

Sónia Margarida da Silva Leitão

Os jogos e as atividades lúdicas como estratégia de consolidação da aprendizagem na aula de língua estrangeira

Relatório de Estágio do 2º Ciclo em Ensino de Inglês e de Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Doutora Judite Carecho e pela Doutora Teresa Tavares, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

2013



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

Os jogos e as atividades lúdicas como estratégia de consolidação da aprendizagem na aula de língua estrangeira

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Relatório de estágio
Título	Os jogos e as atividades lúdicas como estratégia de consolidação da aprendizagem na aula de língua estrangeira
Autora	Sónia Margarida da Silva Leitão
Orientadoras	Doutora Maria Teresa Tavares e Doutora Judite Carecho
Júri	Presidente: Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís Vogais: 1. Doutora Maria de Fátima Gil Rodrigues da Silva 2. Doutora Maria Teresa Tavares
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Inglês e de Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade	Ensino de Inglês e Alemão
Data da defesa	08-10-2013
Classificação	18 valores

Agradecimentos

Este relatório de estágio não teria sido possível sem a preciosa colaboração de várias pessoas às quais gostaria de expressar a minha gratidão.

Assim, um agradecimento muito especial às diligentíssimas orientadoras da Faculdade de Letras, a Doutora Teresa Tavares e a Doutora Judite Carecho, pelo aconselhamento e ajuda imprescindível durante o estágio e na revisão do presente relatório.

Um agradecimento igualmente sincero às orientadoras da Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico Dr. Joaquim de Carvalho, a Dr.^a Isabel Silva e a Dr.^a Fernanda Sobral, pelos inestimáveis conselhos, pelo saber e experiência transmitidos e pela disponibilidade apresentada, não esquecendo o excelente acolhimento que tivemos por parte da Direção da escola e de todo o corpo docente e não-docente.

À colega de estágio, Anabela Jordão, uma palavra especial pelo companheirismo e entajuda demonstrado ao longo do ano letivo.

À minha família e aos amigos, pelo apoio e encorajamento e, em especial, ao meu marido, pela paciência e compreensão.

Índice

Introdução

1. A escola e o seu contexto

1.1. Meio envolvente	1
1.2. Contexto socioeducativo.....	1
1.3. Caracterização das turmas	
1.3.1. Turma do 7ºD – Inglês	3
1.3.2. Turma do 10º ano – Alemão	5

2. Prática pedagógica supervisionada: reflexão sobre a atividade letiva

2.1. Aulas lecionadas	7
2.2. Atividades extracurriculares	9
2.3. Reflexão	10

3. Os jogos e atividades lúdicas como estratégia de consolidação da aprendizagem na aula de língua estrangeira

3.1. Introdução	12
3.2. Conceito de <i>jogo</i>	12
3.3. Características dos jogos	14
3.4. Jogos, exercícios e tarefas	15
3.5. Porquê utilizar jogos na aula de língua estrangeira?	20
3.5.1. Motivação	20
3.5.2. Diversidade das capacidades dos/as alunos/as.....	21
3.5.3. Memória, processamento da informação e afetividade	22
3.6. Classificação de jogos	25
3.7. Que jogos? Como escolher?	26
3.8. Aplicação de jogos na aula de língua estrangeira	28
3.8.1. Antes da aplicação de um jogo	28
3.8.2. Durante a aplicação de um jogo	29
3.8.3. Após a aplicação de um jogo	31
3.9. Tipos de jogos e sua aplicação na prática pedagógica supervisionada.....	32
3.9.1. Jogos de palavras	32
3.9.2. Jogos de memória	34
3.9.3. Jogos de tabuleiro	35
3.9.4. Jogos de cartas	40
3.9.5. Jogos de associação	41
3.9.6. Jogos de sequência	43
3.9.7. Jogos de construção	43
3.9.8. Jogos de sorte	45
3.9.9. Atividades de representação de papéis	46
3.9.10. Questionários	48
3.9.11. Outros jogos e atividades	49

Considerações finais

Fontes consultadas

Anexos

Introdução

Este relatório incidirá sobre a minha experiência durante a prática pedagógica supervisionada, integrada no Mestrado em Ensino de Inglês e Alemão no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, que decorreu no ano letivo de 2012/2013 na Escola Secundária com 3º CEB Dr. Joaquim de Carvalho, sob a orientação da Dr.^a Isabel Silva e da Dr.^a Fernanda Sobral.

A primeira parte do relatório será dedicada à descrição do contexto socioeducativo e das turmas em que lecionei, enquanto a segunda parte exporá a experiência de estágio, tentando mostrar o percurso que me propus a percorrer e refletir sobre as atividades desenvolvidas com as duas turmas.

A terceira parte do texto explora um tema que considerei pertinente na aprendizagem de línguas estrangeiras, o dos jogos e atividades lúdicas, apresentando em primeiro lugar a fundamentação teórica e, em seguida, uma análise crítica da aplicação do tema nas minhas aulas.

1. A escola e o seu contexto¹

1.1. Meio envolvente

A Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico Dr. Joaquim de Carvalho situa-se na Figueira da Foz, mais precisamente na freguesia de Tavadere, encontrando-se inserida em área urbana.

O concelho da Figueira da Foz tem, segundo os resultados provisórios do Censo de 2011, cerca de 62.105 habitantes. É um concelho onde o setor terciário tem uma grande predominância, pois a sua privilegiada localização geográfica concede uma grande relevância económica ao turismo e às várias atividades a ele inerentes. Contudo, nem só a hotelaria, o comércio e a restauração têm um papel importante: o setor industrial também tem um papel relevante no contexto económico do concelho, nomeadamente a indústria da celulose e do papel, a do vidro e a dos plásticos.

No que concerne ao setor primário, a localização geográfica justifica igualmente a grande presença do setor das pescas, setor que engloba outras atividades, como por exemplo, a indústria conserveira, a indústria do frio, etc. O porto da Figueira da Foz é ainda um foco de desenvolvimento económico, uma vez que o tráfego é atualmente bastante considerável. A agricultura desenvolve-se na periferia como meio de subsistência, mas a cultura do arroz tem já um cariz mais industrial.

A maior parte da população encontra-se empregada no sector terciário (serviços, comércio, hotelaria e restauração), a seguir no setor secundário e, por último, surge o setor das atividades agropecuárias.

O facto de o turismo ter um papel tão fundamental na economia do concelho justifica a necessidade de aprendizagem de línguas estrangeiras, sendo essa competência vista como uma forma de aumentar o grau de empregabilidade ao ser um fator de diferenciação na obtenção de um emprego.

1.2. Contexto socioeducativo

A Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico Dr. Joaquim de Carvalho tem uma vasta história. Tendo sido alvo de uma requalificação recente, a escola apresenta boas condições a nível de estruturas e equipamentos, o que fomenta a aprendizagem e permite ao corpo docente desenvolver um bom trabalho junto da comunidade escolar.

¹ Os dados patentes na secção 1.1 e 1.2 foram recolhidos da página do Instituto Nacional de Estatística e do Projeto Educativo 2009/2013 da Escola Secundária com 3ºCEB Dr. Joaquim de Carvalho na Figueira da Foz.

O complexo escolar é composto por um edifício principal com quatro pisos que se encontra ligado aos blocos adjacentes e é aí que se centram os serviços administrativos, o refeitório, a cozinha e o bar, a sala dos professores, a biblioteca, a papelaria, o ASE, o auditório (ou salão de festas), laboratórios de química e física, salas das artes, salas de informática e salas de aula. As salas de aula estão bem equipadas com computadores, colunas e quadro branco e uma grande parte com quadro interativo. Os espaços envolventes são amplos e permitem a prática desportiva nos tempos livres: existem dois campos para desporto, pátios e alguma área ajardinada. Há também um amplo pavilhão gimnodesportivo para a prática do desporto. Existem duas áreas destinadas aos/as professores/as: a sala de professores em si e uma área de trabalho com equipamento informático, dividida por departamentos com duas salas de reuniões e uma sala para Diretores de Turma.

A escola promove a realização de várias atividades extracurriculares, sendo um bom exemplo as Jornadas Culturais, que incluem várias atividades de cariz cultural (e não só), e os clubes e projetos, como o Clube de Jornalismo, de Alemão e o da Matemática e o projeto *Comunico*, ligado às tecnologias multimédia. As Jornadas Culturais não são apenas desenvolvidas para os/as alunos/as e professores/as, são abertas a toda a comunidade que queira participar, permitindo uma maior integração da escola na comunidade envolvente.

O corpo docente, do qual faz parte um/a professor/a do Ensino Especial, é qualificado e, na sua maioria, estável, e empenha-se bastante na questão do apoio educativo aos/as alunos/as com maiores dificuldades de aprendizagem. Existem ainda serviços de acompanhamento psicológico aos/as alunos/as que dele necessitem e pudemos verificar que os/as funcionários/as são empenhados/as e atenciosos/as para com docentes e estudantes.

Assim, estão reunidas as condições para os/as docentes realizarem um bom trabalho junto dos/as alunos/as e estes/as têm um bom contexto, incentivador da aprendizagem, o que se reflete na elevada taxa de aprovações e na baixa taxa de abandono escolar.

1.3. Caracterização das turmas

1.3.1. Turma do 7ºD – Inglês Nível 3²

A turma na qual realizei a prática pedagógica supervisionada de Inglês era composta por 28 alunos/as, 18 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, sendo a média de idades de 12 anos. Os/As alunos/as residiam em freguesias muito próximas daquela onde a escola está localizada (Tavarede), havendo apenas um/a aluno/a que morava na freguesia de Vila Verde. Logo, o tempo necessário para a deslocação casa-escola era relativamente curto, tendo até alguns/algumas alunos/as indicado que, por vezes, se deslocavam a pé.

Quanto aos/às encarregados/as de educação, apenas três pais desempenhavam essa função, tendo os/as restantes alunos/as a mãe a exercer esse papel. No que diz respeito às habilitações literárias, a maioria dos pais tinha habilitações ao nível da licenciatura, seguindo-se o ensino secundário e o ensino básico. Em menor número estava o bacharelato, mestrado, pós-graduação e doutoramento, apenas com um pai/mãe para cada grau.

No que concerne à profissão, o setor da economia com preponderância era o terciário. Todas as mães cuja situação laboral era conhecida trabalhavam no setor dos serviços e o mesmo acontecia com a maioria dos pais. O setor secundário tinha igualmente alguma relevância, o que faz sentido num concelho com alguma indústria empregadora. Realço aqui que não obtivemos dados para definir a situação laboral de alguns pais.

Quanto às expectativas dos/as alunos/as, verificou-se que a grande maioria pretendia obter estudos superiores. Contudo, alguns/algumas referiram que pretendiam apenas completar o ensino secundário e outros/as ainda não definiram essa questão, o que é normal nesta idade. O mesmo acontece em relação à profissão desejada: um número considerável de alunos/as (10) não sabia que carreira seguir ou estava em dúvida entre duas profissões totalmente díspares, o que revelava um elevado grau de incerteza. Ainda assim, alguns definiram logo uma profissão e a área que revelou maior predominância foi a da saúde.

No que diz respeito ao percurso escolar e hábitos de estudo, apenas um aluno tinha estado retido/a, pela 2ª vez, no 7º ano, sendo o único elemento da turma que tinha frequentado esta escola no ano letivo anterior. Os/as restantes alunos/as eram provenientes da Escola Dr. João de Barros.

² Dados fornecidos pela Diretora de Turma, obtidos através de um inquérito aos/às alunos/as.

No ano letivo anterior, 4 alunos/as tinham tido apoio a Língua Portuguesa, 3 a Matemática e 3 a Inglês. No que concerne ao Inglês, verificou-se que dois desse/as aluno/as continuaram a manifestar dificuldades na aprendizagem. Através do inquérito a que a maioria dos/as alunos/as respondeu, verificou-se que a maior parte não teve apoio pedagógico nem considerou revelar dificuldades de aprendizagem, dedicava mais de uma hora ao estudo por dia, estudava sozinha e indicou que os pais não controlavam o estudo realizado. Tendo em conta que era uma turma onde a maioria tinha boas notas, tal ausência de controlo pode revelar alguma maturidade nos hábitos de estudo, o que causa este nível de confiança por parte dos/as encarregados/as de educação. Todos os/as alunos/as possuíam computador e internet em suas casas.

No que se refere aos *hobbies*, verificou-se que os/as alunos/as ocupavam os seus tempos livres com atividades comuns em jovens pré-adolescentes: ver televisão, utilizar o computador, ouvir música e conviver com os amigos eram as atividades mais frequentes. Foi também possível averiguar que havia um razoável interesse pelas artes, visto que alguns/algumas alunos/as se interessavam pelo canto, pela dança e/ou tocavam um instrumento musical. Também foi um sinal positivo ter um razoável número de alunos/as interessados/as na leitura. Em menor número estava a participação em clubes e/ou associações.

Embora no início do ano letivo não houvesse nenhum/a aluno/a abrangido/a por um plano educativo, no final do 1º período foi atribuído um a um/a aluno/a que obteve quatro negativas. Nesta disciplina, nenhum dos/as alunos/as obteve nota negativa no 1º período. No 2º período, 4 alunos/as obtiveram avaliação negativa e, no 3º período, apenas um/a aluno/a teve avaliação negativa.

Concluindo, a turma em questão revelava alguma homogeneidade em termos socioeconómicos, mas era pouco homogénea ao nível dos conhecimentos, havendo alunos/as que tinham muito bons resultados e não revelavam qualquer dificuldade na compreensão e assimilação de conteúdos, enquanto outro/as demonstravam maior dificuldade em acompanhar o ritmo dos/as colegas, tendo notas bastante mais baixas. Por vezes, este facto afetava as aulas lecionadas, uma vez que esses/as alunos/as necessitavam de mais tempo ou maior apoio para a realização das tarefas, o que, ocasionalmente, implicava reformular o resto da aula.

1.3.2. Turma do 10º ano de Alemão – Nível A1 (iniciação)³

A turma de Alemão era composta por 28 alunos/as provenientes de duas turmas de Ciências (7 alunos/as), uma de Humanidades (8 alunos/as) e uma de Artes (13 alunos/as). O número de elementos do sexo feminino era ligeiramente superior (15 alunas) ao número de rapazes (13 alunos) e a média de idades era de 15 anos.

Quanto aos/às encarregados/as de educação, 22 alunos/as tinham a mãe a exercer essa função, 4 tinham o pai, um/a tinha o irmão e outro/a a avó.

Relativamente à caracterização socioeconómica, a maior parte das famílias obtinha o seu rendimento em profissões do setor dos serviços, seguindo-se o setor secundário. O setor primário tinha uma dimensão muito reduzida – apenas uma família obtinha os seus rendimentos neste setor. No que concerne à situação de emprego, a grande maioria trabalhava por conta de outrem, 8 trabalhavam por conta própria (dos quais 2 eram empregadores), um encontrava-se na situação de reforma e 4 estavam desempregados. Em termos de formação académica dos agregados familiares, a maior parte tinha como habilitação literária o 3º ciclo do Ensino Básico, seguindo-se o Ensino Secundário. Em terceiro lugar, surgia o 2º ciclo do Ensino Básico e só depois a licenciatura.

Quanto ao tempo de deslocação para a escola, verificámos que existia um número considerável de alunos/as do ensino secundário que eram provenientes de concelhos limítrofes, o que se pode dever à reputação que a escola tem, sendo uma das melhores do distrito e estando igualmente bem classificada a nível nacional. Assim, recolheram-se dados que nos permitiram verificar que 4 alunos/as se deslocavam a pé para a escola, 2 em transporte próprio (motociclo), 11 de automóvel e os restantes 10 utilizavam o autocarro. Alguns/algumas destes/as alunos/as demoravam mais de uma hora no percurso casa-escola, o que fazia com que se levantassem muito cedo ou chegassem a casa depois das 19 horas, uma situação pouco favorável para a criação de hábitos de estudo.

Segundo a orientadora, muitos dos/as alunos/as optaram pelo Alemão por dois motivos: alguns/algumas tinham dificuldades no Inglês e optaram por uma língua em nível de iniciação para terem possibilidade de terem positiva. Estes/as eram aqueles/as que nos apercebíamos que tinham dificuldades durante as aulas e que, por vezes, revelavam menor motivação. Outros/as queriam subir a média para concorrerem ao Ensino Superior e eram esses/as que tinham boas notas nos testes e não revelavam grande dificuldade em acompanhar os conteúdos ministrados. Creio que é importante referir que dois dos/as

³ Dados obtidos através do acesso ao sistema informático da escola e da orientadora de Alemão.

alunos/as eram falantes da língua alemã, o que se revelou bastante positivo, pois enriqueciam as aulas com as próprias experiências culturais.

Embora tivesse havido uma negativa no 1º período e outra no 2º, o ano letivo terminou sem avaliações negativas à disciplina. Contudo, alguns/algumas aluno/as irão necessitar de realizar um trabalho mais ativo fora da sala de aula, de modo a conseguirem acompanhar os conteúdos do programa do ano seguinte.

2. Prática pedagógica supervisionada: reflexão sobre a atividade letiva

Quando iniciei o 2º ano do Mestrado tinha a noção do oneroso desafio que se apresentava, mais no que dizia respeito à lecionação das aulas de Alemão do que das aulas de Inglês. Tal assunção devia-se ao facto de não ter tido praticamente contacto com a língua alemã desde o término da licenciatura em 2001. Porém, propus-me a aceitar o desafio com ânimo e responsabilidade, tendo a consciência da necessidade de realizar uma preparação cuidada e diligente das aulas de forma a tentar colmatar possíveis falhas e imprevistos. Embora tivesse dedicado igualmente muita atenção à preparação das aulas de Inglês, a pressão sentida foi muito menor devido à maior proficiência na língua.

No início do ano letivo estipulei um plano individual de formação para cada ramo linguístico. Aí ficaram registadas as aulas e outras atividades extracurriculares que me comprometi a realizar ao longo do estágio, desde assistir a todas as aulas lecionadas pelas orientadoras e pela colega estagiária, a participar nos seminários pedagógico-didáticos na escola e científico-pedagógicos na faculdade e lecionar um determinado número de aulas nas turmas que me foram atribuídas. Fazia ainda parte dos planos individuais a assistência a reuniões de Conselho de Turma e outras, a participação em reuniões de apreciação das aulas lecionadas e a participação e dinamização de atividades durante as Jornadas Culturais. Julgo ter conseguido cumprir todos os objetivos definidos nos planos, tendo apresentado igualmente uma boa assiduidade, quer na assistência às aulas, quer na participação nos seminários.

2.1. Aulas lecionadas

Na turma do 10º ano de Alemão lecionei 10 aulas de 90 minutos com caráter avaliativo e uma de 90 minutos de cariz formativo a par com a colega, Anabela Jordão. Essa primeira aula foi dividida em 45 minutos para cada uma das estagiárias e o tema abordado foram as nacionalidades. Iniciei a aula com algumas das formas do masculino, a minha colega deu o vocabulário correspondente no feminino e no plural, tendo os materiais usados sido feitos em conjunto e com o apoio da orientadora. Embora fosse já claro que teria que me esforçar consideravelmente nestas aulas, esta primeira experiência foi fundamental para me adaptar a lecionar Alemão pela primeira vez e ter a noção de como seria a minha postura nesta situação de inexperiência, além de perceber qual o vocabulário de sala de aula que era realmente necessário dominar para dar instruções aos/as aluno/as. Os primeiros momentos foram de muito nervosismo, pois tudo era novo: a turma, a orientadora, a experiência em

si. O facto de a minha colega sentir também o peso da inexperiência na lecionação de Alemão foi algo que possibilitou que nos apoiássemos mutuamente ao longo do ano letivo.

Como o nível era de iniciação, o objetivo da grande maioria das aulas era dotar os/as alunos/as de vocabulário. Os conteúdos gramaticais também eram uma componente, embora fossem introduzidos indutivamente na maior parte das aulas. Primeiro, o vocabulário era apresentado e repetido na tentativa de iniciar a sua memorização, depois era treinado através da associação de tarjas com o vocabulário a imagens (*flashcards*) para facilitar a memorização, e depois os/as alunos/as resolviam exercícios para desenvolver a produção oral e escrita. Assim, a maior parte das aulas seguiu o esquema “apresentação-treino-produção”.

O tema das primeiras aulas avaliativas foi “Profissões”. Ainda no 1º período lecionei uma aula de introdução ao tema “Família” e outra relacionada com *Landeskunde*, mais precisamente, com vocabulário relativo ao *Nikolaustag*. Esta foi uma aula apreciada pelos/as alunos/as, pois receberam pequenas guloseimas semelhantes às que são oferecidas nos países falantes de língua alemã e julgo que gostaram de ficar a conhecer tradições diferentes das do nosso país.

No 2º período lecionei o tema “Escola”, mais precisamente as salas/espacos da escola e as atividades inerentes aos mesmos. Foram introduzidos também alguns adjetivos caracterizadores dos espacos para permitir que os/as alunos/as pudessem expressar a sua opinião sobre a escola que frequentam. Por esta altura os/as alunos/as começaram a sentir uma maior exigência em termos cognitivos. Tinham que raciocinar, relacionar e mobilizar conteúdos, portanto, sentiam maior dificuldade e também nos apercebemos desse facto devido ao maior número de solicitações de apoio durante as aulas. Assim, foi necessário usar estratégias que promovessem a memorização, como jogos, atividades orais, por exemplo, e exercícios que permitissem a aplicação dos conteúdos de modo intuitivo. A complexidade textual também foi aumentando gradualmente, sendo mais demorada a resolução dos exercícios.

No 3º período dei duas aulas dentro da temática da cultura alemã, nomeadamente, os contos dos Irmãos Grimm. Embora o objetivo fosse dar a conhecer um pouco da cultura alemã e que os/as alunos/as adquirissem mais algum vocabulário, estas aulas serviram para rever conteúdos lecionados, como a rotina diária, os *hobbies*, a casa, o Presente do Indicativo, etc. Gostei muito de elaborar os materiais e de executar as aulas e achei que o tema foi culturalmente enriquecedor para o/as aluno/as.

Na turma do 7º ano de Inglês, nível 3, lecionei 5 aulas de 90 minutos e 5 aulas de 45 minutos com caráter avaliativo, além de uma aula formativa de 45 minutos dados em conjunto com a minha colega estagiária.

Na primeira aula de 45 minutos fomos incumbidas de rever conteúdos para o primeiro teste de avaliação sumativa. O tema estava relacionado com questões culturais e geográficas sobre o Reino Unido e os E.U.A. A cada uma das estagiárias coube um país e fizemos uma apresentação em PowerPoint, seguindo-se uma atividade lúdica (um questionário) para testar os/as alunos/as. Conscientes da importância do tema, tentámos veicular as informações necessárias para os/as alunos/as poderem responder corretamente às questões que poderiam surgir no teste. Esta aula serviu também para a orientadora ficar com uma ideia da nossa competência linguística e presença na sala de aula.

Como a turma era de nível 3 e muitos/as alunos/as tinham boas competências na língua inglesa, os temas eram mais complexos, logo as aulas dadas exigiam muita preparação e criatividade, também para superar um manual muito completo. Por outro lado, era importante fomentar a comunicação de maneira a desenvolver não só os conhecimentos, mas também várias competências linguísticas. Assim, além dos jogos, optei por usar estratégias variadas, como imagens, vídeos e outros meios audiovisuais (como o quadro interativo) para estimular a comunicação nestes/as alunos/as tão familiarizado/as com a tecnologia.

No primeiro período, abordei o tema “Clothes” e “Christmas”. Seguiram-se os temas “Injuries and Aches” e “Survival”. O último tema foi “Teenagers’ problems”. Foram aulas muito aprazíveis de planear e executar devido ao facto de não ter dificuldade no domínio da língua. Além disso, tive sempre o cuidado de referir aspetos culturais ao longo das aulas. Tentei ter em consideração os/as alunos/as que tive, indo ao encontro das suas expectativas, isto é, estive sempre consciente de que os/as alunos/as de hoje são jovens que estão familiarizados com o mundo da tecnologia e que, por isso, é essencial cativá-los/as com o que conhecem e gostam, de forma a motivá-los/as para a aprendizagem da língua.

2.2. Atividades extracurriculares

Ao longo do ano letivo tentei estar enquadrada na comunidade escolar e fui sempre bem recebida por todos/as os/as docentes e funcionários/as da escola. Participei em reuniões de Conselho de Turma, do Departamento de Inglês e do Departamento de Línguas na qualidade de observadora e, uma vez que a orientadora de Inglês acumulava o cargo de Diretora de Turma, tive a oportunidade de tomar conhecimento das atividades e

responsabilidades inerentes ao cargo. Participámos e ajudámos na dinamização do jantar de Natal organizado pela Direção da escola, através da leitura de alguns poemas alusivos à quadra.

No que concerne às Jornadas Culturais, a minha colega e eu ajudámos na decoração do “Cantinho do Alemão”, elaborámos o questionário relativo ao percurso pelo mundo dos contos dos Irmãos Grimm, criámos um convite que foi distribuído pela escola e decorámos ainda parte do espaço com material em língua inglesa. Estivemos presentes todos os dias das Jornadas, participando ativamente na dinamização das atividades, as quais tinham como objetivo a sensibilização dos/as alunos/as do Ensino Básico para a aprendizagem do Alemão aquando da transição para o Ensino Secundário. Embora este local estivesse mais direcionado para o Alemão, também teve a presença do Inglês, nomeadamente através da decoração com mensagens em defesa do ambiente. Para além disso, usei alguns dos jogos e atividades lúdicas que tinha aplicado nas aulas como motivação para a aprendizagem da língua inglesa.

Quanto a outras atividades, os/as alunos/as da turma do 7º ano criaram frases em inglês na aula sobre o tema “Christmas” (ver anexo 11). Essas frases de cariz solidário, juntamente com imagens alusivas, foram aplicadas numa “árvore” a duas dimensões exposta no Bar/Refeitório da escola, atividade na qual tive a ajuda da colega estagiária. Os/as alunos/as desta turma escreveram também postais para intercâmbio com alunos/as de outros países e criaram uma “communal story” (cada elemento acrescentava algo à história).

Fomos ainda apoiando as orientadoras em tudo o que pudéssemos. Por exemplo, lecionei duas aulas de 45 minutos de Educação para a Cidadania, lecionei a par com a colega duas aulas de 90 minutos com materiais do livro e outros elaborados por nós em substituição da orientadora de Inglês, e lecionámos ainda uma aula de 90 minutos a uma turma do 10º ano pelos mesmos motivos. Além disso, ajudámos na elaboração de exercícios para testes sumativos, quer para a disciplina de Inglês, quer para a de Alemão.

2.3. Reflexão

Começo por afirmar que esta experiência de estágio foi muito enriquecedora, tanto a nível pessoal como profissional. Este percurso, que ao início parecia avassalador, terminou com a sensação de dever cumprido e de ter aprendido muito. Houve alturas em que me sentia confiante e outras em que duvidava da escolha que tinha feito mas, acima de tudo, foi uma oportunidade que não quis desperdiçar.

Aprendi a planejar e executar aulas em prol dos/as alunos/as, tendo em conta as suas expectativas e os objetivos que tinha delineado na planificação. Das atividades que mais gostei, destaca-se a elaboração de materiais para as aulas. Tentei usar materiais adequados aos níveis que lecionei, ser criativa e original, usando estratégias motivadoras, como as novas tecnologias e materiais visualmente estimulantes. Também gostei de executar grande parte das minhas aulas, tive sempre o cuidado de estar atenta às necessidades dos/as alunos/as, esclarecendo as suas dúvidas, orientando sempre que necessário em ambas as turmas.

A minha evolução foi muito mais visível nas aulas de Alemão, pois iniciei o ano com muitas dúvidas e pouca confiança na competência oral. À medida que fui lecionando as aulas, fui ganhando experiência e o à-vontade foi surgindo gradualmente, o que me permitiu acabar por gostar de lecionar aulas numa língua que, ao início, não me trazia prazer algum, devido às dificuldades que sentia. Aprendi que tinha de fazer uma boa preparação das aulas que iria lecionar, criar exercícios intuitivos, como tabelas, por exemplo, para que os/as alunos/as conseguissem facilmente perceber o que era pretendido, pois o vocabulário usado para dar instruções não era, por vezes, fácil de entender para alunos/as de iniciação. Por isso mesmo, aprendi que é importante usar imagens para facilitar a compreensão de vocabulário. Fui-me tornando gradualmente mais autónoma, quer na preparação de materiais, quer na planificação das aulas.

3. Os jogos e atividades lúdicas como estratégia de consolidação da aprendizagem na aula de língua estrangeira

3.1. Introdução

A escolha dos jogos e atividades lúdicas na aula de língua estrangeira como tema do relatório de estágio deve-se à experiência positiva que fui tendo ao longo da minha carreira profissional como formadora de Inglês. Verifiquei como os jogos eram um aspeto motivador da aplicação de conteúdos, além de que reforçavam a sua contextualização.

Os jogos pedagógicos proporcionavam um ambiente mais informal, permitindo que os/as formandos/as que revelavam maior dificuldade na aquisição de competências praticassem sem sentirem o peso de uma avaliação formal e sem terem tanto receio de errar. Funcionavam também muito bem como atividade de “descompressão” no final de uma sessão de três horas. O ambiente descontraído permitia que a aplicação de conteúdos importantes fosse menos formal, proporcionando uma forma lúdica de consolidar conhecimentos. Na sessão seguinte verificava que a maior parte das estruturas lexicais e/ou gramaticais tinham sido assimiladas, concluindo, assim, que os jogos eram uma boa estratégia a utilizar no ensino de uma língua estrangeira.

3.2. Conceito de *jogo*

Segundo o *Random House Dictionary*, o *jogo (game)* define-se como “a competitive activity involving skill, chance, or endurance on the part of two or more persons who play according to a set of rules”. Escolhi esta definição de entre algumas que consultei por várias razões: por um lado, interessam-me as noções de competitividade e de competência. Ao mesmo tempo, o fator “sorte” também desempenha um papel relevante em alguns jogos, como irei explicar. Por outro lado, parece-me importante que a definição frise a existência de um conjunto de regras. Assim, estes parâmetros são fundamentais para a definição de *jogo*. Sem competitividade ou desafio não é jogo, mas, por outro lado, qualquer exercício ou tarefa pode ser transformado em jogo se lhe for adicionado esse fator competitivo (El-Shamy 2001: 45). No contexto do presente trabalho, é igualmente relevante o facto de os jogos envolverem a prática de determinadas competências, pois isso é que permite usá-los para fins pedagógicos, no desenvolvimento dessas competências.

Contudo, este é um conceito ambivalente e complexo, sendo, por isso, necessário defini-lo de acordo com o âmbito deste trabalho, no qual pretendo abranger os jogos e ainda as atividades lúdicas na aula de língua estrangeira.

Dauvillier e Lévy-Hillerich (2004: 18) partem também da definição mais alargada e comum do conceito: “O jogo [é] 1) algo (uma atividade) que alguém faz voluntariamente, sem um propósito e por divertimento [...]; 2) algo com que nos ocupamos para nos divertirmos (geralmente em conjunto com outros) de acordo com determinadas regras.”⁴ A partir destas aceções as autoras decidem delimitar o conceito e optam por trabalhar com o conceito de *Sprachlernspiel*. *Sprachlernspiele* são jogos adaptados por docentes e pedagogos de forma a serem usados para a aprendizagem na aula de língua estrangeira. A própria composição da palavra explica o conceito: através dos jogos, o/a aluno/a consolida, revê, expande e utiliza a língua e, assim, aprende (*ibidem*).

A definição usada por Dauvillier e Lévy-Hillerich não se limita aos jogos, incluindo também os exercícios e as tarefas lúdicas, isto é, todas as atividades características de um ensino orientado para a ação e para a comunicação e que promove a autonomia dos/as alunos/as. Esta definição é mais abrangente, pois as autoras defendem que tudo aquilo que ative os/as alunos/as e crie um ambiente mais descontraído é útil ao processo de aprendizagem, logo, os exercícios e tarefas que sejam apresentadas de forma lúdica são motivantes e promotoras da aprendizagem (*ibidem*, 19). Também Mátyás (2009: 92), que se ocupa igualmente do tema *jogos* para a aprendizagem de Alemão como língua estrangeira, escolhe como base o conceito de *Sprachlernspiel*, dado que abrange as noções de *trabalho* e *jogo*, isto com intenção didática e em contexto de aula.

Já em 1944, Johan Huizinga (1949: 1-2) definia *jogo* como uma atividade inata que não precisa de ser ensinada: as crianças e os animais brincam naturalmente, por isso é que os jogos podem ser uma estratégia de motivação, porque há sempre uma predisposição positiva, quer sejam adolescentes, crianças ou adultos. O autor refere ainda que algumas teorias da época defendiam que *brincar* servia como uma forma lúdica de preparação para a vida futura, o que acaba por ser verdade no que concerne aos animais e aos seres humanos: as lutas em forma de brincadeira que os animais simulam são uma preparação para a vida adulta e algumas tribos ainda utilizam, em rituais de iniciação, uma espécie de competições/jogos que simbolizam a transição para a idade adulta.

Embora seja um conceito muito vasto e complexo na sua definição, tentarei explicitar então as vantagens da sua utilização na aula de língua estrangeira, para que, assim, se possa definir o jogo não só pelo que é, mas por tudo aquilo que faz.

⁴Tradução do original: „Spiel [ist] 1 etwas (eine Aktivität), das man freiwillig ohne Zweck und zum Vergnügen macht [...], 2 etwas, womit man sich (meist mit anderen) nach bestimmten Regeln, aber zum Spaß beschäftigt (unterhält).“ (Götz et al. *apud* Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004: 18)

3.3. Características dos jogos

Huizinga (1949: 10) refere que uma característica importante do jogo é a sua capacidade de entusiasmar e fascinar, a qualidade de ser diferente da vida quotidiana. Margaret E. Gredler (2004: 571) virá a afirmar algo parecido cerca de 60 anos depois, referindo que os *jogos* têm a capacidade de transportar os/as aprendentes para outro “mundo”, outra realidade, tendo estes/as de usar todo o seu conhecimento para desempenhar os papéis que lhes são atribuídos. Esse fascínio é que torna os jogos tão apelativos. El-Shamy (2001: 13) diz ainda que, durante um jogo, os/as intervenientes têm muitas vezes comportamentos que não teriam na vida real, permitindo ou criando situações que não aconteceriam fora do mundo do jogo, uma vez que os resultados obtidos também são diferentes do que ocorreria na realidade. Os jogos e as atividades lúdicas caracterizam-se ainda pelo entusiasmo que geram, algo que pode ser fundamental para ativar o uso da língua estrangeira, o que irá ser referido na secção 3.5.1.

Esta característica da ilusão também é referida por Mátyás, que se baseia na caracterização do *jogo* feita por Scheuerl, embora admitindo que ela não se aplica de igual modo a todos os jogos. A caracterização de Scheuerl (*apud* Mátyás 2009: 90) engloba seis fatores, um dos quais é, precisamente, o da ilusão: o facto de o jogo ter regras próprias permite uma maior liberdade em relação aos constrangimentos do mundo real, possibilitando uma reinterpretação da identidade e experimentação sem receio de sanções. Dauvillier e Lévy-Hillerich falam dos comportamentos ritualizados durante os jogos, atos que são realizados inconscientemente, uma vez que provêm da experiência. Por exemplo, o soprar para dentro das mãos que seguram os dados, para “dar sorte” antes de estes serem lançados. Os/As participantes distanciam-se da realidade do quotidiano, uma vez que entram nesse “mundo” próprio criado pelo jogo (Meyer *apud* Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004: 33).

Outra característica é a de o jogo ser gratificante por si só, não estando dependente de um recompensa externa, uma característica que Scheuerl (*apud* Mátyás 2009: 90) designa como fator da liberdade. Também perdura a dinâmica da repetição, isto é, o jogo tem tendência a repetir-se, independentemente de se chegar ao fim ou à vitória (fator da infinitude intrínseca, segundo o mesmo autor). Outro aspeto importante dos jogos é o facto de eles se caracterizarem por dualidades, como a já referida alternância entre a ilusão e a realidade, mas também entre a tensão e a distensão, sendo que a tensão é que torna o jogo estimulante e a distensão permite que não se torne demasiado exigente (fator da ambivalência). Igualmente relevante é a questão de o jogo decorrer de acordo com um

sistema de regras predefinidas, o que nivela todos os jogadores (fator da coesão). Além destas características, falta referir o facto de a situação de jogo levar a que a concentração dos intervenientes esteja focada no momento presente (fator da atualidade).

Dauvillier e Lévy-Hillerich enumeram ainda outras características importantes dos jogos: são também realizados fora do contexto da sala de aula, na língua materna (sendo uma das razões pelas quais os jogos são bem recebidos na aula), têm sempre associado um objetivo de jogo específico, jogam-se por diversão, têm regras definidas, podem ter caráter competitivo e implicam a existência de critérios para a definição de um/a vencedor/a (2004: 17). Julgo que mais importante ainda é definir o que é necessário fazer para atingir o objetivo do jogo em vez de estabelecer critérios de vitória/derrota. Embora sejam geralmente competitivos, os jogos também podem desenvolver competências sociais, como a cooperação e a ajuda, se as regras assim o permitirem (*ibidem*, 31-32).

3.4. Jogos, exercícios e tarefas

Esta secção é dedicada à comparação entre os jogos e as restantes atividades que os/as alunos/as podem realizar na aula de língua estrangeira. Entre estas atividades, autores como Mátyás e Dauvillier e Lévy-Hillerich consideram importante distinguir exercícios e tarefas,⁵ o que faz sentido. Em termos de âmbito, os exercícios servem para treinar o uso correto de um conteúdo específico, enquanto as tarefas exigem operações mentais mais complexas e ações comunicativas. As tarefas têm também um caráter aberto, pois permitem várias soluções, enquanto os exercícios só têm uma solução possível, tendo, portanto um caráter mais fechado e um objetivo específico definido (Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004: 10-15).

Mátyás cita um outro autor (Neuner *apud* Mátyás 2009: 127) para explicitar a ideia de que os exercícios e as tarefas não se opõem, mas complementam-se. Devido ao seu caráter mais específico, os exercícios são passos importantes na aula de língua estrangeira para atingir o grande objetivo que será o de comunicar. Contudo, a autora refere que, ainda assim, há diferenças entre exercícios e tarefas no que concerne a conteúdo, objetivos, função e estrutura. Embora aqui apresente semelhanças com a distinção feita por Dauvillier e Lévy-Hillerich, Mátyás (2009: 128-129) expõe uma comparação mais completa: os exercícios são importantes como forma de preparação para as tarefas, pois treinam a correção gramatical e lexical, apelam à orientação para a norma linguística, preparando

⁵ *Übungen und Aufgaben* (no original).

para atividades mais complexas, enquanto as tarefas devem ter um objetivo comunicativo e focar o conteúdo, promover a fluência e adequação da comunicação, desenvolver a autonomia e a cooperação, sendo para isso essencial a preparação prévia através de exercícios. Podemos concluir então que os dois conceitos têm papéis diferentes na aula de língua estrangeira, havendo uma interdependência, pois nenhum funcionará sem o outro.

Dauvillier e Lévy-Hillerich (2004: 15) fazem a ligação com o tema dos jogos ao considerarem que as tarefas, por terem um caráter mais aberto e criativo, pressupõem um ambiente mais lúdico e semelhante ao dos jogos. Já Mátyás (2009: 93-102) caracteriza os jogos para a aprendizagem de uma língua estrangeira de forma diferente de exercícios e tarefas usando os critérios definidos por Kleppin e fazendo a ligação com as características de Scheuerl (cf. secção 3.3), como passo a descrever, comentar e complementar com observações de outros autores.

Em primeiro lugar, Mátyás defende que os jogos para a aprendizagem de uma língua estrangeira têm de ter um objetivo de jogo inerente ao seu funcionamento, não apenas um objetivo de aprendizagem, ao contrário dos exercícios e das tarefas. O objetivo didático deve ser atingido através da ação lúdica, sendo esse objetivo a razão da validade e utilidade do jogo como instrumento de aprendizagem. Concordo com a autora quando afirma que o facto de o objetivo de aprendizagem ser claro ou não para os/as alunos/as depende da sua idade, pois pode permitir que haja reflexão e a compreensão de que o jogo é tão válido como qualquer outro exercício ou tarefa. Esse aspeto é muito relevante para quebrar o mito de que os jogos não permitem uma aprendizagem séria. Contudo, o objetivo de jogo não deve ser o objetivo de aprendizagem, aspeto que Dauvillier e Lévy-Hillerich também referem (2004: 17), pois se apenas estiver em foco o objetivo de aprendizagem, pode perder-se a característica do entusiasmo: os/as alunos/as devem pensar que estão a jogar por jogar e não a jogar para aprender. Aqui há uma nova ligação com as características de Scheuerl, nomeadamente o fator da atualidade (cf. secção 3.3.): a concentração no jogo no momento presente permite o treino e o uso ativo da língua estrangeira, tornando a aprendizagem um subproduto do jogo (Mátyás 2009: 95).

Assim, compreendemos que é importante que os/as alunos/as tenham noção do objetivo de jogo enquanto os/as docentes precisam de refletir sobre os objetivos de aprendizagem. Em vez de os jogos serem apenas usados como recompensa ou *filler*, de serem vistos como pouco sérios, infantis ou incompatíveis com os objetivos de uma aula de língua estrangeira, considerando-se, assim, que só o treino tradicional funciona, se for feita uma reflexão séria antes da elaboração/aplicação de um jogo, todos os preconceitos que se possam ter deixam

de ser relevantes. Dauvillier e Lévy-Hillerich (2004: 10) referem também esta questão do preconceito em relação aos jogos, o qual se deve, em parte, à ideia de o número de aulas ser já insuficiente para lecionar os conteúdos, evitando-se, assim, os jogos. Segundo Mátyás, a fronteira entre *jogo* e *trabalho* não precisa de estar tão demarcada (Behme *apud* Mátyás 2009: 96), sendo os jogos uma forma de exercício entre muitas outras. Contudo, não podem ser usados como uma finalidade por si só, deve haver uma planificação prévia de modo a estarem orientados por objetivos e adaptados à situação de aprendizagem (Bohn & Schreiter; Ehnert *apud* Mátyás 2009: 96).

De acordo com Mátyás, os jogos para a aprendizagem de uma língua estrangeira devem ser concebidos de forma a entusiasmarem para a criatividade, para a descoberta, para a representação e para as atividades concretas do jogo. Aqui a autora menciona a importância da característica do entusiasmo, indicando que a alegria deve residir no ato de jogar em si e não no resultado (Bühler *apud* Mátyás 2009: 96), o que também contribui para diminuir os aspetos negativos da competição. Acrescenta que, na aula de língua estrangeira, essas emoções positivas levam a uma predisposição para as atividades em que se usa a língua. Passa a haver uma maior motivação, levando a que alunos/as mais tímidos/as ou com mais dificuldades queiram participar (o que também se deve à maior tolerância ao erro no mundo do jogo), pois podem ter alguma competência para além da linguística que seja essencial para ganhar ou chegar ao fim (boa memória, por exemplo). Ao mesmo tempo, a imagem desses/as alunos/as fica beneficiada (2009: 97).

Seguidamente, Mátyás explica que o entusiasmo no jogo é condicionado pela alternância entre momentos de tensão e momentos de distensão, que ocorrem devido a diferenças entre as expectativas e as diferentes perceções dos jogadores, referindo que, para isso, o elemento “sorte” ou “acaso” tem um papel importante. Apoiando-se em vários autores (Klippel; Göbel *et al.* *apud* Mátyás 2009: 97), Mátyás salienta como é relevante que este elemento seja tido em conta, devendo haver um equilíbrio entre “competência” e “sorte”. Só assim se cria entusiasmo no jogo, pois se for necessário ter apenas “sorte” para ganhar, tal facto não promove o esforço cognitivo, o que pode desmotivar os/as jogadores/as e retira alguma da utilidade do jogo como estratégia de aprendizagem. Por outro lado, o facto de a vitória depender apenas da “competência” gera frustração naqueles/as que a têm menos desenvolvida. É essencial que todos/as possam ter a oportunidade de vencer, até os/as alunos/as com dificuldades, pois é essa possibilidade que motiva para jogar.

É igualmente importante que a complexidade da situação de jogo seja promovida no seu decurso ou através do objetivo de jogo. A incerteza relativamente ao desenvolvimento do jogo contribui para o entusiasmo de quem joga, pois quanto mais tempo o resultado estiver em aberto, mais concentrados/as estarão os/as jogadores/as na expectativa do desenlace. Essa é também a razão pela qual o fator “sorte” é importante, pois aumenta o desafio e acaba por dar oportunidade de progredir (ou não) no jogo a todos/as os/as intervenientes. Ao mesmo tempo, como o jogo tem tendência a prolongar-se e/ou repetir-se (cf. o fator da infinitude referido na secção 3.3), isso pode ser uma forma de motivar para o treino e consolidação que tão necessários são para a aprendizagem (Mátyás 2009: 98). Mais ainda, os jogos devem ser abertos, o resultado e o decurso do jogo em concreto não devem estar estipulados nem ser totalmente previsíveis. Se o resultado for óbvio demasiado cedo, perde-se o entusiasmo no jogo (Meyer *apud* Mátyás 2009: 98).

Em seguida, é referido que os jogos podem ter natureza competitiva, têm de ter critérios para ganhar e perder e que o objetivo de jogo pode ser atingido através da cooperação. Neste ponto, Mátyás justapõe competição e cooperação e os seus efeitos no/a aluno/a e na situação de aprendizagem na aula de língua estrangeira. A autora argumenta que os jogos cooperativos permitem o desenvolvimento de comportamentos sociais, além da aquisição de competências da língua, remetendo para o produto do grupo e não para o desempenho individual, o que é positivo para os/as alunos/as mais tímidos/as, pois sentem menor pressão (Wegener & Krumm; Bond *apud* Mátyás 2009: 99). Ao mesmo tempo, os jogos competitivos podem influenciar a estrutura social da turma, o que é certo se houver elementos muito individualistas (Löffler & Kuntze *apud* Mátyás 2009: 99). Para El-Shamy (2001: 11), a competição é algo que deve ser tido em conta, uma vez que pode dar-se o caso de algum/a jogador/a ter tido más experiências neste domínio, o que irá diminuir o papel da afetividade, fator que está relacionado com a aprendizagem (cf. secção 3.5.3). A autora afirma ainda que deve promover-se a competição saudável e não a vitória acima de tudo, aspeto com o qual concordo. Os/As alunos/as devem sentir motivação para atingir o objetivo de jogo proposto (usando, para esse efeito, a língua estrangeira) e não apenas para derrotar os/as outros/as jogadores/as.

Contudo, há alguma redução dos efeitos competitivos devido ao ambiente que os jogos criam, e é importante que assim seja: a competição no mundo do jogo não é a mesma do quotidiano em sala. A maior tolerância ao erro e o ambiente sem sanções, um “mundo” com regras próprias onde a sorte e o acaso desempenham um papel, faz com que não se

leve tão a sério a competição entre jogadores/as ou o potencial fracasso (Göbel *et al. apud* Mátyás 2009: 99).

Dauvillier e Lévy-Hillerich referem ainda que a capacidade de concentração que os jogos promovem é importante, relacionando a forma de trabalho em aula (competição ou cooperação) com a concentração. Afirmam que, por um lado, quando a atividade desempenhada é competitiva, a concentração aumenta, pois há o desejo de ganhar; por outro lado, quando se joga a pares ou em grupo, diminui o medo do fracasso, há menos ansiedade, o que potencia a concentração (2004: 24). Assim, o espírito competitivo deve ocorrer entre grupos e não entre indivíduos, o que promove o espírito de colaboração entre os elementos do mesmo grupo (Klippel *apud* Mátyás 2009: 99). Para isso, deve ser criado um equilíbrio em relação à competição: nem dar-lhe demasiada ênfase, nem deixá-la de fora para não se perder a característica da “abertura” de jogo, característica essa que é fundamental (Klippel *apud* Mátyás 2009: 100). Wright *et al.* (2006: 1) afirmam que, acima de tudo, o importante é o desafio apresentado e não a competição. O desafio é que impulsiona os/as jogadores/as a darem o seu melhor. Mencionam ainda que as noções de “vencedor” e “vencido” podem trazer interpretações erradas ou afetar a autoestima, o que em nada ajudará à aprendizagem.

De acordo com Mátyás, os jogos devem ter o seu próprio caráter avaliativo e permitir a possibilidade de autoavaliação para que o/a aluno/a desenvolva autonomia: através das regras, ele/a controla o decorrer e o resultado do jogo, tomando a responsabilidade pela sua aprendizagem. Assim, com o uso dos jogos, o papel do/a professor/a tem menor centralidade e o/a aluno/a vê a sua autoconfiança aumentada (2009: 100).

O último critério a ter em conta é que os jogos não devem servir como forma de avaliação pelo/a professor/a nem devem ter sanções. Como já foi mencionado (cf. secção 3.3), os/as jogadores/as movem-se nesse “mundo” do jogo com maior liberdade em relação às consequências da realidade. Para que o/a aluno/a esteja disposto a treinar e a fazer experiências linguísticas em língua estrangeira, é essencial que ao jogar não receie o erro ou as consequências do mesmo (Mátyas 2009: 100). Essa redução de inibições não ocorre aquando da resolução de um exercício normal. O/A professor/a tem também a sua centralidade reduzida neste critério, pois a sua função de “corretor de erros” é diminuída: deve corrigir apenas se o erro dificultar compreensão da frase ou, se necessário, criar uma fase de correção após o jogo (Behme; Ehnert; Dauvillier & Lévy-Hillerich *apud* Mátyás 2009: 101).

Assim, verificamos que os jogos têm características bastante diferentes das dos exercícios e das tarefas, mas as três atividades complementam-se, sendo interdependentes. Mátyás argumenta a favor da transformação lúdica das atividades didáticas. Por um lado, o uso de jogos permite o desenvolvimento da autonomia dos/as alunos/as (König *apud* Mátyás 2009: 115), sendo isto visível na noção que o/a aluno/a vai ter da aplicação correta ou não do conteúdo que aprendeu. Por outro, não é muito difícil transformar um exercício em jogo ou atividade lúdica, basta introduzir algum desafio ou até mesmo competição saudável. Além disso, os jogos são uma excelente forma de praticar elementos linguísticos, estando os alunos concentrados no conteúdo e não na forma (Schweckendiek *apud* Mátyás 2009: 115), o que é relevante na aprendizagem de uma língua. Dauvillier e Lévy-Hillerich afirmam que um dos aspectos a ter em conta na criação de um jogo para a aprendizagem de língua estrangeira a partir de um exercício é a coordenação entre o objetivo de jogo e o objetivo de aprendizagem (2004: 19).

3.5. Porquê utilizar jogos na aula de Língua Estrangeira?

Para além das características dos jogos já mencionadas (cf. secção 3.3 e 3.4), que demonstraram como estes podem contribuir positivamente para a aprendizagem, é igualmente importante referir outros aspectos que justificam a sua utilização, e que serão divididos em três áreas: motivação, diversidade das capacidades dos/as alunos/as e memória, processamento de informação e afetividade.

3.5.1. Motivação

O jogo costuma ser um excelente fator de motivação em qualquer sala de aula, tendo em conta que uma das suas características é a capacidade de causar entusiasmo. Harmer (2001: 51) define motivação como “some kind of internal drive which pushes someone to do things in order to achieve something”. O autor subdivide *motivação* em dois conceitos: motivação extrínseca e motivação intrínseca. A motivação extrínseca é provocada por fatores externos, por exemplo, querer ter boa nota no teste e ser o/a melhor aluno/a da turma, agradar aos pais, ingressar no ensino superior, precisar de passar em algum exame, etc. Por contraste, a motivação intrínseca é interna, isto é, o indivíduo sente-se bem ao aprender e, quanto mais aprende, mais motivação tem para continuar.

Segundo H. Douglas Brown (2007: 181), o/a professor/a tem o papel fundamental de utilizar atividades que promovam a motivação intrínseca, pois é essa que, se estiver sempre presente, pode levar a melhores resultados. O autor faz algumas sugestões sobre o que se

deve ter em conta quando se elaboram atividades para a sala de aula tendo em vista a motivação intrínseca, das quais selecionei as que julgo poderem ser promovidas pelos jogos: as atividades criadas devem apelar ao interesse dos/as alunos/as, devem causar entusiasmo, promover autonomia e desenvolver estratégias de comunicação.

Brown (2007: 182) menciona autores, como Dörnyei e Csizér (1998), que sugerem “10 mandamentos” para motivar os/as alunos/as. Desses dez apenas farei referência aos que, na minha opinião, são promovidos pelos jogos. São eles: criar um ambiente agradável e descontraído na sala de aula, desenvolver um bom relacionamento entre professor-aluno, aumentar a autoconfiança linguística dos/as alunos/as e promover a sua autonomia, além de tornarem a aula interessante. A questão da autoconfiança linguística é importante, pois fui verificando ao longo dos jogos que apliquei nas aulas que o entusiasmo que suscitam desinibe os/as alunos/as, levando-os/as a usar a língua estrangeira para comunicar de forma descontraída, interagindo sem pensarem na forma como o estão a fazer, isto é, aprendem sem saber que estão a aprender (Lee *apud* Uberman 1998). Dauvillier e Lévy-Hillerich referem que a situação de jogo cria um ambiente mais estimulante para se construírem frases em língua estrangeira, em comparação com uma tarefa ou exercício comum. Tal deve-se à ilusão da realidade criada pelo jogo, que leva a que o medo de errar seja superado pelo desejo de atingir o objetivo. Os/As alunos/as tentam usar a língua estrangeira, não por incentivo do/a docente, mas por puro entusiasmo e concentração no momento presente do jogo (2004: 33). Creio que é importante que na aula de língua estrangeira os/as alunos/as sintam esse entusiasmo, mais ainda aqueles que têm baixo nível de confiança em comunicar noutra língua que não a materna, para que a vontade de jogar e de ultrapassar o desafio apresentado suplante o receio de errar.

3.5.2. Diversidade das capacidades dos/as alunos/as

Outro aspeto que o/a docente deve ter em conta é a noção de que os/as alunos/as não aprendem todos da mesma maneira e que cada indivíduo tem diferentes tipos de capacidades cognitivas (Gardner *apud* Brown 2007: 108). Gardner é referido pela sua teoria de “inteligências múltiplas”, que preconiza a existência de, pelo menos, oito tipos diferentes de *competências*: linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, naturalista, interpessoal e intrapessoal. O sistema escolar tradicional tem valorizado apenas duas destas competências: a linguística e a lógico-matemática, sendo os/as alunos/as que têm estes tipos de competência como dominante os/as que tiram melhores notas. Na minha opinião, um jogo bem planeado pode apelar a mais do que um

tipo de competência (cf. El-Shamy 2001: 34-35), dando a possibilidade de se destacarem aos/às alunos/as que não têm tido a oportunidade de o fazer, pois as tarefas que lhes são propostas não valorizam, por vezes, o seu tipo de competência predominante. Por exemplo, basta que um jogo tenha tarefas em que se tenha de desenhar, fazer mímica ou trautear melodias para que qualquer aluno/a com uma competência do tipo musical, espacial ou outra sinta autoconfiança e autoestima para participar mais ativamente. Por outro lado, essa atividade irá fomentar o desenvolvimento destas competências nos/as alunos/as que as tenham menos desenvolvidas.

3.5.3. Memória, processamento de informação e afetividade

Para que a aprendizagem na aula de língua estrangeira seja bem-sucedida, é necessário que sejam preenchidas certas condições. Dauvillier e Lévy-Hillerich creem que os jogos o fazem. Começam por dizer que os conteúdos transmitidos devem ser treinados para se poder fazer uma utilização adequada dos mesmos quando o/a aluno/a for usar a língua ativamente, daí que os exercícios e as tarefas não devam ser descurados. Para que haja uma utilização adequada da língua, devem-se otimizar as ligações cerebrais para que se possa aceder à informação o mais rapidamente possível. De acordo com as autoras, a nossa memória está organizada em vários sistemas e as células nervosas situadas em diferentes locais no cérebro têm de ser ativadas simultaneamente para que tenhamos acesso à informação guardada na memória, acrescentando que este aspeto se aplica ao que é aprendido (2004: 21). Por isso é que treinar é tão importante, pois automatiza o conhecimento. Se o conhecimento está automatizado, isso quer dizer que as ligações neurológicas foram feitas. Assim, os jogos, tal como os exercícios e as tarefas, podem contribuir para a otimização do uso e compreensão da língua estrangeira ao ajudarem a que essas ligações se realizem (*ibidem*, 20).

Dauvillier e Lévy-Hillerich salientam que os/as aprendentes de uma língua estrangeira têm já uma rede de ligações cerebrais que irão ser desenvolvidas e trabalhadas quando se inicia a aprendizagem de outra língua estrangeira. Querem com isto dizer que a aprendizagem de uma língua não começa exatamente do zero, mas é construída sobre estruturas já existentes (Portmann-Tselikas *apud* Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004: 23) Segundo a teoria cognitiva da aprendizagem, esta só ocorre quando a nova informação é ligada a informação já conhecida e, para isso, são necessárias estratégias para que se parta do “conhecido” para o “desconhecido” (Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004: 23; Brown 2007: 68). Na minha opinião, os jogos podem ser uma boa forma de fazer essa ligação,

como é o caso do jogo *Koffer packen* (ver secção 3.9.6). Podem também ser úteis na memorização de blocos de informação (ou *chunks*), que são importantes na aprendizagem de uma língua, através de atividades que se baseiam na associação de palavras, por exemplo verbos e substantivos como *Kaffee trinken/machen*, etc. (Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004: 27).

No que concerne à integração de nova informação na memória, Dauvillier e Lévy-Hillerich afirmam que os estudos realizados levam a concluir que as explicações escritas ou orais só são processadas por cada aluno/a se, nesse momento, puderem ser integradas no seu conhecimento declarativo ou explícito (tipo de conhecimento mais fácil de manter). Logo, é importante que a mente do aprendente esteja livre, mas concentrada, para poder combinar a informação (entre o “conhecido” e o “desconhecido”). Para isso, são importantes jogos para ativar os conhecimentos prévios dos/as alunos/as, facilitando o seu uso e o estabelecimento de ligações com a nova informação. Um exemplo pode ser o jogo da Memória (ver secção 3.9.2).

Outro processo importante para a aprendizagem de uma língua estrangeira é o armazenamento de imagens mentais. Dauvillier e Lévy-Hillerich citam o trabalho do neurocientista português António Damásio para explicar que a nossa construção do “mundo” é baseada em imagens mentais – não representações exatas, mas reconstruções ou interpretações. Contudo, podemos não estar conscientes da sua existência, tendo essas imagens de ser ativadas. Essas construções na nossa memória estão dependentes da ativação, podendo os jogos na aula de língua estrangeira desempenhar um papel na estimulação do que já sabemos (Damásio *apud* Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004: 28). Bruner (1999: 24-25) refere que, se a informação não for organizada sob a forma de um padrão estruturado, é rapidamente esquecida, sendo guardada na memória de longo prazo sob a forma de representações simplificadas. Essas simplificações têm normalmente um carácter regenerativo, isto é, basta um detalhe para nos conseguirmos lembrar do todo, ou, pelo menos, da nossa representação desse todo. Assim, o/a professor/a deve arranjar estratégias não só para a compreensão da informação, mas também para que esta possa ser recordada.

No que diz respeito ao papel da automatização e consciência linguística, Dauvillier e Lévy-Hillerich (2004: 28) referem a importância da memória procedimental, a que armazena o que é aprendido pela experiência – por exemplo, a forma como se aprende a atar os sapatos, a conduzir ou a falar a língua materna. Estes são três exemplos de atividades que fazemos automaticamente, praticamente sem pensar e que são adquiridas de

forma quase inconsciente. Para que se chegue a este ponto tão desejado do uso de uma língua estrangeira, é necessário treinar muito, podendo os jogos contribuir positivamente para essa automatização, na medida em que o treino lúdico é mais motivante do que o treino tradicional. Continuando esta ligação entre o conhecimento procedimental e o uso de jogos, para que esse conhecimento seja adquirido, a concentração do/a aluno/a não deve estar direcionada para o objetivo de aprendizagem, mas concentrada em algo além do sistema linguístico (List *apud* Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004: 28). Além disso, quando a aprendizagem de uma língua é feita através de contextos situacionais (Tschirner *apud* Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004: 29), constrói-se conhecimento implícito ou incidental, que é o tipo de conhecimento adquirido pela experiência e também aquele que mais facilmente fica na memória. Por exemplo, a automatização de conteúdos gramaticais sem haver enfoque nas regras “alivia” o/a aluno/a – não tem de focar a correção, podendo concentrar-se no conteúdo. Daí que seja importante que o/a aluno/a esteja concentrado no objetivo de jogo, e não no de aprendizagem.

No que respeita à relação entre retenção de informação e afetividade, as mesmas autoras referem que se o/a aluno/a não está interessado/a, não sente apelo emocional ou o conteúdo não lhe parece relevante, a informação retida pela memória de curto prazo não será processada nem passará a fazer parte da memória de longo prazo, ao contrário do que se pretende na aprendizagem (Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004: 23). Creio que, por isso, os jogos e as atividades lúdicas são importantes neste processo, pois contêm um aspeto afetivo que falta muitas vezes em exercícios e tarefas, complementando-os.

Brown (2007: 120) menciona também a questão dos estilos de aprendizagem, isto é, a forma como a informação é processada, relacionando cognição e afetividade. Assim, o estilo de cada um é determinado pela forma como interioriza o que o rodeia, logo não tem só a ver com o campo da cognição, mas também com o da emoção, sendo essa a razão da importância de ter em conta o papel dos aspetos afetivos. Brown afirma ainda que existem outros autores que defendem que a afetividade é tão importante como a cognição. Refere as teorias de Stephen Krashen que advogam a importância de o/as aluno/as se sentirem relaxado/as e não ameaçado/as, se queremos que a exposição à língua contribua de forma eficaz para a aquisição da língua estrangeira (Brown 2007: 74).

Assim, os jogos podem ser concebidos e aplicados de forma a estimular os/as alunos/as que revelam falta de interesse na aprendizagem da língua, pois só se estes/as participarem ativamente no seu processo de aprendizagem é que conseguem aprender, só estando predispostos a fazê-lo se conseguirem sentir algum interesse ou ligação afetiva em relação

ao que lhes está a ser ensinado. Os jogos podem ainda mobilizar diferentes tipos de inteligências e estilos de aprendizagem, permitindo a criação de laços entre professor/a e aluno/a e entre os/as alunos/as, além de reforçar positivamente a relação destes/as com a própria língua estrangeira. Diferentes tipos de jogos promovem igualmente o raciocínio lógico, a comunicação (interatividade), a criatividade e a estimulação visual, desenvolvem o sentido de orientação e localização espacial e a cinestesia (coordenação motora) e facilitam a automatização.

3.6. Classificação de jogos

Uma das dificuldades da classificação dos jogos de aprendizagem de uma língua estrangeira deve-se à própria dificuldade em definir o conceito de jogo, que, como já vimos, é complexo (Mátyás 2009: 102). Além disso, os critérios para a classificação de jogos podem variar, sendo possível classificá-los por objetivos de aprendizagem (desenvolver determinada competência), mas também por tipo de jogo (dominó, cartas, tabuleiro, construção, etc.).

Na perspetiva do papel das três dimensões da competência comunicativa (adequação, fluência e correção gramatical) na aprendizagem, Mátyás faz uma distinção de um outro tipo, entre jogos *pré-comunicativos* e jogos *comunicativos*. Os primeiros constituem uma forma de treinar o uso correto da língua, tendo um carácter mais fechado, enquanto os segundos implicam já adequação, fluência, criatividade e produção de conteúdo e têm um maior grau de abertura. O fator de diferenciação básico é o grau de abertura, sendo que esta diferenciação não é linear, mas sim uma gradação que vai do carácter fechado ao aberto com vários níveis. A opção da autora por estes conceitos deve-se ao facto de eles serem mais claros e neutros (Littlewood *apud* Mátyás 2009: 105) do que outros, como os de *jogos de aprendizagem* e *atividades de representação de papéis*. Os jogos de aprendizagem têm regras definidas e claras, têm uma estrutura fechada e têm como objetivo o treino de um conteúdo específico. As atividades de representação de papéis têm limitações quanto aos papéis e aos comportamentos e não regras específicas, tendo, por isso, maior abertura, destinando-se à aplicação de conteúdos, isto é, treinar a fluência e a comunicação (Mátyás 2009: 104-105). Embora sejam bastante semelhantes em âmbito e em definição, a terminologia *jogos de aprendizagem* e *atividades de representação de papéis* é, a meu ver, mais redutora.

3.7. Que jogos? Como escolher?

Tendo em conta a grande variedade de tipos de jogos existente, não é fácil escolher um jogo para usar na aula de língua estrangeira. Serão apresentados em seguida alguns dos critérios a ter em consideração aquando da escolha de um jogo. Os critérios estarão divididos em 2 grupos: ao primeiro grupo pertencem os critérios centrados na atividade e características dos alunos e ao segundo, os critérios centrados na aula e na atividade do/a docente.

Começando pelo primeiro grupo, o jogo não deve promover a vitória acima de tudo, mas fomentar a competição saudável. Para isso, deve ser desafiante: nem demasiado fácil, nem muito difícil – o importante é o desenvolver de competências, competências essas que devem ser úteis e aplicáveis para além do jogo (El-Shamy 2001: 21-27). A autora menciona ainda que a compreensão do que se tem de fazer para atingir o objetivo deve ser óbvia e de fácil apreensão e que é o envolvimento no jogo que deve causar satisfação e não a vitória em si, isto é, o jogo deve fomentar a motivação intrínseca e não a extrínseca.

Outro aspeto a ter em consideração na conceção ou utilização de um jogo é o objetivo de aprendizagem que este promove, além da adequação do mesmo às necessidades e capacidades dos/as alunos/as (Milano *et al. apud* El-Shamy 2001: 94-95). Dauvillier e Lévy-Hillerich alertam ainda para a necessidade de se usarem jogos que não exijam demasiado dos/as alunos/as e de avaliar se estes/as têm competência e capacidade para levar a cabo as ações do jogo. Se assim não for, não têm como atingir os objetivos de aprendizagem, logo, o jogo seria inútil (2004: 46).

Segundo El-Shamy (2001: 97), o jogo deve ser avaliado em termos da adequação, do desafio e da motivação que apresenta, da variedade e do ritmo que impõe, dos resultados visíveis que oferece, da quantidade de conteúdos aplicáveis e do grau de divertimento que poderá proporcionar aos/as alunos/as. Quanto à aprendizagem, um bom jogo deverá consolidar conteúdos, permitir um controlo das aprendizagens ao fornecer *feedback* imediato, criar um ambiente onde o medo de errar seja reduzido, melhorando a autoestima, e deve ser suficientemente desafiante. É igualmente muito relevante que o jogo seja rico ao nível dos sentidos (o que se relaciona com a teoria das inteligências múltiplas) para ser apelativo para o maior número de alunos/as possível, sendo ainda aconselhável que promova a interação entre os/as alunos/as.

Dauvillier e Lévy-Hillerich alertam ainda para a necessidade de ter em conta as características dos/as alunos/as: a idade (o jogo não deve ser demasiado infantil, por exemplo), o nível de língua (nem demasiado fácil, nem difícil), o tipo de escola (por

exemplo, os/as alunos/as de uma escola profissional têm características diferentes dos/as alunos/as de uma escola secundária, até em termos motivacionais), a proveniência (alunos/as de zonas rurais têm interesses diferentes dos/as alunos/as de zonas urbanas, embora as novas tecnologias tenham já diminuído algumas das diferenças), o país de origem e o país onde estão a aprender a língua e outras características interculturais ou diferenciadoras (2004: 45). Este aspeto das características interculturais é significativo, porque certos jogos ou atividades lúdicas podem conter aspetos com os quais os/as aluno/as não se sintam muito à vontade, pois podem não ser comuns na sua cultura. Por exemplo, um jogo pode implicar alguma espécie de contacto físico e algum/a aluno/a pode, por várias razões, não permitir que tal aconteça ou sentir-se constrangido/a se o tiver de fazer.

No que diz respeito aos critérios centrados na aula e na atividade do/a docente, Margaret E. Gredler (2004: 572) refere que os jogos educativos podem ter quatro tipos de finalidades, todas elas relacionadas com o conhecimento: podem servir para treinar competências, identificar competências que necessitem de ser trabalhadas, consolidar ou rever conteúdos ou relacionar conceitos e princípios entre si. Concordo com a autora, pois creio que os jogos na aula de língua estrangeira podem ser uma boa estratégia para consolidar conteúdos, uma vez que proporcionam um contexto prático e comunicacional para a sua aplicação, servindo ao mesmo tempo como reforço dos conteúdos e meio de controlo da aprendizagem por parte dos/as alunos/as e do/a professor/a: ambos podem identificar conteúdos que necessitem de ser trabalhados.

É igualmente relevante que o jogo tenha características que facilitem ao/à professor/a a sua elaboração (El-Shamy 2001: 97). Estes critérios são também mencionados por Dauvillier e Lévy-Hillerich (2004: 46). Assim, refiro os que considero mais relevantes: o jogo deve ser fácil de preparar, ser adequado em termos de custos, de tempo (a relação entre custo/tempo e objetivos de aprendizagem deve ser equilibrada) e espaço disponíveis, deve ter alguma flexibilidade e permitir a sua adaptação a vários conteúdos, deve poder voltar a ser usado (este aspeto é muito relevante, uma vez que a elaboração dos materiais para jogos pode ser muito exigente; jogos de cartas ou dominós, por exemplo, podem ser uma tarefa hercúlea em turmas grandes), deve fomentar o funcionamento normal da sala de aula e não ser motivo de perturbação, deve ser fácil de transportar e, acima de tudo, deve também ser uma atividade prazenteira para o/a docente.

Para que os jogos possam realmente ter um papel relevante na aula de língua estrangeira, é importante que sejam vistos como algo mais do que atividades para ocupar o

tempo de aula que sobra. Assim, Dauvillier e Lévy-Hillerich defendem a ideia de os jogos serem parte integrante da aula e não servirem apenas como recompensa ou forma de ocupar o tempo (2004: 43). No que respeita à fase da aula em que se vão usar, o/a docente deve perceber como a fase introdutória (*Einstieg*) é essencial, pois tem a função de melhorar as condições para o processo de aprendizagem que ali terá início. Tendo em conta que a aprendizagem ocorre quando a informação nova é ligada à informação já conhecida, Dauvillier e Lévy-Hillerich (*ibidem*, 45) sugerem que se usem nesta fase jogos de sequência rápida onde todos/as participem e que sirvam para recordar o que já foi aprendido (cf. secção 3.5.3). Para as outras fases da aula, é-nos indicado que existe uma variedade de jogos por onde escolher e que não nos devemos limitar a um tipo de jogo para chegar a um determinado objetivo de aprendizagem. Concordo no que concerne a este último ponto, pois apesar de um jogo ser uma atividade que, à partida, qualquer docente crê ser motivante, pode facilmente cair na repetição. El-Shamy argumenta que se deve ter cuidado com a variedade e quantidade de jogos e atividades lúdicas usados na mesma aula, pois pode ser cansativo e dar a sensação ao/à aluno/a de que a aula não tem estrutura nem objetivos de aprendizagem definidos (2001: 96).

3.8. Aplicação de jogos na aula de língua estrangeira

Nesta seção irei referir os aspetos a ter em atenção no que concerne à parte prática do tema dos jogos na aula de língua estrangeira, organizando-os em três subsecções: antes, durante e após a aplicação de um jogo.

3.8.1. Antes da aplicação de um jogo

É essencial pensar previamente na preparação e aplicação dos jogos, mesmo que o próprio jogo não o indique – por exemplo, aspetos relativos à adequação do tipo de jogo às circunstâncias e ao grupo, além da reflexão prévia sobre a fase de aula em que o jogo irá ser aplicado (Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004: 78).

No que concerne a este tema, Mátyás faz referência a Schweckendiek para apelar ao uso precoce de jogos na aula de língua estrangeira. O autor referido considera que o uso de jogos em estágios iniciais, quer em termos de fases da aula, quer em termos de nível da língua, permite uma alternativa aos exercícios meramente reprodutivos, além de permitir maior enfoque no treino do conteúdo do que na forma (Schweckendiek *apud* Mátyás 2009: 115-116). Mátyás cita o referido autor para mencionar como o uso de um jogo em fases iniciais encurta o percurso de aprendizagem: se os jogos afastam a atenção da forma para o

conteúdo, e sabendo que esse enfoque no conteúdo só acontece normalmente na fase de aplicação, ao usarmos um jogo em fases iniciais, estamos a fazer com que a fase de aplicação, que normalmente apresenta um maior grau de complexidade e exige maior autonomia, ocorra com um nível de menor dificuldade, sendo essa a razão da relevância dos jogos na aula de língua estrangeira, pois queimam etapas na aprendizagem. Mátyás completa a ideia, argumentando que alguns tipos de jogos podem proporcionar um contexto comunicativo que permite a aplicação de estruturas da língua estrangeira com uma intenção comunicativa. Os/As jogadores/as estão concentrados/a em agir na situação de jogo e, à margem dessa situação, treinam ainda o uso de determinados elementos linguísticos em contexto comunicativo, o que permitirá uma melhor memorização dessas estruturas (Portmann-Tselikas *apud* Mátyás 2009: 116).

No que se refere à preparação do jogo, é igualmente relevante que o/a docente reflita sobre o trabalho necessário. Há que ponderar no que respeita à relação custo-esforço vs. resultados obtidos e também no fator tempo-esforço, isto é, se o tempo e esforço que o/a docente irá despende na execução dos materiais compensa os objetivos de aprendizagem a atingir. Quanto maior for a probabilidade de se voltar a usar o jogo, melhor, e o ideal é criar jogos que sejam adaptáveis a outros conteúdos (*ibidem*, 46).

Além disso, é necessário que o jogo esteja bem integrado na planificação. É igualmente importante testar o jogo para não haver falhas e, inclusive, testar as suas regras (*ibidem*, 95). Deve-se ainda ter em consideração o local de jogo: devemos pensar se a sala permite o trabalho em grupos ou se tem de se alterar a disposição das mesas e, nesse caso, se as mesas e cadeiras podem ser facilmente mudadas, ponderando ainda se o jogo irá perturbar as salas adjacentes (*ibidem*).

3.8.2. Durante a aplicação de um jogo

Existe um passo prévio à aplicação de um jogo que é o da indicação das regras, mas antes ou depois desse passo, pode ser relevante deixar os/as alunos/as manusear o material de jogo, de modo a que durante a aplicação do mesmo se possam concentrar no seu conteúdo (*ibidem*, 46). Quanto às regras, em primeiro lugar, estas devem ser acordadas de modo igual para todos/as (para nivelar todos os/as jogadores/as – cf. o fator da coesão de Scheuerl, referido na secção 3.3), devendo ser claras para não haver conflitos durante o jogo. Há várias formas de as indicar: deixar que sejam lidas individualmente ou ler em conjunto e esclarecer (creio que dependerá do nível e idade dos/as aluno/as; por experiência, prefiro a segunda opção) e até clarificar parte das regras na língua materna, se

o grau de complexidade do jogo assim o exigir, mas se o esclarecimento for feito com a ajuda de uma apresentação visual (o que é muito útil), tal não será necessário (*ibidem*, 32). É essencial que fique bem claro como e quem começa o jogo, o que o/a jogador/a tem de fazer para chegar ao final e o que tem de acontecer para o jogo ser considerado terminado (*ibidem*, 81-84).

Apesar de as regras poderem variar de acordo com as nossas necessidades, os/as jogadores/as têm de perceber que estão sujeitos às regras que lhes forem indicadas, não as podem modificar e que “contorná-las” não traz vantagens (*ibidem*, 32-33). Contudo, essa exploração dos limites das regras pode contribuir para o entusiasmo no jogo, por ser mais um fator de abertura e incerteza quanto ao resultado, conforme os fatores da ambivalência e da infinitude intrínseca de Scheuerl, referidos na secção 3.3.

Por outro lado, Dauvillier e Lévy-Hillerich (*ibidem*) reforçam a importância de indicar as regras e o objetivo do jogo da maneira mais clara possível, lembrando que os/as alunos/as trazem muitas vezes as suas próprias “regras” e experiências dos jogos na língua materna. Essas experiências e outros aspetos culturais podem “perturbar” o jogo ou causar conflitos (algo que verifiquei), por isso as regras devem ser claras, em número reduzido e dadas de forma concreta, de preferência com exemplos reais. Afirmam ainda que o objetivo de aprendizagem também deve ser conhecido pelos/as alunos/as, o que contrasta com as ideias de Mátyás (c.f. secção 3.4).

Deve ser igualmente indicado o tempo para o jogo, o que, segundo as autoras deverá rondar entre os 15 e os 20 minutos, mas depende, a meu ver, dos objetivos do/a professor/a (Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004: 36).

No que respeita à participação do/a docente no jogo, tal pode nem sempre ser benéfico. Em grupos pequenos não é positivo, pois vai eliminar o ambiente informal que se pretende; em jogos com toda a turma pode contribuir para a criação de laços afetivos, isto se o fator “sorte” estiver presente para equilibrar o jogo.

Podem ainda ser dados aos/às alunos/as meios para que estes possam comunicar durante o jogo (*Redemittel*), evitando, assim, o uso da língua materna. Dauvillier e Lévy-Hillerich sugerem que estes meios comunicativos (indicar quem joga a seguir, exprimir desagrado ou agrado, etc.) sejam dados no início, ou que fiquem afixados na sala e sejam treinados previamente, quando necessário (2004: 33-34). A meu ver, este aspeto depende muito dos/as alunos/as e do nível em que se encontram. Se os meios comunicativos forem totalmente novos e nada tiverem a ver com o(s) objetivo(s) de aprendizagem, pode haver um desvio da concentração dos/as alunos/as no conteúdo que realmente nos interessa

treinar. Se o/a professor/a tem ainda de os treinar previamente, pode retirar tempo de jogo a outros objetivos mais úteis. O/A docente tem de conhecer bem os seus alunos para saber se os meios comunicativos vão interferir ou não. Se o nível já não for de iniciação, ou se tiverem de usar apenas meios comunicativos muito simples, concordo que sejam usados, pois é mais conteúdo que aprendem ou consolidam.

Quanto ao papel do/as alunos/as durante o jogo, estes/as devem não só cumprir as regras, mas trabalhar ainda as competências sociais, tendo uma atitude tolerante perante o erro, expressando emoções de maneira adequada, promovendo o espírito de cooperação, ao mesmo tempo que tentam usar a língua estrangeira sempre que possível (*ibidem*, 38).

3.8.3. Após a aplicação de um jogo

É importante que durante o jogo o/a docente não perturbe o ritmo e ambiente descontraído que se quer promover, não devendo, por isso, corrigir os/as alunos/as. Contudo, se o/a jogador/a estiver repetidamente a cometer o mesmo erro ou se esse erro estiver a dificultar o funcionamento do jogo, o melhor será o/a docente intervir. O ideal será anotar os erros mais cometidos durante o jogo e fazer uma fase de correção após o jogo (Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004: 36). A correção pode ter um cariz lúdico, podendo ser implementada como se de um jogo se tratasse.

Após o jogo deve fazer-se uma avaliação ou análise deste no que respeita à clareza das regras, à adequação do nível de língua e à existência de conflitos entre jogadores (*ibidem*, 37). Este tipo de reflexão pode ser importante, pois permite ao/à docente melhorar o seu trabalho.

Quando os jogos não correm como esperado, há que analisar o problema e, para isso, o/a docente deve ponderar se falhou na fase de preparação, se as regras não foram bem entendidas, se foi uma má escolha de jogo ou se o tema ou tipo de jogo não foram apropriados (*ibidem*, 78). É importante a troca de experiências após o jogo (*ibidem*, 85), sendo, para isso, relevante que se questionem os/as alunos/as em relação à clareza das regras e da língua, à qualidade do material de jogo, à utilização dos meios comunicacionais dados e em relação ao que aprenderam. Porém, nas aulas que lecionei não os/as confrontei diretamente em contexto de sala de aula, mas coloquei algumas questões que me interessavam (nomeadamente a questão das instruções e regras) de modo informal a alguns/algumas deles/as quando tive oportunidade, e confirmei que os meios audiovisuais e os exemplos práticos ajudavam a compreender melhor o objetivo e as regras do jogo.

3.9. Tipos de jogos e a sua aplicação na prática pedagógica supervisionada

Como se pode ver pelo título da secção, optei por organizar os jogos por mim aplicados de acordo com a sua tipologia, dado que a classificação por objetivos de aprendizagem ou por competência trabalhada (jogos para a oralidade ou para a escrita, por exemplo) depende da pretensão do/a docente, havendo jogos que trabalham várias competências.

Os jogos utilizados nas minhas aulas foram bastante variados e tentei não os repetir. Contudo, isso nem sempre foi possível, por várias razões, como a idade e o nível dos/as alunos/as, fatores importantes a ter em conta, além dos objetivos de aprendizagem que tinha planificado e das competências que pretendia trabalhar, tendo que usar alguns tipos de jogos mais do que uma vez. Por outro lado, esse facto facilitou o esclarecimento das regras e instruções de jogo: tornava-se muito mais fácil explicar os objetivos de um jogo quando não era a primeira vez que este estava a ser implementado. Em seguida, irei descrever os jogos por mim aplicados e tecer algumas considerações sobre a sua relevância didática.

3.9.1. Jogos de palavras

Os jogos de palavras (*Rätselspiele/word games*) são jogos concebidos para treinar, consolidar, testar ou desenvolver competências ligadas ao léxico. Como exemplos, temos as palavras cruzadas, anagramas, caça-palavras, o *Enforcado* e o *Scrabble*, entre muitos outros, havendo a possibilidade de se fazerem variações de acordo com os objetivos pretendidos. Podem ser cooperativos ou competitivos, podendo, por isso, ser jogados a pares, em grupos pequenos ou individualmente. Há jogos tendencialmente individuais (palavras cruzadas, anagramas, etc.), o que traz a desvantagem de não fomentarem a comunicação entre os/as jogadores/as. Outros podem ser jogados por todos os elementos da turma ao mesmo tempo, podendo estar os/as alunos/as dividido/as por grupos ou não (*Enforcado, Scrabble*). Em termos de vantagens, são atividades fáceis de preparar e não necessitam de alterações à disposição da sala de aula, exceto se forem jogados em grupos. Além disso, podem ser jogados no quadro interativo, o que se torna ainda mais vantajoso no que concerne a custos com material.

Também é relevante que haja uma fase de correção para os jogos individuais, de forma a não haver dúvidas em relação à resposta correta. Esta pode ser apenas oral ou complementada com o uso do quadro interativo ou projetor. Contudo, deve ser imprimido um ritmo rápido e lúdico à correção para não se tornar monótona.

Nas minhas aulas usei vários jogos deste tipo, por considerar que eles providenciam um meio lúdico de os/as alunos/as escreverem ou pronunciarem novamente todo (ou parte) do vocabulário, sem ser monótono devido ao desafio apresentado.

De modo a consolidarem o vocabulário alusivo ao tema do Natal, os/as alunos/as da turma de Inglês resolveram individualmente palavras cruzadas (ver anexo 1a) como forma de memorizarem vocabulário, pois tinham uma boa visualização da palavra ao mesmo tempo que a escreviam. As pistas dadas eram imagens dos objetos. Fiz em seguida uma breve correção, usando uma apresentação em PowerPoint, de modo a garantir que todos/as tivessem as respostas corretas e permitir que esta atividade lúdica desse também a oportunidade de trabalhar a pronúncia.

Para este tema usei igualmente o jogo *I-Spy* (ver anexo 1b). Foi uma novidade, o que causou entusiasmo, logo, alguma perturbação, apesar da forte motivação. O jogo realizou-se em pares e a cada par foi dada uma imagem numerada de tamanho A4 com muitos objetos, a maior parte deles relacionados com o Natal. O objetivo era encontrar nelas os objetos relativos ao vocabulário previamente treinado com as palavras cruzadas, criando um pequeno glossário natalício. Apenas tinham um minuto para observar cada imagem, depois recebiam a indicação para trocarem de imagem com outro par, tendo, por isso, que ser rápidos/as a procurar e a escrever. Era minha intenção fazer uma verificação do vocabulário encontrado, usando o quadro interativo para projetar as mesmas imagens usadas no jogo, mas o tempo não o permitiu. Nesta fase, o jogo passaria a ser do tipo de adivinhar: eu diria “I spy with my little eye something that begins with a B!” e os/as alunos/as tinham que ir ao quadro apontar. Estas são imagens que podem ser utilizadas para outro tipo de vocabulário, pois são muito ricas em objetos, desde comida, vestuário, animais, etc., logo é um exemplo de um jogo que pode ser aproveitado para outros conteúdos. Além disso, não leva muito tempo a elaborar o material, mas as imagens têm de ser imprimidas a cores e com boa qualidade, tornando-se, desse modo, algo dispendioso.

Criei ainda o jogo *Scrabble* em versão interativa (ver anexo 1c) e, para isso, concebi um *flipchart* com a imagem do tabuleiro real e das peças do jogo, de forma a que estas pudessem ser reproduzidas várias vezes. Porém, para que o jogo fosse mais semelhante à realidade, criei pequenas peças de cartão com as letras e a pontuação correspondente a cada uma delas em número igual ao do jogo real (100 no total). Formaram-se 5 equipas. As regras do jogo eram praticamente as mesmas do jogo real: um elemento de cada equipa tira uma peça, começando quem tirar a letra mais próxima do “A”. Depois, cada uma das equipas retirou 7 peças, tendo que formar uma palavra com essas letras. Consoante fosse a

sua vez, um elemento iria ao quadro com as peças de cartão que quisesse, mostrando a palavra que pretendia formar e onde a queria colocar no “tabuleiro”. Sendo possível, o/a aluno/a usaria a caneta interativa para arrastar as peças virtuais para os espaços correspondentes. Como cada equipa tinha que ter sempre 7 peças, retiravam do saco um número de peças igual ao que tinha sido usado. Sempre que cada palavra fosse formada, contar-se-iam os pontos obtido e respetivas bonificações, se as houvesse. A equipa que obtivesse o maior número de pontos seria a vencedora. Este foi um jogo que promoveu a cooperação dentro de cada equipa, pois tinham que, em conjunto, tentar formar uma palavra. Por outro lado, a competição entre equipas aumentava a concentração dos/as jogadores/as, ao mesmo tempo que os/as motivava a darem o seu melhor.

Na turma de Alemão apliquei atividades com anagramas e palavras cruzadas (ver anexo 1d) no tema “Família”. Verifiquei que os anagramas foram considerados mais divertidos, talvez por serem novidade e apresentarem um grau de desafio maior. As palavras cruzadas foram facilmente resolvidas, pois o número de espaços ajuda na resolução e, se o/a docente não tiver cuidado, pode fazer com que os/as alunos/as simplesmente comparem o número de espaços com o número de letras, podendo encontrar algumas soluções sem esforço cognitivo. Neste caso, as pistas eram frases relativas a uma árvore genealógica previamente trabalhada.

3.9.2. Jogos de memória

Os jogos de memória (*Gedächtnisspiele/memory games*) são jogos de concentração. No jogo da Memória, um determinado número de cartas estão voltadas para baixo, espalhadas de maneira ordenada. Embora o objetivo do jogo seja formar pares, o objetivo de aprendizagem pode introduzir algumas variações. Por exemplo, normalmente formam-se pares de objeto/objeto, mas em jogos de aprendizagem de uma língua estrangeira, o objetivo de aprendizagem poderá ser a memorização de vocabulário, logo o objetivo de jogo poderá ser associar a imagem de um objeto ao seu nome ou a imagem de uma ação ao verbo ou frase correspondente.

Podem ser jogados em pares, em grupos ou em conjunto. Porém, poderão ser dispendiosos em termos de custos e tempo necessário para elaboração do material. Com as novas tecnologias, tornam-se mais fáceis de preparar: por exemplo, este jogo é fácil de construir no programa para quadros interativos, o que o torna adequado para ser jogado em conjunto. Esta forma de jogar também facilitará a tarefa do/a docente de verificar se o conteúdo está a ser bem aplicado pelos/as alunos/as.

Este tipo de jogo foi usado quer nas aulas de Inglês, quer nas de Alemão. Assim, na turma de Inglês utilizei o Jogo da Memória para treinar vocabulário relacionado com o vestuário (ver anexo2a). Este jogo foi realizado no quadro interativo com a turma dividida em duas equipas, indo cada jogador/a ao quadro para virar as “cartas”. Quando surgia uma imagem, os/as alunos/as tinham que nomear a peça de vestuário e, quando relevante, o padrão ou cor da peça. Só depois é que podiam virar a segunda “carta”, tentando encontrar o nome. Se acertassem, outro elemento da mesma equipa iria ao quadro jogar. Se tal não ocorresse, passariam a vez à equipa contrária. Foi dinâmico e divertido, embora não houvesse muito tempo para ser jogado, visto que foi aplicado numa aula de 45 minutos. Contudo, foi uma boa maneira de começar a criar alguns laços afetivos com a turma, visto ter sido a primeira aula que lecionei individualmente. Embora não houvesse oportunidade para todos/as jogarem, os/as alunos/as que estavam sentados/as mantinham-se atentos/as, na tentativa de memorizarem a localização das peças de vestuário e/ou o seu nome. Ao mesmo tempo, o jogo permitiu-me ir verificando se o vocabulário tinha sido assimilado.

Na aula de Alemão utilizei este tipo de jogo (anexo 2b) para revisão do vocabulário no início da 2ª aula relacionada com o tema “Profissões”. Como eram aulas de 90 minutos, planeiei a aula para dispor de 15 minutos para este jogo, o que foi suficiente, visto que não tinha de alterar a disposição da sala, e assim poupava tempo. Foi criado e aplicado como o jogo atrás referido para Inglês: quando a carta que viravam apresentava uma imagem, tinham que primeiro dizer o nome da profissão, tendo sido jogado em conjunto, com a turma dividida em duas equipas. Foi igualmente um jogo de ritmo rápido que motivou a turma para as atividades que se seguiram, ao mesmo tempo que serviu para ativar os conhecimentos aprendidos na aula anterior. Ao mesmo tempo, como exigia concentração, ajudou na memorização (Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004: 24; 45)

3.9.3. Jogos de tabuleiro

Os jogos de tabuleiro (*Brettspiele/board games*) são jogos normalmente bem aceites pelos/as alunos/as na aula de língua estrangeira, uma vez que são frequentemente jogados fora do contexto de sala de aula, logo têm uma associação afetiva positiva. São jogos que envolvem um tabuleiro com marcações específicas onde se movimentam peças de acordo com as regras pré-estabelecidas. Podem incluir o fator “sorte”, se implicarem o uso de dados, ou podem estar relacionados com estratégia ou conhecimentos, dependendo do objetivo designado para o jogo.

Podem ainda ter componentes adicionais que envolvem outras atividades, como cartas com perguntas, por exemplo. As cartas terão um papel secundário para o objetivo de jogo, mas podem ser a forma de consolidar ou treinar o objetivo de aprendizagem. Estes jogos têm normalmente caráter competitivo. São uma boa opção nas aulas de língua estrangeira, pois podem ser adaptados para qualquer objetivo de aprendizagem pretendido, são, em geral, fáceis de elaborar, transportar e executar na sala de aula. Como desvantagem, podem exigir alguma alteração na disposição da sala, porque são normalmente jogados em grupo, e se o número de alunos/as ou de cartas com perguntas for elevado, pode ser dispendioso em termos de tempo para elaboração do material.

Este tipo de jogos foi o que mais repeti ao longo do ano letivo, pela razão essencial de, a meu ver, ser o tipo de jogo mais completo e que mais promove a consolidação da aprendizagem. Afirmo isto por várias razões: primeiro, é um tipo de jogo no qual o fator “sorte” tem um papel importante, mas não fundamental, uma vez que, por um lado, é jogado com dados e, por outro, normalmente existem “casas” no tabuleiro que implicam progressão ou regressão no jogo. Logo, se a sorte assim o ditar, o/a aluno/a é obrigado/a a executar a mesma atividade mais do que uma vez. Aqui está a diferença entre o uso de jogos e o uso de exercícios: enquanto que no exercício a repetição se torna monótona, esse aspeto é atenuado durante o jogo enquanto a possibilidade de atingir o objetivo de jogo estiver em aberto.

Os jogos de tabuleiro que usei foram aplicados praticamente da mesma forma nas duas turmas. Normalmente formava grupos de 4 elementos, com o intuito de o jogo ser mais dinâmico e cada aluno/a ter a possibilidade de jogar o maior número de vezes possível, consolidando o conteúdo inerente ao objetivo de aprendizagem. Quanto ao material, não era difícil de elaborar: cartolinas A4 com o tabuleiro, o qual pode ser impresso diretamente; dos restos de cartolinas fiz os marcadores para cada jogador/a, tendo o cuidado de serem de cor diferente, além de dados em número suficiente (há que confirmar sempre este aspeto). Além disto, alguns jogos tinham as atividades já impressas dentro das respetivas casas, outros tinham cartas que, normalmente, eram colocadas com a face para baixo no centro, sendo tiradas consoante a casa em que o/a jogador/a parava.

Na turma de Inglês apliquei este jogo pela primeira vez para treinar o uso do comparativo de superioridade (anexo 3a). As instruções foram poucas e claras: começa a jogar aquele/a que obtiver o número mais alto, após todos os/as jogadores/as lançarem o dado. Consoante a casa em que pararem, têm que construir uma frase no comparativo, usando o adjetivo e os itens para comparação que lá constam. A validade da resposta

dependia de dois critérios: correção gramatical (uso correto do comparativo) e lógica (a comparação tem de ser plausível).

Foi aplicado ainda um jogo deste tipo no âmbito do tema “Survival”. O jogo era composto pelo tabuleiro (anexo 3b), por 12 cartas de sobrevivência e 32 cartões com frases. Aqui o objetivo de jogo era sobreviver ao naufrágio numa ilha deserta (eis um exemplo do caráter ilusório do jogo). Para isso, tinham de obter as 3 cartas que, no “mundo” do jogo, permitiam a sobrevivência: água, comida e fogo. Só quando completassem a coleção de cartas é que poderiam dirigir-se para a casa final. Para conseguirem obter as cartas, tinham de percorrer o tabuleiro de jogo e completar frases com o *Past Simple*. Por cada resposta correta, recebiam uma das cartas. Pode parecer que era um jogo rápido, uma vez que só necessitavam de 3 cartas, mas o próprio tabuleiro foi elaborado de forma a que a sorte tivesse um papel importante, pois tinham que parar num sítio específico de modo a poderem fazer o percurso para a casa final. Mais ainda, alguns cartões que eram retirados levavam à devolução ou obtenção de cartas de sobrevivência.

Não foi fácil efetuar um controlo minucioso do desempenho de cada aluno/a, pois tinha que ir circulando pelos grupos. Contudo, pude aperceber-me de que os/as alunos/as iam melhorando as suas competências, aprendendo com os erros que iam cometendo e com os/as outros/as jogadores/as. Fiz grupos heterogéneos de modo a que os/as colegas com mais competências fossem controlando e corrigindo as respostas, o que permitia aos/as aluno/as com mais dificuldade autocorrigirem-se, compreenderem a estrutura e utilizarem-na corretamente.

Na tentativa de ultrapassar a dificuldade de monitorizar jogos com um grande número de grupos, apliquei um jogo de tabuleiro (*Snakes and Ladders*, ver anexo 3c) através do quadro interativo para o tema “Injuries and Accidents”. Assim, formaram-se 4 equipas de 7 jogadores/as cada que competiam em conjunto. As regras eram semelhantes: foi usado o dado interativo para decidir quem começava a jogar. O tabuleiro tinha 100 casas e cada casa tinha uma atividade diferente: mímica, soletrar palavras, dar conselhos e criar frases no *Past Simple* ou no *Past Continuous*, de acordo com as imagens ou indicações dadas (foram usadas imagens animadas para indicar atividades com o *Past Continuous* e imagens normais para o *Past Simple*). Sempre que era a vez de uma equipa jogar, mudava o/a jogador/a, isto é, o/a mesmo/a jogador/a só poderia jogar 2 vezes se os outros elementos da equipa já tivessem jogado. Contudo, cada equipa tinha 3 cartões de ajuda, isto é, se o/a jogador/a estivesse com dificuldade em realizar a atividade, podia pedir ajuda a outro elemento da sua equipa. Assim, por um lado, garanti que todos/as os/as alunos/as tivessem

a oportunidade de jogar e “obriguei” todos/as a estarem atentos/as e concentrados/as e, por outro, retirei a pressão àqueles/as que tivessem mais dificuldades, garantindo que acabassem por aprender com a resposta dada pelo/a colega de equipa. A progressão no jogo era feita da seguinte forma: podiam ficar na casa para onde tinham avançado se acertassem a resposta e regrediam uma casa em caso de resposta errada. O fator “sorte” também estava presente, uma vez que poderiam avançar bastante parando numa casa com uma escada ou regredir consideravelmente se parassem numa casa com a cabeça de uma cobra.

Como todos os jogos jogados em conjunto, o ambiente gerado foi bom, embora, por vezes, o entusiasmo fosse demasiado. Outra desvantagem foi a repetição de algumas atividades, isto é, as casas do tabuleiro com atividades que treinavam o conteúdo gramatical eram interativas, logo a página do jogo à qual estavam ligadas era sempre a mesma, o que fazia com que, cada vez que os/as jogadores/as parassem na mesma casa, as respostas fossem já conhecidas. Apercebi-me desse pormenor aquando da criação do jogo, mas o programa não permitia outra solução. As atividades das casas que não eram interativas eram escolhidas por mim, tendo eu o cuidado de ir selecionando sempre atividades diferentes. Foi um jogo dinâmico e motivador, merecendo, talvez, que lhe tivesse sido atribuído mais tempo para que todos/as pudessem ter participado. É um jogo que podia ter sido utilizado mais tarde como forma de revisão de conteúdos.

O primeiro jogo utilizado na turma de Alemão teve como objetivo a consolidação de vocabulário no âmbito das tradições do *Nikolaustag* (ver anexo 3d). O jogo era composto por uma folha A4 onde estava o tabuleiro, cujas casas eram maçãs, tangerinas e nozes, frutos que faziam parte do tema. Cada grupo de 4 jogadores/as colocaria em cima do tabuleiro dois conjuntos de cartões: uns assinalados com uma maçã, outros com uma tangerina. Conforme a casa onde parassem, tiravam o cartão correspondente. Os cartões tinham perguntas sobre o tema ou atividades como soletrar vocabulário e identificar frases (verdadeiro/falso). Errar a resposta levava a regredir uma casa e parar na casa da noz significava regredir duas casas. Verifiquei que os/as alunos/as sentiram alguma dificuldade na resolução das atividades propostas, pois eram mais complexas.

Apliquei também um jogo para consolidar o vocabulário relativo ao tema “Escola”, nomeadamente o nome dos espaços e das ações inerentes aos mesmos. Não utilizei cartas adicionais neste jogo, estando as atividades a realizar patentes em cada casa do tabuleiro (ver anexo 3e). O objetivo de aprendizagem era a utilização do vocabulário e, assim, cada casa tinha uma atividade para desempenhar: nomear atividades ou ações, completar e

identificar frases e soletrar palavras. Se a resposta estivesse errada, o/a jogador/a teria que recuar duas casas.

Neste jogo todas as casas do tabuleiro tinham uma atividade, não havendo nenhuma que implicasse a sorte de progredir ou regredir no jogo. A minha intenção era a de fornecer um maior número de oportunidades de aplicar o vocabulário aprendido. Porém, verifiquei que o jogo apenas valorizou os/as alunos/as com melhor memória, dado que os que não se recordavam do vocabulário necessário não avançavam tão rapidamente como os/as outros/as, o que poderia baixar o nível da motivação ou de entusiasmo, pois o resultado final era mais previsível. Apesar disso, verifiquei que os/as alunos/as não desmotivaram, uma vez que o aspeto competitivo não era assim tão importante, chegando até ao ponto de os/as melhores alunos/as ajudarem os/as colegas com mais dificuldades. Ao mesmo tempo, os/as jogadores/as que progrediam mais lentamente acabavam por estar atentos/as às respostas dadas pelos/as outros/as para estarem melhor preparados/as no caso de pararem na mesma casa.

Na aula subordinada ao tema “Rotina Diária”, apliquei um mini-jogo de tabuleiro para treinar o uso do Presente do Indicativo na 3ª pessoa do singular (ver anexo 3f). Primeiro, expliquei as terminações da 1ª e da 3ª pessoa, alertando para os casos irregulares. Em seguida distribuí o material, indicando que jogariam em pares. O tabuleiro era mais pequeno (folha A5) e nele estavam dispostas as casas com os pronomes pessoais (*ich, er e sie*) ou nomes de pessoas. No centro do tabuleiro eram colocadas as cartas com os verbos ligados ao tema que os/as alunos/as tinham de conjugar. Este jogo foi concebido para poder ser usado para treinar vários conteúdos, bastando, para isso, criar outras cartas, ou então usar exatamente as mesmas, mas com outro objetivo. Neste caso, tinham de retirar uma carta em cada jogada e de conjugar o verbo de acordo com o pronome ou nome impresso na casa onde parassem. O tabuleiro foi concebido em forma de circuito fechado de modo a não ter ponto de chegada, tendo os/as alunos/as que jogar o tempo todo que foi disponibilizado. Isto permitiu que pudessem treinar bastante as formas verbais e o vocabulário, ao mesmo tempo que impedia a existência de vencedores/as.

O último jogo deste tipo foi subordinado ao tema dos *Märchen*, mais precisamente ao conto da *Branca de Neve e os Sete Anões*, servindo para consolidar vocabulário. Embora tivesse sido jogado em grupos de 3 jogadores/as, de modo a ser mais dinâmico, o jogo era semelhante ao aplicado na aula do *Nikolaustag*. Tinha um tabuleiro e dois conjuntos de cartas, só que aqui as casas eram maçãs, espelhos, bruxas e anões (ver anexo 3g). As bruxas significavam ficar uma vez sem jogar; os anões, avançar uma casa. Calhando na

maçã ou no espelho, o/a jogador/a teria que tirar uma carta com o desenho correspondente. As atividades eram variadas, desde responder a questões ou completar frases, identificar personagens e reconhecer frases como verdadeiras ou falsas. Os/As jogadores/as tinham que ler a carta em voz alta e a resposta errada implicava recuar duas casas.

Resolvi criar uma fase de correção no final para verificar se o vocabulário estava consolidado. Usei para esse efeito uma apresentação em PowerPoint com todas as cartas do jogo, tendo verificado que os/as alunos/as gostaram de mostrar os conhecimentos que tinham adquirido, estando à vontade para responder às questões porque já as tinham treinado. Ao mesmo tempo, foi uma boa maneira de conferir que os objetivos tinham sido atingidos, visto que até os/as alunos/as com mais dificuldades participavam e respondiam corretamente às questões.

Apliquei ainda na turma de Alemão um jogo de tabuleiro (*Schlangen und Leitern*, ver anexo 3h) no quadro interativo. A aplicação foi semelhante à usada na turma de Inglês e com as mesmas limitações, sendo o tema a “Rotina Diária”. As atividades eram variadas, desde responder a questões, ordenar palavras na frase, soletrar e ordenar ações, quer na 1^a, quer na 3^a pessoa do singular, mímica e identificar imagens.

3.9.4. Jogos de cartas

Os jogos de cartas (*Kartenspiele/card games*) na aula de língua estrangeira permitem o treino de conteúdos variados. Por exemplo, o jogo do “Peixinho” (*Quartett/Go fish*) pode ser usado para treinar vocabulário de vários temas, basta um pouco de criatividade, sendo apenas necessário que os conjuntos sejam coerentes.

São jogos com algum carácter competitivo, que implicam a manipulação das cartas de acordo com o objetivo do jogo. O jogo irá centrar-se no conteúdo das cartas e o objetivo de aprendizagem estará relacionado com esse conteúdo ou com a manipulação das próprias cartas. Por exemplo, a forma como terão de ser ordenadas ou agrupadas, o vocabulário usado para pedir cartas a outros jogadores, etc. (El-Shamy 2001: 50). Por essa razão, são jogos vantajosos, pois são facilmente adaptáveis a conteúdos diferentes. A desvantagem é que implicam algum esforço na preparação do material, isto se o número de alunos/as for considerável.

Na turma de Alemão apliquei o jogo do “Peixinho” (*Quartett/Go Fish*) para treinar o vocabulário do conto dos Irmãos Grimm (ver anexo 4). Assim, criei 7 grupos de 4 cartas cada. Cada grupo tinha um tema alusivo ao conto e cada carta representava um objeto, por exemplo, ligado a esse tema. Por exemplo, o tema *Die Königin* (a Rainha) era composto

pelas cartas que representavam o espelho, a bruxa, o veneno e a tiara. Algum vocabulário era novo, o que foi uma mais-valia e uma forma motivadora de o memorizarem (Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004: 36). Se não fosse o nível de iniciação ou se fosse esse um dos objetivos da planificação, os/as alunos/as teriam treinado ainda o uso do caso Acusativo. Como o objetivo era apenas que os/as alunos/as consolidassem o vocabulário do conto, as cartas apresentavam os artigos já declinados, para que os/as alunos/as pudessem colocar a pergunta corretamente. Decidi assim também para não dividir a concentração dos/as alunos/as (uma vez que alguns/algumas ainda não tinham o caso gramatical automatizado), o que não ajudaria na consecução do objetivo principal.

Como foi a primeira vez que este jogo foi usado na aula, tive o cuidado de fazer uma apresentação com as regras, o que é essencial em turmas de nível de iniciação. Assim, indiquei que o jogo seria jogado em grupos de 3 e que as cartas seriam divididas totalmente entre os/as jogadores/as, começando a jogar aquele/a que obtivesse a carta da personagem principal, a Branca de Neve. O objetivo de jogo é obter o maior número de grupos de 4 cartas, eventualmente pedindo cartas aos/às outros/as jogadores/as. Contudo, com este jogo pude confirmar a pertinência da questão salientada por Dauvillier e Lévy-Hillerich (2004: 32): o facto de os/as alunos/as trazerem as suas próprias regras e experiências dos jogos na língua materna provoca realmente alterações ao que o/a professor/a pretende. Neste caso concreto, verifiquei que alguns grupos ignoraram a indicação de dividirem as 28 cartas entre si, jogando como sempre tinham jogado: cada jogador/a tirou 5 cartas e, sempre que pediam uma carta a outro/a jogador/a e a resposta era negativa, tiravam uma carta do baralho. Porém, como este aspeto não alterava nem o objetivo de jogo, nem o de aprendizagem, deixei que jogassem de qualquer uma das maneiras. Quando perguntei a alguns/algumas alunos/as se não tinham entendido as instruções, disseram que não tinha sido esse o caso, apenas estavam a jogar daquela maneira por ser mais fácil ter 5 cartas na mão do que as 10 que eu pretendia. Aqui está um exemplo da importância de testar o jogo e verificar a sua exequibilidade de acordo com as instruções que iremos dar (Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004: 46).

3.9.5. Jogos de associação

Os jogos de associação (*Assoziationsspiele/matching games*) são jogos cujo objetivo é associar conteúdos, por exemplo, uma imagem a vocabulário ou a uma frase correspondente. Também podem ser usados para ligar orações ou simplesmente palavras com o intuito de criar frases ou texto.

Na aula de língua estrangeira podem ser úteis para treinar vocabulário, testar a compreensão de um texto ou criar frases dentro de um determinado tema ou conteúdo gramatical. Necessitam de concentração, o que, como já foi referido anteriormente (cf. secção 3.5.3) ajuda na memorização de conteúdos.

O dominó, por exemplo, é um jogo bem conhecido do/as aluno/as, o que é uma mais-valia quando se trata de esclarecer regras. Basta dar as indicações específicas, por exemplo, indicar qual é a peça que começa o jogo. O ideal será que a peça inicial seja a mesma para todos os conjuntos, de forma a que todas as peças sejam associadas corretamente, ou seja, que as peças coincidam para que não sobrem algumas no final. Não pode existir ambiguidade, por isso é importante que o jogo seja testado. Mais ainda, essa primeira peça deve ser facilmente identificável, por exemplo, apresentar o nome do tema. Pode ser jogado em pares ou em pequenos grupos, dependendo do número de peças do jogo. Tem algumas desvantagens como, por exemplo, custos em materiais e no tempo necessário para a elaboração do jogo e, como é um jogo que pode não implicar comunicação, é necessário criar formas de trabalhar a competência da oralidade. Por exemplo, é possível criar regras para incitar o/as aluno/as a comunicarem em língua estrangeira, como esta: para a peça que for colocada na mesa ser considerada válida, o/a jogador/a tem de ler a palavra da peça e colocar a pergunta para a peça seguinte (e.g., *What's his/her nationality?/ Welche Nationalität hat er/sie?*). Este jogo fornece o contexto comunicativo ideal para treinar situações de pergunta-resposta.

Tendo em conta que a aquisição de vocabulário era muito importante numa turma de iniciação, utilizei algumas vezes o jogo do dominó como forma de o consolidar. Na turma de Inglês não usei este jogo, uma vez que os conteúdos eram de maior complexidade e achei melhor usar outras atividades que permitissem trabalhar mais a competência da oralidade.

Todos as vezes que apliquei este jogo foi para ser jogado em pares e foi usado em 3 das aulas lecionadas, sobre “Nacionalidades”, “Profissões” (ver anexo 5a) e “Rotina Diária” (ver anexo 5b). Nos primeiros dois temas referidos, o objetivo do jogo era simplesmente associar uma imagem a uma palavra. No último tema tinham que associar uma frase a uma imagem. Não foi necessário dar um grande número de regras, apenas é relevante salientar as regras para os/as alunos/as trabalharem a oralidade, quando as houver. Porém, é dispendioso em termos de material e tempo. Podemos imprimir diretamente na folha de cartolina A4, o que poupa tempo e material, mas a tarefa de cortar mais de 20 peças para

cada par de alunos/as é demorada. Contudo, são atividades importantes para a consolidação de vocabulário.

3.9.6. Jogos de sequência

Os jogos de sequência (*Reihenspiele/sequence games*) são jogos importante para ativar ou rever conteúdos. Um exemplo é o *Koffer packen*. Este é um jogo de ritmo rápido para rever vocabulário, onde os/as alunos/as nomeiam, por exemplo, objetos que têm dentro de uma mala imaginária. Cada aluno/a tem de repetir o vocabulário que o/a colega anterior proferiu e acrescentar um diferente. Existem várias outras formas de aplicar este jogo, mas o objetivo de todas as variantes é rever vocabulário e ativar conhecimento sem que os/as alunos/as tenham de pensar mais além (Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004: 27, 45). Pode também servir para treinar conteúdos gramaticais, como o caso do Nominativo ou o Acusativo. Usado na fase inicial da aula, este jogo é uma boa forma de motivar, além de melhorar a concentração, ao mesmo tempo que desenvolve competências auditivas e orais. Tem também a grande vantagem de não necessitar de material para a sua aplicação.

Embora não tenha usado este jogo nas minhas aulas, tive a oportunidade de ver a sua aplicação: a orientadora de Alemão utilizou-o para rever o vocabulário do tema das atividades dos tempos livres e, mais tarde, do material escolar. O/A aluno/a que iniciou o jogo disse uma atividade, o/a seguinte tinha que repetir o que o/a primeiro/a tinha dito e acrescentar outra e assim sucessivamente. A orientadora foi fazendo algumas variações: depois tinham que começar pelo fim e retirar a última atividade, por exemplo. Julgo que gostaram do desafio apresentado, pois implicava ter boa memória além do conhecimento do vocabulário, sendo, assim, um exemplo de uma atividade que pode servir para melhorar a autoestima dos/as alunos/as que têm essa capacidade, mesmo que não tenham outras competências tão desenvolvidas.

3.9.7. Jogos de construção

Os jogos de construção (*Sprachbaukasten-Spiele/construction games*) são jogos que, apesar de não promoverem muito a comunicação, podem ser uma fonte de motivação para os/as alunos/as com um tipo de inteligência cinestésica, uma vez que se baseiam na manipulação de materiais com o intuito de construir alguma coisa (El-Shamy 2001: 57-58). Exemplos deste tipo de jogos incluem a construção de puzzles, a ordenação de cartões com palavras e sinais de pontuação, com o objetivo de construir frases, ou até a ordenação de tiras de papel com frases de modo a formar um texto.

Podem ser competitivos ou cooperativos, conforme os objetivos do/a docente. Pode ser dado um limite de tempo, por exemplo, o que os torna mais competitivos, ou podem implicar múltiplas construções a elaborar em grupo ou em pares, o que fomenta as competências sociais.

Os jogos deste tipo podem ser usados na fase inicial da aula como forma de motivação, por exemplo, construir puzzles para descobrir o tema a ser tratado. Por outro lado, podem ser usados em fases de aplicação de conteúdos. Por exemplo, construir frases através da ordenação de cartões com palavras pode ser uma atividade lúdica relevante para treinar o uso da inversão do sujeito, tendo o/a aluno/a que estar atento/a às maiúsculas das palavras para decidir como começa a frase. Apesar da sua versatilidade, estes jogos podem ainda implicar custos em termos de tempo e material necessário para a elaboração das atividades, o que irá depender do número de alunos/as. Porém, se a construção não implicar colagens, é material que pode sempre ser recolhido e reutilizado.

Apliquei um jogo deste tipo na turma de Alemão no âmbito do tema “Escola”. Usei um *Puzzlespiel*, uma atividade que correu muito bem: foram formados grupos de 3 e a cada grupo foi dado um envelope com as peças misturadas de 3 fotografias de espaços da escola cortadas em pedaços (ver anexo 6). Assim, os 3 elementos tinham que colaborar na separação das peças e cada um construía o seu puzzle, tendo de o colar num retângulo de papel também fornecido. Depois escreviam o nome do espaço escolar que a imagem representava. Enquanto isto, no quadro branco encontravam-se coladas 3 plantas de escolas diferentes, estando cada uma legendada com o nome das personagens das fichas de trabalho antes resolvidas. O objetivo do jogo era conseguir montar o seu puzzle, identificar o local o mais depressa possível e ir ao quadro colar a imagem obtida na planta da escola correta. O primeiro grupo a colar as 3 imagens no local certo vencia. Verifiquei que os/as alunos/as adoraram o desafio apresentado, melhoraram as competências sociais e consolidaram o vocabulário em questão. Embora não tenha sido tão proveitoso em termos comunicativos como outros jogos aplicados, o objetivo da aula era apenas conhecer e aplicar o vocabulário relativo ao tema, tendo sido esta uma forma lúdica de o fazer, sem ter de usar um exercício tradicional.

Foi gratificante ver como os/as alunos/as gostam de ficar com os objetos que constroem, acabando por compensar o trabalho envolvido na preparação dos puzzles, que foram cortados por mim e, além disso, não podiam ser reutilizados, pois implicaram colagens.

3.9.8. Jogos de sorte

Os jogos de sorte (*Glückspiele/games of chance*) podem ser encarados como um tipo de jogo que não interessa muito para a aula de língua estrangeira, mas como desenvolvem, no mínimo, a competência da compreensão oral, podem ter alguma utilidade. Gredler (*apud* El-Shamy 2001: 14) aconselha que se evite a dependência da sorte para atingir o objetivo, uma vez que desta forma desaparece a necessidade de efetuar esforço cognitivo.

Um exemplo é o jogo do Bingo: cada jogador/a recebe um cartão com determinados itens em igual número, embora os cartões sejam diferentes entre si. Têm de ser todos diferentes para diminuir a probabilidade de haver mais do que uma pessoa a atingir o objetivo. O/A docente sorteará as palavras que os/as jogadores/as terão de encontrar nos respetivos cartões, atingindo o objetivo aquele/a que completar o cartão em primeiro lugar. Convém que seja feita a confirmação do cartão, pois o entusiasmo gerado ou alguma distração podem levar a falsas vitórias.

É um tipo de jogo claramente competitivo, embora possa ser jogado a pares. Para isso, o número de itens no cartão deve ser superior, por exemplo. Pode ainda ser uma boa forma de treinar ou rever vocabulário ou até mesmo conteúdos gramaticais, como a forma do *Past Simple* dos verbos irregulares.

O Bingo é um jogo que implica confiar-se na sorte para vencer. Porém, quando é jogado na aula de língua estrangeira, o facto de não se usar a língua materna volta a desnivelar o que parecia nivelado: não basta apenas ter sorte, é preciso compreender a língua, logo, como é um jogo de ritmo rápido, quem tem menos competências ou está menos concentrado/a pode não conseguir acompanhar, por isso, a sorte pode nem desempenhar um papel assim tão importante.

Na turma de Inglês apliquei o jogo do Bingo para treinar o vocabulário relativo aos acidentes, doenças e primeiros-socorros (ver anexo 7). Entreguei a cada aluno/a um cartão com 9 imagens, no qual teria que ir marcando o vocabulário que ia ouvindo, ganhando o/a primeiro/a aluno/a a preencher o cartão na sua totalidade. Os/As alunos/as mostraram entusiasmo, pois o jogo era fácil, as regras eram fáceis de entender e foi uma boa forma de consolidar vocabulário, pois implicava concentração, o que, segundo Dauvillier e Lévy-Hillerich (2004: 24) ajuda a memorizar. Porém, este tipo de jogo pode levar tempo a preparar, pois tem de se ter o cuidado de criar cartões diferentes para cada aluno/a e tem a desvantagem de não poder ser adaptado a outros conteúdos.

3.9.9. Atividades de representação de papéis

As atividades de representação de papéis (*Rollenspiele/role-play*) diferem dos jogos aqui descritos, pois, por um lado, carecem de critérios de definição de vitória ou derrota e, por outro, não são regidos por regras propriamente ditas, mas por instruções que determinam o objetivo pretendido. São atividades que podem ter um elevado grau de abertura, se o objetivo for o de criar um papel. Se o nível de ensino apenas permitir a representação e não a criação de um papel, então o grau de abertura será menor (Meyer *apud* Mátyás 2009: 98). Desse modo, podem ser atividades que apenas fornecem um contexto comunicativo prático para o treino ou aplicação de conteúdos, por exemplo, treinar pergunta-resposta (nome, idade, etc.), havendo assim uma limitação do conteúdo, ou podem implicar alguma fluência e um contexto mais alargado onde essas limitações são menores, podendo os/as alunos/as dar largas à sua imaginação.

São ainda atividades que fomentam o espírito colaborativo, o que leva ao desenvolvimento das competências sociais. Ao mesmo tempo, desenvolvem outras competências importantes na aprendizagem de uma língua estrangeira, a oralidade, a competência auditiva e, eventualmente, a escrita.

Porém, para que resultem bem, estas atividades de representação necessitam que o/a docente prepare bem os/as alunos/as. Em primeiro lugar, as intenções comunicativas envolvidas devem ser treinadas previamente. Em seguida, devem ser formados os grupos ou pares e cada elemento deve ter a noção do papel que irá desempenhar. Além disso, as instruções e os objetivos para a atividade devem ficar bem claros. Consoante o nível dos/as alunos/as e os objetivos do/a docente, pode haver a necessidade de se fazer a formulação por escrito. Segue-se a fase da representação propriamente dita. Aqui o/a docente deve tentar tornar a experiência o mais real possível (até com o uso de adereços), logo deve incentivar os/as alunos/as a representarem para os/as colegas, pedindo-lhes que venham para a frente da sala em vez de lerem a partir do lugar. Aliás, o ideal será que os/as alunos/as não o façam, mas que interiorizem o papel que lhes está atribuído. Em último lugar, deve haver uma fase de avaliação ou apreciação das representações efetuadas, sendo também uma forma de manter os/as alunos/as atentos/as à representação dos/as colegas (Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004: 101).

Portanto, são um tipo de atividades lúdicas a ter em consideração, pois facilmente se adaptam aos conteúdos, são fáceis de preparar e económicos em termos de material. Por outro lado, alguns/algumas alunos/as mais tímidos/as podem não reagir bem a estas tarefas

e aqueles/as que gostam de ser o centro das atenções podem ter aqui a possibilidade de serem um foco de perturbação (El-Shamy 2001: 55).

Estas atividades foram aplicadas na disciplina de Inglês, onde o nível da turma me permitia exigir alguma criatividade, logo as atividades propostas tinham um caráter mais livre ou aberto. Assim, no âmbito do tema “Injuries and Accidents”, os/as alunos/as trabalharam em pares, tendo-lhes sido proposto que criassem e representassem um diálogo que ilustrasse um “acidente”, onde um/a dos/as intervenientes seria a pessoa ferida e o/a outro/a teria que dar conselhos pertinentes. Como o vocabulário específico e o uso do verbo modal *should* tinham sido trabalhados na aula anterior, não tiveram dificuldade na execução da atividade. Além disso, alguns/algumas alunos/as representaram exemplos do que era pretendido. Verifiquei que a preparação foi muito importante e é realmente necessária para que a atividade corra bem. Os/As alunos/as foram bastante originais e os diálogos foram representados com bastante intensidade, logo também serviram como um momento de motivação e descontração para quem assistiu às representações. Depois de cada representação, tive o cuidado de colocar algumas questões breves para testar a compreensão.

Mais tarde, propus uma atividade que previa alguma capacidade de improviso. Para o tema “Teens’ problems”, os/as alunos/as escreveram um e-mail que descrevia um problema imaginário, pedindo conselhos na resposta (ver anexo 8). Note-se que já tinham sido trabalhados alguns modelos. A aula seguinte iniciou-se com a visita de uma “personagem” que supostamente iria ajudá-los, mas devido à sua pouca experiência, tinham praticamente que ser os/as alunos/as a aconselhar os/as colegas. Assim, tinham que estar atentos/as à leitura dos textos e responder às questões que a “personagem” ia colocando, tendo que improvisar soluções ou razões para os problemas. Foi dinâmico e divertido, pois alguns textos eram muito originais, tal como algumas das respostas e conselhos dados pelos/as alunos/as. Quer este exemplo, quer o anterior, mostram como a contextualização da aprendizagem é importante, levando a resultados positivos e treinando várias competências ao mesmo tempo.

3.9.10. Questionários

Os questionários (*Fragespiele/quizzes*) são jogos nos quais os/as jogadores/as têm de responder corretamente ao maior número de perguntas, sendo esse o critério para determinar o/a vencedor/a. São jogos que não requerem muito material e podem ser projetados, podendo ser aplicados como se de um concurso se tratasse. Podem ser jogados

individualmente ou em equipas, por escrito ou oralmente, mas por escrito trabalha-se apenas a compreensão de conteúdos, não a competência oral ou a pronúncia. Quando o questionário é feito por escrito e individualmente, é mais fácil a monitorização da aquisição de conteúdos, mas creio que se perdem as características do jogo.

Este tipo de jogo foi apenas usado na aula de Inglês. Apliquei-o para treino e consolidação do vocabulário alusivo ao Natal (ver anexo 9a). O *quiz* foi aplicado à turma inteira, tendo-a dividido novamente em duas equipas. As perguntas eram lidas pela professora e o/a primeiro/a aluno/a a levantar o braço respondia. Se respondesse corretamente, a sua equipa ganhava um ponto.

Também apliquei um questionário sob forma de um concurso televisivo bem conhecido, nomeadamente “*Who Wants to be a Millionaire?*”, tendo sido utilizada uma apresentação em PowerPoint com o grafismo e sons usados no concurso e “notas” com o valor de cada pergunta (ver anexo 9b). Desse modo, o “mundo” do jogo tornou-se mais real, o que despertou a curiosidade dos/as alunos/as. As perguntas estavam relacionadas com o tema “*Teens’s problems*” e pretendiam consolidar o uso dos diferentes verbos modais que tinham sido previamente treinados. Os/As alunos/as foram divididos em 5 equipas. Para responderem às questões, tinham que ser rápidos/as a levantar o braço. Contudo, o/a mesmo/a aluno/a não podia responder mais do que uma vez, exceto se todos/as os/as colegas de equipa tivessem já respondido. Por cada resposta correta, recebiam a “nota” correspondente.

Porém, a aplicação deste jogo não foi totalmente pacífica. O facto de a decisão sobre quem seria o próximo a jogar ser baseada no levantar do braço provocou alguns conflitos, pois alguns/algumas alunos/as queixavam-se de terem sido eles/as os/as primeiros/as a fazê-lo. Tentei ser justa e imparcial, mas isso não evitou o conflito, pois a idade dos/as alunos/as também não permitia maior maturidade. Contudo, tal podia ter sido evitado se simplesmente respondessem às perguntas à vez. Mais ainda, ao tentar que o jogo fosse o mais semelhante possível à realidade, pontuei as perguntas em valor ascendente. O ideal seria que tivessem todas o mesmo valor, para diminuir a relevância do fator “sorte”, uma vez que quem acertasse mais respostas para o final do jogo acumulava um valor maior, tornando-se injusto. Admito que refleti sobre estes pormenores, mas as alternativas não me pareceram viáveis: considerei o uso de um qualquer dispositivo sonoro que tivessem de pressionar em vez de levantarem o braço, mas tal não evitaria o conflito se pressionassem ao mesmo tempo, além de que seria fator de perturbação. Quanto ao “valor” das perguntas, mencionei já a razão desse procedimento.

Mesmo assim, foi um jogo animado que permitiu constatar se os/as alunos/as faziam a correta utilização dos verbos modais. Pude também verificar que o ambiente gerado levou a que os/as alunos/as que normalmente não são muito participativos/as tentassem responder às questões colocadas, o que comprova que é essencial que haja momentos menos formais e mais descontraídos que levem a que esses/as alunos/as percam a timidez, servindo também para melhorar a sua autoestima.

3.9.11. Outros jogos e atividades

Outras atividades que não se enquadram em nenhuma das subsecções acima serão aqui referidas.

No âmbito do tema da “Família”, apliquei um *Wechselspiel* (jogo de troca de informação com pergunta-resposta) para consolidar o vocabulário lecionado, além de desenvolver as competências orais e de compreensão (ver anexo 10a). Os/As alunos/as trabalhavam em pares, tendo cada um/a recebido uma ficha diferente. Assim, tinham que colocar perguntas e dar as respostas (*Wer ist der Vater von Klaus? Der Vater ist Otto*, por exemplo), trocando informação de forma a completar uma árvore genealógica. Foi útil em termos de contextualização comunicativa do vocabulário e como forma de melhorar a competência da oralidade.

Realizei ainda uma atividade lúdica cujo objetivo era que os/as alunos/as comunicassem e desenvolvessem a competência oral. Assim, no final da aula do tema “Profissões”, para consolidar perguntas e respostas no âmbito da identificação pessoal (ver anexo 10b), entreguei a cada aluno/a uma tabela com os campos “*Name/Wohnort/Beruf*” (nome/local de residência/profissão) e um pequeno cartão com os dados da personagem que iriam representar. Tive o cuidado de criar 15 personagens femininas e 13 masculinas, de acordo com o número de rapazes e raparigas na turma. O objetivo da atividade era preencher a tabela com informação de terceiros, colocando e respondendo a questões. Desse modo, treinavam 3 perguntas e 3 respostas e ainda o alfabeto, pois muitas vezes tinham que soletrar apelidos ou outras palavras.

Esta atividade correu bem e, em termos gerais, os/as alunos/as estavam motivados e objetivos foram atingidos, mas não houve tempo para uma fase de revisão após o jogo, o que teria sido importante. O ideal teria sido criar uma fase em que teriam que apresentar um/a colega, treinando, assim, o uso da 3ª pessoa do singular.

Apliquei ainda uma atividade muito animada e dinâmica: um *running dictation/Laufdiktat*. Este é um tipo de ditado original, além de não necessitar, praticamente, de material. Apenas é necessária uma folha com o texto (ver anexo 10c) e os/as alunos/as precisam de uma folha para escrever. A questão do espaço onde o jogo decorre é aqui de alguma importância, pois os/as jogadores/as que estão sentados não podem conseguir ler o texto, logo, ou está à distância ou fora da sala, não podendo o decorrer da atividade perturbar as salas circundantes. O tamanho da letra é à escolha do/a professor/a, facilitando ou não a tarefa dos/as jogadores/as. Outra hipótese é dividir o texto por várias folhas, colá-las pela ordem trocada, tendo os/as jogadores/as ainda a possibilidade de desenvolver a capacidade de compreensão ao terem de encontrar o seguimento da história.

Assim, formam-se pares ou grupos de alunos/as. Se a turma for grande, o ideal será formar grupos, de modo a que haja um menor número de alunos/as com a tarefa de ditar, logo menos alunos/as a circular pela sala, o que sempre diminui a possibilidade de perturbar as salas adjacentes. Na aula em que apliquei este jogo foram formados 6 grupos, tendo sido o texto colocado do lado de fora da sala. Depois, cada grupo escolhe um elemento que terá a função de deslocar-se para junto do texto, decorar o maior número de palavras ou frases, correr para junto dos/as colegas de equipa e ditar tudo aquilo de que se conseguir lembrar. Outros aspetos dependem das regras dadas pelo/a professor/a: ou apenas um elemento do grupo fica encarregado de escrever o que o/a colega dita, ou todos escrevem. Creio que o ideal é que todos/as escrevam, pois assim estão concentrados/as no jogo, além de treinarem as competências auditiva e da escrita. A equipa que conseguir escrever o texto todo ou o maior número de frases possível dentro do tempo limite, será a vencedora.

Este foi um jogo que os/as alunos/as adoraram, ainda mais pela razão de ser novidade. Foi muito dinâmico e, embora competitivo, esse aspeto foi amenizado pelo entusiasmo gerado e por haver competição entre grupos e não entre indivíduos (cf. secção 3.4.). Este jogo é uma excelente forma de desenvolver várias competências.

Considerações finais

De acordo com o que experienciei, verifiquei que, de facto, os jogos motivam os/as alunos/as a comunicarem e interagirem em língua estrangeira. Claro que esse aspeto foi mais visível na turma de nível 3 do que na turma de iniciação, embora os resultados fossem igualmente positivos. Criam, realmente, um ambiente descontraído onde os/as alunos/as mais tímidos/as participam mais ativamente, ajudam a automatizar conteúdos e, com as limitações óbvias de algumas formas de trabalho em aula já referidas, permitem verificar se o vocabulário e/ou estrutura gramatical foram assimilados.

Segundo a minha experiência, os jogos na aula de língua estrangeira podem ser um fator de motivação extrínseca (o desejo saudável de ultrapassar o desafio apresentado) e, ao mesmo tempo, promovem a motivação intrínseca pela forma lúdica como a aprendizagem é desenvolvida e pelo ambiente descontraído que proporcionam (cf. secção 3.5.1).

Contudo, verifiquei também alguns aspetos negativos: existiu inicialmente alguma dificuldade na compreensão das regras dos jogos, pelo menos na turma de Alemão, o que foi sendo superado com a projeção das mesmas em PowerPoint e com a repetição do tipo de jogo. Embora tenham existido algumas exceções, o tempo que ficava disponível para o jogo era, por vezes, limitado, uma vez que não podia descurar o uso de exercícios tradicionais, senão o jogo também não poderia correr bem, fazendo com que, algumas vezes, não compensasse o tempo gasto e o custo da sua preparação. Deparei-me também com alguma perturbação provocada pelo entusiasmo em alguns dos jogos aplicados e verifiquei que na turma de Alemão o/as aluno/as com mais dificuldades procuravam formas de contornar as regras, não treinando, por vezes, as competências exigidas. Este comportamento devia-se, creio, ao facto de ser um nível de iniciação e de esses/as alunos/as terem alguma dificuldade em memorizar o vocabulário, pois tal não se verificou na turma de nível 3. Para finalizar, e como já referi, a estrutura de alguns jogos não permitia a monitorização adequada do desempenho individual de cada aluno/a.

Porém, a minha avaliação da utilização de jogos na aula de língua estrangeira mantém-se inalterada: aprender a brincar não só é possível, como permite uma aprendizagem séria e estruturada, sendo uma alternativa válida às formas de treino tradicional. Embora grande parte da utilização que fiz dos jogos tenha sido na fase final da aula, tal deveu-se à minha crença da importância de criar um momento de decompressão e espontaneidade, além de renovar a motivação, fazendo com que, ao mesmo tempo, consolidassem o que tinham aprendido. Não tenho dúvidas de que os jogos e as atividades lúdicas são uma estratégia a usar na aula de língua estrangeira pelos benefícios que trazem em termos de motivação e

afetividade, na memorização e automatização de conteúdos, além das competências sociais.

Fontes consultadas

- Brown, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. 5th ed. NY: Pearson/Longman, 2007.
- Bruner, Jerome S. *The Process of Education*. 25th ed. Harvard University Press, 1999.
- Dauvillier, C. e Lévy-Hillerich, D. *Spiele im Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 2004.
- El-Shamy, Susan. *Training Games: Everything You Need To Know About Using Games To Reinforce Learning*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing LLC, 2001.
- Gredler, Margaret E. "Games and Simulations and Their Relationships to Learning." Jonassen, David H. (ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004. 571-581.
- Harmer, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. 3rd ed. Harlow, Essex: Longman, 2001.
- Huizinga, Johan. *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd, 1949.
- Instituto Nacional de Estatística. Censos 2011 – Resultados provisórios 2011. <http://www.ine.pt/scripts/flex_provisorios/Main.html> (consultado a 19.11.12).
- Mátyás, E. *Sprachlernspiele im Daf-Unterricht*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House, 2009. <<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/21307/9789513936358.pdf>> (Consultado a 12.02.2013)
- Projecto Educativo-2009/13*. Escola Secundária com 3^oCEB Dr. Joaquim de Carvalho, Figueira da Foz.
- Random House Webster's Unabridged Dictionary Word Genius 4.6*. USA: Eurofield Information Solutions, 2007.
- Uberman, Agnieszka. "The Use of Games For Vocabulary Presentation and Revision." *Forum* Vol. 36, no. 1, January - March 1998. <http://www.academia.edu/1082852/The_use_of_games_for_vocabulary_presentation_and_revision> (Consultado a 1.2.2013).
- Wright, Andrew *et al.* *Games for Language Learning*. 3rd ed. New York: Cambridge University Press, 2006.

Anexos

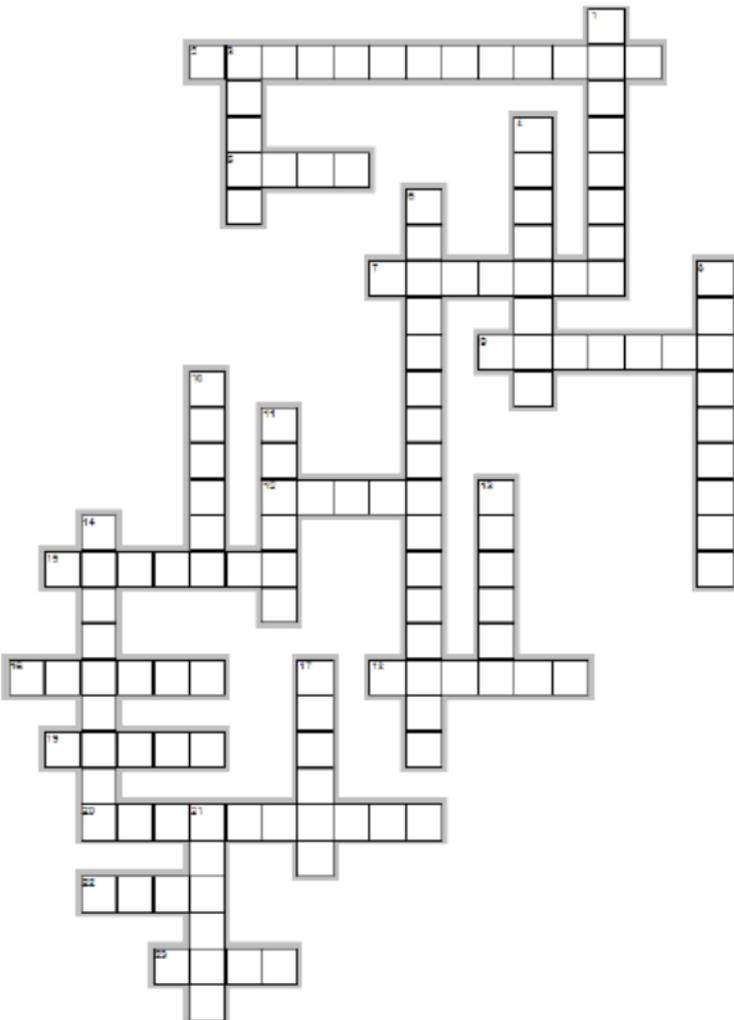
Jogos de palavras

Anexo 1a: Ficha de trabalho realizada por mim no programa “EclipseCrossword”.




Código 401470
Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico Dr. Joaquim de Carvalho
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CENTRO

A. Look at the pictures and complete the following crossword puzzle.

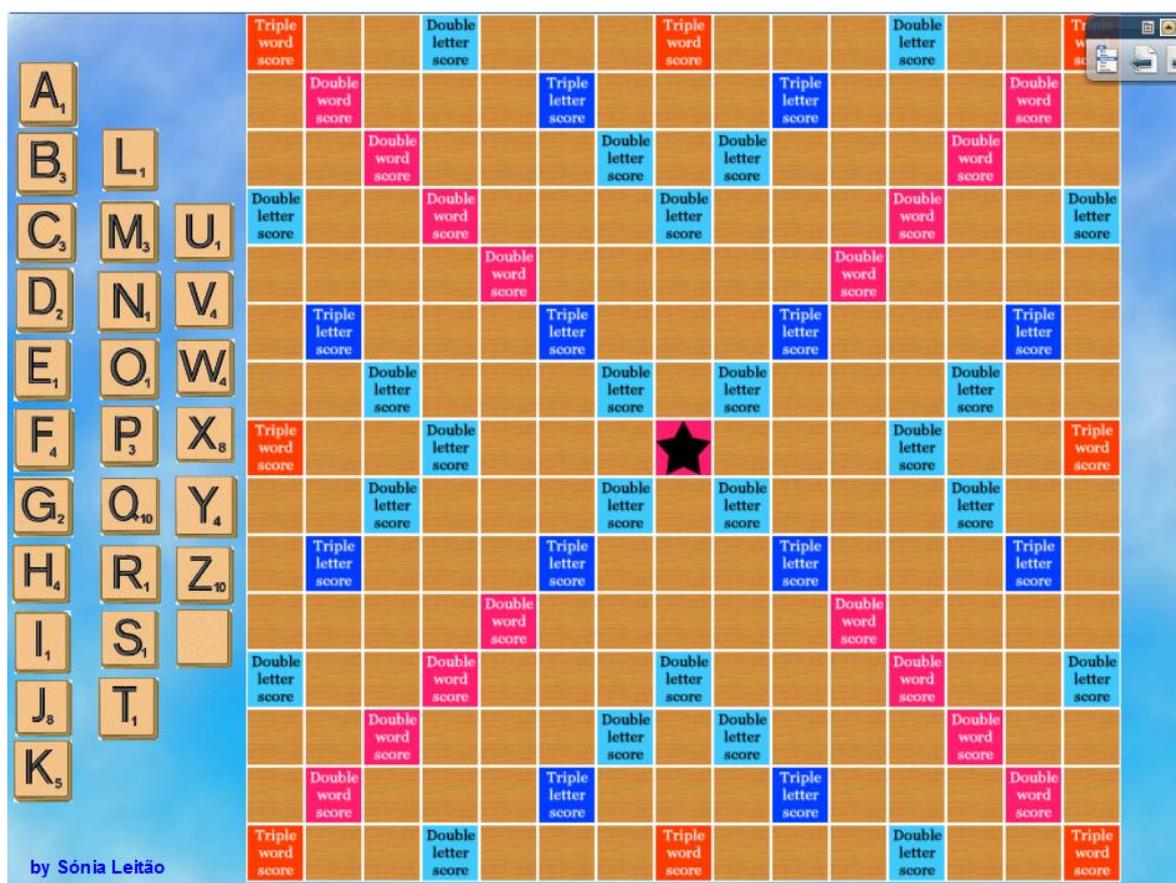


1. 
2. 
3. 
4. 
5. 
6. 
7. 
8. 
9. 
10. 
11. 
12. 
13. 
14. 
15. 
16. 
17. 
18. 
19. 
20. 
21. 
22. 
23. 

Anexo 1b (exemplos): Imagens retiradas do jogo *Christmas Wonderland2*.



Anexo 1c: Jogo elaborado por mim no programa Activinspire.



Exemplos de peças de jogo

A	A	A	A	A
1	1	1	1	1
A	A	A	A	B
1	1	1	1	3
B	C	C	D	D
3	3	3	2	2

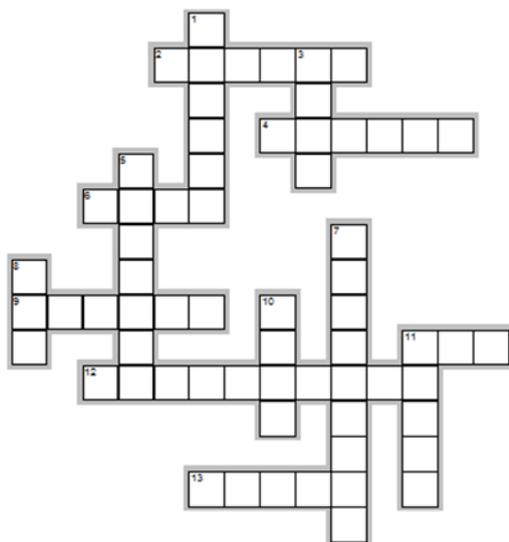
Anexo 1d: Atividades elaboradas por mim no programa “EclipseCrossword” e no site discoveryeducation.com



Código 401470
Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico Dr. Joaquim de Carvalho
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CENTRO

Arbeitsblatt Nr. 30- 2. Teil

B. Wer ist wer in der Familie?



eclipsecrosswords

waagerecht →

- 2. Die Kusine von Alex.
- 4. Lukas ist der...von Sabine.
- 6. Alex ist der...von Lukas.
- 9. Sabine ist die...von Markus.
- 11. Karl ist der....
- 12. Karl und Renate sind die....
- 13. Claudia ist die...von Monika.

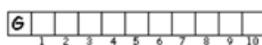
senkrecht ↓

- 1. Martin ist der...von Monika.
- 3. Der Vater von Sabine.
- 5. Lili ist die...von Claudia.
- 7. Monika ist die...von Markus.
- 8. Renate ist die....
- 10. Die Schwester von Martin.
- 11. Moritz ist der...von Martin.

C. Welche Wörter sind hier versteckt?

- REBRDU
- RETOCTH
- NOSH
- TARVE
- LOKNE
- RESCSWEHT
- TENTA
- TUMTER
- CUOISN
- IKUNSE

discoveryeducation.com



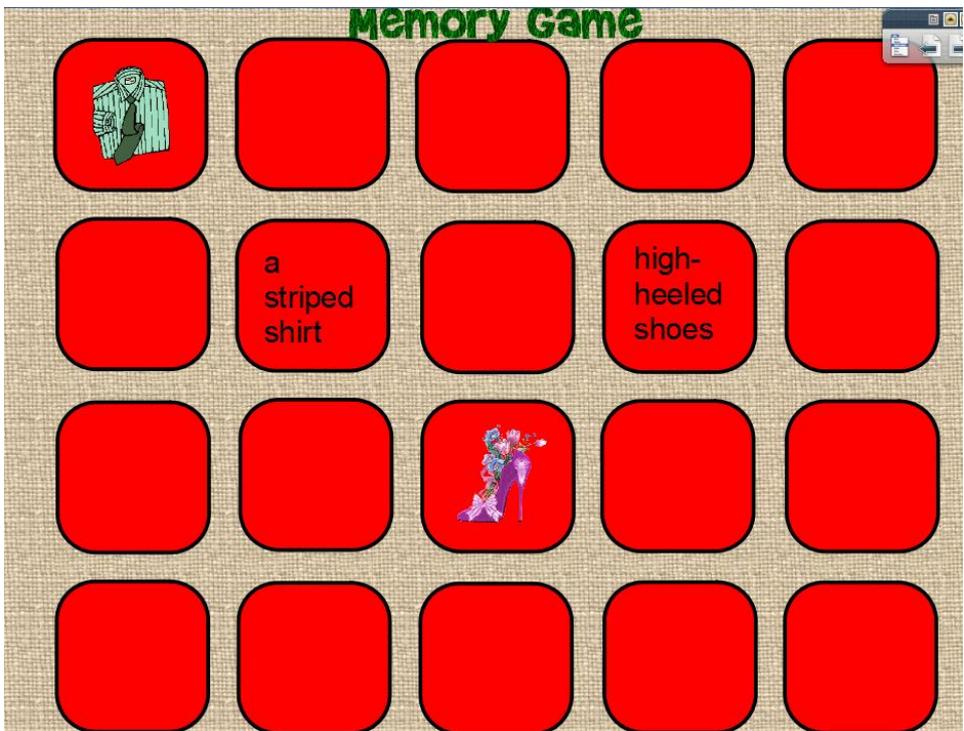
Dezember 2012

10. Klasse

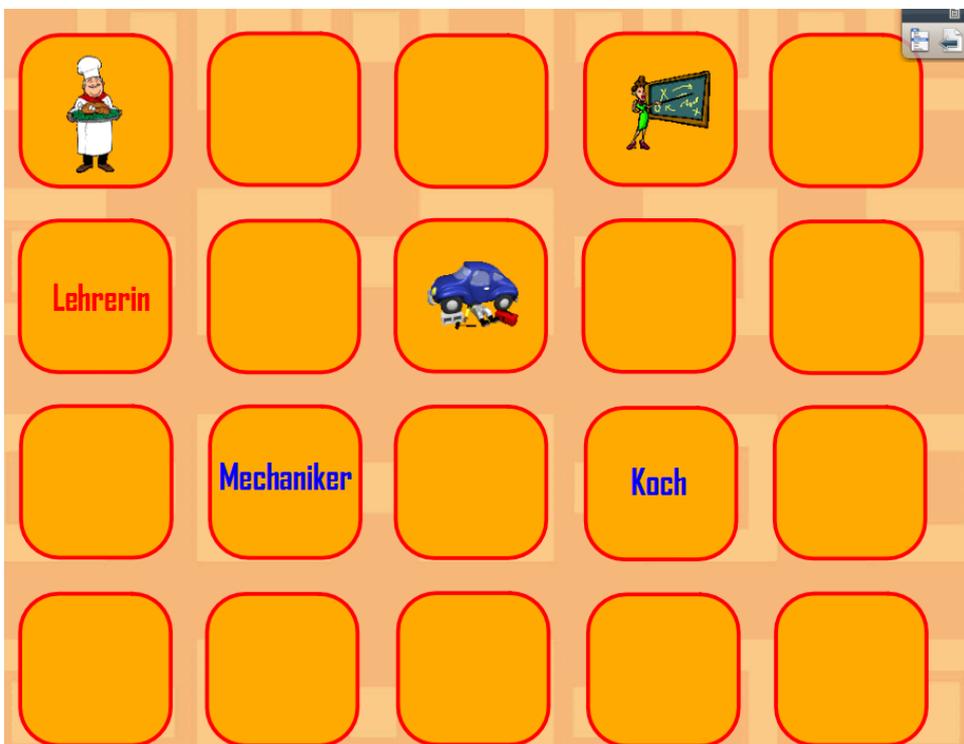
Prática Pedagógica Supervisionada: Sónia Leitão

Jogos de memória

Anexo 2a: Jogos elaborados por mim no programa Activinspire.



Anexo 2b



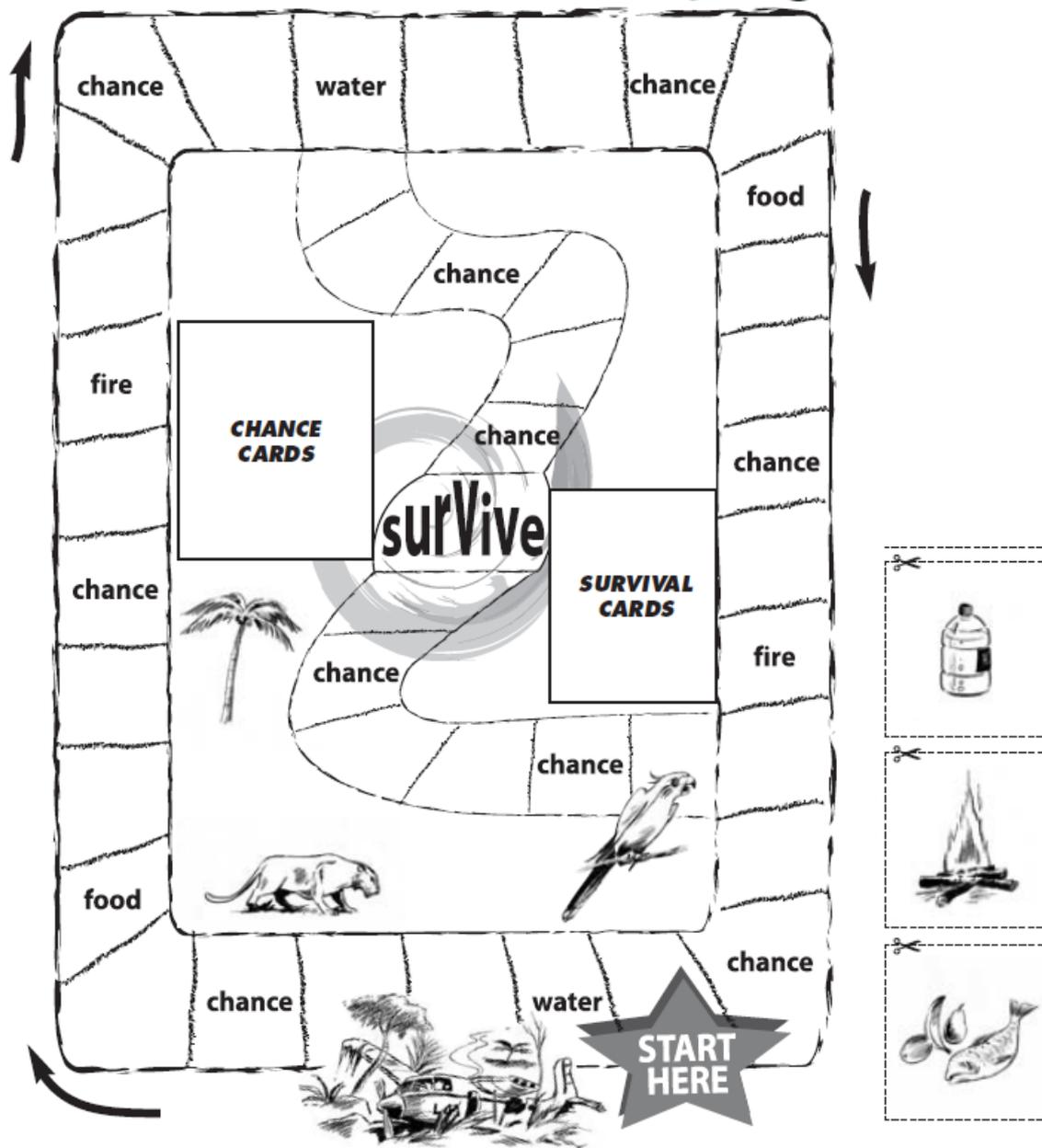
Jogos de tabuleiro

Anexo 3a: Adaptação de um jogo do site islcollective.com.



Anexo 3b – Tabuleiro e ideia do site maryglasgowplus.com; cartas da minha autoria.

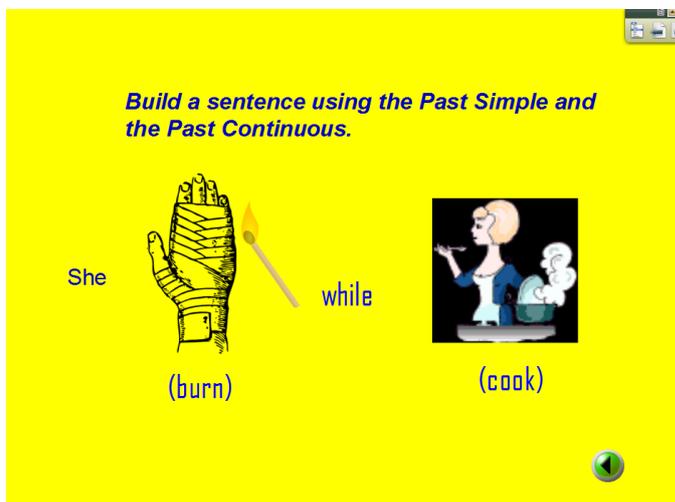
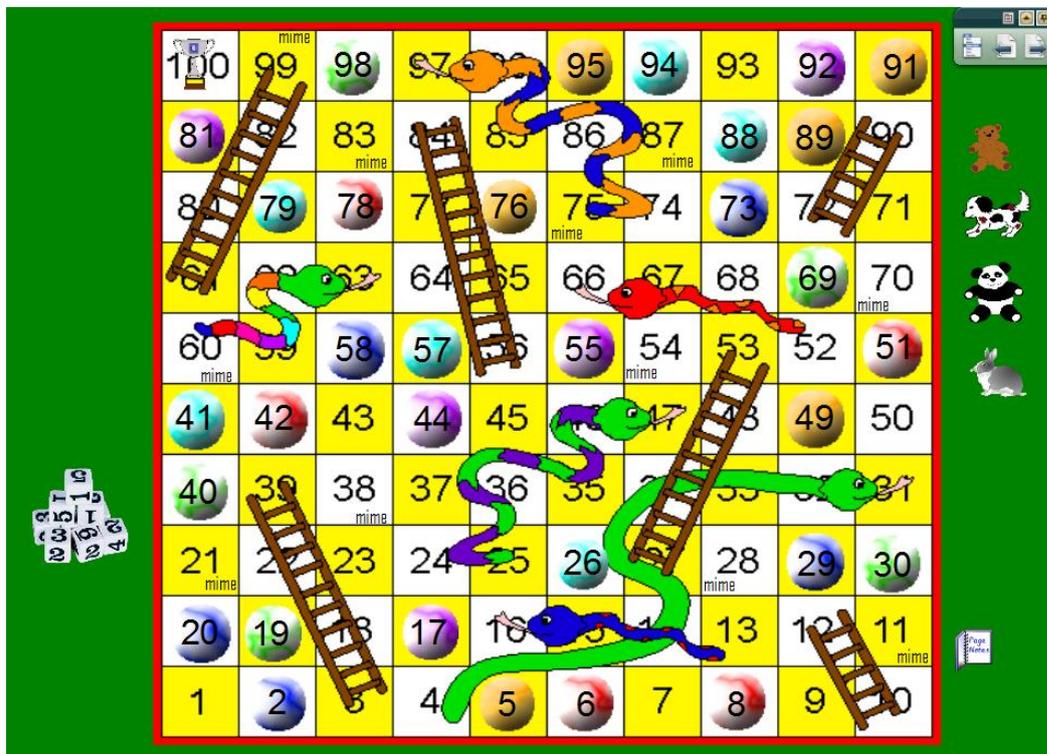
Game: Survive in the jungle



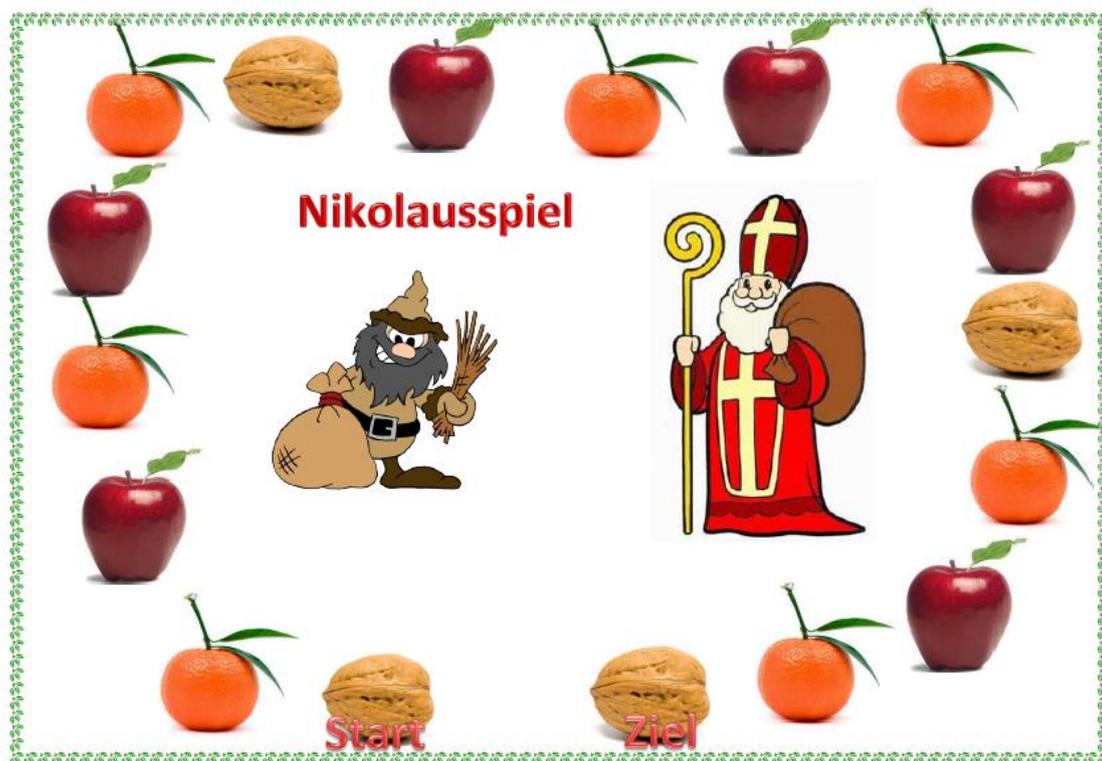
Chance Cards (exemplos)

<p>I (see) a big snake following me! Run!</p> <p>✓ Go back one space! X Go back two spaces!</p>	<p>There (be) a crocodile in the river!</p> <p>✓ Go back one space! X Go back two spaces!</p>	<p>You (find) some fruit to eat.</p> <p>✓ Go forward one space! X Go back one space!</p>	<p>You (not find) the crossing bridge.</p> <p>✓ Go back one space! X Go back two spaces!</p>
---	---	--	--

Anexo 3c – Modelo do jogo retirado do site prometheanplanet.com; tarefas da minha autoria.



Anexo 3d - Ideia de Margit Stanek (lehrerweb.at), cartas da minha autoria.




Wann kommt
der Nikolaus?


Was macht der
Knecht Ruprecht?


Buchstabiere
Schokolade.


Die Kinder bekommen
Äpfel, Nüsse und
Schokolade.
Richtig oder falsch?

Anexo 3e: Jogo elaborado por mim.

Ergänze:



Das ist _____.

In der Turnhalle können wir zeichnen. Richtig oder falsch?



Buchstabiere den Namen von diesem Platz.







Benenne die Aktivität.



Das ist der Schulhof. Richtig oder falsch?

Ergänze:



Im __ können wir __.

Buchstabiere den Namen von dem Raum.



Regeln:

Wer in der Gruppe die höchste Zahl würfelt, darf beginnen.



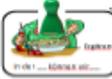
Wer **falsch** antwortet, soll **zwei Felder zurückgehen**.



Sie lesen ein Buch. Richtig oder falsch?



Benenne die Aktivität.



Ergänze: In der ... können wir ...



Sie machen ein Experiment. Richtig oder falsch?



Sie lesen ein Buch. Richtig oder falsch?



Benenne die Aktivität.



Ergänze:

In der __ können wir __.



Was können wir hier machen? (Benenne 2 Aktivitäten.)



Was können wir hier machen?



Buchstabiere den Namen von dem Raum.



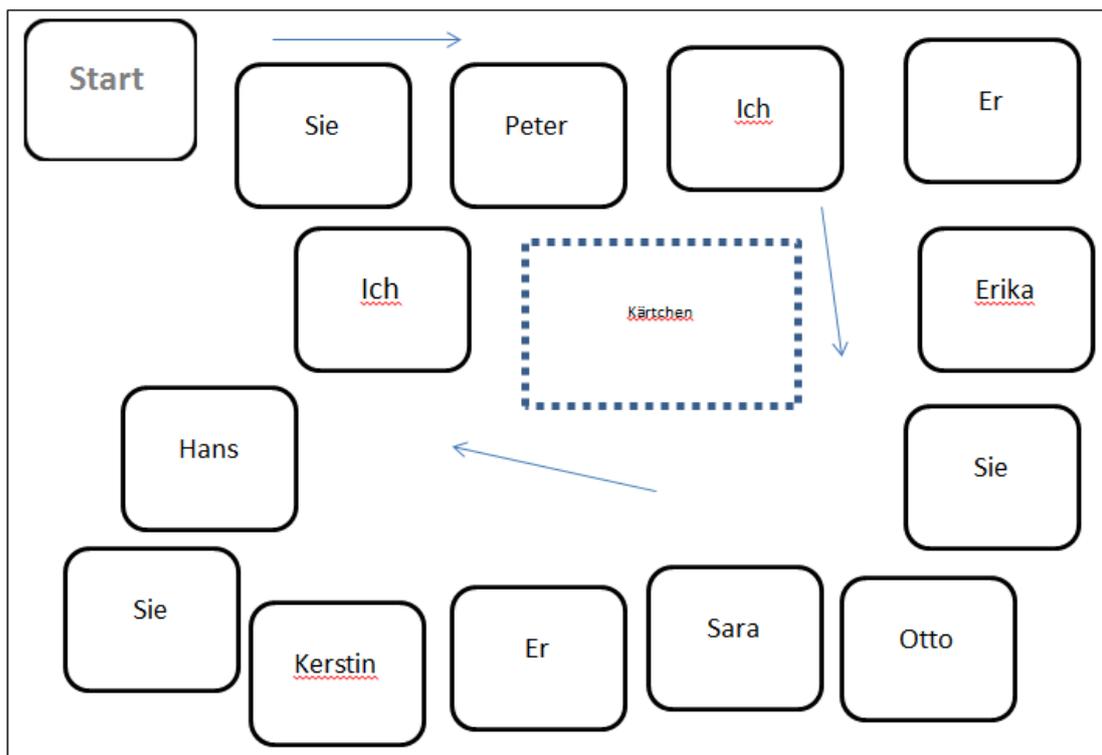
Ergänze:

Im __ können wir __.



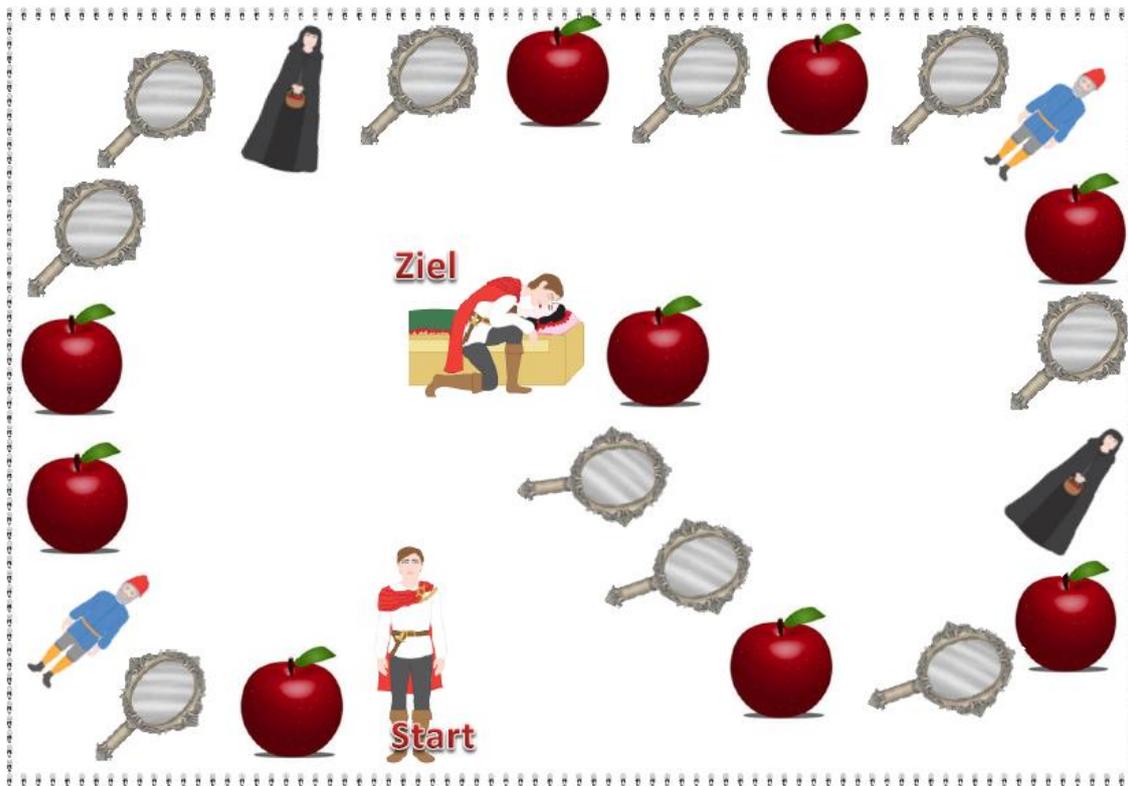


Anexo 3f: Jogo elaborado por mim, sugestão da orientadora de Alemão.



einschlafen	fahren	essen	spielen
gehen	machen	lösen	hören
schreiben	lesen	putzen	malen
lernen	fernsehen	aufwachen	aufstehen

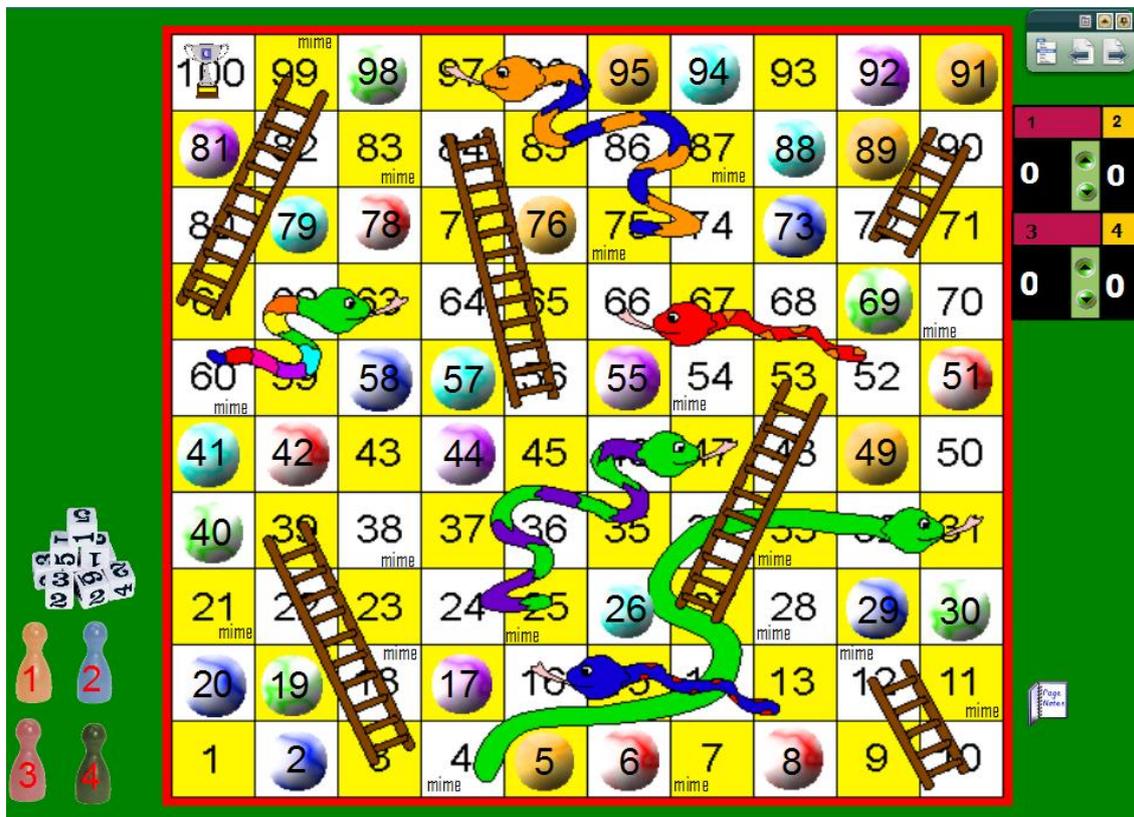
Anexo 3g: Ideia de Margit Stanek (lehrerweb.at), cartas da minha autoria.



<p>Was ist das?</p> 	<p>Wer ist sie?</p> 
<p>Wer ist er?</p> 	<p>Was ist das?</p> 

<p>Ergänze den Satz</p> <p>Der Prinz kommt mit...</p> <p>a) seinem Hund</p> <p>b) seinem Pferd</p> <p>c) seinem Moped</p>	<p>Was macht die Prinzessin?</p>  <p>a) Sie sieht fern.</p> <p>b) Sie spielt Karten.</p> <p>c) Sie schläft.</p>
---	---

Anexo 3h: Modelo de jogo retirado do site prometheanplanet.com, tarefas elaboradas por mim.



Jogos de cartas

Anexo 4 (exemplos): Ideia do site vs-material.wegerer.at.

<i>Schneewittchen</i>	<i>Schneewittchen</i>	<i>Schneewittchen</i>	<i>Schneewittchen</i>
Hast du...?  den Apfel	Hast du...?  den Glassarg	Hast du...?  die Prinzessin	Hast du...?  den Zwerg
den Glassarg die Prinzessin den Zwerg	den Apfel den Glassarg den Zwerg	den Glassarg den Zwerg den Apfel	den Apfel den Glassarg die Prinzessin
<i>die Zwerge</i>	<i>die Zwerge</i>	<i>die Zwerge</i>	<i>die Zwerge</i>
Hast du...?  das Haus	Hast du...?  den Teller	Hast du...?  den Stuhl	Hast du...?  das Glas
den Teller den Stuhl das Glas	den Stuhl das Glas das Haus	das Glas das Haus den Teller	das Haus den Teller den Stuhl

<i>die Natur</i>	<i>die Natur</i>	<i>die Natur</i>	<i>die Natur</i>
Hast du...?  den Wald	Hast du...?  den Baum	Hast du...?  die Blumen	Hast du...?  die Tiere
den Wald den Baum die Blumen die Tiere	die Blumen die Tiere den Wald	die Tiere den Wald den Baum	den Wald den Baum die Blumen
<i>die Königin</i>	<i>die Königin</i>	<i>die Königin</i>	<i>die Königin</i>
Hast du...?  den Spiegel	Hast du...?  die Hexe	Hast du...?  das Gift	Hast du...?  das Diadem
die Hexe das Gift das Diadem	das Gift das Diadem den Spiegel	das Diadem den Spiegel die Hexe	den Spiegel die Hexe das Gift

Jogos de associação

Anexo 5a (exemplos): Jogo elaborado por mim.

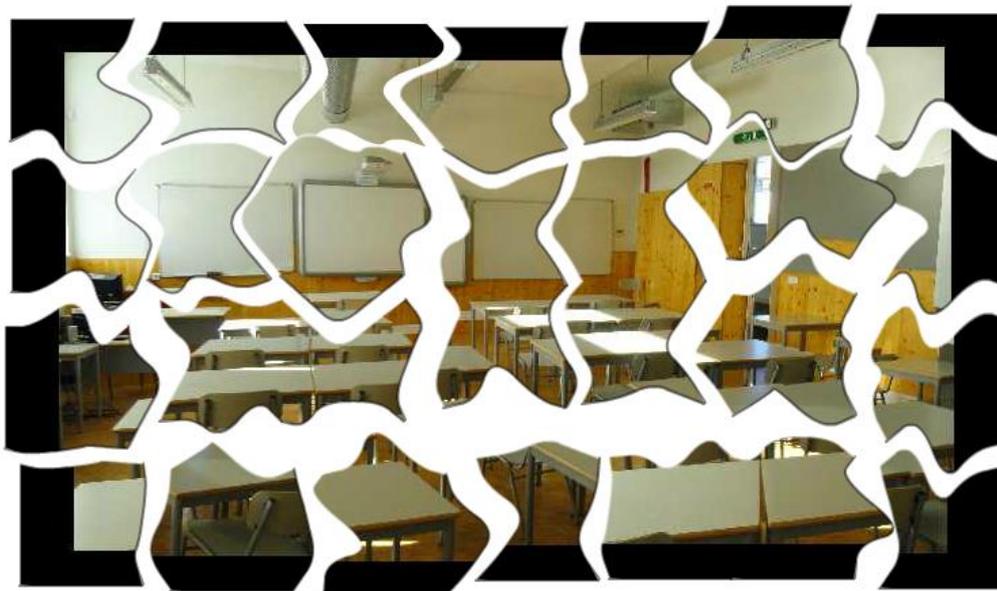


Anexo 5b (exemplos): Jogo elaborado por mim.

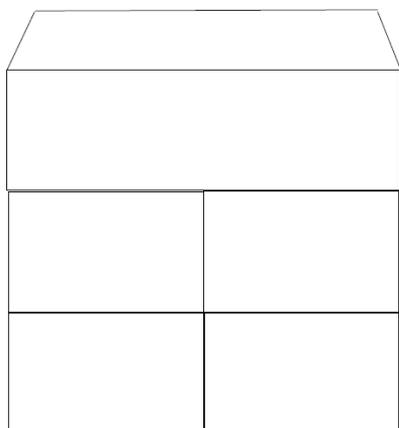
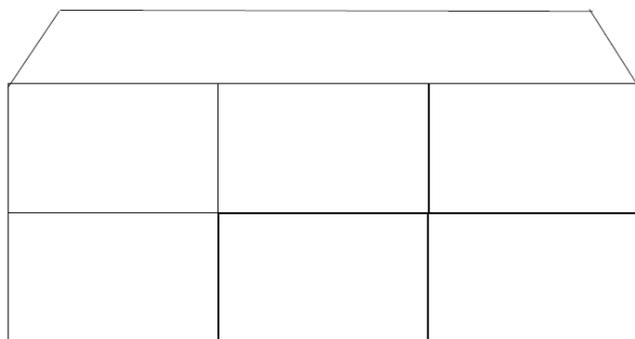
<p><u>Was macht er/sie?</u></p>		<p>Sie geht in die Schule</p>	
<p>Sie isst in der Mensa zu Mittag.</p>		<p>Er putzt seine Zähne.</p>	

Jogos de construção

Anexo 6 (exemplo): Jogo elaborado por mim.



die Schule von Alex

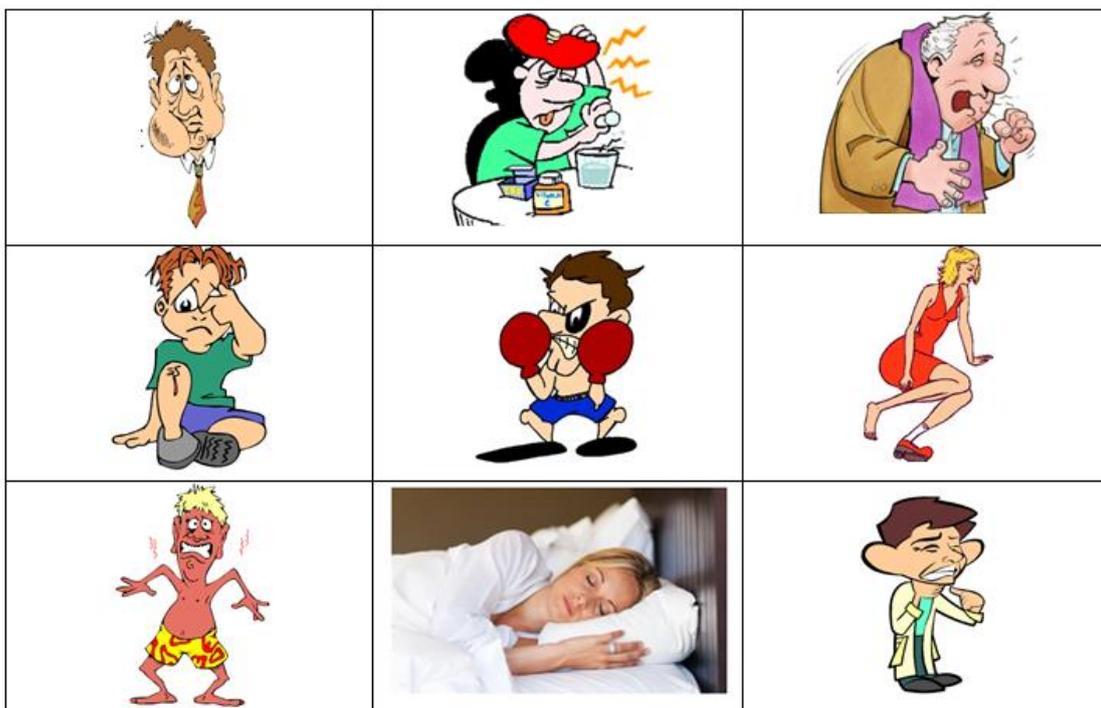
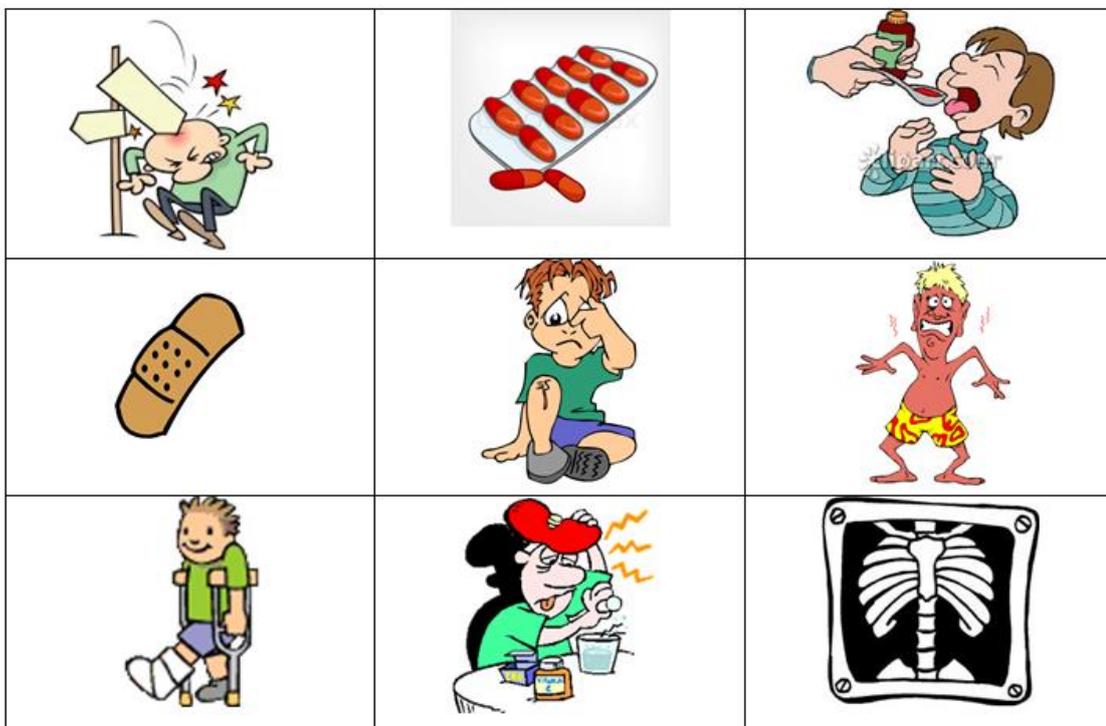


die Schule von Julia



Jogos de sorte

Anexo 7 (exemplos): Jogo elaborado por mim.



Atividades de representação de papéis

Anexo 8: Material para os/as alunos/as escreverem o texto para a atividade.

From: _____
To: Agony Aunt@teentrouble.com

May 2013 7th Form PPS - Sónia Leitão

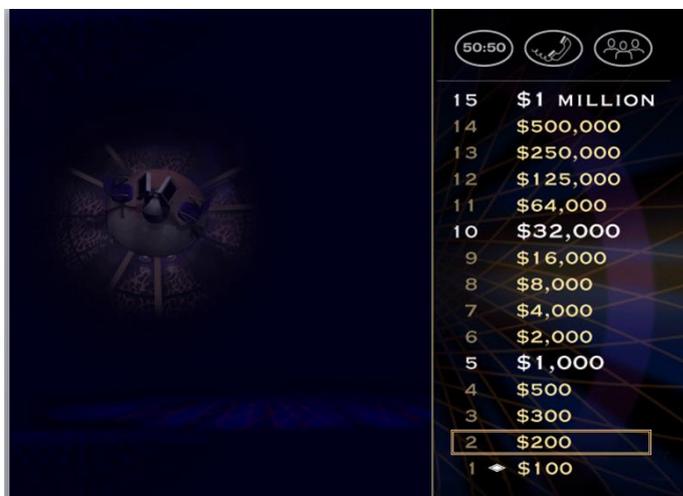
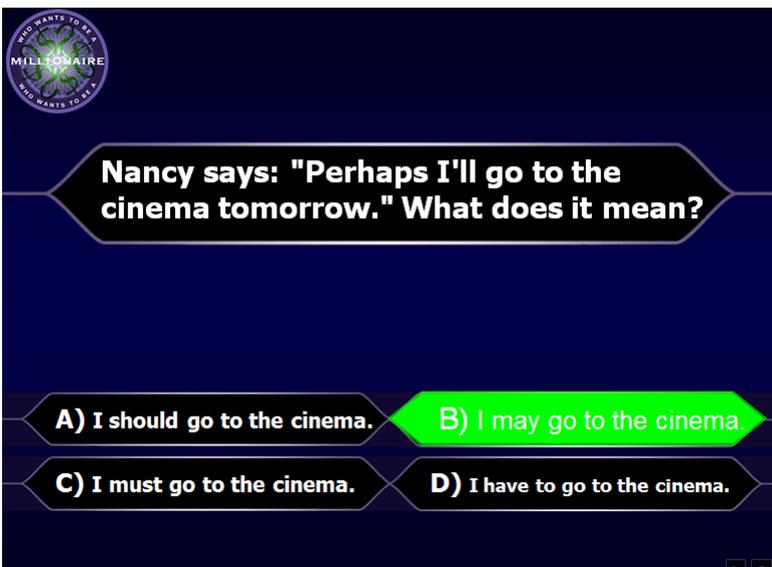
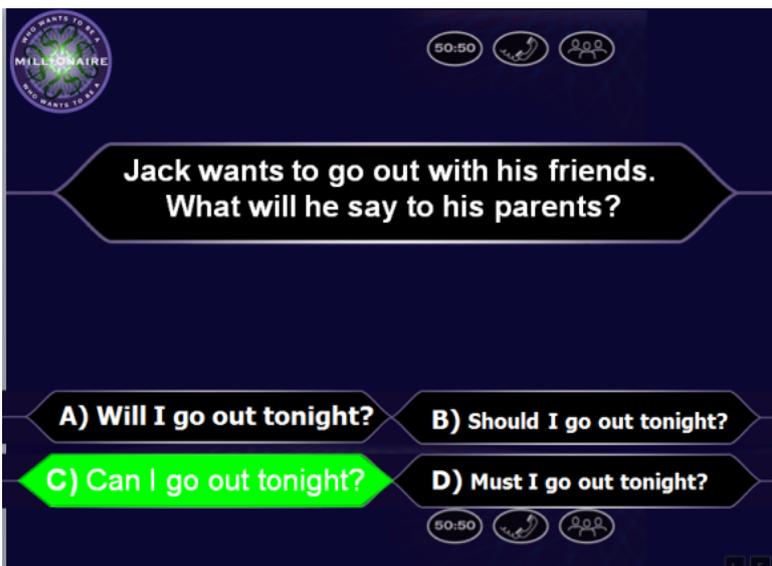
Questionários

Anexo 9a: Ideia do site islcollective.com.



1. Has Santa Claus got a white beard? (Yes)
2. How does Santa travel? (he rides a sleigh)
3. How many reindeer has Santa got in front of the sleigh? (Nine)
4. Who are Santa's helpers? (Elves / Yetis)
5. Where does Santa live? (North Pole)
6. What is Santa Claus famous for saying? (Ho Ho Ho)
7. How does Santa get into most houses to deliver presents? (through the chimney)
8. What is the colour of Santa's boots? (Black)
9. What are the colours of Santa's suit? (Red and white)
10. What do you bring into the house and decorate? (Tree)
11. What do American people eat for Christmas in the United States? (Turkey)
12. Name a place where Santa leaves his presents. (under the tree / inside stockings)
13. When is Christmas in England? (December 25)
14. What do you put on top of the Christmas tree? (Angel / Star)
15. What do you send to people at Christmas? (Cards)
16. Spell SANTA. (S-A-N-T-A)
17. In which month do we have Christmas? (December)
18. What does Santa bring kids? (Presents / Toys)
19. When is Christmas in Australia? (December 25)
20. What is the opposite of being naughty? (Nice)
21. How do children tell Santa about their Christmas wishes? (They write him a letter.)
22. What else can we call Santa Claus? (Father Christmas/Saint Nicholas/Kris Kringle)
23. Name an adjective to describe Santa's character. (kind / generous / nice)
24. Give me the name of a toy. (car / doll / game / teddy bear / ...)
25. Is Santa a young or an old man? (Somewhat old)
26. What's the name of his most famous reindeer? (Rudolph)
27. What's the name of the night before Christmas? (Christmas Eve)
28. What would you like to get for Christmas? (a toy, a bike, a computer game...)
29. When is Christmas in the U.S.A.? (December 25)
30. Spell RUDOLPH. (R-U-D-O-L-P-H)

Anexo 9b: Modelo retirado do site primaryresources.co.uk.



Outros jogos

Anexo 10a: Imagem do manual *Face2Face – Pre-intermediate (Workbook)*.



ESJCFJ-Prática Pedagógica Supervisionada: Sônia Leitão

Arbeitsblatt Nr. 32 (zweiunddreißig)

Datum _____

Schüler A

Wer ist... von...?
 Wer sind...von...?



ESJCFJ-Prática Pedagógica Supervisionada: Sônia Leitão

Arbeitsblatt Nr. 32 (zweiunddreißig)

Datum _____

Schüler B

Wer ist... von...?
 Wer sind...von...?

Anexo 10b: Tabela para preencher com a informação dada pelos/as colegas.

Ergänze die Tabelle. Frag deine MitschülerInnen.

<u>Name</u>	<u>Beruf</u>	Wohnort

Cartões (exemplos)

Mathias Klein
Architekt
Basel

Katharina Braun
Schauspielerin
Berlin

Anexo 10b: Texto da minha autoria.

I arrive at the office ten minutes late, and my boss is in a bad mood all day. I have to work a little bit longer than I should, and that leaves me little time to go shopping. Kate is always so fussy about her food, but there's no time to get something special. I get home and make the tea. Kate comes in from school. She looks miserable. I wish she'd talk to me, so I ask her about her day. Kate doesn't say much and she doesn't eat. I feel very anxious. "You must eat something, Kate. " Then, her brother comes in eating cake. I forgot to put away that last piece, and now they are fighting about it. He could be nicer to her, I guess. Kate spills her tea all over my new carpet and I lose my temper. Kate gets very upset and says I'm always nagging her. She runs out of the room. She may be right: perhaps I nag her too much. What a terrible day!

Anexo 11: Atividade de Natal (turma de Inglês)

