

**A componente lúdica na sala de aula
como elemento facilitador da aprendizagem**

Célia Cristina Silva de Moraes

**Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo
do Ensino Básico e no Ensino Secundário e do Espanhol
nos Ensinos Básico e Secundário**

Célia Cristina Silva de Moraes
**A componente lúdica na sala de aula
como elemento facilitador da
aprendizagem.**
2014

setembro, 2014

Relatório de Estágio (PES) apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, realizado sob orientação científica do Professor Doutor Carlos Ceia e do Professor Auxiliar Convidado Doutor Alberto Madrona Fernández, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Dedicatória

À minha filha Sofia por todo o seu carinho, compreensão e apoio.
Pelos sorrisos que me deu em momentos de muito cansaço e pela sua ajuda com a sua
típica frase: “Acaba lá isso mamã para irmos ver um filme!”

AGRADECIMENTOS

- À minha coordenadora, a professora Indira Gujral, que infelizmente já não está entre nós. Obrigada por toda a alegria e confiança que transmitiu, mostrando sempre o lado bom das coisas. Até sempre...
- A todos os que contribuíram para este trabalho, acreditando sempre em mim, transmitindo força e coragem para o elaborar.

A COMPONENTE LÚDICA NA SALA DE AULA COMO ELEMENTO FACILITADOR DA APREDIZAGEM

CÉLIA CRISTINA SILVA DE MORAIS

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: lúdico - motivação - aprendizagem

O presente relatório visa, num primeiro capítulo, descrever em que medida a componente lúdica, utilizada em ambiente de sala de aula, pode ser considerada como elemento facilitador da aprendizagem. Para tal, parte-se, para uma abordagem à evolução das metodologias de ensino, sobre qual a importância da comunicação e da aprendizagem por tarefas, bem como à definição de lúdico, analisando-se a sua importância na aquisição e consolidação de conhecimentos. Refere-se ainda o papel do docente e discente na abordagem e aplicação da ludicidade e motivação na realização de atividades. No segundo capítulo, faz-se uma apresentação do Agrupamento de Escolas Ibn Mucana, onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada e num terceiro capítulo faz-se referência à observação e caracterização da turma em que foram lecionadas as aulas práticas. Por fim, no quarto capítulo, apresenta-se e reflete-se sobre as atividades lúdicas que foram desenvolvidas durante o período de leção.

A COMPONENTE LÚDICA NA SALA DE AULA COMO ELEMENTO FACILITADOR DA APREDIZAGEM

CÉLIA CRISTINA SILVA DE MORAIS

ABSTRACT

KEYWORDS: recreational, motivation, learning

The current report aims, in the first chapter, to describe the extent to which recreational component, used in the classroom environment, can be considered as an alternative and/or a strategic resource, which aims to motivate students for the learning process. To this end, we start, in the first chapter, from an approach to changing teaching methodology, the importance of the communicative approach and learning tasks and the definition of recreational, analyzing its importance in the acquisition and consolidation of knowledge. Also relates the role of teachers and students in approach and application of recreational activities and motivation in carrying out activities. The second chapter presents, and describes School Ibn Mucana, where Supervised Teaching Practice was held, and in a third chapter reference is made to the observation and characterization of the class in which the practical lessons were taught. Finally, the fourth chapter presents and gives count of the reflection made about the recreational activities developed during the traineeship.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo I:	
A componente lúdica na sala de aula como elemento facilitador da aprendizagem...2	
1- Metodologias de ensino.....	2
2- Abordagem comunicativa e a aprendizagem por tarefas.....	4
3- O lúdico.	6
3.1- O lúdico no processo ensino-aprendizagem.....	9
3.2- O papel do professor e do aluno numa abordagem lúdica.....	10
3.3- A motivação e o lúdico.....	13
3.4- O lúdico a sala de aula.....	14
Capítulo II: A Prática de Ensino Supervisionada na Escola Básica e Secundária IBN Mucana.....	17
Capítulo III: Considerações iniciais sobre a observação e lecionação na Prática de Ensino.....	21
1. Observação das aulas de Espanhol.....	21
1.1. Caracterização e observação da Turma	23
2. Lecionação das aulas de Espanhol.....	24
2.1. Métodos de trabalho.....	24
2.2. Os materiais.....	33
Capítulo IV: Reflexão crítica sobre a Prática de Ensino Supervisionado	38
Capítulo V: Conclusão.....	40
Referências bibliográficas	42
Anexos.....	46

LISTA DE ABREVIATURAS

EBSIM – Escola Básica e Secundária IBN Mucana

MCER – Marco Común Europeo de Referencia

FCSH – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PE- Projeto Educativo

Introdução

A componente lúdica pode ser considerada como um importante meio educacional, uma vez que, proporciona um desenvolvimento integral na área cognitiva, afetiva, linguística, social e moral, para além de cooperar para uma construção da autonomia, criatividade, responsabilidade, interação e cooperação. Juntando a vontade e o prazer, a realização de uma atividade lúdica possibilita a formação e desenvolvimento de atitudes sociais, tais como o respeito e a obediência a regras. Tendo por base os pressupostos enunciados decidi aplicar e desenvolver a ideia que a componente lúdica é, de facto, um elemento facilitador da aprendizagem.

A escolha deste tema de trabalho deveu-se, também, a um pequeno comentário que ouvi de um aluno na primeira aula que lecionei. Nesse dia após a apresentação de uma atividade de construção de palavras relacionadas com os vários tipos de alunos que podemos encontrar numa sala de aula, um aluno disse “Fixe! Adoro isto!”. Amadureci esta ideia, recorrendo a uma pesquisa sobre esta temática e, tendo em consideração a motivação demonstrada por este aluno (e que depressa se contagiou ao resto da turma), decidi então avançar e trabalhar a componente lúdica na sala de aula como elemento facilitador da aprendizagem.

Em termos estruturais, o presente documento divide-se em quatro partes. A primeira parte centra-se na argumentação do tema escolhido como fio condutor fazendo uma referência à própria metodologia de ensino, à definição do lúdico e á sua importância no processo de ensino aprendizagem. A segunda parte é dedicada ao enquadramento institucional da Prática de Ensino Supervisionada (PES), nomeadamente ao Agrupamento de Escolas Ibn Mucana em Alcabideche; já a terceira parte apresenta a caracterização da turma alvo e a exposição crítica do trabalho com ela realizado, quais os métodos de trabalho utilizados e os materiais elaborados e aplicados. Na quarta e última parte, apresenta-se o balanço do trabalho realizado durante a PES, as conclusões obtidas e uma reflexão sobre o que poderia ter sido feito para a obtenção de melhores resultados, uma vez que nem sempre estavam reunidas as condições para a execução da planificação da aula.

A componente lúdica na sala de aula como elemento facilitador da aprendizagem

1- Metodologias de ensino

Dada a importância que a aprendizagem e ensino de idiomas assumiu com a internacionalização das relações sociais e económicas, tornou-se fundamental a aquisição de uma ou mais línguas estrangeiras, tendo o ensino destas passado a fazer parte do currículo escolar a partir dos séculos XVIII e XIX com o chamado “método clássico” o qual consistia na memorização repetida de vocabulário e tradução de textos.

Com o desencadear da segunda Guerra Mundial, houve a necessidade de produzir rapidamente falantes nas línguas dos Aliados e do Eixo, o que deu origem ao chamado “método do exército” ou “método audio-oral”, centrando-se este na aquisição da língua essencialmente falada resultado de um processo mecânico de respostas e estímulos.

Por volta dos anos 50, implementou-se o chamado “método audiovisual”, o qual privilegiava a audição e a visualização. Este método, proporcionou uma reformulação quanto aos materiais e recursos de ensino ao considerar a língua como uma estrutura organizada de unidades linguísticas. Porém, por volta dos anos 70, com o aparecimento do denominado ensino comunicativo, a língua passou a ser vista como um veículo de comunicação, de significados e meio para uma interação e integração social e cultural. Neste sentido, surgiu o termo competência comunicativa, que engloba as diferentes competências que um aluno deve adquirir para aprender uma língua estrangeira.

Perante o que nos é apresentado por Silva¹ (s.d.: 7), foi Hymes (1979) “ (...) o primeiro a incorporar a dimensão social ao conceito de competência”, anteriormente apresentada por Chomsky (1965), competência essa que restringia o conhecimento da língua às suas estruturas e regras. Segundo a autora, ao acrescentar *comunicativo* ao termo *competência*, Hymes demonstrou claramente estar preocupado com o uso da língua. Assim, para ele, não é suficiente que o aprendente saiba e use a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua para caracterizá-lo como competente em termos comunicativos. É necessário que, para além disso, saiba e use as regras do discurso específico da comunidade na qual se insere

¹ Disponível em: <http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/01.pdf> Acesso a 27 de abril de 2014

demonstrando possuir *competência* se sabe quando falar, quando não falar e a quem falar, com quem, onde e de que maneira.

Assim sendo, para Hymes a língua deve adequar-se aos diferentes contextos de uso, e não o contrário. Um falante pode apresentar um bom domínio da gramática, do vocabulário e da pronúncia de uma língua, mas isso, por si só, não garante que a saberá aplicar em diferentes contextos sociais.

Segundo Silva, (s.d.: 8) Canale (1983) foi um dos mentores do conceito de *competência comunicativa* como um conjunto de quatro aptidões interligadas: a competência gramatical, a competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica. A estas quatro competências, Van Ek (1986) acrescentou a competência sociocultural e a social.

Com a incorporação de novas competências, o processo de ensino-aprendizagem de uma nova língua ultrapassou o seu sentido inicial (o qual limitava esse mesmo processo aos conhecimentos formais e estruturais da nova língua) para agora fazer a sua aplicação em contexto real, ou seja, em plena situação de comunicação. Para tal, o aluno passou a necessitar desenvolver a chamada *competência comunicativa* que segundo o *Diccionario de términos clave de ELE²* caracteriza-se por:

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.

A partir da visão de alguns estudiosos da língua como Saussure (1999), Chomsky (1965), Piaget (1978), Canale (1983), entre outros, as metodologias no ensino das línguas sofreram uma clara mudança na maneira como eram vistas, ou seja, segundo Encabo & Pastor (s.d.: 43) a visão tradicional que identificava o professor como transmissor de conhecimentos e único responsável por todas as decisões relativas à evolução da turma.

A mudança mais importante na função que deve desempenhar o professor, segundo Martín Peris (1993: 177-178), deve-se ao facto de o ensino poder ser feito de diversas formas. Desta forma, compete ao aluno aprender e ao professor facilitar ou possibilitar a sua aprendizagem.

²Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm
Acesso a 27 de abril de 2014

2- Abordagem comunicativa e a aprendizagem por tarefas

Segundo o *Diccionario de términos clave de ELE*³, *Enfoque comunicativo* é uma abordagem no ensino de uma língua, tendo por base o significado, com o intuito de capacitar o aprendente para uma comunicação real, não só da forma oral mas também escrita.

Com esta nova postura de ensino, o professor age como coordenador e facilitador da aprendizagem, fornecendo materiais e situações de modo a que o aluno pense e interaja na língua-alvo. Assim sendo, não é suficiente que o aluno comunique de forma eficaz, mas que realize atos, nomeadamente não-verbais, através dos quais irá demonstrar que usou a língua e, conseqüentemente, novos conteúdos.

Com o intuito de converter uma aula num cenário de processos comunicativos reais, ao aluno/alunos, é proposta a realização de *tarefas*. (MCER 2001: 9). Segundo Encabo e Pastor, (sd: 43) citando Numan, (1989: 10) tarefa é apresentada como sendo “una unidad de trabajo en el aula que implique a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 (segunda lengua) mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma”.

A Aprendizagem por Tarefas (APT), segundo Estaire (2009), constitui um movimento de evolução natural dentro do método comunicativo do ensino de línguas estrangeiras. A APT aspira a que os alunos tenham que realizar atos/acontecimentos com base numa interação, a qual, juntamente com uma função específica, formem parte indispensável à gradual construção da tarefa final.

De acordo com Fernández (2001: 17) neste tipo de aprendizagem, não só se avalia o produto final, mas também todo o processo que conduz os alunos a completar a tarefa final. Através desta aprendizagem, não se pretende desenvolver simulações, mas sim tarefas autênticas e reais. As tarefas no quotidiano (e como unidade linguística), definem-se como atividades para as quais utilizamos a língua, ou seja, para fazer planos para umas férias, ler ou escrever uma mensagem, deixar um recado, ouvir um relato, etc. Assim, a análise de um dia qualquer da nossa vida produziria uma vasta lista de *tarefas*, a maioria das quais com um

³Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm. Acesso a 27 de abril de 2014

princípio, um fim e uma finalidade seguindo sempre uma série de procedimentos mais ou menos estabelecidos para cada situação. Porém, numa aula de uma língua estrangeira, o contexto difere da vida real e daí Estaire, (1990: 5-6) distinguir dois tipos de tarefas: as tarefas de comunicação e as tarefas de apoio linguístico.

Segundo Estaire (2011: 5), *tarefas de comunicação* caracterizam-se por se centrarem no significado e não em aspetos formais da língua, onde os alunos utilizam a língua estrangeira em situações de comunicação através das várias atividades da língua, ou seja, a expressão, compreensão e interação e mediação (quer na forma falada quer escrita) centrando a sua atenção na intenção comunicativa. Em relação às tarefas de apoio linguístico, Estaire (2011: 6) refere que aqui os alunos centram a sua atenção na própria forma, em aspetos concretos do sistema linguístico (funções, noções, gramática, léxico, fonologia, discurso, etc.) desenvolvendo assim o conhecimento explícito da língua.

Esta mesma autora (2011: 6) apresenta ainda uma proposta de planificação de uma unidade (constituída por seis pontos), a qual pode ser seguida pelo professor negociando com os alunos, que são: 1- eleição do tema da unidade e respetiva escolha da tarefa final, 2- definição de objetivos; 3- identificação das ferramentas necessárias para a execução da tarefa final; 4- programação, organização e sequência das atividades a desenvolver; 5- análise da sequência a fim de proceder a algum ajustamento se necessário e 6- processo de avaliação tanto por parte do professor como por parte do aluno.

Numa unidade didática, as aulas nestes dois tipos de tarefas (de comunicação e de apoio linguístico) entrelaçam-se cuidadosamente, a fim de formarem uma sequência de tarefas que conduzem de forma coerente à elaboração da tarefa final, a qual marcará o apogeu comunicativo da unidade. Todo este trabalho deve ser sempre feito através de uma negociação, sendo o professor responsável por promover uma participação mais ativa dos seus alunos, assumindo estes a responsabilidade da construção da sua própria aprendizagem. Para tal, a escola tem um papel deveras importante, uma vez que deve ser um local de formação para a vida e não ser encarada como uma obrigação ou um castigo que lhes é imposto sem qualquer recompensa ou objetivo. Muitos dos nossos alunos olham dessa forma a escola, dado que não se sentem motivados nem interessados em aprender, em ter aquela curiosidade de quererem saber sempre mais e mais. Closets (2002: 8) apresenta mesmo a sua indignação perante tal atitude, não entendendo como a felicidade de aprender é partilhada por tão poucos, essa felicidade que iluminou toda a sua vida e fez dela uma existência sem rotina e sem tédio.

De modo a combater essa desmotivação, o sistema educativo, como qualquer outro sistema, tem que se atualizar constantemente, tem que estar a par de iniciativas que auxiliem e tentem diminuir o insucesso e o abandono escolar, o desinteresse dos alunos, a desconcentração, a indisciplina na sala de aula, entre outros fatores. É muito importante recorrer a estratégias, entre as quais as que invocam o lúdico, para elevar o interesse dos estudantes, a participação na sala de aula e os próprios resultados escolares. Para Vieira (2000: 19) a relação professor/aluno tem vindo a sofrer alterações ao longo dos tempos tendo esta situação feito com que, cada vez mais, o docente sinta necessidade de procurar estratégias que lhe possibilitem um melhor relacionamento com os seus alunos e, conseqüentemente, o estabelecimento de um ambiente facilitador da aprendizagem na sala de aula.

3- O lúdico

O lúdico faz parte das atividades da dinâmica humana, caracterizando-se por ser espontâneo, funcional e satisfatório. O lúdico, com origem na palavra latina “ludus”, é definido como *jogo* por diversas fontes, tais como pelo *Diccionario de María Moliner*⁴, pelo *Diccionario da Real Academia Española*⁵ e no *Diccionario Básico de uso de la Lengua Española* (2008: 556). Consultado também o *Diccionario Universal Escolar de Língua Portuguesa* (1999: 436) a definição de lúdico aparece-nos como um adjetivo referente a jogos, brinquedos, divertimentos e passatempos. Desta forma, o lúdico relaciona-se com jogo, divertimento, distração e prazer remetendo-nos para um ambiente positivo e apelativo, ou seja, o lúdico é visto como algo que nos atrai e motiva. Segundo Almeida (s.d.), se o termo *lúdico* estivesse somente confinado à sua origem, este estaria apenas relacionado com o ato de jogar, de brincar e ao movimento espontâneo. Porém, o lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia (ramo biológico da psicologia que estuda as relações mentais e as funções físicas, procurando o entendimento da relação corpo-mente e dos processos psíquicos com os fisiológicos) do comportamento humano deixando assim de ser um simples sinónimo de jogo, mas sim, um elemento precioso no

⁴ Disponível em:

http://www.diclib.com/cgi-bin/d.cgi?p=ludico&page=search&l=es&base=&prefbase=&newinput=1&st=&diff_examples=1&category=cat4#.U4KH_Itdaic Acesso a 2 de maio de 2014

⁵ Disponível em: <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?id=19tMxD9qGDXX2M36MZEb> Acesso a 2 de maio de 2014

processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, proponho-me elaborar e aplicar alguns jogos com o intuito de verificar esse mesmo processo.

Piaget (1967) e Vigotsky (1984), dois vultos incontornáveis no que toca ao desenvolvimento e aprendizagem recorrendo ao lúdico, são reconhecidos pelo contributo que as suas obras trouxeram para uma compreensão mais ampla e abrangente, não só sobre a construção do conhecimento na criança, mas também, o reconhecimento da importância do lúdico para o desenvolvimento e aprendizagem da mesma. Segundo Piaget, “O desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ela precisa de brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio com o mundo (...) o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral.”(1967: 32). Neste sentido, Piaget defende o jogo como elemento constituinte à construção do conhecimento, logo tem que ser encarado como um elemento fundamental no processo de transmissão e aquisição de conhecimentos.

Também para Vigotsky (1989) o lúdico é fundamental para o desenvolvimento da criança. É através dele que ela aprende a agir e reagir, que a sua curiosidade é estimulada, adquire autoconfiança e proporciona o desenvolvimento não só da linguagem, mas também do pensamento e da concentração.

Ao pensar-se em lúdico rapidamente este é, como vimos, associado à infância. Porém, esta ideia não corresponde à verdade, uma vez que o mesmo é importante em todas as idades. Santos (2010: 11) defende que o brincar e jogar fazem parte da condição humana e que as atividades lúdicas representadas pelos jogos, brinquedos e dinâmicas são manifestações presentes no quotidiano das pessoas desde o início da humanidade.

Também defensor da ludicidade para a vida foi São Tomás de Aquino⁶, ao dizer que o brincar é necessário para (levar) a vida humana, refere que o ser humano tem necessidade de repousar, descansar e que o faz através do brincar. Também Santos (2010: 11) nos apresenta o ato de brincar como algo nato: “(...) todo o ser humano sabe o que é brincar, como se brinca, por que se brinca, mas a grande dificuldade surge no momento em que se pretende formular um conceito claro sobre o lúdico.” Desta forma, o lúdico teria um

⁶ Disponível em: <http://www.santotomas.com.br/?p=81> Acesso a 7 de maio de 2014

conceito sentido pela emoção e não pela razão, mais vivido e menos teorizado. Talvez seja por isso que não existe consenso quando se pretender definir o conceito *brincar*.

Com o lúdico os discentes brincam e aprendem, obtendo-se desta forma dois ingredientes essenciais à vida humana: o prazer e o conhecimento. Nesta junção, verificamos que o lúdico, quando aliado à pedagogia, torna-se uma mais-valia, um elemento importante e enriquecedor, contribuindo para que a aprendizagem possa ser mais produtiva e eficaz. Figueroa (1984: 85) confirma a importância dos jogos didáticos para a educação, uma vez que estes contribuem para o desenvolvimento e respetiva aprendizagem. Reconhece ainda o jogo como sendo um elemento essencial à vida humana, afetando cada um de nós de forma diferente em cada fase da vida, destacando o jogo livre para a criança e o jogo sistematizado para o adolescente.

Segundo Santos (2010: 21) a utilização de atividades lúdicas é uma estratégia viável no futuro da educação, uma vez que estas tendem a ser mais abertas, criativas e dinâmicas. Salienta ainda a importância das práticas pedagógicas estarem em constante atualização e, por isso, dever-se procurar sempre alternativas que auxiliem na construção do sucesso escolar. Almeida (s.d.) apresenta-nos como atividades lúdicas todas as que propiciem a vivência plena do aqui-agora, integrando a ação, o pensamento e o sentimento. Tais atividades podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que possibilite instaurar um estado de inteireza: uma dinâmica de integração grupal ou de sensibilização, um trabalho de recorte e colagem, uma das muitas expressões dos jogos dramáticos, exercícios de relaxamento e respiração, movimentos expressivos, atividades rítmicas, entre outras tantas possibilidades.

A educação lúdica está distante da conceção ingénua de passatempo, brincadeira vulgar ou diversão superficial. Almeida (1994: 10) apresenta-nos a educação lúdica como sendo "(...)uma ação inerente na criança, adolescente, jovem, adulto e aparece sempre como uma forma tradicional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo". Ainda segundo Almeida (1994: 10-11), todo o trabalho efetuado com atividades lúdicas proporciona o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da sociabilidade. Ajuda a reforçar os conteúdos lecionados, o respeito pelas regras, colegas e professores, a aceitar diferentes opiniões, a adquirir novas competências e habilidades, a reforçar os laços com os seus colegas de grupo e a saber lidar com os resultados (principalmente quando se perde ou se erra). Desta forma, ajudamos os alunos a tornarem-

se mais seguros, confiantes e espontâneos, desenvolvendo assim uma maior e melhor integração não só na própria turma, mas também na escola.

Apesar do lúdico ser um auxiliar precioso no ensino, para Santos (2010: 13), muitos são os educadores que ainda apresentam alguma relutância em explorar este recurso. Os educadores exigem que os alunos estejam atentos, contem histórias, tenham raciocínio lógico, criatividade e imaginação, mas quando realizam atividades lúdicas, estas estão dissociadas não só do contexto do aluno mas também de qualquer tipo de aprendizagem. Santos (2010: 13) afirma ainda que os docentes não têm o hábito de usar os jogos como estratégias de intervenção psicopedagógica, não aproveitando assim o lúdico como meio para o desenvolvimento das habilidades, competências e inteligências.

3.1- O lúdico no processo de ensino-aprendizagem

O lúdico é extremamente importante para o desenvolvimento do ser humano, e, partindo deste pressuposto, contribui para a aquisição de novos conhecimentos, estimula a sociabilidade, facilitando em muito o processo de ensino-aprendizagem. É através de atividades lúdicas que o aluno explora muito mais a sua criatividade, melhora a seu comportamento na sala de aula e a sua auto-estima.

Nesta perspectiva, as atividades lúdicas, contribuem para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, convertendo os alunos em elementos ativos no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que todos os elementos, sem exceção, são levados a participar, a comunicar, a interagir entre eles e o professor.

Neste o sentido, o lúdico deverá ter uma maior e mais visível implementação nas salas de aula, uma vez que, segundo Santos (2010: 18), a ludicidade, enquanto ciência, fundamenta-se em quatro eixos: o sociológico, o psicológico, o pedagógico e o epistemológico. Para este autor o sociológico, engloba a vertente social e cultural, o psicológico relaciona-se com o processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano em qualquer faixa etária, o pedagógico, serve-se tanto da fundamentação teórica existente como das experiências educativas provenientes da prática docente e por vez o epistemológico tem fontes de conhecimentos científicos que sustentam o jogo como fator de desenvolvimento. Santos (2010: 21) refere ainda, que “Todo o processo de implementação do lúdico como processo presente nas aulas, só será uma realidade se existirem pessoas inovadoras, criativas e capazes de incentivar a busca por novos caminhos e a sede por aprender”.

Também Closets (2002: 7-8; 346-347), apresenta-nos o lúdico como uma função social, um direito, um dever, uma experiência-teste, uma disciplina e um elemento que, em grande parte, determina o tipo de vida que se levará em adulto. Considera ainda o *aprender* como um esforço, um enriquecimento, uma aventura e um prazer. Desta forma, podemos considerar que o lúdico pode contribuir significativamente para o desenvolvimento do ser humano (tenha ele que idade tiver) não só na aprendizagem, mas também no desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando inclusivamente o processo de socialização, comunicação, expressão e construção do pensamento. Não pensemos, no entanto, no lúdico como a única alternativa para a melhoria no intercâmbio ensino-aprendizagem, mas sim como uma ponte que auxilia na melhoria dos resultados por parte dos educadores interessados em promover mudanças favoráveis aos seus educandos.

A utilização do lúdico em contexto de sala de aula, pode ser um pequeno passo para superarmos a visão que se tem da escola de hoje, considerada como ultrapassada, por se ter tornado desinteressante para muitos dos alunos.

3.2- O papel do professor e do aluno na abordagem lúdica

O docente é um dos elos mais importantes dentro do chamado sistema educativo. É ele que faz a ligação entre o Programa Educativo e o aluno devendo evitar a apresentação de uma nova noção antes da plena consolidação das anteriores, Avanzini (s.d.: 108). Desta forma, cabe ao professor adotar um ritmo, escolher exemplos apropriados, prever os exercícios que lhe permitirão verificar se os alunos o acompanham e entendem. Também Estanqueiro (2010: 38) considera que a transmissão de conhecimentos, por parte do docente, é necessária para ajudar o aluno a adquirir a herança cultural da humanidade, ou seja, os saberes já constituídos nos domínios científico, tecnológico, literário e artístico. No entanto, devemos ter algum cuidado na transmissão de conhecimentos pois, para Estanqueiro (2010: 39) “Quando os professores optam pelo monólogo, os alunos desinteressam-se e distraem-se, mesmo que finjam atenção. Fazem de conta que ouvem.”

Todo o aluno, no seu processo de aprendizagem, encontra dificuldades em *crescer*. É importante que se tenha consciência de que o aluno traz consigo toda uma bagagem natural cultural bem como referências afetivas. A nível social temos de destacar o ambiente envolvente do aluno, ou seja, a quantidade e qualidade de estímulos recebidos, bem como o valor dado à aprendizagem pela família e/ou meio social comunitário. Deste modo, cabe ao docente utilizar todos os dados e meios que possibilitem uma construção do conhecimento

de forma mais adequada e intensa, tendo sempre presente o tipo de alunos, os objetivos e metas. Compete-lhe ainda organizar, selecionar e aplicar o material educativo, verificar se os conceitos estão a ser devidamente assimilados e, caso necessário, readaptar a maneira de ensinar de acordo com cada aluno. Esta ideia é igualmente apresentada por Ferreira (2010: 131), defendendo que “(...)quando educamos, somos confrontados a reavaliar o que consideramos certo ou errado”.

Um professor que pretenda optar pela introdução do lúdico na sala de aula, deve utilizar esta estratégia apenas se estiver devidamente preparado, tiver conhecimentos sobre os fundamentos em que baseia a atividade lúdica, tiver disponibilidade para se manter sempre atualizado de forma a introduzir novas atividades em função do seu público-alvo.

Nesta perspetiva, o papel do professor é muito importante uma vez que lhe compete ter o cuidado de saber gerir a escolha e a aplicação de jogos e atividades estabelecendo qual o seu fim pedagógico para que não se transformem em atividades vazias de conhecimento e provocadoras de desordem. Elaborar e aplicar uma atividade apropriada ao tipo de alunos, aos seus conhecimentos e capacidades, ao objetivo que se pretende alcançar bem como às condições físicas do local onde a aula decorre nem sempre é tarefa fácil. Receios de falhar vão existir sempre. Há que ter em conta que no ensino todos os materiais a que recorreremos, que elaboramos e que adaptamos são pensados com um único fim: o de levar os nossos alunos ao sucesso, devendo para tal todo o trabalho estar envolto em cientificidade e humanização tal como nos é apresentado por Santos:

O educador lúdico deve ser um profissional sério, que estuda, que pensa, que pesquisa, que experimenta, dando um caráter de cientificidade a seu trabalho e, ao mesmo tempo, uma pessoa que vivencia, que chora, que ri, que canta e que brinca, dando um caráter de humanização ao trabalho escolar. Esse conceito possibilita vislumbrar um educador holístico que une razão e emoção. Se ele agir assim em sala de aula possivelmente os alunos terão uma formação diferenciada. (2010: 23-24)

Cabe ao aluno a responsabilidade de captar, organizar e absorver novos conhecimentos de forma significativa, ou seja, a ele caberá a escolha de aprender de forma qualitativa ou de forma simplesmente *robótica*. O discente deixa de ser um elemento passivo no processo ensino-aprendizagem e passa a ser o elemento central ativo que assume o controlo e responsabilidade da sua aprendizagem. Segundo Fernández (2001: 21), os alunos enquanto agentes ativos, promovem o desenvolvimento da sua autonomia, da tomada de decisões, a capacidade de avaliar resultados, de resolver problemas e de desenvolver o sentido de responsabilidade ou seja: “El aprendiz, por su lado, se responsabiliza de su propio aprendizaje y ensaya la mejor forma de aprender”.

Os alunos gostam de se sentir estimulados e desafiados, gostam de atividades apelativas e inovadoras, assim, defende-se o uso do lúdico como um recurso potenciador para reforçar, ou promover, nos alunos, o poder de imaginação, a sua criatividade, a sua capacidade de trabalhar em grupo, de respeitar colegas e professores.

Para que o desenvolvimento escolar ocorra com sucesso, são três os elementos que devem estar em plena sintonia: o aluno, o professor e a própria situação de aprendizagem, uma vez que, segundo Ferreira (2010: 160), o que existe entre o professor e a sua turma é único. As características da relação entre docente e discente influenciam todo o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. O MCER (*Marco Común Europeo de Referencia*) reconhece o valor da afetividade 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)

Para que seja criado um ambiente propício e favorável para o desenvolvimento do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, é necessário que os relacionamentos professor-alunos e alunos-professor tenham como suporte o respeito mútuo. O professor poderá ajudar os seus discentes a eliminar a ansiedade, o medo, a frustração e a insegurança, levando-os a tomar consciência da sua existência e das suas capacidades para aprender uma língua estrangeira. Para Antunes (2001: 41), o professor é como um cozinheiro do saber, executa as suas receitas com serenidade, coerência, do simples para o complexo, do início para o fim, degrau por degrau. Só assim pode cumprir a missão de preparar verdadeiros *chefs* da gastronomia do saber.

Todo o professor deve saber cativar os alunos para a aprendizagem, à semelhança do que diz Saint-Exupéry (2001: 68) “eu não preciso de ti. E tu também não precisas de mim. (...) Mas, se tu me cativares, passamos a precisar um do outro. Passas a ser o único no mundo para mim. E eu também passo a ser única no mundo para ti.”

3.3- A motivação e o lúdico

Motivação é-nos apresentada, segundo o *Diccionario da Real Academia Española*⁷ como: “1.f.Acción y efecto de motivar; 2. f. motivo (causa) e 3.f.Ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutar la con interés y diligencia.” Também Peña (2006), apresenta motivação como uma palavra que deriva do verbo latino *movere* a qual significa colocar-se em movimento. Segundo Peña, quando um aluno quer aprender alguma coisa fá-lo com maior interesse do que quando lhe é imposto. Na aprendizagem, a motivação depende inicialmente das necessidades e impulsos do aluno, uma vez que são estes que originam a própria vontade de aprender.

Como todos sabemos, a motivação é um fator fundamental da aprendizagem, podendo ocorrer aquisição de conhecimentos sem professor, sem livros, sem escolas e sem muitos outros recursos mas, mesmo que existam todos esses recursos favoráveis, se não houver interesse não haverá decerto aprendizagem. De acordo com Brunck (s.d.: 1), a motivação é um dos grandes problemas da educação, uma vez que a mesma não é igual em alunos e professores. Segundo este autor, não existem receitas milagrosas para motivar os alunos, uma vez que as situações, em contexto de sala de aula, são complexas e imprevisíveis. Assim sendo, compete ao docente conhecer, dominar e saber utilizar, de forma flexiva e criativa, as várias técnicas de motivação, as quais podem passar pelo elogio (sempre benéfico à autoestima) bem como pela criação de um clima agradável e emocionalmente positivo. Também Raasch (s.d.: 8) e Estanqueiro (2010: 25) apresentam o mesmo ponto de vista referindo que os alunos, como todas as pessoas, têm sede de aprovação e reconhecimento. Segundo estes, com reforços positivos, o professor cativa a simpatia do aluno e da turma, tornando mais cordial a atmosfera da aula e mais forte a sua influência pedagógica.

Apesar da sua importância para a aprendizagem, a motivação nem sempre recebe a devida atenção do professor. Procurar incutir o desejo do saber aos alunos, a fim de que estes se interessem pela matéria e que estudem de forma independente e criativa, é por vezes bastante difícil. Para Avanzini (s.d.), o professor deverá ser o que instrói e aquele que faculta o desejo de ser instruído, evitando assim o aparecimento do desinteresse e cansaço escolar.

⁷Disponível em: <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=motivaciones>. Acesso a 30 de março de 2014

A desmotivação dos alunos, fonte de indisciplina e insucesso, é claramente um dos maiores desafios para todos os professores. Segundo Estanqueiro (2010: 11), a motivação nem sempre está presente nos aprendentes uma vez que muitos chegam às aulas sem qualquer tipo de interesse e desvalorizam a importância da escola e do conhecimento, sentindo-se, naturalmente, mais atraídos pelos prazeres imediatos da sociedade de consumo do que pelo trabalho escolar, que exige esforço e método. A motivação facilita o sucesso e, por sua vez, o sucesso reforça a motivação. É um círculo virtuoso.

Abreu (2011: 4) partilha da mesma opinião referindo que “Muitos são os alunos que desistem desde cedo de aprender. Num mundo que lhes oferece tudo à velocidade da Internet, de um telemóvel a da televisão, estudar deixa de parecer essencial. Para os alunos a escola, aos poucos e poucos perde interesse.”

Para combater a desmotivação o professor deve planear e produzir aulas apelativas, inovadoras e criativas utilizando a componente lúdica. Segundo Abreu (2011: 4), cabe ao professor fazer milagres e recuperar alunos que por si só já desistiram há muito. Mas como? Se não querem aprender, como motivá-los? Para a autora a resposta é simples: jogar na aula.

Nesta perspetiva, a brincar também se aprende e, por isso mesmo, enquanto brincamos exercitamos as nossas potencialidades, provocamos o funcionamento do pensamento, adquirimos conhecimentos sem pressão ou medo, desenvolvemos a sociabilidade e a sensibilidade, desenvolvemo-nos intelectual, social e emocionalmente.

3.4- O lúdico na sala de aula

Uma das obras de Huizinga (1935) intitula-se *Homo Ludens*, referenciando, desta forma, aquele que afirmava ser o próximo passo da evolução do homem após o *homo sapiens sapiens*, ou seja: o homem que brinca. Na sua obra argumenta que o jogo é uma categoria absolutamente primária da vida, tão essencial quanto o próprio raciocínio e a própria fabricação de objetos. Para Huizinga, o jogo é uma atividade voluntária exercida num determinado tempo e espaço, seguindo regras consentidas e absolutamente obrigatórias onde há uma entrega total do jogador. Segundo o autor (2000: 18), a alegria que está indissolúvelmente ligada ao jogo pode transformar-se, não só em tensão, mas também em arrebatamento. A frivolidade e o êxtase são os dois pontos que limitam o âmbito do jogo. Também Kishimoto (1994: 105) afirma que definir o termo jogo não é fácil. Para ele, “pode-se falar de jogos políticos, de adultos, de crianças, de animais, de xadrez, de adivinhas, de

contar estórias, fábulas, de brincar de "mamãe e filhinha", de dominó, de quebra-cabeça, de construir barquinho e uma infinidade de outros.”

As atividades com jogos são consideradas como estratégia didática, facilitadora da aprendizagem, devendo estas ser planeadas e orientadas visando proporcionar a construção de algum tipo de conhecimento. O lúdico deve ser encarado de forma séria, competente e responsável. Usado de forma correta, poderá proporcionar importantes momentos de aprendizagens e troca de experiências. Considerando a sua importância no processo ensino-aprendizagem, o lúdico favorecerá de forma eficaz o pleno desenvolvimento das potencialidades do aluno.

Segundo Caillois (s.d.) o jogo pode ser encarado como uma atividade e identifica seis elementos que o definem e caracterizam:

1. Livre: uma vez que, se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre;
2. Delimitada: circunscrita a limites de espaço e de tempo, rigorosa e previamente estabelecidos;
3. Incerta: já que o seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente;
4. Improdutiva: porque não gera bens, nem riquezas nem elementos novos de espécie alguma;
5. Regulamentada: sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta;
6. Fictícia: acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra, ou de franca irrealdade em relação à vida normal.

A classificação dos jogos proposta por Caillois (s.d.), não é feita em função do instrumento do jogo, do local onde se realiza nem do número de jogadores envolvidos, mas sim do seu “caráter fundamental”. Em qualquer jogo podem ser encontrados pelo menos um dos quatro elementos descritos por Caillois: os jogos de competição ou Agôn, os jogos de acaso ou Alea, os jogos de simulacro ou Mimicry e os jogos de vertigem ou Ilinx.

Deste modo, 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. O jogo pressupõe a companhia e não a solidão, estando o seu

desenvolvimento repleto de conteúdos socializantes que possibilitam a construção de um bem-estar social coletivo e não individual.

Com a utilização do jogo, de brincadeiras e risos, referido por Felizardo (1994: 43) como formas espontâneas e de interação social, o aluno tem a possibilidade de explorar a sua criatividade, melhorar a sua conduta no processo de ensino-aprendizagem e, em muitos casos, desenvolver uma boa autoestima, tendo o professor um papel fundamental como guia em todo esse processo.

Em contexto de sala de aula a utilização de jogos educativos só traz vantagens acrescidas ao ensino. Além de tornarem as aulas mais diversificadas, motivadoras e interessantes, promovem uma atitude positiva perante a aprendizagem e, acima de tudo, encorajam a participação ativa dos alunos, aumentando a sua confiança. Segundo Abreu (2011: 5), a utilização dos jogos em contexto de sala de aula é deveras vantajoso uma vez que:

- Permite o desenvolvimento integral do aluno: físico, social, emocional e cognitivo;
- Facilita a aquisição de conhecimentos;
- Desenvolve nos alunos a sua competência linguística;
- Permite a sociabilização e a cooperação (saber dar a vez, seguir instruções, etc);
- Estimula a imaginação e criatividade;
- Proporciona o desenvolvimento físico e motor;
- Aumenta a concentração e a capacidade de memória;
- Encoraja a participação ativa mesmo dos alunos mais tímidos e dos jovens com necessidades educativas específicas;
- Introduce variedade nas atividades da aula;
- Muda o ritmo da aula, ajudando a criar uma atmosfera mais divertida e descontraída;
- Aumenta a comunicação aluno-aluno, reduzindo o domínio do professor e
- Permite revelar as áreas de maior fraqueza de alguns alunos, de modo a serem trabalhadas posteriormente.

Perceber e valorizar a importância do lúdico em sala de aula é fundamental para que esta prática seja cada vez mais comum e presente nas escolas. A componente lúdica vem em auxílio para uma educação que necessita de mudança, de novidade, de estímulo e incentivo. Proporcionar aos alunos uma aprendizagem agradável é renovar a visão de escola para muitos tornando-a num lugar mais acolhedor para os que nela passam tanto tempo.

A Prática de Ensino Supervisionada na Escola Básica e Secundária Ibn Mucana.

A Escola Básica e Secundária Ibn Mucana, situa-se na freguesia de Alcabideche no concelho de Cascais. Cascais forma parte integrante da Área Metropolitana de Lisboa, a qual engloba 20 concelhos encontrando-se Cascais dividido, administrativamente, em 6 freguesias. Segundo os censos de 2011 verifica-se que este concelho (206.429 habitantes), nos últimos 10 anos, assistiu a um crescimento significativo da sua população residente, traduzido em mais 35 746 habitantes em relação aos censos de 2001. Esta freguesia é afetada por indícios de interioridade em relação ao centro administrativo, contudo, as sinergias geradas quer, com o funcionamento do hospital de Cascais, quer com a rede de acessibilidades emergentes, ligação do IC 30 à A5 e a variante de Manique, alteraram esta realidade potenciando o seu crescimento económico-urbanístico.

A Escola Básica e Secundária Ibn Mucana, sede do Agrupamento, foi criada pela portaria n.º 136/88, de 29 de fevereiro. A sua criação inseriu-se no âmbito do Programa Especial de Execução de Escolas Preparatórias e Secundárias, criada pelo Decreto de Lei nº 76/80 de 15 de abril. Segundo o preâmbulo desta portaria “a expansão do sistema educativo impõe um progressivo alargamento das estruturas físicas de acolhimento dos alunos”, havia a necessidade de introduzir no parque escolar, novos equipamentos que permitiriam uma gestão mais equilibrada e uma melhor distribuição e alojamento dos alunos. Neste contexto, a criação da escola resultou da necessidade de descongestionar as escolas do litoral do Concelho de Cascais, nomeadamente as Escolas Secundária de S. João do Estoril, Cascais e Alvilde, da pressão da população escolar resultante do crescimento urbanístico do interior do Concelho e especificamente da freguesia de Alcabideche.

O Agrupamento Vertical de Escolas Ibn Mucana, com sede na Escola Básica e Secundária do mesmo nome, foi constituído no dia 1 de julho de 2010, integrando mais cinco estabelecimentos de ensino, a saber: a Escola Básica do 1º Ciclo José Fernando dos Santos (EB1), a Escola Básica do 1º Ciclo Amoreira 2 (EB1) com Jardim de Infância (JI), a Escola Básica do 1º Ciclo Fausto Figueiredo (EB1), a Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância Raúl Lino (EB1) e a Escola Básica e Secundária Ibn Mucana.

A nível de infraestruturas, a escola ocupa um espaço físico que abrange uma área total de 26 000 m², onde se enquadram seis pavilhões ligados por um corredor aberto, pelo

refeitório, pelo pavilhão Multiusos, campo de jogos, zonas verdes e espaços de recreio e de lazer. No total existem cerca de vinte salas de aula (nas que trabalhei, as mesas e cadeiras encontravam-se degradadas e embora possuíssem computador, tela e projetor o nível de visibilidade era deficitário), quatro laboratórios, espaços desportivos (campos de jogos exteriores e Pavilhão Gimnodesportivo de Alcabideche exterior) bem como gabinetes de trabalho.

A Biblioteca Escolar, também designada por CRE (Centro de Recursos Educativos) representa um instrumento importante da escola, permitindo aos alunos pesquisar informações em diversos suportes ou desenvolver atividades no âmbito cultural. O CRE é um espaço que dispõe de diferentes funcionalidades: atendimento, multimédia, ludoteca, hemeroteca, espaços de leitura silenciosa e espaços com possível utilização para trabalho de pares e trabalho de grupo.

Para além dos Serviços de Administração Escolar, a escola tem em funcionamento serviços educativos especializados: Serviço da Ação Social Escolar, que permite apoiar alunos com necessidades socioeconómicas ou de integração; Serviço de Psicologia e Orientação Escolar para intervenção no processo de orientação vocacional e profissional e no acompanhamento do processo escolar e formativo dos alunos e o serviço de Apoio Educativo de intervenção no processo escolar e profissional dos alunos.

Relativamente à educação formal (2011) a freguesia mantém a tendência de apresentar médias baixas ao nível do Concelho, apresentando uma taxa de 18,1% de analfabetismo, cerca de 21,3% dos residentes tinham o 1º ciclo de escolaridade, 12% tinha o 2º ciclo de escolaridade, 16,7% tinha o 3º ciclo de escolaridade, 15,4% tinha o nível secundário e só apenas 13,9% da população tinha níveis superiores de escolaridade. Segundo o Projeto Educativo⁸ (2012: 47), “[A] este fraco nível de instrução alia-se a manutenção da fragilidade de equipamentos e recursos de qualidade a nível ambiental, a nível desportivo, a nível cultural, a nível educativo e ao nível do desenvolvimento social.”

Com base nos presentes dados, torna-se importante assumir, segundo ainda o Projeto Educativo (2012: 51) uma “Filosofia de Projeto”, ou seja, uma orientação das práticas estrategicamente escolhidas, organizadas e justificadas na consecução do Projeto Educativo do Agrupamento que assenta no binómio “Melhorar o Desempenho / Promover o Sucesso: aprender mais – aprender melhor”, projetando-se na realização plena das possibilidades educacionais do Agrupamento, através de uma atitude interpretativa e

⁸ Disponível em : <http://portal.ibn-mucana.com/> . Acesso a 12 de junho de 2014

reflexiva que possa contribuir para uma ação de melhoria permanente, numa dinâmica de aperfeiçoamento contínuo, na dupla perspetiva dos processos e dos resultados em prol do benefício dos alunos e da comunidade educativa em que a escola se insere. Este aspeto é também referenciado no Diagnóstico Organizacional⁹ (2013: 78), o qual apresenta como um dos pontos fortes, a constante preocupação em estabelecer parcerias, mantendo contactos regulares com empresas, autarquias e outras entidades externas, para garantir estágios e promover o espírito empreendedor nos seus alunos.

A fim de operacionalizar as diretrizes organizacionais e curriculares, foram estabelecidas várias estratégias gerais de intervenção, apresentadas no P.E. (2013: 55), tais como: diversificar a oferta formativa (Ensino Regular, Cursos de Educação e Formação, Cursos Profissionais, Educação e Formação de Adultos e Ensino Recorrente); implementação e desenvolvimento do Projeto Fénix; desenvolvimento do Plano Nacional de Leitura; implementação do Projeto *Comenius*; implicar os alunos, quer no seu processo educativo, quer no processo de construção e desenvolvimento das escolas do Agrupamento; entre outras. De salientar ainda uma ferramenta muito importante e muito útil (para alunos, professores e Encarregados de Educação) já presente na grande maioria das escolas: A *página da escola*. Aqui é possível consultar toda a oferta educativa, o Projeto Educativo, planificações, manuais, critérios de avaliação, o jornal da escola, atividades e eventos, aceder à plataforma de e-learning -Moodle, conhecer a história e símbolos do Agrupamento, entre outros.

Tendo a EBSIM aceite receber dois estagiários, ficou o núcleo constituído pela docente Conceição Jacinto e por mim (ambas a fazer apenas estágio em Espanhol) sob orientação da professora Indira Gujral. Uma vez que tivemos de terminar o estágio em março de 2014, pelo facto de a professora orientadora entrar em licença de maternidade, tudo o trabalho foi vivido de forma intensa e exaustiva. Para além da preparação das aulas e respetivos materiais, os encontros com a orientadora foram um espaço de reflexão e de discussão de resultados, onde se foi aferindo o que poderia ter sido melhor ou diferente no decorrer da leção, tendo em vista um contínuo aperfeiçoamento da prática pedagógica. De referir que, por motivos profissionais (uma vez que me encontrava a lecionar Inglês a seis turmas numa escola do concelho da Amadora), não pude assistir a todas as aulas e anos que gostaria, tendo-me limitado às aulas de 7º e 8º ano.

⁹ Disponível em : <http://portal.ibn-mucana.com/> . Acesso a 12 de junho de 2014

Nos meses em que fiz parte do corpo docente da EBSIM, pude constatar que o clima e o ambiente educativo existentes, baseados no trabalho colaborativo, eram os alicerces para o cumprimento dos objetivos e das metas a que a Escola se propõe cumprir, na responsabilidade de formar indivíduos para a vida.

Considero que a minha colega de estágio e eu fomos bem recebidas, não só pela nossa orientadora, mas também pelos alunos, órgãos de gestão e restante comunidade escolar. Pelo que pude observar considero esta organização escolar, bem organizada, preocupada, dinâmica, interessada e para tudo isso contribuem todas as pessoas que lá trabalham e/ ou estudam, não esquecendo o papel dos Encarregados de Educação.

Considerações iniciais sobre a observação e lecionação na Prática de Ensino Supervisionada

1-Observação das aulas de Espanhol

Analisando o horário da professora orientadora e das minhas disponibilidades, ficou decidido que iria assistir às aulas das turmas do 7º B, 7ºC e 8ºE. Desde logo, a professora Indira Gujral abriu as portas das suas aulas não colocando quaisquer impedimentos, tendo a observação de aulas tido início no próprio dia da minha apresentação.

As aulas de Espanhol, lecionadas pela professora orientadora, foram de grande importância não só por se tratar do trabalho com um público-alvo adolescente, mas também por se trabalhar com uma língua estrangeira de nível inicial da qual tinha total inexperience de lecionação.

Com as observações feitas nas turmas anteriormente mencionadas, pude conhecer algumas particularidades da turma, em geral, e de cada um dos seus elementos, em particular. Este primeiro contacto foi bastante positivo, pois a partir do conhecimento prévio da turma, foi possível pensar na planificação e na organização das atividades para as aulas que iria lecionar. Uma vez que me encontrava a trabalhar num outro estabelecimento de ensino, conseguir fazer um pleno acompanhamento das três turmas, tornou-se muito difícil. Assim, perante as dificuldades de conciliação de horários, optei por trabalhar com os sétimos anos, mais concretamente com o 7º C, de forma a conciliar as aulas com o trabalho.

As observações realizadas, foram o alicerce de diálogos, troca de ideias e experiências sempre como objetivo a reflexão e o aperfeiçoamento da prática pedagógica, não só minha enquanto estagiária, mas também da própria professora orientadora. A análise das aulas afigura-se como peça chave para que o docente faça uma análise reflexiva, uma vez que, segundo Verdia (2009: 1), para se ser um profissional competente não basta terem-se os conhecimentos (saber), as capacidades (saber fazer) e as atitudes necessárias para trabalhar em aula (saber ser), mas sim saber aplicá-las no momento adequado (saber atuar). A autora orienta-nos ainda para os aspetos suscetíveis de observação, tais como o aluno, o professor, a aprendizagem, a gestão da aula, os objetivos e a própria sequência da aula bem como os materiais e recursos utilizados.

Durante o processo de observação, encontrei na forma de ensino da professora Gujral um trabalho de planificação, destinado a facilitar o processo de ensino-aprendizagem tentando sempre incutir interesse nos alunos não só pelos conteúdos tratados, mas também pelo gosto da cultura espanhola. Apesar de toda a planificação, constatei que nem sempre os alunos estavam atentos ou interessados. A título de exemplo, na correção de um exercício, sabendo que a professora solicitava a sua participação por uma ponta da sala e terminava na outra, a previsibilidade do processo fazia com que os discentes pudessem calcular o seu momento de intervenção, antecipassem a pergunta à qual tinham de responder e a preparassem, perguntando ao colega do lado ou, até consultando as soluções, de forma a garantirem uma resposta bem-sucedida, abstraindo-se da aula logo de seguida.

Assim, como meio de combater esta “fuga da aula”, a professora orientadora, por vezes, utilizava o fator surpresa, obrigando-os a seguirem a aula com mais atenção.

Após assistir a algumas aulas, verifiquei que outro plano utilizado era a chamada, no início de cada aula, de um aluno ao quadro para abrir a lição e fazer o registo do sumário. Porém, tudo isto era relacionado com a aula anterior, tendo em alguns casos, passado dois ou três dias de intervalo. Desta forma, a professora Gujral procurava relembrar o trabalho feito na aula anterior, fazendo assim um “aquecimento” para a aula a decorrer. Porém, nem sempre este seu objetivo era atingido pois, em alguns casos, os alunos limitavam-se a copiar o sumário do quadro não fazendo qualquer esforço para se lembrarem da aula passada. Na minha opinião, a abertura da lição e o registo do sumário (este preferencialmente no final), devem ser feitos na própria aula, levando os discentes a refletir sobre os conteúdos e atividades realizadas mas também ajudar desenvolver o seu poder de organização e síntese de informação.

Enquanto espetadora das aulas da professora Gujral, pude constatar que o êxito de todo o processo de ensino-aprendizagem por ela apresentado, deve-se à boa relação pedagógica que manteve com os seus alunos, sempre baseada no diálogo e respeito mútuo. Assim, durante todo o processo de observação das aulas, o registo, a análise e a reflexão do observado, permitiram-me identificar a multiplicidade de papéis que o professor tem de desempenhar numa sala de aula. Pude, desta forma, refletir sobre a pertinência e os resultados de determinadas práticas e, no caso de insucesso, produzir e pôr em prática estratégias e materiais capazes de superar falhas detetadas.

Em suma, na turma 7º C, pude conhecer algumas particularidades não só da turma em geral, mas também de cada aluno que a compunha. Este primeiro contacto foi bastante positivo pois, a partir do conhecimento prévio da turma, foi-me possível pensar numa

planificação e organização adequada para as minhas aulas assistidas, tendo em mente o meu público-alvo.

1.1- Caracterização e observação da Turma

A turma do 7º C era constituída por 30 alunos (19 raparigas e 11 rapazes - dos quais três eram repetentes), com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos e provenientes de turmas distintas, onde predominavam alunos de nacionalidade portuguesa, exceção feita a uma aluna nascida no Brasil, tendo todos frequentado a Escola Ibn Mucana durante o 2º ciclo, o contribuiu para que tivessem uma ligação consolidada.

Devido ao comportamento agitado da turma, que era comum em quase todas as disciplinas, os alunos tinham lugares fixos na sala de aula, de acordo com uma planta estipulada pela diretora de turma e em comum acordo com o restante conselho de docentes. De referir que na turma existiam duas alunas gémeas com *Espinha Bífida*, o que limitava a sua locomoção, em especial a uma delas. Porém, todos os elementos sempre se apresentaram disponíveis para a ajudar, não só no transporte do seu material escolar, mas também na eliminação de possíveis obstáculos para o seu andarilho.

A maioria dos alunos morava perto da escola, apresentava um nível socioeconómico de classe média-baixa, não tinham uma estrutura familiar estável, nem acompanhamento por parte dos pais/encarregados de educação, revelando ainda inúmeras carências afetivas, solicitando constantemente a atenção dos colegas e da professora. Era também notório que alguns alunos não tinham hábitos de trabalho e de estudo, todavia, sentia-se que gostavam de aprender a língua espanhola e que não apresentavam muitas dificuldades em entenderem a mesma. A nível de personalidade, verifiquei que as alunas apresentavam maior maturidade e eram mais responsáveis que os rapazes, que muitas vezes não traziam o material necessário para trabalhar, revelando que se “tinham esquecido”.

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. Como forma de cativar os alunos para a língua e cultura espanhola, recorri a uma seleção de materiais e temas que fossem ao encontro dos seus gostos e interesses, levando-os a atingir os objetivos propostos de forma tão natural quanto possível, através de uma participação ativa, entusiasta e produtiva.

2-Lecionação das aulas de Espanhol

2.1-Métodos de trabalho

Todos nós já fomos alunos e, é através do ensino que adquirimos conhecimentos e competências para exercermos uma profissão e fazermos parte de uma sociedade. Foi no papel de estudante/observadora que me deparei com a importância do tema que me proponho tratar no meu relatório sobre o contributo da componente lúdica para a aprendizagem. Como já referi, a turma com que trabalhei apresentava não só alguns problemas e comportamento, mas também não se mostrava muito trabalhadora ou interessada. Decidi então tentar mudar esta sua postura e propus-me utilizar um recurso apelativo para completar as matérias dadas na sala de aula: o lúdico. Através das atividades que apresentei e desenvolvi, pretendi demonstrar que a utilização do lúdico em contexto de sala de aula, pode ser uma estratégia que contribui para a alteração de comportamentos dos alunos, inculcando nestes uma grande curiosidade e um crescente interesse e motivação, face ao processo ensino-aprendizagem.

Colocaram-se-me inúmeras questões relativamente ao modo como deveria lecionar a primeira aula, sem incorrer no erro de fazer uma simples reprodução das aulas da professora orientadora ou de dar a ideia que o lúdico não passa de simples brincadeira. A minha missão como professora não se limitava em lecionar os conteúdos programáticos, mas sim enriquecê-los através da prática de atividades lúdicas, tentando cativar os alunos, despertar o seu interesse e melhorar os seus resultados, neste caso, através da utilização de jogos na sala de aula, tal como defende Abreu (já visto no I capítulo). Como tal, é fundamental que, no âmbito da aula, a sequência das atividades tenha um caráter gradativo, ou seja, é conveniente que se inicie o trabalho partindo de tarefas mais acessíveis para as mais complexas, uma vez que este procedimento permitirá ao aluno integrar os conteúdos de uma forma mais metódica.

Para que os alunos do 7º C conseguissem desenvolver capacidades e adquirir conhecimentos, foi necessário que a relação existente entre mim e eles fosse uma relação positiva e favorável para a criação de um ambiente saudável. Neste sentido, procurei interagir com a turma num processo construtivo baseado no respeito mútuo, conhecer e aproximar-me de cada membro da turma, através de uma palavra amiga, no fornecimento de manuais escolares (no caso de dois alunos), ou até com um simples sorriso. Sempre que possível, procurei elogiar comportamentos ou atitudes corretas e assertivas, sem nunca

descurar comportamentos ou posturas menos corretas ou inadequadas, por parte dos alunos, em contexto de sala de aula.

Para atingir os meus objetivos, procurei seguir os pontos de orientação defendidos por Bertrand (1991: 88), como captar a atenção do estudante, informar o estudante dos objetivos e estabelecer ao nível de expectativas, lembrar os conteúdos já aprendidos, fazer uma apresentação clara do material, guiar a aprendizagem, pedir provas de aprendizagem, avaliar o desempenho e favorecer a transferência de conhecimentos a outros domínios de aplicação.

A primeira aula assistida decorreu na primeira semana do mês de novembro e permitiu-me perceber o espaço e a reação dos alunos à entrada de um novo docente.

Apesar de ser a primeira aula observada pela professora orientadora, este não foi o meu primeiro contacto direto com a turma uma vez que já tinha dado aulas de substituição à mesma. No entanto, não pude evitar o nervosismo da situação na medida em que foi o meu primeiro ano a lecionar espanhol e decidi não fazer uso da língua materna durante todas as aulas, exigindo da minha parte uma constante comprovação de que a informação estava a ser corretamente compreendida.

Nesta lição, tal como defende Vieira, e já visto no 2º ponto do 1º capítulo, procurei implementar estratégias que me possibilitassem obter um bom relacionamento com os alunos e, conseqüentemente, estabelecer um ambiente facilitador da aprendizagem uma vez que era muito importante cativá-los logo desde a primeira aula. Também Estanqueiro (2010: 75) alerta-nos para o facto de ser fundamental deixar uma imagem positiva logo no primeiro encontro, uma vez que a primeira impressão marca a qualidade das relações futuras entre o professor e os alunos, o que concordo plenamente.

A minha lecionação iniciou-se com a Unidade dois -*Enclase*-, do manual *Passapalavra* 7, trabalhando vocabulário relacionado com as aulas e tipos de alunos, bem como revisões sobre o Presente do Indicativo (anexo 1). A aula teve início com a solicitação de um aluno para o registo da lição e do sumário da presente aula no quadro e dos restantes nos cadernos diários, procedendo-se de seguida à dedução do tema através da projeção, e exploração oral, do separador da unidade. Desta forma, tal como Estanqueiro nos refere (mencionado no ponto 3.2 do 1º capítulo) procurei saber as suas ideias e opiniões, mostrando-lhes receptividade e liberdade para se exprimirem, evitando assim transformar esta atividade num monólogo. De seguida, apresentei um PowerPoint sobre tipologias de alunos proporcionando assim, mais vocabulário sobre o tema e fazendo correspondência

entre os vários tipos de alunos e eles próprios. A minha escolha pela apresentação, deve-se ao facto de, não só gostar de fazer uso das novas tecnologias, mas também baseada no que afirma Abreu (referido no ponto 3.3. do 1º capítulo). Num mundo em que tudo se lhes é acessível via novas tecnologias, estes “alunos nativos digitais” são mais recetivos a tudo o que vá de encontro aos seus gostos e interesses tecnológicos, desta forma, procurei utilizar os recursos informáticos existentes na sala de aula como meio de obter a sua atenção e interesse. Aplicando o vocabulário adquirido, foi-lhes então proposto que realizassem exercícios (presentes no seu manual) de correspondência entre imagens e definições bem como de descoberta do tipo de aluno apresentados em frases, tendo a correção dos mesmos sido realizada no quadro.

O momento seguinte da aula, reservou-se para o que tanto esperava e era esperado: a atividade lúdica relacionada com a construção de palavras. O momento escolhido para a realização desta atividade foi a parte final da aula, criando assim um clima de curiosidade, mantendo-os assim entusiasmados e interessados. A minha escolha pela aplicação de um jogo logo na primeira aula deve-se ao facto de, tal como Brandes (1977: 8), considerar que os jogos proporcionam flexibilidade de abordagem, de programação e de objetivos, bem como criam interesse e promovem uma comunicação efetiva. A escolha de uma atividade de construção de palavras, para a primeira aula a lecionar, foi baseada no que defende Abreu (2011: 16), ao considerá-la como apropriada, não só para a introdução de matéria nova de forma aliciante ou rever matéria dada, mas também adequada para a interação da turma em grupos.

Após a formação de grupos de três ou quatro elementos (escolhidos por eles), e estabelecidas as regras do jogo, foram-lhes distribuídos envelopes com pedaços de palavras separadas silabicamente. A atividade consistia em construir palavras relacionadas com os vários tipos de alunos, registando-as nos seus cadernos e posteriormente no quadro por um dos elementos do grupo que mais rapidamente construiu/descobriu as palavras mistério (anexo 2). Esta atividade lúdica teve um sucesso inesperado, o empenho e dedicação da turma foi tal que me foi pedida a sua repetição. Perante o observado, considero que encararam este jogo como uma competição saudável e agradável considerando, tal como defendem Abreu (2011: 7) e Estanqueiro (2010: 19), a competição pode funcionar como um estímulo e faz parte da nossa vida real e não estaríamos a preparar os nossos alunos se não os ajudássemos a encará-la de forma positiva. Desta forma, uma competição saudável não só motiva como desenvolve competências sociais e pessoais e isso, esteve presente nesta

atividade. Considero assim, que o objetivo proposto foi atingido com a descoberta das palavras e com um claro fluxo comunicativo entre os membros do grupo.

Uma vez que dispunha ainda de algum tempo de aula, propus-lhes a realização de uma outra atividade como meio de resumo de aula. Assim, foi feita uma chuva de ideias relacionada sobre o que fazer para se ser um bom aluno (aplicando a estrutura hay que + infinitivo) tendo a mesma sido registada não só no quadro, mas também nos seus cadernos diários. O meu objetivo com a utilização da chuva de ideias, e também defendido por Brandes (1977: 14), foi não só a produção de muitas ideias acerca do tema proposto num curto espaço de tempo, bem como a própria união do grupo incentivando a exposição de ideias de forma espontânea e ativa.

Os alunos reagiram muito bem à primeira aula que lecionei, porém confesso que, em determinados momentos, receei que a relação entre professor e turma se deteriorasse devido ao facto de não ser a professora titular. Apesar dos meus receios, tal não se verificou e, aula após aula, esta relação foi-se fortalecendo, permitindo-me a obtenção de resultados francamente positivos, tal como nos demonstram os questionários aplicados. Perante os resultados obtidos, confirmo a teoria de Brandes (1977: 8) ao referir que os jogos criam interesse, o que foi claramente visível nesta aula.

Conforme o previsto na planificação anual, o tema seguinte a tratar incidia na descrição, tema pertencente à Unidade três - *Mis Compañeros*- e que decorreu no mês de dezembro. Assim, propus-me apresentar duas aulas consecutivas sobre este tema apresentando atividades de grupo totalmente diferentes procurando seguir Abreu (2011: 6) quando nos refere que assim o professor verificará quais os jogos que mais agradam aos alunos.

A atividade lúdica proposta para esta aula, foi reservada para o final, como aplicação de conhecimentos e realizada a pares. Para a sua realização, foram colocados no quadro quatro posters de hispano-falantes famosos e, uma vez que os alunos tinham na sua posse uma ficha com vocabulário relacionado com a descrição, estes teriam de escolher duas das figuras apresentadas e fazer por escrito a sua descrição. Mais que um exercício escrito sobre a descrição, pretendi introduzir uma figura pública, a sua origem e alguma informação sobre ela. Após a realização deste exercício, os pares apresentaram oralmente o seu trabalho perante a restante turma, tendo esta que descobrir a quem correspondia a descrição efetuada. No final da aula foram recolhidas as descrições para posterior correção e apreciação tendo as mesmas sido entregues na aula seguinte. Seguindo o referido por

Estanqueiro (2010: 90), procurei, com esta apresentação oral, não só desenvolver-lhes a capacidade de falar em público com determinação e autoconfiança, mas também confirmar se dominavam o tema. No final das apresentações foi feita uma reflexão com os alunos sobre o que foi dito e como foi dito, distinguindo os pontos fortes e os pontos fracos do trabalho, indo ao encontro de Estanqueiro (2010: 91) quando refere que a reflexão crítica sobre o trabalho é um ótimo processo de aprendizagem.

Considero que esta atividade foi bastante proveitosa uma vez que os alunos apresentaram as suas descrições de forma espontânea e ordenada, e que enquanto ouvintes, mostraram saber escutar os colegas indo ao encontro do que nos é referido por Luft (1970: 49) ao defender que escutar os outros é uma qualidade de primeira importância.

A aula seguinte foi a continuação do trabalho anteriormente realizado, iniciando-se com os já habituais registos da lição e do sumário e com a entrega das descrições realizadas na aula anterior. Uma parte da aula foi reservada para a leitura (em voz alta por alguns alunos) e exploração de um PowerPoint, que clarificava alguns pontos, tais como: o que é descrever, como se faz, que tipo de descrições podemos encontrar, e qual (das apresentadas) ia ser alvo de um estudo mais profundo. O momento que se seguiu, proporcionou a aplicação de todo um conhecimento previamente adquirido relacionado com o tema da descrição. Assim propus-lhes a realização do conhecido jogo *Quem é quem*, o qual foi recebido com grande entusiasmo. Inicialmente foi necessário estabelecer regras, momento também apresentado por Abreu (2011: 6), esclarecendo que estas devem ser cumpridas sob pena de se perder o jogo ou até ser desclassificado. Após a explicação das regras do jogo e da divisão da turma em grupos de três ou de quatro elementos, foram-lhes distribuídas duas folhas contendo ao todo setenta desenhos, e respetivos nomes, de caras de bonecos (distribuídas por duas folhas A4) todas diferentes umas das outras.

Para tal, foram projetados seis quadros com pistas tendo os grupos que, e tendo em atenção as pistas apresentadas, descobrir qual o desenho a que correspondia cada descrição. Para a realização deste jogo, prestei especial atenção à constituição dos grupos de trabalho, tendo em atenção o que refere Faria (1998: 87). A autora remete-nos para o facto de rapazes e raparigas evidenciarem padrões de cognição, emoção e comportamento diferentes, em situações de realização, quando são confrontados com fracassos e dificuldades. As raparigas evidenciam, com maior frequência, padrões de realização de desistência, enquanto os rapazes, pelo contrário, independente do seu nível de realização, evidenciam com maior probabilidade padrões de realização de persistência. Desta forma,

procurei formar grupos de trabalho mistos com o objetivo de procurar obter equilíbrio e persistência no trabalho. Considero que este jogo foi um sucesso superando até as minhas expectativas uma vez que, perante a análise dos inquéritos posteriormente realizados, foi apresentado como o segundo na preferência dos alunos.

A atenção, o gosto e o entusiasmo apresentado por eles fez-me perceber que tinha conseguido claramente o meu objetivo e captado a sua atenção. Após a projeção da solução do jogo, apresentei-lhes uma outra atividade que, ao início lhes criou alguma estranheza e penso que até algum receio: descrever a professora, neste caso, eu! Expliquei-lhes que o meu objetivo era que, através de uma descrição fizessem o correto uso dos verbos e vocabulário relacionado com o tema da descrição e nada melhor que fazerem a descrição da própria professora. Este trabalho foi feito em pares, proporcionando-lhes uma troca de ideias com o colega a seu lado resultando trabalhos deveras originais e bem estruturados. (anexo 3). Admito que me encontrava receosa com a aplicação desta atividade pois, como já referi anteriormente, esta turma era bastante barulhenta e nem sempre respeitava o que lhes era pedido, porém revelou-se uma autentica surpresa. Como tal, e defendido por Estanqueiro e Raash (já mencionados no capítulo I), elogiei a sua atitude e empenho, concordando com os autores quando referem que com elogios sinceros, o professor cativa a simpatia do aluno e da turma, tornando mais cordial a atmosfera da aula e mais forte a sua influência pedagógica, constatando assim que o elogio é um poderoso instrumento de motivação.

Já no segundo período propus-me elaborar planificações integradas na primeira unidade didática da segunda parte do manual intitulada *En Familia*. Esta unidade permitiria a identificação dos graus de parentesco e caracterização de famílias e festas familiares bem como, o nível gramatical, ao estudo dos adjetivos possessivos. Após o registo da lição e respetivo sumário, deu-se continuidade com a dedução do tema a tratar. Para tal, foram colocadas no quadro sete imagens e palavras representativas de diferentes tipos de famílias e, através da atenta observação e exploração das mesmas, procedeu-se a uma troca de ideias sobre a chamada família tradicional e as famílias atuais, tentando da minha parte que os alunos absorvessem vocabulário de forma espontânea, ativa e natural. A utilização destas imagens neste momento da aula teve objetivos muito claros, não só o ensino de vocabulário relacionado com os vários tipos de famílias, mas também mostrar o meu apoio a situações familiares com que determinados alunos se deparavam. Desta forma, seguindo o apresentado por Vieira (2000: 31), procurei transmitir uma mensagem positiva, de confiança

e de encorajamento, mostrando-lhes que não me encontrava indiferente aos seus problemas. Baseada no que defende Ferreira (2010: 181) ao referir que os alunos têm grande necessidade de se “sentirem” escutados, uma vez que a sensação de ser escutado, facilita a confiança e partilha e, perante as situações familiares detetadas na turma, decidi aplicar, e confirmar que, desta forma os alunos sentem-se apoiados e mais tranquilos para retomarem o seu ritmo de trabalho.

Após este momento de reflexão, passei para trabalho direto com o manual, realizando a análise e exploração do vocabulário presente no separador da Unidade, realizando de seguida um exercício de no qual teriam de corrigir sete frases mediante as informações fornecidas pelo referido separador. Posteriormente, procedi à distribuição de fichas com a árvore genealógica da família real espanhola, acompanhada por atividades de identificação de graus de parentesco existentes. Esta atividade revelou-se fundamental para a preparação dos alunos para um jogo a realizar na aula seguinte. A análise da família real suscitou grande curiosidade, não só devido ao regime político, ao casamento de uma “plebeia” com o príncipe herdeiro e à aceitação da mesma pela realiza espanhola mas também foram colocadas questões relativamente à lei da sucessão, deveres e direitos da realeza na atualidade. Uma vez que iria fazer a continuação do estudo dos graus de parentesco na aula seguinte, propus, para casa, a realização de um exercício de aplicação de vocabulário, presente no manual.

A aula seguinte pretendeu dar continuidade à temática da família na qual propus a realização de um jogo: o jogo da memória. Assim, após dispostos em grupos de três a quatro elementos, foi-lhes entregue um envelope contendo trinta e oito palavras relacionadas com os graus de parentesco e festas familiares. Os alunos teriam de encontrar os pares correspondentes nos graus de parentesco (por exemplo: padre- mãe, sobrinho- sobrina, etc) e palavra igual nas festas familiares (por exemplo: boda-boda). Porém, entre as trinta e oito palavras coloquei quatro imagens de diabinhos. Deste modo, os alunos teriam de tentar fazer os pares sem que lhes calhassem dois diabos consecutivos, perdendo desta forma a jogada para outro elemento do grupo. Apesar desta atividade ter sido recebida com agrado, considero que não me satisfez no papel de professora pelo facto de alguns alunos demonstrarem cansaço após alguns minutos de realização, devido ao número de pares de palavras que teriam de formar. Considerei as críticas recebidas, tal como nos propõe Vieira (2000: 65), como uma troca de informação útil, um meio de progredir e melhorar, pois, perante uma crítica verdadeira, é necessário saber acolhê-la sem qualquer tipo de

sentimentos de culpa. Tomando uma posição de aceitação das falhas sem dramatismos, tal como também nos é referido pela autora, transmitimos a informação de que também somos falíveis e temos o direito de errar. Apesar das críticas apresentadas, foi-me pedido que os deixasse continuar a jogar, mesmo depois de ter soado o toque de saída. Perante esta minha experiência, considero que não atingi plenamente os objetivos propostos, devendo-se à extensão do jogo, causando nos discentes cansaço e aborrecimento. Concluo assim que nem sempre uma atividade lúdica por si só, é sinónimo de sucesso.

Já no mês de fevereiro, com a comemoração do dia de São Valentim (*Día de los Enamorados*), propus-me trabalhar o mesmo tema com as duas turmas do 7º ano, ou seja, 7º B e 7º C mas com algumas atividades diferentes. O dia iniciou-se com a lecionação de dois tempos ao 7º B, caracterizada como turma empenhada e respeitadora, prontamente aceitaram as minhas propostas de trabalho. Nos primeiros 45 minutos de aula, realizaram uma prova de avaliação formativa escrita procedendo-se desta forma, segundo Bertrand (1991: 89) “ A avaliação dos resultados da aprendizagem, ou seja, uma comparação entre o comportamento obtido e o comportamento desejado, descrito inicialmente nos objetivos”.

O segundo tempo de aula foi reservado para a apresentação do tema do Dia dos Namorados ou Dia de São Valentim. Para esta aula, preparei uma canção interpretada por Pablo Alborán e Jesse&Joy intitulada: *¿ Donde está el amor?*. O meu objetivo com a utilização de uma canção foi, não só familiarizá-los com o tema, como também pô-los a falar espanhol de uma forma simples e descontraída. A primeira reação foi de espanto, em especial quando viram que até a professora cantarolava, mas depois foi total a sua adesão.

Esta minha atitude demonstrou-lhes que, tal como nos é referido por Santos (já visto na página 11), o educador lúdico deve ser um profissional sério, que estuda, que pensa, que pesquisa, que experimenta, dando um caráter de cientificidade ao seu trabalho e, ao mesmo tempo, uma pessoa que vivênciava, que chora, que ri, que canta e que brinca, dando um caráter de humanização ao trabalho escolar. Ao “humanizar” o meu trabalho procurei incentivar também os mais tímidos a uma maior participação e relaxamento dentro da turma, fazendo parte de um conjunto de vozes. Após a audição, foi feito o preenchimento de uma ficha, contendo a letra da canção, mas com alguns espaços em branco, com o intuito de os alunos os preencherem com palavras previamente dadas. A correção foi depois projetada e foi com enorme entusiasmo que verifiquei que cantarolavam, não só na sala como fora dela nos intervalos. Para finalizar a aula, foi-lhes proposta uma atividade a qual iria fazer parte de uma exposição a realizar na biblioteca da escola. O trabalho consistia na criação de um postal alusivo ao *Día de los Enamorados*. Para tal, apresentei-lhes propostas de postais

do Dia de São Valentim, tendo estes uma parte reservada para produção escrita. Os alunos escolhiam dois, sendo um para realizar a atividade escrita na aula e outro para darem a quem desejassem. Após a escolha, os alunos escreveram frases referindo o que para eles era o amor. Durante a elaboração dos postais, fui-me deslocando pela sala, mantendo um contacto mais próximo com os alunos, ora acompanhando a evolução do trabalho, ora respondendo aos pedidos de ajuda dos alunos. Um dos objetivos era elaborar frases com sentido e corretamente bem escritas e, na procura dessa exigência, julgo ter atingido o objetivo da atividade: avaliar a aprendizagem e a aplicação de conhecimentos. Foi posteriormente feita a recolha dos postais, corrigidos e expostos na biblioteca, causando nos alunos um sentimento de orgulho por verem apresentados os seus trabalhos a toda a comunidade escolar. O resultado foi espantoso aparecendo produções com muito humor e delicadeza. (anexo 4)

Após a conclusão da aula da turma 7^o B, teve início a aula com o 7^o C com o já habitual registo no quadro da lição e sumário. Procedeu-se de seguida, com a ajuda de um PowerPoint, a uma chuva de ideias relacionada com palavras alusivas ao *Día de los Enamorados*, símbolos e costumes bem como a troca de ideias sobre cartoons apresentados explorando desta forma a farte cómica do tema. No momento seguinte, apresentei a imagem de uma bruxa, efetuando a sua exploração e aguçando a curiosidade da turma. Claro que à primeira vista nada parece ter em comum com a data a comemorar. Porém, esta imagem pertence a uma curta-metragem de Pedro Solís intitulada: *La bruja*, a qual, depois de devidamente explorada e apresentada, foi claramente compreendida. Após o seu visionamento, procedeu-se à realização de uma atividade onde os alunos teriam de ordenar parágrafos mediante a lógica da história apresentada, bem como uma caracterização (em cinco adjetivos) da personagem principal: a bruxa. A apresentação de uma curta-metragem mostrou ser, como nos refere Encabo & Pastor (s.d.: 46), tal como um vídeo, um excelente meio de comunicação, e assim ficou demonstrado não só pela grande atenção prestada mas também por ter sido esta a atividade escolhida e apresentada nos questionários (posteriormente realizados) como a favorita. De seguida fez-se a leitura de algumas frases de figuras imortais do mundo da ciência, literatura, etc. relacionadas com o amor. Com esta atividade não pretendi explorar as frases em si mas, através delas, despertar-lhes a curiosidade sobre quem foram e qual o seu papel na história. Desta forma procurei, tal como defende Estanqueiro (2010: 11) despertar em cada aluno o desejo de aprender e a vontade de estudar.

Chegado ao ultimo momento da aula foi-lhes apresentada a ultima atividade a realizar, a qual, tal como para a turma anterior, consistia na criação de um postal alusivo ao *Día de los Enamorados* o qual iria fazer parte de uma exposição a realizar na biblioteca da escola. Após a sua recolha e correção, procedeu-se à sua exposição (em conjunto com os do 7º B) causando grande admiração, em muitos alunos e docentes, uma vez que o empenho que no geral esta turma demonstrava era pouco, raramente se apresentava disponível para atividades deste tipo ou mostrava gosto que os seus trabalhos fossem expostos. Considero ter sido uma atividade bastante produtiva, não só no âmbito da aquisição de vocabulário e produções escritas, mas também no que diz respeito a autoestima da turma, uma vez que foi feita referência à exposição na própria página eletrónica da escola. Uma vez que o parecer obtido com a realização destas atividades foi positivo, considero, tal como Vieira (2000: 18) ser a informação que necessitei para ter a certeza se a minha comunicação foi, ou não, eficaz.

Para finalizar, e tendo sido esta a nossa última aula, agradeci aos alunos a oportunidade que tive de trabalhar com eles, tendo a sua participação e empenho contribuído para o sucesso das aulas lecionadas e para o meu crescimento enquanto docente.

2.2-Os materiais

Com o objetivo de evitar a monotonia e desinteresse e para promover (ou manter) a motivação dos alunos ao longo de cada uma das aulas, procurei variar os recursos pedagógicos. Desta forma, recorri, entre outros, ao quadro, ao manual, ao livro de exercícios, ao CD de recursos, ao projetor e, sempre que possível e adequado, fichas de atividades e fichas resumo.

Várias vezes fiz uso do projetor para a apresentação de PowerPoint em detrimento do tradicional quadro, pois, a meu ver, apesar de ser um instrumento útil, possui alguns inconvenientes, nomeadamente o facto de o professor estar de costas para os alunos, tapando-lhes o campo de visão e podendo estes apresentar alguns problemas na compreensão da caligrafia do mesmo. Com o uso do PowerPoint isso não acontece. Convém no entanto salientar que o docente deve ser cuidadoso na sua construção adequando os mesmos às características da turma. Procurei, por isso, criar diapositivos eficazes, simples, criativos e apelativos visualmente e, sempre que necessário, sido acompanhada pela respetiva explicação. Recorri a este meio para apoiar a correção de fichas de atividades, para rever conteúdos, para consolidar conhecimentos, para abordar conteúdos culturais e como meio de

apoio às várias atividades lúdicas propostas. Tendo em consideração o que nos refere Felizardo (1994: 20) procurei utilizar a cor como um estímulo e meio de fomentar uma cumplicidade de relações entre a unidade.

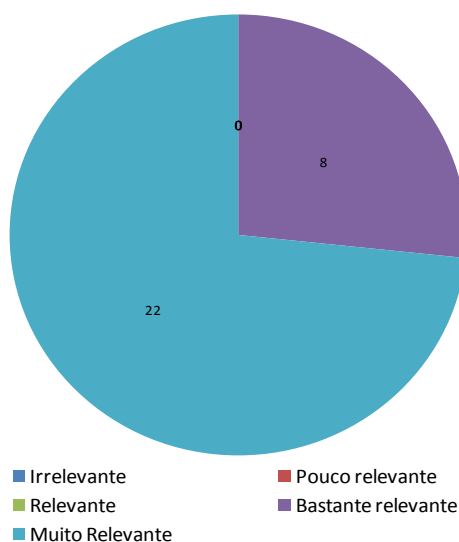
De acordo com o tema que me propus trabalhar, introduzi atividades lúdicas claramente importantes para a fomentação de um ambiente benéfico ao processo de ensino aprendizagem procurando, tal como nos refere Vieira (2000: 31), valorizar os aspetos positivos que cada um dos alunos demonstrava.

Do grande leque de jogos existentes, procurei aplicar os que melhor se adaptassem aos objetivos pretendidos, aos conteúdos a tratar, ao espaço físico e claro, aos que pensei que fossem do agrado dos alunos. Baseada no que afirma Brandes & Phillips (1977: 8), procurei aplicar os jogos de uma forma construtiva, e não, como uma série de preenchimento de lacunas de lições, ou como atividades sem sentido. Assim sendo, recorri a sopa de letras, a crucigramas, a puzzles, a jogos de construção de palavras, a jogos de memória e adivinhação por mim criados ou adaptados.

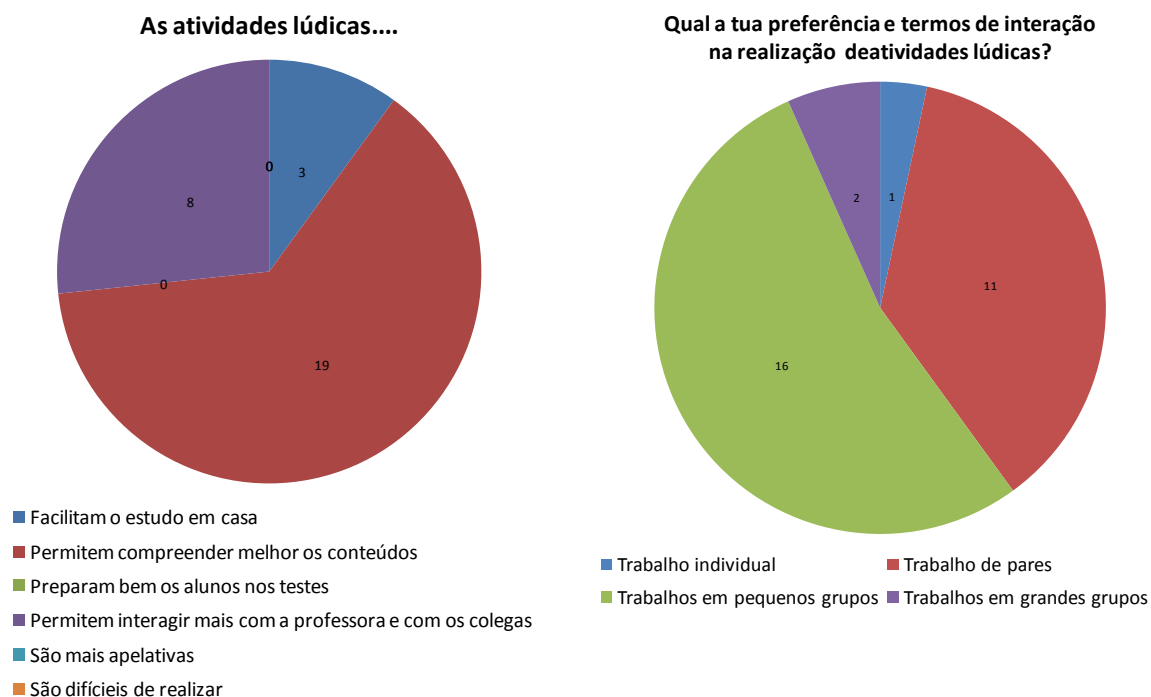
Após a lecionação das aulas, apliquei aos alunos questionários, através dos quais pude identificar quais foram as suas atividades preferidas, como gostavam mais de trabalhar, qual a importância (para eles) e utilidade da utilização de atividades lúdicas, entre outros. Apresentado em folhas A4, sob anonimato, o questionário foi utilizado como meio de recolha de dados, utilizando três questões simples e diretas, uma frase em aberto e um espaço para escrita de sugestões, críticas, etc.

Perante os dados recolhidos, foi com muito agrado que verifiquei que a existência de atividades lúdicas na aula, foi por eles considerado como muito relevante (tal como nos mostra o presente gráfico):

A Existência de atividades lúdicas na aula é importante?



Constatei ainda, que o seu agrado pelas atividades lúdicas deve-se ao facto de considerarem que estas permitem compreender melhor os conteúdos lecionados. Tendo optado pela divisão da turma em grupos e em pares, questionei-os também sobre qual a sua preferência em termos de interação a realização de atividades lúdicas e tendo em conta os resultados obtidos, verifiquei que preferiam trabalhar em pequenos grupos explicando-me que assim suscitava menos confusão e barulho, tal como nos demonstram se pode constatar nos gráficos apresentados.



Verifiquei ainda que consideravam que a sua postura enquanto membros de um grupo tinha sido proveitosa, vendo-se como participativos, respeitadores, organizados, etc.

Sendo estes resultados obtidos provenientes de uma turma considerada como barulhenta e irrequieta, a análise destes mostram claramente que, se conseguirmos cativar e incutir um espírito de ajuda e confiança, o seu comportamento e atitude para com a aula e próprio processo ensino aprendizagem, muda claramente para resultados mais satisfatórios. Considero que, uma das razões para o sucesso das várias aulas se deveu ao facto de, sempre que questionada, tenha procurado dar uma resposta positiva, sem dogmatismos, tendo por isso, sido um estímulo para a participação dos alunos com perguntas interessadas, concretas e oportunas, tal como refere Estanqueiro (2010: 51).

No final das aulas lecionadas, foi-lhes proposta, a realização de uma ficha de avaliação formativa incidindo na compreensão escrita, abrangendo as duas unidades didáticas que mais tinha trabalhado com eles e respeitando as orientações dadas pela professora orientadora. Os resultados obtidos foram claramente satisfatórios (nível 5- 4 alunos; nível 4- 14 alunos; nível 3-

11 alunos e nível 2- 2 alunos), tendo os mesmos sido alvo de análise e reflexão entre a professora orientadora e eu. Desta forma, foram detetadas as áreas em que apresentaram mais dificuldade e quais as que surtiram melhores resultados concluindo-se que a sua área de conforto encontrava-se nos exercícios de compreensão do texto e suas maiores dificuldades na produção escrita, recorrendo estes muitas das vezes ao *Portinhol*, à criação de verbos como “pagado” ou “limpiado” ou ao esquecimento de sinais de pontuação.

Em relação à avaliação da compreensão e expressão oral, estas foram feitas ao longo das aulas, através de audições, acompanhadas de atividades de preenchimento de espaços, de debates, de apresentação de trabalhos, entre outras, possibilitando assim o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão auditiva.

Para além dos momentos calendarizados para a avaliação, os alunos realizaram também a sua autoavaliação, através de diálogos informais, correção conjunta de exercícios e com o preenchimento de grelhas de autoavaliação relacionadas com unidades didáticas. Com as correções efetuadas, os discentes foram levados a identificar, e posteriormente corrigir, os seus erros bem como esclarecer dúvidas ainda existentes.

Através da análise das grelhas de autoavaliação, pude concluir que os alunos consideraram ter atingido os objetivos propostos, servindo este feedback como ponto de partida para novas ideias e metodologias, Teixeira (1995: 9).

Uma vez que realizei várias atividades lúdicas, quis saber mais concretamente os seus gostos e, perante a pergunta sobre qual das atividades realizadas foi a do seu agrado, constatei que os alunos colocaram como atividade lúdica preferida o visionamento de filmes, talvez por não ser atividade habitual e devido ao pequeno filme apresentado ter causado estranheza, não só pelas personagens, mas também por ter focado a importância da amizade e amor para com os outros.

Em segunda escolha recaiu no jogo *Quem é Quem*. Tal facto, poderá ter ficado a dever-se ao momento da sua execução, terem surgido situações divertidas e por ter sido eu a criar os nomes e personagens para o jogo. Procurei utilizar figuras divertidas e apelativas, bem como alguns nomes, desafiando-os para a sua pronúncia, provocando o riso, como forma de comunicação espontânea, como defende Felizardo e já referido no capítulo I.

Em terceiro lugar encontramos a construção de palavras, cuja realização foi bem sucedida, uma vez que os alunos estiveram empenhados e motivados para alcançarem a vitória. Perante estes resultados, considero que, ao introduzir a componente lúdica, não

somente na realização de atividades, mas também perante a minha maneira de ser, foi possível proporcionar e manter um ambiente de sala de aula agradável e aliciente.

Para finalizar o inquérito, tal como já referido, foi-lhes proporcionado um espaço para deixarem as suas sugestões, críticas, entre outros, com o intuito de conhecer as reações sobre as atividades propostas e sobre o meu desempenho apelando para à sinceridade de todos. O resultado foi muito bom, talvez por ser sob anonimato, os alunos escreveram abertamente o que sentiam, considerando as atividades propostas como divertidas e interessantes, compreendendo que com elas progrediram na sua aprendizagem, bem como a sua satisfação para com o trabalho por mim realizado. Desta forma, confesso que considero ter conseguido cativar aqueles “*pequenos rebeldes*” (anexo 5).

Reflexão crítica sobre a Prática de Ensino Supervisionada

Durante as aulas que lecionei raramente estive junto a secretária destinada ao professor, procurando sim estar sempre em circulação e em pleno contacto com os discentes. Deste modo, pude envolver, integrar e incentivar todos os elementos da turma a participarem de uma forma mais ativa na aula em geral ou na própria execução das tarefas propostas. Assim, penso ter proporcionado um apoio mais individualizado, verificando mais facilmente, os alunos com maiores dificuldades e verificar o grau de evolução das aquisições de cada aluno.

Ao longo das aulas que lecionei, preocupei-me em diversificar as metodologias e os materiais utilizados no sentido de enriquecer a aprendizagem, aquisição de novo vocabulário e com isso contribuir para a construção de novos conhecimentos. Com a utilização de materiais como imagens canções, crucigramas, entre outros, procurei contribuir para o enriquecimento dos seus conhecimentos de forma simples, apelativa e agradável. Partindo dos programas curriculares e das características dos alunos, procurei criar aulas interessantes e dinâmicas com o intuito de ajudar todos os discentes na sua progressão e evolução do processo de aprendizagem.

Na fase de elaboração das planificações, procurei organizar uma sucessão de atividades motivadoras que ajudassem os alunos a desenvolver as várias destrezas e contribuíssem para a aquisição de novos conteúdos lexicais, comunicativos, gramaticais e culturais referentes à língua e cultura espanhola. Para tal, criei, adaptei e pesquisei materiais em livros, manuais escolares, revistas, e na Internet. Procurei diversificar as atividades, no sentido de, não só apelar para a motivação dos alunos, mas também promover a o desenvolvimento da expressão escrita e oral, da compreensão auditiva e leitora, assim como o desenvolvimento do trabalho autónomo e cooperativo.

Neste sentido procurei apresentar atividades de comunicação (nas quais os alunos interagem oralmente), atividades de apoio linguístico nas quais os discentes trabalharam conteúdos lexicais e gramaticais (quer individual quer em pares) e atividades finais após as quais procurei incentivar a descoberta, no sentido de levar os alunos a tirarem as suas próprias conclusões e, conseqüentemente a construírem as suas aprendizagens.

Procurei ainda criar aulas cujas atividades seguissem uma lógica clara e perceptível. Considero que as aulas que lecionei foram motivadoras, uma vez que os alunos

manifestaram interesse, empenho e participação na realização das atividades propostas, conforme pude constatar através da análise aos inquéritos efetuados aos alunos. Creio que consegui com que todos os elementos da turma adquirissem e construíssem conhecimentos sobre a língua e cultura espanhola e crescessem em termos pessoais num ambiente agradável com base na afetividade, confiança e respeito.

Durante a execução das atividades lúdicas desenvolvidas, desempenhei as funções de orientadora e de mediadora. Assim sendo, procurei conduzir os alunos na realização das várias tarefas, verificar o grau de execução e construção de conhecimentos, assegurando sempre o cumprimento das regras que proporcionaram o desenvolvimento das tarefas num ambiente saudável, propício e para a continuidade e crescimento das boas relações sociais.

CONCLUSÃO

Ao longo do presente relatório, pretendi descrever o trabalho desenvolvido da minha PES, tendo sempre em atenção o tema proposto. A elaboração deste relatório de estágio, permitiu-me constatar, com mais clareza, a importância do lúdico como recurso pedagógico auxiliar potenciador para uma melhor consolidação e aquisição de conteúdos.

Em contexto de sala de aula a utilização de jogos educativos só traz vantagens acrescidas ao ensino. Além de tornarem as aulas mais diversificadas, motivadoras e interessantes, promovem uma atitude positiva perante a aprendizagem e, acima de tudo, encorajam a participação ativa dos alunos, aumentando a sua confiança. Citando Abreu (2011: 5), a utilização dos jogos em contexto de sala de aula é deveras vantajoso uma vez que permite o desenvolvimento integral do aluno: físico, social, emocional e cognitivo, facilita a aquisição de conhecimentos, desenvolve nos alunos a sua competência linguística, permite a sociabilização e a cooperação (saber dar a vez, seguir instruções, etc.), estimula a imaginação e criatividade, proporciona o desenvolvimento físico e motor, aumenta a concentração a capacidade de memória, encoraja a participação ativa dos alunos, introduz variedade nas atividades da aula, muda o ritmo da aula, ajudando a criar uma atmosfera mais divertida e descontraída, entre outras.

Através desta prática pretendi contribuir para a diminuição do abandono escolar, do insucesso ou até dos problemas de comportamento. Desta forma, utilizei o lúdico como elemento motivador fundamental para uma melhor e mais eficaz aprendizagem, uma vez que, quando se faz aquilo que se gosta e nos incute realização pessoal, tudo se torna mais fácil e com vontade de fazer ainda melhor.

Nesta perspetiva, e de acordo com Bruneck (s.d.: 1), a motivação é um dos grandes problemas de ponta da educação, uma vez que a mesma não é igual em alunos e professores. Segundo este autor, não existem receitas milagrosas para motivar os alunos, uma vez que as situações, em contexto de sala de aula, são complexas e imprevisíveis. Assim sendo, compete ao docente conhecer, dominar e saber utilizar, de forma flexiva e criativa, as várias técnicas de motivação, as quais podem passar pelo elogio (sempre benéfico à autoestima) bem como pela criação de um clima agradável e emocionalmente positivo.

A nível geral, as atividades lúdicas que propus aos alunos, durante o estágio pedagógico, correram bem, superando em alguns casos as minhas expectativas. Para se

conseguir tais resultados, a que pensar na atividade, desenvolvê-la e aplicá-la tendo sempre em mente o público alvo e as suas características, para que no final se possa perceber a eficácia (ou não) das estratégias utilizadas.

Creio que a parte teórica deste relatório, juntamente com a parte prática suporta a ideia de que o recurso ao lúdico na sala de aula é uma mais-valia para todo o processo ensino-aprendizagem, uma vez que pude constatar uma atitude mais positiva e confiante ao trabalhar com atividades lúdicas.

Considero no entanto, que este tipo de atividades só se devem aplicar quando o docente as achar oportunas e adequadas ao tema a trabalhar, não tendo estas que estar presentes em todas as aulas nem num só determinado momento de aula, tudo deverá ser previamente pensado, a fim de se atingirem os objetivos propostos cativando os alunos para as atividades propostas. Assim, todo o professor deve saber cativar os alunos para a aprendizagem, à semelhança do que diz Saint-Exupéry (2001: 68) “eu não preciso de ti. E tu também não precisas de mim. (...) Mas, se tu me cativares, passamos a precisar um do outro. Passas a ser o único no mundo para mim. E eu também passo a ser única no mundo para ti.”

Ao concluir esta minha fase de aprendizagem, verifico que a minha formação enquanto professora está em aberto e em constante atualização, tendo como missão mostrar a todos os aprendentes o quão a educação é importante e o que pode fazer por eles. Talvez por isso a importância da componente lúdica como meio facilitador da aprendizagem tenha sido para mim tema cativante, uma vez que entendo que a educação só faz sentido se for feita de forma aliciante, apelativa e alegre, sempre com um sorriso nos lábios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (1997). *Programa de Espanhol. 3.º Ciclo. S. I.:* Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- AA.VV. (1999). *Dicionário Universal Escolar - língua Portuguesa.* Lisboa: Texto Editora.
- AA.VV. (2008). *Diccionario Básico de uso de la Lengua Española.* Madrid: SGEL.
- AA.VV. (2012). *Pasapalabra 7. Manual del alumno.* Porto: Porto Editora.
- AA.VV. (2012). *Pasapalabra 7. Libro de Ejercicios.* Porto: Porto Editora.
- AA.VV. (2012). *Pasapalabra 7. Cd de Recursos.* Porto: Porto Editora.
- Abreu, C. (2011). *Jogos rápidos-atividades lúdicos de sala de aula.* Porto: Porto Editora.
- Almeida, A. (s.d.). Ludicidade como instrumento pedagógico. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso a 24 de março de 2014.
- Almeida, P. (1994). *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos.* Rio de Janeiro: Loyola.
- Antunes, C. (2001). *Como desenvolver as competências em sala de aula.* Petrópolis: RJVozes .
- Avanzini, G. (s.d.). *O insucesso escolar.* Lisboa: Editorial Pórtico.
- Bertrand, Y. (1991). *Teorias Contemporâneas da Educação.* Lisboa: Instituto Piaget.
- Brandes, D. e Phillips, H.(1997). *Manual de Jogos Educativos.* Lisboa: Moraes Editores.
- Branco, A. (2012). *Melhorar a competência Oral: Estruturação do discurso oral.* Relatório de Mestrado. Disponível em: https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=ria&uact=8&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fsigarra.up.pt%2Fflup%2Fpt%2Fpubls_pesquisa.show_public_file%3Fpct_gdoc_id%3D33446&ei=V_AOVLbYNsnhalzDgdgM&usg=AFQjCNHEFZE_eqS7Dj4qYTb5zy8VBocAaw&bvm=bv.74649129,d.bGQ. Acesso a 8 de novembro de 2013.
- Bruneck , J. (s.d.).Motivar seus alunos: sempre um desafio possível. Disponível em: <http://www.unopar.br/2jepe/motivacao.pdf> Acesso a 19 de abril de 2014.
- Caballero de Rodas, B et al.(2001). *Didática de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria.* Madrid: Síntesis Educación.
- Caillois, R.(1990). *Os jogos e os homens.* Lisboa: Cotovia.

- Caillois, R. (s.d.). The Definition of play, The classification of games. Disponível em http://nideffer.net/classes/270-08/week_01_intro/Caillois.pdf. Acesso a 27 de abril de 2014.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. pp. 63-83.
- Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*, Instituto Cervantes. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodoaudiovisual.htm. Acesso a 19 de abril de 2014.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Oxford: MIT Press.
- Closets, F. (2002). *A felicidade de aprender - e como ela é destruída*. Amadora: Terramar.
- Encabo, J. e Pastor, I (s.d.).El Enfoque Comunicativo en la Enseñanza de Lenguas. Un Desafío para los Sistemas de Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia. Instituto Cervantes. Disponível em: http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=7&cad=rja&act=8&ved=0CEkQFjAG&url=http%3A%2F%2Fespacio.uned.es%2Frevistasuned%2Findex.php%2Fried%2Farticle%2Fdownload%2F2077%2F1952&ei=9_lgU77Fqn20gXCvIHgCQ&usg=AFQjCNGt_Jq4aVf8aWBiRAsbVBGkb5qxsgAcedidi. Acesso a 3 de abril de 2014.
- Estaire, S. (2007). La Enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificaciones de unidades didácticas. Disponível em: http://catedu.es/tarepa/fundamentacion/03_tareas_Sheila.pdf. Acesso a 14 de abril de 2014.
- Estaire, S. (2009). *El Aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- Estanqueiro, A.(2010). *Boas práticas na educação - O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Felizardo, D. (1994). *Combater as dificuldades de aprendizagem - Atividades de apoio educativo*.1.ª edição, Lisboa: Texto Editores.
- Fernández, S. (2001). Tareas y Proyectos en clase-Español Lengua Extranjera. Editorial Edinumen. Madrid. Disponível em: http://books.google.es/books?id=ZhkMI2pK7DkC&pg=PA11&hl=pt-PT&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false. Acesso a 14 de abril de 2014.
- Ferreira, I. (2010). *Coaching para Pais Fantásticos e Professores Geniais*. Lisboa: Ariana Editora.
- Figueroa, P.(1984). *El juego. Principios generales de educación*. Caracas: Monte Ávila Editores.

- Hymes, D. (1979). *On Communicative Competence*. In: C. Brumfit, e K. Johnson, *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. São Paulo: Editora Perspetiva S.A. Disponível em: http://insilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf . Acesso a 21 de abril de 2014
- Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Kishimoto, T. (1994). O jogo e a Educação infantil. Disponível em. https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627204.pdf Acesso a 21 de abril de 2014.
- Lieury, A. e Fenouillet, F. (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lopes, E. (2013). *O contributo das atividades lúdicas na aprendizagem de L1 e L2*. Disponível em: https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fsigarra.up.pt%2Fflup%2Fpt%2Fpubls_pesquisa.show_public_file%3Fpct_gdoc_id%3D61873&ei=KPIOVM_zC4vUaqvUgeAJ&usq=AFQjCNGxlEhRSy3bNnPilVIDjz0VReT4mw&bvm=bv.74649129,d.bGQ. Acesso a 8 de novembro de 2013.
- Luft, J. (1968). *Introdução à Dinâmica de Grupos*. Lisboa: Moraes Editores.
- Miallaret, G. (1999). *Psicologia da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Macedo, P. e Passos. (2005) *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre. Artmed.
- Martín Peris, E. (1993). El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias, L. Miquel e N. Sans (coord.) *Didáctica de E/LE 1* (Atas Congreso Expolingua). Madrid: Fundación Actilibre. pp 167-180.
- Peña, X. (2006). La motivación en el aula. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com/motivacion-aula>. Acesso a 1 de maio de 2014.
- Piaget, J. (1967). *O Raciocínio na Criança*. Rio de Janeiro: Record.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zandar.
- Projeto Educativo de Escola (2012/2015) do Agrupamento de Escolas Ibn Mucana. Disponível em: http://portal.ibn-mucana.com/PE-AEIM/PE_AEIM_12_15.pdf. Acesso a 20 de outubro de 2013.
- Raasch, L. (s.d.). A motivação do aluno para a aprendizagem. Disponível em: http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos_e_textos/Motivacao/motivacao%20do%20aluno.pdf. Acesso a 22 de abril de 2014.

Relatório de Autoavaliação 2012/213 – Diagnóstico Organizacional. Disponível em: http://www.portal.ibn-mucana.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1546:caf-relatorio-de-autoavaliacao201213-diagnostico-organizacional&catid=249:documentacao&Itemid=1224. Acesso a 18 de outubro de 2013.

Saint-Exupéry, A. (2001). *O Príncipezinho*. Editorial Presença. Lisboa: Queluz de Baixo.

Santos, M. (2010). Atividades dinâmicas e a motivação nas aulas de língua estrangeira. Disponível em: <http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/55853/2/TESEMESMARIAJOAOSANTOSO00127197.pdf>. Acesso a 1 de maio de 2014.

Santos, S.(2010). *O brincar na escola – Metodologia Lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas*. Petrópolis: Vozes.

Saussure, F.(1999).*Curso de Linguística Geral* . Coleção: Nova Enciclopédia. Lisboa: Dom Quixote.

Silva,V.(s.d.).Competência comunicativa em língua estrangeira- Que conceito é esse?. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/01.pdf>. Acesso a 27 de abril de 2014.

Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola – Perspetivas Organizacionais*. Alfragide: Mc Graw-Hill.

Van Ek, J.(1986). *Objetives for Foreign Language Learning (Vol I.)*. Estrasburgo: Council ofEurope. Disponível em: http://books.google.pt/books?id=SVtlqyqlsdUC&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Jan+Ate+van+Ek%22&hl=ptPT&sa=X&ei=VFA3U_iOGrOX0QXd3YCYAQ&ved=0CDoQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false. Acesso a 27 de março de 2014.

Verdia, E. (s.d.). *Lista de aspetos que pueden ser observados en clase de lenguas Extranjeras*. Blog *Desarrollado Profes ELE*, 15 marzo 2009. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/13615460/Aspetos-que-se-pueden-observar> Elena-Verdia . Acesso a 6 de julho de 2014

Vieira, H.(2000). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.

Vigotsky, L. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXOS

Anexo 1: Plano de aula subordinado ao tema- *En Clase*.

 		<h2 style="margin: 0;">Agrupamento de Escolas Ibn Mucana</h2>
<p>Tema - En clase</p> <p>Plan de la clase de ELE de 4 de noviembre 2013 Tiempo: clase de 90 minutos</p> <p>Nivel: 1- A1.2 Lecciones 21 y 22</p> <p>Clase: 7º C</p> <p>Profesora: Célia Morais</p>		

Resumen: Unidad 2- En Clase: Vocabulario.
Actividad lúdica: Construcción de palabras.
Acciones que se desarrollan en clase: repaso del presente de los verbos.

Destrezas: Comprensión lectora
Comprensión oral
Producción Oral
Producción escrita

Contenidos

funcionales	léxicos	gramaticales	socioculturales
<ul style="list-style-type: none"> • Expresar que tipo de alumno soy; • reconocer y aplicar vocabulario relacionado con los tipos de alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adjetivos para describir el carácter de los alumnos; • vocabulario relacionado con la Unidad didáctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbos regulares en presente de indicativo; • estructura hay que+ infinitivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto a las opiniones de los otros miembros del grupo.

Actividades	recursos/ materiales	Evaluación	TP
<ul style="list-style-type: none"> • Registro del resumen en la pizarra mientras los alumnos lo copian para el cuaderno; 	Pizarra Cuaderno del alumno	- Observación directa de las destrezas.	5'
<ul style="list-style-type: none"> • Exploración del tema de la unidad/clase: <ul style="list-style-type: none"> • deducción del tema a partir del separador de la unidad (p. 35); • proyección del cartel de la unidad con el manual cerrado: Tipos de alumnos; • Verificación/confirmación en el manual de las soluciones del cartel y de su significado; 	Ordenador Proyector cartel "En clase" Cuaderno del alumno		10'
<ul style="list-style-type: none"> • aplicación de los contenidos anteriores en una actividad en que los alumnos hacen corresponder las imágenes y definiciones del tipo de alumnos, a las respectivas definiciones (pp. 36-37, Actividad 1.1 – corrección en la pizarra); • aplicación de los contenidos anteriores en una actividad en que los alumnos indican qué tipo de alumno puede decir las cinco frases/expresiones presentadas. (p. 37, Actividad 1.2- corrección en la pizarra); 	Pizarra Manual		5'
<ul style="list-style-type: none"> • aplicando el vocabulario adquirido en las actividades anteriores, los alumnos hacen una producción escrita (y posterior presentación oral) sobre: ¿Qué tipo de alumno eres tú? (p.37, Actividad 1.3); 	Manual		5'

<ul style="list-style-type: none"> desarrollo de la competencia auditiva: los alumnos oyen una grabación (¿Cómo aprender a estudiar?) mientras ordenan los consejos de la lista según lo que oyen y señalan cuales hacen parte de sus rutinas (p. 37, Actividad 2.1 y 2.2); 	Ordenador CD de Recursos ; audio pista 13		15'
<ul style="list-style-type: none"> diálogo con los alumnos sobre lo que hay que hacer para ser un buen alumno – aplicación de la estructura hay que + infinitivo para expresar obligación (p.38); lectura (en voz alta) e interpretación del artículo:” El insti. ¡Diviértete a tope!” (adaptado) - (desarrollo de la pronunciación y de la expresividad)-(p.38); los alumnos, según el texto, señalan frases verdaderas o falsas y completan frases con la continuación adecuada (p.39, Actividad 2 y 3); los alumnos realizan una actividad en la que tienen que buscar en el texto, la expresión equivalente a cada una de las dadas (p.39, Actividad 3); 	Manual Pizarra Cuaderno del alumno		5' 15' 5'
<ul style="list-style-type: none"> Actividad: participar en una actividad lúdica – Construir palabras (En grupos, los alumnos van a recibir un sobre con tarjetas. En cada sobre están palabras cortadas silábicamente sobre los tipos de alumnos. Los alumnos van a descubrir las palabras y registrarlas en sus cuadernos. Gana el grupo que consiga descubrir, identificar y registrar correctamente las palabras (uno de los integrantes presenta las palabras en la pizarra). 	Sobre con palabras Cuaderno del alumno Pizarra		20'
<ul style="list-style-type: none"> Aplicación de los contenidos adquiridos en una ficha en la que los alumnos tienen que rellenar los huecos con las palabras dadas. 	Ficha de trabajo		5'

Nota: Si bien se pretenderá respetar la distribución del tiempo, ésta puede variar debido a las características del grupo, dificultades u otros aspectos.

Plan adaptado de *Pasapalabra 7*, Cd de recursos, 2012

Anexo 2: Imagem da atividade lúdica – *Construcción de Palabras.*



Actividad elaborada por Célia Morais

Anexo 3: Ficha de trabalho - descrição da professora.

Logo of the Portuguese Ministry of Education and Science (Ministério da Educação) and the logo of the school group (Agrupamento de Escolas Ibn Mucana).

Agrupamento de Escolas Ibn Mucana

Español - 7º Curso

Curso Académico 2013/2014

Professora: Célia Morais

Interacción oral y/o escrita

Ejercicio para realizar en parejas.


¿Y tus profesoras(as)? ¿Cómo son?

Estudiante A: Piensa en un(a) profesor(a) de tu Insti.
Describe lo(a) a tu compañero(a).

Estudiante B: Dibuja al profesor(a).

Nombre del Profesor/a: Celia Morais
Clase: 7º C **Asignatura:** español

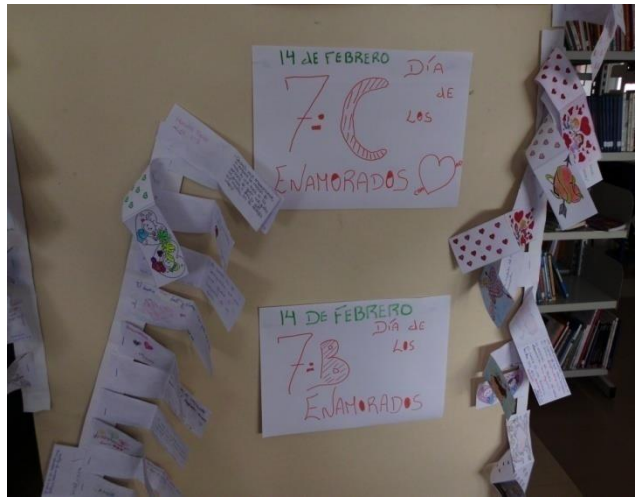
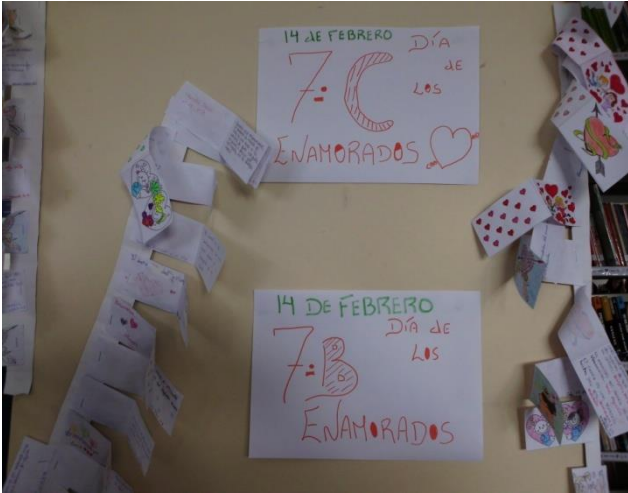
La profesora tiene el pelo corto, rubio y tiene los ojos verdes. La profesora es delgada, simpática y divertida. La profesora lleva pantalones, zapatos y pendientes. La profesora es alta. La profesora tiene la nariz pequeña y la boca es pequeña. La profesora es una adulta.



Aluna nº10, Aluna nº94

Actividad adaptada de *Joven.es*, CD de recursos, 2008

Anexo 4: Fotos de alguns dos trabalhos expostos na Biblioteca, no âmbito do *Día de los Enamorados*, realizados pelas turmas 7º B e 7º C.



Anexo 5: Algumas opiniões apresentadas nos inquéritos aplicados aos alunos.

Indica opiniões, críticas, observações que consideres importantes para que a qualidade do trabalho da tua professora possa melhorar, desenvolvendo, nos alunos o gosto, o interesse e a compreensão da Língua e Cultura Espanhola.

NA MINHA OPINIÃO, A PROFESSORA FAZ O SEU MELHOR, E ACHO QUE ESTÁ A FAZER DE MANEIRA CORRETA, POIS ~~##~~ DIGO POR MIM, QUE COMPREENDO PERFEITAMENTE TUDO QUE FOI DADO ATÉ AGORA, E FOSTO DESTA FORMA DE APRENDER.

Indica opiniões, críticas, observações que consideres importantes para que a qualidade do trabalho da tua professora possa melhorar, desenvolvendo, nos alunos o gosto, o interesse e a compreensão da Língua e Cultura Espanhola.

Na minha opinião, a professora é muito boa a ensinar, tem muita paciência e é muito divertida, em vez de despejar a matéria toda faz jogos e muitas outras atividades para nos ajudar a perceber melhor a matéria. Não tenho nenhuma crítica perante a professora.

Indica opiniões, críticas, observações que consideres importantes para que a qualidade do trabalho da tua professora possa melhorar, desenvolvendo, nos alunos o gosto, o interesse e a compreensão da Língua e Cultura Espanhola.

A professora é excelente sabe interagir com os alunos de uma forma que gostem mas que também possa dar matéria e eu comecei a gostar muito de espanhol

Indica opiniões, críticas, observações que consideres importantes para que a qualidade do trabalho da tua professora possa melhorar, desenvolvendo, nos alunos o gosto, o interesse e a compreensão da Língua e Cultura Espanhola.

SEM EU APENAS ACHO QUE NÃO DEVIÁ SER APENAS UMA PROFESSORA (PROFESSOR CÉLIA ~~4~~ HORDES) A FAZER ATIVIDADES LÚDICAS, TORQUE OS JOGO/VISUÁLENTOS ETC EXPLICAM MELHOR E FAZEM DECORAR MELHOR A MATÉRIA DO QUE O PROFESSOR A "DESPEJAR NOS" A MATÉRIA TODA DE UMA VEZ.