas” [Littlewood, 1998: 45].

#### **4.4. Avaliação**

A avaliação da aprendizagem de uma língua estrangeira reveste-se de múltiplos parâmetros e pode ser feita em diferentes modalidades, pode ser contínua ou final, mas é sem dúvida fundamental para alunos e professores verificarem o sucesso das aprendizagens e da metodologia utilizada, e através dos resultados obtidos reequacionarem metodologias e objetivos visando um maior sucesso. Além disso, como afirma Bordón em relação à necessidade e utilidade da avaliação, referindo-se especificamente aos exames, mas as mesmas pautas se podem aplicar a outros tipos de avaliação, estes “(...) pueden ayudar a clarificar los objetivos de aprendizaje al propio alumno, en la medida en que lo que este debe saber para el examen se supone que responda lo que debe saber hacer con la lengua que está estudiando” [Bordón, 2006:57].

Através da realização de um jogo o aluno pode ser avaliado nas suas competências cognitivas e afetivo-sociais, o que não acontece num exame escrito ou

mesmo oral, embora, visto serem competências transversais, possam igualmente ser avaliadas em aulas de outras disciplinas. O jogo didático pode servir o propósito avaliativo na medida em que mobiliza múltiplas valências linguísticas e atitudinais, revestindo-se por isso de um valor muito abrangente e completo em termos de progressão escolar. Por exemplo, num exercício de dramatização poderá ser feita a avaliação da oralidade, na preparação de um texto escrito que sirva de guião a um debate, uma entrevista, etc. pode ser avaliada a competência escrita, na interação com os colegas de turma, o espírito de equipa e de cooperação.

Assim, o jogo pode servir como veículo para a recolha de elementos de avaliação tanto quantitativa como qualitativa, tal e como qualquer outro recurso utilizado na aula. Para isso, cabe ao professor preparar a atividade que serve o seu propósito avaliativo. E talvez se obtenham resultados mais válidos e justos utilizando os jogos como fonte de recolha de elementos avaliativos nos diversos parâmetros, porque os alunos estão mais relaxados, implicados na tarefa e o fator stress estará seguramente reduzido. Por outro lado, o facto de se encontrarem libertos de tensão poderá levar os alunos a utilizarem a língua materna em detrimento da língua estrangeira, dificultando a recolha de evidências avaliativas. Logicamente que o uso destes elementos de avaliação não substituirá em nenhum momento outras ferramentas de avaliação, nomeadamente na sua forma mais tradicional, mas servirão de complemento e os seus resultados serão também “(...) susceptibles de una interpretación en clave didáctica que permita extraer información acerca de los puntos débiles y fuertes del aprendiz y de ahí intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2” [Bordón, 2006: 59]. Toda esta informação “(...) permitirá reflexiones conducentes a evaluar la programación del curso, la efectividad del manual, el desarrollo del propio currículo o el papel del profesor” [Bordón, 2006: 59].

O aspeto fundamental é considerar a avaliação como um recurso mais para dar ao aluno a possibilidade de percecionar de um modo mais aprofundado e rigoroso as suas dificuldades e o nível de sucesso das suas aprendizagens, levando-o a procurar, com o auxílio do professor, estratégias para progredir. Ao professor a avaliação permite uma visão crítica do trabalho efetuado, regular a eficácia do currículo em termos de ensino-aprendizagem e diagnosticar as lacunas, intervindo nas áreas que se revelem menos conseguidas, tal como sustenta Bordón [2006:58-59].

## **Capítulo V – O nível de intervenção do professor e dos alunos**

### **5.1. O papel do professor na regulação das atividades lúdicas e dos jogos nas aulas de ELE**

O uso dos jogos e das atividades lúdicas como estratégia de ensino-aprendizagem implica uma reflexão cuidada e consciente de pesquisa constante, e a permanente interação entre a criatividade do professor e a do aluno; implica também o conhecimento mútuo e a gestão de diferentes motivações e interesses: “Si vous décidez d’introduire le jeu dans votre classe de langue, votre décision est le point de départ d’une recherche, d’une mise en action continue de votre créativité et par la même de celle de vos élèves” [Julien, 1988: 4].

De facto, tanto alunos como professores são dotados de perfis específicos, não apenas em termos de personalidade como também no que diz respeito à forma de transmissão e aquisição de conhecimentos. Conhecer e tentar coordenar as características específicas de cada um e as suas expectativas no momento de decidir a planificação de atividades lúdicas ou outras é essencial para conseguir o êxito das aprendizagens. Ainda sobre este assunto, Richard Felder, num artigo intitulado “Learning and Teaching styles”, afirma “How much a given student learns in a class is governed in part by the student’s native ability or prior preparation but also by the compatibility of his or her characteristic approach to learning and the instructor’s characteristic approach to teaching” [Felder, 1995: 21]. Ou seja, a simbiose entre as características de um e de outro agente do processo de ensino-aprendizagem é determinante para o bom funcionamento das aulas; mesmo que seja impossível compatibilizar todas as personalidades e características, é essencial fazer um esforço para buscar um ponto de equilíbrio. Se o professor não se sente cómodo para implementar um determinado tipo de atividades na aula, ou se percebe que os seus alunos não têm predisposição para as mesmas, será preferível que não as utilize, embora os jogos didáticos possam ser de facto divertidos, mobilizadores e produtivos, isso só acontece se os participantes os considerarem eficazes e os virem com bons olhos.

É função do professor estabelecer os objetivos educativos para determinado curso, com base nos programas da disciplina, pois é através deles que as unidades possuem coerência e coesão e serão eles que servirão de guia para a escolha das estratégias que serão utilizadas na sala de aula.

A escolha dos objetivos, segundo Amparo Escamilla, deve ser feita de modo a que o aluno possa desenvolver diferentes aspetos da sua personalidade, nomeadamente, objetivos do domínio cognitivo (desenvolvimento das capacidades intelectuais), objetivos do domínio afetivo-social e moral (sentimentos, atitudes, hábitos, valores e normas) e objetivos do domínio psicomotor e motor (atitudes percetivas, controlo da postura, domínio motor e expressão facial e corporal) [1995: 98].

Os jogos didáticos demonstram ser uma estratégia multidisciplinar consubstanciadora de um ser completo, porque devido à sua versatilidade, num único jogo é possível pôr em prática todas as capacidades de forma a atingir na essencialidade tais objetivos. Por exemplo, para efetuar uma atividade de dramatização, os alunos têm de mobilizar conhecimentos de língua, culturais, sociais, afetivos, etc., interagem com os companheiros e possivelmente negociam aspetos do projeto; no momento de dramatizar utilizam as suas capacidades motoras (movem-se, gesticulam, etc.), praticam a pronúncia e a oralidade, e mais uma vez, interagem e cooperam com os companheiros.

Além disso, ao equacionar a melhor estratégia para a transmissão de um conteúdo, o professor deve procurar uma atividade que se adegue ao programa a lecionar, que seja eficaz como recurso para a apropriação do mesmo, e que vá de encontro aos interesses e às expectativas dos alunos:

“El profesor debe ser capaz de adaptar el currículo según el tipo de curso teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos, de adaptarse a nuevas soluciones, de crear materiales indicados para cada caso, de realizar tareas significativas para los alumnos lo más reales y motivadoras posibles, que los estimule al aprendizaje y a la utilización de la lengua” [Rampérez, 2011: 8].

Deve, ainda, procurar, dentro do possível, que tal recurso faça com que os alunos se sintam parte ativa do processo de ensino-aprendizagem.

O professor tem o papel de decidir quais os jogos a implementar, e qual o melhor momento para o fazer.

Uma aula divide-se em diferentes momentos ou sequências e a ele cabe escolher a melhor altura para usar este ou aquele jogo, esta ou aquela atividade. Na perspetiva de Richards & Lockhart [1998: 107] uma aula divide-se em quatro momentos essenciais: início, sequência, ritmo e fecho. É durante estes diferentes momentos que existirá espaço para uma ou outra atividade, com diferentes objetivos e finalidades, ocupando

um período de tempo mais ou menos longo de acordo com a dinâmica da aula; pode ser apenas um momento de pausa, após um longo período de concentração: “Habiendo trabajado fructíferamente en un trabajo y considerando que es suficiente por el momento, dedica un minuto a jugar simplemente con las letras de una palabra larga que guarde relación con el tema que habéis estado estudiando” [Woodward, 2002: 81]. Ou pode realizar-se durante uma das quatro sequências de aula: “Si te gusta que los estudiantes estén animados y tengan ganas de participar, podrías optar por los juegos para el comienzo de la clase” [Woodward, 2002: 69].

Definir o grau de presença/implicação do professor no jogo didático selecionado, ou seja, até que ponto esta será uma atividade mais ou menos controlada, de modo a ser-lhe atribuído um papel de simples regulador e observador da tarefa desenvolvida ou ser elemento ativo e participante na mesma, é essencial e possibilita uma maior ou menor independência do aluno na construção da sua aprendizagem: “(...) el profesor puede ajustar la naturaleza de su propio control sobre la actividad a fin de permitir un campo de acción mayor o menor para la implicación creativa de los estudiantes” [Littlewood, 1998: 49].

Na opinião de Paula Chacón, os jogos possibilitam aos alunos desenvolverem as suas próprias estratégias de aprendizagem e aos docentes libertarem-se do papel de centro da aula “Con el juego, los docentes dejamos de ser el centro de las clases, los “sabios” en una palabra, para pasar a ser meros facilitadores-conductores del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de potenciar con su uso el trabajo en pequeños grupos o parejas”[Chacón, 2008: 2].

Como síntese, podemos afirmar que a tarefa do professor é fundamentalmente de planificador, regulador e facilitador das aprendizagens através dos jogos didáticos. Num primeiro momento, terá de adaptá-los às necessidades dos alunos e ao currículo e, num segundo momento, facilitar a sua aplicação na sala de aula e regular as atividades dando aos alunos a possibilidade de criarem as suas próprias estratégias de aprendizagem, mobilizando e desenvolvendo as suas capacidades cognitivas, psicomotoras e afetivo-sociais, que no futuro lhe permitirão continuar a crescer como pessoas.

## 5.2. O papel dos alunos

Como já foi dito anteriormente, as atividades lúdicas possibilitam uma maior participação do aluno na construção do seu próprio saber e fazem-no desenvolver aspetos transversais – cognitivos, psicomotores, motores, afetivo-sociais – essenciais à sua progressão e crescimento como indivíduo inserido numa sociedade em constante movimento. A versatilidade das atividades lúdicas e a sua faceta pluridisciplinar que mobiliza diferentes estímulos (visuais, sonoros, motores, etc.) proporciona ao discente a possibilidade de descobrir as suas forças e limitações, e sobretudo de ampliar o seu horizonte de conhecimentos de uma forma dinâmica, divertida, apelativa e cativante, como sugere Chacón citando García [2006]: “En este tipo de juegos (didácticos) se combinan el método visual, la palabra de los maestros y las acciones de los educandos con los juguetes, materiales, piezas etc. Así el educador o la educadora dirige la atención de estos, los orienta, y logra que precisen sus ideas y amplíen su experiencia” [Chacón, 2008: 3].

Espera-se também que os alunos adquiram um papel fulcral e de agentes centrais na aquisição de competências e, como tal, o docente “Debe ver a sus alumnos como pensadores, no como devoradores de los conocimientos que él les pueda transmitir” [Casal, 1998:7]. Com esta dinâmica de aula, baseada nos jogos didáticos, espera-se que os alunos exercitem de forma contínua e menos controlada as diferentes competências linguísticas: expressão e interação oral, expressão escrita, compreensão escrita e compreensão auditiva, mediação e interação escrita.

Os jogos didáticos têm o poder de criar um ambiente de trabalho relaxado e tranquilo, que favorece a participação de todos sem medos:

“Además, el uso de juegos en clase suele motivar a los alumnos y disminuir la ansiedad en la medida en que, en esas actividades, es posible reducir la importancia de los errores y entenderlos como parte del proceso de aprendizaje. En las actividades tradicionales en que se marca claramente el papel del profesor y de los alumnos, la inseguridad y el miedo al error inhiben la participación en clase” [Baretta, 2006: 2].

No ensino de uma língua estrangeira, não se pretende apenas que o aluno aprenda regras gramaticais e vocabulário: é fundamental que ele desenvolva estratégias comunicativas, nomeadamente de expressão oral, (porque neste domínio é mais difícil o

aluno poder praticar a LE fora da sala de aula devido à dificuldade em encontrar um interlocutor), mas também de compreensão oral e compreensão e expressão escrita (que mais facilmente poderá praticar fora do ambiente escolar, porque pode ler um livro, um artigo de uma revista, ver um filme, ouvir canções, pode manter correspondência por carta ou por e-mail, etc., sem grandes dificuldades) para poder no futuro utilizar o idioma de forma coerente e eficaz, em síntese, para que a aprendizagem da língua estrangeira se revele útil às suas necessidades. A través de um jogo didático é-lhe dada a possibilidade de desenvolver estas competências, e, quase sempre, de realizar tarefas autênticas: “Aunque el juego que se pretenda utilizar tenga el objetivo de trabajar la gramática o el vocabulario y no directamente la expresión oral, el aspecto comunicativo está en el propio desarrollo del juego, en el cual se les obliga a los alumnos a utilizar estrategias de comunicación para interactuar con sus compañeros y alcanzar las metas pretendidas” [Baretta, 2006:2].

## **Capítulo VI - Aspectos positivos e negativos do uso dos jogos nas aulas de ELE**

### **6.1. Aspectos positivos**

Muitos pensam que estas atividades são apenas um pretexto para o divertimento e a distração dos alunos. Esta ideia não podia estar mais distante da realidade: a experiência de uso destas atividades na aula demonstra que são de facto formas versáteis e verdadeiramente complexas (em termos de mobilização de competências) de transmitir conteúdos que permitem explorar diferentes formas de alcançar excelentes resultados no âmbito do ensino-aprendizagem, revelando aspectos que desconhecemos sobre os interesses e os conhecimentos prévios dos alunos e atribuindo-lhes uma participação mais ativa na construção do seu saber: “Con esto, el ambiente escolar se convierte en un elemento motivador donde no se prioriza solamente la memorización de conocimientos académicos que se exigen en pruebas, sino la formación de individuos cultural y socialmente activos” [Baretta, 3: 2006]. Estas atividades mobilizam um vasto painel de ferramentas gramaticais, lexicais, morfossintáticas, socioculturais, fonéticas e também atitudinais.

Os jogos e atividades lúdicas na sala de aula trazem evidentes benefícios: estimulam e aumentam o grau de motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira; proporcionam um ambiente agradável, estimulante; promovem e permitem a participação ativa de todos, “Favorecen un clima positivo, relajado(...) de confianza e intercambio mutuo” [Guerrero & Fons 1990: 236]. Em termos de utilização, são muito versáteis: podem ser utilizados como motivação para introduzir um tema, como verificação e aplicação dos conhecimentos adquiridos, para fazer revisões ou mesmo para elaborar um diagnóstico das necessidades dos alunos; permitem aos estudantes explorarem os seus conhecimentos de uma forma mais livre. Além disso, destacam-se por serem atividades completas que abarcam múltiplas valências: «Los psicólogos especialmente los cognitivos, llaman la atención sobre el juego destacando sus valores psicomotor, afectivo, social, cognitivo y lingüístico...” [Piquer & Magán, 2008: 73].

Concluimos que as vantagens são inúmeras, mas talvez seja interessante sublinhar o empenho e o envolvimento que habitualmente despertam e que é proposto como boa prática no capítulo “Factores afetivos” do *Quadro Europeu Comum de Referência: “Envolvimento e motivação: É provável que a execução de uma tarefa tenha mais sucesso se o aprendente estiver muito empenhado.”* [Conselho da Europa, 2001: 222].

O desenvolvimento das capacidades comunicativas e de interação é fundamental, pois é uma ferramenta aplicável não só no âmbito da sala de aula, mas imprescindível para a boa adaptação às exigências do mundo atual, cada vez mais pluridimensional, proporcionando um infinito leque de oportunidades que se atingem através do bom relacionamento entre pares: “Practicar y conocer juegos es un elemento imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua puesto que nos introduce, desde el punto de vista didáctico, en habilidades necesarias en la sociedad actual, como el trabajo cooperativo, la negociación, la organización, la superación de dificultades, etc.” [Piquer & Magán, 2008: 73].

Por último, é possível apontar o facto de nas últimas décadas se dar relevo ao uso do método comunicativo como metodologia de aprendizagem que permite ao aluno pôr em prática na sala de aula atividades práticas de comunicação semelhantes às que enfrentará no seu dia a dia, em sociedade. Para proporcionar a aquisição destes modelos, as atividades de simulação e dramatização são um recurso inquestionável pela sua adaptabilidade às inúmeras situações:

“(…) permitindo que los estudiantes exploren y exploren sus posibilidades comunicativas del modo que deseen. También les anima a expresar su propia imaginación e individualidad por medio de la lengua extranjera. Eso, a su vez, les ayuda a relacionar la nueva lengua con su propia personalidad y a incrementar su sentido de seguridad emocional al manipular el medio de comunicación extranjero” [Littlewood, 1998: 59].

Resumindo, proporciona ao aprendente as competências básicas e fundamentais para ser um utilizador independente da L2, sem medo a errar ou a falhar, dotado da confiança imprescindível para interagir e comunicar num novo idioma.

Estes jogos exigem uma preparação cuidada. O jogo, como já referimos, não pode surgir sem um objetivo definido previamente e sem uma contextualização adequada. O professor deve aferir previamente os interesses, conhecimentos prévios e necessidades dos alunos para posteriormente criar o ambiente, os materiais e procurar os recursos oportunos para a consecução da atividade, tornando-a significativa. Isto é, que se apresente ao aluno como uma oportunidade de relacionar os novos conhecimentos aos previamente adquiridos, que lhe ofereça novas informações e sentidos, que possam ser reinventados e reinterpretados, que revelem a sua utilidade futura, pois há que ter sempre presente a ideia de que “... el aprendizaje de una lengua es una tarea que dura toda la vida” [Contreras & Lafuente, n. d.: 2]. Assim, o aprendente deve sobretudo adquirir competências básicas e transversais que lhe abram a possibilidade de adaptá-las e acrescentá-las num percurso constante de aquisição de conhecimentos e de crescimento pessoal.

## **6.2. Aspetos negativos**

Apesar das múltiplas vantagens que os jogos e as atividades lúdicas podem oferecer ao professor e ao aluno, como vimos anteriormente, eles podem revelar-se uma estratégia negativa em termos de sala de aula e tornarem-se um entrave às aprendizagens. Esse é um dos impedimentos à sua utilização; se não forem bem planificadas estas atividades poderão revelar-se um verdadeiro fiasco, como afirma Baretta: “Para que el juego sea productivo bajo el punto de vista pedagógico, es necesario tener muy claro los objetivos a alcanzar e insertarlos en el momento adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje” [2006:1].

O facto de os alunos se sentirem num ambiente menos constrangedor e mais libertos de imposições em termos de regras de funcionamento da aula pode prejudicar a

dinâmica da mesma e criar situações de alguma tensão e conflito entre pares, sobretudo se falamos de jogos competitivos. É necessário que o professor antecipe, na medida do possível, tais situações de tensão para que possam ser evitadas e controladas.

Em alguns jogos o nível de ruído e de confusão pode ser também um aspeto negativo, porque impede o bom funcionamento da atividade e dificulta as aprendizagens.

Há ainda o nível de atrito, isto é, as interferências da língua materna na L2, que pode tornar-se mais visível aqui, pois como os alunos estão menos condicionados e o nível de entusiasmo é muitas vezes elevado tendem a recorrer à língua materna, ou a estruturas da mesma, e não à LE para comunicarem entre si, retirando eficácia e levando ao não cumprimento do objetivo da atividade.

Por último, num grupo de alunos há diferentes personalidades, como refere Funes [2000:94]:

“¿Qué hacer con los que rechazan este tipo de juegos? No poner especial atención en ellos. Si se crea el grupo y se desarrolla, los tímidos se integrarán. Sin embargo, hay otro tipo de alumno, opuesto al anterior, que desea participar en todo y absorbe el tiempo de los otros. A este estudiante se le puede obligar a pensar antes de actuar o hacerle ver que el tiempo es de todos.”

Corremos, por isso, o risco de que os aprendentes entrem em conflito, criando um mau ambiente e inviabilizem a realização da atividade.

Como conclusão, podemos dizer que encontramos sobretudo benefícios na utilização dos jogos na sala de aula, mas como todos os recursos e opções didáticas, também esta apresenta aspetos negativos que deverão ser ponderados pelo professor, antes da sua aplicação.

## **Capítulo VII – Investigação em ação – apresentação, estudo e comentário de atividades lúdicas e jogos didáticos aplicados como estratégia de ensino-aprendizagem**

### **7.1. Introdução**

A prática letiva é o melhor laboratório para a experimentação e aplicação dos modelos de ensino-aprendizagem que representam os nossos ideais e crenças como professores. É nela que podemos aplicar e desenvolver as estratégias que acreditamos vão ser as mais profícuas para que os nossos alunos atinjam os objetivos que pretendemos, e é também aí que eles encontram o seu espaço para criar e recriar o mundo em palavras e em ações significativas para o seu desenvolvimento como seres sociais, pois, como refere Vigotsky [2012:12], “No se limitan en sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre si y edificando con ellas nuevas realidades acordes con sus aficiones y necesidades”. Este é o objetivo fundamental das atividades aqui propostas: proporcionar destrezas que facilitem a transposição dos conhecimentos adquiridos para o mundo real, acercando o ensino ao meio envolvente dos nossos alunos.

Nas aulas de LE, como afirmam Contreras & Lafuente, “No es suficiente enseñar una serie de reglas o un listado de vocabulario; estos conocimientos por sí solos no garantizan el aprendizaje de la lengua, sino que sobre todo hay que enseñar la utilidad que tienen todos esos conceptos, mostrarlos como herramientas necesarias para conseguir la comunicación. Para ello, es fundamental conocer las necesidades del estudiante y trasladarlos al aula” [n. d.:1]. Ou seja, não é suficiente a transmissão e aquisição de conteúdos, é indispensável ir mais além, e mostrar a sua utilidade e versatilidade, na medida do possível, indo ao encontro dos interesses e motivações dos aprendentes.

Há jogos e atividades que facilitam esta tarefa, porque transportam para o aluno a responsabilidade de aplicar novos conhecimentos, associando-os a conhecimentos prévios e criando cenários de comunicação “quase” real com os colegas de forma espontânea, que no futuro poderão aplicar-se a situações distintas.

Ao planificar as minhas aulas, a escolha de temas, conteúdos, atividades e estratégias foi guiada pela necessidade de dotar os alunos de ferramentas e

competências que lhes permitissem utilizar o aprendido fora da sala de aula, e sobretudo, continuarem a desenvolver as suas capacidades e conhecimentos.

Neste pressuposto, farei aqui a apresentação e a análise de alguns jogos e atividades que utilizei na minha prática letiva, visando um modelo mais direcionado para a ação, mobilizadora de capacidades e atitudes, mais centrada na figura do aluno do que na do professor: “El professor no es el centro de la clase, ni el que lo sabe, lo dirige y lo contesta todo; es un atento observador de las necesidades de sus alumnos, motiva, da pistas, interacciona o juega como uno más, observa el processo de aprendizaje y pone los medios para favorecerlo (...)” [Fernández, 2000: 9].

Abordarei diferentes tipologias de jogos, indicando para cada uma delas os objetivos pretendidos, os conteúdos abordados e os materiais utilizados, tentando enquadrá-las em diferentes âmbitos, isto é em diferentes momentos da aula e com diferentes agrupamentos.

Por último, farei uma breve reflexão sobre os resultados obtidos.

## **7.2. O núcleo de estágio**

### **a) Caracterização da escola**

A Escola Secundária da Boa Nova está situada em Leça da Palmeira, Matosinhos, numa zona semiurbana. O recinto escolar é composto por quatro edifícios: um polivalente e três blocos (A, B e C) destinados a atividades letivas e de apoio. Faz igualmente parte deste espaço, um pavilhão gimnodesportivo e um campo de jogos.

A escola iniciou a sua atividade em 1983, mas as atuais instalações ficaram concluídas em 1987, pelo que apesar das várias intervenções posteriormente efetuadas, a escola apresenta diversas deficiências em termos de instalações, estando mesmo um pouco desatualizada e possuindo fracos recursos ao nível das novas tecnologias. A oferta escolar é sobretudo dirigida ao ensino Secundário, com destaque para o ensino Profissional, havendo uma reduzida oferta relativamente ao ensino básico. De referir ainda que a escola tem apostado na formação de professores e, desde 1987, disponibiliza núcleos de estágio pedagógico em diversas áreas.

## **b) Caracterização do grupo de estágio**

O núcleo de estágio era composto por três estagiárias. As minhas colegas foram a Anabela Teixeira e a Marta Pacheco e os nossos percursos profissionais e estudantis são diversos, tal como os interesses e provavelmente as expectativas. Ainda assim, criou-se um espírito de equipa e entreajuda muito salutar, que contribuiu para um bom ambiente e para o crescimento mútuo.

Este núcleo de estágio funcionou sem orientadora na escola, por isso o nosso acompanhamento foi feito exclusivamente pela Supervisora da faculdade, a Dra. Mónica Barros Lorenzo.

Devido a esta característica, lecionei apenas seis aulas, correspondentes a três unidades didáticas, e assisti às aulas lecionadas de cada uma das minhas colegas. Não nos sendo possível assistir a outras aulas da turma.

## **c) Caracterização da turma**

A turma que foi atribuída a este núcleo de estágio para a realização da prática pedagógica foi o 11.º A que estava no segundo ano de Espanhol – iniciação, nível A2, de acordo com a classificação do *Quadro Europeu Comum de Referência*. Era uma turma do ensino regular, Formação Científica, composta por 26 alunos, sendo que destes, apenas 17 frequentavam a disciplina de Espanhol. Tinham idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, e em termos de género havia um maior número de raparigas, 13, e apenas 4 rapazes.

O grupo era heterogéneo tanto ao nível de conhecimentos e interesses, como ao nível socioafetivo.

Perante esta realidade diversificada, preocupei-me em criar atividades e estratégias para motivar e cativar os alunos e sobretudo direcioná-las de forma a proporcionar-lhes instrumentos para superar as lacunas inicialmente verificadas em termos de aprendizagem.

Era uma turma interessada, afável, empenhada e participativa, com espírito de entreajuda, características que propiciaram o bom funcionamento das atividades letivas. Revelavam um fraco domínio da língua, sobretudo ao nível da oralidade, mas mostravam disponibilidade constante para participar nas atividades propostas, tentando superar as suas lacunas.

Desde o início que se criou um ambiente de empatia e proximidade entre os alunos e as professoras estagiárias, o que favoreceu o desenvolvimento da prática pedagógica.

O horário da disciplina de Espanhol do 11.º A era às terças e às quintas-feiras das 12h às 13h30.

### **7.3. Objetivos e metodologias**

O método adotado nas minhas unidades didáticas foi o método comunicativo aliado à pedagogia das tarefas, porque como afirma Rodas [2001: 288]: “Se aprende a hablar hablando, de la misma manera que se aprende a leer leyendo, a nadar nadando o a conducir conduciendo... Por lo tanto, si se quiere que los alumnos aprendan a hablar en una LE se les tendrá de ofrecer el máximo de oportunidades, y que estas sean lo más idóneas posibles, para que puedan hablar en el aula.”

E se antes o ensino das línguas não era pensado em função da sua utilidade comunicativa (o que se aprendia da língua eram regras gramaticais e vocabulário, que eram repetidas até à exaustão através de exercícios estruturais, de leitura de textos de autores consagrados, etc.) e não era uma preocupação do professor a necessidade de exercitar a língua como meio de comunicação, o mundo evoluiu e atualmente essa é a principal preocupação dos professores de LE.

Consciente da realidade cada vez mais globalizada dos alunos, pelo seu contacto diário com os meios de comunicação, na generalidade, e com a *Internet*, em particular, que os leva a aceder a conhecimentos e mundividências muito distintas, despertando a curiosidade deles por assuntos e questões tão diversas como o mundo em si, considero que a abordagem comunicativa vem dar resposta a muitas das dificuldades e das lacunas que os professores encontram no momento de transmitir aos alunos as competências necessárias ao seu bom desempenho no uso de uma LE, não apenas dentro da sala de aula, mas também e, em especial, no momento de a utilizar como mais uma ferramenta para o seu sucesso social, laboral, escolar ou outro. As atividades desenvolvidas na aula orientam-se sobretudo para a necessidade de comunicar e interagir, tanto em termos de comunicação oral como escrita, ações que o aluno no seu dia a dia executa, por exemplo: para falar com os colegas, para elaborar um currículo ou enviar um *e-mail*, etc.

Para atingir este objetivo, é fundamental diversificar o mais possível as atividades realizadas na sala de aula, de modo que os alunos se preparem para enfrentar com à-vontade diferentes situações comunicativas da vida real; como afirma Littlewood [1998:37] sobre esta matéria, nós professores: “(...)debemos ampliar nuestro repertorio de actividades comunicativas para que los estudiantes puedan experimentar una más amplia variedad de necesidades comunicativas en situaciones más similares a las externas al aula y bajo la influencia de condiciones sociales más variadas y claramente definidas”.

Esta tarefa é muitas vezes dificultada pelas fracas condições das escolas, tanto em termos de espaço de sala de aula como em termos de recursos, mas com imaginação e boa vontade conseguem superar-se quase todos os entraves.

A pedagogia das tarefas serviu como linha orientadora na planificação das múltiplas atividades possibilitadoras que farão parte do necessário percurso evolutivo para realização de uma atividade de síntese, mais complexa: a tarefa final.

Os benefícios desta metodologia de trabalho são múltiplos, mas destacamos aqui o facto de permitir aos alunos ter uma melhor perceção do seu percurso em termos de aprendizagem e de facilitar a autoavaliação: “Debemos considerar que la tarea final es una tarea de comunicación que representa el punto de mayor potencial comunicativo dentro de la unidad a un nivel realista y alcanzable para los alumnos, y que servirá de indicador del desarrollo de las competencias conseguidas como resultado del trabajo realizado en la unidad” [Estaire, 2009: 39]. O que nos oferece esta perspetiva é um eixo centralizador para as aprendizagens, que as torna significativas e coerentes, pois a realização das atividades está subjacente a um objetivo previamente definido, logo há uma finalidade evidente e concretizável para o esforço desenvolvido.

As atividades dramáticas e de simulação, por exemplo, inserem-se aqui com naturalidade, pois materializam o trabalho dos alunos e dão-lhes a oportunidade de partilhar com os colegas os resultados do seu trabalho, criando momentos de diversão e espontaneidade. Outros jogos podem ser também desenvolvidos ao longo de uma unidade, com objetivos diferenciados, como forma de praticar os conteúdos (por exemplo: lexicais, gramaticais, culturais) necessários para a concretização da tarefa final.

Ao definir o tema de uma unidade didática, define-se, logo de seguida, um objetivo concreto, a tarefa final; esta deve ser dada a conhecer ao aluno logo no início para que ele se aperceba da necessidade de realizar as tarefas intermédias de modo a

estas serem facilitadoras e a confluírem para um objetivo comum. Esta é também uma forma de rentabilizar os conhecimentos prévios e de promover a cooperação entre pares. A tarefa final é na sua essência de carácter comunicativo: “(...) en las tareas finales, generalmente, predominan las destrezas de la expresión escrita y expresión o interacción oral, con su contrapartida de comprensión auditiva” [Estaire, 2009: 61]. Deve também ser motivadora e impulsionadora de uma atitude participativa por parte dos alunos. Criar um pequeno diálogo, em pares ou em grupo, primeiro escrito, ou simplesmente improvisado, dependendo do nível de competência, representando uma situação real: comprar bilhetes para o cinema, ir ao médico, ir ao restaurante, fazer uma entrevista, procurar casa, reservar um hotel, ir às compras, etc. – é uma tarefa divertida e consolidadora, onde os alunos aplicam de forma mais flexível e espontânea as suas competências a nível cognitivo, afetivo, social, motor, etc.

Assim, as unidades didáticas que lecionei foram planificadas de acordo com estas linhas orientadoras e a tarefa final proposta, produção escrita e posterior dramatização de um pequeno texto, funcionou como síntese e avaliação do trabalho efetuado pelo grupo. A tarefa final escolhida foi sempre a dramatização de um texto produzido pelos alunos, por ser uma atividade rica em termos de mobilização de destrezas (expressão oral, expressão escrita, compreensão auditiva, compreensão escrita e interação oral).

#### **7.4. Apresentação de atividades**

Ao longo das três unidades que lecionei foram utilizados diferentes jogos e outros recursos para atingir os objetivos propostos. Nos anexos, estão inseridos os diferentes recursos utilizados e não apenas os jogos ou atividades lúdicas, tal como na descrição da unidade, porque só através deles será possível visualizar o desenho de cada unidade. Além disso, a tarefa final de cada unidade, a dramatização de um ato comunicativo, só se pode avaliar e ter significado através desse percurso.

No entanto, e como este trabalho de pesquisa se centra nas funcionalidades e vantagens do jogo como recurso na sala de aula, criei dois quadros síntese, para facilitar a identificação do que classifico como jogos didáticos.

Neste primeiro quadro podem identificar-se as atividades lúdicas dinamizadas em cada unidade:

<b>Atividades</b>	<b>Unidade</b>
“Sentimientos en tarjeta”	1
<i>Jogo do galo</i>	1
Dramatização: “Diario de Corazones”	1
<i>Trivial das Artes</i>	2
Dramatização: Entrevista a artistas	2
Jogo d’ <i>O enforcado</i>	3
Dramatização: Reservar um quarto num hotel	3

**Quadro 1.** Distribuição das atividades lúdicas pelas unidades lecionadas.

Pareceu-me ainda relevante fazer uma síntese, que integre o nome das atividades lúdicas com os objetivos pretendidos, bem como os materiais necessários para as realizar e o tipo de agrupamento que serviu à sua concretização. Por isso, criei um segundo quadro resumo, que aqui insiro, dando resposta a esses parâmetros:

<b>Atividade lúdica</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Materiais</b>	<b>Agrupamento</b>
<b>“Sentimientos en tarjeta”</b>	Deduzir o tema da unidade	Cartões com fotografias e cartões coloridos	Pares / grande grupo
<i>Jogo do galo</i>	Praticar o imperativo: formas regulares e irregulares	Quadro e giz	Grande grupo
<b>Dramatização: “Diario de corazones”</b>	Sintetizar e aplicar os conteúdos da unidade	Caderno diário	Grupos de 4
<i>Trivial das Artes</i>	Conhecer artistas e arte hispana	cartões com cores e caderno diário	Individual/ pares
<b>Dramatização: Entrevista a artistas</b>	Sintetizar e aplicar os conteúdos da unidade	Caderno diário	Grupos de 3
<b>Jogo d’ <i>O enforcado</i></b>	Conhecer a geografia dos países hispanos	Caderno diário	Pares
<b>Dramatização: Reservar um quarto num hotel</b>	Sintetizar e aplicar os conteúdos da unidade	Caderno diário	Grupo de 3 ou 4 alunos

**Quadro 2.** Síntese de jogos aplicados nas unidades lecionadas com breve explicação dos objetivos pretendidos, materiais necessários e agrupamentos.

Apresenta-se, seguidamente, uma breve descrição das unidades, e depois a descrição pormenorizada das atividades lúdicas implementadas em cada uma delas, complementada com um breve comentário crítico para uma mais clara perceção dos benefícios alcançados e das dificuldades encontradas.

#### **7.4.1. Unidade 1**

As unidades didáticas que lecionei no âmbito deste mestrado foram pensadas para uma turma do 11.º, Nível A2, de acordo com o *Quadro Comum Europeu de Referência*.

Na primeira unidade lecionada, o tema central foram as *Relações Pessoais*. A unidade foi planificada seguindo a metodologia das tarefas e, no que concerne a estratégias, privilegiando as competências comunicativas. Os materiais utilizados foram criados por mim, tendo como ideia base a necessidade de motivar os alunos para a tarefa final, proporcionando-lhes atividades apelativas, mobilizadoras de competências e favorecedoras de uma aprendizagem de cariz abrangente e cooperativo.

O facto de os alunos saberem desde o início qual será a tarefa final é uma mais-valia, pois como já se disse anteriormente, “obriga-os” a construir/desenvolver os seus saberes de modo a realizar com sucesso a mesma: “(...)el tema y la tarea final actuarán como estímulo central para el trabajo que se realizará durante la unidad didáctica, asegurando una mayor motivación e implicación. El tema además dará coherencia a la unidad, ya que se utilizará como contexto para todas las tareas de la unidad.” [Estaire, 2009:31].

Neste caso, a tarefa final era a criação de um *slogan* para um programa de rádio e a redação, em grupo de 4 alunos, de uma conversa entre um locutor/ conselheiro de rádio e um ouvinte com problemas nas suas relações pessoais. Esta tarefa foi depois apresentada ao grande grupo, que a avaliou, escolhendo o grupo que melhor realizou e apresentou o trabalho proposto.

De acordo com este pressuposto, defini os objetivos específicos de aprendizagem e escolhi os conteúdos a abordar, tendo sempre presente a necessidade de dotar os alunos dos conhecimentos lexicais: léxico relacionado com os sentimentos e as relações pessoais; gramaticais: o uso do imperativo com os pronomes de complemento direto e indireto; culturais: expressões idiomáticas – essenciais para a elaboração da

tarefa final. A seleção e gestão de conteúdos foi feita também de acordo com as diretivas do *Programa de Espanhol – iniciação* para este nível de ensino.

A opção de trabalhar algumas expressões idiomáticas relacionadas com sentimentos justificou-se pelo facto de as mesmas serem uma referência cultural, que pode perturbar a comunicação em caso de desconhecimento, e ainda porque dava resposta a uma das subcompetências a desenvolver na disciplina: “A subcompetência sociolinguística – que se pode incluir na pragmática – acrescenta o conhecimento das convenções da língua, dos registos adequados, dos dialetos e da capacidade de interpretar referências culturais” [Ministério da Educação, 2001:18].

Tentei dar especial atenção aos seguintes conteúdos procedimentais: apresentar, ler, seleccionar, induzir, contrastar, dramatizar, porque proporcionam ferramentas cognitivas que posteriormente permitem ao aluno adquirir ou gerar novos conhecimentos por si mesmo.

Os materiais utilizados foram diversificados, apelativos e alguns deles autênticos de modo a facilitar as aprendizagens: filme, CD, fichas, cartões, e também dicionários para apoio à redação da tarefa final. O uso do dicionário na aula pareceu-me importante, porque cria independência no aluno e proporciona-lhe autonomia na procura da informação, abrindo-lhe horizontes mais amplos.

A unidade foi estruturada em duas aulas de 90 minutos, nas quais se incluiu a apresentação da tarefa final ao grupo. Ao apresentarem o seu trabalho aos restantes colegas, os alunos sentem orgulho e reconhecem a utilidade do mesmo; além disso, sendo uma atividade de dramatização, inclui um elemento de improvisação e de divertimento.

Quanto à planificação das aulas, procurou revelar o trabalho desenvolvido pelo aluno e pelo professor e, em especial, demonstrar o percurso necessário para atingir as metas delineadas para a unidade. A sua estrutura baseou-se nos pressupostos de Richards & Lockhart [1998], por me parecerem os essenciais para conseguir a eficácia do ensino-aprendizagem: “comienzo”, “secuencia”, “ritmo” e “cierre”.

Relativamente às atividades intermédias, foram pensadas num *crescendo* quanto à sua dificuldade, adaptando-as de modo a aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos e visando a consolidação destes saberes e a aquisição e aplicação de novos. Além disso, tive a preocupação de que se interrelacionassem de forma coerente, criando uma unidade global.

Optei por partir de uma curta-metragem “Nada que perder” (anexo 1) como motivação, por este material se revelar uma mais-valia: os alunos visualizam um espaço real, personagens e ouvem o idioma-meta, criando proximidade com a cultura do Outro e contrastando-a com a sua própria cultura. Depois de feita a visualização de um excerto da curta-metragem, sem legendas, e de os alunos completarem a ficha de trabalho com as informações solicitadas, nomeadamente que identificassem a relação que se estabelece entre as duas personagens (dois desconhecidos, que mantêm uma conversa num táxi, que ao longo da viagem abordam as suas expetativas e sonhos) e que classificassem a referida relação, pediu-se-lhes que tentassem adivinhar a partir do que tinham visto o tema da unidade. Num segundo momento realizou-se um jogo a que dei o nome de “Sentimientos en tarjetas” (anexo 2) com o objetivo de reativar conhecimentos prévios de léxico relacionado com os sentimentos. Foram mostradas aos alunos fotos de várias pessoas com expressões faciais reveladoras de diferentes sentimentos e foi-lhes pedido que, num cartão previamente distribuído, em pares, adivinhassem e registassem o sentimento expresso em cada foto.

Com o intuito de proporcionar aos alunos um modelo que pudesse servir de orientação para a tarefa final e ao mesmo tempo introduzir os conteúdos gramaticais e socioculturais necessários para a realização da dita tarefa: “conjunto de saberes cuya asimilación por los alumnos se considera esencial para la consecución de los objetivos marcados” [Estaire, 2009: 50], deu-se-lhes uma ficha de trabalho para resolverem em pares (anexo 3). Num primeiro momento, deveriam ler o texto e, posteriormente, tentar completar os espaços em branco com as expressões idiomáticas do quadro quase todas relacionadas com sentimentos. De seguida, e fazendo uma leitura expressiva, simulando o diálogo entre as duas personagens, fez-se a correção oral do exercício. Este mesmo recurso escrito foi utilizado para introduzir o conteúdo gramatical. Foi solicitado aos alunos que identificassem a forma gramatical aqui utilizada para dar conselhos (imperativo), após o que preencheram uma ficha de trabalho (anexo 4) para prática deste conteúdo. Em seguida, foi-lhes proposto um *jogo do galo* realizado no quadro para consolidação do imperativo (anexo 5).

Na segunda aula, para retomar o tema e conteúdos abordados na aula anterior, utilizei a canção “Corazones”, de *Sueño de Morfeo* (anexo 6), propondo a sua audição e o completamento de uma ficha; esta escolha foi feita pela necessidade de utilizar materiais autênticos que levem os alunos a criarem empatia e respeito com a cultura-meta dando-lhes a oportunidade de a contrastarem com a sua própria cultura numa

perspetiva de enriquecimento e ampliação de matizes: “(...) esperamos que los alumnos que estudian una segunda lengua no sólo lleguen a comprender hechos que son simples manifestaciones de la cultura meta o evitar mal entendidos que son producto del choque cultural, sino también que lleguen a adquirir la capacidad de mediación entre su propia cultura y la cultura meta” [Romeo, 2006: 251].

Para concluir esta unidade, a turma foi dividida em grupos de 4 alunos, que redigiram o *slogan* promocional para o programa de rádio “Diario de Corazones” e o diálogo entre o locutor e o ouvinte, ou os ouvintes, que lhe contam os seus problemas pessoais (anexo 7). O culminar da tarefa foi a dramatização desta produção escrita para a turma, expondo o trabalho realizado à apreciação de todos, através de uma atividade que mobiliza conhecimentos, nociofuncionais, comunicativos e atitudinais.

#### **A) Descrição das atividades lúdicas realizadas nesta unidade:**

##### **a) “Sentimientos en tarjeta” (anexo 2)**

A atividade realizou-se em pares. Foi entregue a cada par de alunos um cartão com a foto de alguém que expressava um sentimento através das suas atitudes ou expressão facial. Os alunos deveriam escrever num cartão de cartolina o substantivo correspondente ao sentimento que lhes ocorria ao visualizarem a imagem. Posteriormente, apresentavam a sua resposta à turma e esta era escrita no quadro pela professora, para registo no caderno diário por todos os alunos.

**Comentário crítico:** Esta atividade teve como objetivo ativar os conhecimentos prévios dos alunos de vocabulário relacionado com os sentimentos. Os alunos efetuaram a atividade com alguma dificuldade. Os objetivos não foram cumpridos na íntegra, porque em alguns casos verificou-se existirem dificuldades em termos de vocabulário específico e os alunos recorreram à língua materna para registar o sentimento. Esta lacuna foi, no entanto, aproveitada para de forma cooperativa, com o auxílio dos colegas, se chegar ao termo adequado.

##### **b) Jogo do galo (anexo 5)**

Para a realização da atividade foi indicado aos alunos que a turma se dividiria em duas equipas: a uma corresponderia o símbolo X e a outra o O. No quadro foi desenhado pelo professor o *jogo do galo* e em cada espaço foi escrito o infinitivo de um verbo e uma pessoa verbal que os alunos teriam de conjugar corretamente. O professor devia indicar o aluno que iria começar o jogo ou poderia ser o grupo a escolher um líder

para cada grupo. O aluno escolhia a casa que queria adivinhar e, se acertasse, o professor registaria no quadro a forma correta, identificando o grupo ganhador com um X ou um O. Caso não acertasse, a vez passaria para o outro grupo e assim sucessivamente até estar completo o jogo ou uma das equipas completar uma linha, sagrando-se assim vencedora da atividade.

**Comentário crítico:** Esta atividade foi proposta ao grupo para consolidação e prática das formas regulares e irregulares do imperativo. Os alunos aderiram com bastante entusiasmo, e a atividade cumpriu os objetivos pretendidos, pois através do jogo os aprendentes, além de praticarem as formas verbais, puderam esclarecer algumas dúvidas sobre formas específicas de alguns verbos.

### **c) Dramatização de um diálogo para o programa de rádio “Diario de Corazones” (anexo 7)**

Os alunos em grupos de quatro criaram um *slogan* publicitário para o programa de rádio e um diálogo hipotético entre um ouvinte e o locutor de rádio. Esse ouvinte relataria os seus problemas pessoais e pediria ajuda ao locutor de rádio. Como as expressões idiomáticas fizeram parte dos conteúdos da unidade, foi pedido que incluíssem pelo menos uma no diálogo elaborado. Depois de concluída a redação, o grupo escolheu dois elementos que o dramatizaram para o grande grupo. Os restantes colegas assistiram à representação e registaram a sua opinião sobre a apresentação de cada grupo, para no final elegerem o que melhor desempenhou a tarefa. Os critérios para a eleição do melhor trabalho foram antes de iniciadas as apresentações registados no quadro: texto mais original, dramatização mais expressiva, cumprimento ou não da inclusão de uma expressão idiomática.

**Comentário crítico:** Esta atividade serviu de síntese aos conteúdos trabalhos ao longo da unidade. Verificou-se alguma dificuldade dos grupos na redação dos diálogos, embora tenha sido superada com a ajuda dos dicionários e da professora.

Os alunos realizaram com grande empenho e verdadeiro entusiasmo a dramatização dos textos elaborados. A atividade cumpriu os objetivos pretendidos.

## **7.4.2. Unidade 2**

A segunda unidade que lecionei “El arte y los artistas” foi também pensada para alunos do 11.º ano, nível A2, de acordo com o *Quadro Comum Europeu de Referência*

para o ensino das línguas. Porque, como já referi, neste estágio lecionei apenas numa turma.

A planificação da unidade teve sempre como linhas orientadoras o *Programa de Espanhol para o 11.º ano – nível de iniciação*, do Ministério de Educação Português e o *Plan Curricular do Instituto Cervantes*. O tema “El arte y los artistas” serviu de fio condutor para todas as atividades desenvolvidas e conteúdos propostos. A metodologia aplicada baseou-se nas premissas de Sheila Estaire em *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula* [2009], porque, como já referimos, este método cria nos alunos uma maior proximidade e responsabiliza-os relativamente às aprendizagens adquiridas, pois obriga-os a selecionar as destrezas e conhecimentos necessários para o sucesso da tarefa final.

De acordo com estes objetivos criei uma primeira atividade de motivação composta por um jogo de adivinhas em que os alunos deveriam identificar alguns artistas espanhóis e a área artística em que se destacaram. Foi feita a projeção de um *powerpoint* com fotos de artistas a partir do qual se desenvolveu a atividade (anexo 8). O objetivo da mesma foi despertar a curiosidade dos alunos para a nova unidade, partindo dos seus conhecimentos prévios da cultura espanhola, selecionando os conteúdos e procedimentos mais úteis para a realização da tarefa final.

De acordo com esta premissa, defini os objetivos específicos e os conteúdos. No final desta unidade, os alunos deveriam ter adquirido os conhecimentos e as destrezas que lhes permitissem *redigir uma entrevista entre um jornalista e um grupo de artistas (de qualquer área)*, que posteriormente seria apresentada à turma de forma dramatizada, como síntese do trabalho desenvolvido.

Os objetivos específicos delineados para a unidade foram criar nos alunos o gosto e o conhecimento das formas de arte hispana, desenvolver o seu espírito crítico, desenvolver as suas capacidades interpretativas e de comunicação na língua-meta, desenvolver mecanismos de interação com os companheiros, expressando gostos e opiniões pessoais, respeitando a opinião dos outros, de modo a que as suas aprendizagens pudessem ser transpostas com sucesso para um contexto de comunicação real na língua espanhola.

Desta forma, a escolha dos conteúdos: lexicais – vocabulário relacionado com as áreas artísticas, nomeadamente o cinema; nociofuncionais: pedir/ dar opinião, expressar acordo e desacordo; gramaticais – interrogativos e diferença *muy/ mucho*; e culturais – artistas hispanos e sua obra – foi feita de acordo com o Programa da disciplina. Com

esta escolha procurei despertar os alunos para a riqueza linguística, mas também para a riqueza cultural do idioma.

As atividades/jogos propostos foram diversificadas e procurei selecionar materiais autênticos que pudessem servir os objetivos pretendidos, como as tiras da Mafalda (anexo 9), para mobilizar os conhecimentos já adquiridos (as partículas interrogativas) e sistematizar outros (diferença *muy/mucho*), introduzir novos conteúdos (expressões utilizadas para pedir/dar opinião, expressar acordo e desacordo) e a entrevista a Mario Casas (10). Os conteúdos trabalhados foram aplicados, posteriormente, na realização do jogo *Trivial das Artes* (anexo 11), onde os alunos puderam fazer o uso dos interrogativos e mobilizar os seus conhecimentos sobre a arte hispana para elaborarem as perguntas.

Em termos de agrupamentos, optei por modalidades diversas, agrupando os alunos de acordo com as atividades e permitindo-lhes assim atuar de diferentes formas; trabalharam em grande grupo, em pares, em grupos de quatro e de forma individual: para identificar artistas hispanos, expressar opiniões sobre os seus gostos artísticos, trabalharam em grande grupo; para criar e realizar o jogo *Trivial das Artes* com o objetivo de conhecerem mais artistas hispanos, trabalharam individualmente, depois em grande grupo e por último em pares; na elaboração das perguntas para a entrevista de Mario Casas projetada em vídeo, trabalharam novamente em pares: primeiro o aluno recolheu a informação e posteriormente confrontou-a com a do companheiro, para correção e completamento. O trabalho individual foi realizado na ficha relacionada com as expressões utilizadas para dar/ pedir opinião, mostrar acordo/ desacordo, na leitura expressiva de um texto, “Los ESNB” (anexo 12), e na apresentação dos trabalhos de casa (pesquisa da biografia de uma personalidade hispana). Por último, o trabalho em grupos de três ou quatro alunos foi utilizado para realização da tarefa final: dramatização de uma entrevista a um ou a um grupo de artistas hispanos (anexo 13).

Esta segunda unidade também foi estruturada de forma a ser concretizada em duas aulas de 90 minutos. Na primeira aula, os alunos tiveram o primeiro contacto com o tema a estudar, mobilizaram conhecimentos já estudados e adquiriram alguns novos conteúdos. A seguir, para criar um ambiente mais relaxado e agradável, desenvolver a autoconfiança e favorecer o interesse e a motivação do grupo, realizou-se um jogo, o *Trivial das Artes*, que permitiu a utilização da língua-meta e a utilização dos referenciais e conhecimentos dos alunos relacionados com a cultura da LE.

Quanto à entrevista a Mario Casas, optei por seleccioná-la, porque era de um ator jovem, por isso mais apelativo para os alunos por ser representativo da sua geração, e atual. Além disso, as respostas do ator eram bastante sucintas e sobre temas comuns (gostos musicais, roupa, destinos de férias, atores preferidos, etc.), pelo que facilmente seriam identificadas. Comecei por pedir aos alunos que tentassem adivinhar as perguntas feitas ao ator, baseando-se nas respostas dadas por este, dando-lhes a liberdade de interpretar, selecionar informação e formular posteriormente hipóteses de reconstrução da entrevista.

Na segunda aula, partiu-se da sistematização dos conhecimentos adquiridos na anterior e promoveu-se a aquisição de alguns novos conteúdos, através da proposta de uma atividade de leitura em voz alta de uma entrevista a um grupo musical inventado “Los ESNB”, como prática oral do idioma e correção da pronúncia e para mostrar aos alunos um modelo de realização da tarefa final. Acrescentei aqui uma atividade de seleção de informação e aplicação de conhecimentos e aproveitei o facto de no diálogo aparecerem as formas *muy/ mucho* (anexo 12), elaborando um exercício gramatical para praticar e sistematizar os seus diferentes usos, visto em outras aulas os alunos terem demonstrado alguma dificuldade em diferenciá-los.

Na planificação tentei mostrar o trabalho desenvolvido pelos alunos e pelo professor, demonstrando sobretudo o percurso necessário para atingir as metas definidas previamente para a unidade. A sua estruturação seguiu, tal como na unidade 1, as orientações propostas por Richard & Lockhart em *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas* [1998].

#### **A) Descrição dos jogos realizados nesta atividade:**

##### **a) *Trivial das Artes* (anexo 11)**

Este *Trivial das Artes* teve como objetivo mobilizar os conhecimentos culturais adquiridos pelos alunos.

Para a realização deste jogo foram necessários cartões coloridos. A cada aluno foram dados dois cartões, um com uma cor específica que se relacionava com uma determinada forma de arte (literatura, pintura, música, cinema) e outro, que intitulei *¡Tú eliges!*, onde poderiam fazer uma pergunta sobre uma forma de arte qualquer à sua escolha. Este cartão era de cor azul clara e os outros de cores fortes. Foi, então, pedido à turma que num desses cartões redigisse uma pergunta em espanhol, relacionada com a arte hispana, e que no mesmo cartão registasse a resposta correspondente. As perguntas

deveriam incidir sobre a cultura e os artistas hispanos. Como havia a hipótese de alguns redigirem a mesma pergunta, levei alguns cartões-extra para eu fazer outras perguntas em substituição das que fossem repetidas. A verdade é que não houve muitos casos.

De seguida, recolhi os cartões e pedi aos alunos que, numa folha do seu caderno, registassem números de 1 a 17 (o número de alunos da turma), explicando-lhes que iria ler as perguntas e eles deveriam registar a resposta correta a cada pergunta no seu caderno à frente de cada número. No caso de não saberem a resposta, deveriam simplesmente incluir um traço. No final da leitura das perguntas, pedi-lhes que trocassem de caderno com o colega do lado que iria fazer a correção das respostas e registar as corretas e as incorretas de acordo com a minha leitura. No final, foi feita por cada um a contagem de respostas certas e ganhou o aluno com mais respostas corretas.

Neste caso foi instituído um prémio para o aluno ganhador: um marcador de livro com uma mensagem do âmbito artístico em espanhol.

**Comentário crítico:** Os alunos participaram com bastante empenho na atividade. Verificou-se, no entanto, alguma dificuldade em identificarem formas artísticas ou artistas das áreas específicas pelo que a maior parte optou por preencher o cartão com a indicação *¡Tú eliges!*, e muitos fizeram perguntas relacionadas com a área musical, o que limitou de alguma forma o âmbito do jogo. Talvez tivesse sido uma melhor opção, que aliás ponderei inicialmente, dar-lhes apenas cartões de cores específicas. No entanto, considerei que não poderia restringir tanto o jogo, por poder inviabilizá-lo. Ainda assim, o jogo foi bem aceite e cumpriu em grande parte os seus objetivos, nomeadamente trazendo para a sala de aula os conhecimentos e os gostos dos alunos.

#### **b) Dramatização de uma entrevista a artistas hispanos (anexo 13)**

Como o tema da unidade foi a arte, a tarefa final sugerida foi a redação e posterior dramatização para a turma de uma entrevista a um ou a vários artistas hispanos, de uma área à escolha do grupo. A atividade foi realizada em grupos de três ou de quatro alunos. Foi ainda solicitado que incluíssem uma superstição no trabalho, para introduzir um fator de diferenciação e para, posteriormente, este ser identificado pelos colegas, aquando da dramatização para a turma. À turma foi pedido que registasse a sua opinião sobre os trabalhos apresentados por cada grupo e que identificasse no caderno diário a superstição incluída em cada um. Este elemento serviu para manter o interesse e a atenção durante as apresentações, diminuindo a distração.

**Comentário crítico:** Os alunos corresponderam de forma empenhada ao desafio proposto, criando entrevistas divertidas e incluindo no trabalho o fator diferenciador da superstição que acrescentou um pormenor distintivo.

No texto redigido puderam ser aplicados e sintetizados os conteúdos trabalhados ao longo da unidade, devido ao seu caráter unificador.

A apresentação dos trabalhos de forma dramatizada teve a mais-valia de destacar algumas dificuldades ainda bastante notórias de pronúncia.

A atividade foi muito bem aceite pelos alunos que reagem habitualmente com grande entusiasmo às atividades de dramatização.

### **7.4.3. Unidade 3**

A terceira unidade que lecionei teve como tema “Ir de viaje – en el hotel”. A planificação desta unidade, à semelhança das anteriores, teve como linhas orientadoras o *Programa de Espanhol 11.º ano – nível de iniciação*, do Ministério da Educação Português e o *Plan Curricular do Instituto Cervantes*.

O tema das viagens é bastante amplo e por isso decidi centrar a atenção num aspeto mais específico: a questão do alojamento, dando destaque a uma das formas mais comuns de alojamento: o hotel. Além disso, e porque a ideia de conhecer o mundo ou os mundos pode ser muito divertida, procurei contextualizar geograficamente este tema na América-Latina, utilizando como motivação um momento do filme “Diários de motocicleta” (anexo 14) e realizando o *Jogo d’O Enforcado* [Sánchez & Fernández, 2007: 9] para identificar o nome dos países hispano-falantes da América Central e do Sul (anexo 15), porque geograficamente é uma zona do continente americano bastante distante e desconhecida para a maioria dos alunos, e pareceu-me uma oportunidade interessante para ampliar conhecimentos culturais e referenciais geográficos relativamente à LE.

O tema e a escolha da tarefa final, “hacer una reserva en un hotel” foi também aqui o fio condutor de todas as atividades e conteúdos propostos, seguindo os parâmetros da orientação metodológica previamente adotada: pedagogia das tarefas.

De acordo com esta orientação, defini os objetivos específicos e os conteúdos para que no final da unidade os alunos possuíssem os saberes e destrezas que lhes permitiram recrear um diálogo, simulando fazer a reserva de um quarto de hotel. Esta

atividade insere-se nas atividades do quotidiano com que o aluno poderá deparar-se no futuro.

Os objetivos específicos definidos para a unidade foram transmitir aos alunos os conhecimentos do léxico relacionado com o alojamento em situações de férias ou outras: reservar um quarto num hotel, identificar e conhecer os serviços de que podem usufruir, fazer pedidos especiais, se for necessário, selecionar o tipo de hotel que se adapte às suas necessidades, e conhecer e diferenciar os países da América-Latina.

Pretendeu-se com isto que os alunos desenvolvessem a sua capacidade crítica e reflexiva, destacando o que mais valorizam no momento de escolher um hotel (anexo 16); que desenvolvessem a sua capacidade interpretativa e de comunicação na língua-meta ao selecionarem e contrastarem informação a partir do texto de leitura proposto “Ernesto reserva una habitación” (anexo 17) e ao visualizarem e ouvirem o vídeo *SPA Hotel Jardines* (anexo 18). O desenvolvimento dos mecanismos de interação com os colegas esteve presente no trabalho de pares (anexo 16) e no trabalho em grupos de três ou quatro (anexo 19), onde os alunos tiveram a possibilidade de expressar os seus gostos e opiniões pessoais, respeitando os outros.

Deste modo a escolha dos conteúdos fez-se tendo presente a necessidade de dotar os alunos dos saberes essenciais para executarem com êxito a tarefa final.

Embora num primeiro momento a ideia de explorar geograficamente, ainda que de forma genérica, os países da América Latina possa parecer fugir ao âmbito da unidade, serviu de eixo de orientação para a ideia da viagem e para a necessidade de procurar/encontrar um alojamento, tendo a mais-valia de oferecer conteúdos culturais, que na minha opinião devem estar sempre presentes numa aula de língua devido ao seu carácter multidisciplinar e transversal, pois os alunos precisam de desenvolver conhecimentos não apenas no âmbito linguístico, mas também do âmbito geral, como sugere o *Programa de Espanhol – nível de iniciação* para o Ensino Secundário: “A aprendizagem da língua não deve fazer-se de forma independente da realidade sociocultural. Língua e cultura são indissociáveis, uma vez que a língua, além de veicular a cultura de um país, serve para expressar toda a sua realidade. Todas as funções comunicativas previstas no programa devem trabalhar-se em íntima conexão com a realidade sociocultural” [Ministério da Educação, 2001:12].

Relativamente aos materiais utilizados, tentei selecionar materiais autênticos e apelativos, entre eles: dois excertos do filme “Diários de Motocicleta”, a ficha com a

caracterização de hotéis realmente existentes e o vídeo promocional do *SPA Hotel Jardines*.

Preocupei-me igualmente em diversificar os agrupamentos na sala de aula, para possibilitar aos alunos interagirem em diferentes contextos: individualmente, em pares, em grupo de 3 ou 4 e em grande grupo. A visualização do excerto do filme “Diários de motocicleta” e do vídeo *SPA Hotel Jardines* foi feita em grande grupo e as respetivas fichas de trabalho preenchidas individualmente; a ficha de trabalho sobre os hotéis foi resolvida em pares, tal como o Jogo d’*O enforcado*; a tarefa final foi dinamizada em grupos de 3 ou 4 alunos.

Relativamente aos aspetos gramaticais, nesta unidade fez-se uma síntese do uso impessoal do verbo “haber” e a revisão dos numerais, que se revelariam úteis para a execução da tarefa final.

Esta unidade foi estruturada para ser concretizada em duas aulas de 90 minutos. Na primeira aula, os alunos foram motivados para o tema a estudar, através da visualização de um excerto do filme “Diários de motocicleta”, ativando conhecimentos já estudados e apropriando-se de novos. A seguir, e porque o jogo desenvolve a autoconfiança, favorece o interesse e a motivação e reduz o stresse, propus a realização do jogo d’*O Enforcado* que se aplicou em pares e se sintetizou em grande grupo (no quadro), utilizando-se os conhecimentos prévios dos discentes sobre a cultura e a geografia Latino-Americana para o concretizar.

Relativamente à ficha com dados e descrições de hotéis, foi utilizada numa atividade em que os alunos tiveram a oportunidade de selecionar informação de acordo com as suas preferências e interesses, apresentando depois à turma a sua escolha, justificando-a, praticando a língua-meta num contexto comunicativo e interagindo com os pares (anexo 16).

Na segunda aula, partiu-se da sistematização dos conteúdos aprendidos na aula anterior e introduziram-se novos. A visualização do vídeo promocional do *SPA Hotel Jardines* serviu para testar a capacidade dos alunos de interpretar/ recolher informação ouvida na LE.

Posteriormente efetuou-se uma atividade de leitura expressiva, para prática dos conteúdos estudados, correção da pronúncia, e como forma de oferecer aos alunos um modelo que os auxiliasse na redação da tarefa final. Acrescentou-se aqui uma atividade de seleção de informação e aplicação de conhecimentos.

Mais uma vez, na planificação tentei fazer transparecer o percurso desenvolvido pelos alunos e pelo professor para alcançar os objetivos delineados para a unidade, escolhendo atividades intermédias de dificuldade crescente e significativas para a realização da tarefa final: escrever e dramatizar uma reserva de um quarto num hotel (anexo 19).

#### **A) Descrição dos jogos realizados nesta atividade:**

##### **a) O Jogo d’*O enforcado* (anexo 15)**

Este jogo foi utilizado para ativar conhecimentos relacionados com a geografia hispana, pois tendo em atenção que o tema da unidade era as viagens, surgiu a oportunidade de alargar os horizontes dos alunos também nessa área. Foi assim sugerido que, como tínhamos estado a ver um excerto de um filme que mostrava uma viagem pela América Latina, através do jogo d’ *O enforcado* encontrassem o nome de todos os países da América Latina onde se fala espanhol.

Solicitei aos alunos que pensassem num país (por exemplo, Argentina) e escolhessem um colega para jogar.

No quadro desenhei a forca e expliquei como se realizava o jogo. O aluno que escolhia o país registava no caderno a primeira letra da palavra, enquanto as restantes seriam substituídas por traços, que iria completando de acordo com as letras que o companheiro dissesse e que juntas conformariam a palavra, ou seja o nome do país. Sempre que este se enganasse seria acrescentado um traço no desenho do enforcado. Ganhava o aluno que mais vezes “enforcasse” o companheiro antes de ele adivinhar a palavra (o enforcado corresponde a 7 letras erradas). Cada par de alunos realizou o jogo duas vezes, alternando-se o colega que escolhia o país e o que tentava adivinhar.

No final, fez-se o registo no quadro dos nomes encontrados e acrescentaram-se os que faltavam.

**Comentário Crítico:** A atividade foi bem aceite pelos alunos e cumpriu os objetivos pretendidos, pois trabalhou-se na aula um aspeto relacionado não apenas com a língua mas também com o universo geográfico hispano. Houve algum ruído excessivo devido ao entusiasmo do jogo e ao facto de os alunos estarem a jogar em pares.

No final, ao registarmos no quadro os países encontrados, pôde verificar-se que a maior parte dos países eram conhecidos dos alunos (Venezuela, Cuba, Argentina, Colombia, Chile, México, Perú), mas houve a necessidade de completar a informação retirada do jogo (Paraguay, Uruguay, Ecuador, Panamá, Bolivia).

## **b) Dramatização de uma reserva de um hotel (anexo 19)**

Para concluir esta unidade, a tarefa proposta aos alunos foi imaginar que se aproximavam as férias e tinham de fazer a reserva de um quarto num hotel. Os alunos, em grupos de 3 ou 4, redigiram o texto da reserva (escolheram o destino, o tipo de hotel, o preço e a duração da estadia). Como fator diferenciador, foi-lhes solicitado que fizessem também um pedido especial (chocolates, fruta, almofadas-extra, etc.). O fator diferenciador teve como finalidade manter a atenção dos colegas aquando da dramatização. Todos os que assistem devem registar esse elemento diferenciador em cada grupo.

Esta reserva foi depois apresentada à turma de forma dramatizada e os colegas tiveram de registar o pedido especial de cada grupo e escolher o grupo que na sua opinião melhor concretizou a tarefa.

**Comentário crítico:** Esta atividade foi, à semelhança das dramatizações anteriores, a síntese do trabalho desenvolvido ao longo da unidade. Os alunos puderam aplicar os novos conhecimentos adquiridos e ao teatralizarem a reserva de um hotel, simular uma situação do quotidiano que possivelmente lhes virá a ser útil no futuro.

Os objetivos definidos para a atividade foram atingidos e, mais uma vez, o facto de o diálogo criado ser, no momento seguinte, dramatizado para o grande grupo foi motivador e serviu também para a prática da expressão oral.

Devo ainda referir que percecionei, por parte dos discentes, nesta última atividade de dramatização, uma maior desinibição e à-vontade, creio que devidos ao reiterado uso desta atividade final.

### **7.4.4. Avaliação das unidades**

Relativamente a este ponto, dentro das restrições temporais impostas pelo facto de o estágio pedagógico se desenvolver dentro de condições específicas e de alguma forma limitativas, não pude explorar convenientemente todas as vertentes de avaliação que gostaria e que teriam sido profícuas para este relatório. No entanto, criei duas fichas de autoavaliação (anexo 20), que foram aplicadas nas três unidades, devidamente adaptadas aos objetivos e conteúdos de cada uma delas. Estas serviram para promover nos alunos o hábito de autorregular as próprias aprendizagens, tornando-os elementos ativos, e devido ao facto de desenvolverem o espírito crítico, levando-os a refletir sobre a sua participação, empenho e eficácia na realização das tarefas. Uma das fichas avalia a

unidade didática e o nível de consecução dos objetivos e a outra avalia o trabalho final de grupo, exigindo ao aluno a reflexão sobre a sua postura e revelando-lhe os benefícios e a necessidade de negociação e troca de ideias e informação para obter os melhores resultados na tarefa final.

### **7.5. Reflexão sobre os resultados obtidos**

Ao longo do estágio pedagógico a minha preocupação foi sempre levar os alunos a concretizarem as suas expectativas relativamente ao Espanhol LE, proporcionando-lhes aulas divertidas e motivadoras, onde adquirir conhecimentos fosse um constante criar e recriar de sentimentos, atitudes. Em síntese, um “laboratório” dinâmico, onde todos têm uma palavra a dizer e onde os resultados aparecem após um trabalho coerente, coeso, multidisciplinar, quanto baste, e sobretudo liberto de estereótipos e repleto de significação.

Para atingir este objetivo, contribuiu significativamente o carácter lúdico e comunicativo das atividades propostas, que introduziram nas aulas momentos de verdadeira harmonia, divertimento e relaxamento, propícios ao bom entendimento entre todos, favorecedores do intercâmbio de ideias e de informação, para além da necessária entreajuda. Promoveram-se atividades de interação social que os alunos poderão eventualmente transpor para a sua própria realidade:

“Las actividades de interacción social añaden una nueva dimensión a las actividades funcionales (...): la de un contexto social definido más claramente, lo que significa que los estudiantes han de prestar mayor atención tanto a los significados *sociales* como a los *funcionales* que transmiten mediante la lengua. También significa que las actividades se acercan más al tipo de situación comunicativa que se encuentra fuera del aula, donde la lengua no es solo un instrumento funcional sino también una forma de comportamiento social”[Littlewood, 1998: 41].

Esta prática dotou os alunos de uma atitude mais confiante relativamente ao seu desempenho como falantes da língua estrangeira e permitiu-lhes utilizarem-na com relativa independência, mesmo na conversação entre pares.

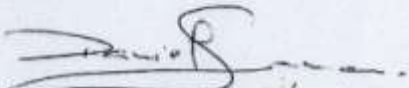
Para comprovar esta minha perceção informal da sua evolução em termos de comunicação oral e também escrita na língua-meta e do bom acolhimento destas atividade, pedi aos alunos que numa folha de papel registassem as atividades de que

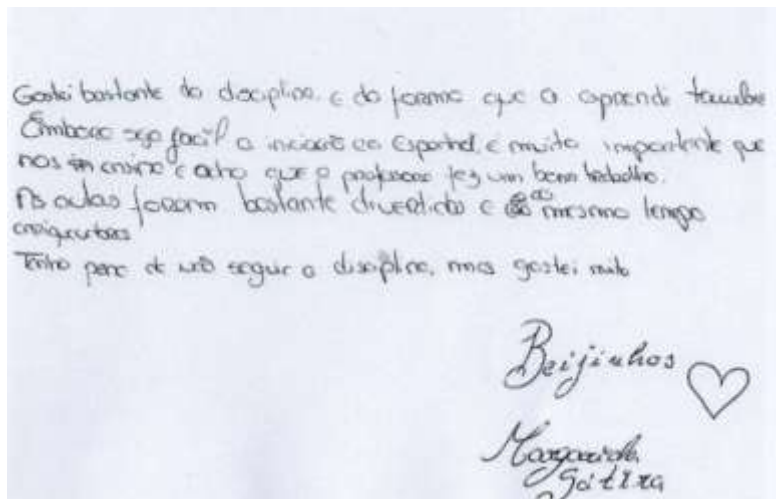
mais tinham gostado e as que gostariam de ter feito e não realizaram. Deixo aqui registrado o seu testemunho:

A mí me gusta ver películas, hacer teatro en las clases. A mí gustan mucho las clases de español y ~~es~~ es mi asignatura preferida. Gracias a las clases de español no me olvido de mi lengua materna porque la estoy perdiendo cada vez más y es muy importante para mí.

Encantado todo de forma de dar las clases es la mejor. Aprendemos la materia y luego hacemos ejercicios además casi siempre tenemos deberes lo que nos ayuda a mantener los conocimientos en la cabeza. Lo que más me gusta ~~son~~ los trabajos de ~~de~~ dramatización que hacemos en las clases. No hay nada que no me guste.

Gostar de tudo, se bem que acho que poderíamos ter feito muitas outras coisas, ~~(podíamos)~~ Podíamos ter feito mais trabalhos no exterior da sala de aula. Se bem que acho que é a professora que mais diversifica as suas actividades e a forma e o que trabalhamos nas aulas. Com todo o repertório,





1. Testemunho escrito de alguns alunos sobre o que mais gostaram nas aulas e o que poderia ser melhorado.

Esta é para mim a melhor demonstração de que o trabalho realizado foi frutífero e que estes alunos continuarão a crescer, para além da sala de aula, na sua aprendizagem da língua e da cultura espanholas.

## Capítulo VIII – Conclusão

Este relatório descreve todo um trabalho de concretização de metodologias e teorias educativas que nortearam o meu percurso e crescimento como docente de espanhol língua estrangeira. Tentei demonstrar de forma clara e coerente de que modo apliquei nas minhas aulas as atividades e métodos que considero idóneos para proporcionar aos meus alunos um ensino-aprendizagem baseado na construção progressiva, apelativa, mobilizadora, abrangente, criativa, ativa e significativa de uma língua estrangeira.

Ao iniciar o Mestrado em Ensino do Português no Ensino Básico e Secundário e Língua Estrangeira (Espanhol) e, nomeadamente, este estágio pedagógico, tinha como expectativa aperfeiçoar os meus conhecimentos de língua e o meu desempenho em termos pedagógico-didáticos.

No primeiro ano curricular do mestrado, em que tive a possibilidade de aprofundar e alargar os meus conhecimentos teóricos, sobretudo em termos pedagógico-didáticos, construí a base de trabalho para neste segundo ano letivo poder pôr em prática

os conceitos e conhecimentos adquiridos, testando a sua validade e refletindo sobre as suas múltiplas abordagens.

Graças à elaboração deste relatório tive a possibilidade de concretizar, assimilar e consolidar este percurso.

Como professora sinto-me agora mais capacitada para avaliar o meu desempenho, refletindo sobre a minha prática letiva, bem como para afrontar os inúmeros desafios que constantemente se nos deparam na sala de aula, e para encontrar soluções mais eficazes face à realidade que representa hoje o ensino de uma língua estrangeira.

A preparação, a observação de aulas, os comentários dos colegas de estágio e da Supervisora conformaram um instrumento valiosíssimo para o meu crescimento como professora e como ser humano, pois a partilha de opiniões e a reflexão sobre algumas das minhas virtudes e defeitos enquanto docente, levaram-me a constatar realidades que nunca tinha sequer ponderado e motivaram-me a melhorar as práticas letivas, tendo como referencial aspetos concretos que sem o olhar externo possivelmente nunca corrigiria.

Considero por isso, ter evoluído num sentido muito positivo como professora de Língua Espanhola e como ser humano, cumprindo assim as minhas expectativas iniciais.

Resta-me ainda concluir que as atividades lúdicas que implementei e que foram o tema central deste relatório criam um ambiente muito positivo e inclusivo nas minhas aulas.

As aulas decorreram de forma dinâmica, e as atividades lúdicas e jogos despoletaram momentos de diversão, interação e entreajuda que não teriam sido possíveis sem este recurso, demonstrando a sua validade como alternativa a recursos de cariz mais tradicional.

Em termos de eficácia, os alunos adquiriram e inferiram conteúdos com maior facilidade e, sem dúvida, com mais empenho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asensi, J. S. (2000). Música, maestro... Trabajando con música y canciones en el aula de español. *Carabela – Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE*. SGEL. Madrid.

Baretta, D. (2006) Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE, *Revista RedELE*: ISSN: 1571-4667. Acedido em março 14, 2013, em [https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006\\_07/2006\\_redELE\\_7\\_02Baretta.pdf?documentId=0901e72b80df93df](https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_07/2006_redELE_7_02Baretta.pdf?documentId=0901e72b80df93df).

Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Arco Libros. Madrid.

Bruner, J. (1986). Juego pensamiento y lenguaje, *Perspectivas*, v.16, n.º 1, pp.79-85. Acedido em julho 27, 2014, em <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/4413.pdf>

Casal, I. I.(1998). Recreando el mundo en el aula: Reflexiones sobre la naturaleza, objetivos y eficacia de las actividades lúdicas en el enfoque comunicativo. ASELE. Actas IX. Acedido em junho 26, 2014, em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0406.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0406.pdf)

Chacón, P. (2001). El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje - ¿Cómo crearlo en el aula?. Acedido em maio 5, 2014, em <http://www.grupodidactico2001.com/PaulaChacon.pdf>

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino e Avaliação*. (coord.) Ministério da Educação /GAERI. col. Perspectivas Actuais/ Educação. Edições ASA. Porto. Acedido em janeiro 10, 2012, em <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88>

Contreras, J. M. & Lafuente, M. V. (n.d.). Motivación y juego en el aula: La implicación del alumno en las clases de E/LE. Acedido em fevereiro 2, 2014, em <http://www.uv.es/avales/Avales/MartiII.pdf>

*Dicionário da Língua Portuguesa* (1999). 8.ª edição. Porto Editora. Porto

Escamilla, A. (1995), *Unidades didácticas: Una propuesta de trabajo en el aula*. Edelvives. Madrid

Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de Lengua Mediante Tareas: de la programación al aula*. Editorial Edinumen. Madrid

Felder, R. M. (n.d.). Learning and Teaching Styles In Foreign and Second Language Education. Acedido em abril 10, 2013, em <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/FLAnnals.pdf>

Fernández, S. (2000). Aprender como juego. Juegos para aprender español, *Carabela, – Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE*. SGEL. Madrid

Fuentes, C. N. (2008). El componente Lúdico en las Clases de ELE, marcoELE, revista de didáctica ELE, ISSN 1885-2211, núm.7. Acedido em março 15, 2013, em [http://marcoele.com/descargas/7/nevado\\_juego.pdf](http://marcoele.com/descargas/7/nevado_juego.pdf)

Funes, L. D. (2000). Juegos Teatrales para la Enseñanza del español como segunda lengua. *Carabela – Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE*, SGEL, Madrid

Guerrero, M. D. C. & Fons, N. P. (1990). La aplicación de los juegos a la enseñanza de español lengua extranjera, ASELE, Actas II. Acedido em março 27 2014, em, <http://www.aselered.org>

Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens*. Edições 70. Lisboa.

Instituto Cervantes. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Acedido em outubro 20, 2012, em [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)

Instituto Cervantes. Pasatiempos Rayuela. Acedido em fevereiro 4, 2013, em <http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos1/>

Jacob, L. K. (2003). Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Em Consolo, D. A. & Vieira-Abrahão, M. H. (coord.), *Pesquisas em Linguística Aplicada*. UNESP. Acedido em setembro 6, 2014, em [http://books.google.pt/books/about/Pesquisas\\_em\\_ling%C3%BCstica\\_aplicada.html?id=ij\\_ogdFnxOoC&redir\\_esc=y](http://books.google.pt/books/about/Pesquisas_em_ling%C3%BCstica_aplicada.html?id=ij_ogdFnxOoC&redir_esc=y)

Julien, P. (1988). *Activités Ludiques*. CLE International. Paris.

Littlewood, W. (1998). *La Enseñanza Comunicativa de Idiomas: Introducción Al Enfoque Comunicativo*. Cambridge University Press.

Ministério da Educação – Departamento de Educação Secundária (2001). Fernández, S. (coord.). *Programa de Espanhol – Nível de Iniciação*. Lisboa. Acedido em setembro 7, 2010, [http://www.dgidec.min-edu.pt/data/.../Programas/espanhol\\_inic\\_10](http://www.dgidec.min-edu.pt/data/.../Programas/espanhol_inic_10)

Ortega, R. (1991), Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil. *Infancia y Aprendizaje*, pp. 87-102. ISSN 0210-3702. Acedido em setembro 8, 2014, em <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48377.pdf>

Paul, R., (1985). *Le Petit Robert 1 – Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Dictionnaires Le Robert. Paris.

Piquer, M. J. L. & Magán, P. M. (2008). El juego en la enseñanza de ELE. *Glosas Didácticas* Revista electrónica internacional, n.º 17. ISSN: 1576-7809. Acedido em agosto 17, 2013, em <http://www.um.es/glosasdidacticas>

Praia, J. F. (2000). Aprendizagem significativa em D. Ausubel: Contributos para uma adequada visão da sua teoria no ensino. *Teoria da Aprendizagem Significativa – Contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa. Peniche*. Acedido em setembro 2, 2014, em <http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1320/1/Livro%20Peniche.pdf#page=122>

Rampérez, S. C. (2009-2011). *El juego en el aula de E/LE*. Monografía.IL3, Universitat de Barcelona. Acedido em novembro 12, 2013, em [diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/25742](http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/25742).

Real Academia Española, (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. 21.<sup>a</sup> edição. Madrid

Richards, J. C. & Lockhart, C. (1998). *Estrategias de Reflexión sobre la Enseñanza de Idiomas*. Cambridge University Press, Madrid

Rodas, B. C. (2001). Las destrezas de la comunicación oral, *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Síntesis. Madrid.

Romeo, R. P. de L. (2006), Reflexiones en torno al aprendizaje intercultural aplicado a la asignatura de Español en Portugal. Em Bizarro, R. (org.). *A Escola e a Diversidade Cultural*. Areal Editores. Porto.

Sánchez, A. & Fernández, R. (2007). *¿Jugamos? – Juegos de siempre para las clases de español*. SGEL. Madrid.

Vigotsky, L.S. (2012). *La imaginación y el arte en la infancia*. 11.<sup>a</sup> ed. Ediciones Akal. Madrid.

Woodward, T. (2002). *Planificación de clases y cursos*. Cambridge University Press. Madrid.

# Anexos

## ANEXO 1

### “Nada que perder”



ESCOLA SECUNDÁRIA DA BOA NOVA - LEÇA DA PALMEIRA

#### Ficha de trabajo nº 1



Corto: *Nada que perder*  
Director: **Rafa Russo**  
Protagonistas: **Pilar Punzano y Jorge Bosch**  
Premio Goya: **2003**

1. Visualiza esta parte del cortometraje *Nada que perder* y contesta a las preguntas.

a. ¿A dónde va la chica?

.....

b. La chica tiene una superstición. ¿Cuál?

.....

c. La chica va ensayando la escena en el taxi. Luego le pregunta al taxista que opina. ¿Él que le comenta?

.....

d. Cuando llegan al destino, el taxista le ofrece algo a la chica. ¿Para qué?

.....

e. Entre los dos se va estableciendo una relación. ¿Cómo la calificarías?

.....

In: <http://www.youtube.com/watch?v=x3on1RhSz1c> o <http://vimeo.com/17207951>

Nota: Si te quedas curioso(a), puedes ver el final del corto buscándolo por el nombre *Nada que perder* en internet.

## ANEXO 2

### “Sentimientos en tarjetas”



**Enamoramiento**



**Miedo**



**Soledad**



**Amistad**



**Alegría**



**Aburrimiento**



**Rabia**



**Asco**



**Enfado**



**Violencia**

## ANEXO 3

### Expressões idiomáticas



ESCOLA SECUNDÁRIA DA BOA NOVA – LEÇA DA PALMEIRA

#### Ficha de trabajo nº 2

### Expresiones idiomáticas

1. Lee los diálogos y completa los huecos con la información de los recuadros.



#### Diálogo 1

Quique se enfadó con su amiga Maite porque esta olvidó llamarlo para que lo acompañara a una cita que tenía en el cine con Tere, la chica de quién está collado hace tiempo. Lleva dos días sin cogerle el teléfono. Su madre lo ve triste y decide hablar con él.

**Madre:** Cariño, ¿qué te pasa? Te veo triste y sin ganas de hacer nada. Además no coges el teléfono a tu mejor amiga.

**Quique:** Es que *estoy hasta* ..... de Maite, es mi mejor amiga y no me llamó para ir al cine con los demás.

**Madre:** Oye, hijo, eso no es razón para que no le cojas el teléfono, ni para estar con esa cara. ¡Anímate! Habla con ella y oye sus razones.

**Quique:** Es que *es necesario tener mucho*....., siempre dice que es mi mejor amiga, que *soy*....., que me quiere de corazón y al día que más la necesito, me *deja* .....

**Madre:** ¡Vaya! Creo que exageras. Llámala y concertad una cita para aclarar la situación. Seguro que hay una buena razón para lo que pasó. *Vete a vivir, hijo, que la vida*, ..... No merece la pena uno enfadarse por tan poco.

**Quique:** Esperaré a que me llame ella.

**Madre (gritando):** No seas cabezota. ¡Vete ya! Descubre lo que pasó. Coge el teléfono.

**Quique:** ¡Anda, que ..... tienes, mamá! Ahora, voy.

mala leche

son dos días

colgado

las narices

morro

un cielo



## Diálogo 2

*Javi el novio de Merche terminó su noviazgo con ella. La chica se siente perdida y no comprende lo que pasó. Sus amigos intentan hacerla olvidar al chico, pero la cosa parece difícil. Lola se toma un café con ella en una cafetería para animarla.*

**Lola:** ¡Hola, Merche! ¿Qué tal?

**Merche:** Hola, Lola. ¡Me siento fatal! No consigo ....., solo pienso en Javi y no me apetece hacer nada. La gente siempre decía que parecíamos .....

**Lola:** Tía, eso no es normal. Olvídalo, no te merecía y además a rey muerto, ..... ¿Nunca lo has oído decir? Busca otro chico, vete a conocer gente, sal con los amigos. Ya verás que pronto lo olvidas.

**Merche:** Es que no consigo. Siempre lo echo de menos, es una monada y muy divertido.

**Lola:** Sí, claro. Pero os llevabais como....., peleando todo el rato por cosas sin importancia. Estás dorando ..... Eso no es bueno en una relación. Haz lo que te digo. Empieza una nueva vida. Practica ejercicio, ir a un gimnasio puede ser una buena idea para conocer a otros chicos.

**Merche:** Me siento triste y sin ganas de hacer nada. Todo el rato me apetece llamarlo.

**Lola:** Eso es un error, no lo hagas. Llama a los amigos, sal, liga en las fiestas y ya verás como en un par de días te sentirás otra. Llena de energía.

**Merche:** Venga, Lola. Gracias por tus consejos.

**Lola:** De nada. Vente con nosotros mañana al cumpleaños de Paco, ya verás lo divertido que va a ser.

el perro y el gato

rey puesto

la pildora

unos tortolitos

pegar ojo

**¡A practicar!**

**2. Utiliza ahora las expresiones idiomáticas anteriores de forma adecuada.**

a. Ana y Marisa son hermanas, pero nunca están de acuerdo,

.....

b. Pepe y Charo están muy enamorados, siempre van cogidos de la mano

.....

c. Mi vecino ha estado oyendo música a gritos toda la noche,

.....

d. Mi hijo es muy buen alumno y siempre ayuda en casa,

.....

e. Había quedado para cenar a las ocho con mi amigo Juanjo, está tardando muchísimo, me habrá .....

f. Quique es muy exagerado, siempre .....

g. Ana cambia de novio cada mes, como suele decir la gente

.....

h. Mi amigo Juanjo siempre está gritando a sus empleados, se enfada por todo y por nada, .....

**3. En estos diálogos la madre de Quique y la amiga de Merche intentan ayudarles dándoles sus consejos. Retira de los textos las formas verbales utilizadas para aconsejarles y regístralas.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....



ANEXO 4

Imperativo + pronomes de complemento direto e indireto



ESCOLA SECUNDÁRIA DA BOA NOVA – LEÇA DA PALMEIRA

Ficha de trabajo nº 3

1. Observa la tabla con las formas de los verbos regulares de 1ª, 2ª y 3ª conjugación.

Imperativo afirmativo

Verbos regulares			
	Hablar	Comer	Vivir
Tú	habla	come	vive
Vosotros	hablad	comed	vivid
Usted	hable	coma	viva
Ustedes	hablen	coman	vivan

1.1. Completa la tabla con las formas irregulares de los verbos en imperativo del recuadro.

Algunas formas irregulares								
	Decir	Hacer	Ser	Tener	Salir	Poner	Ir	Venir
Tú				ten			ve	
Vosotros	decid				salid			
Usted			sea					venga
Ustedes		hagan				pongan		

pon	haz	tened	vayan	venid	di
haga	diga	tenga	sed	sal	poned
sé	saiga	ven	digan	vaya	
id	ponga	sean	haced	tengan	
	saigan		vengan		

Usos: El imperativo es el tiempo que se emplea para ordenar, mandar, aconsejar o rogar.

1.2. Es tu turno, da consejos a estas personas.

- a. Julia está enfadada contigo. .... (hablar) con ella.
- b. Si quieres sacar buenas notas, ..... (hacer) los deberes y ..... (estudiar).

- c. Usted se siente solo, ..... (venir) a nuestra casa.
- d. Tu novia quiere pasear, ..... (salir) con ella.
- e. Si tienes tantos problemas con tus relaciones personales, ..... (consultar) a un psicólogo.
- f. Ustedes llevan una vida de ensueño, ..... (ser) generosos con los demás.

**2. Uso de los pronombres con el imperativo:**

→ **Regla:**

Imperativo afirmativo: los pronombres van detrás del verbo.

Ej.: Díselo.

**¡Ojo!**

Hay que tener en cuenta que:

- La forma de **vosotros**, al unirsele el pronombre **os** de segunda persona plural, elimina la -d, ej.: callad = callaos.

Nota: El único verbo que mantiene la -d es *ir*: *idos*.

**Pronombres O.D.**

Me  
Te  
Lo /La  
Nos  
Os  
Los/ Las

**Pronombres O.I.**

Me  
Te  
Le → (se)  
Nos  
Os  
Les → (se)

**¡Ojo!**

Las formas "le" y "les" pasan a "se" cuando en la misma forma verbal hay que añadir el pronombre O.D. y el pronombre O.I.

Ej. Pide el libro a tu amigo. → Pídeselo.



¡A practicar!

1. Escribe de nuevo las frases sustituyendo las palabras subrayadas por un pronombre.

a. Cierra la puerta.

.....

b. Llévate esa cazadora.

.....

c. Saludad a vuestros abuelos.

.....

d. Haz los deberes.

.....

e. Regala los chocolates a tu novia.

.....

f. Dí a tu hermana que baje la música.

.....

g. Vosotros, poned el casco, cuando viajéis en moto.

.....

h. Besa a tu novia.

.....

i. Abrazad a vuestros tíos.

.....

## ANEXO 5

### Jogo do galo

estudiar (vosotros)	viajar (ustedes)	comer (ustedes)
Hacer (tú)	ser (tú)	venir (tú)
Saber (usted)	pedir (vosotros)	Sentir (usted)

## ANEXO 6

### “Corazones”



ESCOLA SECUNDÁRIA DA BOA NOVA,  
LEÇA DA PALMEIRA

### Ficha de trabajo nº 5

1. Escucha la canción y completa los huecos.

#### Corazones

Hay corazones que están llenos de canciones,  
hay corazones llenos de..... (1),  
hay...  
Hay corazones que caminan con tacones, y otros que llevan..... (2) cinturones.

Hay corazones olvidados en cajones, otros que hablan en contadas ocasiones.  
Hay corazones que no saben del ..... (3),  
y se conforman con latir sin ilusión.

Corazones,  
los hay con ..... (4),  
los hay sin techo,  
los hay tan grandes que no caben en el pecho.  
Tan elegantes,  
..... (5),  
los hay chalados,  
orgullosos y ..... (6).

Un corazón me contó en una ocasión,  
que la vida no era ..... (7)  
ha agarrado a su botella.  
Pobre corazón, estaría  
de..... (8)  
y entre tanta ..... (9) le  
llamó vida a una adicción.



Un corazón que toca el acordeón, en la plaza en mi pueblo,  
mientras se gana unos euros.  
Haber si llueve, si nieva o hace sol,  
siempre te sonríe y te contagia  
.....(10)

Hay corazones,  
que no tienen vacaciones,  
que solo sueñan con un buen plan de pensiones.

Hay corazones,  
que se ríen sin parar,  
ilusionados llenos  
de.....(11)  
Salen a bailar y a disfrutar  
y nada les puede parar.

No se conforman con latir sin ilusión.

Corazones,  
los hay con miedo,  
los hay sin techo,  
los hay tan grandes que no caben en el pecho.  
Tan elegantes,  
despampanantes,  
los hay ..... (12),  
orgullosos y arrogantes

Corazones,  
corazones.

(...)

Grupo: Sueño de Morfeo

## Anexo 7

### “Diario de Corazones”

#### Programa de radio “Diario de Corazones”

**Slogan:** ¡Aquí, habla de ti!

**Locutor:** ¡Hola! ¡Bienvenida a nuestro programa! ¿Cómo te llamas?

**Oyente:** ¡Hola, Pablo! Me llamo Ana. Me encanta oírte. Escucho tu programa todos los jueves. Es estupendo. Espero que puedas ayudarme.

**Locutor:** Gracias. Cuéntame qué te pasa.

**Oyente:** Es que me siento fatal. Mi novio me dejó y ahora sale con una compañera de clase. Parecen unos tortolitos. No puedo verlos juntos y no quiero ir a clase. No sé qué hacer.

**Locutor:** Bueno, ir a clase es importante. No debes faltar. Llama a tus amigos y sale a tomar algo, diviértete. No valores demasiado a ese chico.

**Oyente:** Pero es que me gustaba mucho y cuando lo veo me apetece llorar. Encima siempre lo encuentro, hasta en clase.

**Locutor:** Es normal, estar triste. Ahora te parece muy difícil todo, pero luego encontrarás a otro chico que te guste. Haz lo que te digo sale con los amigos y en poco tiempo te olvidarás de él. En clase aléjate lo más que puedas.

**Oyente:** ¡Vale! Gracias por tus consejos.

**Locutor:** De nada. ¡Ánimate!

Diálogo realizado pelo grupo 2 (3 elementos)

## ANEXO 8

*Adivina quiénes son*

# ARTISTAS HISPANOS

¿Adivinas quiénes son?



Pablo Picasso: pintor y escultor



Penélope Cruz: actriz



Enrique Iglesias: cantante



Luis Sepúlveda: escritor



Shakira: cantante



Salvador Dalí: pintor

# ANEXO 9

## Expressar/dar opinião



ESCOLA SECUNDÁRIA DA BOA NOVA - LEÇA DA PALMEIRA

### Ficha informativa

## EXPRESAR OPINIÓN

1. ¿Conoces a Quino? Es un argentino famoso por haber creado un personaje entrañable llamado Mafalda. Ella siempre tiene opiniones sobre todo. Lee estas tiras de Quino y subraya las expresiones utilizadas por Mafalda y sus amigos para preguntar / expresar opinión, acuerdo y desacuerdo.





In *Mafalda 0* y *Mafalda 1*, Quino, Editorial Lumen

**Para dar una opinión, usamos:**

- Para mí...
- A mí me parece que...
- Creo que...
- En mi opinión...
- Desde mi punto de vista...
- Por mí...

**Para pedir opinión:**

- ¿Cuál es tu/su opinión sobre...?
- ¿Tú crees que...? / ¿Usted cree que...?
- ¿Qué te parece se...? / ¿Qué le parece se...?

**EXPRESAR ACUERDO**

- Estoy de acuerdo que...
- Estoy de acuerdo con lo que ha dicho...
- Me parece bien...
- Vale...
- Sí, claro...
- Es verdad que...
- Estoy a favor...

**EXPRESAR DESACUERDO**

- No estoy de acuerdo...
- No me parece bien...
- Estás equivocado...
- Estoy en contra...
- De ninguna manera...
- Eso no tiene sentido...
- Eso es una tontería...
- Eso no es verdad...

[Elaboración propia]

## ANEXO 10

### Entrevista Mario Casas

ENTREVISTA EN VÍDEO CON MARIO CASAS

## 10 preguntas al actor de moda

Mario Casas responde a las preguntas lanzadas por TELVA.

Video: [http://www.telva.com/2012/03/16/estilo\\_de\\_vida/1331891389.html](http://www.telva.com/2012/03/16/estilo_de_vida/1331891389.html)

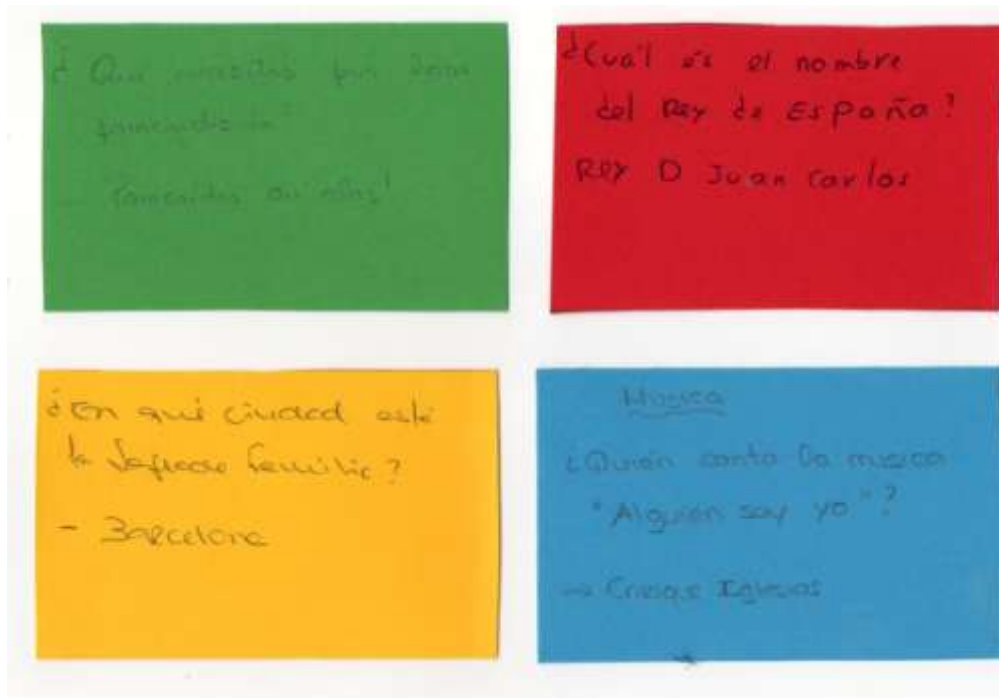


### Entrevista: Diez preguntas (indiscretas) al actor Mario Casas en Telva.com

- 1. ¿Qué música te gusta? / ¿Qué tipo de música te gusta oír?**  
Mi *play list*, me gusta todo tipo. Siempre me ha atraído el flamenco. Ahora mismo grupos ingleses. Ahora mismo estoy enganchado a Mumford & Sons.
  - 2. ¿Cuál sería tu destino de viaje? ¿Adónde te gustaría viajar?**  
Un destino de viaje, la verdad es que a cualquier sitio. Iría a Londres, dos tres meses para aprender inglés pues estaría cerquita de casa.
  - 3. ¿Qué es para ti un fin de semana perfecto?**  
En casa viendo pelis o viendo series. Un fin de semana en la montaña en la sierra de Madrid.
  - 4. ¿Hay actores a los que admiras?**  
De los de fuera, Ryan Reynolds.  
Actor ibérico Bardem.
  - 5. ¿Te preocupan los cuidados de belleza?**  
Bueno, el afeitarme.
  - 6. ¿Te gustan las redes sociales? / ¿Usas las redes sociales?**  
Soy arioso a las redes sociales. A Tuiteer nada más.
  - 7. ¿Qué ropa te gusta vestir?**  
Como me veis, mi armario de siempre: tejanos, botas, sudaderas y chaquetas de cuero.
  - 8. ¿Eres supersticioso?**  
Sí, soy supersticioso... Ahora mismo me llevo una cuerdecita que en un viaje me regaló un buda.
  - 9. ¿Qué nos cuentas/puedes decir de la película *Grupo 7*? ¿Por qué debemos ir a ver *Grupo 7*?**  
Es un *thriller* policiaco tiene mucha acción, se nos va a ver correr saltar...
  - 10. ¿Qué tipo de pelis más te gusta rodar?**  
Las pelis de acción son muy divertidas, pero la verdad se agradece hacer todo el tipo de papeles (románticas, de acción, comedias...).
- ¿Quieres dejar un mensaje para nuestras lectoras?**  
Un saludo a todas las usuarias de Telva .com

## ANEXO 11

### Trivial da arte



## ANEXO 12

### “Entrevista a Los ESBN”



ESCOLA SECUNDÁRIA DA BOA NOVA,  
LEÇA DA PALMEIRA

#### 1. Lee atentamente la entrevista.



*“Los ESBN” son un conocidísimo grupo musical español que lleva dos meses haciendo una gira por Portugal. Anoche dieron un concierto en Leça da Palmeira y hoy Quique, un reportero, les está haciendo una entrevista para una cadena de televisión.*

5

**Entrevistador:** ¡Hola! ¿Cómo se sienten ustedes después del estupendo concierto de ayer?

**Javier:** ¡Estamos encantados de estar aquí! Leça da Palmeira es un sitio precioso. El público es fenomenal.

10

**Lola:** Lo que más me gustó fue la playa y las gentes, claro.

**Paco:** Perdona, a mí lo que más me enganchó a este lugar fue la comida. ¡Ayer comí un pescado muy rico y de postre un dulce de chocolate de lamerse los labios!

**Entrevistador:** Ya veo que tienen personalidades y gustos muy distintos. Nuestros espectadores tienen mucha curiosidad en saber cómo les surgió el nombre del grupo.

15

Es bastante original. ¿Tiene algún significado especial?

**Lola:** ¿Podemos tratarnos de tú?, es más cómodo y nos sentiremos más a gusto.

**Entrevistador:** Vale, muy bien.

**Lola:** Sobre tu pregunta, creo que como empezamos muy jóvenes aún estábamos muy conectados con nuestros estudios y por ello Javier tuvo esta inspiración...

20

**Javier:** Si me permites, no ha sido una inspiración, pero una idea de genio, porque a la gente le gusta la sigla y además la recuerda con facilidad. En cuanto al significado, no sé si debemos revelarlo...

**Paco:** Pues yo pienso que no debemos hacerlo, quedará el misterio. Pero si vosotros pensáis que es buena idea, muy bien...

25

**Lola:** Por mí vamos a decirlo por primera vez aquí. A mí y a Javier nos parece bien y además tú tampoco te opones a la idea en absoluto, lo explicamos. El significado de la sigla es: “escolares sanos con buenas neuronas”. Ya ves ESBN.

**Entrevistador:** ¡Qué divertido! Nunca me lo habría imaginado y supongo que nuestros espectadores tampoco. ¿Qué es que os inspira para la creación de vuestras canciones?

30

**Paco:** Todo, absolutamente todo. La gente en la calle, nuestra familia, nuestros viajes...

**Javier:** Oye, no te olvides de lo que pasa en el mundo. Lola, es tu turno, ¿quieres añadir algo?

35 **Lola:** Gracias. Bueno, creo que es la realidad lo que nos inspira es nuestro gusto por la vida; y por supuesto nuestras preocupaciones con los problemas del planeta.

**Entrevistador:** ¿Quién compone las canciones?

**Javier:** Yo escribo las canciones y Paco compone la música, luego tenemos colaboraciones de otros cantantes.

40 **Entrevistador:** Muchos cantantes y artistas tienen alguna superstición... usan una prenda de ropa de un color específico, llevan una monedita en el bolsillo, o algo del género. Y vosotros, ¿tenéis alguna superstición o lleváis algún amuleto a vuestros conciertos?

45 **Lola:** Yo sí, siempre llevo puesto un collar con una medallita que me regaló mi madre antes de mi primer concierto. Si no lo tengo conmigo, me siento perdida.

**Javier:** Bueno yo siempre entro en palco con el pie derecho. La única vez que me olvidé de ello, me desplomé en el suelo en medio de un concierto, porque me tropecé con el cable de una guitarra.

50 **Paco:** Je, je, je, me acuerdo perfectamente, menos mal que no te hiciste daño. Yo no, no me creo en esas tonterías y siempre me divierto mucho.

**Entrevistador:** ¿Cuál de vosotros es el más refunfuñón?

**Javier:** Sin ninguna duda, Lola. Siempre está reclamando de todo y tiene una mala leche cuando no hacemos lo que quiere...

**Lola:** Perdona, pero, ¿tú qué dices? Tú eres el que más pone defectos en todo.

55 **Javier:** Estaba de broma, no te mosquees.

**Entrevistador:** Y vuestro próximo trabajo, ¿cuándo podremos oírlo? ¿Cómo se llama?

**Lola:** Paco, creo que es tu vez para hablar.

**Paco:** Pues, nuestro próximo trabajo saldrá a la venta en dos semanas. Me ayudas, Javier...

60 **Javier:** Sí, por supuesto. Es un trabajo intimista que nos dio mucho placer. Se llama "Los días de arena". Luego os enviaremos algunos álbumes para que podáis regalarlos a vuestros espectadores.

**Entrevistador:** Muchas gracias por la entrevista, me imagino que nuestros espectadores se van a quedar encantados.

65 **Javier, Paco y Lola:** Gracias y esperamos volver pronto.

**1.1. Según el texto, contesta verdadero (V) o falso (F).**

- a) El grupo ESNB está compuesto por cuatro elementos. (\_\_\_)
- b) En su visita a Leça da Palmeira a Paco le encantó la comida. (\_\_\_)
- c) El nombre del grupo no tiene ningún significado especial. (\_\_\_)
- d) Cuando el grupo empezó sus miembros todavía eran muy jóvenes. (\_\_\_)
- e) Para componer sus canciones el grupo se inspira en todo lo que le rodea. (\_\_\_)
- f) Paco es muy supersticioso y siempre entra en palco con el pie derecho. (\_\_\_)
- g) El próximo trabajo del grupo saldrá a la venta en dos meses. (\_\_\_)

**1.2. Identifica el significado de las siguientes expresiones y señala con una x la opción correcta.**

**a) "lo que más me enganchó" (línea 11)**

- i) me sorprendió (\_\_\_)
- ii) me preocupó (\_\_\_)
- iii) me sedujo (\_\_\_)

**b) "es el más refunfuñón" (línea 52):**

- i) es el más divertido (\_\_\_)
- ii) es el más hablador (\_\_\_)
- iii) es el más quejica. (\_\_\_)

**c) "no te mosquees" (línea 56):**

- i) no te enfades (\_\_\_)
- ii) no seas pesado (\_\_\_)
- iii) no te preocupes (\_\_\_)



2. En el texto se utiliza algunas veces mucho/mucha/muchos y muy. Subraya las expresiones en dónde se utiliza y después completa la tabla siguiente.

<b>muy</b>	<b>mucho/ mucha/muchos/muchas</b>
<p>1. Se utiliza antes de un Adjetivo. Ejemplo: .....</p> <p>2. Se utiliza antes de un Adverbio Ejemplo: .....</p> <p><b>OJO:</b> antes de <i>más, menos, mejor, peor, mayor, menor, antes y después.</i> (Ejemplo: Mucho peor)</p>	<p>1. Se utiliza antes de un Sustantivo. Ejemplo: .....</p> <p>2. Se utiliza antes y después de un Verbo Ejemplo: .....</p>

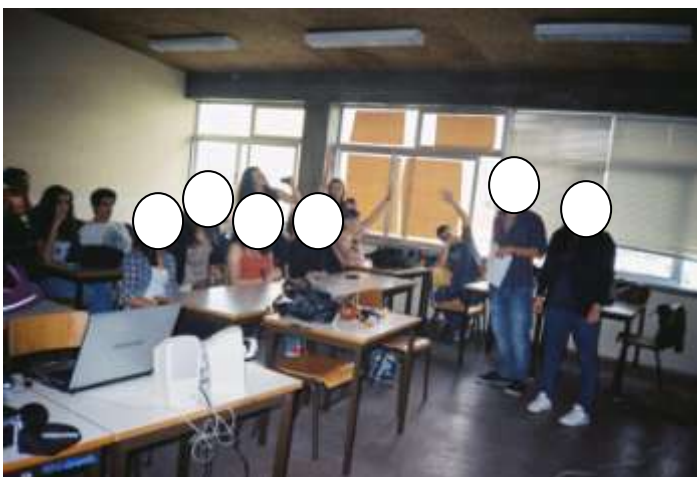
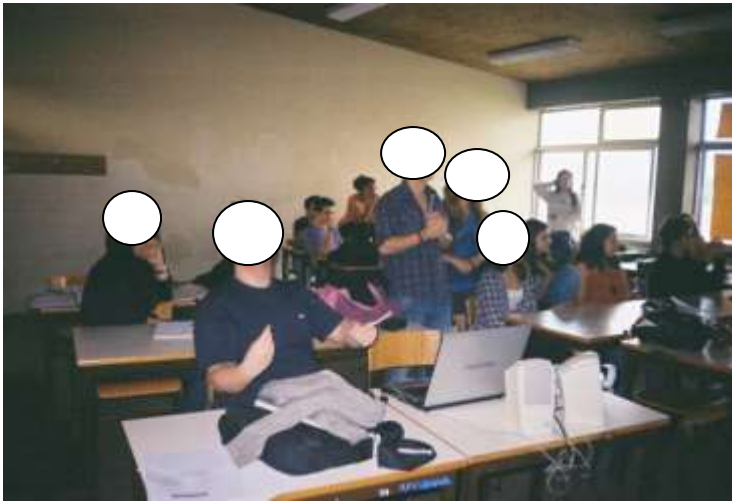
2.1. Completa con *muy, mucho, mucha, muchos, muchas*, según sea adecuado.

- Todos estaban ya viendo la película y ..... después llegó Pedro Almodóvar.
- Te quiero.....
- Paco es ..... divertido.
- La película de Penélope Cruz es ..... mejor que la de Eva Mendes.
- Hay ..... cantantes españoles famosos.
- Javier escribió ..... letras para las canciones de ESBN.

[Elaboración propia]

## ANEXO 13

### Dramatização da entrevista redigida pelos alunos



1. Um momento de aula em que os alunos apresentam de forma dramatizada a sua entrevista a um artista hispano. A boa disposição e o empenho estão expressos na sua atitude.

## ANEXO 14

### “Diarios de Motocicleta”



ESCOLA SECUNDÁRIA DA BOA NOVA - LEÇA DA PALMEIRA

#### FICHA DE TRABALHO



Título: *Diarios de Motocicleta*

Director: Walter Sales

Reparto: Gael García Bernal, Rodrigo de La Serna y Mia Maestro

Año: 2004

#### Sinópsis

En 1952, siendo el "Che" Guevara (Gael García Bernal) estudiante de medicina, recorrió América del Sur, con su amigo Alberto Granado (Rodrigo de la Serna), en una destartalada moto. Ernesto es un joven estudiante de medicina de 23 años de edad, especializado en lepra. Alberto es un bioquímico de 29 años. Ambos jóvenes emprenden un viaje de descubrimiento de la rica y compleja topografía humana y social del continente hispanoamericano. Los dos dejaron atrás el familiar entorno de Buenos Aires en una desvencijada motocicleta Norton de 500 cc, imbuidos de un romántico espíritu aventurero.

1. La película *Diarios de Motocicleta* cuenta la historia de un proyecto de dos amigos. Contesta a las preguntas siguientes de acuerdo con lo que has visto.

a. Ernesto y Granado tienen un plan. ¿Cuál?

.....

b. ¿Qué método establecerán para lograr este plan?

.....

c. ¿Qué objetivo pretenden alcanzar con su plan?

.....

d. ¿Cuál es la fecha de salida para el viaje?

.....

e. ¿Dónde empieza este viaje?

.....

f. ¿Dónde terminará?

.....

g. Estos dos viajeros tiene algo en común. ¿Qué es?

.....

h. Antes de partir, la madre de Ernesto le da un consejo y le hace una petición. Di cuales.

.....

i. Granado compara su motocicleta con el medio de transporte (Rocinante) de un personaje literario famoso. ¿De quién se trata?

.....

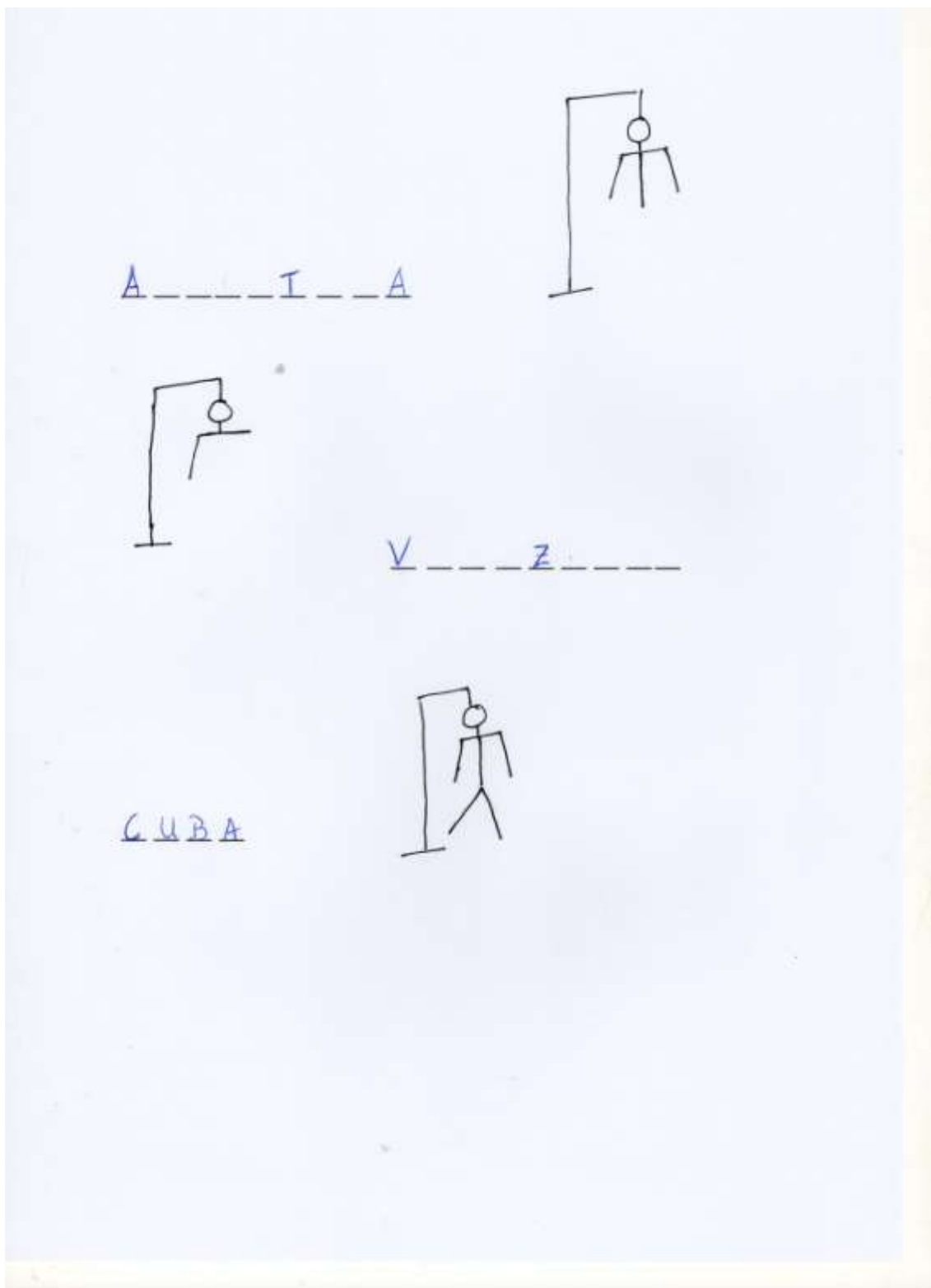
**Nota:**

Se te apetece ver un poco más de esta película, puedes hacerlo gratuitamente en:  
<http://vimeo.com/38564514> ©

[Elaboración propia]

Anexo 15

Jogo d' O enforcado



## ANEXO 16

### Folheto/ ficha com hotéis



ESCOLA SECUNDÁRIA DA BOA NOVA - LEÇA DA PALMEIRA

#### Ficha de trabajo nº2

#### Agencia de Viajes Boa Nova

1. A la hora de ir a otra ciudad o país es fundamental elegir un sitio para quedarse. De entre las sugerencias de hoteles que te presentamos elige el que mejor se adecua a tus preferencias y objetivos de viaje.

1

##### **Hotel Recoleta\*\*\***

Callao 1764, Recoleta, 1024 Buenos Aires



El Hotel Recoleta combina la arquitectura clásica con los interiores lujosos. Ofrece un spa y un gimnasio en el exclusivo barrio de Recoleta. Hay conexión Wi-Fi gratuita.

El Recoleta tiene habitaciones elegantes, con TV de pantalla plana por cable, aire acondicionado, escritorio y baño con bañera. Algunas habitaciones también ofrecen vistas a la ciudad y tienen bañera de hidromasaje.

El Hotel Recoleta está a solo 7 manzanas del Museo de Bellas Artes y a 4 manzanas del famoso cementerio de Recoleta.

Todos los días se sirve un desayuno bufé con pasteles y croissants en el Recoleta Bar, un local muy luminoso con paneles de cristal en el techo. Los huéspedes pueden comer a la carta en el restaurante Marcelo.

La recepción está abierta las 24 horas y ofrece servicio de cambio de divisas. El aeropuerto Jorge Newbery está a 4 km.

**Precio de la habitación doble: 88€**

Ciudad: .....

¿Por qué este hotel? .....

##### **HDS Chile - Hotel Don Santiago \*\*\***

Fernando Manterola 0550, Providencia, 7520351 Santiago de Chile



El HDS Chile-Hotel Don Santiago se encuentra en una pintoresca casa esquinera situada a sólo 200 metros de la estación de metro Salvador y ofrece habitaciones con conexión Wi-Fi gratuita y terraza privada. Se sirven desayunos.

Las habitaciones del Hotel Don Santiago tienen una decoración moderna, TV de plasma, suelo de parqué y ventanas grandes que dejan entrar mucha luz.

Todos los días se sirve un desayuno bufé que incluye fruta fresca y tostadas.

Los huéspedes podrán relajarse en la terraza o reservar una sesión de masaje relajante.

La recepción 24 horas ofrece un servicio de enlace con el aeropuerto Arturo Merino Benitez, situado a 20 km. El HDS Chile-Hotel Don Santiago está a 1 km del Museo de Bellas Artes y del parque forestal, y la casa de Pablo Neruda está a 1 km.

**Precio de la habitación doble: 75€**

Ciudad: .....

¿Por qué este hotel? .....

2

**Antara Hotel \*\*\*\***

Alcanfores, 450, Miraflores, Lima 18 Lima, Perú



El Antara se encuentra en el barrio de Miraflores y dispone de alojamientos con balcón, bañera de hidromasaje, TV LCD por cable y soporte para I-Pod. Dispone de conexión Wi-Fi y aparcamiento gratuitos.

Las habitaciones del Antara Hotel son amplias y elegantes y cuentan con escritorio, sofá, zona de comedor, minibar y aire acondicionado.

Los huéspedes podrán degustar platos de cocina internacional y especialidades tradicionales peruanas en el restaurante del Antara.

El Antara está situado entre las avenidas Larco y Benavides, dos de las principales avenidas de Lima. Además, la playa se encuentra a sólo 6 calles del hotel.

**Precio de la habitación doble: 100€**

Ciudad: .....

¿Por qué este hotel? .....

**Ocean Varadero El Patriarca \*\*\*\*\***

Autopista Sur Km 18, Punta Hicacos, Varadero, Cuba



El **Ocean Varadero El Patriarca** es un resort de cinco estrellas situado frente a la paradisíaca playa de Varadero, rodeado de amplias zonas verdes entre las que se encuentra el legendario cactus el "Patriarca" con más de 500 años de historia. El hotel dispone de exclusivas habitaciones y Junior Suites, además de una amplia oferta de servicios que incluye restaurantes temáticos, Despacio Spa Centre y servicio Privilege, Exclusive Rooms and Services.

**Precio de la habitación doble: 118€**

Ciudad: .....

¿Por qué este hotel? .....

**Gran Caribe Real Resort & Spa \*\*\*\*\***

Boulevard Kukulcan Km 11.5, 77500 Cancún, México



3

Con impresionantes vistas del Mar Caribe y un sinfín de actividades, este resort y balneario familiar con todo incluido frente a la playa ofrece un servicio personalizado e instalaciones de primera clase, en una ubicación inigualable.

El Gran Caribe Real Resort and Spa ofrece diversión a sus huéspedes de todas las edades, servicios de masajes, boutiques, y entretenimiento de día y nocturno, siempre hay algo para todos.

Los huéspedes del Gran Caribe también pueden disfrutar de una variedad de actividades recreativas como buceo, kayak. Además, el hotel dispone de un parque acuático. Los huéspedes también pueden descubrir Cancún con alquiler de bicicletas y hacer visitas guiadas.

**Precio de la habitación doble: 200€**

Ciudad: .....

¿Por qué este hotel? .....

**Villa Huinid Hotel Bustillo \*\*\*\*\***

Avenida Bustillo, 2,6, R8402AAY San Carlos de Bariloche, Argentina



Este establecimiento se encuentra a solo 5 minutos en coche del centro de Bariloche y ofrece habitaciones con una decoración elegante, conexión Wi-Fi gratuita y vistas al lago Nahuel Huapi. El centro de esquí Catedral está a 20 minutos en coche.

El establecimiento ofrece un servicio de traslado a las pistas de esquí en autobús, que para enfrente.

El Villa Huinid ofrece piscina cubierta climatizada para adultos y niños. Alberga un gimnasio y un spa que ofrece sauna, piscina de hidromasaje, baño turco y tratamientos de belleza.

El restaurante del Villa Huinid sirve especialidades de la Patagonia.

Este hotel se encuentra en un entorno privilegiado, rodeado de 5 hectáreas de bosques, colinas y jardines, y ofrece vistas al lago Nahuel Huapi.

**Precio de la habitación doble: 150€**

Ciudad: .....

¿Por qué este hotel? .....

[Elaboración propia]

## ANEXO 17

### “Ernesto y Granado buscan hotel”



ESCOLA SECUNDÁRIA DA BOA NOVA - LEÇA DA PALMEIRA

#### Ficha nº 4

1. Ernesto y Granado se quedaron sin alojamiento y, si fuera hoy, probablemente decidirían llamar a reservar un hotel. Como necesitaban descansar se quedarían tres días. Entre los dos deciden que Ernesto llamará al hotel para hacer la reserva.

1

**HOTEL LA SERENA\*\*\***, Lima, Chile



**Recepcionista:** ¡Hotel La Sirena! ¿Dígame?

**Ernesto:** Buenos días, vamos a ver... Me gustaría reservar una habitación para la última semana de julio.

**Recepcionista:** Muy bien. ¿Qué tipo de habitación querría usted: doble con cama de matrimonio o con camas individuales?

**Ernesto:** Una habitación doble con camas individuales.

**Recepcionista:** ¿Podría decirme las fechas de llegada y de salida?

**Ernesto:** Llegaremos el día 28 de julio y saldremos el día 30.

**Recepcionista:** Muy bien, todavía tenemos plazas libres para esas fechas.

**Ernesto:** ¿Las habitaciones tienen ducha, verdad?

**Recepcionista:** Sí, tienen ducha, secador de pelo, mini bar, caja fuerte, calefacción, aire acondicionado y televisión con pantalla plana. Hay conexión gratuita a internet Wi-Fi disponible en todo el hotel.

**Ernesto:** ¿El desayuno está incluido en la tarifa de la habitación?

**Recepcionista:** Sí, la tarifa por noche incluye el desayuno. Es muy rico y podrá tomarlo en la terraza del hotel, si lo desea, o pedir para que se lo suban a la habitación.

**Ernesto:** ¡Qué bien! ¿El hotel está cerca del centro de la ciudad?

**Recepcionista:** Sí, está en el centro, en el casco viejo, y además está muy bien comunicado con todos los monumentos y lugares turísticos. Hay paradas de metro, bus y tren a su disposición a 5 minutos andando desde la puerta del hotel. ¿Le puedo ayudar en algo más?

[Elaboración propia]

**Ernesto:** Sí, una preguntita más. ¿Se permiten animales? Es que llevamos una perra con nosotros.

**Recepcionista:** No hay problema, este hotel permite animales. ¿Le puedo ayudar en algo más?

**Ernesto:** No nada más. ¿Cuál es el precio por noche?

**Recepcionista:** Tenemos una oferta para las fechas que desea y por lo tanto en vez del precio normal de la habitación doble, que serían 70€ por noche, le saldrá a 55€ cada noche.

2

**Ernesto:** ¡Estupendo! Por favor, haga la reserva.

**Recepcionista:** Para concluir su reserva, podría decirme su nombre y apellidos y dejarme un contacto telefónico, por favor.

**Ernesto:** Mi teléfono es el 00 54 914657890.

**Recepcionista:** Su reserva está registrada.

**Ernesto:** Muchas gracias.

**Recepcionista:** A usted. Le esperamos el día 28.

#### 1.1. A continuación contesta a las preguntas sobre el texto.

- a) ¿En qué ciudad está situado el hotel?  
.....
- b) ¿Cuántas habitaciones quiere reservar Ernesto?  
.....
- c) ¿Cuántos días van a quedarse Ernesto y Granado?  
.....
- c) ¿Qué comodidades poseen las habitaciones?  
.....
- d) ¿El hotel ofrece desayuno?  
.....
- e) ¿En qué parte de la ciudad está ubicado el hotel?  
.....
- f) ¿El hotel está bien comunicado? ¿Qué medios de transporte se pueden utilizar fácilmente?  
.....
- g) ¿En total cuál será el precio de la estadia?  
.....
- i) ¿Qué datos necesita la recepcionista para hacer la reserva?  
.....

[Elaboración propia]

ANEXO 18

Símbolos hoteleiros e visionamento do vídeo publicitário do SPA Hotel Jardines

ESCOLA SECUNDÁRIA DA BOA NOVA - LEÇA DA PALMEIRA

Ficha nº 3

1. Hay símbolos específicos para indicar las comodidades que pueden ofrecer los hoteles. ¿A la hora de elegir un hotel conoces su significado?

1.1. Vamos a comprobar tus conocimientos de la simbología hotelera. A continuación tienes un grupo de símbolos y además un recuadro con su posible significación. Haz corresponder la definición del recuadro al símbolo correcto.

(1)

(4)

(7)

(10)

(13)

(16)

(19)

(2)

(5)

(8)

(11)

(14)

(17)

(20)

(3)

(6)

(9)

(12)

(15)

(18)

(21)

Secador de pelo	Bañera o ducha	Servicios
No fumadores	Conexión Wi-fi a internet	Gimnasio
Ascensor	Aparcamiento	Restaurante
Desayuno buffet	Mini bar	Recepción 24horas
Aire acondicionado	Camas supletorias	Accesos adaptados a personas con movilidad reducida
Teléfono	Consigna de equipaje	TV LCD
TV vía satélite	Servicio de despertador	Caja fuerte

2. Los hoteles ofrecen diferentes servicios, visualiza ahora el vídeo del SPA Hotel Jardines e identifica las comodidades que ofrece señalando con una **X** los símbolos correspondientes en la tabla anterior. A continuación completa su ficha con otras informaciones que puedas recoger.

**Ciudad:**.....



**Atractivos turísticos:**.....

**Ubicación del hotel:**.....

**Tipo de alojamiento:**.....

**Número de habitaciones:**.....

**Eventos que puede organizar:**.....

**Tratamientos y comodidades del SPA:**.....

.....

ln: <http://www.youtube.com/watch?v=dCsibwI9p9E>

[Elaboración propia]

## ANEXO 19

### “Reservar una habitación en el hotel”

#### Reserva para tres amigos en el Hotel Las Estrellitas en Madrid

**Recepcionista:** ¡Hotel Las Estrellitas! ¿Dígame?

**João:** ¡Buenos días! ¿Tiene habitaciones libres para el próximo fin de semana?

**Recepcionista:** Sí, todavía tenemos plazas libres. ¿Qué tipo de habitación querría usted?

**João:** Una habitación triple con camas individuales.

**Recepcionista:** Muy bien. ¿Podría indicarme la fecha de llegada y la fecha de salida?

**João:** Llegaremos el viernes y saldremos el domingo. Vamos a visitar la ciudad. ¿El hotel está cerca del centro?

**Recepcionista:** Sí, está muy cerca y además hay paradas de bus y de metro en frente. Está muy bien comunicado con todos los monumentos y atracciones turísticas.

**João:** ¿Puede decirme el precio por noche?

**Recepcionista:** Son 60€ por habitación. Las habitaciones tienen ducha privativa, secador de pelo, mini bar, calefacción, TV y aire acondicionado.

**João:** ¿El desayuno está incluido en la tarifa de la habitación?

**Recepcionista:** Sí, por supuesto.

**João:** Una preguntita más. ¿Es posible tener una botella de champán en la habitación el día en que llegamos? Nuestro amigo Hugo hace cumpleaños y sería una sorpresa.

**Recepcionista:** Sí, claro.

**João:** Perfecto, por favor, haga la reserva.

**Recepcionista:** Para concluir la reserva, necesito su nombre y apellidos y un contacto telefónico, por favor.

**João:** João Cerqueira y mi teléfono es el 944567800.

**Recepcionista:** Su reserva está registrada.

**João:** Muchas gracias.

**Recepcionista:** A usted. Le esperamos el fin de semana.

**ANEXO 20**

**Fichas de autoavaliação**

**Autoevaluación**

Unidad "Las relaciones personales"

A continuación tienes una selección de los contenidos trabajados a lo largo de la unidad. Valora el grado de adquisición de cada contenido, siguiendo una escala del 1⊕ al 4⊕.

**Soy capaz de:**

	1	2	3	4
j) Sacar la información global a partir de un cortometraje				⊗
k) Presentar opiniones				⊗
l) Leer y comprender enunciados escritos y oídos				⊗
m) Explicar oralmente las conclusiones sacadas de los textos			⊕	
n) Identificar el imperativo y aplicarlo				⊗
o) Identificar los pronombres de objeto directo e indirecto y aplicarlos con imperativo			⊕	
p) Aconsejar a alguien				⊗
q) Participar activamente en la realización de todas las propuestas de trabajo				⊗
r) Adoptar una actitud cooperativa durante el proceso de trabajo				⊗
s) Adoptar una actitud crítica y constructiva con relación al trabajo de mis compañeros/as				⊗

Me ha gustado el tema.       No me ha gustado el tema.

k) La actividad que más me ha gustado: el examen

m) La actividad que menos me ha gustado: \_\_\_\_\_

n) Para mí ha sido más fácil comprender el imperativo

Sugerencia de otras actividades:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nombre: José Testa

Fecha: 22-01-2013

## Autoevaluación del trabajo en equipo

### Unidad "Las relaciones personales"

A continuación tienes una selección de aspectos relacionados con el trabajo en equipo. Valora tu grado de participación en el trabajo, siguiendo una escala del 1 al 4, siendo que 1 representa *muy poco* y 4 representa *mucho*.

	1	2	3	4
a) He participado activamente con mis ideas y sugerencias				X
b) Ni impuse mis ideas sobre las de los demás miembros del grupo			X	X
c) He valorado las opiniones de mis compañeros				X
d) Las decisiones del grupo han sido tomadas de forma consensual				X
e) He respetado el tiempo de trabajo de mis compañeros				X
f) He realizado las tareas que eran de mi responsabilidad				X
g) He participado activamente en el trabajo común				X
h) He propiciado un clima agradable (de tolerancia, respeto, buen trato)				X
i) He adoptado una actitud crítica y constructiva con relación al trabajo de mis compañeros/as				X
<input checked="" type="checkbox"/> Me ha gustado trabajar en grupo. <input type="checkbox"/> No me ha gustado trabajar en grupo.				
j) Lo que más me gustó: <u>trabaja con mis compañeros</u>				
k) Lo que menos me gustó: _____				

Nombre: Andrés

Fecha: 22/01/13



## Autoevaluación

### Unidad "El Arte y los Artistas"

A continuación tienes una selección de los contenidos trabajados a lo largo de la unidad. Valora el grado de adquisición de cada contenido, siguiendo una escala del 1 al 4.

Soy capaz de:

	1	2	3	4
a) Sacar la información global a partir de un vídeo				
b) Presentar opiniones				X
c) Leer y comprender enunciados escritos y oídos			X	
d) Explicar oralmente las conclusiones sacadas a partir de los textos y de las imágenes			X	
e) Identificar expresiones para pedir/dar opinión, expresar acuerdo y desacuerdo y aplicarlas				X
f) Identificar los usos de <i>muy</i> y <i>mucho</i> , <i>muchos</i> , <i>muchas</i> , <i>muchos</i>				X
g) Comprender el tratamiento formal ( <i>usted</i> ) y informal ( <i>tú</i> )				X
h) Participar activamente en la realización de todas las propuestas de trabajo				X
i) Adoptar una actitud cooperativa durante el proceso de trabajo				X
j) Adoptar una actitud crítica y constructiva con relación al trabajo de mis compañeros/as				X

Me ha gustado el tema.

No me ha gustado el tema.

k) La actividad que más me ha gustado: el teñido

m) La actividad que menos me ha gustado: La gramática

n) Para mí ha sido más fácil comprender \_\_\_\_\_

Sugerencia de otras actividades:

---

---

---

Andrés  
08/04/2013