

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Fernanda Miranda Menéndez, Professora Auxiliar do Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

## **DECLARAÇÃO**

Declaro que este relatório é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

A candidata,

---

Lisboa, \_\_\_\_\_ de Julho de 2012

Declaro que este relatório se encontra em condições de ser apresentado a provas públicas.

A orientadora,

---

Lisboa, \_\_\_\_\_ de Julho de 2012

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais e à minha irmã.

Ao meu filho.

Ao meu marido Sérgio Lucas pela sua paciência.

À Dra. Fernanda Miranda Menéndez pela sua disponibilidade e orientação.

À Maria Inês Caetano pelo seu apoio e amizade.

À Cremilde Moita pela sua amizade.

Ao Diretor Horácio Silva da EPT – Escola Profissional de Tomar pela sua compreensão e o seu apoio.

Ao Diretor Paulo Macedo, à Professora Subdiretora Ana Cristina Ludovino, a toda a Direção da Escola E,B 2,3 Ciclos de Santa Iria de Tomar.

Ao corpo docente e não docente e aos alunos da Escola E,B 2,3 Ciclos de Santa Iria de Tomar.

Aos alunos da turma do 7ºD da Escola E,B 2,3 Ciclos de Santa Iria de Tomar.

E a todos os que me ajudaram na realização deste trabalho.

## **RESUMO**

### **A COMPONENTE LÚDICA NA AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA**

Susana Paula Jorge Venâncio Lucas

O presente relatório é, por um lado, o resultado de um longo trabalho de investigação sobre o processo ensino-aprendizagem do espanhol, enquanto língua estrangeira, em geral, e sobre, a utilização da componente lúdica em contexto sala de aula, em particular. A atividade lúdica introduzida na sala de aula de língua espanhola pode ser um valioso recurso pedagógico que facilita a progressão dos alunos nas suas aprendizagens.

Estas mesmas páginas descrevem, ainda, a minha prática pedagógica, desenvolvida na P.E.S. – Prática de Ensino Supervisionado, no ano letivo 2011/2012, enquanto professora estagiária, numa instituição de ensino público, a Escola Básica de 2º e 3º Ciclos Santa Iria de Tomar. Esta experiência foi bastante positiva e permitiu-me verificar a importância e a necessidade da autorreflexão e autoavaliação da prática docente com vista à melhoria.

**PALAVRAS-CHAVE:** processo ensino-aprendizagem, metodologias de ensino, lúdico, atividades lúdicas, prática pedagógica, autorreflexão.

# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b>	1
<b>I ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	4
<b>1- <u>Ensino das Línguas Estrangeiras</u></b>	5
1.1 - As metodologias de ensino	5
1.2.- Enfoque comunicativo	6
1.3.- <i>O enfoque por tarefas</i>	7
1.3.1. <i>Tareas</i> – Definições	8
1.3.2. Os papéis do professor e do aluno	10
<b>2 – <u>A Componente Lúdica no Processo Ensino-Aprendizagem</u></b>	12
2.1 – O jogo – Atividade lúdica	12
2.2 – O lúdico no desenvolvimento do ser humano	13
2.3 – Relacionamento interpessoal	16
2.3.1. Motivação	16
2.3.2. Afetividade	17
2.3.3. Ludicidade	17
2.4 – O Lúdico na sala de língua estrangeira	19
2.4.1. Vantagens do jogo como recurso pedagógico	19
2.4.2. Classificação dos jogos	21
2.4.3. O Papel do professor	23
<b>II PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b>	24
<b>1 – <u>Prática de Ensino Supervisionada</u></b>	25
1.1 – Breve reflexão sobre a PES	25
<b>2 – <u>Contextualização Institucional</u></b>	27
2.1 – Escola cooperante	27
2.2 – Núcleo de Estágio de Tomar	28
2.3 – Envolvimento com o meio	29

<b>3 – Prática Pedagógica</b>	30	
3.1 – Observação de aulas	30	
3.2 – A Turma de lecionação 7ºD	32	
3.3 – A Escolha do tema	33	
3.4 – Planificação	34	
3.5 – Execução	38	
3.6 – Materiais e recursos	40	
3.6.1 – PowerPoint	41	
3.6.2 – Atividades lúdicas desenvolvidas	41	
3.7 – Processo de avaliação	43	
3.7.1. Avaliação diagnóstica	44	
3.7.2. Avaliação formativa	44	
3.7.3. Avaliação sumativa – Avaliação de final de unidade	44	
3.7.4. Autoavaliação	45	
3.7.5. Feedback dos alunos – Desempenho da professora	46	
<b>CONCLUSÃO</b>	48	
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	50	
<b>ANEXOS</b>	58	
Anexo nº 1	Tabela de observação sobre o quadro	i
Anexo nº 2	Planificação da unidade “La Ciudad”	iii
Anexo nº 3	Planificação de uma sessão	vi
Anexo nº 4	Ficha de atividades – <i>¿Dónde está?</i>	Ix
Anexo nº 5	Atividade final – <i>Te toca a ti hablar</i>	xii
Anexo nº 6	Atividade final – <i>¿Estoy perdido en la ciudad de Tomar!</i>	xiii
Anexo nº 7	PowerPoint – “La Rutina Diaria”	xiv
Anexo nº 8	PowerPoint – “Los Días Festivos”	xvi
Anexo nº 9	PowerPoint – “Ciudades Españolas”	xviii
Anexo nº 10	PowerPoint – “La Ciudad de Cuzco”	xix

Anexo nº 11	Ficha de atividades – <i>¡Vamos a descubrir el tema de la unidad!</i>	xx
Anexo nº 12	Ficha de atividades – <i>¡Vamos a descubrir la ciudad!</i>	xxii
Anexo nº 13	Atividade lúdica – <i>Construcción de palabras</i>	xxv
Anexo nº 14	Ficha de atividades – <i>¿Qué hacemos en la calle?</i>	xxvi
Anexo nº 15	Ficha de atividades – <i>Mi Ciudad es...</i>	xxviii
Anexo nº 16	Ficha de atividades – <i>Ciudades Españolas</i>	xxxi
Anexo nº 17	Ficha de atividades – <i>Perdidos en la ciudad</i>	xxxiv
Anexo nº 18	PowerPoint - “La Hora”	xxxvi
Anexo nº 19	Atividade lúdica – <i>¡Vamos a jugar con la rutina diaria!</i>	xxxvii
Anexo nº 20	Atividade lúdica – <i>El rival más débil</i>	xxxviii
Anexo nº 21	Questionário de avaliação das atividades realizadas	xxxix
Anexo nº 22	Questionário de autoavaliação	xl

## **INTRODUÇÃO**



## INTRODUÇÃO

*Diz-me e eu esquecerei,  
Ensina-me e eu lembrar-me-ei,  
Envolve-me e eu aprenderei  
(provérbio chinês)*

O presente “Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino” resume o trabalho desenvolvido no ano letivo na Prática de Ensino Supervisionada por mim realizada na área do Ensino do Espanhol. De acordo com o Regulamento Interno dos Mestrados em Ensino, tentei praticar e aplicar os conhecimentos adquiridos sobre a disciplina para a qual desejo obter habilitação profissional.

Este trabalho apresenta duas partes. A primeira reflete um enquadramento teórico, no qual é feita uma reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, em geral, e a importância e as vantagens de uma adequada utilização da componente lúdica na aula de língua espanhola, em particular. A segunda prende-se com a minha prática pedagógica, enquanto Professora Estagiária, inserida numa Instituição de Ensino Público – a Escola Básica de 2º e 3º Ciclos Santa Iria de Tomar.

Estas duas partes não podem ser desagregadas uma da outra, visto que existe uma relação de dependência entre ambas. Foi na primeira aula que lecionei na turma do 7ºD, que decidi, definitivamente, trabalhar a componente lúdica na aula de língua espanhola.

Numa primeira parte, para além de referir as metodologias de ensino da língua estrangeira, nomeadamente o enfoque comunicativo, apresento a investigação realizada sobre a componente lúdica. No Dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora, o jogo aparece definido como sendo uma «atividade lúdica ou competitiva em que há regras estabelecidas e em que os praticantes se opõem, pretendendo cada um ganhar ou conseguir melhor resultado que o outro». E no Diccionario de la Lengua Española da Real Academia Española, o verbo *jugar* apresenta a seguinte definição: «*Entretenerse, divertirse tomando parte en uno de los juegos sometidos a reglas*».

Partindo destas duas definições, ao jogo estão associadas as ideias de diversão, de distração e de recreação, num contexto regido por regras. Neste sentido, creio que o jogo, trazido para dentro da sala de aula de língua espanhola, pode ser um excelente recurso pedagógico, tornando a própria aula mais divertida, mais recreativa e, por conseguinte mais atrativa, mais motivadora e mais interessante. Concomitantemente, a

atividade lúdica estimula a participação dos alunos. No entanto, a meu ver, a sua utilização não pode nem deve ser feita atendendo apenas ao seu aspeto lúdico, assim como, a sua escolha não pode ser feita aleatoriamente, sob pena de torná-lo um recurso infrutífero. A planificação da atividade lúdica deve ser clara e precisa, pois só assim o aluno terá a perceção de que aprendeu algo de forma divertida.

Apesar do forte elo de ligação que une as duas partes, é possível identificar que na segunda parte, para além de realizar uma breve contextualização da Escola Cooperante, dedico um espaço considerável para a descrição, a reflexão e a análise crítica da prática pedagógica do docente, em geral, e da minha prática pedagógica, em particular.

Em primeiro lugar, reflito sobre a importância da Prática de Ensino Supervisionada na formação inicial do professor e sobre a necessidade do docente em realizar constantemente uma reflexão sobre a sua ação pedagógica, no sentido de aperfeiçoamento. Relembrando o último dos quatro objetivos de David Lasagabaster (2001): «Observar para ser conscientes de nuestra propia labor diaria, de modo que nos percatemos por ejemplo de que nuestras creencias tienen gran influencia en nuestra enseñanza, o de que una cosa es lo que pensamos que hacemos en la clase y otra, lo que realmente tiene lugar en ella», realço, ainda, a importância da observação de aulas numa perspetiva de autoavaliação e autorreflexão.

De seguida, e partindo da caracterização da turma do 7ºD, explico e exponho uma das duas unidades didáticas que planifiquei e lecionei, descrevendo as atividades realizadas, as metodologias e os recursos adotados, sem esquecer de referir o processo de avaliação. Pretendi orientar toda a minha atividade pedagógica de modo a que esta fosse produtiva e oferecesse aos alunos um conjunto de ferramentas linguísticas necessárias para a comunicação em situações reais do quotidiano.

Por último, apresento uma conclusão sobre, por um lado, o trabalho de pesquisa realizado, que constitui a fundamentação teórica do presente relatório, e, por outro lado, a minha experiência enquanto professora estagiária inserida numa comunidade escolar e membro de um grupo de colegas e amigas professoras que partilham o mesmo gosto pelo ensino da língua espanhola.

I-  
**ENQUADRAMENTO TEORICO**

## 1. Ensino das Línguas Estrangeiras

### 1.1. As metodologias de ensino

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,  
Muda-se o ser, muda-se a confiança:  
Todo o mundo é composto de mudança,  
Tomando sempre novas qualidades.<sup>1</sup>*

A partir da visão de alguns estudiosos da língua, nomeadamente Saussure, Chomsky, Hymes, M. Canale, e outros, as metodologias do ensino das línguas estrangeiras sofreram uma evolução ao longo dos tempos.

Nos séculos XVIII e XIX, quando o estudo das línguas estrangeiras passou a fazer parte do currículo escolar, o chamado “método clássico” foi implementado. Este, associado ao ensino do latim e do grego, caracterizava-se pela memorização repetida de vocabulário e pela tradução de textos.

Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial, a necessidade de produzir rapidamente falantes nas línguas dos aliados e dos inimigos deu origem ao chamado “método do exército” que, posteriormente passou a ser designado pelo “método áudio-oral”. Esta metodologia entendia que a língua estrangeira deveria ser essencialmente falada e não escrita e defendia que a sua aprendizagem deveria passar pelo resultado de um processo mecânico de estímulos e respostas.

Por volta dos anos 50, surgiu o “método audiovisual” que valorizava a audição e a visualização o que, por sua vez, revolucionou os materiais e os recursos de ensino.

Até então a língua era entendida como uma estrutura, uma hierarquia organizada de elementos e unidades linguísticas, mas, a partir dos anos 70, a mesma passou a ser vista e entendida, essencialmente, como um veículo de comunicação de significados e de interação social. Esta nova visão da língua deu origem ao chamado “ensino comunicativo” da língua estrangeira.

Neste sentido, e de acordo com estes novos parâmetros comunicativos, para aprender uma língua estrangeira, o aluno passou a necessitar desenvolver a chamada “competência comunicativa”. Este conceito surgiu quando Hymes (1971) incorporou os elementos da comunicação e do social ao conceito de “competência linguística”, apresentada por Chomsky, a qual limitava o conhecimento da língua às suas estruturas e regras.

---

<sup>1</sup> Luís Vaz de Camões

Posteriormente, M. Canale (1983) definiu o conceito da “competência comunicativa” como sendo um conjunto de quatro aptidões interligadas entre si: a competência linguística, a competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica.

O *Diccionario de términos clave de ELE* do Instituto Cervantes define a competência comunicativa como sendo:

La capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. (*Diccionario de términos clave de ELE*).

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

## **1.2. Enfoque comunicativo**

O *Diccionario de términos clave de ELE* do Instituto Cervantes apresenta o “Enfoque Comunicativo” da seguinte forma:

De su apelativo se desprende que con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real -no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula. (*Diccionario de términos clave de ELE*).

Neste sentido, o “Enfoque Comunicativo” centraliza o ensino da língua na comunicação, e pretende fornecer ao aluno as ferramentas necessárias para que este seja capaz de interagir em língua estrangeira, isto é, para que ele seja competente na produção de enunciados linguísticos de acordo com a intenção e a situação de comunicação.

Com este novo paradigma, o processo ensino-aprendizagem sofreu algumas alterações.

A gramática passou a estar ao serviço da intenção comunicativa e o erro passou a ser visto como um processo natural de aprendizagem.

O professor deixou de ser o detentor de todo o conhecimento e passou a assumir o papel de orientador, criando e fornecendo ao aluno as condições, as ferramentas necessárias para que este progrida na sua aprendizagem.

O aluno passou a ser um elemento ativo e participativo que, ao interagir com os colegas e o professor, é levado a descobrir as regras de funcionamento da língua, por meio da reflexão e da elaboração de hipóteses. O aluno passou a assumir a responsabilidade do seu próprio processo de aprendizagem.

Os fatores afetivos da relação professor / aluno passaram a ter importância na criação de um ambiente saudável e propício para a aprendizagem.

Foi trazida para dentro da sala de aula a componente lúdica, visto que, na aprendizagem de uma língua estrangeira, é um elemento que diminui a ansiedade do aluno, aumenta a sua segurança e garante a sua motivação, assim como, ajuda a criar uma atmosfera mais descontraída, que permite ao aluno aprender divertindo-se.

As atividades desenvolvidas em sala de aula passaram a estar diretamente ligadas ao ato da comunicação. Com a criação de situações reais de interação, é dada a oportunidade ao aluno de realizar um uso real da língua e de expressar-se de acordo com a sua personalidade.

### **1.3. O enfoque por tarefas**

O objetivo do “Enfoque Comunicativo” é o desenvolvimento da competência comunicativa, ou seja, a capacidade de interagir linguisticamente e culturalmente de forma adequada em determinadas situações de comunicação. Por volta de 1990, no mundo anglo-saxónico, surgiu uma proposta de programa de aprendizagem da língua centrado na ação, designado em espanhol por *enfoque por tareas* que o *Diccionario de términos clave de ELE* do Instituto Cervantes define como sendo:

Un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audiolinguales) o en nociones y funciones (como hacían los programas nociofuncionales). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de

aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación. (*Diccionario de términos clave de ELE*).

Esta proposta de trabalho favorece uma aprendizagem centralizada no uso real da língua. Deste modo, são realizadas atividades de interação entre os alunos, que reproduzem os processos comunicativos do quotidiano e valorizam o significado e a intenção comunicativa da utilização da língua em detrimento da forma. Esta visão orientada para a ação tem uma perceção integradora da pessoa, do seu saber, saber ser, saber fazer e saber aprender:

Hablamos de “tareas” en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. (MCER, 2001: 9).

### **1.3.1. Tareas – Definições**

No trabalho *La enseñanza de lenguas mediante tareas: Principios y planificación de unidades didácticas*, Sheila Estaire afirma que a partir da análise de um dia do quotidiano, é possível elaborar uma lista de «“tareas”, la mayoría de las cuales tiene un principio, un fin, una finalidad, y siguen una serie de procedimientos más o menos establecidos en cada caso.» (Estaire, 1990).

Por sua vez, Nunan define uma tarefa como sendo «una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma» (Nunan, 1989: 10).

Destas duas definições, é possível concluir que as *tareas*, executadas em contexto sala de aula, são atividades de interação comunicativa em língua estrangeira, que refletem as ações realizadas no quotidiano.

O *Diccionario de términos clave de ELE* do Instituto Cervantes fala em “tareas possibilitadoras” e em “tarea final”. As primeira surgem como aquelas «que se conciben como fases preparatorias de la tarea final».

Ainda no trabalho, acima referido, Sheila Estaire (1990) fala em dois tipos de tarefas, as de comunicação e as de apoio linguístico, cuja realização tem como finalidade a concretização de uma tarefa final.

As primeiras são aquelas que surgem como sendo o eixo central do processo de aprendizagem. Ao realizá-las, os alunos «utilizan la lengua extranjera en situaciones de comunicación, a través de cualquiera de las actividades de la lengua -expresión, comprensión, interacción, mediación, en forma oral o escrita- centrando su atención en el significado, en el mensaje, en su intención comunicativa.» (Etaire, 2011:5). Deste modo são trazidas para dentro da sala de aula situações de comunicação próximas da realidade que implicam um uso real da língua por parte dos aprendentes.

As segundas surgem como sendo aquelas que centradas nos aspetos estruturais e formais da língua, têm em atenção a correção e agem como suporte às atividades de comunicação. Na execução destas atividades, os alunos «centran su atención en la forma, en aspectos concretos del sistema lingüístico (funciones, nociones, gramática, léxico, fonología, discurso, etc.), desarrollando así el conocimiento explícito de la lengua.» (Etaire, 2011:6)

A articulação destes dois tipos de tarefas proporciona a criação de uma sucessão sequencial de atividades que culmina com a execução, no final da unidade, de uma tarefa final. Seguindo esta sequência, o aluno adquire conhecimentos sobre o funcionamento da língua e desenvolve simultaneamente a sua expressão oral e escrita, a sua compreensão auditiva e leitora na língua estrangeira.

Sheila Estaire (2011) apresenta, ainda, uma proposta de planificação de uma unidade, constituído por seis passos que, em negociação com os alunos, o professor pode seguir.

O primeiro passo consiste na eleição do tema da unidade e na respetiva escolha da tarefa final a realizar no final das várias sessões. O segundo prende-se com a definição dos objetivos. O terceiro com a especificação dos conteúdos, ou seja, a identificação do conjunto de ferramentas necessárias para a execução da tarefa final. O quarto com a programação, organização e sequenciação das atividades a desenvolver ao longo da unidade. O quinto com a análise dessa sequência, anteriormente realizada, com vista a proceder a algum ajustamento, e o último passo corresponde ao processo de avaliação que será implementado ao longo de toda a unidade, tanto por parte do professor, como por parte dos alunos.



Através da negociação, o professor implica uma participação mais ativa dos alunos, que, por sua vez, passam a assumir a responsabilidade da construção das suas aprendizagens.

### **1.3.2. Os papéis do professor e do aluno**

Conforme Fernández Sonsoles (2001: 6-16), enquanto agentes ativos do processo de aprendizagem, os alunos promovem o desenvolvimento da sua autonomia, ou seja, a capacidade de «tomar decisiones, de estar activo para evaluar los resultados y para resolver los problemas, de ser responsable, en definitiva, del próprio aprendizaje.» (Sonsoles, 2001: 6-17)

O desenvolvimento da autonomia implica uma mudança de atitudes e papéis a desempenhar, tanto por parte do professor, como por parte dos alunos. Ao conceito de autonomia estão associados as noções de independência, responsabilidade e desenvolvimento pessoal.

Cuando se trabaja con «tareas», cada grupo y cada miembro de la clase tiene su puesto y su función; todos se sienten necesarios y eso activa la autoestima y la responsabilidad. Es frecuente, además, que se requieran conocimientos y habilidades extralingüísticas en las que los alumnos o algunos de ellos sean más competentes que el profesor, lo que no es negativo, sino todo lo contrario, ya que crea situaciones de interacción auténtica, afianza el ambiente de cooperación y con ello las actitudes de las que venimos hablando. (Sonsoles, 2001: 6-17)

O professor deixou de ser aquele que sabe tudo e passou a ser um facilitador, um orientador que guia o aluno no seu processo de aprendizagem, fornecendo-lhe todos os elementos necessários para que este seja o construtor do seu próprio saber.

El profesor es la persona que atenta a las necesidades lingüísticas de sus alumnos, motiva, suscita, confía en su capacidad, da pistas para que ellos mismos induzcan las reglas y resuelvan las dudas, se interesa por cómo lo han hecho y sugiere nuevas formas de hacer; es un atento observador de los procesos de aprendizaje y de la interacción comunicativa, sabe negociar y es capaz de adaptarse a nuevas soluciones, despegándose del libro de texto y de sus prácticas habituales, lo que supone, eso sí, una mayor preparación profesional y una puesta al día en la previsión de materiales que salgan al paso de las necesidades de sus alumnos. (Sonsoles, 2001: 6-17)

O aluno, por sua vez, deixou de ser um elemento passivo no processo ensino-aprendizagem e passou a ser o elemento central, o agente ativo que assume a responsabilidade das suas aprendizagens.

El aprendiz, por su lado, no espera a que le den consignas de lo que hay que hacer, cómo y cuándo, sino que se esfuerza, valora sus propias dificultades, solicita ayuda, evalúa los diferentes recursos, asume la responsabilidad de su propio aprendizaje, desarrolla confianza en sí mismo y ensaya con la mejor forma de aprender. (Sonsoles, 2001: 6-17)

As características da relação entre professor e alunos influenciam o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. O *Marco Común Europeu de Referência para las Lenguas* reconhece o peso dos fatores afetivos na aprendizagem de uma língua estrangeira:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal. (MCER, 2001: 103)

Segundo as teorias de Piaget, apresentadas no estudo *O desenvolvimento afetivo segundo Piaget* de Maria Thereza Costa Coelho de Souza (2003: 53-70), a afetividade está presente em todo o desenvolvimento do sujeito de forma inter-relacionada com a cognição.

No processo ensino-aprendizagem, existe uma interação entre pessoas, na qual estão envolvidos sentimentos e emoções. Nesta relação, o afeto deve estar presente, visto que é através deste sentimento que o ser humano demonstra os seus desejos e vontades.

Para que seja criado um ambiente propício e favorável para o desenvolvimento do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, por parte dos alunos, é necessário que os relacionamentos professor-alunos e alunos-professor tenham como suporte a amizade e o respeito mútuo. Assim, o professor poderá ajudar os seus discentes a eliminar a ansiedade, ou seja, o medo, a frustração e a insegurança, levando-os a tomar consciência da sua existência e das suas capacidades para aprender uma língua estrangeira.

Segundo Freire, «Ensinar não é transmitir conhecimentos mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção» (FREIRE, 1996: 21). Deste modo, cabe ao professor de língua estrangeira fornecer aos alunos as condições e as ferramentas necessárias para que estes possam construir e progredir na sua aprendizagem.

## 2. A Componente Lúdica no Processo Ensino-Aprendizagem

### 2.1. O jogo – Atividade lúdica

Em *O jogo e a educação infantil*, Tizuko Morchida Kishimoto (1994) afirma que definir o termo *o jogo* não é tarefa fácil: «Quando se diz a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, de crianças, de animais ou de amarelinha, de xadrez, de adivinhas, de contar estórias, de brincar de "mamãe e filhinha", de dominó, de quebra-cabeça, de construir barquinho e uma infinidade de outros.»

Em 1938, o filósofo Huizinga escreveu o livro *Homo Ludens*, no qual argumenta que o jogo é uma categoria absolutamente primária da vida, tão essencial quanto o raciocínio e a fabricação de objetos, apresentando, por isso, a denominação de *Homo ludens* (Huizinga, 2000: 3). Nesta obra, Huizinga define o jogo como sendo: «Uma atividade voluntária exercida dentro de determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.» (Huizinga, 2000:24).

Em *Os jogos e os homens*, o sociólogo francês Roger Caillois (1990) identifica como sendo seis os elementos que definem e caracterizam o jogo. Para este autor, o jogo é uma atividade livre que diverte, atrai e gera alegria, delimitada num espaço e num tempo. É uma atividade incerta, visto que o modo como o jogador irá executá-la é desconhecido. É uma ação improdutiva, porque não visa a obtenção de um bem ou riqueza e é uma tarefa de carácter fictício, orientada por regras (Caillois, 1967: 29-30). Para este autor, a presença de limites e de liberdades no desenvolvimento de um jogo constitui uma das principais características de qualquer atividade lúdica, pois, «todo o jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido» (Caillois, 1967: 11).

Para Caillois existem quatro elementos, que, por sua vez, dividem os jogos em quatro tipos:

*Agôn* – reúne os jogos competitivos, colocando os seus participantes numa situação igualitária, a partir da qual vence o melhor.

*Alea* – reúne os jogos que dependem exclusivamente da sorte dos seus participantes que assumem uma atitude passiva.

*Ilinx* – reúne os jogos que assentem na busca de vertigem, com o intuito de destruir a estabilidade do corpo humano.

*Mimicry* – reúne os jogos fictícios nos quais os seus participantes assumem papéis de personagens diferentes com a finalidade de apropriar-se de uma realidade diferente da sua.

Deste modo, é possível verificar que para este sociólogo o jogo faz parte do ser humano e da sua sociedade. Esta forte relação entre o jogo e a sociedade aproxima-se do conceito de *Homo ludens* defendida pelo neerlandês Huizinga.

Partindo destes pareceres, é possível concluir que uma atividade lúdica é uma ação, regulamentada por um conjunto de regras, realizada num espaço e num tempo delimitados, por um ou vários participantes, que a executam por prazer, divertimento e distração.

## **2.2. O lúdico no desenvolvimento do ser humano**

A atividade lúdica está frequentemente associada à criança, que antigamente «era considerada miniatura do adulto» (Santos, 1997a: 19). Ao longo dos tempos e até o início do século XX, predominou a ideia de que a criança era um ser inofensivo e incompleto. A partir de então, psicólogos e pedagogos passaram a ver a criança como um ser possuidor de características e necessidades próprias. Esta nova imagem da criança influenciou a importância dada ao lúdico. «Foi preciso que houvesse uma profunda mudança da imagem da criança na sociedade para que se pudesse associar uma visão positiva as suas atividades espontâneas, surgindo como decorrência a valorização dos jogos e brinquedos.» (Santos, 1997b: 20).

Para Piaget, o jogo é o elemento essencial na vida da criança, visto que, para além de ser uma forma de entretenimento e uma forma de prazer, é, simultaneamente, uma forma de aprender.

No livro *A formação do símbolo na criança* (1990), Piaget apresenta o jogo como um recurso ativo, a partir do qual a criança aprende a relacionar-se com a realidade que o rodeia. O seu desenvolvimento cognitivo é construído a partir de uma interação entre o desenvolvimento biológico e as suas aquisições com o meio.

De acordo com as diferentes fases do crescimento físico da criança, Piaget classifica os jogos em três grupos: os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os jogos de regras.

Numa primeira fase, dão-se os jogos de exercício, que consistem em atividades funcionais, que a criança realiza até a aquisição da linguagem para conhecer-se a si própria. Por exemplo: mexer os braços, pernas, emitir sons, pegar, agarrar, puxar, empurrar, rolar, engatinhar, entre outros.

Posteriormente, a criança dedica-se aos jogos simbólicos, onde predomina a imitação. Esta fase caracteriza-se pela formação do símbolo. Neste período, a criança dedica-se aos jogos do “faz-de-conta”, através dos quais, ela tem o prazer de imitar a realidade que a rodeia.

Por volta dos sete anos de idade, dá-se o período designado “operatório formal”, onde a criança passa a conhecer a noção de regra, que introduz e considera como sendo o elemento organizador dos seus jogos.

A partir desta classificação, é possível concluir que para Piaget os jogos são necessários e imprescindíveis para o autodesenvolvimento do ser humano, visto que com estas atividades lúdicas, ao longo do seu crescimento, a criança assimila comportamentos e identifica aquilo que pode e não pode fazer em conformidade com a sua condição humana e com a sua relação com o mundo envolvente.

No livro *A formação social da mente*, Vygotsky (1991) defende a ideia de que o desenvolvimento cognitivo da criança é, por um lado, promovido pela sua interação com os outros e, por outro lado, depende das suas aprendizagens. De acordo com o autor, a criança não possui, por si só, os instrumentos necessários para crescer e desenvolver-se sozinha. Vygotsky (1991) apresenta o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, que corresponde à diferença entre o desenvolvimento atual da criança e o nível que atinge quando resolve problemas com o auxílio de uma pessoa mais experimentada.

Tendo em conta esta noção de Vygotsky (1991), é possível concluir que o professor é o adulto experiente, que auxilia os seus alunos na resolução de novos problemas e na aquisição de novos conhecimentos e habilidades. Deste modo, a aprendizagem desenvolvida em cooperação provoca avanços.

Em *O pensamento e linguagem*, Vygotsky (2001: 104) afirma que «no desenvolvimento da criança a imitação e o ensino desempenham um papel de primeira importância. (...). A imitação é indispensável para se aprender a falar, assim como para

se aprender as matérias escolares. A criança fará amanhã sozinha, aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação.»

A imitação é própria do jogo simbólico que, na opinião de Vygotsky (2001), reúne as condições adequadas para o desenvolvimento da criança. Com este tipo de jogo, a criança exercita a sua imaginação, cria uma nova realidade, e obedece a um conjunto de regras de conduta. Ao projetar-se no quotidiano dos adultos, a criança experimenta comportamentos e papéis, exercita atitudes, valores, hábitos e situações que não fazem parte da sua realidade. Desta forma, a criança transforma progressivamente o seu conhecimento e as suas habilidades e será, futuramente, capaz de fazer sozinha, aquilo que, no momento presente, faz com ajuda.

Estes dois autores, Piaget e Vygotsky, reconheceram o importante papel do lúdico no crescimento da criança e entenderam-no como sendo um instrumento que favorece o processo das aprendizagens e o desenvolvimento do ser humano.

Também, para Santos (1997), a atividade lúdica permite à criança estimular uma série de aspetos que contribuem para o seu desenvolvimento individual e social. Com o objetivo de executar o jogo com sucesso, a criança exercita diferentes técnicas e estratégias, assim como, treina o convívio social e vivencia diversas formas de como lidar com os conflitos, que podem ocorrer durante a realização do jogo.

As atividades lúdicas (...) permitem a formação do autoconceito próprio;

As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que através destas atividades a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente;

O brinquedo e o jogo são produtos de cultura e os seus usos permitem a inserção da criança na sociedade;

Brincar é uma necessidade básica assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação;

Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedades e constrói seu próprio conhecimento;

O jogo é essencial para a saúde física e mental;

O jogo simbólico permite à criança vivências do mundo adulto e isto possibilita a mediação entre o real e o imaginário. (Santos 1997c: 20)

## 2.3. Relacionamento Interpessoal

### 2.3.1. Motivação

O *Diccionario de términos clave de ELE* define a motivação como sendo:

el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua. Estas razones, de tipo tanto personal como ambiental, son muy diversas y han sido agrupadas por la investigación en categorías diferentes. (...). En los estudios de psicología se ha distinguido tradicionalmente entre motivación intrínseca y extrínseca. La motivación extrínseca es aquella en la cual las razones del individuo para hacer algo provienen del exterior; en la intrínseca, por el contrario, el individuo realiza una actividad concreta como consecuencia del interés personal que tiene en ella o de la atracción que siente por ella. (*Diccionario de términos clave de ELE*).

Tendo como base a definição, acima transcrita, a motivação é um conjunto de fatores que pode impulsionar os alunos. O aluno motivado extrinsecamente é aquele que persegue um objetivo externo, que pode passar por uma recompensa ou o reconhecimento dos outros, e o aluno motivado intrinsecamente é aquele que busca uma satisfação pessoal.

De acordo com o texto de José Aloyseo Bruneck, *Motivar seus alunos: sempre um desafio possível*<sup>2</sup>, a motivação é um problema da educação, visto que a motivação dos alunos choca com a própria motivação dos professores. Na opinião deste autor, não existem receitas milagrosas para motivar os alunos, porque as situações, em contexto sala de aula, são complexas e imprevisíveis. No entanto, o professor deve conhecer, dominar e saber utilizar, de forma flexiva e criativa, as várias técnicas de motivação, que podem passar pelo elogio, benéfico à autoestima, pela criação de um clima agradável e emocionalmente positivo, e até pela criação de tarefas significativas e agradáveis.

Na opinião de Almeida Filho (2002), o ensino de uma língua estrangeira é um ensino comunicativo que «não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra L mas que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz.» (Almeida Filho, 2002: 47,48).

---

<sup>2</sup> José Aloyseo Bruneck, *Motivar seus alunos: sempre um desafio possível*. In <http://www.unopar.br/2jepe/motivacao.pdf> Consultado a 2 de junho de 2012

Para este autor, o ensino comunicativo organiza-se na realização de tarefas reais e relevantes próximas dos interesses e necessidades dos alunos, no sentido de cativá-los e motivá-los para a utilização da língua-alvo.

### **2.3.2. Afetividade**

Ana Rita Silva Almeida, em *A emoção na sala de aula* (Almeida, 2007: 41- 56), apresenta a teoria de Henri Wallon sobre a afetividade. Para este autor, o processo de criação da personalidade depende da evolução da afetividade e da inteligência, que, na sua opinião, correspondem aos dois elementos que constituem a personalidade.

Para Vygotsky, em *A formação social da mente*, (Vygotsky, 1991: Cap.4), o processo do conhecimento e da formação do indivíduo, que se desenvolve e interage num meio físico e social, ocorre a partir de uma intensa interação entre as pessoas. Para o *eu*, o *outro* tem uma grande importância na construção do seu ser, visto que o *outro* influencia as formas de pensar e de agir do *eu*.

Estes dois teóricos, Wallon e Vygotsky, defendem a ideia de que existe uma íntima relação entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos que, por sua vez, se interrelacionam e influenciam-se mutuamente.

Para a professora Santa Marli Pires dos Santos «educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas o caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade.» (Santos, 1997:11). Neste sentido, educar é ajudar o aluno no seu desenvolvimento enquanto indivíduo, membro de uma sociedade e o educador é a pessoa que orienta o aprendiz.

No processo ensino-aprendizagem, a relação estabelecida entre o professor e os seus alunos não é uma relação casual, mas, sim uma relação socialmente imposta que, ao longo das épocas e, de acordo com as mutações sociais, sofreu alterações. Hoje, é uma relação dinâmica, marcada pela afetividade, que influencia e proporciona transformações nos sujeitos envolvidos.

### **2.3.3. Ludicidade**

Partindo da identificação das características e dificuldades individuais de cada um dos elementos do grupo, o professor assume a função de mediador. Neste sentido, cabe-lhe utilizar as estratégias mais adequadas e fornecer as ferramentas necessárias para que os discentes possam construir o seu próprio conhecimento.



Na opinião de Santos, para que a mediação seja desempenhada com sucesso, o docente necessita de uma formação sustentada em três pilares: a formação teórica, a formação pedagógica e a formação lúdica. (Santos, 1997: 14).

No entanto, para que o processo de construção do conhecimento seja possível, é necessário que o aluno queira aprender. A ação de aprender torna-se mais interessante, quando feita com prazer.

As atividades lúdicas, para além de serem agradáveis e envolventes, aumentam as interações entre alunos-professor, professor-alunos e alunos-alunos e tornam as aulas mais gratificantes, tanto, para os alunos, como, para o professor. O uso do lúdico pode ser um poderoso instrumento para a obtenção de bons resultados, visto que através da realização de jogos, os alunos brincam e aprendem.

Para Carlos Teixeira «O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve.» (1995: 23). O lúdico é uma tendência intrínseca do homem, que permite mobilizar esquemas mentais, através da estimulação do pensamento e do senso crítico, e acionar as esferas motoras, cognitivas e afetivas do ser humano. Na execução de uma atividade lúdica, os sujeitos envolvidos realizam um esforço voluntário e sentem-se entusiasmados.

Conforme Santos, «A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspeto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.» (Santos, 1997:12)

Recorrendo ao lúdico, o professor aproxima-se dos seus alunos, cria laços de afetividade, proporcionando-lhes atividades mais descontraídas e motivadoras, e criando um ambiente estimulador, enriquecedor e propício para a construção do conhecimento e, simultaneamente do desenvolvimento pessoal.

De acordo com o estudo de Anne Almeida: *Ludicidade como Instrumento Pedagógico*<sup>3</sup>, uma aula com características lúdicas não necessita ter, forçosamente, jogos. Seguindo a linha de pensamento desta autora, a “atitude lúdica” dos seus intervenientes traz ludicidade para dentro da sala de aula. Esta postura implica, por parte do professor, sensibilidade, predisposição interna e envolvimento no processo de formação dos seus alunos.

---

<sup>3</sup> Anne Almeida, «Ludicidade como instrumento pedagógico». In <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. consultado a 9 de abril de 2012.

Na realização de uma atividade lúdica, o que importa não é somente o seu resultado, mas também a própria ação em si, ou seja, o momento vivenciado. Este proporciona aos sujeitos implicados, situações de encontro consigo próprio e com os outros, momentos de fantasia e de realidade.

Através da atividade lúdica, o aluno estabelece relações sociais com o grupo, estimula o seu raciocínio, sente-se mais à vontade, mais motivado e conseqüentemente aprende mais e melhora o seu desempenho.

## **2.4. O lúdico na sala de aula de língua estrangeira**

Na execução de uma atividade lúdica, o ser humano, por natureza, assume uma postura mais relaxada, sente-se mais cómodo, não tem medo de errar e, por conseguinte, aprende mais e melhor.

No texto *El aspecto lúdico en la enseñanza del ELE*, Patricia Varela González (2010) afirma que o jogo, que começou a aparecer no contexto pedagógico com o surgimento da metodologia comunicativa, é «un elemento motivador de nuestros alumnos a la hora de aprender un idioma.» (Patricia Varela González, 2010). Isto porque, primeiro, a atividade lúdica ajuda o aluno a expressar-se na língua estrangeira, sem medo de errar, fazendo, assim, um uso real dessa língua, e segundo, porque o aluno está mais à vontade para interagir com os outros elementos do grupo. Desta forma, a aula passa a ser um espaço mais ameno e mais descontraído, onde ocorre aprendizagem.

Com as atividades lúdicas, o professor pode abordar todos os tipos de conteúdos, os aspetos formais e estruturais de língua, o léxico e os elementos culturais, assim como, pode desenvolver a expressão escrita e oral e praticar a compreensão leitora e auditiva. Este tipo de recurso pedagógico pode ser introduzido em qualquer momento da aula, mas sempre incorporado numa planificação com objetivos claros e precisos.

### **2.4.1. Vantagens do jogo como recurso pedagógico**

Tendo por base as opiniões de vários autores Yolanda Tornero (2009) compilou, no livro *Las Actividades Ludicas en la Clase de ELE*, as vantagens da utilização da componente lúdica em sala de aula de língua espanhola.

O jogo desinibe os alunos, ajudando-os a criar um ambiente de cumplicidade e a valorizar o erro, que passa a ser entendido como elemento que beneficia e possibilita a aprendizagem.

O jogo estimula e desenvolve a parte cognitiva dos alunos, que no momento da execução da tarefa, são levados a pensar na resolução de problemas e, simultaneamente facilita e favorece as relações interpessoais.

O jogo promove a imaginação, a criatividade e a aprendizagem significativa, que é definida no *Diccionario de términos clave de ELE* como sendo aquela que ocorre «cuando el aprendiente liga la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo en este proceso ambas. Dicho de otro modo, la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y éstos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos. Aprendizaje significativo se opone de este modo a aprendizaje mecanicista.»

O jogo surge como elemento de motivação. Ao realizar atividades lúdicas próximas da realidade e das necessidades dos alunos, como, por exemplo, os jogos dramáticos, os alunos estão, de antemão, motivados para a concretização da dita tarefa.

O jogo ajuda os discentes na descoberta das estruturas formais da língua, que são utilizadas em determinados contextos da vida real e não em abstrato.

O jogo cria, na sala de aula, um clima mais ameno e descontraído.

O jogo favorece e garante a participação de todos os alunos da turma, sem exceção, e proporciona o desenvolvimento do trabalho cooperativo.

O jogo permite que os alunos façam uma reflexão. Durante a execução da atividade ou no final, os alunos autoavaliam a dita tarefa e identificam os aspetos positivos e negativos que conduziram aos resultados obtidos.

Resumindo, os jogos são divertidos, agradáveis e permitem aos alunos esquecer o tradicional trabalho desenvolvido em sala de aula. Com as atividades lúdicas, a criatividade e a imaginação dos alunos são desenvolvidas, convertendo-os em elementos ativos no processo de aprendizagem, uma vez que todos os elementos, sem exceção, são levados a participar, a comunicar e a interagir entre eles e com o professor.

Os jogos promovem várias formas de interação, individual, em pares, em pequenos grupos ou em equipa. Neste sentido, é estabelecido um clima de inter-relação, afetivo, e emocional baseado na confiança, na segurança, na curiosidade, no interesse e na vontade de conhecer os parceiros e os adversários de jogo.

Com este tipo de recurso pedagógico, os alunos são estimulados a realizarem tarefas que visam a correção de erros, a descoberta e a busca de informação, por forma a construir o seu próprio conhecimento. Os discentes sentem-se motivados e desejam executar a dita atividade lúdica com sucesso.

Com a introdução de jogos em qualquer momento da aula, o professor promove o desenvolvimento, quer do trabalho individual, quer do trabalho cooperativo, aplica as quatro destrezas da língua, introduz, repassa e consolida todos os tipos de conteúdos.

A utilização do lúdico na sala de aula é, também, tida em conta pelo *Marco Común Europeu de Referência para las Lenguas*, assim como, pelo *Plan Curricular del Intituto Cervantes*. Ambos, documentos de referência, apontam para a importância da sua utilização e apresentam algumas sugestões de jogos que podem ser realizados em contexto sala de aula de língua espanhola.

No entanto, e apesar das inúmeras vantagens mencionadas, alguns inconvenientes podem ser identificados. Nomeadamente, a dificuldade sentida pelo professor em jogar, a frustração e as reservas dos alunos mais tímidos perante a atividade lúdica, a desvalorização atribuída ao jogo como recurso pedagógico e as dificuldades em adaptá-lo ao sistema (Yolanda Tornero, 2009: 11,12).

#### **2.4.2. Classificação dos jogos**

No livro *Las Actividades Ludicas en la Clase de ELE*, Yolanda Tornero (2009) reúne os jogos em sete grupos.

Os *juegos de roles*, nos quais os alunos dramatizam situações comunicativas, adotando papéis de outras personagens e criando, assim, a necessidade de falar na língua meta. Os jogos de criatividade que levam os alunos a experimentar as várias possibilidades que a língua, em estudo, lhes pode oferecer, construindo palavras, frases ou histórias, a partir de, por exemplo, fotografias. Os jogos físicos que modificam a tradicional sala de aula num espaço onde os alunos podem movimentar-se. Neste tipo de jogos estão incluídos, por exemplo, os jogos de mímica. Os jogos tradicionais, como os crucigramas, as sopas de letras, os jogos de tabuleiro. Os jogos de humor que trazem, para dentro da sala de aula, o humor e o riso. E os jogos de enigma, onde predomina o mistério. Nestes, os alunos devem, através da língua, descobrir, por exemplo, uma personagem ou um lugar.

Guerrero e Fons (1990) apresentam, em *La Aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera*, uma tipologia de jogos, considerando o funcionamento interno de cada um. Deste modo, existem os jogos competitivos, cuja finalidade é alcançar a vitória em primeiro lugar, e os jogos cooperativos, que implicam a participação de todos os elementos do grupo para concluir, com êxito, a tarefa proposta. Partindo desta primeira separação, e ainda de acordo com estes dois autores,

existem dez tipos de jogos, os jogos vazios de informação, os jogos de averiguação, os jogos denominados puzzle, os jogos de hierarquização, os jogos para agrupar, os jogos de seleção, os jogos de intercâmbios, os jogos de associação, os *juegos de roles* e as simulações.

Existem muitas outras classificações de jogos. Charo Nevado Fuentes (2008), no artigo *El componente lúdico en las clases de ELE*, afirma que «Entre los juegos que podemos utilizar, podemos dividirlos en varios grupos: Juegos de mesa, concursos de televisión, juegos tradicionales o juegos creados por el profesor» (Fuentes, 2008) e apresenta uma lista de jogos para cada um dos grupos.

Em *El Juego en la Enseñanza de ELE*, Maria José Labrador Piquer e Pascuala Morote Magán (2008) relembram que para *El Plan Curricular del Instituto Cervantes*, os jogos «posibilitan tanto la practica controlada dentro de un marco significativo como la practica libre y la expresión creativa, además de cubrir tanto conocimientos lingüísticos como socioculturales» e apresentam a classificação feita por *El Plan Curricular del Instituto Cervantes* da seguinte forma:

*Juegos de observación y memoria*: los señala como muy indicados para una práctica controlada de léxico. Ejemplo: el poner objetos sobre una mesa, cubrirlos y recordar o describir sus nombres.

*Juegos de deducción y lógica*: los señala como apropiados para practicar el pasado y apunta como ejemplo dar el final de una historia para que los estudiantes la completen haciendo preguntas. En realidad, pensamos que esta es más una técnica de creatividad, a la que podríamos sumar otras como dar el principio de una historia y que la completen, presentar una historia y que cambien el final, que nombren a los personajes de otra manera, que propongan profesiones para ellos, que cambien la historia de época...

*Juegos con palabras*: el Plan los propone para actividades orales y escritas, e introduce, como ya hemos dicho antes, trabalenguas, chistes, adivinanzas... Da el ejemplo del juego de la palabra encadenada, que es una técnica que está en la poesía española de autor y tradicional, como por ejemplo: *esta es la llave de Roma y toma/ en Roma hay una calle/ en la calle hay una casa. /en la casa hay un patio... etc.* (Piquer, Magán, 2008).

Perante estes conjuntos de atividades lúdicas, cabe ao professor escolher as tarefas e adequá-las aos objetivos, às características e às necessidades dos seus alunos.

### 2.4.3. O papel do professor

Durante os 45 ou 90 minutos que constituem uma aula, cabe ao professor variar as metodologias, por forma a criar uma aula dinâmica, no sentido de cativar a atenção dos seus alunos e, conseqüentemente proporcionar a construção e desenvolvimento das aprendizagens. Tendo em conta que o lúdico favorece o desenvolvimento do ser, quer cognitivamente, quer socialmente, e facilita a aquisição de conhecimentos, a utilização de atividades lúdicas, em contexto sala de aula, é uma opção.

De acordo com *La Aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera* de Guerreró e Fons (1990), a atividade lúdica é composta por duas partes. Uma primeira corresponde à própria estrutura da tarefa e a segunda aos objetivos linguísticos ou comunicativos pretendidos. Por exemplo, na realização de uma sopa de letras, os alunos executam uma atividade de busca com a finalidade de consolidar vocabulário. Para estes dois autores, é muito simples esquecer o propósito da atividade lúdica. O facto de desvalorizar a componente educativa e de valorizar a da ludicidade, leva a que a aula seja uma perda de tempo, marcada, apenas, pela realização improdutiva de um simples jogo.

Para que a atividade lúdica seja vista como um rico instrumento pedagógico, que promove o desenvolvimento de aprendizagens na língua estrangeira, por parte dos alunos, é necessário que o professor tenha bem definido, aquando da planificação, os objetivos que pretende alcançar, sob pena de torná-lo infrutífero e de ser entendido, pelos alunos, apenas como um momento de diversão e de brincadeira.

Em *El componente lúdico en las clases de ELE*, Charo Nevado Fuentes (2008) afirma que «no podemos caer en el error de jugar por jugar». Este recurso pedagógico só é válido se os próprios alunos tiverem presente o facto de que a atividade não é, somente, um jogo, mas sim, um veículo, através do qual é possível realizar aprendizagens.

Partindo da noção de que uma atividade lúdica é uma tarefa regida por um conjunto de normas realizada num determinado espaço e tempo por um ou vários sujeitos que a executam por prazer, e tendo em conta tudo o que acima foi referido, no decorrer de um jogo, o papel do professor é, por um lado, o de orientar, guiar os alunos, para que estes consigam, de um modo divertido e entusiasmante, alcançar os objetivos pedagógicos previamente definidos. E é, por um lado, o de assegurar o devido cumprimento das regras, para que o momento lúdica vivenciado seja propício ao desenvolvimento social dos seus intervenientes.

**II**

**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

## **1- Prática de Ensino Supervisionada**

### **1.1. Breve reflexão sobre a PES**

A Prática de Ensino Supervisionado corresponde ao primeiro passo de um longo percurso profissional, durante o qual o professor não pode estagnar, visto que a escola de hoje não é a escola de ontem e, certamente, não será a escola de amanhã. Assim, o docente deve estar atento às mutações sociais e deve ter a capacidade de adaptar-se às novas exigências.

Hoje, importa saber qual o papel do professor numa sociedade de aprendizagem onde as TIC's, ou seja, as Tecnologias de Informação e Comunicação, possibilitam o contato do aluno com a busca da informação. Neste sentido, para o aluno, o professor é apenas uma fonte de informação, entre muitas outras.

Para Isabel Alarcão (2003), o grande desafio do professor é o de «ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autónomo e colaborativo, mas também o espírito crítico. (...) O espírito crítico não se desenvolve através de monólogos expositivos. O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar.» (Alarcão, 2003)

Isabel Alarcão (2003) apresenta ainda a noção de professor reflexivo numa escola reflexiva. O professor reflexivo é aquele que faz uso da sua capacidade inata de reflexão, avaliando e reestruturando os seus objetivos, saberes e procedimentos, num processo de aperfeiçoamento permanente. O professor reflexivo questiona as suas ações, avalia os seus resultados, procura identificar e entender os seus fracassos e os seus sucessos. Um professor reflexivo não age isoladamente na sua escola. Na perspetiva da autora, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Conforme Isabel Alarcão,

A escola reflexiva não é telecomandada do exterior. É autogerida. Tem o seu projeto próprio, construído com a colaboração dos seus membros. Sabe para onde quer ir e avalia-se permanentemente na sua caminhada. Contextualiza-se na comunidade que serve e com esta interage. Acredita nos seus professores, cuja capacidade de pensamento e de ação sempre fomenta. Envolve os alunos na construção de uma escola cada vez melhor. Não esquece o contributo dos pais e de toda a comunidade. Considera-se uma instituição em desenvolvimento e em aprendizagem. Pensa-se e avalia-se. Constrói conhecimento sobre si própria. (Alarcão, 2003).



De acordo com o Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, a Prática de Ensino Supervisionada proporciona ao professor estagiário experiências de planificação, de ensino e de avaliação, de acordo com as competências atribuídas ao docente dentro e fora da sala de aula e promove uma postura crítica e reflexiva em relação ao quotidiano profissional do docente. Com a ajuda do professor orientador, o professor estagiário estreia-se na prática pedagógica e é levado a adotar uma postura reflexiva em relação ao trabalho desenvolvido. Ou seja, na formação inicial de professores estão incluídas duas componentes, uma prática e outra reflexiva.

De acordo com Isabel Alarcão (2009), a supervisão do século XXI tem duas características: a democraticidade e a liderança com visão. A primeira aponta para a necessária colaboração entre os professores na prática reflexiva, e a segunda aponta para o facto de a supervisão ter impacto na melhoria do ensino e da aprendizagem. Ou seja, «em última análise, quando trabalhamos com os professores, queremos, através deles, chegar aos alunos. Queremos que a educação seja melhor, que o ensino seja melhor. Passa-se pelos professores, mas tem-se em mente que o objetivo último é a qualidade da educação» (Alarcão, 2009). Neste sentido, a função do supervisor não é a de indicar ou mandar fazer mas é a pessoa que cria as condições para que o professor estagiário, com um espírito de investigação, pense e atue de uma forma crítica.

O supervisor estimula a reflexão, quer na observação e identificação de problemas, que podem surgir durante a ação pedagógica, quer na busca de soluções. Por sua vez, o estagiário assume-se como sujeito ativo da formação, aprendendo através da ação e da reflexão. Os resultados que advêm desta análise estruturada, baseada na observação e reflexão, são os guias para a nova planificação da ação. Deste modo, o processo de aprendizagem possui um carácter cíclico. Para complementar esta pesquisa realizada pelo professor, Isabel Alarcão apresenta uma lista de estratégias que, também desenvolvem a capacidade de reflexão. Entre elas destaco a elaboração de um portfólio.

O portfólio do professor é simultaneamente uma compilação das suas atividades mais relevantes e um instrumento de avaliação que permite contemplar as várias dimensões e perspetivas da sua atividade como docente. No portfólio, o professor reúne um conjunto de evidências que revelam a qualidade do seu trabalho na área do ensino e indica, de uma forma clara e objetiva, os aspetos bem-sucedidos e também aqueles que poderão necessitar de algum aperfeiçoamento. Ao elaborar este instrumento de avaliação, o professor realiza uma autorreflexão da sua prática pedagógica.

## **2. Contextualização Institucional**

### **2.1. Escola cooperante**

A Escola Básica de 2º e 3º Ciclos Santa Iria de Tomar que está situada na freguesia de Santa Maria dos Olivais em Tomar, foi a instituição que a partir do mês de setembro de 2011, abriu as suas portas para que eu pudesse realizar a Prática de Ensino Supervisionado na área do Ensino do Espanhol. Esta instituição iniciou a sua atividade educativa no ano letivo de 1977/78, resultado da necessidade de acolher um número elevado de crianças/jovens que veio aumentar a população escolar, em consequência da descolonização que tivera lugar em 1974. Em 2002/03, com a reestruturação das escolas a nível local, a Escola passou a ser a sede do Agrupamento de Escolas Santa Iria – Tomar. Este agrupamento é constituído por vinte e três estabelecimentos de ensino e abrange cerca de 1445 alunos. A maioria destes alunos são oriundos de famílias cujo nível socioeconómico e cultural é pouco elevado e cujas habilitações académicas, de um modo geral, não atingem a anterior escolaridade obrigatória (9º ano). É de referir ainda, que muitos destes alunos são provenientes da ampla comunidade cigana estabelecida na cidade de Tomar.

A Escola Santa Iria possui três blocos, dois dos quais com dois pisos, onde se situam as salas de aulas normais e específicas devidamente equipadas, biblioteca/centro de recursos, sala de estudo, salas de trabalho, sala de receção aos encarregados de educação, gabinete de primeiros socorros, serviços administrativos, sala de professores, sala de diretores de turma, entre outras. No terceiro bloco de rés-do-chão situam-se a papelaria, a sala de convívio dos alunos, o bufete e o refeitório. No exterior existe um pavilhão desportivo polivalente, campos de jogos e diversos espaços verdes.

Relativamente ao espaço afetivo, a escola apresenta um ambiente de colaboração e espírito de equipa entre os diferentes agentes da comunidade educativa, cujo Projeto Educativo segue as seguintes premissas: “Educar para e pelo património”; “Agir de forma crítica e criativa”; “Viver e partilhar valores”.

Nesta escola, encontrei a minha Orientadora Pedagógica, a Professora de Língua Espanhola Maria Inês Caetano que, apesar da sua jovem idade, desenvolveu de forma exemplar as suas funções de Supervisora da Prática de Ensino Supervisionado.

## 2.2. Núcleo de Estágio de Tomar

A minha Prática de Ensino Supervisionada teve início em setembro de 2011, sob a orientação da Professora Maria Inês Caetano, que também orientou a Prática de Ensino Supervisionada da minha colega Cremilde Moita.

Desde as primeiras reuniões, estabeleceu-se um clima de colaboração e de interajuda entre os elementos do núcleo que cresceu ao longo do ano letivo. Este ambiente foi importante para a realização de um trabalho de equipa que permitiu o desenvolvimento profissional e pessoal dos seus três elementos.

O grupo reunia-se semanalmente para partilhar experiências e ideias, para analisar planificações e atividades, para refletir sobre a prática pedagógica e para comentar as aulas assistidas. As opiniões das minhas colegas foram sempre ouvidas e tidas em conta. Para além destes encontros formais, é de referir que foram muitos os momentos de comunicação informais, na escola e fora dela.

No início do ano letivo e a partir do horário da Professora Maria Inês e das minhas disponibilidades, assim como as da minha colega Cremilde, elaborámos o horário do núcleo. Desde então, ficou decidido que iríamos assistir às aulas das turmas do 8ºD, turma da docente Maria Inês Caetano, do 7ºC, turma de lecionação da estagiária Cremilde Moita, e do 7ºD, turma onde eu iria lecionar.

A partir do dia 4 de outubro, a professora de língua espanhola da escola abriu as portas das suas aulas a duas estranhas, que com o tempo, passaram a fazer parte do grupo, prestando apoio aos alunos com mais dificuldades na realização das tarefas.

No 1º período, realizei observações de aulas nas três turmas acima mencionadas. Estas observações permitiram-me fazer uma reflexão e uma análise sobre a prática pedagógica.

Com as observações feitas na turma do 7ºD, pude conhecer algumas particularidades do grupo, em geral, e de cada um dos seus elementos, em particular. Este primeiro contato foi positivo, porque a partir do conhecimento prévio da turma, foi possível pensar na planificação e na organização das atividades para as minhas aulas assistidas.

A partir do mês de novembro, comecei a lecionar com algum receio. Creio que este sentimento é genuíno e compreensível, visto que o professor, ao ser o orientador, o mediador do processo de aprendizagem dos alunos, assume uma grande responsabilidade. No meu caso, estava ainda mais receosa por causa do meu sotaque, uma vez que a minha língua materna é o francês. Mas com a ajuda da Professora Maria

Inês e o apoio da minha colega de estágio Cremilde, planejei e lecionei 12 aulas de 45 minutos sobre o tema “Las Horas / La rutina Diaria”. No segundo período, voltei a assumir o papel de professora de Língua Espanhola da turma do 7ºD com mais 13 aulas de 45 minutos com o tema “La Ciudad”.

Devo de referir que todo o trabalho desenvolvido nestas duas unidades didáticas foi possível graças à Professora Orientadora Maria Inês Caetano que me possibilitou realizar um trabalho contínuo. Assim, planejei, organizei uma série de atividades desde o início até ao fim do tratamento de cada tema, realizando, também, o respetivo processo de avaliação.

### **2.3. Envolvimento com o meio**

As formas de ser, de pensar e de agir de cada um influenciam os relacionamentos entre as pessoas. Ao instaurar um clima harmonioso, positivo e de respeito, cada um receberá de volta esse mesmo ambiente saudável. O bom humor favorece o trabalho cooperativo, a comunicação e a motivação das pessoas, o que permite a criação de um ambiente de troca de experiências e de crescimento pessoal e profissional.

A relação interpessoal é a relação entre duas ou mais pessoas. De acordo com Aglay Fronz-Martins (2009), a sala de aula é um espaço de interação social, onde por meio da relação professor-alunos e alunos-alunos, se processa a assimilação de conhecimentos, de desenvolvimento de hábitos e atitudes de convívio, bem como, a cooperação e o respeito humano. No processo educativo, é importante a existência de um relacionamento saudável que gere sentimentos positivos, facilitando, assim, a harmonia entre as pessoas, assim como, a produtividade e o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

O professor deixou de ser o detentor do saber e desceu do seu pódio. Agora, junto dos seus alunos, ele é aquele que guia e orienta. Neste sentido, a aula passou a ser um espaço de comunicação entre o professor e os alunos e entre os alunos e o professor. Deste modo, o processo ensino-aprendizagem é dinâmico, onde o conhecimento é construído através a participação e o envolvimento de todos.

Uma relação empática, afetuosa apoiada no respeito mútuo, no diálogo, na capacidade de ouvir e de refletir é imprescindível para que os alunos possam progredir nas suas aprendizagens e para que o professor se sinta bem e, conseqüentemente consiga realizar a sua tarefa de mediador adequadamente.

Na minha vida pessoal, assim como no contexto educativo, considero-me ser uma pessoa simpática que sorri e que está disponível para conversar com o outro, que ouve e presta atenção ao outro, reconhecendo e elogiando o seu mérito. Na sala de aula, sou uma pessoa que encoraja o aluno com um gesto, um olhar ou um simples sinal, que chama os alunos pelo nome, reconhecendo-os, assim, como uma individualidade, o que facilita o estabelecimento de uma conexão pessoal.

Desde o início da minha prática pedagógica desenvolvi, dentro e fora da sala de aula, uma postura simpática, demonstrando, para com os alunos e para com toda a comunidade escolar, lealdade, espírito de tolerância e compreensão, associados a atitudes de firmeza e justiça que implicaram a criação de uma relação bastante saudável com base no afeto e no respeito mútuo, o que permitiu que os alunos se sentissem envolvidos no seu próprio processo de aprendizagem.

### **3. Prática Pedagógica<sup>4</sup>**

#### **3.1. Observação de aulas**

Nos primeiros dias na Escola e principalmente nas minhas primeiras observações de aulas, senti-me completamente perdida. Não sabia ao certo o que fazer. Os 45 ou 90 minutos passavam rapidamente e era bombardeada por uma grande quantidade de informações.

Com a ajuda da minha Professora Orientadora Maria Inês Caetano e com as sessões da disciplina de Didática e Metodologia do Ensino do Espanhol II, dinamizadas pela Professora Neus Laguna, que forneceu aos seus mestrandos uma rica bibliografia sobre o tema, interiorizei o verdadeiro significado e a finalidade das observações de aulas.

Para mim, o artigo de David Lasagabaster (2001) e as reflexões de Elena Verdia (2009) foram muito importantes.

Tendo em conta um dos objetivos da observação de aulas, apresentado por David Lasagabaster (2001): «observar para ser conscientes de nuestra propia labor diaria, de modo que nos percatemos por ejemplo de que nuestras creencias tienen gran influencia en nuestra enseñanza, o de que una cosa es lo que pensamos que hacemos en la clase y otra, lo que realmente tiene lugar en ella» (David Lasagabaster, 2001) e as palavras de Elena Verdia (2009): «la enseñanza es un proceso complejo y polifacético

---

<sup>4</sup> Todos os materiais referidos estão compilados no Dossier da PES, assim como na Plataforma Moodle da Escola Básica de 2º e 3º Ciclos Santa Iria de Tomar.

en el que no nos basta con la transmisión de conocimientos, ni con la aplicación de recetas. Por ello, el docente debe desarrollar sus competencias en la reflexión sobre su actuación a través de programas de observación» (Verdia, 2009), entendo que a observação de aulas, por parte do professor, deve ser vista numa perspetiva de autoavaliação e autorreflexão, no sentido de melhorar a sua prática pedagógica e, por conseguinte, promover a progressão das aprendizagens dos alunos.

A observação de aulas é fundamental para que o professor faça uma análise reflexiva do que realmente ocorre nas suas aulas com o intuito de melhorar a sua prática pedagógica. Como instrumentos de observação, o docente pode recorrer aos inquéritos, aos questionários, aos diários, aos estudos de caso, ou pode ainda pedir a um colega/professor que esteja presente nas suas aulas, para observar e para, por exemplo, preencher uma tabela sobre um determinado aspeto. Este último instrumento facilita a comunicação entre os professores e, simultaneamente a troca e a partilha de experiencias. Elena Verdia (2009) apresenta uma lista orientadora dos elementos observáveis que, para serem trabalhados, necessitam de «una guía de observación ya desarrollada, (...) o desarrollar una propia».

Para apresentar e analisar em plenário, numa das sessões da disciplina Didática e Metodologia do Ensino do Espanhol II, escolhi fazer uma tabela de observação sobre um dos recursos presente em todas as salas de aula: o quadro (anexo nº 1). Desenhei a tabela, depois de ter realizado uma pequena investigação. Concluí que o quadro é um material de suporte muito útil para a aula, mas que possui alguns inconvenientes práticos, nomeadamente a interrupção do campo de visão, quando o professor está a escrever, de costas viradas para os alunos, o que, por sua vez, pode originar alguma distração e agitação na sala de aula.

Perante estes factos, verifiquei que hoje dispomos de um outro recurso, que na minha perspetiva, é valiosíssimo: o PowerPoint. Para além das suas inúmeras vantagens, referentes ao aspeto gráfico, a sua utilização permite, por um lado, cativar a atenção dos alunos, e por outro lado, com a ajuda de um apontador, libertar o professor, que já não necessita estar junto do computador para passar os diapositivos, para circular pela sala de aula. Deste modo, o docente pode prestar um apoio mais individualizado aos alunos, verificar a existência de dúvidas e controlar, mais facilmente, a turma.

Estando esclarecida sobre as observações de aulas, a minha atitude mudou por completo. Aquando das observações de aulas, estava na sala e prestava atenção a um aspeto. No entanto, a um determinado momento dos 45 ou 90 minutos, dava por mim a

refletir sobre a minha prática pedagógica e sobre as minhas convicções, enquanto professora.

As observações de aulas realizadas nas turmas do 8ºD, do 7ºC e do 7ºD foram a base de muitos diálogos e de muitas trocas de ideias e de opiniões sobre a atuação de cada uma das professoras do núcleo de estágio. Esta partilha teve sempre como objetivo a reflexão e o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

### **3.2. A Turma de leção 7ºD**

Para além de realizar a PES, desempenho, ainda, as funções de professora/formadora numa escola profissional: EPT – Escola Profissional de Tomar, que ministra cursos de formação de nível IV, ou seja, cursos que, para além de dar uma certificação profissional, dão a equivalência ao 12º ano.

Estando a trabalhar com um público-alvo, cuja faixa etária está entre os 14 e os 23 anos de idade, a minha Orientadora de estágio e eu achámos por bem trabalhar com alunos mais jovens. Assim, foi-me atribuída uma turma do 7º ano de nível A1. O meu primeiro passo foi recolher informações sobre a turma junto da Professora Orientadora e da Diretora de Turma.

A turma do 7ºD é uma turma, de um modo geral bem comportada, constituída por apenas 16 alunos: 9 rapazes e 7 raparigas, cujas idades estão compreendidas entre os 12 e os 16 anos de idade.

Na recolha de informações sobre esta turma, deparei-me com um grande desafio: a presença de dois alunos, uma rapariga e um rapaz, com Necessidades Educativas Especiais e que possuem um PEI, ou seja, um Programa Educativo Individual, desde o 1º ciclo.

Assim sendo, senti a necessidade de me familiarizar com a legislação que regulamenta a adequação do processo educativo às Necessidades Educativas Especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação: o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro.<sup>5</sup>

O PEI da rapariga é constituído pelas alíneas a), b) e d), ou seja, a aluna necessita de um apoio pedagógico personalizado, de uma adequação curricular individual e de uma adequação no processo de avaliação. É uma aluna que manifesta uma necessidade extrema em chamar à atenção e em querer ser o centro das atenções do

---

<sup>5</sup> Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. In <http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>  
Consultado a 26 de outubro de 2011

professor e da própria turma. A aluna está constantemente a solicitar o docente para que este esteja sempre junto dela, o que causa algumas reações negativas, por parte dos outros elementos da turma. Para além disso, a aluna sofre de uma deficiência física: ataxia de Friedreich<sup>6</sup>. No entanto, é uma menina que revela um gosto e um prazer em aprender.

O PEI do rapaz é composto pela alínea e), ou seja, é um aluno que possui um currículo específico individual. De acordo com as informações obtidas, é um aluno com muitas limitações ao nível da escrita, da leitura e, principalmente ao nível da fala. Por conseguinte, é um aluno que não deve ser solicitado a participar oralmente e que não deve ser exposto perante os outros.

Durante as observações feitas nesta turma, foi-me dado a oportunidade de analisar mais de perto a turma, em geral, e estes dois alunos, em particular. Atendendo ao pedido da Professora Maria Inês, sentei-me junto do rapaz, acima mencionado, para o ajudar na realização das tarefas. De facto, comprovei que o aluno possui graves limitações, mas, também, pude verificar que o mesmo é muito esforçado, trabalhador e que não se esconde por detrás das suas dificuldades.

Foi com esta turma que desenvolvi a minha prática pedagógica. Tendo por base as informações que me foram facultadas e a partir das observações de aulas, iniciei a minha ação, enquanto docente. Pensei na planificação e na organização das atividades que conduziria este grupo a construir a sua aprendizagem da língua espanhola.

### **3.3. A Escolha do tema**

Inicialmente, não sabia muito bem que tema tratar, visto que existe uma panóplia de aspetos interessantes que podem ser trabalhados.

Após ter elaborado a tabela de observação sobre o quadro e após ter refletido sobre algumas vantagens do PowerPoint, a utilização deste recurso na sala de aula de língua espanhola surgiu como sendo uma hipótese. Mas, na primeira aula lecionada na turma do 7º D, um pequeno comentário influenciou e determinou definitivamente a escolha do meu tema. Nesse dia, como trabalho de casa, entreguei aos alunos um crucigrama, a partir do qual eles iriam consolidar o vocabulário referente ao tema da unidade: “Las horas, la rutina”. No momento da entrega do documento, um aluno disse:

---

<sup>6</sup> <http://www.medipedia.pt/home/home.php?module=artigoEnc&id=329> Consultado a 26 de outubro de 2011



“Ah! Eu gosto disto!”. Vendo este aluno motivado e entusiasmado com a realização deste jogo, decidi trabalhar a componente lúdica na aula de língua espanhola.

O jogo pode ser considerado como um importante meio educacional, pois proporciona um desenvolvimento integral nas áreas cognitiva, afetiva, linguística, social e moral, além de cooperar para a construção da autonomia, criatividade, responsabilidade e cooperação dos alunos. Ao recorrer aos meios lúdicos, o professor cria um ambiente atrativo que serve de estímulo para o desenvolvimento integral do aluno. Unindo a vontade e o prazer, a realização de uma atividade lúdica possibilita a formação de atitudes sociais, tais como: o respeito mútuo, a cooperação, a responsabilidade e a obediência às regras.

### 3.4. Planificação

De acordo com a definição, apresentada pelo Dicionário da Porto Editora, planificar significa desenhar ou traçar um plano. Esta é uma atividade que fazemos normalmente a curto, a médio e a longo prazo na nossa vida quotidiana para orientar as nossas ações, as nossas decisões. Também, no ensino é necessário desenhar ou traçar um plano que possibilita o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, o professor precisa conhecer os planos curriculares para organizar uma sequência de atividades adequadas a desenvolver num espaço de tempo limitado para que todos os alunos possam progredir nas suas aprendizagens.

No momento de planificar, o professor de língua estrangeira necessita ter bem presente a ideia de que o aluno é uma pessoa que vive numa comunidade, que é um falante intercultural e um aprendiz autónomo. Óscar Cerrolaza Gil, no artigo *Cómo elaborar una unidad didáctica a partir de los niveles de referencia para el español y del marco común europeo de referencia para las lenguas*, defende esta ideia, afirmando que:

“La idea de base, que ahora toma un cuerpo más definido, esta basada en la consideración del alumno en tres dimensiones (como individuo y agente social, como hablante intercultural y como aprendiz autónomo) y en la necesidad de que ese aprendizaje tenga como objetivo el que el alumno pueda utilizar la lengua con fines reales (basado en acciones lingüísticas-culturales auténticas) en los diferentes contextos de comunicación (en el ámbito privado, público, profesional y académico), desarrollando y utilizando en cada acto de habla sus competencias generales y comunicativas de la lengua que está aprendiendo.” (Óscar Cerrolaza Gil, 2009).

Seguindo esta ordem de ideias, e tendo como base o Projeto Curricular do Agrupamento, o Projeto Curricular da Disciplina de Espanhol do 7º ano e a Planificação Anual da Disciplina de Espanhol do 7º ano e sob as indicações da Orientadora, elaborei as planificações de duas unidades, assim como as planificações de todas as respetivas sessões.

Na planificação das duas unidades, defini o número de sessões necessárias, os objetivos gerais a alcançar, os conteúdos comunicativos, lexicais, gramaticais e culturais a abordar, os materiais e recursos a utilizar, as atividades a desenvolver, e o processo de avaliação a implementar (anexo nº 2).

Para cada unidade, planifiquei as respetivas sessões, organizando, de forma sequencial, uma série de atividades. Estas planificações foram pensadas e desenhadas numa tabela horizontal, permitindo, assim, obter uma visão geral do desenvolvimento da aula e, a partir duma leitura horizontal, verificar a interligação entre todos os elementos (anexo nº 3)

Partindo dos programas curriculares, das características dos meus alunos, tentei criar aulas interessantes e dinâmicas para que todos os discentes progredissem no seu processo de aprendizagem.

No momento da elaboração das planificações, procurei organizar uma sucessão de atividades motivadoras que permitissem aos alunos o desenvolvimento das destrezas e, simultaneamente, a aquisição de novos conteúdos lexicais, comunicativos, gramaticais e culturais referentes à língua espanhola. Para tal pesquisei, criei e adaptei materiais. Diversifiquei as atividades, no sentido de, por um lado, manter a motivação dos alunos, e, por outro lado, promover o desenvolvimento da expressão escrita e oral e da compreensão auditiva e leitora, assim como o desenvolvimento do trabalho autónomo e cooperativo. Neste sentido, ao longo das unidades, e adotando a designação da autora Sheila Estaire (1990), apresentei atividades de comunicação, nas quais os alunos interagiram oralmente, atividades de apoio linguístico, a partir das quais os discentes trabalharam conteúdos lexicais e gramaticais, individualmente e/ou em pares, e atividades finais.

Por exemplo, com a realização da ficha de atividades *¿Dónde está?* (anexo nº 4), subordinada ao tema da cidade, os alunos interagiram oralmente com o seu companheiro. Na execução desta tarefa de comunicação, os alunos pediram e deram informações sobre a localização de um edifício ou de um objeto na cidade. Para além de desenvolver o trabalho cooperativo, a compreensão auditiva e a expressão oral, os

alunos reviram conteúdos lexicais e gramaticais, nomeadamente o vocabulário da cidade, as formas de tratamento formal e informal e as formas de *está, están e hay*.

No final de cada uma das duas unidades lecionadas, propus uma tarefa final, na qual os alunos aplicaram todos os conhecimentos adquiridos.

As sessões sobre as horas e a rotina diária foram concluídas com a atividade *Te toca a ti hablar* (anexo nº 5). Nesta tarefa, os discentes produziram e apresentaram aos colegas da turma um relato sobre o seu quotidiano. Para realizarem a dita atividade, os alunos recorreram aos conhecimentos adquiridos ao longo das aulas. O resultado foi positivo, visto que eles mostraram-se bastante entusiasmados e divertidos na produção e na apresentação dos relatos.

No final da unidade sobre o tema da cidade, propus a realização de uma atividade denominada: *¡Estoy perdido en la ciudad de Tomar!* (anexo nº 6). Em pares, os alunos imaginaram, prepararam e simularam uma situação de comunicação muito próxima da realidade, adotando os papéis de um turista espanhol e o de um tomarense. As situações de interação foram filmadas, o que suscitou um certo constrangimento nalguns elementos da turma. Os filmes foram posteriormente visualizados e comentados por todos. Na realização da tarefa, os alunos aplicaram conhecimentos e divertiram-se, manifestando-se bastante animados e empolgados. Concluo, com isto, que esta atividade final foi um sucesso.

A partir das tarefas propostas, procurei incentivar a descoberta, no sentido de levar os alunos a tirarem as suas próprias conclusões e, conseqüentemente a construírem as suas aprendizagens.

Por exemplo, a partir do PowerPoint “La Rutina Diaria” (anexo nº 7), apresentado e sustentado com as minhas orientações, os alunos conseguiram reconhecer e identificar o vocabulário referente às ações do quotidiano de uma personagem e concluir a formação e conjugação dos verbos reflexivos.

Incluindo na planificação uma sucessão de atividades comunicativas, de apoio linguístico e tarefas finais, creio ter conseguido uma aproximação à proposta de planificação, apresentada por Sheila Estaire (2011). No entanto, não incluí o fator da negociação entre a professora e os alunos. Ao refletir sobre o porquê, aponto para dois motivos. Primeiro, o tema já estava definido pela Planificação Anual da Escola. Segundo, o medo de arriscar e, num contexto de Prática de Ensino Supervisionada, o receio de, ao abrir uma porta para a negociação, não conseguir controlar o grupo.

Ao ler a unidade didática de Sheila Estaire (1990), *Nuestro Barrio*, presente em *Tareas epa – Enfoque por tareas y enseñanzas en ELE para la educación permanente*<sup>7</sup> fiquei convencida de que adotando esta metodologia os alunos conseguem, por um lado, progredir no seu processo de aprendizagem de um modo incentivador e, por outro, desenvolver a sua autonomia. Aqui está um desafio.

Ao longo das sessões, introduzi, também, atividades que trataram conteúdos culturais.

Por exemplo, nas aulas referentes ao tema das horas e da rotina diária, a partir da visualização de algumas imagens compiladas num PowerPoint (anexo nº 8), os alunos ficaram a conhecer algumas festividades espanholas.

Na segunda unidade, lecionada sobre o tema da cidade, e a partir dos diapositivos de um PowerPoint, os alunos aumentaram os seus conhecimentos culturais sobre algumas cidades espanholas, nomeadamente Santander, Barcelona, Segovia, Bilbao, Ávila, Almagro, Salamanca (anexo nº 9). Ainda, nesta unidade, partindo da audição feita da faixa nº 12 do CD2 do manual do aluno *En Marcha 1* e completada com as fotografias apresentadas num PowerPoint, os alunos ficaram a conhecer a existência da cidade cultural peruana de Cuzco, assim como, a importante fortaleza de Machu Picchu e o seu reconhecimento, enquanto Património Mundial da UNESCO (anexo nº 10).

Procurei criar aulas cujas atividades seguiram uma linha condutora. Em cada sessão, os três momentos que constituem uma aula, ou seja, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, foram perfeitamente perceptíveis. A introdução foi, essencialmente, marcada pelo registo da data, do número da sessão, do respetivo sumário e pela correção dos trabalhos de casa, permitindo, assim, retomar e seguir o fio condutor. Em algumas aulas, o sumário foi elaborado na sua conclusão. Nestas ocasiões, foram os próprios alunos que, em plenário, elaboraram o respetivo resumo. Deste modo, verifiquei, com muita satisfação, que os alunos acompanharam o desenvolvimento das atividades, visto que foram capazes de realizar uma síntese de todas as tarefas realizadas e de todos os conteúdos trabalhados.

Como conclusão, quero referir que no momento da elaboração e construção das sessões, senti-me como um compositor entusiasmado que, na hora de compor, pensa na

---

<sup>7</sup> Estaire, S (1990). «Nuestro Barrio», en *Tareas epa*. In <http://catedu.es/tarepa/> Consultado em novembro de 2011

melodia, no ritmo e nos instrumentos necessários para que todos possam disfrutar da sua música.

Esta imagem do “professor compositor” é apresentada por Alejandro Spiegel (2006) no livro *Planificando clases interesantes: Itinerarios para combinar recursos didácticos*. Para este autor, o “professor compositor” é, também, aquele que no momento da aula «disfruta de la clase junto con sus alumnos» (2006: 38).

De facto, posso afirmar que, para mim, as aulas que lecionei foram muito motivadoras porque verifiquei que os alunos manifestaram interesse, empenho e participação na realização das atividades propostas e entravam na sala de aula com um sorriso na cara. Creio que consegui com que todos os elementos do grupo, sem exceção, adquirissem e construíssem conhecimentos sobre a língua espanhola e crescessem em termos pessoais num ambiente saudável com base na afetividade.

### 3.5. Execução

Como já referi, planifiquei duas unidades didáticas, uma referente ao tema das horas e da rotina diária e outra referente ao tema da cidade. Após o trabalho de planificação e de reflexão sobre a identificação dos objetivos, a seleção e organização sequencial das atividades a realizar, a construção e adaptação dos materiais a utilizar, o processo de avaliação a implementar, chegou o momento da execução.

Partindo da articulação das competências gerais de cada aluno, ou seja, do saber, do saber fazer, do saber ser e do saber aprender de cada um, os alunos foram levados a desenvolver as suas competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas e, conseqüentemente, a realizar comunicação na língua espanhola, principalmente no domínio privado, através da realização de uma sucessão de atividades.

De acordo com a tarefa final planeada para o tratamento da segunda unidade lecionada, que consistia na realização de uma simulação entre um turista espanhol e um tomarense, forneci aos alunos, ao longo das 13 sessões, todo um conjunto de ferramentas necessárias para que eles conseguissem concretizar a referida situação de comunicação com êxito.

Com a realização da ficha de atividades *¡Vamos a descubrir el tema de la unidad!* (anexo nº 11), constituída por uma sopa de letras, os alunos descobriram o tema da unidade.

De seguida, com a ficha de atividades *¡Vamos a descubrir la ciudad!* (anexo nº 12) e com o apoio do PowerPoint, os alunos identificaram o vocabulário da cidade e,

posteriormente, com a realização do jogo *Construcción de palabras* (anexo nº 13), comprovaram a sua assimilação. Num espírito de colaboração, visto que a atividade foi executada em pares, e num espírito competitivo, visto que o par vencedor iria ser premiado por um caramelo, as duplas receberam um envelope, no qual estavam 4 palavras cortadas silabicamente e um cartãozinho. Os discentes reconstruíram as respetivas palavras e registaram-nas nos cartões. O par vencedor foi aquele que executou corretamente a referida tarefa o mais rapidamente possível.

Depois, com as atividades propostas em *¿Qué hacemos en la calle?* (anexo nº 14), os estudantes referiram algumas ações que podem ser realizadas na rua, nomeadamente *andar, comprar, cruzar, salir, coger* e reviram a conjugação dos verbos regulares e irregulares.

Seguidamente, e a partir da audição, criada com o programa “Voki”, das três cartas transcritas na ficha *Mi ciudad es...*, (anexo nº 15), os alunos corrigiram os exercícios da mesma e obtiveram uma lista de adjetivos e de substantivos referentes ao tema.

Com a ficha de atividades *Ciudades Españolas* (anexo nº 16) e com as imagens compiladas no PowerPoint e as informações, que facultei durante a passagem dos diapositivos, os alunos localizaram geograficamente e ficaram a conhecer as cidades de Santander, Barcelona, Segovia, Bilbao, Ávila, Almagro, Salamanca. Deste modo, para além de aumentarem os seus conhecimentos culturais, os elementos do grupo descobriram os adjetivos: *costeiro, cosmopolita, antigua, industrial, monumental, rural, turístico e animado*.

Posteriormente, com a atividade proposta em *¿Dónde está?* os alunos desenvolveram um trabalho cooperativo e de interação oral, a partir do qual reviram e consolidaram os advérbios de lugar e aplicaram as formas *está, están* e *hay*, assim como, o tratamento formal e informal.

De seguida, com o diálogo *Perdidos en la ciudad* (anexo nº 17) e a faixa áudio número 12 do CD2 do manual adotado *En Marcha I*, os alunos identificaram as expressões para dar e pedir indicações na cidade, concluíram a formação do imperativo afirmativo com *tú* e *usted* dos verbos: *seguir, cruzar, bajar, coger, bajar, subir, girar* e descobriram, ainda, a cidade peruana de Cuzco.

Por fim a aula do dia 6 de março ficou marcada pela realização de uma tarefa final de carácter lúdico. Dois a dois, os alunos imaginaram e prepararam uma situação

comunicativa entre um turista espanhol e um tomarense, que foi posteriormente simulada, filmada e visualizada, o que permitiu realizar uma auto e heteroavaliação.

Durante a execução das atividades lúdicas desenvolvidas, desempenhei as funções de orientadora e de mediadora. Deste modo, procurei, por um lado, guiar os alunos na realização das tarefas, verificar o grau de consecução e a construção de conhecimentos, e por outro lado, assegurar o cumprimento das normas, que permitiram o desenvolvimento da tarefa num ambiente saudável e, conseqüentemente, a manutenção e o crescimento de boas relações sociais.

Para que os alunos da turma do 7ºD conseguissem desenvolver capacidades e adquirir conhecimentos, ou seja, para que houvesse desenvolvimento do processo de aprendizagem, foi necessário que a relação existente entre mim, enquanto professora, e eles fosse uma relação positiva e propícia para a criação de um ambiente saudável. Neste sentido, procurei interagir com a turma, num processo construtivo, onde estivessem presentes a capacidade científica, o respeito mútuo, a alegria e a afetividade. Para tal, aproximei-me de cada um dos elementos da turma, quer através de uma palavra amiga, quer através de um gesto mais carinhoso, como, por exemplo, uma mão sobre o ombro. Aproveitei todas as ocasiões para aplaudir as atitudes e os comportamentos de cada um individualmente ou de todos, no momento e /ou no final da aula. Não deixei, também, de acusar algumas posturas menos corretas, assim como, alguns modos de agir e de falar menos adequados em contexto sala de aula. Estes “sermões” foram sempre proferidos, num ambiente silencioso, no final das aulas e antes da saída dos alunos.

Deste modo, consegui criar uma relação que permitiu o desenvolvimento e envolvimento dos alunos no próprio processo de aprendizagem, assim como, o seu e o meu crescimento, enquanto pessoa.

### **3.6. Materiais e Recursos**

Por forma a evitar a monotonia e para promover e manter a motivação dos alunos ao longo de cada uma das aulas e ao longo de toda a unidade, procurei variar os recursos pedagógicos. Desta forma, recorri, entre outros, ao quadro, para realizar a abertura da lição e registar o respetivo sumário, ao manual adotado *En Marcha I* e ao CD de audições. Entreguei várias fichas de atividades, cuja realização e/ou correção foi sempre sustentada com o apoio de um PowerPoint.

### 3.6.1. PowerPoint

Na maioria das aulas, recorri ao PowerPoint como recurso pedagógico. Como já referi anteriormente, o quadro é um instrumento útil, quando devidamente utilizado, mas que possui alguns inconvenientes, nomeadamente o facto de o professor estar de costas para os alunos, tapando, assim o campo de visão destes, que por sua vez, podem não entender a caligrafia do professor. Com o uso do PowerPoint, o mesmo não acontece. Mas o professor deve ser cuidadoso na sua construção.

Neste sentido, procurei criar PowerPoint eficazes, simples e cativantes sem recorrer a um grande número de diapositivos, cuja passagem foi sempre acompanhada e completada com observações e informações orais.

Recorri a este material para apoiar a correção de fichas de atividades, para introduzir, rever, consolidar conteúdos, para orientar os alunos na descoberta, para abordar conteúdos culturais e para apoiar a realização de algumas atividades lúdicas.

Por exemplo, com o PowerPoint “La Hora” (anexo nº 18), os alunos corrigiram um exercício sobre as horas e, um a um, responderam a questão *¿Qué hora es?*

Deste modo, toda a turma participou e aplicou o referido conteúdo.

### 3.6.2. Atividades lúdicas desenvolvidas

De acordo com o tema deste trabalho, introduzi algumas atividades lúdicas. Estas foram importantes para a manutenção de um ambiente propício para a aprendizagem.

Dentro do grande número de jogos existentes, procurei tarefas que se adaptassem aos objetivos pretendidos, aos conteúdos abordados, às condições físicas da sala e que, simultaneamente fossem do agrado dos alunos.

Deste modo, recorri aos crucigramas, às sopas de letras, ao *juego de roles*, e aos jogos, por mim, criados ou adaptados. Criei dois jogos, nomeadamente *¿Vamos a jugar con la rutina diaria!* (anexo nº 19) e *Construcción de palabras* e fiz uma adaptação do jogo televisivo *El rival más débil* (anexo nº 20)

Os crucigramas e as sopas de letras foram utilizados, quer para rever, quer para introduzir conteúdos.

O jogo *¿Vamos a jugar con la rutina diaria!* foi introduzido como atividade de revisão de conteúdos. Na realização desta atividade, os alunos interagiram oralmente, desenvolveram a sua compreensão auditiva e expressão oral, reviram os conteúdos da



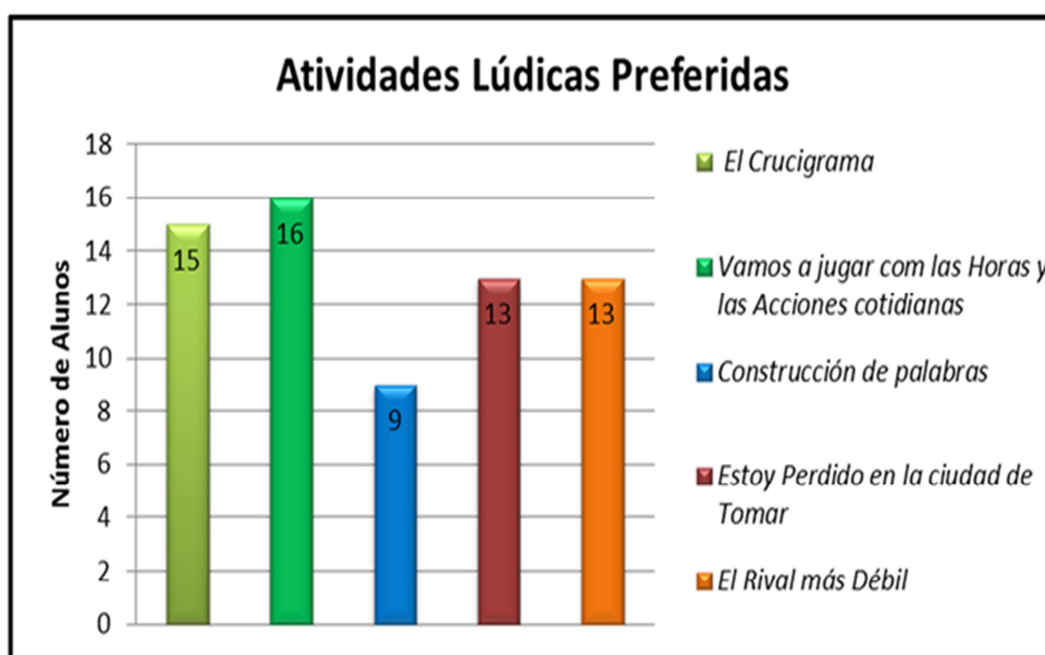
unidade referente às horas e à rotina diária e divertiram-se com as situações hilariantes criadas.

O jogo *Construcción de palabras* permitiu a consolidação do vocabulário correspondente ao tema. Na realização deste jogo foi notória a competitividade entre os pares e a vontade de ganhar.

O *juego de roles - ¡Estoy perdido en la ciudad de Tomar!* foi a tarefa final da unidade sobre a cidade.

Com o jogo *El rival más débil* os alunos aplicaram os seus conhecimentos sobre o léxico espanhol. Durante o decorrer desta atividade, os alunos revelaram-se bastante entusiasmados e interessados.

No final de cada uma das unidades lecionadas, e a partir de um questionário (anexo nº 21), os alunos identificaram as atividades preferidas. Tendo em conta os resultados obtidos, elaborei o seguinte gráfico:



Em primeiro lugar e por unanimidade, os alunos preferiram o jogo realizado com as horas e a rotina diária. Creio que esta preferência deve-se ao facto de que, no momento da sua execução, surgiram situações divertidas e hilariantes.

Em segundo lugar, aparece o crucigrama. Depreendo, com isto, que os alunos gostam de realizar tarefas que estimulam e ativam o raciocínio.

Em terceiro lugar, surgem os jogos que implicaram uma maior exposição perante a turma: a simulação *¡Estoy perdido en la ciudad de Tomar!* e a adaptação do jogo televisivo *El Rival más débil*.

Em último lugar, está o jogo *Construcción de palabras*, cuja realização foi um sucesso, visto que os alunos estiveram empenhados e motivados em alcançar a vitória.

Ao introduzir a componente lúdica, não somente na realização de atividades, mas também na minha predisposição para, foi possível criar e manter um ambiente agradável ao longo de todas as sessões. A utilização deste recurso foi uma mais-valia para que os alunos entrassem na sala de aula com alegria e com vontade de aprender.

### 3.7. Processo de Avaliação

Proceso sistemático, e integrado en la actividad educativa que mide lo más exactamente posible el estado actual del alumno, incluyendo logros, estrategias de aprendizaje, factores personales y ambientales, etc., que influyen en dicho aprendizaje, con objetivo de llegar a una toma de decisiones. La evaluación educativa es la medida o comprobación del grado de consecución de objetivos, lo que comporta una recogida de información para emitir un juicio de valor codificado en una calificación, con vistas a tomar decisiones.

(Rodríguez Neira, T. (2000): *La evaluación en ele aula*, p.63)

A avaliação é um processo contínuo que ocorre ao longo de toda a prática educativa e que corresponde a uma recolha sistemática de informações, que uma vez analisadas, orientam a tomada de decisões adequadas à progressão da qualidade das aprendizagens. A avaliação permite ao professor certificar, através da atribuição de uma nota final, as aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno e permite-lhe, também, acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, assim como regular e ajustar a sua prática pedagógica, ao longo de um determinado período didático. No decorrer do processo ensino-aprendizagem, o professor pode utilizar várias e diversas técnicas de avaliação, adequando-as ao momento e aos objetivos pretendidos.

A avaliação diagnóstica realiza-se no início de um período de aprendizagem e pretende fornecer ao professor dados sobre o nível dos alunos e as suas dificuldades. A partir destas informações, o professor elabora a planificação e organização das suas aulas.

A avaliação formativa realiza-se ao longo de todo o processo didático e tem como finalidade o seu aperfeiçoamento. É uma avaliação descritiva e qualitativa que

consiste na recolha e tratamento de dados referentes aos vários domínios da aprendizagem. A observação das aulas é o procedimento mais comum deste tipo de avaliação que possibilita ao professor identificar e refletir sobre os pontos fortes e fracos, e, por conseguinte, influenciar o planeamento das suas aulas.

A avaliação sumativa sintetiza, num juízo globalizante, o grau de desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes dos alunos no final de um período de aprendizagem. É um balanço final de todo o trabalho realizado pelo aluno. A classificação e a certificação são as finalidades deste tipo de avaliação. No entanto, esta avaliação tem um carácter formativo, visto que os resultados quantitativos dos testes, assim como as notas de final de período visam a tomada de decisões relativas à orientação da aprendizagem.

### **3.7.1. Avaliação diagnóstica**

As observações de aulas feitas no 1º período na turma do 7ºD permitiram-me recolher informações sobre as características e as dificuldades dos alunos. Estes dados foram importantes para a elaboração da planificação das minhas aulas e para a escolha e organização das atividades letivas.

### **3.7.2. Avaliação formativa**

Durante os 45 minutos de cada sessão, raramente estive junto à minha secretária. Pois, procurei circular sempre pela sala de aula. Assim pude, por um lado, envolver e incentivar todos os elementos do grupo a participar e, por outro lado, orientar os alunos na execução das tarefas propostas e, simultaneamente prestar um apoio mais individualizado aos alunos com mais dificuldades. Neste sentido, foi possível identificar e verificar o grau da evolução das aprendizagens de cada um. Destas observações, conclui que os alunos desta turma são, na sua maioria, alunos interessados, empenhados e participativos.

### **3.7.3. Avaliação sumativa – Avaliação final de unidade**

No final de cada uma das duas unidades temáticas lecionadas, os alunos foram submetidos a uma prova escrita, por mim elaborada. As análises de ambas as provas, assim como a análise comparativa fazem parte integrante do meu Dossier da PES – Prática de Ensino Supervisionada.

As duas provas respeitaram a estrutura predefinida pelo Grupo Disciplinar de Espanhol da Escola. Assim, ambas tinham quatro partes, uma primeira de compreensão e interpretação textual, uma segunda de vocabulário, uma terceira de funcionamento da língua ou de aspetos culturais de Espanha e uma última de produção escrita.

Aquando da elaboração destas duas provas, procurei que elas introduzissem os três conceitos que o MCER (2001: 243) apresenta como sendo fundamentais em qualquer avaliação: a validade, fiabilidade e exequibilidade. Neste sentido, procurei incorporar, nas respetivas provas, vários e diversos exercícios cujos resultados refletissem, de modo exato, as capacidades dos alunos, assim como todos os conteúdos, referentes ao léxico, ao funcionamento da língua, abordados e trabalhados em sala de aulas, através da realização de diversas tarefas de expressão oral, expressão escrita, compreensão oral e compreensão leitora.

As atividades de interação oral e as simulações permitiram o desenvolvimento e a avaliação da expressão oral. As audições, acompanhadas com atividades de preenchimento de espaços, possibilitaram o desenvolvimento e a avaliação da compreensão auditiva. As produções escritas de enunciados, assim como os exercícios do tipo pergunta-resposta desenvolveram e avaliaram a expressão escrita e a compreensão leitora.

#### **3.7.4. Autoavaliação**

A autoavaliação é uma atividade própria do ser humano que de acordo com o MCER corresponde aos «juízos feitos pelo aprendente acerca da sua própria proficiência» e cujo maior potencial «reside no seu uso como instrumento para a motivação e a tomada de consciência: ajudar os aprendentes a apreciar os seus aspetos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia.» (2001: 262,263)

Neste sentido, a autoavaliação é formativa e pode ser realizada ao longo de todo o processo formativo. No final de cada uma das duas unidades lecionadas, os alunos realizaram formalmente a sua autoavaliação. Para tal efeito, elaborei uma tabela, na qual os discentes indicaram, numa escala de 1 a 4, o nível das suas capacidades. Elaborei a dita tabela, tendo em conta os objetivos de cada uma das unidades didática (anexo nº 22).

Para além destes momentos calendarizados, os alunos realizaram também a sua autoavaliação ao longo das unidades, através de diálogos informais e através da

correção conjunta dos exercícios. Nestas correções, os discentes foram levados, através de pistas e de questões, a identificar e a corrigir as suas falhas. Deste modo, aconteceu aprendizagem.

Os alunos realizaram a sua autoavaliação de final de período com a professora titular da turma, preenchendo a Ficha de Autoavaliação de Espanhol pensada e elaborada pelo Departamento de Línguas de Escola.

### 3.7.5. O feedback dos alunos – O desempenho da professora

De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora, “feedback” é dar informações a alguém sobre o seu desempenho numa determinada atividade. No decorrer das aulas tive sempre uma preocupação em organizar atividades atrativas que motivassem e levassem os alunos a adquirir novos conhecimentos. Para tal variei e diversifiquei as tarefas.

Para conhecer as reações dos alunos sobre as atividades propostas e sobre o meu desempenho, procurei estar atenta aos seus comportamentos e aos seus comentários. Aproveitei os momentos calendarizados para a realização da autoavaliação dos alunos para solicitar uma avaliação das tarefas propostas e um pequeno comentário sobre o desempenho da professora ao longo das sessões. Para tal, fiz apelo à sinceridade de todos.

**B - ¿Te han gustado las actividades de las clases?**

- Elige una opción:

Sí

No  ¿Por qué motivo?

Porque a professora explica muito bem e  
 faz atividades que nos fazem aprender  
 melhor.

Observação feita pela aluna Jéssica Pereira

**Observaciones:** A professora é muito gente boa  
 e da pra perceber que você gosta muito  
 do seu trabalho e é muito dedicada do mo  
 que faz.

Observação feita pelo aluno Izallys Lemos

Fazendo uma análise das observações realizadas pelos alunos, conclui que, de um modo geral, os alunos do 7ºD gostaram das atividades propostas, uma vez que as consideraram divertidas e interessantes, e compreenderam que com elas progrediram na sua aprendizagem.

É, também, com um sentimento de grande satisfação, que, a partir da leitura dos comentários realizados sobre o meu desempenho, verifiquei que os alunos gostaram do meu trabalho.

## **CONCLUSÃO**

## CONCLUSÃO

Assim, como já foi referido, este relatório reflete, por um lado, todo o trabalho de investigação realizado sobre o processo ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira e sobre a utilização da componente lúdica em contexto sala de aula e, por outro lado, a minha experiência, enquanto professora estagiária, realizada ao longo do ano letivo 2011/ 2012, durante a PES – Prática de Ensino Supervisionada, na Escola Básica de 2º e 3º Ciclos Santa Iria de Tomar.

Foi um ano de muito trabalho e uma experiência muito enriquecedora, quer em termos profissionais, quer em termos pessoais, visto que aprendi muito no que diz respeito ao ensino da língua espanhola e cresci bastante enquanto pessoa.

Compreendi a necessidade da reflexão sobre a ação pedagógica, a importância da comunicação entre professores, por forma a trocar experiências, preocupações e saberes. Em termos particulares, esta partilha ocorreu nos encontros formais e informais do Núcleo de Estágio da escola. A vontade de crescimento profissional, manifestada pelos elementos deste grupo, assim como, o gosto pelo ensino da língua espanhola, foram os principais elementos motivadores que, por sua vez, enriqueceram as reflexões realizadas.

Percebi, também, que o professor deve estar sempre em processo de formação contínua, por forma a evitar a estagnação no tempo. Através das leituras efetuadas, pude atualizar e aprofundar os meus conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e refletir sobre a utilização da componente lúdica em contexto sala de aula.

Deste modo, concluo que a partilha com os outros, a autorreflexão e a constante formação são ferramentas fulcrais que permitem ao docente realizar melhorias na sua atividade profissional.

Após a realização deste intenso trabalho, sinto uma grande satisfação pessoal, porque a experiência vivida despertou a vontade de fazer mais e melhor. Deste modo, estou motivada e entusiasmada para ajustar e aperfeiçoar a minha prática pedagógica.



## **BIBLIOGRAFIA**

## BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel, «Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência», *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, nº8, 2009. In

<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=120> Consultado a 1 de maio de 2012.

ALARCÃO, Isabel, *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003. In [www.adidatica.com.br/arquivos/ALARCAO.doc](http://www.adidatica.com.br/arquivos/ALARCAO.doc) Consultado a 1 de maio de 2012.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de, *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993

ALMEIDA, A. R. S. (1999) «A concepção Walloniana da afetividade», *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papyrus. <http://books.google.pt>

ALMEIDA, Anne. *Ludicidade como instrumento pedagógico*. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>

ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid. C.U.P.

BACHMAN, L. (1990). «Habilidade lingüística comunicativa». En Llobera et al. 1995. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. pp. 105-129.

BARETTA, Danielle. «Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE», *redELE*. Número 7

BRUNECK J. A., «Motivar seus alunos: sempre um desafio possível». In <http://www.unopar.br/2jepe/motivacao.pdf>

CABRAL, António, *O Jogo no Ensino*, Lisboa: Notícias Editorial, 1990.

CAILLOIS, Roger, *Os jogos e o Homem*, Edições Cotovia, Lda., Lisboa, 1990. In <http://pt.scribd.com/doc/48176694/Caillois-Os-Jogos-e-os-Homens>

CANALE, M. (1983). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.

CARÉ, Jean-Marc, DEBYSER, Francis, *Jeu, Langage et Créativité. Les jeux dans la classe de français*, Coulommiers-Paris: Librairies Hachette et Larousse, 1978.

CEIA, C., *Normas para apresentação de trabalhos científicos*, Lisboa: Editorial Presença, 2008.

Centro Virtual Cervantes, *Biblioteca del profesor de español*, Instituto Cervantes. Disponible em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/default.htm)

Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de E/LE*, Instituto Cervantes. Disponible em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)

Centro Virtual Cervantes, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Instituto Cervantes. Disponible em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco)

Centro Virtual Cervantes, *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Instituto Cervantes. Disponible em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)

CERROLAZA, Gil Óscar, «Cómo elaborar una unidad didáctica a partir de los niveles de referencia para el español y del marco común europeo de referencia para las lenguas», *Suplementos marcoELE*. ISSN 1885-2211 / núm. 9, 2009, V ENCUENTRO BRASILEÑO DE PROFESORES DE ESPAÑOL. In [http://www.marcoele.com/descargas/enbrape/cerrolaza\\_unidad-didactica.pdf](http://www.marcoele.com/descargas/enbrape/cerrolaza_unidad-didactica.pdf)

COELHO DE SOUZA, M. T. C. «O Desenvolvimento Afetivo Segundo Piaget» In *Afetividade na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo, Summos, 2003, pp. 53-70. In <http://books.google.pt/books?id=GIGJjoDVt1EC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>

COELHO, Judith Furtado, *Jogos Educativos*, Lisboa: Reformatório Central de Lisboa, 1934.

COMENIUS, Iohannis, *Didactica Magna*, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. In <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. In <http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf> Consultado a 26 de outubro de 2011

*Diccionario de la Lengua Español* de la Real Academia Española

*Dicionário de Língua Portuguesa*. Porto Editora

ESTAIRE, S., «La Enseñanza de Lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas», en *Tareas epa* (1990). In <http://catedu.es/tarepa/>

ESTAIRE, S., «Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas», *Suplementos marcoELE*, nº 12, 2011, p. 5. In <http://www.marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>

ESTAIRE, S., ZANÓN, J. (1990). «El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo», en *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8 pp. 55-90.

FERRAN, P., MARIET, F., PORCHER, L., *Na Escola do Jogo*, trad. M. Assunção Santos, Lisboa: Editorial Estampa, 1979.

FREIRE, P. e SHOR I., *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 11 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. In [http://www.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Medo\\_e\\_ousadia.pdf](http://www.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Medo_e_ousadia.pdf)

FREIRE, P., *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). In [http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia\\_da\\_Autonomia.pdf](http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_da_Autonomia.pdf)

FRIEDMANN, A., *Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.

FRONZ-MARTINS, A. S., «Relações Interpessoais: a Importância do Relacionamento Professor-Alunos», *Anuário da Produção Acadêmica Docente*, Vol. III, nº 5. Ano 2009. In <http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/anudo/article/view/1589>

FUENTES, Charo Nevado. «El Componente Lúdico en las clases de ELE». *MarcoELE*. ISSN 1885-2211 / Núm. 7, 2008. In [http://marcoele.com/descargas/7/nevado\\_juego.pdf](http://marcoele.com/descargas/7/nevado_juego.pdf)

GUASTALEGNANNE, Hernán. «Juegos para trabajar gramática y vocabulario en la clase de ELE», *MacoELE*: supl. ISSN 1885-2211 / núm. 9, 2009

GUERRERÓ, M. y FONS, Nuria, La Aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera, *Actas II ASELE* (1990). In [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/02/02\\_0233.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0233.pdf)

HUIZINGA, Jihan. *Homo Ludens*. Tradução: João Paulo Monteiro. EDITORA PERSPECTIVA S.A. 2000.

HUIZINGA, Johan. Natureza e Significado do Jogo como Fenômeno Cultural. In: *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

HYMES, D. H. (1971). «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.

KISHIMOTO, T. M., *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1994. In <http://books.google.pt/books>

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). et. al. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 3ª Edição, São Paulo: Cortez, 2003. PERSPECTWA. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128

LASAGABASTER, D., «La observación de la clase de L2», *Revista Psicodidáctica*, nº 011, (2001), Universidade del País Vasco, Vitoria-Gazteis, España.

LLOBERA, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

*marcoELE*, Revista de didáctica español como lengua extranjera <http://marcoele.com>

PIQUER M. J. L. e MAGÁN P. M., «El Juego en la Enseñanza de ELE», in *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional*. Nº 17, Primavera, 2008. ISSN 1576-7809. In <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf>

NUNAN, D. (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press. (Existe una versión española de 1998: El diseño de tareas para la clase comunicativa. Madrid, CUP)

NUNES, Ana Raphaella Shemany Carolino de Abreu. *O lúdico na aquisição da segunda língua*. Disponível em:

[http://www.linguaestrageira.pro.br/artigos\\_papers/ludico\\_linguas.htm](http://www.linguaestrageira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm)

PIAGET J., *A formação do símbolo na criança*, Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos Editora, 1990

PIAGET, J. *A psicologia da criança*. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998

PIAGET, Jean. *A Formação do símbolo na Criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: RJ, ed. Zahar. 1971.

PIQUER M. J. L. e MAGÁN P. M., «El Juego en la Enseñanza de ELE», in *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional*. Nº 17, Primavera, 2008. ISSN 1576-7809. In <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf>

redELE, Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera

<http://www.educacion.gob.es/redele>

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Émile ou De l'éducation*. Garnier-Flammarion, pp. 149-151

SÁNCHEZ, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas: Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.

SÁNCHEZ, Pérez Aquilino. *Los Métodos en la Enseñanza de Idiomas*. 2. ed. Madrid: SGEL, S.A., 2000.

SANTOS, M. P. dos, *O Lúdico na formação do educador*, Editora Vozes, 2010.

SILVA, V. L. T. *Competência comunicativa em língua estrangeira*. Disponível em <http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/01.pdf>

SONSOLES, F. (2004): «Los contenidos estratégicos», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid. SGEL

SONSOLES, F., «Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas», *En Frecuencia L*, 2001, n.º 17, págs. 6-16. In [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque02/fernandez04.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/fernandez04.htm)

SONSOLES, Fernández, «Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas», in [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque02/fernandez04.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/fernandez04.htm)

SONSOLES, Fernández, *Propuesta Curricular y Marco Común Europeu de Referencia-Desarrollo por Tareas*. Madrid: Editorial Edinumen, 2003.

SONSOLES, Fernández, *Tareas y Proyectos en clase-Español Lengua Extranjera*. Madrid: Editorial Edinumen, 2001.

SOUZA, M. T. C. C. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget in: ARANTES, V. (org) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 53 – 69, 2003.

SPIEGEL, Alejandro, *Planificando clases interesantes Itinerarios para combinar recursos didácticos*, Ediciones Novedades Educativas. Colección Biblioteca Didáctica. Octubre, 2006, p.38. In [http://books.google.es/books?id=\\_jsv99P9hgMC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false](http://books.google.es/books?id=_jsv99P9hgMC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false)

TEIXEIRA, Carlos E.J. *A ludicidade na escola*. São Paulo: Ed. Loyola, 1995.

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

VARELA GONZÁLES, P., « El aspecto lúdico en la enseñanza del ELE», *MarcoELE*. Revista de Didáctica ELE / ISSN 1885-2211 / núm. 11, 2010. In <http://marcoele.com/el-aspecto-ludico-en-ele/>

VERDIA, Elena, «Lista de aspectos que pueden ser observados en clase de lenguas extranjeras», *Blog Desarrollado ProfesELE*, 15 marzo 2009. In <http://pt.scribd.com/doc/13615460/Aspectos-que-se-pueden-observarElena-Verdia>

VYGOTSKY, L. S. (1999) – *Imaginación y creación en la edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. In <http://www.tribunadocente.com.ar/biblioteca/vigotsky.htm#dos>

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Livraria Martins Fontes Editora, 1991. In <http://cristianopalharini.wordpress.com/2011/04/20/a-formacao-social-da-mente-vygotsky-livro-download/>

VYGOTSKY, L. S. *O pensamento e linguagem*. Riendo Castigat Mores, 2001. In <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>

ZANÓN, J. (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen, 1999.



## **ANEXOS**

## Observación en la clase de lengua extranjera

### Tabla de Observación

#### Los Materiales y los Recursos

##### La Pizarra

Su principal función es la de reforzar las explicaciones verbales del formador y aumentar la participación activa de los alumnos, favoreciendo una mejor comprensión y memorización de los contenidos de aprendizaje.

Se recomienda usar la pizarra para hacer esquemas, gráficos, dibujos, demostraciones de procesos, palabras de difícil escritura, etc.

Al hacer uso de la pizarra es preciso tener en cuenta una serie de criterios:

1. **Orden.** Es fundamental ser ordenado a la hora de ir escribiendo por ello debemos evitar, en lo posible, reflejar en la pizarra gran cantidad de contenidos, datos,...., ya que podemos confundir a los alumnos.
2. **Limpieza.** Es muy importante mantener la pizarra limpia cuando no la estemos utilizando e ir borrando a medida que la información deja de sernos útil.
3. **Legibilidad.** La letra utilizada al escribir debe ser visible y legible por el auditorio. En las explicaciones verbales complementarias, trataremos de *no interponernos* en el campo visual de los alumnos.

De esta forma, es fundamental no olvidar que:

- La pizarra es fuente de atención y puede serlo de **distracción**, por ello se habrá de mantener limpia cuando no sea necesaria.
- La letra debe ser legible y visible por el auditorio.
- No interponernos en el campo visual de los alumnos.
- Evitar atiborrar la pizarra con contenidos y datos.
- Utilizar tizas de colores para destacar lo más importante.

## OBSERVACIÓN

Clase: _____	Lección n° : _____	Fecha: ____/____/____
Nivel : _____		
<b>Resumen</b>		
_____		<b>Tema de la observación</b>
_____		<b>La Pizarra</b>
_____		

### 1 - Naturaleza de la información escrita en la pizarra. En la pizarra están...

		Ejemplos
• Textos sencillos		
• Frases cortas		
• Palabras claves		
• Palabras nuevas		
• Palabras de difícil escritura		
• Esquemas		
• Dibujos / Carteles		
• Apoyos de explicaciones		
• Correcciones de ejercicios		

### 2 - Utilización de la pizarra. El profesor...

	Sí	No
• Recorre a tizas de colores distintos		
• Subraya lo más importante		
• Utiliza la pizarra para apoyar explicaciones		
• Intenta no dar las espaldas		
• No habla mientras escribe		
• Tiene una letra legible y visible por todos los alumnos		
• Borra siempre cuando cambia la información		
• Satura la pizarra con datos y contenidos		
• Estimula a la participación de los alumnos		
• Estimula a que los alumnos muestran sus conocimientos		

**Agrupamento de Escolas Santa Iria – Tomar**  
**Escola Básica 2º e 3º Ciclos Santa Iria**

**Planificación de la Unidad**

**La Ciudad**

<p><b>Nivel</b> <b>Duración</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A1 – Jóvenes adolescentes</li> <li>• 13 sesiones de 45´</li> </ul>
<p><b>Destrezas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión Lectora</li> <li>• Expresión Escrita</li> <li>• Comprensión auditiva</li> <li>• Expresión Oral</li> </ul>
<p><b>Objetivos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Practicar y desarrollar las cuatro destrezas.</li> <li>• Producir textos distintos orales y escritos referentes al tema de la unidad.</li> <li>• Escuchar, leer y entender textos distintos orales y escritos referentes al tema de la unidad.</li> <li>• Promover el trabajo individual y cooperativo en los alumnos.</li> <li>• Realizar fichas de actividades.</li> <li>• Adquirir, interiorizar y aplicar contenidos referentes al tema.</li> <li>• Consolidar y reforzar contenidos ya adquiridos.</li> <li>• Localizar ciudades geográficamente.</li> <li>• Conocer el vocabulario de la ciudad.</li> <li>• Describir calles, edificios, barrios, monumentos o ciudades.</li> <li>• Señalar, localizar en el espacio lugares y cosas.</li> <li>• Preguntar y decir qué hay en una calle o en una ciudad.</li> <li>• Preguntar e indicar el camino a seguir en una ciudad.</li> <li>• Interaccionar oralmente.</li> <li>• Imaginar y simular situaciones reales del cotidiano.</li> </ul>

<b>Contenidos</b>	<b>Comunicativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar y describir geográficamente una ciudad.</li> <li>• Preguntar y decir lo que hay en la calle, en la ciudad.</li> <li>• Preguntar formal e informalmente e indicar dónde está una cosa o un lugar en la ciudad.</li> <li>• Pedir y dar informaciones, formal e informalmente sobre el camino a seguir en la ciudad.</li> </ul>
	<b>Léxicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulario de la ciudad.</li> <li>• Expresiones para pedir indicaciones.</li> <li>• Expresiones para dar indicaciones.</li> </ul>
	<b>Gramaticales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El presente de los verbos regulares e irregulares.</li> <li>• Verbos – Coger, bajar, cruzar, tomar, seguir, subir.</li> <li>• Adjetivos.</li> <li>• Puntos cardinales.</li> <li>• Los adverbios de lugar.</li> <li>• El imperativo afirmativo con Tú y Usted</li> </ul>
	<b>Culturales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciudades españolas – Santander, Bilbao, Barcelona, Ávila, Segovia, Salamanca.</li> <li>• Ciudades hispanoamericanas: Cuzco, Buenos Aires</li> </ul>

<b>Materiales y Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pizarra</li> <li>• Cuaderno del alumno</li> <li>• Manual del alumno – <i>En Marcha 1</i></li> <li>• CD audio del manual</li> <li>• Fichas de actividades</li> <li>• Ficha informativa</li> <li>• Fichas de consolidación de contenidos</li> <li>• Ficha de repaso de contenidos</li> <li>• Mapas de España y de América latina</li> <li>• Material audiovisual</li> <li>• Retroproyector</li> <li>• PowerPoint de : <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ soporte a la descubierta y adquisición de contenidos gramaticales y léxicos</li> <li>➤ consolidación de contenidos</li> <li>➤ corrección de ejercicios</li> <li>➤ imágenes sobre las ciudades españolas.</li> </ul> </li> <li>• Cintas audio – Creadas con “Voki” – <a href="http://www.voki.com/">http://www.voki.com/</a> – Las cartas de José, Mateo y Rosa.</li> </ul>
------------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cintas audiovisual – Porto Editora – <a href="http://www.portoeditora.pt/">http://www.portoeditora.pt/</a> “Perdidos en la Ciudad”</li> <li>• Ciudades Españolas – <a href="http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos2/inicial/funcional/09052000_01.htm">http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos2/inicial/funcional/09052000_01.htm</a></li> <li>• Material de grabación audiovisual</li> <li>• Grabaciones de las situaciones de comunicación de los alumnos - ¡Estoy perdido en la ciudad e Tomar!</li> <li>• Material de apoyo para las actividades lúdicas:             <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Crucigramas / Sopas de letras</li> <li>➤ Sobres, tarjetas con palabras cortadas silábicamente</li> <li>➤ PowerPoint para explicar el juego de roles – ¡Estoy perdido en la ciudad de Tomar!</li> <li>➤ PowerPoint para hacer el juego – El Rival más Débil (Adaptación)</li> </ul> </li> <li>• Ficha de evaluación de las actividades realizadas en las clases</li> <li>• Ficha de autoevaluación de contenidos</li> <li>• Prueba de evaluación sumativa</li> </ul>
--	--

<b>Actividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades comunicativas</li> <li>• Actividades de apoyo lingüístico</li> <li>• Tarea final – Hacer una simulación en la ciudad de Tomar entre un <i>tomarense</i> y un turista perdido en la ciudad.</li> <li>• Actividades lúdicas</li> </ul>
--------------------	---

<b>Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación directa</li> <li>• Evaluación formativa</li> <li>• Evaluación sumativa</li> <li>• Autoevaluación</li> </ul>
-------------------	--

## Agrupamento de Escolas Santa Iria – Tomar

### Escola Básica 2º e 3º Ciclos Santa Iria

**Anexo nº 3**

### Planificación

<b>Clase: 7º D</b>	<b>Lecciones nº. : 56, 57</b>	<b>Resumen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La ciudad – Vocabulario</li> <li>Actividad lúdica – Construcción de palabras</li> <li>Acciones que se desarrollan en la calle – Repaso del presente de los verbos regulares e irregulares.</li> </ul>
	<b>Tiempo: 90´</b>		
<b>Nivel : AI</b>	<b>Fecha: 14/02/2012</b>		

<b>Destrezas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprensión Lectora</li> <li>Expresión Escrita</li> <li>Comprensión auditiva</li> <li>Expresión Oral</li> </ul>
------------------	--

Objetivos	Contenidos	Actividades	Materiales	Evaluación	Tp.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Abrir las lecciones.</li> </ul>	Fecha	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apertura de las lecciones.</li> </ul>	Pizarra		2´
<ul style="list-style-type: none"> <li>Descubrir el tema de la unidad.</li> <li>Identificar edificios de la ciudad.</li> <li>Intuir la función de algunos edificios.</li> </ul>	La ciudad Edificios y su función	<ul style="list-style-type: none"> <li>Descubierta del tema de la unidad con la realización de una ficha de actividades. Con el ejercicio nº 1, los alumnos realizan una sopa de letras e identifican edificios de la ciudad. Con el ejercicio nº. 2, los alumnos intuyen la función de algunos edificios de la ciudad.</li> </ul>	Ficha de Actividades <u>¡Vamos a descubrir el tema de la unidad!</u>	Observación Directa	15´

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descubrir, movilizar y adquirir vocabulario relacionado con el tema a través de estímulos visuales.</li> <li>• Ordenar letras y relacionar imágenes con palabras.</li> <li>• Consolidar el léxico de la ciudad.</li> <li>• Jugar con las palabras.</li> <li>• Construir palabras a partir de silabas.</li> <li>• Participar en una actividad lúdica.</li> <li>• Promover el trabajo en pareja.</li> <li>• Identificar acciones que se desarrollan en la calle.</li> <li>• Repasar la conjugación del presente de los verbos regulares e irregulares.</li> </ul>	<p>Léxico La calle La ciudad</p> <p>Presente de los verbos regulares e irregulares</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realización de una ficha de actividades: Con los ejercicios nº. 1 y 2 de la ficha y con la ayuda de un PowerPoint, los alumnos descubren y adquieren el vocabulario relacionado con la ciudad, ordenando letras y relacionando imágenes con palabras.</li> <li>• Los alumnos consolidan el vocabulario de la ciudad. En parejas, los alumnos van a recibir un sobre con tarjetas. En cada sobre están cuatro palabras cortadas silábicamente. Los alumnos van a descubrir las cuatro palabras y registrarlas. Gana la pareja más rápida y que conseguirá descubrir, identificar y registrar correctamente las cuatro palabras.</li> <li>• Realización de una ficha de actividades: Los alumnos identifican acciones que se desarrollan en la ciudad y repasan la conjugación del presente de los verbos regulares e irregulares,</li> </ul>	<p>Ficha de Actividades <u>¡Vamos a descubrir la ciudad!</u> PowerPoint: <u>¡Vamos a descubrir la ciudad!</u> Juego: <u>Construcción de palabras</u> (Sobres con tarjetas)</p> <p>Ficha de Actividades <u>¿Qué hacemos en la calle?</u></p>	<p>Evaluación Formativa</p>	<p>35´</p> <p>15´</p> <p>15´</p>
--	--	--	---	---------------------------------	----------------------------------



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la capacidad de sintetizar lo que fue hecho en el aula.</li> <li>• Elaborar y registrar el resumen de la clase.</li> </ul>	<p>Resumen</p>	<p>completando una tabla gramatical.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Síntesis de lo que fue hecho en el aula con la elaboración conjunta y el registro del resumen de la clase.</li> </ul>	<p>Cuaderno del alumno</p>		<p>5'</p>
<p><b>Deberes de casa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realización de una ficha de actividades “Mi ciudad es...”</li> <li>• Lectura y comprensión de tres cartas</li> <li>• Realización de dos actividades:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Extraer y registrar los adjetivos que describen la ciudad, al barrio, las calles, los edificios y las plazas.</li> <li>b. Extraer y registrar y repasar el vocabulario de la ciudad.</li> </ol> </li> </ul>					

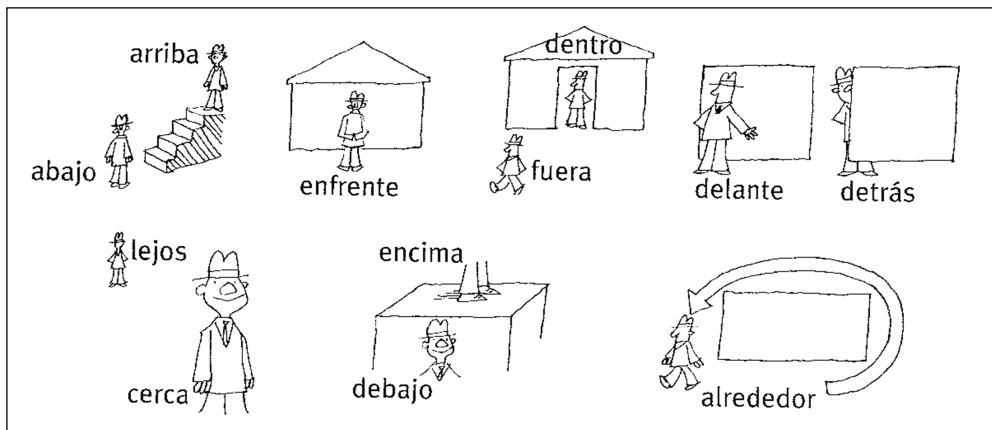
**Agrupamento de Escolas Santa Iria – Tomar  
Escola Básica 2º e 3º Ciclos Santa Iria**

**Ficha de Actividades**

**La ciudad – ¿Dónde está?  
Trabajamos en parejas**

**Mira y repasa:**

**a. Los adverbios de lugares que ya has estudiado.**



**b. Los usos de está/n y hay.**

<b>Está / Están</b>	<p>Para situar.</p> <p>Con los artículos determinados (el, la, los, las) y los adjetivos posesivos (mi, tu, su, mis, tus, sus, ...)</p> <p>Ejemplo: El hospital <b>está</b> <u>enfrente</u> del cine.</p>
<b>Hay</b>	<p>Para indicar la existencia.</p> <p>Con los números (un, dos, tres, ...)</p> <p>Ejemplo: <b>Hay</b> una frutería <u>en la calle principal</u>.</p>

**1 – Ahora con tu compañero pregunta y contesta, por un establecimiento de la ciudad con la ayuda de las informaciones arriba y de la tabla siguiente.**

**Puedes pedir formal o informalmente.**

Ejemplo:

*Oiga perdone, ¿hay una farmacia cerca?*

**Sí, hay una al final de la calle, al lado de la panadería.**

<b>EXPRESIONES PARA PREGUNTAR POR ESTABLECIMIENTOS:</b>		
Disculpe / Disculpa, Perdone / Perdona, ¿Hay ¿Dónde hay ¿Dónde está ¿Sabe dónde hay	un aparcamiento un banco un parque un mercado una panadería una zapatería una oficina de correos una iglesia un centro comercial una parada de autobús una gasolinera un restaurante	cerca de aquí?
<b>RESPUESTAS:</b>		
Sí, hay un/una al lado de ... Sí, hay un/una pasado el ... Sí, hay un/una enfrente de ... Sí, hay un/una allí Sí, hay un/una en la calle ... Sí, hay un/una en la calle principal Sí, hay un/una aquí mismo. A unos cinco minutos andando, enfrente de ... Sí, hay una/una pero es lejos de aquí Sí, hay un/una en el centro de ciudad Sí, hay un/una pero en las afueras de ciudad  Lo siento, no conozco esta ciudad. Lo siento, no soy de aquí. No, no sé, lo siento. No, no hay.		

**Registra aquí las distintas interacciones que has hecho con tu compañero:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---





**PowerPoint “la Rutina Diaria”**

### LA RUTINA DIARIA

Las acciones cotidianas de Pepe

### LAS ACCIONES COTIDIANAS DE PEPE



Se **viste** a las nueve y media. **VESTIRSE**



Desayuna a las diez menos cuarto. **DESAYUNAR**



Pepe **se peina** a las diez menos veinticinco. **PEINARSE**




Pepe **entra** en la universidad a las diez en punto. **ENTRAR**


### LAS ACCIONES COTIDIANAS DE PEPE

- 6 Pepe **merienda** a las seis de la tarde.
- 7 **Empieza** a estudiar en la biblioteca a las once y cuarto.
- 11 Se **acuesta** a las once.
- 15 Se **viste** a las nueve y media.
- 16 Pepe **se peina** a las diez menos veinticinco.
- 10 **Escucha** música a las siete menos veinticinco.
- 2 **Vuelve** a casa a las seis menos cuarto.
- 4 Pepe **entra** en la Universidad a las diez en punto.

### LAS ACCIONES COTIDIANAS DE PEPE



**Empieza** a estudiar en la biblioteca a las once y cuarto. **EMPEZAR**



Pepe **merienda** a las seis de la tarde. **MERENDAR**



**Vuelve** a casa a las seis menos cuarto. **VOLVER**



**Escucha** música a las siete menos veinticinco. **ESCUCHAR**


### LAS ACCIONES COTIDIANAS DE PEPE

- 1 Se **lava** los dientes a las nueve y veinticinco.
- 8 Se **levanta** a las nueve y cuarto.
- 5 Pepe **se despierta** a las nueve y cinco.
- 9 **Desayuna** a las diez menos cuarto.
- 13 Se **lava** a las ocho menos cuarto.
- 3 Pepe **se ducha** a las nueve y veinte.
- 12 **Ve** la tele a las once menos diez de la noche.
- 14 **Va** a cenar con amigos a las ocho y cuarto


### LAS ACCIONES COTIDIANAS DE PEPE




Se **lava** a las ocho menos cuarto. **LAVARSE**



**Ve** la tele a las once menos diez de la noche. **VER**



**Va** a cenar con amigos a las ocho y cuarto. **IR**



Se **acuesta** a las once. **ACOSTARSE**

### LAS ACCIONES COTIDIANAS DE PEPE



Pepe **se despierta** a las nueve y cinco. **DESPERTARSE**



Pepe **se ducha** a las nueve y veinte. **DUCHARSE**



Se **levanta** a las nueve y cuarto. **LEVANTARSE**



Pepe **se lava** los dientes a las nueve y veinticinco. **LAVARSE**

### LAS ACCIONES COTIDIANAS DE PEPE

Regulares en -AR	Irregulares e> ie ; o> ue	Reflexivos -SE
Desayunar	Empezar	Despertarse
Entrar	Volver	Levantarse
Escuchar	Merendar	Ducharse
	Otros irregulares	Lavarse
	Ir	Vestirse
	Ver	Peinarse
		Acostarse

# LA RUTINA DIARIA

## Los verbos reflexivos

### LOS VERBOS REFLEXIVOS - CONJUGACIÓN

Pronombres Reflexivos	Levantarse	Lavarse
Yo	<b>me</b> levanto	<b>me</b> lavo
Tú	<b>te</b> levantas	<b>te</b> lavas
Él, ella, usted	<b>se</b> levanta	<b>se</b> lava
Nosotros	<b>nos</b> levantamos	<b>nos</b> lavamos
Vosotros	<b>os</b> levantáis	<b>os</b> laváis
Ellos, ellas, ustedes	<b>se</b> levantan	<b>se</b> lavan

### CONCLUSIONES

**Los verbos reflexivos**

La acción recae sobre el mismo sujeto que la realiza.

Los pronombres reflexivos son:

me, te, se nos, os se



**PowerPoint “Los Días Festivos”**

**LOS DÍAS FESTIVOS**

**SAN VALENTÍN – 14 DE FEBRERO**



**NAVIDAD – 25 DE DICIEMBRE**



**SEMANA SANTA – ABRIL**



**LA NOCHEVEJA – NOCHE DE 31 DE DICIEMBRE**



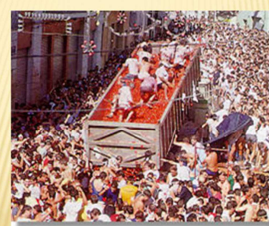
**SAN FERMÍN – 7 DE JULIO – PAMPLONA**



**LOS REYES MAGOS – 6 DE ENERO**



**LA TOMATINA – 29 DE AGOSTO – BUÑOL**



## DÍA DE LA HISPANIDAD – 12 DE OCTUBRE



## Y MI CUMPLEAÑOS




¿Cuándo es tu cumpleaños?

¿En qué año naciste?


**PowerPoint “Ciudades Españolas”**

**CIUDADES  
ESPAÑOLAS**


**BILBAO**



**SANTANDER**




**AVILA**



**BARCELONA**




**ALMAGRO – CIUDAD REAL**



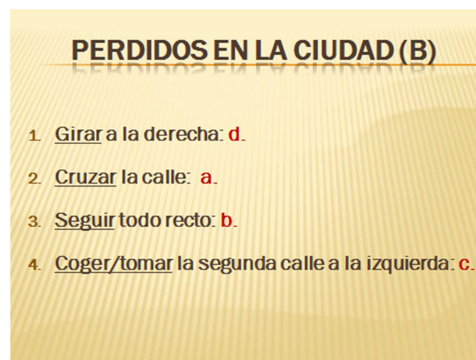
**SEGOVIA**



**SALAMANCA**



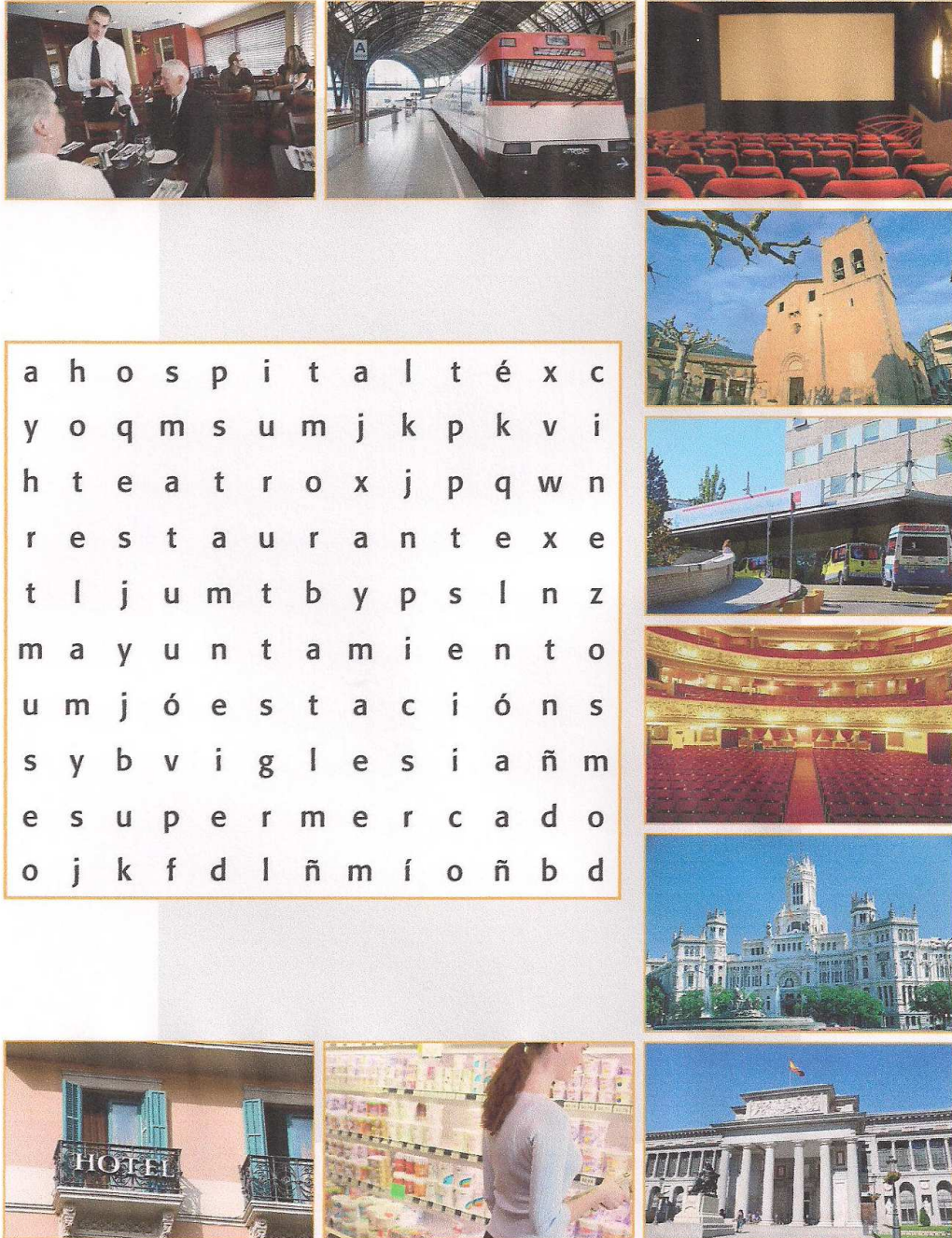
## **PowerPoint “La Ciudad de Cuzco”**



**Agrupamento de Escolas Santa Iria – Tomar  
Escola Básica 2º e 3º Ciclos Santa Iria**

**¡Vamos a descubrir el tema de la unidad!**

**1 – En esta sopa de letras busca los diez edificios representados en las imágenes:**



a	h	o	s	p	i	t	a	l	t	é	x	c
y	o	q	m	s	u	m	j	k	p	k	v	i
h	t	e	a	t	r	o	x	j	p	q	w	n
r	e	s	t	a	u	r	a	n	t	e	x	e
t	l	j	u	m	t	b	y	p	s	l	n	z
m	a	y	u	n	t	a	m	i	e	n	t	o
u	m	j	ó	e	s	t	a	c	i	ó	n	s
s	y	b	v	i	g	l	e	s	í	a	ñ	m
e	s	u	p	e	r	m	e	r	c	a	d	o
o	j	k	f	d	l	ñ	m	í	o	ñ	b	d

## 2 - ¿Dónde hacemos estas cosas?

- |                 |   |                                  |
|-----------------|---|----------------------------------|
| 1. Hospital     | • | • Dormir en las vacaciones.      |
| 2. Teatro       | • | • Cenar.                         |
| 3. Restaurante  | • | • Coger un tren.                 |
| 4. Ayuntamiento | • | • Curarse de una enfermedad.     |
| 5. Estación     | • | • Empadronarse.                  |
| 6. Iglesia      | • | • Hacer la compra.               |
| 7. Supermercado | • | • Rezar.                         |
| 8. Museo        | • | • Ver una exposición de pintura. |
| 9. Hotel        | • | • Ver una obra.                  |
| 10. Cine        | • | • Ver una película.              |

---

### Con la realización de estas dos actividades, ¿Qué has aprendido?

He aprendido:

un nuevo contenido gramatical.

¿Cuál? \_\_\_\_\_

léxico nuevo.

¿Cuál? \_\_\_\_\_

**Agrupamento de Escolas Santa Iria – Tomar  
Escola Básica 2º e 3º Ciclos Santa Iria**

**Ficha de Actividad**

**¡Vamos a descubrir la ciudad!**

**1 - Descubre lo que hay en la calle, poniendo las letras en orden:**

La calle



E M O O R Á S F

\_S\_\_\_\_\_

C H O C E

\_C\_\_\_\_\_

A L Z A C D A

\_C\_\_\_\_\_

B R O D L O L I

\_B\_\_\_\_\_

C E R A A

\_A\_\_\_\_\_

**2 – Ahora descubre lo que puedes encontrar en la ciudad, relacionando las palabras con las imágenes**



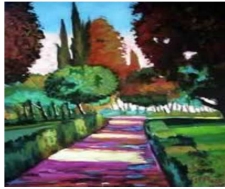
1. \_\_\_\_\_



2. \_\_\_\_\_



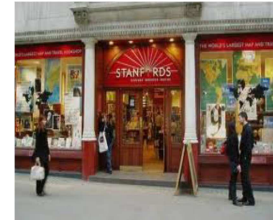
3. \_\_\_\_\_



4. \_\_\_\_\_



5. \_\_\_\_\_



6. \_\_\_\_\_



7. \_\_\_\_\_



8. \_\_\_\_\_



9. \_\_\_\_\_



10. \_\_\_\_\_



11. \_\_\_\_\_



12. \_\_\_\_\_



13. \_\_\_\_\_



14. \_\_\_\_\_



15. \_\_\_\_\_



16. \_\_\_\_\_



17. \_\_\_\_\_



18. \_\_\_\_\_





19. \_\_\_\_\_



20. \_\_\_\_\_



21. \_\_\_\_\_



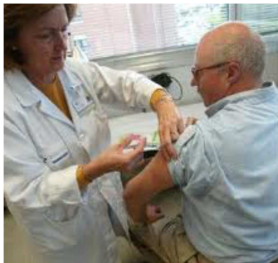
22. \_\_\_\_\_



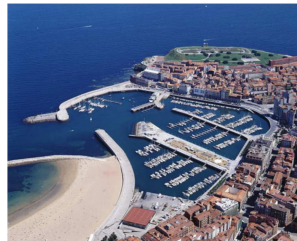
23. \_\_\_\_\_



24. \_\_\_\_\_



25. \_\_\_\_\_



26. \_\_\_\_\_



27. \_\_\_\_\_

El carril bici	El cruce	La estación de tren
El quiosco de prensa	El parque	El puerto
Las farolas	El buzón de correo	Las tiendas
La estación de metro	El banco	La farmacia
La gasolinera	La fuente	El puente
La esquina	La señal	La plaza
La oficina de turismo	La comisaría de policía	El aeropuerto
La papelera	La parada de autobús	El centro de salud
La cabina de teléfono	La rotonda	El centro comercial

**Agrupamento de Escolas Santa Iria – Tomar**  
**Escola Básica 2º e 3º Ciclos Santa Iria**

**Actividad Lúdica**

*Construcción de palabras* - Actividad lúdica del día 14/02/2012




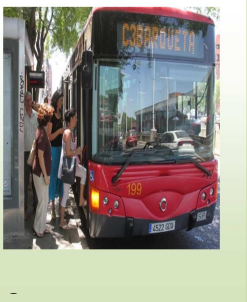



<b>Título</b>	<i>Construcción de palabras</i>
<b>Tipo de juego</b>	Juego creado por la profesora
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover el trabajo en equipo.</li> <li>• Consolidar el léxico de la unidad – La ciudad</li> <li>• Construir palabras y registrarlas.</li> <li>• Divertirse con la construcción de palabras.</li> </ul>
<b>Destrezas</b>	<p>Expresión escrita</p> <p>Expresión oral</p>
<b>Material</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 8 sobres con 4 palabras cortadas silábicamente.</li> <li>• 8 tarjetas para registrar las palabras.</li> </ul>
<b>Duración</b>	15 Minutos
<b>Desarrollo de la actividad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos consolidan el vocabulario de la ciudad. En parejas, los alumnos van a recibir un sobre con tarjetas. En cada sobre están cuatro palabras cortadas silábicamente. Los alumnos van a descubrir las cuatro palabras y registrarlas.</li> <li>• Gana la pareja más rápida y que conseguirá descubrir, identificar y registrar correctamente las cuatro palabras.</li> </ul>

**Agrupamento de Escolas Santa Iria – Tomar  
Escola Básica 2º e 3º Ciclos Santa Iria**

**Ficha de Actividad**

**¿Qué hacemos en la calle?**

**En la calle puedes hacer muchas actividades. Por ejemplo, puedes:**

		
Andar (caminar)	Comprar	Correr
		
Cruzar		Mirar
		
Pasear	Saltar	Salir

**¿Te acuerdas de la conjugación del presente de los verbos regulares e irregulares?**

**1 – Seguro que sí, entonces, repásala, completando las tablas:**

	<b>Andar</b>	<b>Comprar</b>	<b>Correr</b>
Yo			
Tú			
Él, ella, usted			
Nosotros			
Vosotros			
Ellos, ellas, ustedes			

	<b>Cruzar</b>	<b>Coger</b>	<b>Mirar</b>
Yo			
Tú			
Él, ella, usted			
Nosotros			
Vosotros			
Ellos, ellas, ustedes			

	<b>Pasear</b>	<b>Saltar</b>	<b>Salir</b>
Yo			
Tú			
Él, ella, usted			
Nosotros			
Vosotros			
Ellos, ellas, ustedes			

**Agrupamento de Escolas Santa Iria – Tomar  
Escola Básica 2º e 3º Ciclos Santa Iria**

**Ficha de Actividad**

***Mi ciudad es...***

**Lee estas dos cartas:**

¡Hola!

Me llamo José y vivo en una pequeña ciudad del sur de España. Es una ciudad muy bonita y tranquila. No hay demasiado tráfico ni contaminación. También es una ciudad muy turística y antigua.

Mi piso está en un barrio del centro, cerca de una plaza pequeñita, con muchos árboles. En las calles de alrededor hay de todo: tiendas de ropa, un cine, supermercados, bancos, un gimnasio, una biblioteca y por supuesto muchísimos bares.

El barrio es muy bonito y limpio. Muy cerca hay una catedral. Me gusta mucho pasear por sus estrechas calles, cuyos balcones están adornados con preciosas flores.

¡Me gusta mi ciudad!

*¡Hola!*

*Me llamo Anna. El barrio donde vivo está en el centro de la ciudad. Es un barrio muy bonito y tranquilo donde vive gente de diferentes países. Tiene muchas tiendas de comidas de otras culturas: árabe, china, paquistaní, caribeña.*

*En mi barrio hay edificios modernos y edificios antiguos, parques, calles anchas y calles estrechas. Hay un cine, tres farmacias, dos supermercados y una casa de juventud.*

*¡Me gusta mi barrio!*

*¡Hola!*

*Vivo en Segovia, una ciudad al norte de Madrid cerca de la sierra. Es antigua y muy histórica. Es pequeña y tranquila. Tiene monumentos importantes como el acueducto romano, la catedral y el alcázar. Hay iglesias muy antiguas y tres plazas. Hay varios parques y un río. No hay mucho tráfico pero hay muchos turistas. También hay bares y restaurantes típicos. Segovia tiene un barrio moderno. Es residencial y tiene una universidad y un hospital. Me gusta mucho porque es una ciudad muy bonita. ¿Cómo es tu ciudad?*

*Un saludo*

*Mateo*

**1 – Escribe los adjetivos que has encontrado en las tres cartas:**

	Adjetivos
<b>La ciudad</b>	
<b>El barrio</b>	
<b>La(s) calle(s)</b>	
<b>Los edificios</b>	
<b>Las plazas</b>	

**2 – ¿Qué hay en estas ciudades?**

En la ciudad de _____ hay:	
<b>José</b>	
<b>Anna</b>	
<b>Mateo</b>	

**Hay – Haber impersonal, expresa existencia.**



La ciudad de Mateo.mp3



La ciudad de Anna.mp3



La ciudad de José.mp3

**Agrupamento de Escolas Santa Iria – Tomar**  
**Escola Básica 2º e 3º Ciclos Santa Iria**

**Ficha de Actividad**

**Ciudades Españolas**

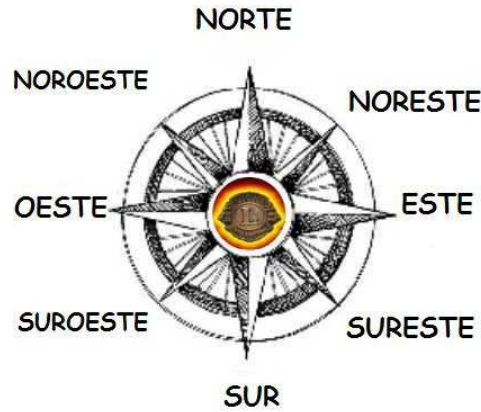
**¿Conoces algunas ciudades de España?**

**Descubre algunas:**

- **Santander** es una ciudad costera. Está al norte de España, junto al mar Cantábrico. Es la capital de Cantabria. Su universidad, la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, es muy famosa.
- **Barcelona** es una ciudad grande e importante. Está situada en la costa, al noreste de España. Es una ciudad muy cosmopolita.
- **Segovia** es una ciudad de interior. Está en el centro de la península, al norte de Madrid. Es famosa por su acueducto romano.
- **Bilbao** es una ciudad grande e industrial. Está en el norte de España, en el País Vasco. Es famosa por el museo Guggenheim.
- **Ávila** es una ciudad monumental, famosa por su muralla. Está cerca de Madrid, al suroeste.
- **Almagro** está en Castilla-La Mancha, en la provincia de Ciudad Real. Es un pueblo turístico; su *corral de comedias* es muy famoso.
- **Salamanca** es una ciudad de Castilla y León, muy bonita y animada; su universidad es muy antigua.



**1 – Localiza geográficamente, en el mapa colgado en la sala, estas ciudades con la ayuda de los puntos cardinales.**



**2 – Como has visto, para describir estas ciudades se han utilizado muchos adjetivos. Pero ¿sabes qué significan?**

**Relaciona cada uno de los adjetivos siguientes con su significado:**

- |              |   |   |                                 |
|--------------|---|---|---------------------------------|
| Costero, a   | • | • | Viejo, de muchos años           |
| Cosmopolita  | • | • | Situado al lado del mar         |
| Antiguo, a   | • | • | Con gente de diferentes países  |
| Industrial   | • | • | Del campo                       |
| Monumental   | • | • | Activa y alegre                 |
| Rural        | • | • | Con muchas fábricas y empresas  |
| Turístico, a | • | • | Que recibe muchos visitantes    |
| Animado, a   | • | • | Con bellos edificios artísticos |

### 3 – ¿Cómo es Tomar? ¿Qué hay en Tomar?

**Practica y desarrolla la expresión escrita, escribiendo un texto sencillo (8 líneas)**

**Localiza y describe la ciudad de Tomar.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Agrupamento de Escolas Santa Iria – Tomar  
Escola Básica 2º e 3º Ciclos Santa Iria**

**Ficha de Actividades**

**La Ciudad – Perdidos en la ciudad**

**Escucha con atención el diálogo siguiente:**

**Rosa:** ¡Esta ciudad es inmensa! Hay un montón de calles, de casas, de edificios, ... estoy perdida. ¿Cómo vamos a encontrar el hotel?

**Ramón:** Tienes razón. Lo mejor es preguntarle a alguien cómo llegar.

**Ramón:** Perdone, señora. Estamos buscando este hotel. ¿Usted sabe dónde está?

**Señora:** A ver... ¡ah!, sí. Mirad, ¿veis ese jardín de ahí? Pues si lo atravesáis, vais a llegar a aquel edificio alto. Es el ayuntamiento. El hotel que buscáis está justo al lado.

**Rosa:** Ah, pensaba que estaba más lejos; pensaba que estaba en aquella calle tan ancha. Y, ¿usted sabe dónde está el Museo de San Isidro?

**Señora:** Sí, está relativamente cerca de aquí, al lado de la Catedral.

**Ramón:** Entonces, ¿podemos ir a pie?

**Señora:** Es mejor si vais en transporte público. Tenéis autobuses que pasan cada media hora. La parada está al lado de esa cafetería.

**Rosa:** ¿Y el metro?

**Señora:** Sí, también podéis usarlo, además es más rápido. Cuando bajáis vais a encontrar una oficina de correos, después, si cruzáis la calle, vais a encontrar el museo.

**Rosa:** Muchísimas gracias por su ayuda, señora, ¡Adiós!

**Señora:** De nada. ¡Hasta luego!

**Ramón:** ¡Uf!, menos mal que nos ha ayudado.

**Rosa:** Sí, ¡qué señora más simpática!



Museo de San Isidro

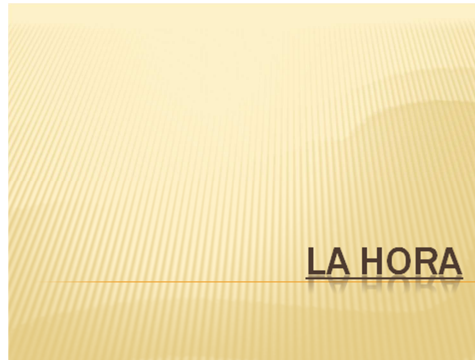
(Escola Virtual – Porto Editora)

**1 – Subraya y completa la tabla con las expresiones para pedir y dar indicaciones en la calle.**

**1.1 – Completa los nuevos contenidos con los de la Ficha Informativa: Expresiones para pedir y dar indicaciones.**

PEDIR INDICACIONES	DAR INDICACIONES

**PowerPoint “La Hora”**



...

**Agrupamento de Escolas Santa Iria – Tomar  
Escola Básica 2º e 3º Ciclos Santa Iria**

**Actividad Lúdica**

*¡Vamos a jugar con la rutina diaria!* - Actividad lúdica del día 29/11/2011

<b>Título</b>	<i>¡Vamos a jugar con la rutina diaria!</i>
<b>Tipo de juego</b>	Juego creado por la profesora
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jugar con las horas y la rutina diaria.</li> <li>• Interaccionar oralmente.</li> <li>• Formular preguntas relacionadas con la rutina y la hora.</li> <li>• Contestar a preguntas relacionadas con la rutina y la hora.</li> <li>• Repasar contenidos.</li> <li>• Divertirse con las situaciones creadas.</li> </ul>
<b>Destrezas</b>	Compresión auditiva Expresión oral
<b>Material</b>	Dos montones de tarjetas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarjetas con acciones cotidianas</li> <li>• Tarjetas con horas</li> </ul>
<b>Duración</b>	20 Minutos
<b>Desarrollo de la actividad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un alumno coge una tarjeta del montón “Acciones cotidianas” y formula a un compañero del grupo una pregunta con la estructura “¿A qué hora...?” según le indica la imagen de la tarjeta que le ha tocado.</li> <li>• El compañero elegido contesta según la hora que le indica la tarjeta del montón “Horas” que le ha tocado. (Pueden ocurrir situaciones divertidas)</li> </ul>

**Agrupamento de Escolas Santa Iria – Tomar  
Escola Básica 2º e 3º Ciclos Santa Iria**

**Actividad Lúdica**

*El rival más débil* - Actividad lúdica de los días 13/03/2012 y 20/03/2012

<b>Título</b>	<i>El rival más débil</i>
<b>Tipo de juego</b>	Juego adaptado por la profesora
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover el trabajo en equipo e el espíritu de competitividad.</li> <li>• Descubrir la palabra de abajo relacionada con la de arriba.</li> <li>• Divertirse con el léxico.</li> </ul>
<b>Destrezas</b>	<p>Comprensión lectora Expresión oral</p>
<b>Material</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PowerPoint – Encadena</li> <li>• Material audiovisual</li> </ul>
<b>Duración</b>	20 Minutos
<b>Desarrollo de la actividad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos repasan léxico y juegan con las palabras, descubriendo la palabra de abajo relacionada con la de arriba.</li> <li>• La pareja que no descubre la palabra es el rival más débil y salga del juego.</li> </ul>

**Agrupamento de Escolas Santa Iria – Tomar  
Escola Básica 2º e 3º Ciclos Santa Iria**

**Evaluación de las actividades**

**¿Te han gustado las actividades da las clases?**

**Nombre:** \_\_\_\_\_ **N.º:** \_\_\_\_\_

**Actividades de las lecciones nº.: 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31**

<b>Me ha gustado hacer las actividades de la clase sobre:</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
• Las horas		
• El calendario		
• Los días festivos		
• Los números		
• Las acciones cotidianas de Pepe		
• Los verbos reflexivos; los verbos irregulares		
• La rutina de Joanna		
• Repaso - ¡Vamos a jugar!		
<b>Observaciones:</b>		



**Agrupamento de Escolas Santa Iria – Tomar  
Escola Básica 2º e 3º Ciclos Santa Iria**

**Tabla de Autoevaluación**

**¿A qué altura de la escala te encuentras?**

**Nombre:** \_\_\_\_\_ **N.º:** \_\_\_\_\_

**Lecciones n.º.: 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31**

**Rellena la tabla de autoevaluación**

Ya sé Ya conozco	1	2	3	4
• Decir la hora.				
• Pedir y la hora formal e informalmente.				
• El vocabulario del calendario.				
• Algunos días festivos españoles.				
• Leer los números hasta 5000.				
• Escribir los números hasta 5000.				
• Las acciones de la rutina diaria. (Verbos infinitivos)				
• Conjuguar los verbos reflexivos.				
• Los pronombres reflexivos.				
• Conjuguar los verbos con irregularidad vocálica e>ie.				
• Conjuguar los verbos con irregularidad vocálica o>ue.				
• Conjuguar otros verbos irregulares como <i>Ver, Ir, Vestir, Ponerse, hacer, salir, tener.</i>				
• Los diferentes marcadores temporales.				
• Hablar y relatar mi rutina diaria.				

**1 – Muy bien; 2 – Bien; 3 – Con dificultad; 4 – Con mucha dificultad**

