

Gina Maria da Palma Guerreiro

*As atividades lúdicas como estratégia de motivação nas aulas de Língua
Materna e Língua Estrangeira em escolas Territórios Educativos de
Intervenção Prioritária*



2018

Gina Maria da Palma Guerreiro

*As atividades lúdicas como estratégia de motivação nas aulas de Língua
Materna e Língua Estrangeira em escolas Territórios Educativos de
Intervenção Prioritária*

Relatório Científico da Prática Pedagógica Supervisionada orientado por:

Professora Doutora Mercedes Rabadán Zurita
Professor Doutor Joaquim Guerra
Mestrado em Ensino de Português e Espanhol para
o 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário



2018

DECLARAÇÕES

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

A candidata,

Faro, _____

Copyright em nome de Gina Maria da Palma Guerreiro

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

A orientadora,

Faro, _____

O coorientador,

Faro, _____

Dedicatória

*Aos meus pais, sempre presentes em cada linha escrita,
Aos meus irmãos António e Luís, com quem aprendi tanto,
Ao meu companheiro Ricardo, sempre e incondicionalmente ao meu lado.*

Agradecimentos

Este relatório de estágio, fruto de um intenso trabalho, esforço e dedicação, só foi possível graças ao apoio e à colaboração de várias pessoas e instituições, às quais não poderia deixar de expressar aqui a minha enorme gratidão.

Em primeiro lugar, quero agradecer a todos os professores do mestrado, com os quais tive a oportunidade de aprender e evoluir, não só a título pessoal como também profissional.

Aos orientadores da Prática Pedagógica Supervisionada, a Professora Doutora Mercedes Rabadán Zurita e o Professor Doutor Joaquim Guerra, um agradecimento muito especial pelo apoio prestado, pela orientação necessária e pela partilha de saberes que foram essenciais para a realização deste relatório de estágio.

À Professora Doutora Maria de Lurdes Cabral, cujos ensinamentos foram primordiais para a minha formação enquanto docente.

Ao professor cooperante, o Mestre Carlos Mangas, cujos conselhos foram sempre sábios e pelas suas palavras de ânimo que me encorajaram nos momentos mais difíceis da Prática Pedagógica.

Aos professores e funcionários da escola E.B. 2,3 Padre João Coelho Cabanita, por me terem acolhido tão gentilmente e, em especial, aos meus alunos, que foram simpáticos e carinhosos.

Agradeço à minha colega de estágio, Luz Costa, com quem passei largas horas, a sua enorme generosidade, o seu carinho e a sua constante partilha de ideias interessantes.

Um agradecimento muito especial à Margarida Guilherme, a minha grande companheira de luta, que esteve sempre comigo em todos os momentos de desânimo e falta de coragem, e que me incentivou sempre a continuar e a não desistir perante as adversidades da vida.

Queria agradecer também a colaboração muito especial de Gracia Cerrajero Físico e de Sérgio Físico na gravação de textos para as minhas sequências de aprendizagem de Espanhol.

Agradeço os bons conselhos da minha colega de mestrado Elisabete Gonçalves.

Por último, um agradecimento muito especial à minha família, à minha sogra, Carmita Pereira, e à minha cunhada, Mónica Pereira, que me incentivaram sempre a continuar e a não desistir perante as dificuldades.

Resumo

Tendo em conta os problemas evidenciados pelos alunos das turmas da Prática Pedagógica Supervisionada de uma escola integrada como Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) como a falta de motivação e dificuldades de aprendizagem, é necessário considerar estratégias que proporcionem um ambiente propício para uma aprendizagem significativa e fomentassem a motivação nas aulas de Língua Materna e Língua Estrangeira.

Este relatório pretende igualmente refletir sobre a importância da dimensão afetiva e a influência dos vários fatores individuais no processo de ensino aprendizagem das línguas, mais concretamente a motivação na aprendizagem das línguas.

Deste modo, este Relatório de Dissertação constitui uma reflexão crítica sobre a implementação de atividades lúdicas como estratégia de motivação nas turmas da Prática Pedagógica Supervisionada.

Palavras-Chave: TEIP, motivação, atividades lúdicas, ensino-aprendizagem, dimensão afetiva

Resumen

Teniendo en cuenta los problemas evidenciados por los alumnos de las clases de la Práctica Pedagógica Supervisada de una escuela integrada como Territorio Educativo de Intervención Prioritaria (TEIP) como la falta de motivación y dificultades de aprendizaje, es necesario considerar estrategias que proporcionen un ambiente propicio para un aprendizaje significativo y que fomenten la motivación en las clases de Lengua Materna y Lengua Extranjera.

Este informe pretende también reflexionar sobre la importancia de la dimensión afectiva y la influencia de los diversos factores individuales en el proceso de enseñanza aprendizaje de las lenguas, más concretamente la motivación en el aprendizaje de las lenguas.

De este modo, este informe constituye una reflexión crítica sobre la implementación de actividades lúdicas como estrategia de motivación en las clases de la Práctica Pedagógica Supervisionada.

Palabras clave: TEIP, motivación, actividades lúdicas, enseñanza-aprendizaje, dimensión afectiva

Abstract

Considering the problems evidenced by the students of the Supervised Pedagogical Practice classes of a school integrated as a Priority Intervention Educational Territory (TEIP), such as the lack of motivation and learning difficulties, it is necessary to think of strategies that would provide a favourable environment for meaningful learning and motivation in Mother Language and Foreign Language classes.

Thus, this Dissertation Report constitutes a critical reflection on the implementation of play activities as a motivation strategy in the Supervised Pedagogical Practice classes.

This report also intends to reflect on the importance of the affective dimension and the influence of the various individual factors in the process of teaching language learning, more specifically motivation in language learning.

Keywords: TEIP, motivation, ludic activities, teaching-learning process, affective dimension

Índice

Índice de anexos	vi
Lista de siglas e abreviaturas	vii
Introdução	1
Capítulo 1 - Os documentos orientadores na Prática Pedagógica Supervisionada	3
1.1. O Programa de Português do Ensino Básico (2009)	3
1.2. As Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2012).....	5
1.3. O Programa de Português do Ensino Secundário (2001)	6
1.4. O Programa de Língua Estrangeira – Espanhol - 3º Ciclo do Ensino Básico (1997).....	7
1.5. O Programa de Espanhol – 10º Ano – Nível Iniciação (2001).....	8
1.6. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001)	10
Capítulo 2 - Contexto da Prática Pedagógica Supervisionada	12
2.1. Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)	12
2.2. O ambiente educativo em escolas TEIP	15
2.3. O Agrupamento de Escolas Padre João Coelho Cabanita: uma escola TEIP.....	16
2.4. As turmas na Prática Pedagógica Supervisionada	19
2.4.1. 8º Ano, turma D	19
2.4.2. 7º Ano, turma G	20
Capítulo 3 - A dimensão afetiva no processo de ensino aprendizagem das línguas	24
3.1. A motivação.....	29
3.1.1. Definição do conceito de motivação	29
3.1.2. Tipos de motivação	32
3.2. O papel do professor na motivação dos alunos	34
3.3. As estratégias de motivação para a aprendizagem de uma língua.....	35
Capítulo 4 - As atividades lúdicas	40
4.1. O conceito de lúdico	40
4.2. O lúdico numa perspetiva socio-histórica	42
4.3. As atividades lúdicas no processo de ensino aprendizagem das línguas.....	45
4.4. Os contextos de uso das atividades lúdicas	50
4.5. O uso das TIC nas atividades lúdicas	52
4.6. O papel do professor na utilização das atividades lúdicas.....	55

4.7. As atividades lúdicas presentes nos documentos orientadores.....	59
4.7.1 As atividades lúdicas no Programa de Português do Ensino Básico	59
4.7.2. As atividades lúdicas no Programa de Língua Estrangeira – Espanhol.....	60
4.7.3. As atividades lúdicas no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas60	
Capítulo 5 - As atividades lúdicas na Prática Pedagógica Supervisionada	62
5.1. As atividades lúdicas na aprendizagem da Língua Materna.....	64
5.1.1. O Jogo da Glória dos Verbos	64
5.1.2 <i>Quiz</i> sobre <i>Os Lusíadas</i>	66
5.1.3. A dramatização de uma cena inventada no âmbito do estudo da obra <i>Felizmente Há Luar!</i>	68
5.2. As atividades lúdicas na aprendizagem da Língua Espanhola	69
5.2.1. O puzzle dos meios de transporte usado na turma 8º D.....	70
5.2.2. O jogo de mímica “¿Qué estoy haciendo?” usada na turma 7º G.....	71
5.2.3. O bingo do corpo humano usada na turma 7º G	73
5.2.4. O jogo “Hacer Gimnasia” usado na turma 7º G.....	75
Capítulo 6 - Reflexão crítica sobre a Prática Pedagógica Supervisionada.....	77
Capítulo 7 - Conclusão	84
Referências	86
Anexos.....	94

Índice de anexos

Anexo 5.1.1	94
Anexo 5.1.2	95
Anexo 5.2.3	99
Anexo 5.2.4	100
Anexo 5.2.5	101
Anexo 5.2.6	102
Anexo 5.2.7	104
Anexo 5.2.8	105
Anexo 5.2.9	106

Lista de siglas e abreviaturas

LE - Língua Estrangeira

LM - Língua Materna

L2 – Segunda língua

PPEB – Programa de Português do Ensino Básico

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

QECRL - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TEIP – Território Escolar de Intervenção Prioritária

Introdução

Para ser professor, também é preciso ter as mãos purificadas.

Sebastião da Gama (2005, p. 18)

A presente dissertação foi realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol para o 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário da Universidade do Algarve. A apresentação deste relatório assentará em duas linhas orientadoras. Por um lado, uma revisão da literatura sobre as atividades lúdicas como estratégia de motivação em alunos de escolas inseridas em Territórios Escolares de Intervenção Prioritária (TEIP). Por outro lado, a reflexão crítica acerca do meu desempenho profissional enquanto docente na Prática Pedagógica Supervisionada (*vulgo* PPS) na Escola E.B. 2,3 Padre João Coelho Cabanita, realizada no ano letivo 2014/2015, sob a orientação da professora orientadora Professora Doutora Mercedes Rabadán Zurita e do professor cooperante Mestre Carlos Mangas.

Neste documento, apresento uma descrição de algumas das atividades lúdicas que tive oportunidade de implementar na minha prática pedagógica supervisionada, com o intuito de motivar os alunos a aprender a língua materna e a língua espanhola. Apresento igualmente uma reflexão crítica sobre as tarefas levadas a cabo para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Uma vez que já havia realizado a PPS em Português no âmbito da Pós-graduação em Ensino de Línguas, no ano letivo 2004/2005, apenas elaborei três atividades lúdicas para as aulas de língua materna, as quais não foram aplicadas pela razão apontada.

A minha escolha da temática das atividades lúdicas como forma de motivar os alunos nas aulas de Língua Materna (LM) e Língua Estrangeira (LE) em escolas TEIP prendeu-se com a questão de adotar estratégias eficazes que pudessem despertar o interesse dos alunos pelo estudo e, por conseguinte, promovesse o seu sucesso escolar.

Relativamente à estrutura do relatório, este divide-se em três grandes capítulos que refletem aspetos relevantes para a planificação das atividades e a sua operacionalização em contexto de sala de aula.

O **primeiro capítulo** apresenta o enquadramento teórico, no qual, serão abordados os documentos orientadores da minha PPS, os quais regulam o processo de aprendizagem da LM e da LE nos ensinos básicos e secundário. No **segundo capítulo**, é descrito o contexto onde

decorreu a PPS, mais concretamente a escola, o meio social envolvente, procedendo igualmente a uma caracterização das turmas que lecionei.

O **terceiro capítulo** expõe a importância da dimensão afetiva e a influência dos fatores afetivos na aprendizagem de uma língua estrangeira, tais como a motivação. Nesse capítulo, serão apresentados os tipos de motivação, o papel do professor na motivação dos alunos e as diferentes estratégias de motivação para a aprendizagem de uma língua. No **quarto capítulo**, serão apresentadas algumas definições do conceito de lúdico, bem como uma perspetiva socio histórica do lúdico e a sua importância no processo de ensino aprendizagem das línguas. Neste sentido, serão referidos os vários contextos possíveis do uso das atividades lúdicas como nas Tecnologias de Informação e Comunicação (*vulgo* TIC), sendo que o papel do professor na utilização das atividades lúdicas também será focado.

No **quinto capítulo** apresentará algumas atividades lúdicas que foram usadas nas aulas durante a minha PPS e far-se-á uma contextualização e descrição das mesmas. No **sexto capítulo** será feita uma reflexão crítica sobre o meu processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao longo do mestrado e da minha PPS. Por último, apresentarei uma conclusão sobre este trabalho de investigação realizado ao longo da minha PPS.

Capítulo 1 - Os documentos orientadores na Prática Pedagógica Supervisionada

Nesta seção analisarei de forma sucinta alguns dos documentos que orientam a prática letiva da disciplina de Português, designadamente o Programa de Português do Ensino Básico (2009), as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2012) e o Programa de Português do Ensino Secundário (2001). Na disciplina de Espanhol, serão abordados os Programas de Espanhol do Ensino Básico (1997) e do Ensino Secundário (2001) bem como o Quadro Comum de Referência para as Línguas (2001).

1.1. O Programa de Português do Ensino Básico (2009)

O Programa de Português do Ensino Básico (*vulgo* PPEB) foi homologado em março de 2009 pelo Ministério da Educação e entrou em vigor a partir do ano letivo 2010/2011. A elaboração deste documento orientador teve como finalidade proceder a uma reformulação dos anteriores programas vigentes desde 1991, respondendo às necessidades prementes de integrarem “os avanços metodológicos que a didática da língua tem conhecido, bem como a reflexão entretanto produzida em matéria de organização curricular” (Reis et al., 2009, p. 3).

De entre as alterações introduzidas pelo PPEB, destacam-se alguns aspetos importantes como a redefinição do papel do professor de Português, enquanto gestor e responsável pelas decisões de operacionalização, adequando-as à realidade educativa da sua escola e das suas turmas. O facto de as orientações programáticas serem flexíveis permite ao professor adaptá-las às necessidades educativas dos seus alunos. No caso concreto dos alunos de turmas TEIP, o professor pode proceder às adequações curriculares tendo em conta as orientações do Projeto Curricular de Turma ou do Projeto Educativo da escola. Ainda sobre a gestão do programa, Reis et al. (2009) referem que:

A gestão do programa requer a ponderação sobre um conjunto de aspetos que permitam a criação de oportunidades de aprendizagem potenciadoras do desenvolvimento dos desempenhos previstos nas competências específicas. Aspetos como o contexto social e as condições particulares da escola; as dificuldades, os problemas e as potencialidades identificados na aprendizagem do português; o perfil da turma e as características individuais dos alunos enquanto sujeitos de aprendizagem (experiências anteriores, sobretudo se vêm de outra escola, de outras língua(s) de origem, etc.) determinam opções de gestão curricular em cada turma, enquadradas pelas orientações expressas no Projeto Curricular de Escola e em documentos produzidos a nível do Departamento (p. 142).

O PPEB está estruturado em três partes essenciais. Na primeira parte, é feita o enquadramento geral do programa que trata das questões estruturantes e programáticas e explicita alguns conceitos-chave relevantes para o processo de ensino-aprendizagem do Português, entre os quais a definição das competências gerais e as competências específicas que os alunos devem desenvolver ao longo do seu percurso escolar¹.

A segunda parte deste documento apresenta os programas propriamente ditos, iniciando-se com a caracterização geral de cada ciclo do Ensino Básico e descrevendo a forma como os alunos devem desenvolver as várias competências (leitura, escrita, compreensão/expressão oral, conhecimento explícito da língua) e as expectativas em termos de aprendizagem. Posteriormente, são explicitados os vários resultados esperados que representam “um conjunto de expectativas pedagógicas em termos prospetivos, regidas e estruturadas em função das competências específicas que se encontram enunciadas no Currículo Nacional do Ensino Básico”. De seguida, são apresentados os quadros que contêm dois tipos de informação pertinente: os descritores de desempenho e os conteúdos. Os descritores de desempenho designam um conjunto de ações que os alunos deverão ser capazes de executar. Os conteúdos podem ser de natureza declarativa e procedimental e enunciam “os termos que cobrem conceitos relativos às diferentes competências progressivamente mais elaborados e sempre tendo em conta variações sociolectais, dialectais ou nacionais” (Reis et al., 2009, p. 27).

Ainda nesta segunda parte, podemos ter acesso ao corpus textual que contém os diversos critérios que o professor deve ter em conta na seleção dos textos (literários e não literários) a serem trabalhados na aula e o quadro-síntese que contém a tipologia textual a ser aplicada consoante a competência que se pretende desenvolver (compreensão/expressão oral, leitura e escrita). São apresentadas para cada ciclo orientações de gestão e desenvolvimento curricular que propõem “rumos pedagógicos”, permitindo ao professor, “criar sequências de situações de aprendizagem significativa, capazes de garantir um percurso orientado para o alargamento e aprofundamento” das competências essenciais (Reis et al., 2009, p. 107).

Na terceira parte do PPEB, encontram-se os anexos que se referem à lista de autores e de textos para a leitura destinada ao 3º Ciclo, os diversos materiais de apoio que podem ser consultados para complementar o trabalho do professor, que incluem a bibliografia geral, as

¹ O PPEB retoma alguns dos conceitos contemplados no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Abrantes, 2001, pp.31-32), embora tenham sido pontualmente reajustados, também por confronto com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001).

gramáticas de referência e os sítios de Internet. Finalmente, são apresentados os diversos colaboradores e consultores para a elaboração do programa em questão.

1.2. As Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2012)

As Metas Curriculares de Português foram homologadas a 3 de agosto de 2012 pelo Despacho nº5306/2012, sendo a sua elaboração decorrente da Revisão da Estrutura Curricular, consignada no Decreto-Lei nº139/2012, de 5 de julho.

A criação das Metas Curriculares de Português do Ensino Básico teve como propósito complementar o Programa de Português do Ensino Básico (2009) e fornecer uma visão mais clara e objetiva sobre a aprendizagem dos conteúdos.

A elaboração deste documento teve como texto de referência o Programa de Português do Ensino Básico (2009), do qual foram adaptados muitos objetivos e descritores de desempenho, obedecendo a determinados princípios, a saber:

a definição dos conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos; ordenação sequencial e hierárquica dos conteúdos ao longo dos anos de escolaridade; definição dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos; estabelecimento de descritores de desempenho dos alunos que permitam avaliar a consecução dos objetivos” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p. 4).

As Metas Curriculares são definidas por ano de escolaridade e estão organizadas por domínios de referência que, por sua vez, contêm os objetivos pretendidos e os respetivos descritores de desempenho. Estes devem ser cumpridos obrigatoriamente e, sempre que necessário devem ser mobilizados em anos subsequentes.

Os Domínios de Referência correspondem às áreas de convergência de saberes das cinco *Competências Essenciais* contempladas no Currículo Nacional do Ensino Básico². Os Domínios de Referência que estão estabelecidos para o 3º Ciclo são a Oralidade, a Leitura e Escrita, a Educação Literária e a Gramática.

Relativamente ao Programa de Português do Ensino Básico (2009), destacam-se algumas diferenças nas Metas Curriculares de Português, nomeadamente a criação de um novo domínio de referência, a Educação Literária que reúne vários descritores relativos à leitura e compreensão de textos literários, que antes estavam dispersos pelos restantes domínios. Esta decisão de incluir este novo domínio está relacionada, sobretudo, com uma preocupação por

² O *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* foi um documento de referência para o currículo nacional, aplicado a partir do ano letivo 2001/2002, que definia o conjunto de competências gerais e específicas a atingir em todas as áreas curriculares da educação básica. Contudo, o mesmo foi revogado pelo Despacho nº17169/2011, por conter uma série de insuficiências que se revelaram questionáveis ou mesmo prejudiciais em termos de orientações curriculares.

parte do Ministério da Educação em fomentar os hábitos de leitura nos alunos, promovendo assim o desenvolvimento de competências de literacia. Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, (2012) salientam a importância do ensino da Literatura pelo facto de contribuir para a formação do aluno enquanto indivíduo e cidadão.

As Metas Curriculares de Português (2012), comparativamente ao PPEB (2009) reforçam a ideia de que o processo de ensino e aprendizagem de Português se deve basear na evidência dos descritores de desempenho, isto é, o aluno deve mostrar um conjunto de habilidades que estão associados aos objetivos de cada domínio.

1.3. O Programa de Português do Ensino Secundário (2001)

O Programa de Português para o Ensino Secundário (*vulgo* PPES) homologado em 2001 para o 10º ano e em 2002, para os 11º e 12º anos, é destinado aos cursos Científicos Humanísticos e Cursos Tecnológicos, centrando-se mais no ensino da língua, numa abordagem mais direcionada às diversas formas de manifestação de linguagem, concedendo “particular importância à reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua, proporcionando a aprendizagem e a sistematização de conhecimentos e o desenvolvimento de uma consciência metalinguística” (Coelho et al., 2002, p.4). Os conteúdos, que o Programa de Português estabelece para o Ensino Secundário, são de dois tipos: os processuais e os declarativos, sendo que os primeiros englobam o conjunto de procedimentos que visam a aquisição e o aperfeiçoamento das várias competências a desenvolver e os segundos estão distribuídos pelas competências nucleares e devem ser trabalhados em interação.

É um programa que atenta no pleno desenvolvimento das competências específicas que o aluno deve demonstrar no final do ensino obrigatório. Relativamente ao Domínio da Leitura, este programa privilegia o contacto com várias tipologias textuais, de acordo com as áreas de formação e os interesses dos alunos. No sentido de motivar os alunos para a leitura recreativa, o PPES recomenda também que seja estabelecido um contrato de leitura que deve proporcionar aos alunos um encontro de textos adequados ao seu nível de interesse e às suas dificuldades. No domínio da escrita, preconiza-se o modelo de escrita processual e são sugeridas atividades de escrita como a Oficina de Escrita em que os alunos poderão desenvolver a sua criatividade e imaginação e, simultaneamente, proceder a uma reflexão sobre o funcionamento da língua. O estudo reflexivo sobre a estrutura e o funcionamento da língua, que já foi iniciado nos ciclos anteriores, será, agora, no Ensino Secundário, mais aprimorado, resultando “na aquisição de uma consciência linguística e de um conhecimento metalinguístico (que desenvolverá,

globalmente, as capacidades cognitivas ao nível do pensamento abstrato e facilitará a aprendizagem das línguas estrangeiras, em particular)” (Coelho et al., 2002, p. 26).

1.4. O Programa de Língua Estrangeira – Espanhol - 3º Ciclo do Ensino Básico (1997)

Os Programas Curriculares em vigor para o ensino do Espanhol constituem instrumentos reguladores da prática letiva que espelham os fundamentos teóricos das abordagens e das metodologias educacionais. Assim, o paradigma metodológico pelo qual estes programas se regem é marcadamente comunicativo uma vez que contribui para um crescimento holístico do aluno, em que este assume um papel central na ação educativa.

Com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa, o Programa de Espanhol para o 3º Ciclo do Ensino Básico, nível Iniciação defende a criação de situações em contexto de sala de aula que visam a resolução de problemas e desafios pelo aluno, indo ao encontro dos pressupostos defendidos pelas abordagens comunicativas e pela metodologia por tarefas.

O processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), nomeadamente a língua espanhola, deve ter sempre em consideração que “a língua é um instrumento privilegiado da comunicação, graças à sua capacidade de representar a realidade, partilhada na generalidade por todos os membros de uma comunidade linguística” (Ministério da Educação, 1997, p. 5).

Desta forma, o professor deve recriar nas suas aulas, um ambiente linguístico rico e informal com situações de comunicação tão autênticas quanto possível, que possam permitir aos alunos uma exposição ao *input* linguístico e uma participação ativa na interação comunicativa, tal como o Quadro Europeu de Referência para as Línguas recomenda (Conselho da Europa, 2001). Além de que a aprendizagem de uma LE não consiste somente na aquisição de um conjunto de signos linguísticos, mas também na aquisição de um conjunto de “significados culturais que os signos comportam” (Ministério da Educação, 1997, p.5), isto é, o aluno adquire um conjunto de competências que lhe permite comunicar numa LE inserida num determinado contexto social e cultural.

O programa sugere ainda que o processo de ensino aprendizagem opte por diferentes metodologias de trabalho, entre as quais, a metodologia de tarefa³, que potencie o desenvolvimento da capacidade de autonomia dos alunos e, por conseguinte, a sua competência comunicativa.

³ O “trabalho por tarefas consiste num conjunto de atividades realizadas na aula que implique a compreensão, manipulação, produção e interação na língua estrangeira, concentradas prioritariamente mais no significado do que na forma. A característica principal desta metodologia é a apresentação da complexidade da comunicação de uma forma global, trabalhando todos os seus elementos de um modo inter-relacionado, tal como se processa na vida real” (Ministério da Educação, 1997, p.32).

Além disso, os conteúdos a lecionar estão organizados em conceitos, procedimentos e atitudes que se dividem em seis domínios diferentes: compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita, reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem e aspetos socioculturais. Enquanto os conteúdos relativos aos procedimentos e atitudes são definidos para todo o 3º Ciclo do Ensino Básico, os conteúdos gramaticais e nónio-funcionais “foram estabelecidos para cada um dos anos, com o fim de adequar o nível de dificuldade e de abstração aos diferentes graus de desenvolvimento do aluno” (Ministério da Educação, 1997, p. 11). O Programa em análise salienta ainda a importância das aprendizagens se processarem num movimento espiralar que implica retomar e aprofundar os conteúdos em anos subsequentes: “(...) assim, qualquer conceito gramatical ou nónio-funcional estudado no 7º ano, por exemplo, deverá ser retomado e ampliado nos anos seguintes” (Ministério da Educação, 1997, p. 11).

Em suma, o Programa de Espanhol não pode ser considerado somente como um conjunto de conteúdos a apreender, mas como um documento orientador flexível que se possa adaptar “às necessidades e interesses dos alunos e às condições em que decorre a prática pedagógica” (Ministério da Educação, 1997, p. 11).

1.5. O Programa de Espanhol – 10º Ano – Nível Iniciação (2001)

Os princípios orientadores que subjazem no programa de Espanhol, nível de Iniciação para o Ensino Secundário são os mesmos que estão patentes no programa analisado anteriormente. Assim, o paradigma pelo qual este programa se rege é igualmente comunicativo, uma vez que o seu objetivo principal é o desenvolvimento da competência comunicativa que “surge como uma macrocompetência, que integra as subcompetências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística” (Fernández, 2001, p. 3).

Tendo como base os princípios orientadores da abordagem comunicativa e as recomendações do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001), o programa privilegia a implementação de uma metodologia orientada para a ação nas práticas pedagógicas, de modo a envolver os alunos na realização de tarefas significativas em que a língua-alvo é utilizada em situações de comunicação tão próximas quanto as reais. Assim, considera-se

o utilizador e o aprendente dum língua como atores sociais que cumprem tarefas (não só linguísticas) em circunstâncias e em contextos dados, no interior de um domínio de ação particular”. Isto significa que

os alunos, na aula, devem realizar tarefas significativas, como as que se realizam na vida quotidiana, que os levem a adquirir os elementos linguísticos necessários à sua execução (Fernández, 2001, p. 19)⁴.

Existe também uma outra linha orientadora presente no programa em consonância com os outros documentos referidos anteriormente, é a de que as metodologias implementadas em contexto de sala de aula devem ter em conta os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos, as suas experiências, interesses e orientações académicas. Além disso, o programa defende a responsabilização do aluno na tomada de decisões no que toca à sua própria aprendizagem. Daí a importância de estabelecer um processo de negociação entre o professor e o aluno para adequar os conteúdos planificados a cada grupo concreto de alunos, segundo as suas capacidades, os seus interesses e as suas necessidades, e também para que eles possam desenvolver gradualmente o seu grau de autonomia.

Para conseguir que os alunos desenvolvam autonomia, é necessário ter presente a sua diversidade, no que diz respeito a atitudes, motivações, expectativas, interesses, conhecimentos prévios da realidade, competência na língua materna, valores, ideias sobre o processo de aprendizagem, capacidades e estratégias (Fernández, 2001, p. 22).

Tendo sempre presente a abordagem comunicativa, a metodologia implementada na aula deverá privilegiar situações de interação oral através da realização de trabalhos por tarefas ou projetos ou simulações de modo a integrar todos os domínios e conteúdos para melhor desenvolver a competência comunicativa do aprendente.

Outro aspeto que se destaca neste programa é a inclusão dos diferentes níveis de proficiência linguística, definidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), que os alunos deverão atingir ao longo da sua aprendizagem da língua estrangeira. Devido às características específicas dos alunos lusofalantes, o programa procede a uma subdivisão maior dos níveis de referência em: A1, A2.1, A2.2; B1.1, B2.1, B2.2; C1 e C2.

É importante referir que tal como o Programa de Espanhol – nível Iniciação (Ensino Básico), também o Programa de Espanhol para o nível Secundário apresenta-se como um documento flexível que deixa total margem de liberdade ao docente para a operacionalização dos conteúdos.

⁴ Por uma questão de uniformidade ortográfica, optei por adaptar as citações transcritas, ao longo deste documento, à grafia preconizada pelo Acordo Ortográfico de 1990, atualmente em vigor.

1.6. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001)

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) é um documento concebido pelo Conselho da Europa, em 2001, no âmbito do Projeto Política Linguística, tendo como objetivo promover uma abordagem plurilíngue e pluricultural de ensino enquanto resposta à diversidade linguística e cultural existente em toda a Europa. O conhecimento de línguas estrangeiras tornou-se uma ferramenta essencial nos dias de hoje, dado que permite uma melhor integração a nível pessoal e profissional. Nos últimos anos, o objetivo principal da aprendizagem das línguas estrangeiras deixou de ser o de atingir um nível de mestria em uma ou duas línguas estrangeiras tendo como resultado final, o “falante nativo ideal” (Conselho da Europa, 2001, p.24). O que se pretende essencialmente é que o aluno desenvolva a sua competência plurilingue através de um repertório linguístico diversificado disponibilizado pelas instituições de ensino (Conselho da Europa, 2001, p. 24).

A finalidade do QECRL é, fundamentalmente, “proporcionar uma base comum para a elaboração de programas de ensino da língua, linhas de orientação curriculares, exames” em todos os países membros da União Europeia (Conselho da Europa, 2001, p. 19). Este documento descreve de uma forma abrangente tudo o que os alunos/utilizadores precisam de aprender para usar uma LE para fins comunicativos, focando, principalmente, os conhecimentos e as competências necessárias ao desenvolvimento da competência comunicativa.

Pese embora a sua natureza descritiva, a conceção do QECRL (2001) não passa pela recomendação ou imposição de metodologias de ensino a serem implementados nas práticas pedagógicas, mas sim o de oferecer um amplo leque de opções metodológicas que levem os seus utilizadores a refletirem sobre as possibilidades de aplicação do mesmo em diferentes contextos de aprendizagem. O QECRL (2001) recomenda que os métodos aplicados pelos diferentes sistemas europeus de ensino devam primar pela eficácia no alcance dos objetivos inerentes à aprendizagem das línguas estrangeira, atendendo sempre às necessidades, motivações e interesses dos alunos.

Tendo como objetivo a atualização dos descritores do QECRL, o Conselho da Europa publicou o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Volume Complementar com novos descritores⁵, em fevereiro de 2018, no âmbito de um projeto da Divisão das Políticas Educativas (Programa das Políticas Linguísticas). O Volume Complementar surge da

⁵ O título original do documento é *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux Descripteurs*, disponível em inglês e em francês em <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>.

necessidade de colmatar algumas lacunas presentes nas escalas de descritores do QECRL. Desta forma, este documento apresenta algumas inovações, tais como a introdução de novas escalas, ausentes da versão de 2001, para a mediação e a competência plurilingue / pluricultural; descrições mais completas de escalas para compreensão oral e escrita; descritores para outras atividades comunicativas, como a interação *on-line*, uso de telecomunicações, reação a textos de escrita criativa e literatura; descrições mais pormenorizada dos níveis A1 e níveis C, particularmente do C2. Relativamente aos Níveis Comuns de Referência, o Volume Complementar define com clareza os “níveis mais”⁶ e o novo nível “Pré-A1”⁷. Além disso, o Volume Complementar apresenta ainda uma escala de descritores adaptada à linguagem gestual e também uma escala de descritores destinadas às crianças e jovens aprendentes.

Com a publicação do Volume Complementar, o Conselho da Europa visa a construção de uma educação de qualidade e a promoção do plurilinguismo e do pluriculturalismo como um direito para todos (Conselho da Europa, 2018).

⁶ Os “níveis mais” (A2+, B1+, B2+) referem-se aos níveis em que o aprendente já atingiu a competência máxima daquele nível, mas que ainda não reúne os requisitos necessários para progredir para o nível seguinte.

⁷ O nível Pré-A1 é um nível que se situa antes do nível A1, onde o aprendente ainda não adquiriu a capacidade de se expressar de forma autônoma, mas já possui um repertório de palavras e expressões que consegue reproduzir.

Capítulo 2 - Contexto da Prática Pedagógica Supervisionada

2.1. Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)

Hoje em dia, a escola é considerada como um espaço de concretização e assimilação de conhecimentos, onde os alunos têm a oportunidade de desenvolver as suas competências, sendo necessário que sejam criadas as condições necessárias para que tal aconteça. Proporcionar a educação e promover a igualdade de oportunidades são deveres da escola, que se deve moldar e adaptar a todas as crianças, sem exceção, e responder às necessidades de todos os alunos.

Em Portugal, as décadas de oitenta e noventa constituíram um período áureo em que se realizaram grandes mudanças políticas, económicas e culturais, cujas consequências foram bem notórias nas políticas públicas, designadamente na reforma educativa. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) foi um exemplo disso. Publicada em 1986, a LBSE consagra o princípio da igualdade de acesso e de êxito na escolaridade obrigatória. Contudo, esse princípio ainda está longe de ser atingido, devido ao elevado número de insucesso escolar que se verifica atualmente. A heterogeneidade económica e social que caracteriza determinados meios escolares bem como as taxas elevadas de abandono e insucesso escolar levaram à implementação de certas medidas educativas por parte do Ministério da Educação como resposta a estes problemas, como por exemplo a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) foram criados em 1996, através do Despacho nº 147-B/ME/96 de 1 de agosto. Esta medida, inicialmente inspirada no projeto das Zonas de Educação Prioritárias francesas (ZEP)⁸, tinha subjacente uma filosofia de discriminação positiva e de criação de oportunidades para as escolas inseridas em meios sociais e economicamente desfavorecidos, onde se registavam altos níveis de insucesso e abandono escolar, implicando a intervenção de vários parceiros locais (professores, alunos, pessoal não docente, autarquias locais, associações culturais e desportivas, etc.) (Canário, Alves, & Rolo, 2001).

Passados dez anos da implementação do primeiro programa dos TEIP, ainda se constatavam em muitas escolas problemas de violência, indisciplina, abandono, insucesso escolar e trabalho infantil. Assim, em 2008, o Ministério da Educação decidiu dar continuidade

⁸ A partir de 2015, as ZEP passaram a designar por REP – Réseau d'Éducation Prioritaire (Rede de Educação Prioritária) resultante de uma reformulação feita pelo Ministério da Educação francês.

ao programa, criando os TEIP2 (Despacho Normativo nº55/2008 de 23 de outubro), que seguem a linha de pressupostos que estiveram na base da criação dos TEIP1.

Os TEIP2 abrangem aqueles Agrupamentos de escola que apresentam elevados índices de abandono, absentismo e insucesso escolares, localizados em zonas carenciadas, frequentadas por alunos provenientes de classes sociais baixas com poucas habilitações académicas, tal como expresso no Artigo 2º do Despacho normativo nº 55/2008, documento legislador dos TEIP2:

Para efeito do disposto no presente despacho, podem integrar os territórios educativos de intervenção prioritária, adiante designados por TEIP2, as escolas ou os agrupamentos de escolas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo de indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem. 2- As escolas e agrupamentos de escola que, à data da publicação do presente despacho, integram o Programa TEIP, são incluídos no programa TEIP2, sem necessidade de qualquer outra formalidade (Despacho normativo n.º 55/2008 do Ministério da Educação, 2008, p. 43128)

Aos agrupamentos que integraram os TEIP2, é atribuída autonomia para a contratação do pessoal docente, a gestão de recursos económicos e a criação de parcerias locais. No seguimento dos TEIP2, surge o programa TEIP3, implementado no ano letivo 2012/2013, estando “mais concentrado em torno das ações que as escolas identificaram como promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo, de modo a assegurar maior eficiência na gestão dos recursos disponíveis e maior eficácia nos resultados alcançados” (Despacho normativo nº20/2012, 2012, p. 33344).

A rede de escolas TEIP tem vindo a alargar-se nestes últimos anos, contabilizando, neste momento, 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que estão ao abrigo deste programa. Contudo, há zonas pedagógicas que apresentam maior percentagem de agrupamentos que integram TEIP (cerca de 28,2%) como é a região do Algarve. Palmeirão e Matias, 2015, p.50 acreditam que estes dados são justificados pelo elevado índice de insucesso escolar, sendo que “este constitui um indicador determinante na integração do programa TEIP.”

No global, os resultados da implementação deste projeto têm sido bastante positivos, segundo um relatório sumário intitulado, *O TEIP em Números*, elaborado pela Direção-Geral de Educação/Ministério da Educação, com base em dados de 2009/2010⁹. As conclusões revelaram que se tem verificado uma redução do número de alunos que abandonaram a escola. Além disso, também se constatou uma redução do número de alunos com excesso de faltas.

⁹ Relatório disponível em:
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/teip_em_numeros_outubro_2010.pdf.

Embora estes dados sejam um pouco desfasados, na verdade, mostram que os esforços realizados pelos TEIP nesse sentido estão a obter os resultados desejados.

As escolas que integram os TEIP devem elaborar projetos educativos onde constem “um conjunto diversificado de medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade, explicitamente orientadas para a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos; a redução do abandono e insucesso escolar dos alunos; a transição da escola para a vida ativa” (Soares, 2010, p. 6).

Ainda no Despacho 147-B/ME/96 de 1 de agosto do Ministério da Educação, 1996, p.10719 são indicadas as entidades que avaliam, coordenam e supervisionam os projetos: “o acompanhamento ao desenvolvimento dos projetos é competência da Direção Regional, a coordenação e o apoio técnico-científico cabe ao Departamento da Educação básica da DRE e a avaliação formativa e a avaliação externa e global da experiência são atribuídas ao Instituto de Inovação Educacional. Este projeto de carácter local implica o estabelecimento de relações de parceria com outras entidades que concorram para a existência de uma efetiva articulação de espaços e recursos para a construção de uma efetiva igualdade de oportunidades e de formação”

De acordo com o despacho supracitado, as quatro finalidades dos TEIP são:

- i) Melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos;
- ii) Uma visão integradora e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como a educação pré-escolar;
- iii) A criação de condições que favoreçam a ligação escola - vida ativa;
- iv) A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação de vivências das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem. (p. 10719)

As várias interpretações do Despacho nº147-B/ME/96 e a respetiva produção de Projetos Educativos levaram ao surgimento de quatro perfis de territórios:

- o *Território Parceria* é caracterizado pela articulação entre parceiros a nível local, podendo assumir diferentes formas: “território parceria em construção”, “território parceria enquanto recurso na lógica escolar” e “território parceria como agrupamento escolar”;

- o *Território Pedagógico – Escolar* designa os estabelecimentos em que o projeto educativo contempla estratégias educativas que se exprimem como resposta aos objetivos enunciados pelo Despacho nº 147-B/ME/96 que consiste na “melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e a articulação das vivências das escolas com a comunidade”.

- o *Território Ligação Vida Ativa* é um território que privilegia “iniciativas e dinâmicas com vista a uma ligação da escola com o mundo do trabalho”.

- o *Território Gestão, Ligação e Articulação entre Ciclos de Ensino* enfatizam a articulação entre estabelecimentos de ensino e a respetiva articulação entre os diferentes ciclos do ensino básico (Barbieri, 2003, pp. 68-69).

Januário (2013) faz um balanço positivo sobre a implementação do projeto TEIP nas zonas carenciadas, uma vez que os recursos humanos e materiais concedidos às escolas TEIP vieram enriquecer o trabalho dos professores, reforçar a participação da comunidade extraescolar. Na verdade, os TEIP vieram trazer uma nova dinâmica às escolas, pois, com os seus projetos educativos, contribuíram para a criação de condições de igualdade de oportunidades bem como da redução do absentismo e abandono escolar.

2.2. O ambiente educativo em escolas TEIP

Embora as escolas inscritas como TEIP sejam diferentes entre elas, demonstram aspetos em comum. Estas escolas convergem para a consecução dos mesmos objetivos delineados nos seus projetos educativos e planos de melhoria que incidem na promoção da integração social e no combate às desigualdades sociais. São escolas que enfatizam as intervenções globais, de forma a promover uma melhor relação entre as comunidades escolar, os pais e os alunos, em áreas específicas como o apoio social e psicológico ou na aquisição/desenvolvimento de competências aos mais diferentes níveis: pessoal e social. Um dos objetivos centrais do programa TEIP é a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem num sentido lato. Ambiciona-se a adoção de medidas e estratégias interventivas que promovam não só o sucesso escolar, mas também a orientação educativa e a transição qualificada para o mercado de trabalho.

Para que as escolas sejam integradas como TEIP, existem diversos aspetos que devem ser tidos em consideração tais como, a classe social das famílias dos alunos, a profissão dos encarregados de educação bem como os seus rendimentos económicos. São analisados também os fatores que influenciam o sucesso/insucesso escolar dos alunos que frequentam esses estabelecimentos, os recursos e as infraestruturas presentes na escola.

A análise dos resultados alcançados decorrente da adoção das medidas contempladas no plano de melhoria assume uma enorme importância para as escolas TEIP, pois trata-se de avaliar a implementação de um projeto com vista a colmatar as lacunas detetadas antes de integrarem o projeto TEIP. Uma escola que se torne TEIP não voltará a ser a mesma, uma vez que são operadas mudanças significativas em todos os níveis, desde do apoio à melhoria das aprendizagens à gestão e organização escolar, procurando melhorar o processo de ensino

garantindo melhores condições de aprendizagem a todos os alunos. O projeto TEIP é, a grosso modo, uma tentativa de inverter aquilo que hoje constitui a realidade de muitas escolas:

Sabemos hoje que as dificuldades escolares destes alunos se fabricam no quotidiano escolar por descontinuidade cultural, mas também pela tendencial homogeneização social das escolas e, em especial, das turmas (turmas de nível), pelos processos de orientação que decorrem no seu seio e pela atuação dos professores (Seabra, 2008, p. 45).

Para além disso, a autonomia concedida às escolas pela publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 12 de julho, veio, de algum modo, permitir uma maior flexibilidade em vários domínios: “organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos. Por isso, as escolas, dotadas de maior autonomia e de uma melhor gestão de recursos materiais e humanos, têm a possibilidade de dar uma resposta mais eficaz à população escolar, de corrigir assimetrias existentes e alargar o leque de oportunidades” (p. 3351).

2.3. O Agrupamento de Escolas Padre João Coelho Cabanita: uma escola TEIP

A Escola E.B. 2,3 Padre João Coelho Cabanita é a escola sede do Agrupamento de Escolas Padre João Coelho Cabanita e está situada num bairro residencial em Campina de Cima, na zona nordeste da cidade de Loulé. A escola E.B. 2,3 Padre João Coelho Cabanita iniciou funções no ano letivo 1995/96, tendo inicialmente o nome de EB 2,3 n.º 1 de Loulé.

No ano letivo 2007/2008, foi constituído o Agrupamento de Escolas Padre João Coelho Cabanita que resultou da fusão da Escola Básica 2,3 Padre João Coelho Cabanita e o Agrupamento EB1 de Loulé n.º 4 que era constituído pelas escolas EB1/JI de Loulé n.º 4, EB1/JI de Loulé n.º 3, EB1 de Loulé n.º 2, EB1 de Querença, EB1 de Clareanes, EB1 da Goldra, EB1 do Poço Novo, EB1 do Areiro e EB1 da Alfarrobeira. Em 2012, decorrente da reorganização da rede escolar, ocorre a extinção do Agrupamento Vertical de Escolas de Salir e a sua posterior agregação ao Agrupamento de Escolas Padre João Coelho Cabanita, passando este a assumir as funções da escola sede.

Segundo o *Projeto Educativo 2014-2017*, a fusão destes dois agrupamentos, a mais significativa, resultou numa maior dimensão geográfica, uma vez que o Agrupamento de Escolas Padre João Coelho Cabanita passou a ser constituído por 12 unidades orgânicas dispersas pelo concelho de Loulé, encontrando-se a mais distante a 26 km da escola sede. O Agrupamento integra, assim, na sua área de influência geográfica, sete freguesias do concelho de Loulé, sendo que uma delas é de influência urbana (São Clemente) e as restantes localizam-

se em zonas predominantemente rurais (Querença, Alte, Ameixial, Salir, Tôr) (Agrupamento de Escolas Padre João Coelho Cabanita, 2014b).

Os resultados da avaliação externa das disciplinas de Português e de Matemática do ex-agrupamento de Salir levou o Agrupamento de Escolas Padre João Coelho Cabanita a ser integrado, no ano letivo 2012-13, no projeto TEIP3. O Agrupamento teve em conta as orientações do programa TEIP3 na elaboração do Plano de Intervenção, em particular, das metas propostas para o quadriénio 2014-2018. Tais metas incidem no planeamento e na aplicação de estratégias eficazes para combater o insucesso escolar e reduzir a indisciplina, na consolidação da articulação curricular entre os diferentes órgãos e níveis de ensino, a atualização do Projeto Educativo da escola de acordo com as metas e indicadores de medida estabelecidas/contratualizadas com a EPIPSE (Equipa de Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Educativo) e que fazem parte do Plano de Plurianual de Melhoria TEIP.

A dimensão do agrupamento e o facto de abranger uma grande área geográfica com escolas muito dispersas pelo concelho de Loulé faz com que o agrupamento seja caracterizado por duas vertentes bem distintas em termos socioeconómicos. Na zona de influência urbana (São Clemente – Almancil) predominam o setor secundário (representado pela construção civil e alguma indústria) e o setor terciário (representado pelo comércio, pela banca e seguros, serviços sociais e culturais, serviços domésticos e turismo). Relativamente ao setor primário, este apresenta valores pouco relevantes. Quanto à zona de influência do Barrocal Algarvio, é o setor primário que predomina, dado que as populações vivem de uma agricultura de subsistência, além disso, o setor secundário é pouco representativo com alguma indústria e algum artesanato.

Embora o concelho de Loulé possua um elevado rendimento per capita, devido à sua situação geográfica e turística, constata-se, no entanto, graves carências económicas em muitos agregados familiares (populações locais e imigrantes) a avaliar pelo elevado número de alunos que beneficiam de subsídio escolar.

No *Projeto Educativo 2014-2017*, o Agrupamento de Escolas Padre João Coelho Cabanita tem como objetivo:

(...) Ser **uma instituição de ensino caracterizada pela qualidade do serviço educativo que presta, (Resultados sociais) pelo sucesso escolar dos seus alunos, (Resultados académicos) pelo rigor e disciplina, pela qualidade do seu ambiente interno, pela diversidade e qualidade das suas atividades e projetos, pela capacidade de mobilização e envolvimento da comunidade educativa e pelo grau de satisfação das famílias (Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente e Reconhecimento da comunidade)** (p.7) (destaque do(s) autores).

As escolas inseridas como TEIP devem proceder a um diagnóstico de pontos fortes e pontos fracos, a ações estratégicas, à monitorização/ avaliação. Estas são as fases que antecedem e fundamentam a tomada de decisões.

As necessidades diagnosticadas a Escola E.B. 2,3 Padre João Coelho Cabanita, foram várias, entre elas: fracos resultados internos/externos; dificuldades no domínio da oralidade nas disciplinas de Português e de línguas estrangeiras; a indisciplina e comportamentos desadequados; desinteresse, desvalorização e desmotivação face à escola por parte de alguns alunos em relação ao currículo regular; a falta de acompanhamento por parte dos pais relativamente à vida escolar dos filhos¹⁰. Após os problemas detetados, o Agrupamento de Escolas Padre João Coelho Cabanita definiu o plano de melhoria que integra um conjunto de medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade. Acerca deste plano de melhoria, citamos a informação contida no Projeto Educativo 2014/2017¹¹:

este plano é um instrumento de gestão constituído por um conjunto de metas e de ações estabelecidas a partir dos resultados obtidos com o processo de avaliação interna, externa e autoavaliação assentes nos 4 eixos de intervenção previstos no Programa TEIP 3. Visa aperfeiçoar o desempenho da organização, com reflexos diretos nos resultados académicos dos alunos (p. 26).

Para os quatro eixos de intervenção, foram delineadas várias ações estratégias constantes no Projeto Educativo 2014/2017 (2014, pp. 26-27):

- **Eixo 1 – Apoio à melhoria das aprendizagens:**
 - Ação **Grupos ninho** no 2.º ano de escolaridade;
 - Ação **SABER + A Português** (turma ninho) no 5.º e 7.º ano;
 - Ação **SABER + A Matemática** (turma ninho) no 5.º e 7.º ano.
- **Eixo 2 – Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina:**
 - Ação **Refletir o problema – Perspetivar uma solução;**
 - Ação **Intervir nas causas para prevenir os efeitos;**
 - Ação (-) **Faltas** (+) **Sucesso.**
- **Eixo 3 – Gestão e organização:**
 - Ação **Eu ensino Português, tu ensinas Matemática;**
 - Ação **Monitorização e avaliação;**
 - Ação **Supervisão pedagógica;**
 - Ação **Trabalho cooperativo entre docentes.**
- **Eixo 4 – Relação escola – famílias – comunidades e parcerias:**

¹⁰ Retirado do Plano Plurianual de Melhoria 2014-2018 disponível em:
<http://www.agrupamentocabanita.edu.pt/p.php?i=236>

¹¹ Disponível em:
<http://www.agrupamentocabanita.edu.pt/downloads/paginas/193/anexos/projetoeducativo20142017.pdf>

- Ação **Intervenção da família**;
- Ação **Formação e acompanhamento de pais e encarregados de educação** (Destaque do(s) autores).

No que diz respeito às adequações curriculares educativas dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem na disciplina de Português são implementadas ações previstas no Plano Plurianual de Melhoria, tais como a SABER + no 2º e 3º Ciclos, que visam dar apoio e reforçar as aprendizagens dos alunos. Estas ações têm como objetivo a constituição de turmas designadas “Turmas Ninho” com alunos que revelem mais dificuldades, provenientes das turmas selecionadas para a ação. Os objetivos formulados para estas ações são:

- Melhorar os resultados escolares e o ambiente de aprendizagem;
- Apoiar com mais eficácia os alunos com dificuldades de aprendizagem;
- Promover a partilha de boas práticas pedagógicas entre docentes;
- Aumentar as taxas de sucesso na disciplina de Português. (Agrupamento de Escolas Padre João Coelho Cabanita, 2014a, p. 12)

Além da aplicação destas medidas, há que incentivar e valorizar o empenho e o esforço dos alunos e tal é feito “através da exposição dos seus trabalhos e da participação em concursos nacionais, como as Olimpíadas Portuguesas da Matemática, e em diversas provas desportivas, onde têm obtido troféus/medalhas e certificados, encontrando-se alguns expostos nas instalações escolares e os demais, por serem em número significativo, são divulgados nos *blogs* das bibliotecas, no sítio do Agrupamento e no *Facebook*” (Relatório de Avaliação Externa 2015-2016 do Agrupamento de Escolas Padre João Coelho Cabanita)¹².

2.4. As turmas na Prática Pedagógica Supervisionada

A Prática Pedagógica, cuja duração foi de 450 horas, sob a supervisão da orientadora da Universidade, a Professora Doutora Mercedes Rabadán Zurita, decorreu em duas turmas do 3º Ciclo, mais concretamente na turma D, do 8º Ano e na turma G, do 7º ano, que eram da responsabilidade do professor cooperante, Mestre Dr. Carlos Mangas.

2.4.1. 8º Ano, turma D

A turma do 8º D era composta por dezasseis alunos, sendo treze do sexo feminino e três do sexo masculino, com idades compreendidas entre os catorze e os dezasseis anos. Nesta turma havia ainda três alunos de quatro nacionalidades, sendo que os pais eram provenientes da

¹² Disponível em <http://www.agrupamentocabanita.edu.pt/downloads/paginas/214/anexos/relatrioavaliaoexterna1a4fev2016.pdf>

Ucrânia, da Holanda, da Espanha e da Suécia. Uma das alunas cuja mãe era espanhola era uma aluna aplicada e empenhada na realização das tarefas.

Segundo as informações fornecidas pelo professor cooperante e as obtidas após a consulta do Projeto Curricular de Turma (PCT), estes alunos provinham de famílias bem estruturadas, sendo que a maioria dos encarregados de educação possuíam como formação académica, o ensino secundário e o ensino superior.

Durante o período de observação das aulas do professor cooperante Dr. Carlos Mangas e também durante a minha ação pedagógica, analisei os alunos e as suas diferentes características, o seu desempenho, o seu comportamento, as suas dificuldades na realização de atividades, o que facilitou o meu processo formativo, pois elaborei as planificações para a sequência de aprendizagem formativa tendo em conta todas essas informações.

Constatai também que os alunos eram bastante motivados e participativos, sendo que havia alguns alunos que se mostravam desinteressados por terem dificuldades na expressão escrita/oral em espanhol. Alguns dos fatores que contribuíram para a falta de aproveitamento escolar de alguns alunos desta turma eram, sobretudo, a dificuldade de atenção/concentração nas aulas, pois dispersavam-se com grande facilidade; a falta de hábitos de estudo e métodos de trabalho e também a falta de interesse e empenho na realização das tarefas propostas. Tendo em conta estas mesmas dificuldades, planifiquei a minha aula da sequência formativa com atividades lúdicas motivadoras como o puzzle dos transportes (*Vide 5.3.1. O puzzle dos meios de transporte usada na turma 8ºD*), com materiais autênticos onde os alunos poderiam ter um contacto mais genuíno com a língua meta e também uma atividade para praticar a expressão oral (simulação de uma compra de um bilhete).

De uma forma geral, o 8ºD era uma turma com um comportamento satisfatório, embora alguns alunos demonstrassem algumas dificuldades no cumprimento de regras dentro da sala de aula (saber estar, saber ouvir e saber intervir).

Na aula da sequência de aprendizagem formativa que lecionei, nada tenho a apontar de negativo dos alunos, uma vez que foram bastante participativos e empenhados na realização de todas as atividades propostas.

2.4.2. 7º Ano, turma G

A turma do 7º G era constituída por um total de dezoito alunos, nove rapazes e nove raparigas, com idades compreendidas entre os onze e os dezassete anos, sendo a média de idades da turma de 12,27 anos. Na turma havia dois alunos com Necessidades Educativas Especiais,

que beneficiavam das seguintes medidas educativas: a) apoio pedagógico personalizado e d) adequações no processo de avaliação (tipologia: mental/linguagem).

De acordo com o Plano da Turma, o papel ativo dos encarregados de educação dos alunos era maioritariamente entregue às mães, havendo apenas dois pais como encarregados de educação. Relativamente às habilitações académicas dos Pais/Encarregados de Educação, estas eram variadas, iam desde o 4º ano de escolaridade até à licenciatura.

Esta turma era constituída por alunos com diferentes capacidades e ritmos de trabalho/aprendizagem no desempenho das tarefas solicitadas. Na globalidade, os alunos eram pouco interessados, pouco trabalhadores e nada empenhados, refletindo-se nos resultados escolares de algumas disciplinas como as de Espanhol, que eram negativos.

Além disso, estes alunos revelavam: falta de raciocínio lógico/ matemático; défice de atenção/concentração e dificuldades no cumprimento de regras de comportamento; na participação organizada; na organização de materiais escolares e na falta de pontualidade. É de salientar que dos dezoito alunos da turma, quinze beneficiavam de Planos de Acompanhamento Pedagógico e que nem todos obtiveram resultados positivos, pois os alunos abrangidos não cumpriam as medidas implementadas nesses planos.

A turma do 7ºG distinguiu-se das outras turmas do 7º Ano por ser uma turma “TEIP”. A designação de “turma TEIP” é dada pelo Agrupamento de Escolas Padre João Coelho Cabanita para caracterizar aquelas turmas, cujos alunos provêm de contextos sociais e económicos difíceis e que apresentam problemas de indisciplina e dificuldades de aprendizagem. Neste tipo de turmas, são implementadas estratégias de diferenciação pedagógica, cujo objetivo “é promover estratégias de diferenciação pedagógica, de forma a melhorar os resultados e a melhoria da qualidade do sucesso, em especial para os alunos diagnosticados com maior distanciamento em relação às competências definidas e com resultados menos satisfatórios” (Palmeirão & Matias, 2016, p. 78).

As medidas que o Conselho de Turma decidiu implementar nesta turma, no sentido de resolver estes problemas, foram:

- controlar as intervenções / atitudes / comportamentos inconvenientes de alguns alunos para não prejudicar o bom funcionamento das aulas e os restantes colegas;
- modificar e reajustar comportamentos, exigindo aos alunos, o cumprimento integral das regras básicas de comportamento na sala de aula, procedendo à uniformização dos critérios de atuação dos docentes;
- incentivar o respeito pela diferença, nomeadamente sobre os diferentes ritmos de aprendizagem de cada um dos colegas;

- valorizar a participação oral dos alunos mais reservados e com mais dificuldades, de modo a elevar os seus níveis de interesse, de autoestima e de aprendizagem (fazer uso do reforço positivo, quando é alcançado o êxito nas tarefas propostas)
- apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem e na construção da sua autonomia para aprender em interação com os outros;
- organizar atividades cooperativas de aprendizagem rentabilizadoras da autonomia, responsabilização e criatividade de cada aluno;
- organizar o ensino prognosticando e orientando a execução de atividades individuais, a pares, em grupos e coletivas.

No que diz respeito ao comportamento, a turma era bastante agitada, perturbando o normal funcionamento das atividades letivas. Os alunos denotavam dificuldades em participar na aula de uma forma organizada e disciplinada, intervindo e falando ao mesmo tempo. Por conseguinte, estes episódios conduziam a momentos desestabilizadores no desenvolvimento/sequência das aulas, dado que havia sempre necessidade de as interromper para repreender os alunos indisciplinados.

As causas subjacentes a este tipo de comportamento podiam estar relacionadas com a imaturidade demonstrada por alguns alunos, mas também com problemas do foro psicológico, tais como, a agressividade e a falta de autoestima. Ao longo do ano letivo, alguns alunos tiveram acompanhamento psicológico no Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), disponibilizado pela escola, no sentido de lhe serem incutidos padrões de comportamento adequados, hábitos de estudos, métodos de trabalho e ainda valores de responsabilização no cumprimento de deveres enquanto aluno.

Apesar dos problemas anteriormente evocados, era uma turma que participava ativamente em projetos da escola, como a participação nas comemorações da semana da Matemática, no Campeonato de Cálculo Mental *SuperTmatik* e a criação de uma banda desenhada alusiva à “Lenda das Amendoeiras em Flor”.

Do contacto que mantive com estes alunos no decurso da minha prática pedagógica, posso afirmar que nem sempre foi fácil lidar com o comportamento inadequado em contexto de sala de aula. No entanto, eram alunos que demonstravam uma certa motivação para a aprendizagem da língua espanhola. Sempre que possível, valorizei a participação oral dos alunos mais reservados e com mais dificuldades, fazendo uso do reforço positivo, de modo a elevar os seus níveis de interesse, de autoestima e de aprendizagem. Na verdade, esta turma foi, de longe, a que me concedeu mais desafios devido aos seus problemas de comportamento e de

aproveitamento escolar, contudo, tentei sempre ir ao encontro das suas necessidades educativas e das suas dificuldades de aprendizagem, motivando-os sempre para a aprendizagem da língua espanhola.

Capítulo 3 - A dimensão afetiva no processo de ensino aprendizagem das línguas

A dimensão afetiva desempenha um papel fundamental no processo de ensino aprendizagem, e como tal, não deve ser ignorada. Aspetos como as emoções, os sentimentos, os estados de ânimo ou mesmo as atitudes condicionam o comportamento dos alunos e, por sua vez, influenciam a sua aprendizagem. Chomsky (1988), citado por Arnold (2015), salientou a importância da dimensão afetiva, ao afirmar que 99% do ensino é fazer com que os nossos alunos se interessem por aquilo que aprendem, ou seja, se a aprendizagem só será significativa e eficaz para os alunos, se eles gostarem realmente das atividades que realizam na aula.

Os métodos impulsionadores da Abordagem Humanista, surgidos nos anos 70, como a Sugestopedia, a Resposta Física Total, a Aprendizagem Comunitária das Línguas foram os que deram maior importância à componente afetiva da aprendizagem. A implementação de cada uma dessas metodologias foi muito dispersa e, geralmente, restrita a certos círculos profissionais, sem encontrar grande eco em contextos institucionais. No entanto, influenciaram indiretamente as práticas didáticas, conforme evidenciado pela crescente importância universalmente atribuída aos componentes experienciais da aprendizagem. Mais tarde, os estudos de Legutke & Howard (1991) e Stevick (1980) vieram contribuir para uma nova visão do processo de ensino aprendizagem, dando-lhe um carácter mais humanista, isto é, centrar o processo de ensino aprendizagem no aluno, tendo em conta as suas experiências e vivências.

Para abordar a questão da dimensão afetiva e as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, importa, antes de mais, definir o conceito de “afetividade”. Segundo o *Diccionario de términos de clave de ELE*, o termo *afetividade* é definido como:

el conjunto de factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua se ha clasificado tradicionalmente en dos variables: la cognitiva y la afectiva. La variable afectiva abarca todos aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiente, como, por ejemplo, la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la empatía, la autoimagen o la ansiedad.

Em Arnold (1999), podemos encontrar a seguinte definição para o conceito de “afetividade”: “affect will be considered broadly as aspects of emotion, feeling, mood or attitude which condition behaviour”(p.1). Para a autora, a componente afetiva refere-se a todos os aspetos da nossa existência, estando diretamente relacionada com a aprendizagem da LE.

Em Stevick (1980), também é notória a importância dada à dimensão afetiva, no que toca ao sucesso educativo no processo de ensino aprendizagem das línguas: “Success depends less on materials, techniques, and linguistic analyses, and more on what goes inside and between the people in the classroom”(p.4). Para este autor, o sucesso educativo depende mais da atuação das pessoas do que propriamente do contexto físico ou mesmo de aprendizagem. No que se refere ao *inside the people* (dentro das pessoas), Stevick (1980) centra a sua atenção nos aspetos do foro psíquico e emocional do aluno tais como a motivação, a autoconfiança, a autoestima, a ansiedade, a inibição, as atitudes e os valores. A expressão *between the people* (entre as pessoas) refere-se aos aspetos relacionais, mais concretamente processos interculturais, as atitudes do professor ou o próprio clima da sala de aula.

Para compreender melhor os fatores que influenciam o processo de ensino aprendizagem da LE, é importante estudar a dimensão afetiva em conjunto com a dimensão cognitiva, uma vez que as duas são indissociáveis, isto é, a razão e a emoção complementam-se. Os aspetos afetivos e cognitivos não constituem universos opostos, porque, na verdade, não podemos afirmar que existam saberes que sejam essencialmente vinculados à racionalidade e outros que sejam apenas referentes à sensibilidade. Assim, a emoção e a cognição formam um binómio inseparável no funcionamento psíquico humano (Arnold, 1999; Arnold, 2006; Fonseca-Mora, 2005; Jensen, 1998).

Um dos primeiros autores a questionar as teorias que tratavam a afetividade e a cognição como aspetos funcionais separados foi o psicólogo suíço Jean Piaget. Na sua obra *Psicologia da Criança* (1979), escrita em parceria com Bärbel Inhelder, podemos encontrar a seguinte afirmação:

(...) não existe, portanto, nenhuma conduta, por mais intelectual que seja, que não comporte, na qualidade de móveis, fatores afetivos; mas, reciprocamente, não poderia haver estados afetivos sem a intervenção de percepções ou compreensão, que constituem a sua estrutura cognitiva. (...) os dois aspetos afetivo e cognitivo são, ao mesmo tempo, inseparáveis e irreduzíveis (Piaget & Inhelder, 1979, p. 171).

Na mesma linha de pensamento, Stern (1983) afirma:

Research on the affective aspect has been largely prompted by the conviction that cognitive factors are not the only ones that matter in second language learning. Whatever specific findings may emerge as generalizations it may be stated that *the affective component contributes at least as much and often more to language learning than the cognitive skills* represented by aptitude assessment (p. 386).

Vários estudos recentes na área da neurologia indicam que as emoções fazem parte da razão, uma vez que os processos cognitivos não ocorrem sem os processos emocionais. Na sua

obra *O Erro de Descartes* (1994), Damásio propõe-se refutar a tese de Descartes, argumentando que as emoções são indispensáveis para a nossa vida racional: “limito-me a sugerir que certos aspetos do processo da emoção e do sentimento são indispensáveis para a racionalidade” (p.17).

Arnold (1999) enumera duas razões para compreender a importância da dimensão afetiva no ensino e aprendizagem das línguas. Em primeiro lugar, é importante focar a nossa atenção nas emoções positivas dos nossos alunos que pode resultar numa aprendizagem eficaz e significativa. Não obstante, a ansiedade, o medo, o *stress*, a raiva ou depressão são sentimentos negativos que podem comprometer as nossas capacidades de aprendizagem de uma língua. Devemos, pois, ajudar os alunos a ultrapassarem essas emoções negativas, apoiando-os e estimulando-os, de modo a sentirem-se mais confiantes e otimistas.

Em segundo lugar, o ensino pode ser muito mais do que um espaço de ensino aprendizagem de uma língua. Goleman (1995), citado por Arnold (1999), sugere uma abordagem de ensino diferente que rompa com as metodologias mais convencionais, ou seja, propõe uma educação que valorize, simultaneamente a dimensão cognitiva e a dimensão afetiva: “(...) a new vision of what schools can do to educate the whole student, bringing together mind and heart in the classroom” (p.3).

Moskowitz (1978), citado por Stevick (1990), defende igualmente uma educação humanista que procurem dar igual atenção aos aspetos cognitivos e afetivos dos alunos: “Humanistic Education takes into consideration that learning is affected by how students feel about themselves. It is concerned with educating the whole person – the intellectual and the emotional dimensions” (p. 25). Da mesma forma, Isaac Brown (1971) e Gloria Castilho (1973), citados por Arnold (1999), também ressaltam a necessidade de unir os domínios cognitivo e afetivo de forma a proporcionar uma educação holística ao aluno.

Arnold (2006) reforça a importância de integrar cada vez mais o domínio afetivo nas nossas aulas, hoje em dia. Nas décadas de 1970 e 1980, a psicologia e a abordagem humanista já defendiam uma educação holística do indivíduo, ou seja, integrar os domínios cognitivo, afetivo e físico.

Na sua formulação, o QECRL (2001) também reconhece a importância que a dimensão afetiva e cognitiva tem no processo de ensino-aprendizagem, ao estabelecer que:

a atividade comunicativa dos utilizadores/aprendentes é afetada não só pelo seu conhecimento, pela sua compreensão e pelas suas capacidades, mas também por fatores pessoais relacionados com as suas personalidades individuais, que se caracterizam pelas atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e tipos de personalidade que contribuem para a sua identidade pessoal (p. 152).

No primeiro capítulo do QECRL (2001), mais concretamente no subcapítulo 1.2. *Finalidades e objetivos da política linguística do Conselho da Europa*, podemos encontrar também referências à questão da educação holística. O objetivo principal do QECRL (2001) não é apenas levar os aprendentes a adquirir um bom domínio das línguas de outros Estados-membros, mas levar também os professores e educadores a promoverem um processo de ensino baseando o ensino e a aprendizagem das línguas nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes. Este documento orientador sugere que esses métodos de ensino de línguas desenvolvam as competências sociais do aprendente, bem como o desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e responsabilidades que levem o aprendente a ser mais autónomo na sua aprendizagem, a ser capaz de formular as suas próprias ideias e juízos de valor e que contribua para a criação de uma cidadania democrática. Desta forma, a perspetiva dada pelo QECRL (2001) sobre a aprendizagem é a de que esta constitui um processo cumulativo ao longo da vida, no qual a motivação, as competências, a confiança e a autoestima são aspetos fundamentais na concretização de situações de comunicação.

De facto, devemos ser conscientes de que a aprendizagem não se baseia apenas em processos lógicos e cognitivos, é fundamental que orientemos as nossas práticas letivas no sentido de valorizar a dimensão afetiva com a finalidade de promover aprendizagens significativas. A nossa responsabilidade, enquanto docentes, é a de fornecer as ferramentas necessárias ao aluno, a fim de se desenvolver como ser humano e encontrar o equilíbrio desejado entre a cognição e a afetividade.

Se o professor quer que os alunos estejam motivados para aprender, deve estar atento aos seus sentimentos negativos e inibidores do seu progresso educativo como a ansiedade, a inibição, a introversão e a baixa autoestima – e promover atitudes e crenças positivas, de modo a ultrapassarem-nas. Do mesmo modo, a postura adotada pelo professor na sala de aula também influencia as suas ações educativas e pode contribuir para a criação de um clima favorável para a aprendizagem dos alunos e conseqüentemente, a convivência na sala de aula.

A meu ver, a dimensão afetiva não pode ser ignorada nem sobrevalorizada no processo de ensino aprendizagem, tal como a dimensão cognitiva. Os nossos alunos não são “robôs” que assimilam conhecimentos, mas sim, seres humanos dotados de sentimentos que influenciam a sua forma de estar e atuar na sala de aula. Por isso, é importante que o professor observe atentamente os fatores afetivos que influenciam de forma positiva ou negativa a aprendizagem dos seus alunos, tais como a autoestima, a ansiedade, a motivação, as crenças sobre a aprendizagem, para que tomem decisões pedagógicas com base no conhecimento desses fatores.

Para Lorenzo (1997), citado por Jiménez (2005), os principais fatores afetivos que estão diretamente relacionados com a motivação, podem ser classificados em:

1) Fatores internos do aluno: os processos cognitivos que possibilitam a aquisição de conhecimento.

2) Fatores situacionais: aqueles que têm em conta o contexto de aprendizagem.

3) Fatores individuais:

a) Fatores individuais inalteráveis pelo modo de instrução: a idade, o sexo ou a língua materna do indivíduo. eles são imutáveis, independentemente do modo de aprendizagem do aluno e do estilo de ensino do professor.

b) Fatores individuais alteráveis pelo modo de ensino: fatores sociopsicológicos, como a atitude ou a motivação do aluno.

O QECRL (2001) refere que “a atividade comunicativa dos utilizadores/aprendentes é afetada não só pelo seu conhecimento, pela sua compreensão e pelas suas capacidades, mas também por fatores pessoais relacionados com as suas personalidades individuais, que se caracterizam pelas atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e tipos de personalidade que contribuem para a sua identidade pessoal” (p.152).

Cabral (2010) distingue dois tipos de variáveis que interferem no processo de aquisição de uma L2: as variáveis fixas e as variáveis mutáveis. As primeiras, mais difíceis de serem controladas pelo processo de ensino aprendizagem, referem-se à idade do aprendente, à aptidão linguística, ao estilo cognitivo, à experiência linguística e ao domínio da L1. As segundas, por sua vez, são mais suscetíveis de serem controladas durante o processo de ensino e designam “as atitudes face à aprendizagem da L2 (crenças e representações sobre os falantes-ouvintes dessa língua e sobre os seus padrões culturais) e as motivações (intrínsecas e instrumentais) para a aprendizagem da língua-alvo” (p.57).

A minha análise incidirá, sobretudo, nos fatores individuais passíveis de serem alterados pela metodologia de ensino aplicada, mais concretamente, a motivação na aprendizagem das línguas. No ponto 4.1.1, apresentarei algumas definições do conceito de motivação, seguidas de uma breve revisão dos estudos sobre a motivação no contexto da aprendizagem das línguas. No ponto subsequente (ponto 4.1.2), contemplarei os tipos de motivação e prosseguirei com uma análise da importância do papel do professor na motivação dos alunos na aprendizagem de uma língua estrangeira (ponto 4.2). No último ponto (4.3), abordarei algumas das estratégias que o professor pode implementar para desenvolver uma atitude de auto motivação nos alunos nas aulas de LE.

3.1. A motivação

3.1.1. Definição do conceito de motivação

Definir o conceito de “motivação” não é tarefa fácil como Covington (1998), citado por Dörnyei (2008), esclarece: “la motivación, como el concepto de gravedad, es más fácil de describir (en términos de sus efectos externos y observables) que de definir. Claro que eso no impide que se siga intentando” (p.25).

Etimologicamente, a palavra “motivação” deriva do latim *motivus* ou *motus* que remete para a ideia de “movimento”. Se atendermos bem à formação de “motivação”, veremos que ela é composta por duas palavras: “motivo” + “ação”, ou seja, a motivação é o desejo e a vontade que move o indivíduo, levando-o a agir de determinada forma para atingir um objetivo a que se propõe.

Lemos (2005) define a motivação como sendo uma força motriz marcada por dois aspetos fundamentais como a intensidade (nível de motivação medido pelo esforço, pela atividade e pelo entusiasmo) e a direção (orientação motivacional, indicada pela seleção de objetivos e pela escolha do percurso da ação). Por sua vez, Núñez (2009) afirma que a motivação é:

un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. Por tanto, el nivel de activación, la elección entre un conjunto de posibilidades de acción y el concentrar la atención y perseverar ante una tarea o actividad son los principales indicadores motivacionales (p. 43).

Alonso (2016) considera que a motivação é um estado que despoleta o desejo de alcançar um determinado objetivo. Esse desejo pode aumentar ou diminuir, dependendo se o indivíduo consegue alcançar esse mesmo objetivo. Contudo, refere que a motivação não depende somente da atuação dos professores, da utilização de materiais ou ainda da realização de atividades, mas sim da consciência do progresso na aprendizagem que o aluno tem.

Como se pode ver, o conceito de motivação refere-se a uma característica humana muito importante, mas, ao mesmo tempo, de natureza complexa (Dörnyei, 2008). Por isso, não é de estranhar que, ao longo dos anos, tenham surgido várias teorias e modelos que tentem compreender e explicar o conceito de motivação.

Na abordagem behaviorista, defendida por teóricos como Skinner e Pavlov, a motivação extrínseca assume grande importância, pois os comportamentos desejáveis só são conseguidos com estímulos externos, como incentivos, recompensas e castigos. Acredita-se que se os alunos obtêm bons resultados escolares com estímulos externos, os seus esforços serão canalizados

para obter ainda mais resultados positivos. Dörnyei (2008) refere que os conhecimentos obtidos nas teorias behavioristas continuam a ser importantes para a compreensão de questões no processo de ensino aprendizagem como os exercícios de repetição, os reforços positivos e negativos, os castigos e os elogios.

Como reação à visão mecanicista do behaviorismo, surge na década de 60, a abordagem humanista com os psicólogos humanistas Carl Rogers e Abraham Maslow que afirmam que a principal força motivadora do homem é a tendência para a autorrealização, ou seja, o desejo de desenvolver plenamente todas as suas capacidades. Segundo Maslow (1943), os indivíduos possuem necessidades que obedecem a uma hierarquia. As necessidades humanas estão organizadas em níveis, numa hierarquia de importância em pirâmide (a Pirâmide de Maslow). Na base dessa pirâmide, estão as necessidades mais básicas como as necessidades fisiológicas, e no topo, as necessidades mais elevadas como a autorrealização (Alonso, 2016; Dörnyei, 2008).

No que concerne às teorias de motivação na aprendizagem das línguas, uma das que se destaca mais, é o modelo de Gardner e Lambert (1972), também conhecida como a teoria das orientações. Segundo este modelo, existem duas motivações fundamentais na aprendizagem de uma LE: a motivação integradora e a motivação instrumental. A motivação integradora surge quando o aluno adota uma atitude positiva relativamente à língua de estudo, aos falantes e à cultura do país. Neste caso, o aluno quer aprender a língua para poder integra-se e participar na comunidade na qual se fala a LE que está a estudar. A motivação instrumental é caracterizada por um objetivo prático que o aluno tem e isso motiva-o a estudar a língua, como por exemplo, obter um curso, encontrar um emprego, etc. A motivação integrativa está relacionada com o desejo do aprendente em interagir com os falantes dessa língua ou até integrar-se na comunidade linguística (como é o caso dos imigrantes).

O modelo de Gardner (1972) considerado como modelo socioeducativo, por destacar a dimensão social na aprendizagem das línguas, defende a ideia de que a aprendizagem efetiva de uma LE implica não só os conhecimentos linguísticos, mas também o conhecimento profundo da cultura a que essa LE pertence. Brown (1989), citado por Dörnyei (2008), afirma que “aprender una lengua extranjera siempre implica hasta cierto punto aprender una segunda cultura, incluso si nunca se pisa el país donde se habla. La lengua y la cultura están íntimamente ligadas e interrelacionadas” (p. 34).

A partir da década de 90, surgem novos modelos teóricos da motivação que põem em causa a teoria de Gardner. Segundo Lourenzo (2004), esta teoria não apresenta modelos que pudessem colmatar a falta de motivação dos alunos, o que a distancia da problemática do ensino

e da aprendizagem das línguas. Além disso, a teoria apresenta outra limitação, uma vez que as variáveis individuais e cognitivas são ignoradas.

Dörnyei (2008) distingue três níveis na motivação para a aprendizagem de uma LE: o nível da língua, o nível do aluno e o nível do contexto de aprendizagem. O primeiro refere-se aos aspetos inerente à L2 como a cultura, a comunidade falante, os valores intelectuais e pragmáticos e os benefícios da aprendizagem dessa língua. Este nível representará as motivações integradora e instrumental de Gardner e Lambert (1972). O segundo nível engloba as características do aluno que influenciam o seu processo de aprendizagem e a percepção do aluno sobre a língua (ansiedade, autoconfiança e crenças sobre a L2). O terceiro nível reúne aspetos relativos à disciplina (os programas, os materiais didáticos, as metodologias); ao professor (modelos de ensino e papéis do professor) e à turma (características dos alunos).

A perspetiva construtivista de Williams e Burden (1997) parte do pressuposto de que os alunos se motivam de forma diferente uns dos outros. Cada aprendente atribui um significado próprio aos estímulos externos, em função da sua predisposição e das suas características pessoais. Para estes autores, a tomada de decisões é fundamental para a motivação, sendo que essas decisões podem ter causas internas ou externas. Além disso, os alunos devem ser estimulados não só pelos professores, mas também por outras pessoas para manter a motivação (Williams & Burden, 1997).

Em 2009, Dörnyei e Ushioda propõem uma teoria intitulada *L2 Motivational Self System* (Auto sistema motivacional da L2). Segundo esta teoria, o indivíduo projeta várias imagens sobre si mesmo - as suas aspirações, desejos, objetivos de longo prazo, medos – que terão uma influência crucial sobre o seu estado motivacional. Por exemplo, se o meu conceito do “Eu Ideal” (a pessoa que eu gostaria de ser) é o de falar fluentemente uma LE, então, esse desejo motivar-me-á a trabalhar e empenhar-me para o conseguir. Desta forma, o Auto sistema motivacional da L2 seria composto por três dimensões (Dörnyei & Ushioda, 2009):

- o *Ideal L2 Self* (“Eu Ideal L2”), refere-se à imagem idealizada que temos de nós mesmos ao falar a LE¹³. Se a pessoa que gostaríamos de ser, fala uma LE, então o “Eu Ideal L2” será uma forte motivação para aprender a L2, no sentido de reduzir a distância existente entre o “Eu real” e o “Eu ideal”. Esta dimensão corresponde às motivações integradora e instrumental de Gardner.

¹³ Dörnyei e Ushioda (2009) usam as siglas L2 (Língua Segunda) e LE (Língua Estrangeira) como sinónimas.

- o *Ought-to L2 Self* (“Eu que deveria ser”) está relacionado com as qualidades que o indivíduo considera que deveria possuir, a fim de alcançar as suas expectativas e evitar resultados negativos. Esta dimensão corresponde à motivação extrínseca.

- a *L2 Learning Experience* (situação da aprendizagem em L2 está relacionada com o ambiente de aprendizagem como a figura do professor, o currículo, os colegas, etc.

De facto, a revisão da literatura aqui apresentada foi extremamente importante, uma vez que me permitiu compreender melhor o conceito de motivação na aprendizagem das línguas, refletir sobre as minhas práticas letivas na PPS e, sobretudo, planificar as minhas sequências de aprendizagem tendo em conta estes conhecimentos teóricos e as motivações dos meus alunos.

3.1.2. Tipos de motivação

Existem dois conceitos chave que são de suma importância para a compreensão da motivação: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca.

Deci e Ryan (2000) definem a motivação intrínseca como sendo a realização de uma atividade com vista à realização pessoal do indivíduo. A atividade deixa de representar uma obrigação, um meio para atingir um fim (recompensa), para representar um fim em si própria, isto é, uma pessoa que esteja motivada intrinsecamente, é levada a agir pela diversão ou pelo desafio que a atividade representa e não pelos estímulos, pressões ou recompensas externas.

A motivação intrínseca é definida por Lemos (2005), da seguinte forma:

o conceito de motivação intrínseca aplica-se ao sistema motivacional que sustenta a atividade que é realizada como um fim em si mesma, pelas características inerentes à própria atividade. O objetivo é realizar a atividade e não a obtenção de uma qualquer consequência exterior à atividade (p. 207).

Na perspetiva de Alonso (2016), a motivação intrínseca está relacionada com a autoestima, a satisfação pessoal e a autoeficácia do aluno. A autora considera a motivação intrínseca como a mais benéfica para a aprendizagem dos alunos, uma vez que, se estes estiverem sempre intrinsecamente motivados, terão benefícios, não só na escola, mas também ao longo da sua vida. Bruner, citado por Sprinthall & Sprinthall (1993), afirma que “a aprendizagem será mais duradoura quando é sustentada pela motivação intrínseca do que quando é impulsionada pelo impulso transitório dos reforços externos” (p. 508).

Haber (2002), citado por Alcaraz (2007), refere que a motivação intrínseca pode ser considerada como um tipo de automotivação que:

se encontraría entre la intrínseca y la extrínseca y la manifiestan estudiantes que han interiorizado algunas conductas, valores y refuerzos que al principio eran externos y utilizados por otros agentes sociales con la finalidad de guiar su conducta. Esta clase de motivación es la ideal para los alumnos y para los

profesores, ya que los estudiantes recorren el camino para llegar a su meta, aprender la LE, sin que las variaciones de los estímulos / refuerzos internos o externos modifiquen sustancialmente su conducta (p. 206).

Para Alonso (2016), a motivação extrínseca é obtida através de estímulos externos, tanto positivos (recompensas, prémios) como negativos (castigos). Deci e Ryan (2000) descrevem a motivação extrínseca como um construto que surge sempre que uma atividade é realizada com o objetivo de obter um determinado resultado.

Ao contrário da motivação intrínseca, a motivação extrínseca pode ter efeitos apenas a curto prazo, pois uma vez desaparecidos os estímulos externos, a motivação também desaparece. Um recurso excessivo à motivação extrínseca no contexto da aprendizagem pode, eventualmente, criar dependência dos alunos (na ausência de recompensas, poderá não haver envolvimento por parte dos alunos na realização das atividades) e a potencial diminuição da motivação intrínseca (a oferta de recompensas torna-se desnecessárias para atividades que podem ser, à partida, intrinsecamente interessantes) (Alonso, 2016; Lemos, 2005).

Com frequência, a motivação extrínseca inicial pode dar lugar à motivação intrínseca, quando o aluno começa a gostar de executar uma tarefa que, inicialmente, era cumprida por motivos extrínsecos. A opinião de Bruner, citado por Sprinthall e Sprinthall (1993), é a mesma, quando esclarece que “a motivação intrínseca pode precisar de um reforço externo para ser iniciada, mas uma vez que passa a funcionar autonomamente, isto é, independentemente da recompensa externa, a aprendizagem verdadeira pode tornar-se numa ocupação sólida para a vida inteira” (p. 508).

Outra linha de investigação mencionada por Lemos (2005, p. 209) defende que a motivação intrínseca e a motivação extrínseca são dois conceitos intimamente relacionados com formas de atuação diferentes, mas que se complementam e sugere “atividades e experiências mais motivadoras envolvam frequentemente motivos intrínsecos e extrínsecos” como, por exemplo, uma disciplina que seja interessante, útil e na qual, o aluno obtém boas notas.

Em suma, a motivação, seja intrínseca, seja extrínseca, desempenha um papel fundamental na aprendizagem do aluno e, por isso, torna-se importante trabalhar a motivação nos alunos. O professor deve conhecer bem as características individuais dos seus alunos, bem como os seus interesses e necessidades, para que possa implementar estratégias eficazes na estimulação da motivação nos alunos.

3.2. O papel do professor na motivação dos alunos

O professor desempenha um papel fundamental no ensino, não só como mediador e facilitador do processo de aprendizagem (*vide* subcapítulo 4.6 *O papel do professor na utilização das atividades lúdicas*), como também no desencadeamento e fortalecimento da motivação na sala de aula. Cuesta (2008), citada por Tremblay (2017), salienta esta ideia ao afirmar que:

el docente desempeña una labor decisiva en la motivación de los alumnos, y de ella depende el triunfo o el fracaso de una clase y de gran parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo que las estructuras afectivas del profesor afectan a las estructuras afectivas de los alumnos, la motivación del docente hacia su materia es fundamental para que el alumno alcance un alto nivel de motivación (p.26).

Veríssimo (2013) apresenta alguns pressupostos prévios que o professor deve ter em conta, de forma a permitir a eficácia da implementação de estratégias de motivação nas suas aulas. O primeiro pressuposto é a de que a motivação constitui um processo dinâmico e multideterminado e como tal, sofre flutuações e variações, isto é, o professor deve estar consciente de que pode haver decréscimo e variações nos estados motivacionais dos alunos e que nem sempre estes se envolvem e se interessam pelas atividades da mesma forma, em todos os momentos nas aulas.

O segundo pressuposto é a importância do papel do professor na ativação e manutenção da motivação dos seus alunos. O professor é considerado como o agente educativo com mais impacto na promoção da motivação dos alunos, pois é ele que passa mais tempo com os alunos nas aulas, logo conhece-os melhor do ponto de vista motivacional e pedagógico. O terceiro pressuposto considera o professor como um modelo motivacional a seguir pelos alunos. Por outras palavras, se o professor estiver motivado, as suas atitudes e o seu comportamento irão influenciar o aluno nesse sentido. É importante também que o professor faça uma constante reflexão sobre os seus comportamentos e do tipo de modelo pedagógico que orienta a sua intervenção para mais eficazmente, potenciar a motivação dos alunos. O quarto pressuposto defende que a motivação é estimulada através do “estabelecimento de uma relação pedagógica estruturada a partir da definição de regras claras e firmes de comportamento e de trabalho” (Veríssimo, 2013, p. 78). Por último, o quinto pressuposto recomenda que os professores identifiquem as causas da desmotivação dos alunos e estimulem a sua motivação a partir dessas mesmas causas.

Dörnyei e Csizér (1998) traçam o perfil do docente motivador, apresentando os dez mandamentos seguintes, passíveis de serem aplicados numa aula de LE. Deste modo, os professores devem:

1. adotar um exemplo de comportamento pessoal;
2. certificar-se de que o ambiente de aula é descontraído e agradável;
3. apresentar uma tarefa adequada aos alunos;
4. manter uma boa relação pedagógica com os alunos;
5. trabalhar para aumentar a autoconfiança dos alunos;
6. garantir que a aula é interessante para os alunos;
7. promover, tanto quanto possível, a autonomia dos alunos;
8. personalizar o processo de aprendizagem;
9. aumentar a orientação para os objetivos dos alunos.
10. garantir que os alunos se familiarizem com a cultura da língua-alvo.

O professor tem ao seu dispor vários recursos para potenciar a motivação dos alunos como, por exemplo, as estratégias de motivação que, bem aplicadas, podem influenciar positivamente na regulação da automotivação dos alunos e, conseqüentemente, no seu aproveitamento escolar. No ponto seguinte, apresentarei algumas das estratégias motivacionais que se podem aplicar nas aulas.

3.3. As estratégias de motivação para a aprendizagem de uma língua

Se queremos realmente ser professores motivadores, que estratégias podemos utilizar para, efetivamente, motivar os alunos? Existe uma multiplicidade de estratégias que podemos aplicar nas nossas aulas, contudo, não é necessário aplicá-las todas. Dörnyei (2008) defende que o importante é a qualidade e não a quantidade das estratégias selecionadas:

Unas cuantas estrategias bien elegidas que resulten adecuadas, tanto para el profesor como para sus alumnos, podrían servirnos para superar el umbral a partir del cual se es «suficientemente buen motivador» y crear un ambiente general de motivación positivo en el aula. ¡Algunos de los profesores que más motivan a menudo se apoyan en tan sólo unas cuantas técnicas básicas! (p. 182).

De acordo com Jesus (2004), não existem receitas universais para motivar todos os alunos, pois, numa turma com determinados alunos, certas estratégias motivacionais podem surtir efeitos positivos e noutras turmas não. A motivação dos alunos depende de vários fatores, entre eles a personalidade do aluno, suas perceções do meio ambiente, interações humanas e emocionais. O autor refere ainda que cada aluno desmotivado é um caso específico “que deve

ser analisado na complexidade do seu desenvolvimento e dos fatores que podem contribuir para esta situação” (Jesus, 2004, pp. 79-80).

O modelo apresentado por Dörnyei (2008) oferece aos professores um conjunto de estratégias práticas com a finalidade de fomentar, manter, proteger e finalizar o processo motivacional. As estratégias apresentadas são trinta e cinco, dividindo-se em quatro grupos relativos a cada fase do processo de motivação. A primeira fase é a criação de condições básicas para a motivação; a segunda fase engloba as estratégias para ativar a motivação; a terceira fase inclui as estratégias que têm como objetivo manter e proteger a motivação e a quarta fase é o reforço de uma autoavaliação positiva. Como as estratégias de Dörnyei (2008) são muitas e variadas, selecionei as que considero mais relevantes para o objeto em estudo, as atividades lúdicas como estratégia de motivação.

De acordo com Dörnyei (2008), na primeira fase, o professor deve assegurar-se de que estão criadas as condições básicas para a eficácia das estratégias de motivação. Para que tal seja possível, são necessárias três condições indispensáveis: um comportamento adequado por parte do professor e o estabelecimento de uma boa relação com os alunos; a criação de um ambiente agradável na sala de aula, onde o aluno se sinta seguro e confiante para aprender; a constituição de um grupo de alunos coeso que respeitem as regras do bom funcionamento da sala de aula.

Uma vez estabelecidas as condições para a motivação e estando os alunos motivados, surge-nos algumas questões pertinentes: como se pode manter a motivação ao longo do processo de ensino aprendizagem? O que devemos fazer para que os alunos mantenham sempre os mesmos níveis motivacionais ao longo do ano letivo? Como já foi referido anteriormente, a motivação é um processo dinâmico, sujeito a variações e flutuações. Por isso, torna-se necessário que quando os níveis motivacionais reduzem devido à rotina ou a outro fator determinante, o professor pense noutras estratégias para reativar o interesse dos alunos, manter e proteger os níveis de motivação e para garantir que os alunos se mantenham focados e atentos na aprendizagem.

No meu entender, manter a motivação dos alunos deve ser sempre uma preocupação constante nas nossas práticas letivas. Dada a sua relevância, este tipo de estratégias integra o capítulo mais extenso de Dörnyei (2008), dividindo-se em oito pontos:

1. Tornar a aprendizagem agradável e estimulante para o aluno;
2. Apresentar as atividades de forma motivadora;
3. Estabelecer objetivos específicos para os alunos;
4. Proteger a autoestima dos alunos e aumentar a sua autoconfiança;
5. Permitir que os alunos mantenham uma imagem social positiva;

6. Promover a cooperação entre os estudantes;
7. Criar autonomia do aluno;
8. Fornecer estratégias de aprendizagem automotivadoras;

Para tornar a aprendizagem agradável e estimulante, o professor pode utilizar estratégias, como por exemplo, a utilização de diferentes tipos de atividades (uma atividade de expressão oral, seguida de uma expressão escrita); fazer com que as tarefas sejam mais interessantes, atrativas e desafiadoras aos olhos dos alunos (introduzindo elementos como o fator surpresa, a novidade, a competição nas atividades); aumentar a participação dos alunos nas atividades.

A apresentação de atividades de forma motivadora é um desafio para qualquer professor. Para tal, é necessário cumprir três requisitos: explicar os objetivos e a utilidade da atividade; manter a expectativa dos alunos em relação à atividade e proporcionar estratégias adequadas para a realização das atividades.

Também é importante proteger a autoestima dos alunos e aumentar a sua autoconfiança. Dörnyei (2008) aconselha que se proporcione o maior número de experiências de sucesso aos alunos; incentivar os alunos a realizarem atividade, ainda que tenham dificuldades; reduzir os níveis de stress e ansiedade e ensinar estratégias de aprendizagem e estratégias de comunicação.

Ao promover o trabalho cooperativo nas aulas, Fernandes (1997, p.564) afirma que: “os alunos trabalham sempre em conjunto num mesmo problema, em vez de separadamente em componentes da tarefa. Desta maneira, cria-se um ambiente rico em descobertas mútuas, *feedback* recíproco e um partilhar de ideias frequente”. O trabalho cooperativo nas aulas tem muitas vantagens como o fortalecimento da coesão do grupo, do espírito de entreajuda, a responsabilização perante o grupo, o desenvolvimento da autonomia bem como da autoestima.

No contexto da aprendizagem das línguas, o trabalho cooperativo assume uma grande importância, uma vez que permite aos alunos praticarem e comunicarem a língua de estudo de uma forma mais descontraída e fluída. Para promover a cooperação entre os alunos, o professor pode organizar os alunos em pequenos grupos, de três a seis membros; fomentar a participação de todos no grupo; dar dicas sobre como trabalhar em grupo (saber ouvir, argumentar, respeitar a vez de cada membro, etc.).

Outro aspeto fundamental na aprendizagem, é levar o aluno a desenvolver a sua autonomia. Dörnyei (2008) recomenda uma maior participação do aluno no processo de ensino aprendizagem (na seleção de atividades, de objetivos, de conteúdos, etc.); atribuir aos alunos, tanto quanto possível, os papéis típicos do professor e adotar o papel de professor-facilitador, encontrando um equilíbrio entre o tipo de professor hierárquico, cooperativo e autónomo.

Para desenvolver a automotivação do aluno, o professor pode consciencializar o aluno para a importância da automotivação e convencê-lo a desenvolver e a utilizar diferentes tipos de estratégias de automotivação.

Dörnyei (2008) também menciona estratégias motivacionais para concluir o processo de aprendizagem, tais como: promover atribuições positivas (incentivar os alunos a criarem atribuições de esforço e perseverança, evitando atribuições por falta de competência); fornecer um *feedback* positivo (fazer críticas construtivas que ajudem os alunos a melhorarem a sua aprendizagem e informá-los constantemente do seu progresso); aumentar a satisfação dos alunos (realizar atividades que impliquem uma demonstração pública das competências dos alunos) e conceder recompensas aos alunos.

Segundo Sánchez-Benítez (2010) o lúdico pode ser um recurso estratégico muito útil, pois permite ao aluno desenvolver suas próprias estratégias e ativar os mecanismos de aprendizagem da língua. Existem várias razões que apontam nesse sentido

Em primeiro lugar, as atividades lúdicas tornam a aprendizagem mais interessante e motivadora, sobretudo, se tiverem conteúdos atrativos que sejam adequados aos interesses dos alunos e, conseqüentemente, proporcionam um ambiente de trabalho alegre e descontraído.

As estratégias cognitivas tais como a formulação de hipóteses, dedução ou inferência de regras podem ser ativadas nos jogos em que os alunos devem descobrir, acertar, adivinhar, resolver problemas, decifrar enigmas ou encontrar uma palavra oculta. Para Dörnyei (2008), as atividades devem ser desafiantes para os alunos, na medida em que apelam às suas capacidades de resolução de problemas ou enigmas, de superação de obstáculos. O jogo também permite inferir regras gramaticais de maneira natural, sem que haja necessidade de haver uma explicação explícita. O aluno ouve e compreende uma estrutura e ativa-a para atingir objetivos específicos. Além disso, o jogo também pode ser considerado como uma estratégia de memorização, pois segundo Giovannini, Martín Perís, Rodríguez, e Simón (1996), os alunos memorizam mais facilmente quando experimentam e executam uma tarefa de que gostam.

A componente lúdica das atividades desenvolve as estratégias afetivas, garantem a motivação, o aumento da confiança em si mesmo, a diminuição da ansiedade e o desaparecimento das inibições. Os jogos realizados a pares ou em pequenos grupos favorecem a participação ativa de todos os alunos, mesmo daqueles que têm receio de se exporem, já que a atenção de toda turma não está centrada neles (Sánchez-Benítez, 2010).

Existe outro aspeto, não menos importante, associado ao lúdico que é o humor. Quando algo faz rir os alunos, isso atrai mais a sua atenção e leva-os a estarem focados no tema ou no conteúdo que está a ser abordado. Levar atividades lúdicas para a sala de aula que façam rir os

alunos pode ser uma forma de os alunos trabalharem mais motivados, com uma atitude positiva e com maior esforço, já que distrai a mente do que realmente é feito, que é aprender.

A cooperação, a empatia entre os colegas, trocas de ideias, pedidos de ajuda são estratégias sociais que ajudam a interação num contexto real. Os alunos precisam de colaborar, conversar entre si, esclarecer dúvidas e entender-se mutuamente quando participam nos jogos. Portanto, enquanto os alunos brincam e se divertem, as estratégias sociais estão a ser desenvolvidas com um objetivo específico que é ganhar o jogo. O sentimento de competição não deve ser muito estimulado, pois o mais importante é que os alunos trabalhem cooperativamente, ajudando-se uns aos outros.

A autoavaliação, tal como Dörnyei (2008) defende, é uma estratégia fundamental que implica o aluno na reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Alguns jogos de interação, como a simulação e a dramatização, permitem ao aluno comprovar os seus conhecimentos, bem como refletir sobre as suas limitações ou erros, a fim de se autocorrigir e saber quais são os pontos fracos em que deve melhorar.

As atividades lúdicas proporcionam também aos alunos a possibilidade de praticarem a língua de estudo num contexto real, no qual têm de ativar e desenvolver estratégias de comunicação. Existem jogos em que a interação é imprescindível, pois comunicar implica o diálogo em duas pessoas. Os jogos de informação incompleta é um desses exemplos. O aluno deve pedir aos colegas de turma que completem uma informação ou resolvam um problema. Outro exemplo são os jogos de papéis e simulações, em que eles devem representar uma personagem com características ou uma personalidade específica, os alunos devem interagir para convencer, argumentar, pedir conselhos ou ajuda, ou atingir objetivos específicos.

Capítulo 4 - As atividades lúdicas

4.1. O conceito de lúdico

Alguns autores como Brougère (1995), Pessanha (2001), Massa (2015) são da opinião de que o lúdico é um conceito fácil de ser identificado, mas difícil de ser definido, devido à multiplicidade de significados que contém. Apesar do caráter polissêmico do termo “lúdico”, este capítulo apresentará algumas definições objetivas sobre o significado do conceito de “lúdico”.

Para que se possa compreender melhor a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem, é indispensável começar pelo seu significado etimológico. Nas definições que são apresentadas, são abordados os termos “atividades lúdicas”, “jogo” e “lúdico” que são indissociáveis, pelo que nesta dissertação surgem como sinónimos.

Após uma consulta no dicionário Priberam, verifica-se que a entrada *lúdico* deriva do latim *ludus*, tendo como significado: “1) Relativo a jogo ou divertimento; recreativo; 2) Que serve para divertir ou dar prazer.

Atendendo a esta última aceção, o significado de “lúdico” remete para uma atividade divertida que nos dá prazer em participar e nos proporciona momentos agradáveis. Santos (2012) afirma que o lúdico é essencial para o desenvolvimento da criança, remetendo-se a uma dimensão humana que desperta sentimentos de liberdade e espontaneidade na ação. Estas características do lúdico leva a que o indivíduo se entregue à atividade lúdica de uma forma descontraída e despreocupada. Guerra (2004), apoiando-se nas definições de Willerval (1989) e Rey e Rey-Debole (1990) refere que o lúdico se traduz numa atividade espontânea, em que o objetivo resulta na satisfação pessoal do indivíduo.

Chaguri (2008) define atividade lúdica como “toda e qualquer tipo de atividade alegre e descontraída, desde que possibilite a expressão do agir e do interagir” (p. 76).

Na sua obra *Homo Ludens*, Huizinga (1993), designa “jogo” como

(...) uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (p. 16).

Tal como Huizinga (1993), Caillois (1958) defende que apenas existe jogo quando este se torna numa atividade lúdica praticada de uma forma livre, espontânea e voluntária e que além disso, deve ser uma fonte de alegria e divertimento. Caillois (1958) parte da definição de jogo apresentada por Huizinga para poder consolidar uma base teórica, na qual ele constrói a sua própria definição de “jogo”. Na sua obra *Les jeux et les hommes (le masque et le vertige)*, Caillois (1958) determina que é considerado jogo uma atividade que possua as seguintes características:

1. livre: se o jogador fosse obrigado a participar, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre;
2. delimitada: circunscrita a limites de espaço e de tempo;
3. incerta: o desenrolar do jogo não pode ser previsto nem tampouco o resultado final. O jogador possui total liberdade no que diz respeito à necessidade de inventar e criar;
4. improdutiva: porque não gera nem bens, nem riqueza nem qualquer elemento novo de espécie alguma; exceto a deslocação de bens no círculo dos jogadores, levando a uma situação idêntica à do início da partida;
5. regulamentada: submetida a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova que é a única que conta;
6. fictícia: acompanhada de uma consciência específica de uma segunda realidade ou de uma irreabilidade em relação à vida quotidiana.

Brougère (1995) identifica três diferentes significados para o termo “jogo”: como atividade lúdica; como um sistema de regras bem definido (que existe independente dos jogadores) e por último, para designar o objeto (instrumento ou brinquedo) que os jogadores usam para jogar.

Pessanha (2001) afirma que têm sido realizados vários estudos no sentido de proceder a um levantamento das características formais da atividade lúdica. No entanto, os investigadores ainda não chegaram a um consenso relativamente à definição e à classificação do conceito de “lúdico” pelo facto de ser tão abrangente. Christie e Johnson (1983), citados por Pessanha (2001), justificam a riqueza e a ambiguidade do conceito de lúdico com a variedade de componentes e domínios que o constituem.

O lúdico é um conceito que não é fácil de definir como ficou demonstrado pelas definições dos diferentes autores anteriormente citados. Sendo o lúdico um conceito tão vasto e abrangente, limitar-nos a uma única definição, impedir-nos-ia de obter uma perspetiva multidimensional sobre o mesmo. Como tal, torna-se essencial definir os contextos em que as atividades lúdicas se enquadram e os respetivos domínios em que ela pode e deve ser aplicada.

4.2. O lúdico numa perspetiva socio-histórica

Sánchez-Benítez (2010) defende que o jogo faz parte da vida dos seres humanos como algo natural e espontâneo desde sempre e que muitos jogos têm a sua origem em rituais e cultos sagrados das primeiras civilizações. Andrade e Sanches (2005), citados por Chaguri (2008), afirmam que o lúdico já era utilizado como instrumento educativo desde do princípio da humanidade. Segundo os autores, as atividades lúdicas não eram apenas utilizadas com o intuito de distrair ou apenas para divertir, mas sim como forma de educar e ensinar. Prova disso, são os primeiros estudos sobre os jogos que remontam à Grécia Antiga e a Roma.

Brougère (1995) explica que as civilizações da Antiguidade tinham duas concepções muito distintas sobre o conceito de jogo. Para os gregos, os jogos assumiam um carácter de concurso e competição, enquanto os romanos encaravam o jogo como espetáculo e diversão.

O jogo como parte integrante da educação já era defendido na Antiguidade Clássica por Aristóteles e Platão. De acordo com Lima (2015), Platão defendia a utilização de jogos lúdicos na vida das crianças desde cedo, pois “eram eficazes para a formação do carácter e da personalidade das crianças” (p.4). Aristóteles, na sua obra *Arte Poética*, considerava os jogos não apenas como meros passatempos, mas sim como atividades sérias que preparavam as crianças para viver em sociedade.

Pereira (2013) afirma que o interesse pelo jogo está bem patente nas obras de Horácio e Quintiliano, quando estes fazem referências às guloseimas, dadas às crianças na aprendizagem das primeiras letras como forma de recompensa. Contudo, Nallin (2005, p.3) explica que o interesse pela introdução do lúdico na aprendizagem decresceu com o surgimento do cristianismo que advogava “uma educação disciplinadora, com memorização e obediência. A partir daí, os jogos eram vistos como delituosos, que levavam à prostituição e à embriaguez.”

Só no século XVI com os humanistas do Renascimento, é que o jogo perde o carácter de reprovação que até então tinha, passando a ser encarado como uma tendência natural do homem.

A partir do Renascimento, vê-se a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao atender necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim, para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos (Kishimoto, 1994, p.119).

Durante o século XVI, a Companhia de Jesus, fundada por Ignacio de Loyola, em 1534, reconhece a importância dos jogos educativos como aliados do ensino, uma vez que os jesuítas

constatam a impossibilidade de eliminar os jogos por completo. Assim, decidem introduzir de novo os jogos nos seus programas e nos seus regulamentos, mas de uma forma disciplinada, passando a ser tão respeitados como os estudos (Ariès, 1981).

O século XVII foi bastante fértil no que diz respeito à conceção de jogos didáticos ou educativos, mais concretamente com a invenção dos jogos matemáticos de Gottfried Leibniz, grande produtor da atividade lúdica intelectual. Aliás, o seu apreço pelos jogos era tão grande a ponto de afirmar que: “o Homem atinge o máximo de engenho ao inventar jogos” (Quintas, 2009, p.28). Outros pensadores humanistas como John Amos Comenius também contribuíram com as suas ideias para a evolução do ensino. Comenius, na sua obra *Didáctica Magna* (1632), ao considerar o jogo como um dos motores do ensino, apresenta um novo método didático, colocando o aluno como o centro do fenómeno educativo (Nevado, 2008). Teixeira (1995), citado por Chaguri (2009), refere que Comenius defendia a utilização de um método pedagógico tendo como base a contemplação da natureza e a prática de jogos.

Mais tarde, no século XVIII, Jean Jacques Rousseau, no seu tratado filosófico, *Émile ou de l'éducation* (1762), pretende estabelecer novos princípios para uma pedagogia renovada e propõe abordar as aprendizagens de uma forma lúdica, uma vez que isso gera alegria e descontração na criança (Alves, 2001; Fuentes, 2008; Musset & Thibert, 2009).

Segundo Musset e Thibert (2009) e Montañés et al. (2000), nos fins do século XIX e inícios do século XX, a investigação científica nos domínios da Biologia e da Antropologia levou ao surgimento de várias teorias do jogo como um recurso benéfico.

Na primeira metade do século XX, as vantagens da utilização das atividades lúdicas como estratégia pedagógica ainda não eram reconhecidas pela sociedade. Eram consideradas como atividades inúteis que desviavam a atenção da criança. No entanto, essa conceção sobre o lúdico altera-se com o surgimento dos percussores da Escola Nova¹⁴ como Maria Montessori, Ovide Decroly, Edouard Claparède e Celestin Freinet (Nogueira, 2004; Musset & Thibert, 2009).

Segundo, Nogueira (2004), Montessori (1935) defendia que o desenvolvimento da criança ocorria com a sua própria atividade e de que o jogo deveria ter um propósito, uma vez que “o jogo puro e simples era qualquer coisa de inferior na vida da criança” (p.82). Por seu turno, Decroly (1907) considerava que o conhecimento resultava da atividade organizadora da

¹⁴ A Escola Nova, também conhecida como Escola Ativa ou Escola Progressiva, é um movimento de renovação de ensino que surgiu nos finais do século XIX, mas que ganhou maior destaque na primeira metade do século XX. Inspirada pelas ideias pedagógicas de Jean Jacques Rousseau, este movimento preconizava uma educação centrada no aluno, em oposição à massificação e aos métodos pedagógicos que marcavam o ensino tradicionalista.

criança, sendo que a atividade lúdica desempenhava um papel fundamental na aquisição de conhecimentos e exploração de interesses por parte da criança. Freinet (1946) assume uma posição mais controversa em relação aos outros pedagogos da Escola Nova ao propor a noção de “trabalho/jogo” que teria como objetivo levar a criança a obter do trabalho o mesmo prazer que sente quando participa numa atividade lúdica (Ferreiro, 2015; Nogueira, 2004).

As teorias modernas nas áreas da pedagogia, da psicologia, da filosofia, da antropologia e da sociologia defendidas a partir do início do século XX contribuíram para uma profunda reflexão sobre o papel das atividades lúdicas não só no ensino, como também no desenvolvimento cognitivo da criança (Fuentes, 2008; Pessanha, 2001). São exemplo disso as teorias dos psicólogos como Vygotsky e Piaget que vieram ressaltar a importância das atividades lúdicas como propulsoras no processo de desenvolvimento da criança. Para Piaget (1972), as atividades lúdicas desempenhavam um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança. Os diferentes tipos de jogo que surgem em cada estágio do desenvolvimento cognitivo vão influenciar diretamente as mudanças que ocorrem nas estruturas cognitivas da criança (Nogueira, 2004; Baranita, 2012). Vygotsky (1991) sustentava a tese do jogo como contributo para o desenvolvimento intelectual, social e moral da criança, isto é, seria através do jogo que ela teria a oportunidade de definir conceitos, imaginar situações que pudessem desenvolver a sua atuação em contexto real (Baranita, 2012).

Ainda no século XX, surgem duas obras de suma importância, no âmbito do estudo sobre o jogo, de dois autores já referenciados anteriormente: *Homo Ludens* (1938) do historiador holandês Johan Huizinga e *Les jeux et les hommes* (1958) do sociólogo francês Roger Caillois.

Nos finais dos anos 60, a abordagem comunicativa veio valorizar a importância do uso de jogos na aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo a abordagem comunicativa, os jogos constituem oportunidades para a realização de situações de comunicação semelhantes as que ocorrem na vida real. Andreu e García (2000) consideram as atividades lúdicas como “aquellas actividades incluídas en el programa de nuestra asignatura en las que se presenta un contexto real y una necesidad de utilizar el idioma y vocabulario específico con una finalidad lúdico-educativa” (p.122)

Por sua vez, os estudos de Bruner (1972, 1976) demonstraram a importância do jogo “no processo de aquisição de comportamentos, vivências e estratégias úteis à resolução de problemas da vida diária, estudando as relações entre a atividade lúdica e a aquisição dos domínios simbólicos da linguagem” (Pessanha, 2000, p.34).

Fuentes (2008) menciona o livro *El juego infantil* de Catherine Garvey, no qual destaca a importância que o jogo detém na aprendizagem. Esta pedagoga descreve o jogo como uma atividade prazerosa e divertida tendo muitas vantagens quando transposta no campo do ensino.

Muitos investigadores consideram o século XXI como o século do lúdico, e na verdade, não há como negar o facto de que vivemos rodeados de atividades lúdicas no nosso dia a dia. Nunca se deu tanta importância ao lúdico como atualmente, principalmente no que diz respeito às áreas do ensino, do desenvolvimento infantil e da psicologia educacional.

4.3. As atividades lúdicas no processo de ensino aprendizagem das línguas

Os desafios com que nos deparamos, diariamente, em sala de aula, como a falta de motivação, o desinteresse, as dificuldades de aprendizagem e a indisciplina levam-nos a refletir sobre a nossa prática letiva e a adotar estratégias diversificadas que sejam suscetíveis de conduzir à obtenção do sucesso educativo dos nossos alunos. A inclusão de jogos no ensino pode trazer inúmeras vantagens para a aprendizagem dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de competências a nível cognitivo, psicomotor, social, comunicativo, entre outros. Para melhor compreender o papel das atividades lúdicas no processo de ensino aprendizagem, nomeadamente, nas línguas estrangeiras, serão abordadas algumas definições de autores e especialistas reconhecidos na área da pedagogia e da didática das línguas.

Bruner (1986) explica que as atividades lúdicas facilitam a aprendizagem de uma língua. É nas situações lúdicas que as crianças se deparam com as estruturas mais complexas da língua, mas que as apreendem facilmente para poder continuar o seu jogo. Ele refere também que há algo no jogo que estimula a atividade combinatória em geral, e particularmente a própria atividade combinatória linguística que intervém na elaboração da linguagem. Bruner (1986) indica-nos algumas das funções fundamentais do jogo:

- reduz as consequências resultantes dos erros ou fracassos cometidos;
- permite uma atividade flexível e prazerosa, servindo de meio de exploração e de invenção sem que a criança se preocupe demasiado com os resultados;
- obedece a um plano, por não ser casual ou aleatório;
- projeta a nossa vida interior, dando a possibilidade de transformar o mundo de acordo com os nossos desejos;
- leva a criança a superar os obstáculos que o jogo oferece; sem estes, o jogo tornar-se-ia aborrecido.

Tendo em conta as funções do lúdico acima elencadas, Bruner (1986) explica que a utilização do jogo pode desenvolver várias competências, incluindo a competitividade. A forma

como a competitividade é abordada nos jogos determinará indubitavelmente o comportamento da criança na sua vida adulta. Contudo, é necessário que essa competitividade não seja estimulada de forma exagerada, pois assim, o jogo deixa de ter um caráter espontâneo para ser uma atividade forçada. Para que o jogo possa desenvolver a capacidade intelectual e a socialização da criança, há que proporcionar um bom ambiente de trabalho, disponibilizar materiais variados e bons modelos culturais onde a criança poderá se inspirar.

Bruner (1986), apoiando-se na sua investigação e na de diversos estudiosos, conclui que a interação entre duas crianças, quando estão a jogar, permite o intercâmbio de ideias e o desenvolvimento da combinação de estruturas fráscas necessárias para comunicarem. Bruner (1986) argumenta ainda que o desenvolvimento do pensamento e da imaginação dependem do estabelecimento do diálogo entre duas ou mais crianças, acrescentando que o desenvolvimento do pensamento pode ser determinado, em grande parte, pela possibilidade de estabelecer o diálogo, que se vai interiorizando até ser capaz de reproduzir mentalmente.

Ainda de acordo com Bruner (1986), o jogo não se destina apenas à criança, mas também ao adulto. Sendo o jogo uma forma de utilização da inteligência, é através dele que é possível a combinação do pensamento, da linguagem e da fantasia.

Na mesma linha de pensamento, Maurício (2008) destaca a importância do lúdico como fundamental no processo de socialização da criança e da sua relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos.

O lúdico possibilita o estudo da relação da criança com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a importância do lúdico na formação da personalidade. Através da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vai se socializando (p.35).

Varela (2010) acredita nos benefícios de um ensino que inclua estratégias diversificadas, tais como o uso de atividades lúdicas que devem ser dirigidas e monitorizadas pelo professor para aumentar o nível de aproveitamento escolar do aluno, fomentar a sociabilidade, estimular a criatividade e promover a sua formação científica, tecnológica e social. De facto, o lúdico pode ser utilizado num contexto de aprendizagem com diferentes objetivos, pois ajuda o aluno a criar mais autoconfiança e motivação o que, por conseguinte, conduz a uma aprendizagem significativa. Para que o lúdico se converta numa experiência educativa tanto para o professor como para os alunos, é necessário que as atividades lúdicas tenham em conta as necessidades e as dificuldades dos alunos nos vários momentos do processo de ensino aprendizagem (Varela, 2010). Portanto, as atividades lúdicas têm como principais objetivos:

- ensinar os alunos a tomarem decisões face aos problemas que lhe são colocados;
- garantir a possibilidade de adquirir uma experiência prática de trabalho coletivo e a análise das atividades organizacionais dos alunos;
- contribuir para a assimilação do conhecimento teórico dos diferentes sujeitos, com base na obtenção de um maior nível de satisfação na aprendizagem criativa;
- preparar os alunos para resolver os problemas da vida e da sociedade.

Sánchez-Benítez (2010) enumera algumas vantagens que nos podem ajudar a refletir sobre a importância dos jogos lúdicos na aprendizagem dos nossos alunos:

- cria um ambiente mais descontraído em que os alunos participam mais e enfrentam as dificuldades de uma forma mais positiva;
- diminui a ansiedade, levando os alunos a ter mais confiança neles próprios e a perder o medo de cometer erros;
- ajuda a focar a atenção dos alunos nos conteúdos a abordar através do riso, da diversão e simultaneamente despertam o interesse neles para a realização das tarefas propostas;
- introduz ou consolida conteúdos;
- proporciona ao professor a possibilidade de aplicar um conjunto de atividades que motivam os alunos;
- permite o desenvolvimento de várias competências, levando o aluno a resolver os problemas e os desafios autonomamente que lhe são colocados;
- desenvolve as relações sociais entre os alunos;
- estimula a criatividade e a imaginação dos alunos;
- cria a necessidade de os alunos comunicarem entre si, pondo à prova os seus conhecimentos.

De acordo com Musset e Thibert (2009), foi no ensino das línguas estrangeiras que os jogos obtiveram mais importância, nomeadamente na abordagem comunicativa, que pôs em destaque os “jeux de rôle” (as dramatizações). Os autores sustentam que os jogos lúdicos tornaram a aprendizagem menos formal, contribuindo igualmente para o aumento da motivação dos alunos. Sauvé et al. (2007), citado por Musset e Thibert (2009), consideram que a motivação que advém dos jogos lúdicos, influencia significativamente a aprendizagem:

la motivation crée des conditions favorables à l'apprentissage et, en ayant un impact positif sur les apprentissages cognitif, affectif et psychomoteur [...], le jeu motive l'apprenant, structure et consolide les connaissances, favorise la résolution de problèmes et influence le changement des comportements et des attitudes des jeunes (p.4).

Varela (2010) afirma que, graças aos métodos comunicativos, o lúdico começou a ocupar um lugar de destaque no processo de ensino-aprendizagem das línguas e isso deve-se a dois fatores fundamentais:

- o recurso a amostras linguísticas que refletem de modo real a língua de estudo, levando o aluno a aprender a comunicar desenvolvendo as competências comunicativas necessárias;
- proporcionar ao aluno um bom ambiente de aprendizagem onde se sinta confortável enquanto aprende.

Por seu turno, Cervantes (2009) considera que o jogo pode ser uma boa alternativa às atividades ditas “tradicionais” e aconselha os professores a escolherem jogos que tornem as aulas mais atrativas para os alunos. Ao contrário do que muitos possam pensar, Cervantes (2009) acredita que os jogos numa sala de aula não são uma perda de tempo, uma vez que podem influenciar significativamente o desenvolvimento cognitivo do aluno. A autora dá uma série de sugestões que os professores podem pôr em prática na sua aula, a saber:

- escolher jogos de acordo com os objetivos linguísticos e relacionados com os conteúdos a estudar;
- selecionar jogos que despertem o interesse dos alunos, mantendo o maior número de alunos ocupados;
- ter em consideração o tamanho e a localização da sala, pois estes dois fatores condicionam a realização do tipo de jogo (a pares ou em equipa);
- determinar o tempo de duração para cada atividade lúdica que não deverá ocupar o tempo todo da aula;
- ter em conta o *feedback* dos alunos sobre cada jogo realizado na aula.

Para Moreno (2003), as vantagens de utilizar as atividades lúdicas nas aulas de língua são muitas, principalmente no que diz respeito à criação de um ambiente propício à aprendizagem. Para que isso seja possível, é importante que o professor procure manter sempre um espírito lúdico nas suas aulas. Assim, a presença do lúdico nas aulas pode:

- facilitar o contacto entre os alunos novos e, por conseguinte, a cooperação social, uma das estratégias indiretas de aprendizagem e comunicação;
- aumentar a confiança e a desinibição, reduzindo a ansiedade;
- favorecer a capacidade criativa;
- pôr em prática ou sistematizar conteúdos apreendidos na aula.

Tornero (2009) partilha da mesma opinião de Moreno (2003), no que diz respeito aos benefícios dos jogos lúdicos no processo de ensino aprendizagem das línguas. Para Tornero (2009), as atividades lúdicas favorecem a criação de um ambiente descontraído nas aulas, estimulam o espírito de cooperação, contribuem para o aumento da motivação e diminuem consideravelmente o filtro afetivo. As atividades lúdicas numa aula de língua permitem fortalecer o espírito de equipa onde todos participam e convivem, e simultaneamente, desenvolver um sentimento de pertença a um grupo. Para Renard (2002):

un autre grand avantage des activités ludiques est qu'elles soudent le groupe, qu'elles instaurent un climat de confiance, de coopération, de respect qui permet à chacun de se sentir à sa place et d'oser exprimer ses besoins. Elles créent des liens entre les différents participants grâce aux activités de groupes. Elles permettent la diversification des associations au sein des apprenants par la formation et la variation de ces groupes. Cette atmosphère de convivialité et de plaisir fait que les apprenants apprécient de se retrouver et viennent au cours avec plus de bonheur. Ils désirent également progresser pour enrichir les échanges (p.2).

Herrera e González (2016) afirmam que a natureza colaborativa do jogo vai ao encontro dos princípios defendidos pela aprendizagem cooperativa, uma vez que o jogo apela a colaboração entre os vários membros do grupo. De facto, as características da aprendizagem cooperativa correspondem aos aspetos que podemos encontrar no jogo, a saber:

- a heterogeneidade na formação das equipas;
- a interdependência positiva (cada elemento do grupo percebe que só terá sucesso, caso todos tenham);
- a interação estimuladora e produtiva (promover “face-a-face” o sucesso dos outros – animando, apoiando, instigando questões...);
- a responsabilidade individual e do grupo (assumir as suas responsabilidades e eventuais erros que ocorram);
- o controlo metacognitivo do grupo (capacidade de monitorar, planear e regular os processos cognitivos).

Não há dúvidas de que o lúdico, hoje em dia, se tornou um elemento-chave das nossas aulas. Sabemos o quão difícil é motivar os alunos para a aprendizagem da língua materna ou da língua estrangeira e nem sempre as estratégias que utilizamos surtem o efeito desejado. A falta de vontade e motivação por parte dos alunos pode estar, muitas vezes, relacionados com os métodos expositivos que utilizamos, em demasia, nas nossas aulas. Por isso, torna-se premente que o professor deixe de lado, de vez em quando, o manual, procurando estratégias e ferramentas estimulantes e inovadoras, de modo a que as suas aulas sejam diferentes e mais

motivadoras para os alunos. Herrera e González (2016) consideram que os jogos constituem ferramentas eficazes para trabalhar os objetivos de uma forma lúdica e ao serem implementadas nas aulas, são atividades que facilmente motivam um aluno desmotivado, levando-o a envolver-se com interesse no jogo.

Julgo que a recomendação de Tornero (2009) a este respeito pode ajudar o professor a refletir sobre a sua prática letiva:

para los profesores, el uso del juego hace que dejemos de refugiarnos en un manual y que tratemos de innovar y de hacer que cada clase sea diferente a las demás. Ser amenos sin dejar de ser rigurosos, combinar juego y sistema, hacer conscientes a los alumnos de que aprender no es sinónimo de aburrimiento son, sin duda, nuestros mayores retos como docentes (p.12).

4.4. Os contextos de uso das atividades lúdicas

Tendo em conta a grande variedade de jogos existentes, é essencial que os professores, com base nos objetivos que se propõem atingir, procedam a uma seleção criteriosa dos jogos para que os alunos possam exercitar e desenvolver as competências desejadas. Para além de definir os objetivos para as atividades lúdicas, também é fundamental explicá-los aos alunos, para que estes tenham consciência do que se pretende.

De acordo com Guerra (2004), a utilização do lúdico nas aulas só será proveitosa e útil, se os objetivos forem definidos para a aprendizagem de uma língua, pois o lúdico não poderá ser aplicado como uma atividade “extra” que serve para resolver problemas. Guerra (2004) recomenda que as atividades lúdicas sejam integradas em contextos reais e, para que tal suceda, é imprescindível que o professor tenha em consideração alguns aspetos como:

- a associação do jogo ao prazer e ao lazer;
- a existência de regras implícitas ou não que podem ser acordadas entre o professor e os alunos;
- a regulação do jogo por árbitros;
- envolvimento do aluno na aprendizagem de uma língua que deve utilizar antes, durante e depois da realização da atividade lúdica.

Baretta (2006) defende que os jogos podem ser utilizados em diferentes momentos da aula: para introduzir um assunto, para sistematizar os conteúdos abordados na aula ou ainda para fazer uma revisão. A realização de um jogo não tem de ser propriamente no final da aula, pode, aliás, ser o ponto principal da aula. Contudo, para que a concretização das atividades lúdicas seja possível, é necessário ter em consideração uma série de fatores, tais como os objetivos a alcançar, as características e as necessidades dos alunos, os recursos disponíveis e a adequação das atividades nos diferentes momentos da aula.

Por sua vez, Tyson (1998) defende que os jogos devem ser divertidos de forma a manter os alunos interessados e envolvidos e que, por sua vez, devem proporcionar uma competição saudável, sem que haja qualquer consequência negativa para quem perde. Além disso, dá oportunidade aos alunos de aprenderem, praticarem e reverem conteúdos linguísticos. Ao jogarem, os alunos estarão mais focados em comunicar na língua-alvo do que propriamente nos aspectos linguísticos da língua.

Os jogos não podem ser encarados como “meras” atividades para passar o tempo na aula. Pelo contrário, os jogos podem ser praticados de forma construtiva para atingir os objetivos que se pretende. Além disso, são flexíveis e adaptam-se a qualquer tema e a qualquer domínio (vocabulário, gramática, expressão escrita e oral). Brandes e Phillips (1977) acreditam que jogos como simulações ou improvisações promovem uma comunicação efetiva entre os participantes e inclusivamente, ajudar a remover barreiras.

Wright, Betteridge e Buckby (1983) partilham da mesma opinião, ao afirmarem que os jogos podem fornecer uma prática intensa e significativa da linguagem, se estiverem no centro do repertório de um professor de idiomas e não apenas como uma forma de passar o tempo. Quanto aos momentos em que se introduz as atividades lúdicas, Rinvolucri (1984) sugere três momentos ou nas suas palavras, “formas” de os usar:

- como diagnóstico antes de apresentar uma determinada estrutura para descobrir o grau de conhecimento que os alunos possuem relativamente a essa estrutura;
- depois de uma apresentação gramatical para ver quanto o grupo captou;
- como revisão de uma área gramatical.

Viza (2014) refere que o momento mais adequado para inserir as atividades lúdicas na sala de aula pode ser qualquer um: no início, no meio ou no fim da aula. As atividades lúdicas podem ser utilizadas para retomar um conteúdo abordado na aula anterior, para introduzir um conteúdo ou mesmo para reforçar ou sistematizar um determinado conteúdo no final da aula. Guastalegnanne (2009) também sustenta a mesma tese de Viza (2014), ao afirmar que os jogos podem ser usados em qualquer momento da aula, ou seja, no início da aula como atividade motivação, no final da aula ou ainda no meio da aula, como “separador” de atividades. O autor acrescenta ainda que as atividades da aula podem ser realizadas de forma lúdica, no entanto, alerta para que não seja em demasia, sob pena de eliminar o fator surpresa do lúdico que os alunos tanto apreciam.

Na mesma linha de pensamento, Sánchez-Benítez (2010) atesta que os jogos devem corresponder aos objetivos e conteúdos do programa e serem usados para um propósito e uma

função clara dentro da unidade didática, portanto, devem ser usados num determinado momento, e não para terminar a aula se sobrar tempo ou como atividade de preenchimento.

Se queremos usar atividades lúdicas nas nossas aulas, temos de ter consciência de que não há receitas perfeitas, isto é, um jogo pode ser um sucesso numa turma e ser um fracasso total noutra. Chaguri (2009) assevera que a realização das atividades lúdicas depende de múltiplos fatores sociais que variam consoante o tipo de alunos que temos. Daí que no momento da planificação das atividades, o professor deva ter em conta uma série de fatores que influenciarão a realização das mesmas. Antes de mais, ele deverá analisar o valor educacional das atividades que deseja trabalhar em aula; adequá-las ao tema e aos objetivos da sequência de aprendizagem que pretende trabalhar; adaptar as atividades ao nível de dificuldade e interesse dos alunos; à disposição e aos recursos da sala de aula e ao tempo de duração das atividades. Quando se propõe uma atividade lúdica nas nossas aulas, é importante mostrar aos alunos que o objetivo não é ganhar ou perder o jogo, mas sim elaborar hipóteses baseadas no conhecimento prévio. A este respeito, Chaguri (2009) afirma que “é preciso preparar atividades que resgatem conhecimentos prévios em relação aos conteúdos de aprendizagem e, que esses sejam significativos e que provoquem um conflito cognitivo e façam o aluno estabelecer uma relação entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios” (p.84).

Em suma, as atividades lúdicas constituem um recurso imprescindível nas aulas de língua que devem ser orientadas no sentido de desenvolver várias competências dos alunos, entre as quais, a competência comunicativa. Contudo, cabe ao professor mostrar aos alunos que as atividades lúdicas não devem ser encaradas como simples brincadeiras, elas têm uma intenção educacional que vai ao encontro dos objetivos do processo de ensino aprendizagem.

4.5. O uso das TIC nas atividades lúdicas

Cada vez mais, a tarefa do professor é de uma enorme exigência em termos de planificação de atividades adequadas ao processo de ensino/aprendizagem das línguas. Este depara-se, frequentemente, com muitos obstáculos, tais como a inadequação de materiais didáticos aos objetivos de aprendizagem, o insucesso escolar e até mesmo o desinteresse e a desmotivação demonstrados pelos alunos. Face a esta situação, torna-se imprescindível que o professor repense sobre a metodologia das suas práticas letivas e diversificar as suas abordagens e metodologias de ensino, de modo a que possam corresponder às necessidades dos alunos, tendo em conta os seus diferentes ritmos de aprendizagem.

Nestas duas últimas décadas, tem-se vindo a assistir ao uso crescente das tecnologias de informação e comunicação (*vulgo* TIC), generalizando-se em todos os domínios. Na verdade,

nunca as pessoas tiveram acesso a tanta informação e conhecimento como hoje em dia, de uma forma rápida e em constante atualização. Como tal, o professor não deve ignorar o papel que as TIC desempenham na sociedade atual, principalmente a influência que elas têm sobre as crianças e os jovens.

Brito et al. (2012) explica que, com a evolução tecnológica, surgiram múltiplas plataformas de comunicação que permitiram aos professores inovarem as suas práticas pedagógicas, conceberem contextos de aprendizagem mais apelativos e desenvolverem várias competências nos alunos como a de autorregulação, de organização, de esquematização, de associação e de transferência do pensamento.

Além disso, os alunos que temos neste momento são completamente diferentes daqueles que tínhamos há alguns anos atrás. Os alunos atuais preferem formas diferentes de aprender e, de preferência, que possam incluir o uso de tecnologias, o que torna as aprendizagens mais significativas e apelativas para eles. Prensky (2011) aconselha os professores a integrarem recursos tecnológicos nas suas práticas pedagógicas e que assumam o papel de orientadores e guias no uso das tecnologias.

É evidente que a influência das TIC também se fez sentir ao nível das instituições de ensino e até de forma bastante significativa, ao ponto de os próprios programas curriculares e documentos orientadores como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* as incluírem nos seus objetivos como instrumento de apoio às atividades de leitura e escrita.

A utilização das TIC é inovadora, na medida em que possibilita a criação de ambientes virtuais de aprendizagem, deixando a escola de ser o espaço convencional para a construção do conhecimento e preparação do cidadão para a vida ativa (Coutinho & Lisbôa, 2011). Ainda para mais, se elas estiverem associadas às atividades lúdicas, o professor terá oportunidade de trabalhar qualquer conteúdo de forma prazerosa e divertida, estimulando e motivando o aluno.

Gregolin (2016) também defende a utilização das TIC no processo de ensino aprendizagem para garantir aos alunos, a possibilidade de adquirir e desenvolver novas habilidades, atitudes e valores numa sociedade em constante mudança. A realização das atividades lúdicas com o suporte das TIC pode constituir um fator potenciador do desenvolvimento pessoal, social e cultural do aluno, além de o estimular a ter uma participação mais ativa na construção do seu conhecimento. Contudo, é importante ter consciência de que não devem ser utilizadas apenas com a finalidade de motivar os alunos ou atribuir um carácter mais lúdico à aprendizagem, devem ser utilizadas com moderação e sempre de acordo com os objetivos definidos.

Conforme Andreu e García (2000), a evolução da informática veio contribuir para o surgimento de uma variedade de recursos passíveis de serem utilizados na aula de LE:

con humor, ingenio y buenas estrategias didácticas podemos desarrollar y explotar, en papel o en la pantalla del ordenador, una actividad educativa atractiva y eficaz para con nuestros alumnos. Este tipo de actividades ayudan considerablemente a relajar, desinhibir e incrementar la participación del alumno, sobre todo la participación creativa, además de poder ser utilizadas como refuerzo de clases anteriores (p.123).

As vantagens da inclusão dos recursos tecnológicos nas aulas de línguas são inúmeras, entre elas: a possibilidade de prática constante dos conteúdos abordados (dentro e fora do contexto da sala de aula); a integração de atividades para a aquisição de vocabulário e o reconhecimento de estruturas linguísticas na leitura e na escrita; o acesso a representações diferentes dos conteúdos temáticos; o reforço positivo dado ao aluno, elevando o autoconceito acadêmico que tem de si mesmo e a autonomia do aluno na sua aprendizagem e na construção do seu conhecimento.

Ao optar pela incorporação das TIC nas suas práticas letivas, o professor deve ter em conta o(s) conteúdo(s) que pretende abordar, os objetivos que pretende alcançar e as opções de exercícios disponíveis na aplicação informática. A criação das atividades lúdicas deve estar, obviamente, em consonância com os objetivos estabelecidos e com os conteúdos programados.

Junior (2017) defende que as tecnologias, utilizadas de forma correta, podem constituir uma excelente ferramenta e levar o professor a atingir os objetivos que pretende, pois oferece uma variedade de possibilidades aos alunos de verem e exercitarem os seus conhecimentos. O mesmo autor refere também que o uso de dispositivos móveis assim como qualquer outra tecnologia na sala de aula implica uma dose extra de trabalho, contudo, a longo prazo, converte-se numa mais-valia para o professor que os poderá reutilizar futuramente noutras turmas.

Segundo Pujolà (2016), a presença das TIC nas aulas de línguas é marcada por dois avanços tecnológicos: as redes sociais e os dispositivos móveis (*tablets, smartphones*), que permitem aos professores implementar atividades para o desenvolvimento da competência comunicativa e da competência digital dos alunos. Ao acederem à Internet e às redes sociais, os alunos têm a possibilidade de praticar a língua estrangeira. Estas ferramentas tecnológicas promovem uma interação autêntica que incentiva os alunos a perderem o medo de falarem uma língua que não dominam totalmente. No entanto, a motivação dos jovens na utilização das TIC não vem dos dispositivos móveis, mas sim do tipo de atividade que lhes é proposto na aula.

Essa atividade deve constituir uma novidade e conter um carácter lúdico para motivar os alunos na aprendizagem da língua estrangeira.

Existe uma grande variedade de programas, plataformas digitais e aplicações informáticas disponibilizadas pela Internet, através dos quais, o professor pode construir atividades lúdicas bastante interessantes. Estas podem ser adequadas a qualquer temática em estudo, servindo também para a introdução de um novo conteúdo ou ainda para a revisão de conteúdos anteriormente abordados. Da mesma forma, as editoras disponibilizam um vasto leque de atividades através das suas plataformas digitais. Alguns exemplos desses são a *Escola Virtual* e a *Aula Digital* que disponibilizam imensos recursos que podem enriquecer o processo de ensino aprendizagem das línguas.

Um exemplo de uma aplicação informática muito utilizada nas escolas que permite a elaboração de jogos lúdicos é o *Kahoot*¹⁵. Trata-se de uma plataforma gratuita de acesso público que dá a possibilidade de construir questionários de estilo *quiz* em que os participantes podem responder *online*, através de uma aplicação instalada no seu dispositivo móvel. Geralmente, a reação dos alunos face à utilização do *Kahoot* nas aulas é positiva, pois eles gostam dos jogos interativos e de participar online. Baseado nos seus estudos dedicados a esta aplicação e em experiências comprovadas sobre a utilização do *Kahoot*, Junior (2017) concluiu que esta aplicação informática constitui uma excelente ferramenta educativa para os professores, pois melhora as suas práticas letivas, incrementando o interesse dos alunos pela aprendizagem.

Para exemplificar o uso desta aplicação informática nas aulas e os seus benefícios no processo de ensino aprendizagem da LM, criei uma atividade lúdica que se encontra no subponto 5.1.2 *Quiz sobre Os Lusíadas*.

4.6. O papel do professor na utilização das atividades lúdicas

O papel que o professor assume, hoje em dia, no processo de ensino aprendizagem é totalmente diferente daquele que assumia no ensino tradicional. A abordagem comunicativa e, mais recentemente, a metodologia por tarefas, veio trazer um novo sentido às funções do professor. Dalgalian et al. (1981), citados por Andrade & Araújo e Sá (1992), apresentam as novas funções atribuídas ao professor no processo de ensino-aprendizagem das línguas, entre elas:

¹⁵ O *Kahoot* é uma aplicação/plataforma disponível na Internet, que permite a criação de atividades educativas e gamificadas para a dinamização de exercícios de múltipla escolha, de ordenamento, de perguntas abertas e questionários durante as aulas (Junior, 2017, pp. 1593-1594).

- mediação do saber: o professor assume o papel de mediador, ou seja, intermediário entre o saber e o aluno;
- observação: a observação do professor não se pode limitar à avaliação do desempenho dos alunos, mas tudo o que o que diz respeito à comunicação dentro da sala de aula;
- organização: o professor deverá organizar os materiais pedagógicos tendo em conta as exigências e interesses dos alunos;
- avaliação: o professor avalia a aprendizagem dos alunos, dando-lhes, sempre que necessário, um reforço positivo sobre todos os aspetos envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos.

Sánchez-Benítez (2010) partilha da mesma opinião, quando afirma que o processo de ensino aprendizagem é da responsabilidade do professor, que deve assumir a função de mediador e facilitador da aprendizagem, levando os alunos a criarem autonomia e a treiná-los no uso de estratégias para o desenvolvimento das suas competências. Andreu e García (2000) consideram que o uso do lúdico na aula leva o aluno a ser o centro do processo de ensino aprendizagem: “con el juego, nosotros los docentes dejamos de ser el centro de la clase, 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” (p. 124).

O ensino de línguas centrado no aluno reflete “uma pedagogia da não-diretividade¹⁶, na continuidade de uma linha educativa de tipo humanista, que procura responsabilizar o aluno pela sua aprendizagem, autonomizá-lo, motivá-lo (Andrade & Araújo e Sá, 1992). A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa de maneira responsável e consciente no processo, tomando parte nas decisões pedagógicas. Ao atribuir esta responsabilidade ao aluno, está-se, ao mesmo tempo, a desenvolver a sua autonomia:

Neste sentido, a função última do professor já não é ensinar uma matéria específica, neste caso a LE, objetivo redutoramente imediato, mas transformar o aluno em agente da sua própria aprendizagem, desenvolvendo-lhe a capacidade de ser um verdadeiro *aprendedor* e de se assumir como tal, ajudando-o a saber aprender, o que implica torná-lo capaz de participar ativamente nessa aprendizagem (Andrade & Araújo e Sá, 1992, pp.49-50).

¹⁶ A pedagogia da não-diretividade defendida por Carl Rogers (1972) consiste em colocar o aluno como centro da aprendizagem. O professor é um mero facilitador da aprendizagem que auxilia o aluno, despertando o conhecimento que detém *a priori*. Neste modelo didático, o professor não ensina o aluno, ou seja, deve interferir o menos possível no processo de aprendizagem que o aluno deverá levar a cabo sozinho.

Quando o professor decide adotar o lúdico como estratégia educativa, deverá considerar uma série de aspectos que são importantes, tais como: os objetivos e os conteúdos que pretende trabalhar com os alunos; o nível de conhecimento linguístico; o nível socioeconômico e cultural dos seus alunos; a sua idade; as suas necessidades; os seus interesses; o espaço físico de que dispõe e o tempo de duração das atividades (Chaguri, 2008; Labrador & Morote, 2008; Viza, 2014).

Segundo Varela (2010), a metodologia lúdica é uma estratégia complexa, centrada no aluno, através da qual, o professor prepara e organiza os materiais com antecedência; propicia um ambiente estimulante e positivo para o desenvolvimento das várias competências dos alunos; diagnostica e monitoriza as dificuldades e os progressos e procede aos ajustes que considera necessários. Deste modo, a atividade lúdica contribui para que o aluno assuma o papel de protagonista da sua própria aprendizagem. A autora também evidencia a importância do lúdico como estratégia pedagógica que combina vários elementos como a participação, o sentimento de pertença a um grupo, o divertimento, a criatividade, a competição e a obtenção de resultados em situações problemáticas reais.

Silva (2005) aconselha o professor a tomar uma atitude lúdica na orientação das atividades para levar os alunos a sentirem-se mais confiantes e a envolverem-se no jogo. A atitude lúdica assume-se como a convicção íntima do jogador em relação às suas ações. É ela que transmite benefícios ao jogo, porque sem ela, o jogo torna-se apenas um simples exercício (Pizarro & Silva, 2007). Além disso, a partilha de momentos lúdicos enriquece a dinâmica das relações interpessoais e reforça ainda mais as relações afetivas entre o professor e os alunos (Roloff, 2010). No entanto, não é, de todo, conveniente que o professor prolongue uma atitude lúdica mais do que o tempo necessário, sob pena de não trabalhar os conteúdos que pretende ou mesmo de perder o rumo da aula. Na verdade, as atividades lúdicas devem ser planificadas com orientações bem definidas e objetivos muito concretos, com base nas necessidades educativas dos alunos.

Para Labrador e Morote (2008), o professor é aquele que orienta e conduz os alunos para que atinjam os resultados pretendidos. É importante que numa fase inicial o professor explique aos alunos a utilidade prática, os objetivos e as regras da atividade lúdica que irão realizar, para que a atividade decorra de forma fluída e sem problemas. No decorrer do jogo, o professor deve assumir o papel de juiz e apaziguar algum conflito que surja. É natural que possam surgir conflitos, pois os alunos, muitas vezes, são competitivos entre eles, considerando os seus colegas como “adversários”. Por isso, cabe ao professor lembrar aos alunos que se trata de um jogo onde estão a adquirir conhecimentos (Pizarro & Silva, 2007). A atividade lúdica

pode conter igualmente momentos em que o aluno se sente frustrado e desanimado, principalmente quando erra. Por isso, torna-se necessário convencer o aluno de que está a jogar e que pode aprender com os erros que comete durante o jogo.

Garibay (2000) e Abal (2014), citados por Tremblay (2017), enumeram algumas das tarefas do professor como: a de assessor (dar apoio na resolução de problemas); observador (deixar os alunos agirem); motivador (com a sua atitude positiva, levar os alunos a envolverem-se na atividade) e avaliador (sem corrigi-los, constantemente, prestando atenção aos erros cometidos e anotando-os para trabalhá-los em aulas futuras). É importante que o professor mantenha alguma distância durante a realização das atividades lúdicas, para poder observar os comportamentos dos seus alunos e como tentam resolver as diversas situações apresentadas. Esta observação permitirá analisar as dificuldades que os alunos evidenciam e adequar as aulas seguintes em função dessas mesmas dificuldades e lacunas diagnosticadas (Renard, 2002). O professor poderá fazer a correção desses erros numa fase posterior à realização da atividade lúdica de uma forma globalizada ou se entender, de uma forma mais individualizada. A avaliação das atividades lúdicas é fundamental, pois constitui um ponto de partida para determinar o nível de dificuldades dos seus alunos, mas também para monitorar os progressos obtidos ao longo do processo de ensino aprendizagem. Se os objetivos da atividade lúdica forem cumpridos, significa que os alunos ativaram várias estratégias e desenvolveram as competências necessárias.

Segundo Brime (2008), existem duas posturas diferentes em relação ao uso do lúdico na aula. Por um lado, existe aquela que procura criar e utilizar atividades lúdicas para alternar com os métodos expositivos, defendendo a ideia de que os alunos devem divertir-se na aula. Por outro lado, há aquele professor que adota uma posição séria que não valoriza o uso do lúdico nas suas aulas, considerando-o como uma perda de tempo. Para Brime (2008), ambas as posições são extremistas e nenhuma delas deve ser tomada, o professor deve tomar uma posição intermédia, isto é, inserir atividades lúdicas nas suas aulas de forma equilibrada, sem perder de vista os objetivos planificados de acordo com os conteúdos a lecionar.

Iglesias (1998) atribui o papel de animador ao professor que utiliza frequentemente materiais lúdicos com o objetivo de despertar a criatividade no aluno. Embora muitos teóricos considerem o conceito de professor-animador pouco exequível, a verdade é que a combinação “lúdico e ensino” é possível e até, se bem preparada e executada, pode tornar-se numa combinação perfeita. Para esta autora, o professor é alguém que deve ser flexível, motivador, que sugere novas ideias, mas que deve ter um bom domínio das metodologias e recursos para

desenvolver a capacidade de mudar, ocasionalmente, o seu papel de professor pelo de participante e ativar, assim, o jogo.

Em suma, o êxito ou o fracasso de uma atividade lúdica é ditado pelo desempenho do docente e pelas características da turma. Se o professor não tiver formação numa determinada técnica que queira aplicar, conduzir de forma inadequada a atividade, não conhecer os alunos, é certo que a atividade será um fracasso. Da mesma forma que o perfil da turma também pode influenciar negativamente o resultado da atividade. Alunos indisciplinados ou que não cumpram as regras do jogo que desrespeitam o professor e os colegas devem ser retirados da atividade ou repreendidos para não impedir a realização da atividade. É importante que o professor tenha sempre em consideração, aquando da planificação de uma atividade lúdica, a concretização dos objetivos da atividade, bem como as características dos alunos, as suas motivações e interesses, as suas dificuldades e as competências a desenvolver.

De facto, o professor pode tornar as suas aulas mais ricas e motivadoras do ponto de vista da aprendizagem. Os alunos são os “atores” de um palco que deve ser o deles e são eles que devem brilhar, isto é, devem ser-lhes dadas todas as oportunidades para que desenvolvam as suas competências e adquiram novos conhecimentos.

4.7. As atividades lúdicas presentes nos documentos orientadores

A importância do lúdico está também presente nos documentos orientadores da minha PPS, designadamente, o Programa de Português do Ensino Básico (PPEB), o Programa de Língua Estrangeira – Espanhol - 3º Ciclo do Ensino Básico e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL). Nestes documentos, encontramos exemplos de conteúdos, objetivos e orientações metodológicas que nos podem orientar na planificação de atividades lúdicas.

4.7.1 As atividades lúdicas no Programa de Português do Ensino Básico

O PPEB sugere “atividades de carácter expressivo e lúdico, a partir das leituras realizadas: recitação, improvisações, dramatizações, recriações de textos em diferentes linguagens (nomeadamente em articulação com outras áreas disciplinares ou com atividades extracurriculares)” (Reis et al., 2009, pp. 147-148).

Embora o PPEB contenha poucas referências quanto à forma de implementar o lúdico, o programa informa que as orientações programáticas são apenas exemplificativas, concedendo, desta forma, margem de liberdade ao professor para criar oportunidades de aprendizagem diversificadas e inovadoras.

4.7.2. As atividades lúdicas no Programa de Língua Estrangeira – Espanhol

O Programa de Língua Estrangeira -Espanhol como documento de referência para o ensino do Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico também contém orientações para a prática do lúdico no processo de ensino aprendizagem com a finalidade de desenvolver a competência comunicativa oral e escrita dos alunos.

No ponto 5.4. *Situações de comunicação oral e escrita* do capítulo cinco, *Orientações Metodológicas*, refere-se que “se partimos do princípio que a comunicação é a nossa meta final, deveremos levar os alunos a comunicar na língua estrangeira, criando situações de comunicação tão autênticas quanto possível, que recubram os aspetos socioculturais a que estão associadas” (Ministério da Educação, 1997, p. 29). Estas situações de comunicação que podem ser recriadas nas aulas com um caráter lúdico para que os alunos se sintam mais motivados e envolvidos na realização das atividades. São sugeridas algumas atividades como “atividades de simulação de comunicação na aula (dramatizações, *juegos de papeles*, simulações,...) ou ainda fora do contexto da sala de aula, como a realização de intercâmbios escolares ou visitas de estudo (Ministério da Educação, 1997, p. 30).

No capítulo 6.3 *Meios e instrumentos de avaliação* são-nos apresentadas várias atividades para avaliar as competências da compreensão oral e escrita e da expressão oral e escrita. Na compreensão oral e escrita, destacamos a atividade de “exercícios de interpretação não verbal do verbal (mímica, desenho,...); a dramatização, a simulação e o *juego de papeles* surgem como atividades distintas para avaliar a expressão oral (Ministério da Educação, 1997, p. 35).

Tal como o PPEB, também o Programa de Língua Estrangeira – Espanhol - 3º Ciclo do Ensino Básico concede liberdade ao professor de “adaptar as metodologias adequadas aos diferentes públicos” (Ministério da Educação, 1997, p. 29). No entanto, aconselha a utilização de metodologias ativas centradas no aluno, no sentido de desenvolver a sua autonomia na construção do seu próprio saber.

4.7.3. As atividades lúdicas no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

O QECRL (2001) também atribui um destaque à componente lúdica, nomeadamente no capítulo 3.5. *Flexibilidade de uma abordagem em árvore*, onde são apresentados os objetivos/descriptores para os aprendentes do nível A1, onde é referido que "num contexto de aprendizagem escolar (especialmente ao nível das escolas primárias), podemos imaginar uma lista complementar de “tarefas pedagógicas” que incluam aspetos lúdicos da língua" (Conselho de Europa, 2001, p. 59).

No capítulo 4.1. *O Contexto do uso da língua*, mais concretamente no subcapítulo 4.1.1 *Domínios*, é sugerido “o exercício de atividades lúdicas (passatempos, por exemplo)” no domínio *privado* (Conselho da Europa, 2001, p. 76). No capítulo 4.3 *Tarefas comunicativas e finalidades* são apresentados dois subcapítulos 4.3.4 *Usos lúdicos da língua* e 4.3.5. *Usos estéticos da língua*. No primeiro, é ressaltada a importância do papel que o jogo desempenha “na aprendizagem e desenvolvimento de uma língua”, onde podemos encontrar vários exemplos de jogos que podem ser usados nas nossas aulas (Conselho da Europa, 2001, p. 88):

Jogos sociais de linguagem:

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

Atividades individuais:

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

Trocadilhos, jogos de palavras, por exemplo:

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

O subcapítulo *Usos estéticos da língua* refere a importância dos usos artísticos e criativos da língua e sugere várias atividades, entre elas: a representação de peças de teatro, escritas ou improvisadas.

Concluimos, pela leitura destes documentos orientadores, que as atividades lúdicas assumem um papel importante no processo de ensino aprendizagem das línguas e que devem ser aplicadas tendo em conta a metodologia comunicativa, de forma a que os alunos adquiram as competências básicas de comunicação numa língua.

Capítulo 5 - As atividades lúdicas na Prática Pedagógica Supervisionada

Existem algumas questões que formulamos acerca das atividades que implementamos nas nossas práticas letivas, tais como esta: “como é possível que a mesma atividade ou o mesmo método de ensino, utilizados pelo mesmo professor, seja um sucesso nalgumas turmas e noutras não?” Uma das respostas poderá, eventualmente, ser “porque os alunos estão desmotivados”.

Antes de iniciar a prática pedagógica, tive um período de observação de aulas para conhecer melhor os alunos, as suas dificuldades, o seu comportamento na aula, os seus interesses e motivações. Como referi no *ponto 2. As minhas turmas na Prática Pedagógica Supervisionada*, as turmas do 7ºG e do 8ºD eram bem diferentes, em termos de aprendizagem e comportamento. Quando tive o primeiro contato com a turma do 7º G, com quem iria trabalhar durante a maior parte da minha prática pedagógica, apercebi-me de que eram alunos com muitas dificuldades de aprendizagem e que, por vezes, a falta de motivação era bastante evidente. Aliada ao desinteresse e à desmotivação, a indisciplina também era um fator que perturbava o bom funcionamento da aula.

Após ter detetado estes problemas, procedi a uma reflexão sobre como podia motivar os alunos para a aprendizagem da língua espanhola e, simultaneamente, reduzir os comportamentos indisciplinados dos alunos. Nestes casos de falta de motivação e indisciplina, torna-se crucial procurar estratégias eficazes que possam alterar comportamentos e alcançar os objetivos pretendidos, uma vez que os nossos alunos são o centro do nosso trabalho e nós, como professores, sentir-nos-emos mais motivados, se trabalharmos com alunos motivados e interessados em aprender.

Essas estratégias poderiam ser atividades dinâmicas que despertassem o interesse dos alunos, captassem a sua atenção, mas com as quais pudessem aprender também. Por isso, considerei que seria vantajoso para estes alunos a introdução de atividades lúdicas que, em minha opinião, poderia contribuir para melhorar o desempenho escolar, centrar mais a atenção dos alunos nas atividades e motivar mais para a aprendizagem da língua espanhola, e melhorar significativamente o seu comportamento. Os jogos lúdicos afiguraram-se uma boa opção, pois seriam atividades rápidas e fáceis de serem realizadas e, simultaneamente, poderiam servir de motivação inicial para a introdução de qualquer conteúdo.

Ao consultar a extensa bibliografia sobre a utilização dos jogos lúdicos no processo de ensino aprendizagem, constatei que as vantagens que aportariam seriam inúmeras, não só por tornarem as aulas mais dinâmicas e de certa forma, mais ricas em termos de aprendizagem, mas

também pelo facto de contribuírem para o desenvolvimento cognitivo do aluno. Nevado (2008) aponta outros benefícios para a utilização do jogo como um recurso importante na sala de aula, pois implica criatividade, resolução de problemas, habilidades para aliviar tensões e ansiedades, capacidade de adquirir novos entendimentos, habilidade de usar ferramentas e desenvolvimento de linguagem.

As atividades lúdicas podem ser usadas em qualquer nível de ensino e com qualquer tipo de aluno, porém, quando elas são utilizadas em turmas de escolas TEIP, assumem maior importância, pois podem melhorar substancialmente a motivação destes alunos e, por conseguinte, os seus resultados escolares. Vou enumerar alguns problemas existentes na turma do 7ºG, mas que podem, eventualmente, existir noutras turmas de escolas ditas “regulares”. Vou igualmente demonstrar com exemplos práticos da PPS como é que as atividades lúdicas podem efetivamente ajudar a atenuar esses problemas ou até a resolvê-los.

Um dos problemas desta turma era o seu comportamento. Era uma turma agitada e, de uma forma global perturbadora do normal funcionamento das atividades letivas. Na tentativa de levar os alunos a motivarem-se mais nas atividades, utilizei o *jogo do bingo relativo ao corpo humano* (vide 5.2.3 *O bingo do corpo humano usado na turma 7ºG*). De facto, a concretização desta atividade teve uma boa adesão por parte dos alunos que se mostraram motivados e interessados na realização do jogo. De acordo com as vantagens enunciadas por Sánchez-Benítez (2010, p. 24), foi possível criar um ambiente descontraído em que os alunos participaram de forma ativa e ainda focar a atenção dos alunos nos conteúdos através da surpresa, do riso, da diversão que, indubitavelmente, levaram os alunos a interessarem-se pela atividade.

Estes alunos também demonstravam dificuldades em expressar-se oralmente. Estas dificuldades estavam, geralmente, associadas à ansiedade e ao receio de não conseguirem falar fluentemente a LE. À luz dos princípios defendidos por autores como Baretta (2006), Sánchez-Benitez (2010), Moreno (2003), Dörnyei e Csizér (1998), decidi usar uma atividade lúdica interessante e motivadora (o *jogo da mímica*) que propiciasse um ambiente descontraído e divertido, como forma de ajudar o aluno a sentir-se mais confiante e desinibido para expressar-se oralmente. Esta atividade lúdica permitiu aos alunos reduzirem a ansiedade e o medo de falar em público, pois o clima na sala de aula contribuiu para tal. Como é óbvio, o professor deve também dar um reforço positivo ao aluno, levá-lo a ter confiança em si mesmo e a acreditar nas suas capacidades, como defende Jesus (2004).

Considero o uso de atividades lúdicas como uma mais-valia para o processo de ensino aprendizagem, no que diz respeito ao desenvolvimento das diferentes competências. Os alunos,

na sua maioria, demonstraram uma atitude de colaboração, de participação ativa e de interesse na sua aprendizagem da língua espanhola. Acredito que isso se deva, em parte, ao clima propiciado pelo uso de atividades lúdicas na aprendizagem da língua espanhola.

5.1. As atividades lúdicas na aprendizagem da Língua Materna

Embora não tenha realizado a minha PPS na LM, irei apresentar três atividades que são passíveis de serem aplicadas nas aulas de LM: o *Jogo da Glória dos Verbos* inserida na Sequência de Aprendizagem *As Fábulas*, planificada para o 3º Ciclo do Ensino Básico; o *Quiz sobre Os Lusíadas* da Sequência de Aprendizagem *Os Lusíadas* do 3º Ciclo do Ensino Básico e, por último, *A dramatização de uma cena inventada no âmbito do estudo da obra Felizmente Há Luar!* da Sequência de Aprendizagem *Felizmente Há Luar!* de Luís de Sttau Monteiro.

5.1.1. O Jogo da Glória dos Verbos

Sequência de aprendizagem: *As Fábulas*

Ano de escolaridade: 7º Ano

Conteúdo: Gramática – Conjugação verbal

Objetivos específicos:

- Consolidar conhecimentos;
- Conjugar verbos regulares e irregulares em todos os tempos e modos;
- Motivar os alunos;

Material: Tabuleiro de jogo (**Anexo 5.1.1**); regras do jogo (**Anexo 5.1.1**); dado; folha e lápis.

Descrição: Esta atividade lúdica é o Jogo da Glória dos Verbos (*vide* Anexo 1), inspirado no “Juego de la Oca” espanhol e insere-se na Sequência de Aprendizagem *As Fábulas*. Este jogo foi baseado numa proposta didática de Ana Gómez e Daniel Hernández Ruiz ¹⁷.

A realização desta atividade vem no seguimento da atividade *Laboratório Gramatical*, em que os alunos fizeram uma análise aos tempos verbais do modo Indicativo e Conjuntivo. A finalidade do jogo é conjugar os tempos verbais de uma forma mais apelativa e atrativa para os alunos, sendo que este jogo pode ser utilizado numa aula de revisão da conjugação verbal ou ainda como sistematização da matéria dada. A maior parte dos verbos que estão neste jogo são

¹⁷ Esta proposta didática encontra-se disponível no link: <https://www.profedelee.es/profesores/juegos-mesa-verbos/>.

irregulares, uma vez que são aqueles em que os alunos têm mais dificuldades. O jogo é composto por um tabuleiro com casas numeradas de 1 a 20 e pode ser jogado por dois ou mais jogadores. Os alunos deverão jogar com um dado e conjugar o verbo de acordo com o tempo e modo indicados na casa onde calharam. O aluno que conjugar corretamente o verbo, ganhará um ponto, se for um verbo regular ou 0 pontos se não acertar. No final do jogo, o aluno que obtiver maior número de pontos, ganhará. Existem casas onde os alunos terão de jogar de novo ou, ainda, estarem uma vez sem jogar. Trata-se de um jogo que pode ajudar os alunos a praticarem a conjugação verbal de uma forma lúdica e divertida, ao contrário das atividades tradicionais de repetição ou realização de exercícios de tipo lacunar ou transformação de frases.

Como forma de consolidar os conhecimentos dos alunos, o professor distribuiu uma ficha com exercícios sobre os tempos verbais. Depois de realizada a ficha, os alunos trocam as suas fichas e corrigem-nas mediante as soluções projetadas no quadro interativo.

Comentário: Ao longo da minha carreira como docente de Português, tenho verificado frequentemente uma certa resistência, por parte dos alunos, quando são abordados conteúdos gramaticais na aula. Os alunos consideram a gramática um conteúdo aborrecido e sem qualquer utilidade, demonstrando muitas dificuldades na realização de exercícios gramaticais.

Segundo alguns autores, como Neves (2003), citado por Chacorowski (2010), a conceção dos alunos acerca da gramática deve-se ao facto de a gramática estar “reduzida aos paradigmas de modelo, sendo inserida nos textos em lições, arranjadas sem nenhum significado para uma realidade linguística. Dessa forma, os alunos não entendem o que leem e não conseguem fazer um uso da língua materna numa situação real linguística” (p. 6). Chacorowski (2010) explica que os alunos da geração atual não foram preparados para trabalhar aspetos linguísticos e pragmáticos da língua e que são os “resultados de aulas tradicionais, conteudistas, extremamente focadas na norma padrão, supostamente culta” (p. 6). De acordo com a mesma autora, a utilização das atividades lúdicas para abordar conteúdos gramaticais permite trabalhar diferentes aspetos linguísticos (lexicais, semânticos, discursivos, gramaticais), além de despertar uma maior motivação e interesse por parte dos alunos.

Esta atividade lúdica pode tornar a aprendizagem dos tempos verbais mais atrativa e estimulante, isto é, os alunos aprendem um conteúdo que, normalmente, consideram aborrecido, de uma forma divertida. Podem ser utilizadas também estratégias, como atribuir ao aluno a função de corrigir os exercícios (que irá proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno); dar um *feedback* positivo aos alunos, valorizando os aspetos do seu comportamento que tenham sido corretos e sugerindo alguns aspetos que possam melhorar na sua aprendizagem

e fazer com que os alunos ganhem autoconfiança; valorizar a participação do aluno e implementar regras de comportamento no jogo.

5.1.2 Quiz sobre *Os Lusíadas*.

Sequência de aprendizagem: *Os Lusíadas*

Ano de escolaridade: 9º Ano

Conteúdo: Educação Literária

Objetivos específicos:

- Diagnosticar conhecimentos literários e culturais sobre a obra *Os Lusíadas* de Luís de Camões;
- Motivar os alunos;

Material: Computador e projetor; Internet: jogo online (**Anexo 5.1.2.**)

Descrição: Este jogo é um *quiz* sobre conteúdos da obra *Os Lusíadas* e é jogado *online* através da plataforma do *Kahoot*. Para aceder ao jogo, o professor deverá digitar o endereço e entrar no jogo. Após entrar na página do jogo, clica-se em *Play*, e aparecerá um número chamado *Game pin*. Este número será apresentado aos jogadores, que entrarão em <https://kahoot.it/#/> através dos seus dispositivos móveis para inserção deste número. Assim que todos os jogadores tiverem introduzido o código e entrarem no jogo, pode ser dado início ao jogo pelo botão *Start now*. Existem duas opções relativamente à forma de jogar: *Player vs Player* (jogador contra jogador) ou *Team vs Team* (equipa contra equipa).

Este *quiz* é composto por doze perguntas com quatro respostas múltiplas, em que apenas uma está correta. Os alunos têm um tempo limite de vinte segundos para responder acertadamente. Findo esse tempo, eles ganham um ponto por cada resposta correta e pontos extra se clicarem mais rápido. Se não responderem corretamente, não pontuam. Durante o período de resposta, o *Kahoot* faz um som de contagem regressiva divertido, que lembra o dos antigos videogames. Um gongo soa quando o tempo acaba e na tela, surge imediatamente o número de respostas certas e erradas dos alunos. Em seguida, surge um ranking, listando os cinco melhores alunos e os pontos obtidos. No final do jogo, ganhará aquele que obtiver maior número de pontos.

Para a concretização desta atividade, a turma é dividida em cinco equipas, ficando cada equipa responsável pela eleição do elemento que escolherá as respostas corretas. Os restantes

colegas terão de dar apoio ao porta-voz, indicando a resposta correta ou ainda corrigir algum erro que detetem.

As questões foram adaptadas de um questionário disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/jogoemlinha/conhecimentos/lusiadas.html>. O jogo está disponível através deste link: <https://play.kahoot.it/#/k/7351e988-2960-4002-b6d2-a894d0dfe3ac>

Comentário: Hoje em dia, as TIC fazem parte do quotidiano das escolas e dos alunos. A sua implementação adequada, como estratégia educativa, pode ser muito benéfica para os alunos e por conseguinte, levá-los a obterem um rendimento escolar mais elevado. Muitos autores como Prensky (2011), Brito *et al.* (2012), Coutinho e Lisbôa, (2011) e Gregolin (2016) preconizam a utilização das tecnologias no contexto de ensino aprendizagem como sendo uma mais valia para o incremento da motivação dos alunos. Temos à nossa disposição um vasto leque de atividades lúdicas construídas com base nas TIC, que podem ser aplicadas nas nossas aulas, sendo que os alunos ficam mais motivados e mais concentrados nos conteúdos que queremos abordar.

De entre as aplicações informáticas, O *Kahoot* é, sem dúvida, uma das mais utilizadas e mais populares no ensino. A sua configuração fácil de usar e a combinação das cores atrativas e dos sons faz com que muitos professores o utilizem para motivar os alunos.

Este jogo pode ser aplicado nas aulas de Português do 9º Ano, em que é estudada a obra *Os Lusíadas*, mas também pode ser utilizado nas aulas de 12º Ano, onde é abordada a intertextualidade entre *Os Lusíadas* e *Mensagem* de Fernando Pessoa. Da minha experiência profissional, posso afirmar que sempre que apliquei este jogo quer nas turmas do 9º Ano quer nas do 12º Ano, a reação dos alunos foi bastante positiva.

Recorri ao *Kahoot* para construir o *quiz* sobre *Os Lusíadas*. Contudo, pode ser utilizado para qualquer conteúdo e em qualquer língua que queiramos trabalhar em aula; realizando jogos de vocabulário, jogos de gramática, de compreensão textual, por exemplo. Relativamente ao momento mais adequado para apresentar este *quiz*, optei pelo final da sequência de aprendizagem da obra para proceder a uma revisão dos seus conhecimentos. No caso das turmas do 12º Ano, podemos utilizar no início da sequência, como motivação inicial para o estudo da intertextualidade entre *Os Lusíadas* e *Mensagem* de Fernando Pessoa.

Uma das estratégias implementadas nesta atividade é o trabalho cooperativo, dado que os alunos trabalham em grupos para atingir um objetivo comum (ganhar o jogo), aumentando, desta forma a sua motivação. Na final do jogo, o professor deve fazer uma breve análise dos resultados e dar um feedback positivo. Esta atividade pode servir de estratégia para tornar a aprendizagem deste conteúdo literário mais agradável e estimulante para os alunos.

5.1.3. A dramatização de uma cena inventada no âmbito do estudo da obra *Felizmente Há Luar!*

Sequência de aprendizagem: *Felizmente Há Luar!*

Ano de escolaridade: 12º Ano

Conteúdo: Educação Literária

Objetivos específicos:

- Mobilizar conhecimentos prévios sobre a obra *Felizmente Há Luar!*;
- Redigir um texto argumentativo;
- Motivar os alunos.

Material: Guião da cena elaborado pelos alunos (com base nos textos argumentativos);

Descrição: O projeto desta sequência de aprendizagem tem como objetivo a redação de uma cena que não consta na obra *Felizmente Há Luar!*, a do julgamento da personagem General Gomes Freire d'Andrade. Estes deverão recriar o cenário de um julgamento, em que poderão incluir novas personagens como um juiz ou mesmo advogados (de defesa e de acusação). Os alunos deverão mobilizar os conhecimentos que detêm sobre o texto expositivo-argumentativo (conteúdo declarativo a ser abordado no 12º ano), no sentido de elaborar uma argumentação de defesa e outra de acusação para o julgamento da personagem General Gomes Freire de Andrade. Pretende-se, pois, com esta atividade, que os alunos desenvolvam a sua imaginação, criatividade, a sua capacidade argumentativa, bem como o seu espírito crítico sobre os ideais veiculados pela obra.

Numa primeira fase, os alunos terão de planificar o seu texto (que deverá ser um texto argumentativo), formulando um plano-guia com base nas informações não só da obra *Felizmente Há Luar!*, mas também de outros documentos estudados em aula como textos informativos, vídeos, canções de resistência, entre outros, e outras pesquisas que realizem em bibliotecas ou na Internet. Para a redação da cena, os alunos podem recorrer às TIC como o computador, Internet, etc. No final, pretende-se que os alunos dramatizem a cena do julgamento.

Comentário: A minha opção pedagógica em incluir a dramatização como atividade lúdica vai ao encontro das ideias defendidas por Labrador e Morote (2008):

La dramatización se puede considerar como otra actividad lúdica porque va a fomentar no solo la expresión sino la gestualización y la voz (expresión lingüística, corporal, plástica y rítmico-

musical). Su carácter fundamentales la globalización conducente a lograr la expresión total (p. 78).

Para além de desenvolver a expressão oral e escrita, esta atividade lúdica que planifiquei pode contribuir também para a desinibição do aluno e aumento da sua confiança (Moreno, 2003). O facto de esta atividade implicar um trabalho colaborativo ajudará a fomentar as relações interpessoais entre os alunos e também de certa forma, reduzir os níveis de ansiedade do aluno que poderá expressar-se oralmente com maior à-vontade.

A motivação foi outro fator com o qual nos preocupamos, pois sabemos de antemão que as dramatizações são sempre atividade dinâmicas em que os alunos se divertem e se sentem motivados. Na dramatização, o aluno tem a oportunidade de se imaginar na pele de uma personagem diferente, o que pode, em última análise, levá-lo a ter mais autoconfiança e elevar a sua autoestima e até descobrir uma vocação artística.

Tendo em conta as estratégias de motivação apresentadas por Dörnyei (2008), podem ser utilizadas, nesta atividade, estratégias como o trabalho cooperativo, o feedback positivo e o apoio constante (na realização das diferentes atividades), a sugestão e discussão de ideias com os alunos, o uso de recursos variados e apelativos (vídeos, canções), a criação de materiais pedagógicos interessantes para os alunos e a atribuição de tarefas que propiciem o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

5.2. As atividades lúdicas na aprendizagem da Língua Espanhola

De entre as atividades lúdicas que apliquei na minha PPS, selecionei as mais interessantes do ponto de vista didático e motivacional. Incluí uma atividade lúdica da turma do 8ºD – o *Puzzle dos Meios de Transporte* - uma vez que foi apenas lecionada uma aula da Sequência de Aprendizagem Formativa intitulada *¡Buen Viaje!* .

Relativamente às atividades implementadas na turma do 7ºG, serão apresentadas três atividades: o *Jogo da Mímica* incluída na Primeira Sequência de Aprendizagem Sumativa *¡Ven a divertirte!*, o *Bingo do Corpo Humano* e o *Jogo da Ginástica*, extraídas da Segunda Sequência de Aprendizagem Sumativa *¡Cuídate!*.

5.2.1. O puzzle dos meios de transporte usado na turma 8º D

Sequência de aprendizagem: ¡Buen Viaje!

Ano de escolaridade: 8º Ano

Conteúdo: Vocabulário sobre os meios de transporte.

Objetivos específicos:

- Introduzir o vocabulário sobre os meios de transporte;
- Motivar os alunos.

Material: Imagens dos meios de transporte (puzzles) (**Anexo 5.2.3.**); envelopes; quadro.

Descrição: Cada aluno tinha um envelope na sua mesa. Ao abri-lo, encontrou um puzzle (uma imagem de um meio de transporte recortada em várias peças). Os alunos montaram o puzzle e identificaram o meio de transporte que está na imagem. Depois, à medida que os alunos iam identificando os nomes dos meios de transporte representados no puzzle (a bicicleta, o carro, o trem, o metro, o autocarro, o camião, o cavalo, o barco, o balão de ar quente, o helicóptero, a moto, a motocicleta e os patins), eles iam escrevendo no quadro para que os colegas registassem nos seus cadernos.

Comentário: Como forma de introduzir o tema e despertar o interesse nos alunos, pensei numa atividade de motivação como a construção de um puzzle dos meios de transporte. Esta atividade lúdica tinha como objetivo a aquisição de vocabulário necessário (*input* linguístico) sobre o tema dos meios de transportes e das viagens. Esta forma de apresentar o vocabulário constitui uma excelente alternativa às abordagens ditas “tradicional” como a memorização de palavras, ou a tradução, etc.

Pelo facto de ser um puzzle, este jogo desperta a curiosidade e o interesse dos alunos, além disso, é um desafio que eles têm de resolver. Segundo Dörnyei (2008), as atividades que contenham aspetos como o desafio, o mistério e a novidade podem estimular e motivar os alunos, ainda para mais, se for a primeira atividade da sequência de aprendizagem, fundamental para manter a motivação e focar a atenção dos alunos nas restantes atividades da sequência.

De acordo com Sánchez-Benítez (2010), podemos considerar que estas atividades implicam o desenvolvimento de estratégias de memória, em que os alunos treinam a memória.

Avaliação da atividade: A atividade decorreu como previsto, atingindo os objetivos propostos. Constatei que o fator “surpresa” foi importante na realização da dita atividade, pois os alunos não estavam à espera de realizar uma atividade lúdica. Além disso, quando distribuí o puzzle, este estava dentro de um envelope, o que aumentou a expectativa dos alunos sobre o que se

poderia tratar. A realização de uma atividade logo como primeira atividade da aula permitiu criar um ambiente mais propício para a aprendizagem, “quebrando o gelo”, dado que era o primeiro contacto com a turma. No final da atividade, constatei, através dos comentários dos alunos, de que tinham gostado de realizar a atividade, pois estavam motivados e interessados.

5.2.2. O jogo de mímica “¿Qué estoy haciendo?” usada na turma 7º G

Sequência de aprendizagem: *¡Ven a divertirme!*

Ano de escolaridade: 7º Ano

Conteúdo: Gramática – perífrase verbal “Estar + Gerúndio”

Objetivos específicos:

- Consolidar conteúdos gramaticais (perífrase verbal “Estar + Gerúndio”);
- Rever o vocabulário adquirido anteriormente (as atividades de lazer) e usá-lo em contexto;
- Motivar os alunos.

Material: Cartões (**Anexo 5.2.4.**); bolsa; quadro.

Descrição: Este jogo tinha como principais objetivos a consolidação de um conteúdo gramatical e a revisão do vocabulário sobre as atividades de lazer abordados nas aulas anteriores. Um aluno escolhia um cartão que estava dentro de uma bolsa. Cada cartão continha uma ação que o aluno lia em silêncio e, em seguida, representá-la através de uma mímica. O resto do grupo tinha de adivinhar qual era a ação que o colega estava a fazer naquele momento. Os alunos foram informados de que as ações representadas estavam relacionadas com o vocabulário das atividades de lazer e de que deveriam adivinhar as ações, utilizando a perífrase verbal “Estar + Gerúndio” em espanhol. O aluno que representava a ação escrita no cartão não devia falar ou ajudar os seus colegas, mas podia repetir a mímica duas vezes. Os alunos deviam observar atentamente os gestos dos colegas e só podiam responder, quando ele terminasse a mímica. Quando os alunos adivinhavam a ação representada pelo colega, ele escrevia-a no quadro com a minha ajuda, caso tivesse dificuldades. A ação que o aluno deveria escrever no quadro tinha que conter a perífrase verbal (“estar + gerúndio”) e a atividade de lazer representada, como por exemplo: “tú estás corriendo”.

Comentário: De acordo com minha experiência, não só como professora estagiária na PPS, mas também como professora em contexto de trabalho, existem muitos alunos que dominam bem as regras gramaticais, mas depois não sabem aplicá-las durante o uso oral/escrito da língua de estudo. Por isso, defendo que o ensino da gramática pode e deve ser muito mais significativo do que a memorização e o uso de regras descontextualizadas. Considero que o ensino da

gramática deve ser feito sob uma perspectiva funcional e comunicativa, tal como a abordagem comunicativa defende. Tornero (2009) defende que as regras gramaticais devem ser contextualizadas e não utilizadas de forma abstrata. Através do jogo, o professor ensina as regras gramaticais, de modo a estimular a criatividade do aluno. Como tal, optei por utilizar este jogo, em que os alunos podiam consolidar um conteúdo gramatical abordado anteriormente e utilizar, simultaneamente, a língua alvo num contexto real de comunicação.

Segundo Sánchez-Benítez (2010), esta atividade pode ser descrita como *jogo de memorização* e *jogo de vocabulário*, tendo em conta que permite a ativação de vocabulário já apreendido, neste caso em concreto, o vocabulário referente às atividades de ócio, abordadas nas aulas anteriores. Sendo este jogo uma mímica, o QECRL (2001) classifica-o como um *jogo social de linguagem* que pode promover a cooperação entre pares.

Como vimos anteriormente, é essencial a escolha de temas e materiais que interessem aos estudantes para os poder motivar (Dörnyei & Csizér, 1998; Dörnyei 2008). Por isso, nesta atividade, utilizei estratégias como a utilização de materiais variados (bolsa e cartões). Outra estratégia utilizada foi o trabalho cooperativo entre os alunos para que eles se sentissem mais confiantes e desinibidos para comunicarem entre si.

Avaliação da atividade: Julgo que a atividade atingiu os seus propósitos, pois levou os alunos a trabalhar a gramática de forma indutiva e contextualizada. O fator surpresa e, por ser uma novidade, também contribuiu para manter os alunos interessados e focados na aula. Além disso, através do seu carácter lúdico, esta atividade proporcionou aos alunos uma oportunidade de consolidarem os conhecimentos gramaticais da estrutura “Estar + Gerúndio”, assentes num paradigma comunicativo.

5.2.3. O bingo do corpo humano usada na turma 7º G

Sequência de aprendizagem: *¡Cuídate!*

Ano de escolaridade: 7º Ano

Conteúdo: Vocabulário: as partes do corpo humano

Objetivos específicos:

- Adquirir vocabulário sobre as partes do corpo humano;
- Relacionar as partes do corpo com as imagens correspondentes;
- Motivar os alunos.

Material: Cartões de bingo (**Anexo 5.2.5.**); fichas de bingo; computador e retroprojektor; diapositivos nº2 e nº3 (**Anexo 5.2.6.**).

Descrição: Antes de apresentar o vocabulário sob a forma de dominó, mantive um pequeno diálogo com os alunos, questionando-os acerca das atividades que praticavam nos seus tempos livres. Solicitei-lhes que enumerassem algumas em espanhol e à medida que iam expondo as suas respostas, fui registando-as no quadro. De seguida, distribuí aos alunos umas fichas e uns cartões de bingo que continham imagens de várias partes do corpo humano. Abaixo de cada imagem estava o nome das partes do corpo correspondentes. Informei os alunos de que iam jogar o bingo do corpo humano e expliquei de forma clara os objetivos da atividade, tal como Dörnyei (2008) sugere que os professores façam para criar a motivação nos alunos. Eu pedi-lhes que observassem atentamente os cartões e que, quando o nome de uma parte do corpo fosse anunciado, confirmassem se esse nome constava no cartão deles. Caso constasse, teriam de assinalá-lo com uma ficha. O aluno que assinalasse todos os nomes das partes do corpo humano anunciadas, ganharia o jogo. As várias partes do corpo humano anunciadas foram: *la cabeza, las orejas, los ojos, las pestañas, las cejas, la mejilla, la boca, los labios, los dientes, la nariz, la barbilla, el cuello, el pecho, el hombro, brazo, el pulso, la mano, los dedos, las uñas, la espalda, pierna, la rodilla, el pie.*¹⁸ Os nomes das partes do corpo humano eram anunciados duas vezes e os alunos tinham tempo para verificar se os nomes estavam nos seus cartões. O cartão vencedor (número 10) foi apresentado em *PowerPoint*, no diapositivo nº2, que continha as palavras: *"la cabeza, el cuello, el pecho, el brazo, la pierna, el pie.* Para que os alunos

¹⁸ Tradução: a cabeça, as orelhas, olhos, as pestanas, as sobrancelhas, a bochecha, a boca, os lábios, os dentes, o nariz, o queixo, o pescoço, o peito, o ombro, o braço, o pulso, a mão, os dedos, as unhas, as costas, a perna, o joelho, o pé.

pudessem visualizar melhor as partes do corpo humano da carta vencedora, foi mostrado o diapositivo nº 3, onde estavam representadas as partes do corpo de uma menina.

Comentário: Esta atividade insere-se na Segunda Sequência de Aprendizagem Sumativa *¡Cuidate!*, cujo tema central é a saúde, focando essencialmente conteúdos lexicais como as partes de corpo humano, os hábitos de higiene e saúde, os sintomas e os tratamentos. O Jogo do Bingo foi adaptado a partir de um artigo de Baretta (2006) que apresentava algumas propostas de jogos lúdicos para as aulas de LE. Escolhi esta atividade porque me pareceu bastante interessante e motivadora para os alunos da turma do 7ºG, que desde a realização do Jogo do Dominó, ficaram entusiasmados com a possibilidade de jogar mais jogos. De facto, esta atividade teve uma boa adesão por parte dos alunos que se mostraram bastante motivados e interessados na realização da atividade.

Segundo Giovannini, Martín Perís, Rodríguez e Simón (1996), aquando da apresentação do vocabulário, o professor deve ter em consideração que, frequentemente, a realidade para a qual remete o vocabulário já é conhecida pelos alunos, porém, não na sua totalidade. Portanto, há que ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre esse tema e posteriormente, enriquecer os seus conhecimentos com novas palavras.

Avaliação da atividade: Esta atividade teve uma boa adesão por parte dos alunos que se mostraram bastante motivados e interessados na realização da mesma, como se pode verificar na autoavaliação que realizaram (*vide Anexo 5.2.8.*). Tratou-se de uma atividade que estimulou a capacidade de memória dos alunos e ajudou-os na retenção do vocabulário que eu pretendia. Os cartões do Jogo do Bingo foram da minha autoria e optei por inserir imagens apelativas com legendas para que os alunos as memorizassem com mais facilidade.

5.2.4. O jogo “Hacer Gimnasia” usado na turma 7º G

Sequência de aprendizagem: ¡Cuidate!

Ano de escolaridade: 7º Ano

Conteúdo: Vocabulário: as partes do corpo humano;
Gramática: Imperativo afirmativo.

Objetivos específicos:

- Rever o vocabulário sobre as partes do corpo humano;
- Consolidar os conhecimentos gramaticais (Imperativo afirmativo);
- Motivar os alunos

Material: Plano de Ginástica (**Anexo 5.2.9**).

Descrição: Foram distribuídos dois tipos de planos de ginástica diferentes, um para o aluno A e outro para o aluno B. Cada plano continha dez ordens diferentes que cada aluno teria de dar ao seu colega e que este tinha de cumprir. As ordens estavam relacionadas com ações que o colega tinha de executar nas diferentes partes do seu corpo ou do seu colega.

Comentário: Esta atividade também se insere na Segunda Sequência de Aprendizagem Sumativa ¡Cuidate!, tendo como objetivos: praticar o vocabulário sobre as partes do corpo humano e introduzir um novo conteúdo gramatical, o imperativo afirmativo. Esta atividade pode ser classificada como um *jogo lacunar de informação recíproco*, isto é, o aluno A dispõe da informação que o aluno B necessita para realizar a atividade e vice-versa. Segundo Portugal (2017), as atividades de lacuna de informação são importantes, pois levam os alunos a desenvolverem a expressão oral, a comunicarem e a consolidarem conteúdos de vocabulário e de gramática trabalhados em aula.

Este jogo, ao ser jogado a pares, poderá ser ótimo para reforçar as relações interpessoais na turma, sendo que a parceria no jogo fomenta cooperação e permite ultrapassar eventuais dificuldades em expressar-se oralmente. No mesmo sentido, Sánchez-Benítez (2010) refere que, nestes jogos, os alunos podem compartilhar dúvidas e dificuldades que vão encontrando, pois eles dão conselhos e sugere ideias uns aos outros para resolver problemas e desafios impostos pela atividade.

Avaliação da atividade: Embora os alunos tenham apreciado a atividade por ser dinâmica e implicar alguma atividade física, na concretização não decorreu como previsto, uma vez que alguns fatores contribuíram para tal: a insuficiência de tempo para a sua realização, a distração

dos alunos e uma má gestão do tempo. Julgo que esta atividade pode ser também um ótimo recurso para quebrar a monotonia ou ainda para contrariar o ritmo lento das aulas.

Capítulo 6 - Reflexão crítica sobre a Prática Pedagógica Supervisionada

Este capítulo destina-se a uma reflexão crítica sobre todo o processo de desenvolvimento pessoal e profissional inerente à minha Prática Pedagógica Supervisionada. Neste sentido, ao longo desta reflexão crítica, farei referência a aspetos que considero de extrema importância, nomeadamente a minha formação docente proporcionada pelo mestrado; o perfil de professor adotado; a minha relação pedagógica com os alunos e a planificação e preparação das sequências de aprendizagem.

Toda a prática letiva deve ser regulada por momentos de reflexão crítica, onde temos oportunidade de questionar os métodos de ensino e estratégias de aprendizagem que implementamos nas nossas aulas. O ato de refletir, como Júnior (2010) refere, é “essencial para desvelarmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional” (p. 581). Se analisarmos as nossas práticas letivas, deparamo-nos com uma série de problemas e desafios a vários níveis: o modo como usamos os nossos conhecimentos científicos, a forma como utilizamos técnicas e instrumentos ou ainda como recriamos estratégias, procedimentos e recursos. Por outras palavras, a conciliação entre os conhecimentos científicos e a sua concretização prática da sala de aula. Essas dificuldades como Pérez-Gómez (1992) nos explica, devem-se, sobretudo, ao facto de os professores intervirem num

meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou a formas de comportamento de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social (p. 102).

Alguns autores, como Alarcão (2013), Schön (1992) e Zeichner (1992), citados em Nóvoa, 1992), defendem a reflexão como forma de análise da nossa prática letiva à luz de pressupostos teóricos, permitindo, assim, descobrir novos rumos de atuação que aprimoram a nossa prática letiva. Ao longo do Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol para o 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, tive a oportunidade de proceder a várias reflexões críticas sobre a ação docente o que me levou a estar mais preparada e mais confiante para realizar a Prática Pedagógica Supervisionada

Um dos aspetos que irei mencionar será o da minha formação docente inicial onde descreverei alguns dos aspetos que consolidaram as minhas aprendizagens e que enriqueceram os meus conhecimentos.

Embora tivesse realizado a Pós-graduação em Ensino de Línguas (Português/Francês) no ano letivo 2003/2004, a oportunidade de frequentar o Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol para o 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário constituiu, indubitavelmente, um ponto de viragem na forma como leciono, o que me permitiu adotar uma postura mais reflexiva e crítica sobre o meu desempenho profissional. As disciplinas que integram este mestrado como as Tecnologias Aplicadas ao Ensino de Línguas, Currículo e Ensino de Línguas, Comunicação e Relação Interpessoais, a Didática do Português e a Didática do Espanhol e, simultaneamente, a realização de trabalhos práticos tiveram um papel preponderante na minha formação enquanto docente, no desenvolvimento de competências necessárias para ser docente de espanhol.

Ao concluir este mestrado, considero que estou melhor preparada, uma vez que estou dotada de melhores ferramentas e conhecimentos a nível didático e científico para lecionar. Creio que a experiência profissional, ao longo dos anos, levou-me a proceder a constantes reflexões, nas quais tive a oportunidade de repensar a minha prática letiva, identificando erros cometidos e refletindo sobre as minhas dificuldades e eventuais respostas para colmatar as lacunas. Contudo, tenho consciência de que ainda tenho muito para aprender e um longo caminho a percorrer. Daí a frequência do Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol para o 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário se ter convertido numa formação contínua onde pude proceder à atualização didática e científica dos meus conhecimentos.

Com efeito, considero que a atualização dos conhecimentos didáticos e científicos sobre as práticas letivas devem ser constantes. Segundo Valle e Manso (2015), a formação contínua tem um papel fundamental, na medida em que fornece as ferramentas necessárias para desempenhar com maior domínio e mais desenvoltura as funções docentes.

O professor tem um papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem, sendo, evidentemente, uma referência para os alunos. Desde o início da minha carreira profissional que tenho a consciência de que o papel do professor, enquanto gestor e facilitador de aprendizagem, é o de assegurar que o aluno desenvolva as competências necessárias, atingindo os objetivos propostos pelas sequências de aprendizagem. Imbuída no espírito de professor facilitador e não do transmissor de conhecimentos, procurei adotar um perfil do professor que implementa várias estratégias no sentido de levar os alunos a interessarem-se e empenharem-se mais pelo estudo da língua espanhola.

Na minha ótica, ensinar não é transmitir um conjunto lato de conteúdos descontextualizados e sem sentido, mas sim levar o aluno a pensar, a questionar e a refletir sobre os conhecimentos adquiridos na aula, no sentido de formar um cidadão ativo, crítico que possua as suas próprias opiniões, competências, sabendo atuar na sociedade atual. Assim, a metodologia por tarefas constitui o cerne das minhas práticas letivas, no sentido de centrar o processo de ensino aprendizagem no aluno.

Com base na bibliografia consultada sobre a motivação, cheguei à conclusão de que o professor tem um papel decisivo na motivação do aluno. Ter alunos motivados e interessados na aprendizagem é o sonho de qualquer professor. Por isso, torna-se essencial utilizar atividades e recursos que vão ao encontro dos interesses dos alunos, estimulando uma maior participação e empenho dos mesmos nas tarefas propostas. Quanto mais motivadoras e próximas das necessidades e interesses dos alunos forem as atividades, maior será o empenho e motivação na realização das mesmas. Assim, optei por utilizar as atividades lúdicas como estratégia motivacional, por considerar que poderiam contribuir para um melhor desempenho escolar

Como Baretta (2006) defende, utilizei as atividades lúdicas em diferentes momentos da aula. Para introduzir o vocabulário, apliquei o “Puzzle dos meios de transporte” e o “Bingo do corpo humano”, por exemplo. Na sistematização de conteúdos, mais concretamente, de gramática, tive a preocupação em utilizar atividades como o “Jogo da Glória dos Verbos” e o “Jogo de mímica “¿Qué estoy haciendo?””. Na revisão de conhecimentos adquiridos pelos alunos, usei o jogo “Hacer Gimnasia”, em que os alunos podiam rever as partes do corpo humano, de uma forma divertida. Sempre que havia um jogo competitivo, tinha a preocupação de lhes referir que não haveria consequências negativas para quem perdia, mas também creio que é importante recompensar os alunos pelo seu esforço e empenho. Por isso, na aula em que apliquei o “Bingo do corpo humano”, recompensei o aluno vencedor com um prémio.

Tendo em conta as estratégias para finalizar a aprendizagem que Dörnyei (2008) apresenta, proporcionei, sempre que possível, *feedback* positivo aos alunos e distribuía-lhes fichas de autoavaliação (*vide Anexo 5.2.5 e Anexo 5.2.8*) para que eles refletissem sobre o seu processo de aprendizagem.

É importante que as atividades lúdicas apresentem situações problematizadoras ou mesmo dilemas que levem o aluno à reflexão, para que possa ocorrer a construção do conhecimento. Concordo em absoluto com Roloff (2010) quando afirma que “o professor deve provocar o aluno a pensar, criar situações para interação, solicitar que ele acompanhe a construção do conhecimento com uma aula lúdica, porém o mais próxima possível da sua realidade, porque assim ficará mais fácil para este estudante identificar, investigar e resolver o

problema”(p. 6). Como orientador das atividades, procurei intervir no momento certo, de modo a estimular a capacidade cognitiva dos alunos e a levá-los a desenvolver a sua autonomia.

Confesso que nem sempre as aulas decorreram como previsto, devido a alguns fatores como o nervosismo e o receio de falhar. As razões que me levaram a sentir nervosismo nas aulas eram, sobretudo, a dificuldade em controlar o comportamento indisciplinado da turma do 7ºG, em certos momentos da aula, e a minha incapacidade em tomar decisões no sentido de disciplinar a turma. As dificuldades em controlar o comportamento indisciplinado dos alunos deve-se, em parte, ao facto de eu ser a professora estagiária e não o professor titular da turma, a quem os alunos obedeciam mais.

Nas minhas aulas assistidas, o receio de falhar ainda era maior, pois queria que as aulas decorressem como estava previsto na planificação, mas, por vezes, tal não acontecia e, muitas vezes, a forma como lidava com os imprevistos não era a mais adequada. Apercebia-me disso no final das aulas e quando procedia ao trabalho de reflexão com os professores orientadores. Contudo, procurava sempre corrigir as minhas falhas nas sessões seguintes. Apesar de detetar falhas em termos de planificação e não saber lidar com alguns imprevistos que surgiam, constatou-se uma evolução bastante positiva, desde a primeira aula (da Sequência de Aprendizagem Formativa) para as últimas aulas da Segunda Sequência Sumativa, uma vez que estava melhor preparada e mais confiante na condução das atividades e também no controlo do comportamento dos alunos do 7ºG.

Antes de iniciar a minha carreira profissional como docente, há doze anos atrás, li *O Diário* de Sebastião da Gama que me foi aconselhado por uma colega da faculdade. Foi, de facto, uma leitura que me impressionou bastante, principalmente pelas descrições de Sebastião da Gama sobre a forma como tratava os seus alunos e pela relação calorosa que mantinha com eles. O amor e o respeito que ele nutria pelos seus alunos está bem patente, tal como a sua vontade de centrar a aprendizagem nos alunos. A sua leitura inspirou-me de tal forma que procurei adotar a mesma postura na sala de aula, tornando, assim, os meus alunos “atores” da sua própria aprendizagem, não só durante o meu primeiro estágio pedagógico, como também durante todo o meu percurso profissional. Concordo com Dörnyei (2008), quando defende que o professor deve fazer prova de uma entrega total na sua prática docente, através do uso da compreensão, do rigor e da empatia para com o aluno. Os alunos sabem quando o professor gosta de ensinar e esse conhecimento acaba por influenciar a postura e a atitude dos alunos na sala. Assim, foi também essa postura que tentei adotar na minha Prática Pedagógica Supervisionada em Espanhol.

Penso que a relação pedagógica que se estabelece com os alunos é deveras importante para criar um bom ambiente de sala e que é profícua para uma aprendizagem significativa dos alunos. A relação pedagógica é fundamental para o processo ensino-aprendizagem, na medida em que é através dela que podemos estabelecer um contacto mais pessoal e direto com os alunos. De acordo com Estrela (1994, p. 32), “a relação pedagógica é o contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos”. Ainda segundo Estrela (1994, p. 32), a relação pedagógica baseia-se no saber que é “à volta dele que se articulam os aspetos formativos e os aspetos sociais do desenvolvimento do aluno”.

A relação que estabeleci, desde o início, quer com os colegas, quer com os alunos foi boa. Aliás, foi com a turma do 8ºD que criei uma maior empatia, por serem alunos interessados, motivados e bem-comportados. Tal não se verificou com a turma do 7ºG com a qual, inicialmente, mantinha uma boa relação, que, lamentavelmente, se foi deteriorando devido a alguns aspetos negativos, tal como a minha falta de firmeza e de gestão de conflitos nalgumas situações de aula.

Foi com base nos fundamentos teóricos adquiridos durante o mestrado que procedi à elaboração das planificações das sequências de aprendizagem e materiais e, por conseguinte, à sua operacionalização em contexto de sala de aula. Procurei, sempre que possível, que as minhas opções metodológicas estivessem de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, assim como com os princípios defendidos pelo projeto educativo da escola.

Os conhecimentos científicos e orientações didáticas dos orientadores e do professor cooperante foram, igualmente, essenciais para todo o trabalho de reformulação das planificações, estratégias e atividades, o que contribuiu para que eu adequasse as minhas aulas às necessidades e interesses dos meus alunos. Além disso, permitiu-me ser mais autocrítica e reflexiva, o que me consciencializou da minha prática e do que poderia fazer para a melhorar.

No decurso das minhas práticas letivas, procurei aplicar os conhecimentos científicos e didáticos adquiridos durante a minha frequência do mestrado. De igual modo, empenhei-me na atualização desses mesmos conhecimentos, sempre que me surgiam dúvidas. Considero que a atualização do professor é uma prática necessária ao exercício da atividade docente. Os professores devem manter-se atualizados no que diz respeito às mudanças nos documentos orientadores da prática pedagógica (como programas, metas, etc.) às metodologias de ensino, às inovações de programas e aplicações informáticas. Por isso, procedi a pesquisas na Internet e à consulta de documentos orientadores como os programas, as metas de aprendizagem, o QECRL ou ainda à leitura de livros especializados na área da didática e da psicologia educacional.

Procurei estar sempre atenta às dificuldades dos meus alunos, mostrando-me disponível às solicitações dentro e fora da sala de aula. Além disso, mantive-me sempre informada junto do professor cooperante do progresso dos alunos e das suas dificuldades de aprendizagem.

A prática pedagógica teve, igualmente, em conta o perfil individual e coletivo dos meus alunos. Estando inseridos numa escola TEIP, onde foram diagnosticados problemas como a indisciplina; comportamentos desadequados; desinteresse e desmotivação face à aprendizagem e à escola, havia a necessidade de adotar estratégias e abordagens diversificadas que pudessem mudar este cenário. Por isso, consultei bibliografia especializada sobre o assunto em questão. Tive em conta algumas estratégias sugeridas por Alonso (2016), Sánchez-Benítez (2010), Dörnyei (2008) e Giovannini et al. (1996), mais concretamente, a variedade de atividades; o uso de jogos lúdicos; o *feedback* positivo; o uso de recursos variados (vídeos, imagens); a criação de materiais pedagógicos interessantes para os alunos; o trabalho cooperativo; a implementação de situações de comunicação em contexto real como as simulações e a autoavaliação, entre outros.

O contributo dos orientadores, quer do professor cooperante, Mestre Carlos Mangas, quer da professora orientadora, Professora Doutora Mercedes Rabadán Zurita, foram imprescindíveis para que o meu trabalho enquanto docente, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, tivesse sido coroado de êxito. Os seus conhecimentos científicos e orientações didáticas foram, de facto, essenciais para todo o trabalho de reformulação das planificações, estratégias e atividades, o que contribuiu para que eu adequasse as minhas aulas às necessidades e interesses dos meus alunos. De igual modo, o contributo do meu orientador de Português, o Professor Doutor Joaquim Guerra, foi, sem dúvida, essencial na planificação de sequências de aprendizagem na Língua Materna e na redação desta dissertação.

Relativamente aos materiais da minha PPS, a sua elaboração teve sempre em consideração as atuais exigências curriculares. Como tal, foi necessário, por um lado, a leitura de bibliografia específica sobre as opções metodológicas a tomar e, por outro, a análise criteriosa dos Programas e as Metas Curriculares (7º ano), para que seguisse os pressupostos estabelecidos em vigor para o presente ano letivo. Além disso, os materiais elaborados para a disciplina de Espanhol da PPS tiveram como base textos originais e gravações de diálogos por parte de pessoas nativas, o que incrementou o contacto dos meus alunos com a língua-alvo nas mais variadas situações de comunicação veiculadas por esses materiais. Todos os materiais elaborados para as atividades lúdicas apresentadas nesta dissertação são da minha autoria e tiveram a contribuição de sugestões por parte dos meus professores orientadores.

O longo tempo dedicado à elaboração e reformulação das sequências de aprendizagem, à preparação das práticas letivas e, inclusivamente, à elaboração desta dissertação levaram-me a concluir que me tornei numa docente relativamente diferente daquela que era antes de iniciar o mestrado. Este período de quase quatro anos de trabalho marcou a minha vida, tanto a nível pessoal como profissional, tendo-me tornado numa docente mais consciente, reflexiva e adaptada aos novos desafios pedagógicos. Não menos importante do que isso, foi o sentimento gratificante por ter contribuído para o desenvolvimento de competências dos meus alunos e por ter observado a sua progressão. Espero ter constituído um marco na sua aprendizagem de línguas, bem como na sua aquisição de competências transversais (atitudes, valores, etc.). Finalmente, não posso deixar de referir que todo este processo, sobremaneira enriquecedor, me habilitou certamente a enfrentar os novos desafios que o ensino me possa vir a apresentar.

Capítulo 7 - Conclusão

A motivação no processo de ensino aprendizagem é uma área que me suscitou mais interesse a partir do momento em que uma das turmas que me foi atribuída na PPS revelava problemas graves como a falta de motivação e interesse pela aprendizagem, resultados escolares negativos e indisciplina. Motivar estes alunos, principalmente, por serem oriundos de uma escola TEIP, constituiu um enorme desafio para mim. O facto de a PPS ter decorrido em contexto TEIP permitiu-me o contacto com políticas educativas diferentes e compreender melhor os mecanismos que lhe são inerentes. Como tal, foi necessário a consulta do Projeto Educativo e do Plano Plurianual de Melhoria para conhecer melhor as linhas de intervenção do Agrupamento Padre João Coelho Cabanita, no que concerne a ações estratégicas de aprendizagem.

Durante o período de observação das aulas, tive a oportunidade de conhecer melhor estes alunos, nomeadamente, os seus interesses, as suas necessidades e as suas dificuldades. Tentei compreender o motivo da falta de motivação e interesse dos alunos, mas isso revelou-se , pelo facto de não ser a professora titular da turma e o tempo disponibilizado para esse tipo de análise ser insuficiente. Portanto, decidi consultar bibliografia especializada sobre a motivação e a melhor forma de motivar os alunos. Hoje em dia, temos muita informação acerca deste assunto, pelo que não foi difícil, encontrar estratégias motivacionais. Contudo, preferi focar-me nos estudos de alguns autores reconhecidos na área da motivação na aquisição da LE como Dörnyei. Consultei igualmente bibliografia de vários autores sobre as vantagens do lúdico no processo de ensino aprendizagem e procurei saber em que medida, a implementação das atividades lúdicas poderiam, de algum modo, aumentar a motivação destes alunos e levá-los a melhorar o seu desempenho na aula de Língua Espanhola.

Nesse sentido, foram implementadas várias atividades lúdicas em diferentes momentos da aula, consoante os objetivos traçados para a introdução das atividades (introdução de conteúdos novos, de revisão e consolidação da matéria aprendida, etc.). No meu ponto de vista, a utilização das atividades lúdicas apresenta vantagens para criar e manter a motivação no decurso das aulas, no entanto, exige o cumprimento de algumas condições para que a aprendizagem seja significativa e motivadora para os alunos. Em primeiro lugar, o professor deve escolher temas interessantes para os alunos; em segundo, deve estabelecer um ambiente mais descontraído para que alunos participem mais e encarem as dificuldades de aprendizagem

de uma forma mais positiva; e por último, criar uma boa relação pedagógica com os alunos, de forma a que se sintam mais confiantes e seguros.

Na minha opinião, as atividades lúdicas implementadas na PPS proporcionaram uma série de benefícios na turma do 7ºG (com quem estive mais tempo), como por exemplo, o facto de os alunos sentirem-se mais desinibidos e mais confiantes em situações de comunicação; estarem mais focados na aula e desenvolverem a sua autonomia na resolução de desafios incutidos pelos jogos e de fortalecerem as relações sociais.

A experiência da PPS trouxe-me algumas mudanças tanto a nível pessoal como profissional. A nível pessoal, passei a preocupar-me mais com os aspetos afetivos da aprendizagem. Se um aluno está desmotivado, como docente reflexiva, devo refletir sobre o modo como organizo a aula e pensar em estratégias eficazes para motivar o aluno. Cada vez que os alunos da turma do 7ºG ficavam entusiasmados com os jogos, eu ficava feliz e, até de certo modo, satisfeita por cumprir o desejo de os motivar.

A nível profissional, considero que evoluí em muitos aspetos, como a planificação e a construção de materiais motivadores, a reflexão sobre a minha prática profissional e a partilha constante de saberes através do trabalho em equipa. Além disso, procurei melhorar a minha atuação com as observações que me foram feitas pela professora orientadora e pelo professor cooperante, no sentido de proporcionar aos alunos melhores aprendizagens.

Face ao exposto, posso concluir que a PPS foi uma experiência muito enriquecedora que me permitiu encarar o processo de ensino aprendizagem de uma forma diferente e refletir na importância que as estratégias docentes podem ter na motivação do aluno.

Referências

- Agrupamento de Escolas Padre João Coelho Cabanita. (2014a). *Plano Plurianual de Melhoria 2014-2017*. Obtido de <https://www.agrupamentocabanita.edu.pt/downloads/paginas/236/anexos/ppm20142017.pdf>
- Agrupamento de Escolas Padre João Coelho Cabanita. (2014b). *Projeto Educativo 2014-2017*. Obtido de <http://www.agrupamentocabanita.edu.pt/downloads/paginas/193/anexos/projetoeducativoo20142017.pdf>
- Alarcão, I. (2013). *Formação Reflexiva de professores - estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alcaraz, C. (2007). Motivación y edad: dos factores clave en el aprendizaje de la expresión oral. *Las destrezas orales en la aprendizaje de la expresión oral*, 205–216. Obtido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0205.pdf
- Alonso, E. (2016). *Soy Profesor/a. Aprender a Enseñar 3*. Madrid: Edelsa.
- Alves, E. M. S. (2001). *A ludicidade e o ensino de matemática : uma prática possível*. Papyrus. Obtido de https://books.google.com.br/books?id=LwWgxeyPdJQC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Andrade, A., & Araújo e Sá, M. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*. Lisboa: Edições ASA.
- Andreu, M., & García, M. (2000). *Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico. I Congreso Internacional de español para fines específicos. Actas del I CIEFE*. Obtido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0016.pdf
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, J. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del Español. *Études de Linguistique Appliquée*, 144. Obtido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold07.htm
- Arnold, J. (2015). Explorando la dimensión afectiva de la enseñanza de ELE. Em F. Herrera & N. Sans (Eds.), *La Formación del profesorado de español. Innovación y Reto. Cuadernos de Didáctica* (pp. 147–155). Barcelona: Difusión.
- Baranita, I. (2012). *A Importância do jogo no desenvolvimento da Criança*. Lisboa. Obtido de <http://www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/Corpo/Habilidades/leituras/a1.pdf>
- Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o Projecto Educativo e a Emergência de Perfis de Território. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 43–75.
- Baretta, D. (2006). Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para

- las clases de ELE. *RedELE revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, 7, 15. Obtido de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_07/2006_redELE_7_02Baretta.pdf?documentId=0901e72b80df93df.
- Brandes, D., & Phillips, H. (1977). *Manual de Jogos Educativos*. Lisboa: Moraes Editores.
- Brime, M. (2008). *El componente lúdico en la clase de E/LE*. Obtido de <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:54650bdf-610f-4590-bb00-cfc1d947aaf3/2008-esp-05-04-brime-pdf.pdf>
- Brito, A., Silva, M., Barbosa, D., Vasconcelos, J., Figueiredo, L., Soares, R., & Gaspar, M. (2012). A sistematização da aprendizagem em ambientes virtuais: potencialidades de um modelo de ensino. Em J. Matos, N. Pedro, P. Patrocínio, J. Piedade, & S. Lemos (Eds.), *II Congresso Internacional de TIC e Educação* (pp. 190–206). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Obtido de <http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/atas.pdf>
- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris: L'Harmattan.
- Bruner, J. (1986). Juego, Pensamiento y Lenguaje. *Perspectivas - Revista Trimestral de Educación*, XVI, 79–85. Obtido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000692/069206so.pdf>
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico, 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cabral, M. (2010). *Temas de Didáctica de Línguas Estrangeiras. Contributo para a formação de professores*. Faro: Centro de Estudos Linguísticos e Literários. Universidade do Algarve.
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes - le masque et le vertige*. Paris: Gallimard.
- Canário, R., Alves, N., & Rolo, C. (2001). *Escola e Exclusão social. Para uma análise crítica da política Teip*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cervantes, E. (2009). Livening Up College English Classes with Games. *English Teaching Forum*, 47(3), 20–38. Obtido de https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/09-47-3-d.pdf
- Chacorowski, E. (2010). Atividades Lúdicas para o ensino de gramática no ensino fundamental. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*, 1, 1–23. Obtido de http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uem_port_artigo_edenir_de_fatima_chacorowski.pdf
- Chaguri, J. (2008). O uso de atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira para aprendizes brasileiros. Obtido de <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/u00004.htm>
- Chaguri, J. (2009). O Ensino do Espanhol com Atividades Lúdicas. *Revista X*, 2, 73–89. Obtido de http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/artigos/4Chaguri.pdf
- Coelho, M., Seixas, J., Pascoal, J., Campos, M., Grosso, M., & Loureiro, M. (2002). *Programa de Língua Portuguesa 10º, 11º e 12º Anos*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário - Ministério da Educação.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*.

- Aprendizagem, Ensino e Avaliação*. Lisboa: Edições ASA.
- Conselho da Europa. (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux Descripteurs*. Estrasburgo: Conselho da Europa. Obtido de www.coe.int/lang-cecr
- Coutinho, C., & Lisbôa, E. (2011). Sociedade da Informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI, *XVIII*, 5–22. Obtido de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista_Educa%C3%A7%C3%A3o%20Vol%20XVIII%20n%C3%91_5-22.pdf
- Damáσιο, A. (1994). *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e o Cérebro Humano*. Obtido de [http://anakarkow.pbworks.com/w/file/fetch/113230870/O erro de Descartes_emocao%2C ra - Antonio R. Damasio.pdf](http://anakarkow.pbworks.com/w/file/fetch/113230870/O%20erro%20de%20Descartes%20emocao%20ra%20-%20Antonio%20R.%20Damasio.pdf)
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 12 de julho do Ministério da Educação, Pub. L. No. Diário da República: 1ª Série, N.º 126 (2012). Obtido de <https://dre.pt/application/conteudo/178527>
- Despacho 147-B/ME/96 de 1 de agosto do Ministério da Educação, Pub. L. No. Diário da República: 2ª Série, N.º 177 (1996). Obtido de <https://dre.pt/application/conteudo/712731>
- Despacho normativo n.º 55/2008 do Ministério da Educação, Pub. L. No. Diário da República: 2ª Série, N.º 206 (2008).
- Despacho normativo n.º 20/2012, Pub. L. No. Diário da República: 2ª Série, N.º 192 (2012). Obtido de <https://dre.pt/application/dir/pdf2sdip/2012/10/192000000/3334433346.pdf>
- Direção-Geral de Educação/Ministério da Educação. (2010). O TEIP em Números. Em *Jornada de Reflexão sobre o TEIP* (pp. 1–8). Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/teip_em_numeros_outubro_2010.pdf
- Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandment for motivating language students: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203–229.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2009). The L2 Motivational Self System. Em Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Bristol: Multilingual Matters.
- Estrela, M. (1994). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, XV(4), 563–572. Obtido de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v15n4/v15n4a04.pdf>
- Fernández, S. (2001). *Programa de Espanhol 10º Ano. Nível de Iniciação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ferreiro, E. (2015). Célestin Freinet, o mestre do trabalho e do bom senso. *Revista Nova Escola*, 1022, 52–54. Obtido de <http://feparana.com.br/dij/topico/?arquivo=8>
- Fonseca-Mora, M. C. (2005). El Componente Afectivo en el aprendizaje de lenguas. Em *Nuevas tendencias en lingüística aplicada* (pp. 55–79). Murcia: Servicio Publicaciones

- UCAM. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/309583526_El_componente_afectivo_en_el_aprendizaje_de_lenguas
- Gardner, R., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Giovannini, A., Martín Perís, E., Rodríguez, M., & Simón, T. (1996). *Profesor en acción 3. Destrezas*. Madrid: Edelsa.
- Gómez, A., & Ruiz, D. (sem data). Jogos de mesa con verbos para divertirse en clase. ProfeDeELE.es. Obtido 27 de Setembro de 2018, de <https://www.profedelee.es/profesores/juegos-mesa-verbos/>
- Gregolin, I. (2016). Tecnologias Para Inverter a Sala De Aula: Possibilidades Do Currículo + Para O Ensino De Língua Espanhola em São Paulo. *Entrelínguas*, 2(22), 179–189. <https://doi.org/10.02951/rel>
- Guastalegnanne, H. (2009). Jogos para trabalhar gramática y vocabulário en la clase de ELE. *Suplementos marcoELE*, (9), 1–34. Obtido de http://marcoele.com/descargas/enbrape/guastalegnanne_juegos.pdf
- Guerra, J. (2004). A utilidade do lúdico nas aulas de língua estrangeira. Em A.Marco, P. C. Cantero, E. A. Carollo, & V. Liñares (Eds.), *Actas del VII congreso internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 399–403).
- Herrera, F., & González, V. (2016). El enfoque lúdico en las aulas de Español para niños y jóvenes. Em F. Herrera & N. Sans (Eds.), *Enseñar Español a Niños y Adolescentes. Enfoques y Tendências. Cuadernos de Didáctica*. (pp. 107–117). Barcelona: Difusión.
- Huizinga, J. (1993). *Homo Ludens*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Iglesias, I. (1998). Recreando el mundo en el aula: reflexiones sobre la naturaleza, objetivos y eficacia de las actividades ludicas en el enfoque comunicativo. Em T. Jiménez Juliá, M. C. Losada Aldrey, & J. F. Márquez Caneda (Eds.), *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática : actas del IX congreso internacional de ASELE* (pp. 403–410). Universidade de Santiago de Compostela, Instituto de Idiomas. Obtido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=891453>
- Januário, O. (2013). *De TEIP a agrupamento: Influência das Práticas de Gestão do Território Educativo no Funcionamento do Agrupamento de Escolas*. Universidade de Lisboa. Obtido de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10863/4/Tese_Mestrado_TEIP_OLGALPM_OK.pdf
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the Brain in Mind*. Virginia: ASCD.
- Jesus, S. N. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jiménez, E. (2005). *Los factores afectivos en las programaciones de cursos. La motivación*. Universidad de Antonio de Nebrija. Obtido de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:5e20feb9-29ac-4241-9d0c-0a151c1f5946/2008-bv-09-10jimenez-luna-pdf.pdf>
- Junior, J. (2017). O aplicativo Kahoot na educação: verificando os conhecimentos dos alunos em tempo real. Em *Challenges 2017: Aprender nas Nuvens, Learning in the Clouds* (pp. 1587–1602). Braga: Universidade do Minho. Obtido de https://www.academia.edu/33665451/O_APLICATIVO_KAHOOT_NA_EDUCAÇÃO_VERIFICANDO_OS_CONHECIMENTOS_DOS_ALUNOS_EM_TEMPO_REAL

- Kishimoto, T. (1994). Atitudes cooperativas de docentes em aulas de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. *Perspectiva*, (22), 105–128.
<https://doi.org/10.5216/rpp.v18i1.31659>
- Labrador, M., & Morote, P. (2008). El juego en la enseñanza de ELE. *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional*, (17), 71–84. Obtido de <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf>
- Legutke, M., & Howard, T. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. Harlow: Longman.
- Lemos, M. (2005). Motivação e aprendizagem. Em G. Miranda & S. Bahia (Eds.), *Psicologia da Educação. Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 193–231). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Lima, A. (2015). O lúdico em clássicos da filosofia: uma análise em Platão, Aristóteles e Rousseau. Em Conedu (Ed.), *II Conedu - Congresso Nacional de Educação* (pp. 1–11). Campina Grande. Obtido de http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA6_ID6556_16082015154402.pdf
- Lorenzo, F. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. Em J. Lobato & I. Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua /lengua extranjera*. (pp. 305–329). Madrid: SGEL.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
<https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Massa, M. (2015). Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. *APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação*, IX(15), 111–130. Obtido de http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/5485/pdf_39
- Maurício, J. (2008). Aprender Brincando: O Lúdico na Aprendizagem. Obtido de <http://www.profala.com/arteducesp140.htm>
- Ministério da Educação. (1997). *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol - 3º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Montañés, J., Parra, M., Sánchez, T., López, R., Latorre, J., Blanc, P., ... Turégano, P. (2000). El juego en el medio escolar. *Ensayos. Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete*, (Julho), 235–255.
- Moreno, C. (2003). Actividades lúdicas para la clase de E/LE. Em C. Rojas (Ed.), *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. (pp. 44–48).
- Musset, M., & Thibert, R. (2009). Quelles relations entre jeu et apprentissages à l' école ? Une question renouvelée renouvelée. *Dossier d'actualité de la Veille Scientifique et Technologique*, (48), 1–15. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/242739904_Quelles_relations_entre_jeu_et_aprentissages_a_l'ecole_Une_question_renouvelee
- Nallin, C. (2005). *O papel dos jogos e brincadeiras na educação infantil*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Nevado, C. (2008). El componente lúdico en las clases de ELE. *marcoELE. Revista de Didáctica ELE*, (7), 1–14. Obtido de http://marcoele.com/descargas/7/nevado_juego.pdf
- Nogueira, I. (2004). A aprendizagem da matemática e o jogo. *Saber (e) Educar*, (9), 81–87.

- Obtido de <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/1018>
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação: a formação do professor como profissional reflexivo*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Núñez, J. (2009). Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Académico. Em *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Obtido de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>
- Palmeirão, C., & Matias, J. (2015). *Ser Autor, Ser Diferente, Ser TEIP*. Porto: Universidade Católica do Porto.
- Palmeirão, C., & Matias, J. (2016). *Promoção do Sucesso Educativo. Estratégias de inclusão, inovação e melhoria*. Porto: Universidade Católica do Porto.
- Pereira, A. (2013). *A utilização do jogo como recurso de motivação e aprendizagem*. Universidade do Porto. Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71590/2/28409.pdf>
- Pérez-Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor. Em A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação: a formação do professor como profissional reflexivo* (pp. 93–114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pessanha, A. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1979). *A Psicologia da Criança*. Lisboa: Moraes Editores.
- Pizarro, E., & Silva, M. (2007). *Orientaciones para la enseñanza de ELE: más de 100 actividades para dinamizar la clase de español*. Obtido de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/6d8e2563-5790-4b48-b57b-b18d3eeeb143/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales--didacticos/publicaciones/complementos/orientaciones.pdf>
- Portugal, J. (2017). Actividades abiertas con vacío de información y juegos de roles en la enseñanza de la expresión oral en lengua extranjera. *Medellín*, 22(3), 404–425. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n03a03>
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Obtido de https://issuu.com/aprenderapensar/docs/primer_cap_ensenar_nativos_digitales
- Pujolà, J. (2016). Niños y Adolescentes movilizados y enredados en el aprendizaje del español. Em F. Herrera & N. Sans (Eds.), *Enseñar Español a Niños y Adolescentes. Enfoques y Tendências. Cuadernos de Didáctica*. (pp. 119–129). Barcelona: Difusión.
- Quintas, A. (2009). *A aprendizagem da matemática através dos jogos*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Obtido de <http://repositorio.uportu.pt/xmlui/handle/11328/556>
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., ... Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Renard, C. (2002). *Les activités ludiques en classe de français langue étrangère: l'art d'instruire et d'apprendre avec plaisir*. Obtido de https://cdn.uclouvain.be/public/Exportsreddot/adri/documents/Le_jeu_en_classe_de_FLE.pdf
- Rinvoluceri, M. (1984). *Grammar Games*. Obtido de

- <https://pt.scribd.com/doc/237306444/Grammar-Games-Mario-Rinvolucri>
- Roloff, E. (2010). *A importância do lúdico na sala de aula*. Obtido de <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf>
- Sánchez-Benítez, G. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *marcoELE. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, (11), 1–20. Obtido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3708153>
- Seabra, T. (2008). *Desempenho escolar, desigualdades sociais e etnicidade: os descendentes de imigrantes indianos e cabo-verdianos no ensino básico em Portugal*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Silva, H. (2005). Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE ? Obtido de <http://www.franparler-oif.org/le-jeu-un-outil-pedagogique-a-part-entiere-pour-la-classe-de-fle-/>
- Soares, M. (2010). O que são Agrupamentos TEIP? *Ozarfaxinars*, (22), 1–14. Obtido de <http://www.cfaematosinhos.eu>
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevick, E. (1980). *Teaching Languages: A Way and A Ways*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Stevick, E. (1990). *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tornero, Y. (2009). *Las actividades lúdicas en clase de E/LE*. Obtido de https://edinumen.es/index.php?page=shop.product_details&category_id=3&flypage=flypage.tpl&product_id=336&option=com_virtuemart&Itemid=4&lang=es&vmcchk=1&Itemid=4
- Tremblay, M. (2017). *El desarrollo de la interacción oral en clase de ELE mediante las actividades lúdicas*. Montréal.
- Tyson, R. (1998). Serious Fun: Using Games, Jokes, and Stories in the Language Classroom. Em *Summer Workshop for Elementary School Teachers*. Obtido de <http://english.daejin.ac.kr/~rtyson/cv/games.html>
- Valle, J., & Manso, J. (2015). A formação para a docência: uma constante interna (e externa) do desenvolvimento profissional. Em J. Mouzinho, A.; Caena, F.; Valle (Ed.), *Formação de professores: tendências e desafios* (pp. 57–64). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Varela, P. (2010). El aspecto lúdico en la enseñanza del ELE. *marcoELE. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, (11), 1–10. Obtido de https://marcoele.com/descargas/11/varela-aspecto_ludico.pdf
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. Em J. Machado & J. Alves (Eds.), *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação* (pp. 73–90). Porto: Universidade Católica Portuguesa. Obtido de [https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14704/1/Motivar os alunos, motivar os professores- Faces de uma mesma moeda.PDF](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14704/1/Motivar%20os%20alunos,%20motivar%20os%20professores-Faces%20de%20uma%20mesma%20moeda.PDF)
- Viza, M. (2014). O lúdico em sala de aula de língua estrangeira e um breve olhar para a

literatura. *nonplus*, (5), 153–175. Obtido de
<https://www.revistas.usp.br/nonplus/article/view/79948/10291>

























Williams, M., & Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (1983). *Games for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anexos

ANEXO 5.1.1.

O Jogo da Glória dos verbos (inspirado no "Juego de la Oca")

Partida  Conjuga	1  Ir no Pretérito Perfeito Composto do Indicativo	2  Ver no Presente do Indicativo	3  Estar no Presente do Conjuntivo	4  Pôr no Pretérito Perfeito Simples do Indicativo	5  Ser no Pretérito mais-que-Perfeito Simples do Indicativo
6  Um verbo regular terminado em -ar no tempo e modo à tua escolha.	7  Trazer no Futuro Simples do Indicativo	 Uma vez sem jogar	8  Dizer no Pretérito mais-que-Perfeito Composto do Indicativo	9  Vir no Pretérito Perfeito Composto do Indicativo	10  Joga de novo o dado
11  Ouvir no Pretérito Imperfeito do Conjuntivo	12  Fazer no Presente do Condicional.	13  Dar no Pretérito Perfeito Composto	14  Um verbo regular terminado em -er no tempo e modo à tua escolha.	15  Medir no Pretérito Perfeito Composto do Indicativo	16  Chover no Pretérito Perfeito Composto do Indicativo
 Uma vez sem jogar	17  Cantar no Pretérito Imperfeito do Conjuntivo	18  Poder no Pretérito Perfeito Simples do Indicativo	19  Joga o dado de novo	20  Ter no Futuro do Conjuntivo	21  Rir no Futuro Composto do Indicativo
23  Saber no Presente do Conjuntivo	24  Passear no Futuro Composto do Conjuntivo	25  Um verbo regular terminado em -ir no tempo e modo à tua escolha.	26  Ler no Presente do Conjuntivo	 Uma vez sem jogar	Chegada 

Regras:

- O jogo inicia-se na casa "Partida", sendo que o objetivo é conjugar os verbos nos tempos e modos indicados.
- Quando o jogador calha na casa "STOP", deverá estar uma vez sem jogar e se calhar na casa onde está o desenho do dado, deverá jogar o dado de novo.
- Na casa da "estrela", o jogador pode conjugar o verbo, o tempo e o modo à sua escolha.
- O jogador que chegar primeiro à casa "Chegada" sem errar em nenhuma conjugação, ganhará o jogo.
- Por cada verbo regular conjugado, será atribuído 1 ponto; verbo irregular, 2 pontos. Quando errar a conjugação do verbo, não serão dados pontos.

Baseado no site: <https://www.profedelee.es/profesores/juegos-mesa-verbos/>

ANEXO 5.1.2.

Disponível em: <https://create.kahoot.it/details/quiz-sobre-os-lusiadas/7351e988-2960-4002-b6d2-a894d0dfe3ac>

Kahoot! Find Kahoots My Kahoots My results FAQs Support New K! piraginag

Quiz sobre os Lusíadas

A public quiz for schools

Play Challenge

Trata-se de um quiz sobre os conhecimentos sobre a obra "Os Lusíadas" de Luís de Camões.

1 favorite 0 plays 0 players

piraginag Created 1 year ago

Copy and share this playable link
<https://play.kahoot.it/#?quizId=7351e988-2960-4002-b6d2-a894d0dfe3ac>

Questions (12)

Hide answers

Q1: Os Lusíadas são

- ▲ um romance. ✗
- ◆ Uma peça de teatro. ✗
- Um poema épico. ✓
- Um poema dramático. ✗

Q2: Os Lusíadas são constituídos por

- ▲ dez cantos. ✓
- ◆ oito cantos. ✗
- cinco cantos. ✗
- onze cantos. ✗

Q3: O herói d'*Os Lusíadas* é



▲ Vasco da Gama. ✘

◆ Luís de Camões. ✘

● D. Sebastião. ✘

■ o povo português. ✔

Q4: As estrofes d'*Os Lusíadas* têm



▲ um número variado de versos. ✘

◆ sempre oito versos. ✔

● sempre dez versos. ✘

■ doze versos. ✘

Q5: Na Proposição, Camões



▲ dedica a obra ao rei D. Sebastião. ✘

◆ invoca as ninfas. ✘

● narra a batalha de Aljubarrota. ✘

■ explicita o propósito da sua obra. ✔

Q6: Na invocação, Camões pede inspiração



10 sec

▲ a Clío, musa da Antiguidade.

✗

◆ a Vénus, deusa do Amor.

✗

● às Tágides, ninfas do Tejo.

✓

■ a Calíope, musa da Antiguidade.

✗

Q7: N'Os Lusíadas, a Narração propriamente dita começa com



10 sec

▲ os primórdios da História de Portugal.

✗

◆ a partida das naus da praia do Restelo.

✗

● o episódio do Adamastor.

✗

■ a armada já em pleno Oceano Índico.

✓

Q8: Em relação à viagem de Vasco da Gama



10 sec

▲ Vénus é inimiga dos portugueses.

✗

◆ Baco e Vénus defendem as mesmas posições.

✗

● Baco e Venus defendem posições opostas.

✓

■ Baco protege os portugueses.

✗

Q9: A História de Portugal é narrada ao rei de Melinde por



10 sec

▲ Vasco da Gama.

✓

◆ Paulo da Gama.

✗

● Luís de Camões.

✗

■ Os marinheiros.

✗

Q10: Entre a multidão, no momento da partida das naus, destaca-se:



- uma mãe que chora pelo filho que parte. ❌
- uma noiva que receia que o seu amado não volte. ❌
- uma criança que anda perdida. ❌
- um velho que discorda daquela viagem. ✅

Q11: O episódio do Adamastor é representativo:



- da hesitação dos nautas perante os grandes obstáculos. ❌
- da coragem e determinação dos portugueses. ✅
- do medo dos portugueses perante os monstros marinhos. ❌
- da necessidade de recuar face a obstáculos intransponíveis. ❌

Q12: Na Ilha dos Amores, os navegadores são recompensados pelas deusas marinhas



- com a posse de uma nova terra. ❌
- com um grande jantar de receção. ❌
- com volúpias e o dom da imortalidade. ✅
- com provisões para o regresso. ❌

ANEXO 5.2.3.



Pixiz



ANEXO 5.2.4.



ANEXO 5.2.6.



3



La espalda



La rodilla



La mejilla



La frente



La boca



Los ojos

4



La pierna



La muñeca



El mentón



El codo



Las cejas



El tobillo

ANEXO 5.2.7.

GOVERNO DE PORTUGAL | MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

ESCOLA PADRE JOÃO COELHO CABANITA

1

¡CUÍDATE!

Profesora Gina Guerreiro

Espanhol – 7º Ano

Y la tarjeta ganadora es...

2

La cabeza	El cuello	El pecho
El brazo	La pierna	El pie

3

Esta es **la cabeza** que sirve para hacer muchas cosas, para pensar, por ejemplo.

¡Este es **el cuello** y en el invierno alrededor me pongo una bufanda!



Hago mucho ejercicio con **las piernas**.

¡Para hacer gimnasia tengo siempre **los pies** descalzos!

¡Hola! Me llamo Ana y hago mucha gimnasia. Estas son algunas partes de mi cuerpo con las cuales hago gimnasia.

¡Estos son **los brazos** que no son muy musculados como los de los jugadores de boxeo!

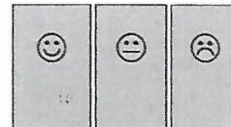
ANEXO 5.2.8.

	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PADRE JOÃO COELHO CABANITA ANO LETIVO: 2014/2015 3º ciclo do Ensino Básico 7º ano- Ficha 9 Unidad 8: ¡Cuidate!	
Nombre: <u>Luís</u> Apellido: <u>Santos</u> Fecha: <u>leves, 11 de Mayo de 2015</u> Curso: <u>7</u> Clase: <u>G</u> Número: <u>16</u>		

Autoevaluación

He aprendido y ahora soy capaz de...

☺ Siempre ☺ A veces ☺ Nunca



1. ...reconocer vocabulario relacionado con el tema.

X		
---	--	--

2. ...identificar las partes del cuerpo humano.

X		
---	--	--

Escribo 5 ejemplos:

1. Espalda
2. Hueso
3. Brazo
4. Dedos
5. Pies

3. ...hablar de estados físicos.

X		
---	--	--

4. ...identificar hábitos de higiene y salud.

X		
---	--	--

5. ...aconsejar / sugerir tratamientos adecuados a su estado físico.

X		
---	--	--

6. ...usar el Imperativo.

X		
---	--	--

7. ... participar en clase en lengua española.

X		
---	--	--

☺ La actividad que **más** me ha gustado fue Bingo

☹ La actividad que **menos** me ha gustado fue Mostrar

ANEXO 5.2.9.

¡Cuidate!



1- Aquí está una lista de órdenes que tienes que dar a tu compañero.

Alumno A

¡Hola! ¿Vamos a hacer un poco de gimnasia?

1. Toca la mano izquierda de tu compañero;
2. Cierra los ojos;
3. Tócate la frente;
4. Levántate dos veces;
5. Pon las manos en las rodillas;
6. Levanta las cejas;
7. Gira la cabeza a la derecha;
8. Sube el brazo izquierdo;
9. Pestañea muy rápido;
10. Abre la boca.



¡Cuidate!



1- Aquí está una lista de órdenes que tienes que dar a tu compañero.

Alumno B

¡Hola! ¿Vamos a hacer un poco de gimnasia?

1. Mira fijamente a la profesora;
2. Abre mucho los ojos;
3. Tócate los pies;
4. Cruza los brazos;
5. Pon las manos en la barriga;
6. Enseña los dientes;
7. Levanta los hombros 3 veces;
8. Gira la cabeza a la derecha;
9. Sube el brazo derecho;
10. Toca el brazo derecho de tu compañero.

