



Instituto Politécnico  
de Castelo Branco  
Escola Superior  
de Educação

# A clareza das instruções para organizar jogos na aula de língua estrangeira - Espanhol

Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico

Hélder Licínio da Silveira Correia

## Orientadores

Professora Dr.<sup>a</sup> Maria Manuela Cravo Prata Abrantes  
Professor Luís Vicente Gómez García

Agosto de 2013



# **A clareza das instruções para organizar jogos na aula de língua estrangeira - Espanhol**

Hélder Licínio da Silveira Correia

## **Orientadores**

Professora Dr.<sup>a</sup> Maria Manuela Cravo Prata Abrantes

Professor Luís Vicente Gómez García

Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Adjunta do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Professora Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes e do Professor equiparado a assistente Luís Vicente Gómez García, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

**Agosto de 2013**



## Composição do júri

Presidente do júri

Prof. Dra. Maria Margarida Afonso Passos Morgado

Arguente

Prof. Dra. Carmen Fernández Juncal

Orientador

Prof. Dra. Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes

Co-orientador

Prof. Luís Vicente Gómez García



## Agradecimentos

Aos orientadores deste Relatório, pelos conselhos, pela disponibilidade e por todo o apoio que me prestaram, a Professora Dr.<sup>a</sup> Maria Manuela Cravo Prata Abrantes e o Professor Luís Vicente Gómez García.

Aos professores cooperantes da Prática de Ensino Supervisionada, a Professora Soraia Coelho e Professora Maria Albina pela disponibilidade, aconselhamento e compreensão, e à escola que facilitou a realização deste estudo.

Aos alunos pela cooperação e entusiasmo que demonstraram durante os jogos efetuados.

Aos colegas de mestrado, pela amizade, companheirismo, paciência e apoio nos momentos críticos e de desorientação.

Aos meus pais e família, principalmente à minha esposa, por todo o apoio e incentivo prestado nos momentos mais críticos.

Obrigado





## Resumo

Com este estudo pretendemos analisar as instruções dadas pelo professor na organização de jogos, nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira.

Todos nós, de uma maneira ou de outra, já fomos alunos e sabemos pela experiência que o jogo nos ajuda a construir novas descobertas e que enriquece e desenvolve a nossa personalidade. O Jogo simboliza um instrumento pedagógico em que o professor tem o papel de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. Logo, se houver uma falha nas instruções, ou não forem, claras e simples, os alunos podem partir para a realização do jogo já desmotivados.

No âmbito da unidade de prática de ensino supervisionada, decidimos utilizar o jogo, aplicando-o em três ciclos distintos, com o objetivo de analisar se as instruções dadas pelo professor estagiário de espanhol eram claras e simples quando organizava jogos na sala de aula.

Tendo em conta o facto de o estudo se ter realizado num contexto específico, uma turma de 8º ano, consideramos ser mais adequado utilizar uma abordagem qualitativa. Os resultados obtidos na análise dos questionários, da entrevista a 3 alunos, das gravações de vídeo/áudio e das transcrições das instruções, são triangulados de modo a obtermos maior fidelidade e validade no estudo.

Procuramos verificar, com o decorrer da investigação-ação, se os comportamentos linguísticos, verbais e não verbais, influenciavam os alunos na compreensão das instruções.

Este estudo permitiu-nos concluir que os alunos parecem compreender melhor as regras dos jogos quando são planificadas e introduzidas estratégias verbais e não verbais no discurso do professor.

## Palavras chave:

Jogo, instruções, investigação-ação, estratégias



## **Abstract**

With this study our goal is to analyze the instructions given by the teacher when organizing games in Spanish as a Foreign Language classes.

All of us, in one way or another, have been students and we know from experience that the game helps us building new discoveries and enriches and develops our character. The game symbolizes a pedagogical tool in which the teacher has the role of conductor, stimulator and evaluator of learning. Therefore, if there is a fault in the instructions, or if they aren't, clear and simple, students can start playing the game already unmotivated.

Within the supervised teaching practice curricular unit, we decided to use the game, applying it in three distinct cycles, in order to examine whether the instructions given by the intern Spanish teacher were clear and simple when organizing games in the classroom.

Given the fact that the study has taken place in a specific context, a group of 8th grade, we consider to be more appropriate to use a qualitative approach. The results obtained in the analysis of questionnaires, interview to 3 students, video/audio recordings and instructions transcripts are triangulated in order to obtain greater reliability and validity in the study.

We tried to verify, with the course of the action-research, if language behaviour, verbal and nonverbal, influenced students in understanding the instructions.

This study allowed us to conclude that students seem to better understand the rules of the games when verbal and non-verbal strategies are planned and introduced in teacher's speech.

## **Keywords:**

Game, instructions, action-research, strategies



## Índice Geral:

Introdução .....	1
Âmbito da investigação .....	1
Relevância do tema em estudo .....	1
Estrutura do relatório .....	2
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	5
1. O lugar do jogo nos documentos orientadores .....	5
1.1 O quadro europeu comum de referência para as línguas (QECR) .....	6
1.1.1 O que é o QECR?.....	6
1.1.2 O plurilinguismo.....	6
1.1.3 Abordagem acional .....	7
1.1.4 Usos lúdicos da língua .....	9
2. O ensino da língua estrangeira e a abordagem comunicativa.....	9
2.1 O ensino centrado no aluno e baseado em tarefas .....	10
2.2 A tarefa.....	10
3. A competência comunicativa no ensino-aprendizagem de língua estrangeira .....	11
4. O jogo e sua importância como recurso educativo na aula de L.E.....	13
5. Jogo e a motivação.....	15
6. As instruções.....	16
6.1 As instruções e a metalinguagem.....	18
6.2 As instruções e a comunicação verbal e não verbal .....	19
6.2.1 A comunicação verbal.....	19
6.2.2 A comunicação não verbal.....	19
CAPÍTULO II - PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS...	21
1. A investigação-ação .....	21
2. Questões investigativas .....	23
3. Contexto da investigação .....	23
4. Objetivos da investigação .....	24
5. Procedimentos de recolha de dados .....	24

5.1 1ª fase - aplicação dos ciclos de investigação e realização de uma entrevista.....	25
5.1.1 O 1º ciclo de investigação .....	26
5.1.2 Descrição dos jogos.....	26
5.1.3 Reflexão sobre o 1º ciclo de investigação .....	27
5.1.4 O 2º ciclo de investigação .....	27
5.1.5 Descrição dos jogos.....	28
5.1.6 Reflexão sobre o 2º ciclo .....	28
5.1.7 O 3º ciclo de investigação .....	29
5.1.8 Descrição do jogo.....	29
5.1.9 Reflexão sobre o 3º ciclo .....	29
5.2 Instrumentos de recolha de dados utilizados na investigação .....	30
5.2.1 Questionário aos alunos .....	30
5.2.2 A entrevista.....	31
5.2.3 Grelhas de observação dos registos vídeo/áudio.....	33
5.2.4 Transcrições das instruções .....	34
6. Os princípios éticos .....	34
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	37
1. O questionário.....	37
1.1 Resultados obtidos no 1º ciclo de investigação .....	37
1.2 Resultados obtidos no 2º ciclo de investigação .....	39
1.3 Resultados obtidos no 3º ciclo de investigação .....	40
1.4 Reflexão global da análise dos questionários: .....	41
2. Entrevista .....	42
3. Grelhas de observação das gravações vídeo/áudio dos três ciclos de investigação	44
4. Análise da transcrição das instruções .....	49
4.1 Análise da transcrição das instruções – 1º ciclo de investigação .....	50
4.2 Análise da transcrição das instruções – 2º ciclo de investigação .....	52
4.3 Análise da transcrição das instruções – 3º ciclo de investigação .....	54
4.4 Reflexão global sobre a análise da transcrição das instruções.....	54
5. Triangulação dos dados.....	55
5.1 Aplicação da metodologia de triangulação.....	55

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES .....	59
1. Reflexão dos resultados obtidos .....	59
2. Validade dos resultados .....	60
3. Limitações e constrangimentos do estudo.....	60
4. Conclusão .....	60
5. Recomendações .....	62
Referências bibliográficas.....	63
Lista de apêndices .....	67

## Índice de Quadros

Quadro 1: Aplicação dos 3 ciclos de investigação e entrevista.

Quadro 2: Guião do questionário aos alunos

Quadro 3: Guião da entrevista e respetiva estrutura

Quadro 4: Guião para a análise da transcrição das instruções dadas pelo professor.

Quadro 5: Resultados do questionário - 1º Jogo do 1º ciclo

Quadro 6: Resultados do questionário - 2º Jogo do 1º ciclo

Quadro 7: Resultados do questionário - 1º Jogo do 2º ciclo

Quadro 8: Resultados do questionário - 2º Jogo do 2º ciclo

Quadro 9: Resultados do questionário - Jogo do 3º ciclo

Quadro 10: Categorização da entrevista

Quadro 11: Observação dos registos de vídeo/áudio: 1º ciclo/1º jogo

Quadro 12: Observação dos registos de vídeo/áudio: 1º ciclo/2º jogo

Quadro 13: Observação dos registos de vídeo/áudio: 2º ciclo/1º jogo

Quadro 14: Observação dos registos de vídeo/áudio: 2º ciclo/2º jogo

Quadro 15: Observação dos registos de vídeo/áudio: 3º ciclo

Quadro 16: Análise da transcrição das instruções: 1º jogo (1º Ciclo de Investigação)

Quadro 17: Análise da transcrição das instruções: 2º jogo (1º Ciclo de Investigação)

Quadro 18: Análise da transcrição das instruções: 1º jogo (2º Ciclo de Investigação)

Quadro 19: Análise da transcrição das instruções: 2º jogo (2º Ciclo de Investigação)

Quadro 20: Análise da transcrição das instruções do jogo do 3º Ciclo de Investigação



## **Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos**

L.E. – Língua estrangeira

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência



## Introdução

### Âmbito da investigação

O relatório aqui apresentado foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, unidade curricular do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, no ano letivo 2012/2013.

Tem por finalidade avaliar a potencialidade dos jogos que o professor desenvolve na sala de aula, mais precisamente, a clareza das instruções que usa na organização desses mesmos jogos.

O interesse por este estudo surgiu por acharmos que as instruções do jogo são por vezes um fator descurado, já que em nossa opinião, o professor, normalmente, preocupa-se mais com a adaptação do jogo aos conteúdos e aos alunos e falha depois nas instruções que dá para essa atividade, provocando, por vezes, logo à partida, uma desmotivação nos alunos.

Com o início da prática pedagógica, e com a observação de aulas realizada no ano letivo anterior, constatamos que o jogo é extremamente importante para que o aluno se entregue, de forma espontânea, à aprendizagem. O ambiente descontraído que o jogo proporciona favorece a expressão e a comunicação, ao mesmo tempo que permite reforçar os hábitos adquiridos e assimilar a realidade.

Segundo Wright (2006), *"Games also help the teacher to create contexts in which the language is useful and meaningful. The learners want to take part and in order to do so must understand what others are saying or have written, and they must speak or write in order to express their own point of view or give information"* (Wright et al, 2006:1).

No entanto, observamos que há bastantes dificuldades, por parte dos professores quando dão as instruções dos jogos. Quando não existe clareza nas instruções dadas, o jogo pode tornar-se confuso e desmotivante para o aluno, e por conseguinte, o objetivo do jogo não é alcançado.

### Relevância do tema em estudo

*"(...) motivation is essential to success: that we have to want to do something to succeed at it. Without such motivation we will almost certainly fail to make the necessary effort"*

Harmer (2002)

Decidimos escolher este tema por acharmos que o jogo deve ser entendido como uma ferramenta de ensino muito valiosa. Pensamos que alguns professores não recorrem aos jogos, com mais frequência, porque algumas das suas experiências não correram como desejado e por isso evitam-nos. Todos nós gostamos de jogar e todos nós sabemos que o jogo é um dos recursos mais motivadores que se podem utilizar numa sala de aula. Como docentes devemos evitar a monotonia nas nossas aulas, temos que encontrar outras formas de manter os alunos motivados. Concordamos, portanto, com Tomlinson (1995), quando diz:

*“A differentiated classroom offers a variety of learning options to tap into different readiness levels, interests and learning profiles. In a differentiated classroom the teacher uses a variety of ways for students to explore curriculum content, a variety of sensemaking activities or processes through which students can come to understand or “own” information and ideas, and a variety of options through which students can demonstrate or exhibit what they have learned”* (Tomlinson, 1995:1).

Como o jogo é uma temática que pensamos usar na nossa vida profissional como docentes, pretendemos com esta investigação aprender a organizá-lo de uma forma completa e eficaz, desde as instruções até à sua realização.

## Estrutura do relatório

Este relatório inicia com a introdução ao estudo, na qual fazemos referência ao âmbito da investigação e à relevância do tema.

O estudo está estruturado em quatro capítulos:

No capítulo I, apresentamos o enquadramento teórico, que fundamenta este trabalho, encontrando-se subdividido em 6 subtemas que se intitulam:

O lugar do jogo nos documentos orientadores; O ensino da L.E. e a abordagem comunicativa; A competência comunicativa no ensino/aprendizagem de L.E.; O jogo e a sua importância como recurso educativo na aula de L.E.; O jogo e a motivação ; As instruções.

O capítulo II, intitulado, Processo de investigação e procedimentos metodológicos, faz referência ao processo investigativo e à metodologia utilizada neste estudo.

O Capítulo III, aborda a apresentação e análise dos resultados obtidos através dos registos de áudio e vídeo, das respostas dadas nas entrevistas e nos inquéritos realizados pelos alunos, com base na metodologia de estudo adotada.

No Capítulo IV, apresentamos as considerações finais e as recomendações, baseadas na análise e interpretação dos dados obtidos, e nas respetivas reflexões.

No final, para uma melhor compreensão do trabalho realizado, apresentamos as referências bibliográficas e nos apêndices, são apresentados os materiais didáticos utilizados nos ciclos investigativos, as transcrições da entrevista e das instruções, bem como outros documentos que pensamos serem importantes.



## Capítulo I - Enquadramento teórico

### 1. O lugar do jogo nos documentos orientadores

Tendo em conta que o jogo constitui um recurso válido para o ensino das línguas estrangeiras, é natural que os documentos orientadores à disposição dos professores de línguas, o recomendem como tal. Após uma análise do programa de Espanhol para o terceiro ciclo e também do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), recolhemos algumas referências ao jogo, bem como à importância das instruções dadas pelos professores para a organização de jogos na aula de língua estrangeira – Espanhol.

O programa de Espanhol no Ensino Básico está concebido de forma a que os alunos possam construir aprendizagens significativas através da abordagem comunicativa.

As orientações metodológicas do programa de Espanhol para o 3º Ciclo referem que “*«Un Nivel Umbral» indica que um nível padrão não é, necessariamente, o mesmo para todos os alunos, mas que caberá a cada professor, de acordo com as propostas do programa e, tendo em conta as necessidades dos alunos, os recursos disponíveis e a sua própria personalidade, adaptar as metodologias adequadas aos diferentes públicos»* (ME, 1997:29).

Depreende-se, então, que o professor pode utilizar os mais variados recursos (entre os quais estão os jogos) para que o aluno adquira autonomia nas suas aprendizagens e comunique de forma o mais autêntica possível. Refere ainda que, neste processo, o papel do professor é fundamental, pois a ele é incumbida a tarefa de saber utilizar os recursos e materiais didáticos disponíveis para o ensino da língua. O professor, enquanto facilitador da aprendizagem e promotor de atividades de interação, deve dispor de um leque muito variado de atividades e dinâmicas para desenvolver a produção e interação oral na sala de aula.

Ao contrário do que sucedia antigamente, em que os programas eram rígidos no que concerne aos conteúdos e atividades propostas, hoje em dia existem recursos alternativos para que as aprendizagens se tornem mais efetivas e reais. O facto de os jogos serem materiais muito bem aceites na sala de aula permite ao professor utilizá-los de forma a tornarem-se elementos eficazes na construção do conhecimento de qualquer língua.

## 1.1 O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)

*“Se é verdade que a língua diz a cultura de um povo, é verdade também que ela é parte integrante dessa mesma cultura. Aprender uma língua é já aprender um dos elementos estruturadores dos padrões culturais de um, por vezes de vários povos”*

Adragão (1991)

### 1.1.1 O que é o QECR?

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas é um documento que fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas e de manuais de línguas, definindo linhas orientadoras e abordagens metodológicas a adotar, de forma a proporcionar uma aprendizagem motivadora, aproximando-se de contextos reais de comunicação. Este documento foi elaborado em 2001, pelo Conselho da Europa, no âmbito do Projeto de Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Pluricultural.

### 1.1.2 O Plurilinguismo

O Plurilinguismo decorre, direta ou indiretamente, das competências de intercompreensão e comunicação intercultural. Assenta na necessidade de dar resposta à diversidade linguística e cultural e de comunicar numa sociedade multilingue e multicultural.

Nos últimos anos o conselho da Europa destacou a importância da aprendizagem de línguas, dando ênfase ao conceito de Plurilinguismo.

*“Assim, distingue-se ‘plurilinguismo’ de ‘multilinguismo’, que é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade. Pode chegar-se ao multilinguismo simplesmente diversificando a oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específicos, incentivando os alunos a aprender mais do que uma língua estrangeira, ou, ainda, diminuindo a posição dominante do inglês na comunicação internacional. A abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspetiva e acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência direta), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o*



*conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem.” (QECR, 2001:23).*

A Competência plurilingue e pluricultural é referida por Andrade e Pinho (2010) citando Byram (2008) como: *“A tónica na formação de cidadãos ativos que se apossou dos projetos educativos escolares tem de ter em conta o desenvolvimento da competência intercultural que cada indivíduo precisa possuir e usar de modo a que possa ser definido como um “interculturalspeaker”, alguém consciente das semelhanças e diferenças culturais e que é capaz de agir como mediador entre duas ou mais culturas”.*

### 1.1.3 Abordagem Acional

O documento também refere, que se deve utilizar uma abordagem orientada para a ação, ou seja acional, uma vez que considera o utilizador e o aprendente de uma língua, como atores sociais que têm tarefas para cumprir. O utilizador aprende uma língua desenvolvendo um conjunto de competências gerais, mais especificamente, competências comunicativas.

Assim segundo o QECR:

*“O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem atividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, ativam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências” (QECR, 2001:29).*

O ensino e a aprendizagem da Língua, segundo o QECR, carece que sejam definidos objetivos realistas e elaborados métodos e materiais adequados, tendo em conta as necessidades, características, motivações dos aprendentes. Refere ainda que os alunos devem desenvolver capacidades para continuar a aprender fora da sala de aula, planificando e executando os seus próprios processos de aprendizagem.

*“Na aprendizagem de uma língua estrangeira existem competências gerais que não são as específicas da língua, a que se recorre para realizar atividades de todo o tipo, incluindo as atividades linguísticas. Estas competências dos utilizadores ou aprendentes de línguas incluem o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender).” (QECR, 2001:31)*

No *QECR*, a competência de aprendizagem é apontada como uma *competência geral* a que se recorre também no âmbito da realização de atividades linguísticas e é entendida, como:

*“A capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário (...) e que permitem ao aprendente lidar de forma mais eficaz e independente com os desafios da aprendizagem de uma língua, observar as opções existentes e fazer melhor uso das aprendizagens”* (QECR, 2001:154).

A competência geral, consiste num *“conjunto de atitudes, conhecimentos e capacidades necessários a uma aprendizagem eficaz e progressivamente mais autónoma da língua”* (Vieira & Moreira, 1993:53).

Assim sendo, e para que um aluno seja autónomo e bem sucedido na aprendizagem de uma língua estrangeira, é necessário aliar a competência comunicativa à competência de aprendizagem, ou seja, de modo a gerir todo o processo de aprendizagem de uma língua de forma autónoma e eficaz.

Numa sociedade cada vez mais competitiva, é necessário a escola despertar nos alunos, a capacidade de serem competitivos, resolver problemas, fazer críticas e tomar decisões.

Para Vieira (1998), *“A escola deverá proporcionar aos alunos oportunidades para aprender a aprender, aprender a complexidade da realidade, participar em processos sociais de reestruturação, desenvolver a capacidade de aceitação da mudança de atividade com facilidade, visto a mobilidade social ser uma característica da nova sociedade.”* (Vieira, 1998:23).

Segundo a mesma autora, o lema, *“aprender a aprender significa adotar uma atitude reflexiva e experimental face ao saber e às formas do seu ensino/aprendizagem, implica desenvolver abertura de espírito, aceitar o risco, aprender a lidar com problemas, confrontar e negociar ideias, formular e verificar hipóteses, participar na tomada de decisões, (auto) regular e avaliar aprendizagens. Todos estes aspetos parecem essenciais ao desenvolvimento da consciência crítica, da autodeterminação e capacidade de resposta face aos contextos, traços criteriosais do sujeito autónomo.”* (Vieira, 1998:29).

Cabe então, ao professor, o papel de conhecer os seus alunos e de encontrar estratégias diversificadas, para que os possa orientar na procura de formas de aprender adaptadas a cada um, para que cada aluno aprenda a desenvolver as suas capacidades de estudo e seja responsável pela sua própria aprendizagem.

### 1.1.4 Usos lúdicos da Língua

Segundo o QECR (2001), o uso do jogo, desempenha, frequentemente, um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da língua, referindo que podem ser usadas pelo professor diversas atividades lúdicas no ensino/aprendizagem de uma língua, tais como:

-Jogos sociais de linguagem: Orais (como por exemplo histórias erradas, nas quais os alunos têm que encontrar o erro); Escritos, (por exemplo, jogo da forca e verdade ou consequência, etc.); Audiovisuais, (loto de imagens, etc.); De cartas e de tabuleiro (xadrez, monopólio, damas, etc.) Charadas, mímicas etc.

-Atividades Individuais: Jogos Mediáticos (TV e Rádio: “Quebra cabeças”, “Palavra Puxa Palavra”);Adivinhas e enigmas (palavras cruzadas, charadas, etc.).

-Trocadilhos e jogos de palavras, por exemplo, na publicidade; nos títulos de jornais e nos grafitis.

## 2. O ensino da língua estrangeira e a abordagem comunicativa

A Abordagem comunicativa desenvolveu-se nos anos 70, do século XX. Durante décadas, o método mais utilizado na aprendizagem de uma língua foi o método estrutural-behaviorista, baseado no estudo mecânico, sistemático e repetitivo das estruturas da língua.

Este método foi progressivamente substituído pelo novo método comunicativo, orientado para a ação, ou seja, favorecendo a interação comunicativa centrada na realização de atividades significativas para os aprendentes. Quanto mais real e motivadora for a interação comunicativa, mais facilmente é estimulada no aluno a aprendizagem e a utilização de uma língua.

O método comunicativo é baseado, fundamentalmente, no uso competente da língua em situações concretas de interação linguística e onde o processo é tão ou mais importante que o produto final. Podemos então dizer que estamos perante um método construtivista e concordamos com Fernandez (2003), quando diz:

*“Los objetivos, los contenidos, las tareas, las actividades deben formar parte de las necesidades de los alumnos y relacionarse con su mundo de experiencias, para, así, poder integrarlas y reestructurarlas en un proceso constructivo y lleno de sentido”* (Fernández, 2003:21).

## 2.1 O ensino centrado no aluno e baseado em tarefas

Segundo o mesmo autor, *“El enfoque aquí adoptado está orientado a la acción porque considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no solo relacionadas con la lengua) que para llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.”* (Fernández, 2003:24).

Neste tipo de ensino dá-se uma especial relevância ao aluno, uma vez que todo o processo didático gira em torno da sua motivação. São valorizadas as necessidades de aprendizagem que o aluno desenvolve num determinado espaço, tendo por base o diálogo e a troca de experiências entre os alunos e entre alunos e professor.

O professor deverá ter em conta o estilo de aprendizagem dos alunos e favorecer o desenvolvimento de estratégias pessoais.

Sendo assim, este processo de aprendizagem que é negociado e que tem em conta a motivação do aluno e a ação didática, baseia-se na necessidade que este tem de comunicar e de resolver uma situação comunicativa porque neste método *“lo importante en clase no son tanto los resultados, que es el final del camino, cuanto el camino en sí mismo”* (Fernández, 2003:21).

O aluno é, pois, o maior responsável pelas suas aprendizagens, tendo uma postura ativa. A competência comunicativa será a mais importante em todo o processo de aprendizagem e, para desenvolver esta competência, o aluno deverá ativar os seus próprios mecanismos linguísticos em situações de interação comunicativa porque *“a hablar se aprende hablando”* (Fernández, 2003:23).

## 2.2 A tarefa

Para Prabhu (1987), com quem concordamos, tarefa é um tipo específico de atividade.

Já Nunan, (2004), define uma tarefa como um trabalho em sala de aula que envolve os aprendentes na compreensão, manipulação, produção e participação na língua alvo, com a intenção de produzir significados e não manipular formas.

Segundo Abrantes (1996:37), citando, Nunan, podemos caracterizar um exemplo de tarefa comunicativa, como:

“Goal: exchanging personal information;

Input: questionnaire on sleeping habits;

Activity: i) Reading questionnaire; ii) asking and answering about sleeping habits

Teacher role: monitor and facilitator

Learner role: conventional partner

Setting: classroom/pair-work”.

A tarefa é apresentada como uma, *target task*, ou seja, uma “tarefa” é a realização de uma sequência de coisas que não envolvem necessariamente ações linguísticas, mas sim contextos reais que impliquem a fala. O ensino de uma língua estrangeira, baseado em tarefas tem vindo a ser usado em algumas partes do mundo, com algum sucesso.

A abordagem comunicativa dá preferência às tarefas que permitem promover a utilização e integração dos quatro “skills” – ouvir, falar, ler e escrever, podendo e devendo ser trabalhados de forma integrada, ou seja, são valorizadas as atividades que exploram e favorecem a intenção comunicativa.

Como atividades principais, podemos destacar a realização de trabalhos de pares e de pequeno grupo, ou de grandes grupos (turma). O uso de vários tipos de jogos e o uso de gravações de vídeo e áudio com diálogos de falantes reais (ou nativos) em contextos reais de comunicação.

Destacam-se também as tarefas baseadas naquilo que se designa por “information-gap”, em que o aluno tem uma certa informação que deve ser partilhada com outros para resolver um problema, reunir informação ou tomar decisões.

O professor, na realização destas atividades, tem o papel de explicar em que consiste a atividade e rever o vocabulário necessário para realizar a mesma. Este tipo de atividades leva os alunos a falar durante mais tempo na língua alvo, o que lhes permite aumentar o vocabulário e a variedade de estruturas gramaticais.

Tal como refere Pinto (2011:30): *“Estamos, pois, perante uma abordagem que baseia o ensino de língua em tarefas, sendo que estas têm uma conotação diferente de exercícios de língua. A tarefa tem características próprias, formas e etapas de ensino. Existem vários tipos de tarefas, mas o objetivo de cada uma é resolver uma situação comunicativa, através de uma espontânea troca de sentidos, que tem uma relação com a vida real e a experiência dos alunos, o que desperta o interesse destes e o seu envolvimento na aprendizagem.”*

### **3. A Competência Comunicativa no ensino-aprendizagem de língua estrangeira**

No processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, o objetivo principal é o desenvolvimento da competência comunicativa, uma vez que se pretende que o aluno interaja linguisticamente e de forma adequada, nas diferentes situações de comunicação.

Segundo Girón e Vallejo, (1992): *“La competencia comunicativa comprende las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada”*.

A competência comunicativa é a capacidade que o ser humano tem de comunicar de forma eficaz, adequando-se ao contexto cultural, ou seja, a competência comunicativa exige não só a habilidade para usar uma língua, mas também o saber adaptar-se ao contexto comunicativo do contexto social, tendo em conta as suas características sociais, culturais e ideológicas. Assim sendo, Gumperz e Hymes, citados por Lomas (1999a:32) referem que:

*“Aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. Como el término chomskiano sobre el que se modela, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. Es preciso distinguir entre lo que un hablante sabe – sus capacidades inherentes – y la manera en que se comporta en situaciones particulares. Sin embargo, mientras que los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales, y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades.”*

Nesse sentido, a competência comunicativa é usada na realização de ações tendo em conta um conjunto de conhecimentos, capacidades e características. Segundo Ferrão Tavares (2000:26-27), apoiada em Moirand (1982), é necessário clarificar várias componentes dentro do conceito de competência comunicativa:

A componente linguística pode ser definida como o conhecimento implícito que um utilizador/falante tem sobre a própria língua, que permite codificar mensagens que respeitam regras gramaticais, assim como, a capacidade de as compreender e utilizar. Engloba o saber e o saber fazer, tendo em conta fatores como a fonologia, o léxico, a morfologia, a sintaxe e a semântica.

A componente sociocultural prende-se com a capacidade que o indivíduo tem de usar a língua, tendo em conta as características sociais e culturais.

A componente referencial tem a ver com a capacidade de conhecer os conteúdos que utilizamos no uso efetivo da língua, ou seja, esta componente faz referência à capacidade que temos de nos servir de recursos verbais e não verbais com o objetivo de favorecer a eficácia na comunicação, logo, esta componente prende-se com o conhecimento dos conteúdos sobre os quais nos pronunciamos.

Nem todos os autores estão de acordo em incluir esta competência como um componente da competência comunicativa.

Canale (1980) é um dos autores que inclui este componente referencial na competência comunicativa, descrevendo-a como um conjunto de quatro competências que se relacionam entre si.

No entanto, Bachman (1990) apresenta um modelo diferente, no qual a componente referencial atua como uma componente externa no uso da língua. Para este autor, mais que uma competência de linguística, a competência estratégica é: *«una habilidad general, que permite a un individuo hacer el uso más efectivo de las habilidades disponibles al llevar a cabo una tarea determinada, tanto si esa tarea está relacionada con el uso comunicativo de la lengua como si lo está con tareas no verbales, como por ejemplo hacer una composición musical, pintar o resolver ecuaciones matemáticas»*.

A componente discursiva, refere-se à capacidade que o individuo tem de se organizar de forma eficaz, ou seja, de conhecer e saber organizar os diferentes discursos. Canale (1983) é um dos primeiros autores a desdobrar a competência comunicativa em diferentes componentes que incluem a componente discursiva.

No que diz respeito ao ensino de uma língua estrangeira, Bachman (1990), no desdobramento hierárquico das componentes da competência comunicativa, não fala de competência discursiva, refere-se somente à competência textual.

Segundo o QCER, a competência discursiva é referida como sendo mais uma componente das competências pragmáticas: *“as competências pragmáticas dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, atos de fala) e criam um argumento ou um guião de trocas interacionais. Diz também respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia. Em relação a esta componente, mais ainda do que à componente linguística, é desnecessário acentuar o forte impacto das interações e dos ambientes culturais nos quais estas capacidades são construídas”*. QCER, (2001:29)

#### **4. O jogo e sua importância como recurso educativo na aula de Língua Estrangeira**

O jogo tornou-se, com o passar dos tempos, cada vez mais presente na nossa sociedade, pensamos até que não poderíamos viver sem ele. Tal como refere Huizinga (2000) no seu prefácio:

*“Em época mais otimista que a atual, nossa espécie recebeu a designação de Homo sapiens. Com o passar do tempo, acabamos por compreender que afinal de contas não somos tão racionais quanto a ingenuidade e o culto da razão do século XVIII nos fizeram supor, e passou a ser de moda designar nossa espécie como Homo faber. Embora faber não seja uma definição do ser humano tão inadequada como sapiens, ela é, contudo, ainda menos apropriada do que esta, visto poder servir para designar grande número*

*de animais. Mas existe uma terceira função, que se verifica tanto na vida humana como na animal, e é tão importante como o raciocínio e o fabrico de objetos: o jogo. Creio que, depois de Homo faber e talvez ao mesmo nível de Homo sapiens, a expressão Homo ludens merece um lugar em nossa nomenclatura” (Huizinga 2000:1).*

Na sala de aula, o jogo tornou-se também uma ferramenta imprescindível para o professor de língua estrangeira, uma vez que é uma excelente alternativa ao método tradicional, pois permite trabalhar as diferentes destrezas dos alunos, conjugando ensino e diversão. Ele viabiliza o desenvolvimento de aspetos cognitivos e de atitudes sociais como a iniciativa, a responsabilidade, o respeito, a criatividade, a comunicação, entre outros.

Segundo Ocaña (2005), o jogo é *“... una actividad amena de recreación que sirve de medio para desarrollar capacidades mediante una participación activa y afectiva de los estudiantes, por lo que en este sentido el aprendizaje creativo se transforma en una experiencia feliz”* (Ocaña 2005:3).

Vários são os autores que se referem à importância do jogo, Vigostky (1999) e Piaget (1979) diferem bastante no que diz respeito ao papel do jogo no desenvolvimento cognitivo das crianças.

Para Vygotsky (1999), o jogo é muito importante, e estabelece-se uma relação entre esta atividade e a aprendizagem:

*“No desenvolvimento a imitação e o ensino desempenham um papel de primeira importância. Põem em evidência as qualidades especificamente humanas do cérebro e conduzem a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento. A criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação. Por conseguinte, o único tipo correto de pedagogia é aquele que segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; deve ter por objetivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação”* (Vygotsky, 1999:138).

No ponto de vista de Piaget (1979), a criança assimila no jogo, o que percebe da realidade que tem e, recorre às estruturas que já construiu para o entender.

No entanto, como este trabalho procura respostas no que se refere à importância das instruções na organização de jogos na aula de língua estrangeira, pensamos ser importante clarificar um pouco o papel do jogo como recurso didático no ensino de uma língua estrangeira.

No ensino de uma língua estrangeira, o jogo adquire importância significativa, uma vez que atua como um canal de comunicação direta e espontânea entre os alunos, permitindo-lhes desenvolver estratégias comunicativas. Quando se realizam atividades lúdicas, cria-se um novo ambiente de trabalho, no qual os alunos adquirem mais confiança, sentindo-se livres para participar no seu processo de aprendizagem de forma autónoma e responsável.



O jogo, com a ludicidade que lhe é associada, apresenta um elevado valor pedagógico, sendo justamente através dos jogos e brincadeiras que os alunos podem expressar, experimentar e adaptar as suas vontades e necessidades.

Neste sentido, Haidt (2003), refere que o jogo contribui para a formação de atitudes sociais, ou seja, permite ao aluno tomar iniciativas pessoais e em grupo e desenvolver atitudes, tais como, o respeito pelo outro, a solidariedade, a cooperação e a obediência às regras.

É importante, no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, utilizar estratégias lúdicas (por exemplo jogos) que estimulem e despertem o aprendente da língua para a participação ativa na aquisição dessa língua. É necessário que eles se envolvam ativamente na realização de atividades, criando neles um espírito de autonomia. Se os alunos forem valorizados no trabalho que realizam, tornam-se mais independentes e conseguem perceber melhor as suas potencialidades.

Deste modo, quanto mais experiências lúdicas os aprendentes de uma língua tiverem, mais podem participar ativamente no processo de construção do conhecimento, e logo, mais facilmente ocorrerá a aprendizagem.

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

Concordamos com Kim (1995) quando refere que a melhor forma de se aprender uma língua gostando do que aprende é através do jogo.

## 5. Jogo e a motivação

*“If a child is motivated enough he/she can accomplish learning of any scale”*

Lile (2002)

O uso do jogo na sala de aula costuma motivar os alunos e diminuir a ansiedade, na medida em que, nessas atividades é possível reduzir a importância dos erros e entendê-los como parte do processo de aprendizagem.

As atividades lúdicas, como o jogo, quando são devidamente estruturadas, proporcionam um ambiente propício à aprendizagem. Se as atividades lúdicas forem mal organizadas ou estruturadas, provocam, precisamente, o efeito contrário, podendo mesmo chegar a criar conflitos.

Nesse sentido o envolvimento e a motivação dos alunos, está diretamente relacionada com a afetividade criada na sala de aula.

Baretta (s.d) refere que: *“En la enseñanza de una lengua extranjera los juegos adquieren importancia significativa, una vez que actúan como un canal de comunicación directa y espontánea entre los alumnos, permitiéndoles desarrollar estrategias comunicativas. Esas actividades auxilian en el perfeccionamiento de la competencia comunicativa, porque provocan una necesidad real de comunicación y crean la oportunidad del alumno usar la lengua estudiada. Aunque el juego que se pretenda utilizar tenga el objetivo de trabajar la gramática o el vocabulario y no directamente la expresión oral, el aspecto comunicativo está en el propio desarrollo del juego, en el cual se les obliga los alumnos a utilizar estrategias de comunicación para interaccionar con sus compañeros y alcanzar las metas pretendidas”*.

## 6. As Instruções

No ensino de uma língua estrangeira, o jogo adquire importância significativa, uma vez que atua como um canal de comunicação direta e espontânea entre os alunos, permitindo-lhes desenvolver estratégias comunicativas.

Ora, no nosso entender, as instruções que o professor dá para a realização do jogo, quando mal produzidas, podem ter o efeito contrário e desse modo desmotivar os alunos e provocar uma certa ansiedade.

Existem professores que não dão a devida importância às instruções quando ensinam uma língua estrangeira, já que estas, se tratam de língua que não é objeto de aprendizagem ativa, tal como refere Abrantes (1996).

Não concordamos com esta atitude dos professores, já que tal como Hughes (1981) afirma:

*“foreign language teachers in particular require linguistic training aimed at the classroom situation. Since, if they believe in the maximum use of the L2, that is, the language being taught, they are obliged to use it both as the goal of their teaching and as the prime medium of instruction and classroom management”* (Hughes 1981:5).

Este autor defende que o professor deve variar as frases que utiliza, acrescentando novo vocabulário, já que o aluno, ao ouvir este novo vocabulário, em contexto, está ao mesmo tempo a desenvolver uma destreza importante que é a de adivinhar o significado.

Já Gower e Walters (1983) têm uma opinião um pouco diferente. Para eles, as instruções devem ser curtas, precisas e simples:

*“As the teacher’s instructions in a class are a means to an end, economy and precision are required, to avoid time-wasting and uncertainty”* (Gower e Walters, 1983:36).

Referem também, que as instruções podem ser complementadas com imagens e gestos.

Tal como Abrantes (1996), concordamos que as instruções curtas são muito importantes, quando estas aumentam o tempo de fala do aluno, mas também pensamos que a introdução de novo vocabulário enriquece o nível linguístico dos alunos.

Outro autor que é a favor da simplificação da linguagem é Prabhu (1987) quando refere:

*“in the classroom the teacher controlled the complexity of his or her language in more or less the same way as an adult does in speaking to a child – avoiding or paraphrasing what he or she felt might be too difficult, repeating statements and speaking slowly when there seemed to be difficulties of understanding”* (Prabhu 1987:57).

Dar instruções para a realização do jogo, pode ser considerado simples para o professor, mas para os alunos pode tornar-se complicado, porque não as compreendem. Existe, portanto, a necessidade de fazer uma planificação cuidada de um jogo ou de uma tarefa. Verificamos, também, que o papel do professor varia de acordo com o tipo de tarefa proposta aos alunos.

Scrivener (2005), propõe cinco etapas que o professor deve seguir para dar instruções eficazmente:

1-Tornar-se consciente da maneira como dá as instruções (ouvir-se a si próprio, gravar-se, pedir a outros para o observar e dar-lhe uma opinião).

2-Preparar instruções essenciais. Analisar as instruções antecipadamente para incluir apenas o essencial da informação em linguagem simples e clara, mantendo uma ordem lógica. Usar frases curtas – uma frase para cada informação-chave. Não deve dar informações visíveis e óbvias, como por exemplo “ estou a dar-vos um pedaço de papel”. Não dar instruções que os alunos não necessitem saber na altura, exemplo: “ O que eles vão fazer quando a atividade terminar”.

3- Separar claramente as instruções dos “burburinhos”, conversas, piadas, etc., que existem na sala de aula. Crie silêncio antecipadamente, mantenha o contato visual com a maioria dos alunos, utilize um tom de voz autoritário, tenha a certeza que os alunos o estão a ouvir antes de começar. Use silêncios e gestos, para sequenciar as instruções e clarificar o seu objetivo.

4- Sempre que possível, demonstrar em vez de explicar.

5- Confirmar que os alunos perceberam o que têm que fazer. Não assumir que todos vão, automaticamente, perceber o que disse. Certifique-se de que os alunos

percebem o que lhes foi pedido. Arranjar um ou dois alunos para lhe dizer o que vão fazer é uma maneira simples de o conseguir.

## 6.1 As instruções e a metalinguagem

É importante referir a importância da relação que existe entre a metalinguagem e as instruções. Em contexto de sala de aula, a metalinguagem é a linguagem utilizada pelo professor para falar de linguagem, ou seja, é a linguagem que o professor utiliza para dar explicações, para fazer correções e dar instruções.

Os autores, Gower e Walters (1983) destacam a importância pedagógica da metalinguagem como sendo mais uma oportunidade para a aquisição e transmissão do saber. Para estes autores, os alunos aprendem com a metalinguagem, uma vez que é linguagem de comunicação: *“Metalanguage...all the language that isn't being taught”* (Gower e Walters 1983:25).

É por esta razão que nas aulas de língua estrangeira não se deve recorrer e utilizar a língua-mãe, pois ao identificar áreas da metalinguagem que não percebem, os alunos desenvolvem processos de aprendizagem e intercompreensão ao tentar perceber essa mesma linguagem.

No entanto, para Gower e Walters (op.cit.), a metalinguagem, principalmente nos primeiros anos de ensino de uma língua estrangeira, deve situar-se num nível inferior ao que está a ser ensinado pelo professor, para que seja logo compreendida por todos os alunos.

É então necessário haver uma “consciência multilinguística”, ou seja, o emissor, quando envia uma mensagem, deve refletir sobre a linguagem utilizada para que ela se torne acessível para quem a recebe (o recetor).

Na comunicação, à informação sobre a informação, que se refere à eficácia entre o código e o contexto utilizado pelo emissor com o objetivo de permitir ao recetor entender melhor as mensagens, chamamos Metacomunicação.

Para Mizzau (1974) citado por Bitti e Zani (1997:75), *“o êxito da comunicação consiste, pois, em saber pôr em discussão a mensagem, o código e as premissas, mudar de esquemas de referência em função dos contextos, analisar a relação signo-significado na própria linguagem e na do outro, comparar códigos com base nos sistemas de valores próprios e alheios, pois cada indivíduo é um só, com características próprias que influenciam o seu estilo comunicacional e o fazem diferente e único”*.

## 6.2 As instruções e a Comunicação verbal e não verbal

Quando o professor dá instruções, está a comunicar. Esta comunicação é fortalecida quando aluno e professor (emissor/recetor) prestam atenção aos aspetos verbais e não verbais, ou seja, a comunicação pode ser verbal e não verbal.

### 6.2.1 A comunicação verbal

A comunicação verbal é feita através da linguagem, quase todas as comunicações verbais são compostas pela palavra, quer sejam comunicações realizadas oralmente ou por escrito. O código não é mais que um sistema de sinais veiculados, realizados através de operações de codificação e decodificação e da retroação ou feedback.

Segundo Leyton (1970), *“Se falarmos racionalmente, falamos, em primeiro lugar, porque desejamos despertar interesse pelo que dizemos. Em segundo lugar, falamos porque desejamos que compreendam aquilo que dizemos”* (Leyton, 1970:11).

Como referia Stuart Chase, citado por Leyton (1970:224): *“palavras são palavras e coisas são coisas. Só se relacionam quando nós as relacionamos. E cada um de nós pode relacioná-las de modo diferente”*.

Quando o professor dá instruções, está a comunicar e as informações podem ser transmitidas aos alunos através de sinais verbais e não verbais. No entanto, no que diz respeito às instruções que o professor dá, a comunicação verbal é completada e apoiada pela comunicação não verbal.

### 6.2.2 A comunicação não verbal

A comunicação não verbal é constituída apenas por sinais não verbais que revelam as emoções dos envolvidos na comunicação face a face, por meio da linguagem gestual e/ou corporal. É a comunicação que ocorre sem sinais verbais, ou seja, sem fala nem escrita.

Concordamos com Mellor et al (1995), quando referem que *“Quando falamos uns com os outros, empenhamo-nos plenamente na comunicação de conteúdos, atitudes, emoções, personalidade, para além dos gestos e atitudes. O tom de voz, por exemplo, é um importante modulador do conteúdo literal do que dizemos”* (Mellor et al,1995:11).

Segundo os mesmos autores, podemos distinguir a comunicação verbal como a linguagem do pensamento e a comunicação não verbal como a linguagem do corpo.

Também para Watzlawick, Beavin & Jackson (1967), citados por Filipe (1998), *“todo o comportamento é comunicativo e tem uma função comunicativa”*.

No entanto Ekman e Friesen (1969), apresentam três tipos de comportamento não verbal: Comportamento informativo – Comportamento espontâneo e não existe partilha de código entre emissor/recetor; Comportamento comunicativo – intencional e no qual existe a transmissão de uma mensagem e Comportamento interativo – que influencia o recetor da mensagem.

Quanto às formas da comunicação não verbal podemos referir três tipos:

A cinésica, que estuda os movimentos corporais, na qual se comunica através da postura, dos gestos, da expressão facial e do olhar.

A paralinguagem, que considera as características da expressão vocal, através da voz podemos revelar estados emocionais, idade, gênero, e até mesmo a origem geográfica. O tom de voz empregado, revela maior ou menor controle no uso da voz (alto ou baixo, rápido ou lento, agradável). Outra forma bastante importante na comunicação não verbal é o silêncio. É a primeira mensagem não verbal passada na comunicação face a face.

A proxémica, é a forma de comunicação, que considera a distância interpessoal como comunicação não verbal.

## Capítulo II - Processo de investigação e procedimentos metodológicos

Neste capítulo apresentamos as características do modelo investigativo utilizado e as razões para a sua escolha, as questões investigativas, o contexto da investigação, os procedimentos e instrumentos de recolha de informação, assim como a descrição dos três ciclos investigativos.

### 1. A investigação-ação

O método investigativo utilizado neste estudo foi o método de investigação-ação.

A Investigação-ação é um processo através do qual os práticos se organizam para aprenderem com a sua experiência, produzirem teoria a partir da prática, com a finalidade de melhorarem as suas atuações e se desenvolverem profissionalmente, utilizando a reflexão de forma sistemática (Abrantes, 1996).

Para Carr e Kemmis (1993) citados por Abrantes (1996) existem três tipos de investigação-ação: técnica, prática e emancipatória.

A investigação-ação técnica vê-se sujeita a uma dependência dos professores em relação ao investigador, já que as questões de investigação são propostas por este elemento “externo”, correndo o risco de colocar de parte as verdadeiras preocupações dos “práticos”.

Na investigação-ação prática, apesar de ainda depender de elementos exteriores ao contexto de investigação, o professor já desempenha um papel mais ativo e autónomo que no primeiro tipo. Existe já uma cooperação entre o investigador e o professor.

Na investigação-ação emancipatória, o professor tem um papel completamente autónomo na sua investigação, visto que, agora ele estuda os problemas que ele próprio encontra.

Nesta investigação privilegiamos uma abordagem qualitativa em forma de estudo de caso. De acordo com a nossa perspetiva, é a mais adequada ao contexto educativo, visto que nela o pesquisador procura aprofundar os fenómenos que estuda: ações dos indivíduos, grupos ou organizações no seu ambiente e contexto social, interpretando-os segundo a perspetiva dos participantes da situação estudada, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. Assim sendo, a interpretação, a consideração do pesquisador como principal instrumento de investigação e a necessidade do pesquisador de estar em contacto direto e prolongado com o campo, para captar os significados dos

comportamentos observados, revelam-se como características da pesquisa qualitativa (A.Terence e E. Filho, 2006:2).

Tal como referem Bogdan e Biklen (1994):

*“Alguns investigadores movimentam-se nas escolas munidos de blocos de apontamentos para registarem os dados. Outros recorrem ao equipamento vídeo na sala de aula e não seriam capazes de conduzir uma investigação sem ele. Outros ainda elaboram esquemas e diagramas relativos aos padrões de comunicação verbal entre alunos e professores. No entanto, todos eles têm em comum o seguinte: o seu trabalho corresponde à nossa definição de investigação qualitativa e incide sobre diversos aspectos da vida educativa”* (Bogdan e Biklen 1994:47).

O contexto em que a investigação é realizada é muito importante e, tratando-se de uma turma, temos que identificar nos alunos a sua essência humana, reconhecendo e identificando neles, atitudes, vivências, palavras e gestos, recorrendo a uma observação naturalista.

Segundo os mesmos autores, *“Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem (...) Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado”* (Bogdan e Biklen 1994:48).

A característica descritiva do método qualitativo é rigorosa e resulta, diretamente, dos dados recolhidos através da análise de pequenos questionários, registos de observações, documentos escritos, gravações de vídeo, ou seja, os dados não são obtidos através de números, mas através de palavras e/ou imagens.

Estes autores referem ainda que, *“A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registo dos dados como para a disseminação dos resultados (...) Ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa (...) Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação”* (Bogdan e Biklen 1994:49).

Neste tipo de investigação, a análise dos dados é feita de forma indutiva, não se procura informação para verificar hipóteses, parte-se, antes, da análise dos dados obtidos que se encontram interrelacionados, para elaborar uma teoria. Desta forma, concordamos com Bogdan e Biklen (1994), quando dizem:

*“as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (...) Para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objecto de estudo, a direcção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos (...) Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes “( teoria fundamentada) (Bogdan e Biklen 1994:50).*



Tendo em conta que somos o principal objeto de estudo, a objetividade deste tipo de investigação encontra-se, desde logo, associada à “figura” do investigador, nomeadamente ao seu papel. Por esta razão, a validade dos trabalhos realizados e o seu significado revestem-se de uma importância vital neste tipo de investigação.

Estamos de acordo com os autores quando dizem que: *“Ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior (...) O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”* (Bogdan e Biklen 1994:51).

## 2. Questões investigativas

Tal como referido anteriormente, esta investigação tem como objetivo ajudar o professor a organizar os jogos na sala de aula de forma eficaz, tendo como principal preocupação a clareza das suas instruções.

Para atingirmos esse objetivo, partimos das seguintes questões investigativas:

1. Como identificar instruções claras para a organização de jogos?
2. Conduzirá a introdução de novas estratégias a uma maior clareza das instruções quando o professor organiza jogos na sala de aula?
3. Que preocupações deve o professor ter quando dá as instruções para organizar jogos?

## 3. Contexto da investigação

Este estudo insere-se na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do curso de Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Os dados para esta investigação foram recolhidos na turma de Espanhol do 8ºB, no Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova, EB 2, 3/S José Silvestre Ribeiro.

Trata-se de uma turma constituída por dezasseis alunos, oito raparigas e oito rapazes, com uma média de idades de treze anos, provenientes de várias aldeias do concelho de Idanha-a-Nova.

## 4. Objetivos da Investigação

Apresentamos em seguida os objetivos deste estudo, baseados nas questões investigativas:

Colaborar com o professor de espanhol na identificação de situações menos claras nas suas instruções quando organiza jogos na sala de aula;

Consciencializar o professor do nível de clareza das suas instruções;

Desenvolver no professor a necessidade de alterar comportamentos linguísticos e estratégias, tendo em vista uma maior clareza das instruções;

Concordamos com Lessard- Hébert (1996:50), quando refere que o objetivo geral do estudo deverá ser formulado, dando ênfase a duas componentes, que segundo o autor são fundamentais: " o efeito procurado", que corresponderá à construção de identidade e o "tipo de intervenção utilizada", que se relaciona com as práticas escolares.

No que concerne aos objetivos do estudo de caso, não existe uma concordância comum entre vários investigadores. Para Yin (1984), o objetivo do estudo é explicar, explorar e descrever. Para Ponte (2004), o objetivo é descrever e analisar. Já para Merriam (1998), o objetivo de um estudo de caso é descrever, analisar e avaliar.

Estamos de acordo com Gomez, Flores & Jimenez (1996), quando referem que o objetivo geral de um estudo é: explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar.

## 5. Procedimentos de recolha de dados

Nesta secção apresentamos as fases do percurso metodológico do estudo, assim como os instrumentos utilizados para a recolha de dados.

**1ª Fase** – Aplicação dos ciclos de investigação e realização de uma entrevista.

**2ª Fase** – Análise dos dados referentes a cada instrumento utilizado (capítulo III)

**3ª Fase** - Triângulação dos dados referentes a cada instrumento de análise (capítulo III).

**4ª Fase** – Conclusões (capítulo IV).

## 5.1 1ª Fase - Aplicação dos ciclos de investigação e realização de uma entrevista

Nesta fase foram planificados os três ciclos de Investigação-ação, ficando esta concluída com a aplicação de uma entrevista a três alunos, como podemos verificar no quadro 1. Nela são apresentados os jogos utilizados e a reflexão realizada no final de cada ciclo investigativo. De forma a contextualizar a planificação destes jogos mostramos um exemplo de uma planificação de uma aula (Apêndice 1).

**Quadro 1:** Aplicação dos 3 ciclos de investigação e entrevista.

Ciclos de Investigação-acção e datas	Objetivos	Instrumentos de Recolha de dados	Etapas de cada ciclo
1º ciclo 06/02/2013	Recolher informações sobre: - Técnicas didáticas utilizadas pelo professor quando dá as instruções.  - Nível de compreensão das regras do jogo, por parte dos alunos, imediatamente a seguir às instruções.  - Qualidade e frequência do questionamento dos alunos durante a apresentação e execução do jogo.	- Gravações vídeo/audio - Questionários	Planificação Ação Observação Reflexão
2º ciclo 06/03/2013			
3º ciclo 05/06/2013			
Entrevista a alunos			
Data	Objetivos	Instrumentos de recolha de dados	
05/07/2013	Recolher informações sobre: - As instruções dos jogos - A utilização da comunicação verbal e	Gavação audio	

	não verbal (quadro/projetor, gestos) - A necessidade de tradução para português - Necessidade de ajuda dos colegas - Dificuldades sentidas nos vários jogos - Preferências dos alunos relativamente aos jogos	
--	---	--

### 5.1.1 O 1º Ciclo de Investigação

No 1º ciclo de investigação, os jogos planificados tinham em conta a revisão de conteúdos programáticos estudados anteriormente, tais como: Presente de indicativo, Pretérito perfecto de imperativo, Presente de subjuntivo, La salud, Las artes: música y cine, abordando também aspetos da cultura espanhola. O professor estagiário informou os alunos que iriam iniciar uma competição intitulada *La lengua en juego* e que esta seria levada a cabo em três aulas distintas. Formaram-se quatro grupos de quatro alunos.

### 5.1.2 Descrição dos jogos

**1º Jogo** - *¿Quién quiere ser millonario?* (Apêndice 2) – Este jogo consiste na projeção de um *PowerPoint* com doze perguntas e doze respostas formuladas pelo professor. Para cada pergunta existem quatro hipóteses de resposta, três erradas e uma correta, cada grupo deve escrever a resposta correta numa das tiras de papel que o professor distribuiu anteriormente. Entre a projeção da pergunta e da resposta aparece um temporizador de trinta segundos, limitando assim o tempo de resposta de cada grupo. Quando o tempo é esgotado, todos os grupos devem levantar o papel com a opção de resposta escolhida para que o professor confira e aponte no quadro as pontuações a atribuir. Cada grupo recebe um ponto por cada resposta certa.

Este jogo deve ser executado de forma cooperativa entre os vários elementos do grupo para que cheguem a uma resposta unânime, tem um objetivo explícito e representa um desafio pois tem um tempo limite, aborda vários conteúdos estudados (Tempos verbais; Cultura; etc.) e todos os grupos podem ser vencedores.

**2º Jogo** – *De Espaldas a la pizarra* (Apêndice 3) - O professor coloca uma cadeira em frente ao quadro. Cada grupo escolhe um elemento para se sentar na cadeira e o professor projeta uma palavra de cada vez, nas costas do aluno (total de 23 palavras). Todos os elementos do grupo podem dar pistas/definições para ajudar o colega a

adivinhar a palavra projetada, não podendo este virar-se para trás. Cada grupo possui três minutos para tentar adivinhar o máximo de palavras. O grupo vencedor recebe quatro pontos e o grupo que adivinha menos palavras recebe um ponto.

Este jogo deve ser executado de forma cooperativa entre os vários elementos do grupo, representa um desafio, pois ganha a equipa que conseguir adivinhar mais palavras, tem um objetivo explícito e proporciona a revisão de vocabulário sobre as artes (música e cinema) e a saúde.

### 5.1.3 Reflexão sobre o 1º ciclo de investigação

No 1º ciclo de investigação foram aplicados dois jogos, a técnica didática planificada para dar as instruções foi a simples exposição das regras em frente à turma, sem qualquer tipo de preparação prévia por parte do professor para dar essas mesmas instruções.

No primeiro jogo foi observável que os alunos não apresentavam grandes dificuldades de compreensão das regras por se tratar de um jogo já conhecido da televisão. Contudo, no segundo jogo foram detetadas dificuldades de compreensão e também algum questionamento. Após reflexão e observação dos registos de vídeo/áudio, concluímos que o não uso de estratégias verbais e não verbais, por parte do professor, dificultou a compreensão do 2º jogo imediatamente a seguir às instruções.

### 5.1.4 O 2º Ciclo de investigação

No 2º ciclo de investigação, foram planificados dois jogos tendo em conta os conteúdos programáticos gramaticais: *Futuro Simple* e *Presente de indicativo*. O professor informou os alunos que iriam continuar com a competição *La lengua en juego*, juntando-se, novamente, os mesmos grupos da última sessão.

Neste ciclo tivemos a preocupação de planificar as instruções dos jogos recorrendo a estratégias verbais e não verbais. Para este efeito tivemos em conta os critérios definidos por Scrivener (2011) e Abrantes (1996), os autores dividem as estratégias facilitadoras das instruções em:

Estratégias verbais – Rigor morfo-sintático, utilização de vocabulário simples, objetividade (precisas/imprecisas), sequência lógica, a repetição, a reformulação e a utilização de frases curtas.

Estratégias não verbais – Utilização do quadro, os gestos, e a exemplificação.

### 5.1.5 Descrição dos jogos

**1º Jogo – *Dominó del Futuro*** (Apêndice 4) – O professor distribui um dominó por cada um dos grupos. As peças são constituídas, de um lado, por um infinitivo de um verbo e um pronome pessoal e, do outro, por um outro verbo já conjugado, ficando a conjugação correta dividida por duas peças. Os alunos têm que juntar as peças para obter essa conjugação. Ganha o primeiro grupo que completar, corretamente, o dominó. São atribuídos quatro pontos ao grupo vencedor e um ponto ao último grupo a completar o dominó.

Este jogo deve ser executado de forma cooperativa entre os vários elementos do grupo, representa um desafio, pois ganha a equipa mais rápida a completar o dominó, tem um objetivo explícito e proporciona a prática do *Futuro simple*.

**2º Jogo – *El queso mágico*** (Apêndice 5) – Trata-se de um jogo de tabuleiro muito eficaz para consolidar o *Presente de indicativo*. Formam-se grupos de quatro alunos com um elemento representante de cada equipa, a cada grupo é entregue um tabuleiro, dados, um objeto para representar cada jogador, e um conjunto de cartões de três cores distintas. Cada cartão, consoante a sua cor, tem uma pergunta diferente como a conjugação de um verbo, construir uma frase com um verbo ou fazer uma pergunta a um elemento da outra equipa. No tabuleiro existem 55 “casas”, algumas delas têm uma das três cores dos cartões e algumas serpentes cruzando várias outras “casas”. Os alunos jogam à vez lançando o dado e, dependendo do sítio onde “caem”, têm que eleger o cartão correspondente à cor da casa, vermelho, amarelo ou verde e fazer corretamente o que lhe é pedido, se isso não acontecer, deverá retroceder uma casa. Se o jogador cair numa casa onde se encontra a ponta da cauda da serpente, deve subir até à casa onde está a cabeça. Se calhar na cabeça, baixa até à casa da cauda. Ganha o aluno que chegar primeiro à casa 55. Como cada grupo é constituído por um elemento de cada equipa, é atribuído um ponto, a cada equipa, por cada elemento vencedor.

### 5.1.6 Reflexão sobre o 2º ciclo

Neste ciclo investigativo foram, novamente, aplicados dois jogos. Desta vez, o professor já recorreu ao uso de estratégias verbais e não verbais – frases simples, curtas, instruções objetivas, repetições, uso de gestos, do quadro e projetor e exemplificação.

Apesar de se tratar de dois jogos de tipologia mais difícil, conseguimos observar que os alunos não apresentavam tantas dificuldades de compreensão das regras como as verificadas no 1º ciclo. Ainda assim, no 2º jogo, registou-se algum questionamento durante a apresentação do jogo, que pensamos ter a ver com o facto

de se tratar de um jogo bastante mais complexo que os anteriores. No entanto, o nível de compreensão das regras, após as instruções, aumentou significativamente.

Após reflexão e observação dos registos de vídeo/áudio, concluímos que o bom nível de compreensão do jogo e o baixo nível de questionamento, principalmente no 1º jogo, indicam o sucesso da utilização destas estratégias.

#### **5.1.7 O 3º Ciclo de investigação**

Neste ciclo de investigação, pretendeu-se continuar a utilizar as mesmas estratégias do ciclo anterior para comprovar as conclusões daí retiradas. Escolhemos repetir a utilização de um jogo do 2º ciclo, de modo a testar a capacidade de compreensão e de memorização das regras desse mesmo jogo e se ainda se verificaria algum tipo de questionamento, uma vez que, já tinham decorrido três meses desde a sua realização.

#### **5.1.8 Descrição do jogo**

- *El queso mágico* (Apêndice 5) – Este jogo corresponde ao 2º jogo utilizado no 2º ciclo de investigação.

#### **5.1.9 Reflexão sobre o 3º Ciclo**

Decidimos utilizar novamente este jogo, continuando a fazer uso de estratégias verbais e não verbais, para verificar se continuava a haver algum tipo de questionamento relativamente às instruções. Apesar de se tratar de um jogo com bastantes regras a cumprir e de já terem passado três meses desde a sua realização, pudemos observar que o nível de compreensão do jogo permaneceu bastante elevado, não se registando qualquer tipo de questionamento no momento da apresentação do jogo. Os alunos começaram imediatamente a jogar sem ser necessário repetir a maioria das instruções, revelando que ainda se lembravam das mesmas. Após reflexão, concluímos que o questionamento inicial registado no ciclo anterior se deveu, principalmente, ao facto de se tratar de um jogo com muitas regras. A ansiedade, por parte dos alunos, em perceber o jogo o mais rápido possível para começar a jogar, suscitou a maioria do questionamento. No 3º ciclo, isso já não aconteceu, comprovando a eficácia das estratégias didáticas utilizadas no ciclo anterior.

## 5.2 Instrumentos de recolha de dados utilizados na investigação

Cohen e Manion (1994), consideram que as várias fases do processo de investigação-ação devem ser constantemente monitorizadas por uma variedade de mecanismos (questionários, diários, entrevistas, estudos de caso, etc.). É esta observação rigorosa de situações e factos que permite efetuar modificações, reajustamentos, redefinições, mudanças de direção.

Neste sentido, para facilitar esta recolha de dados, foram utilizadas técnicas baseadas na observação e na conversação, utilizando para este fim os seguintes instrumentos:

- Questionário aos alunos no final de cada jogo;
- Entrevista a 3 alunos no final dos três ciclos.
- Grelhas dos registos de vídeo/áudio, em todos os jogos realizados, e durante a entrevista;
- Transcrição das instruções dadas pelo professor;

### 5.2.1 Questionário aos alunos

O questionário individual (Apêndice 6), aplicado aos alunos no fim de cada jogo, teve o objetivo de apurar as respostas e a opinião dos alunos em relação a perguntas elaboradas sobre as instruções dadas pelo professor no início e durante a realização da atividade. As respostas aos inquéritos foram registadas por escrito pelos alunos e permitiram ao professor obter informação básica e avaliá-la no sentido de fazer, se necessário, alterações ou melhoramentos nos outros ciclos investigativos. Este questionário foi elaborado com base em Abrantes (1996) e é constituído por 6 perguntas de resposta fechada.

**Quadro 2:** Guião do questionário aos alunos

<b>Objetivos gerais</b>	<b>Ojetivos especificos</b>	<b>itens</b>
Avaliar a clareza das instruções para a organização de jogos na aula de	Compreensão imediata das instruções dadas pelo professor. Necessidade de nova explicação. Necessidade de explicação por parte de um colega	Percebi imediatamente o que o professor disse para fazermos. Pedi ao professor para explicar novamente. Percebi quando um



LE.	<p>Necessidade de tradução.</p> <p>Necessidade de ver primeiro a atuação dos colegas.</p> <p>Execução do que o professor pediu.</p>	<p>colega me explicou.</p> <p>Percebi quando ouvi em português.</p> <p>Esperei para ver como os outros grupos faziam.</p> <p>Fiz o que o professor pediu.</p>
-----	---	---

### 5.2.2 A Entrevista

A entrevista é um instrumento de recolha de dados muito importante no momento da avaliação de uma atividade, ajuda a interpretar os dados recolhidos anteriormente, mas com uma perspectiva mais naturalista por parte do entrevistado.

Tal como referem Bogdan e Biklen (1994), citando Morgan (1988), uma entrevista *“consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra.”*

Estes autores também referem que, uma boa entrevista aumenta a riqueza dos dados da investigação em causa, referindo: *“Em investigação qualitativa ...a entrevista é usada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”*. Bogdan e Biklen (1994:134).

Neste estudo, recorreremos a uma entrevista conversacional e semiestruturada, uma vez que achamos que uma entrevista de carácter mais livre e informal podia ajudar na recolha de um conjunto mais alargado de dados. A entrevista foi efetuada a três alunos e realizou-se na biblioteca da escola, no final dos três ciclos de investigação, tendo sido registada em áudio.

Posteriormente, fizemos a transcrição desta entrevista para o papel, de modo a facilitar a análise dos dados recolhidos referentes aos jogos realizados nos três ciclos e de forma a poder compará-la com a observação direta que fizemos.

A entrevista obedeceu ao seguinte guião, apresentado no quadro seguinte:

**Quadro 3:** Guião da entrevista e respetiva estrutura

<b>Tema:</b> Opinião dos alunos sobre a clareza das instruções			
<b>Objetivos gerais</b> Recolher dados sobre a clareza das instruções durante os três ciclos de investigação-ação. Perceber se as regras do jogo se tornaram mais claras quando se recorreu a estratégias verbais e não verbais.			
<b>Blocos temáticos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Questões</b>	<b>Tópicos</b>
A clareza das instruções.	Recolher a opinião dos alunos no que diz respeito à clareza das instruções dos jogos.	As instruções para os jogos foram sempre claras para vocês?  -Perceberam imediatamente o que era para fazer?	A frequência na clareza das instruções e técnicas pedagógicas utilizadas durante a sua aplicação.
Utilização de estratégias didáticas.	Recolher a opinião dos alunos sobre a utilização das estratégias (verbais e não verbais).	Como é que acham que foi mais fácil perceber as instruções?  E quando utilizei gestos, o quadro e o projetor? Qual ou quais ajudaram mais?	
A necessidade de tradução das instruções.	Recolher a opinião dos alunos sobre a necessidade da tradução das instruções para português.	Sentiram necessidade que eu traduzisse as instruções para português?	
A necessidade de explicação.	Recolher a opinião dos alunos sobre a necessidade de explicação por parte de um colega.	Foi mais fácil perceber quando um colega vos explicou?	
O jogo em que foi mais difícil perceber as regras.	Recolher a opinião dos alunos sobre o jogo em que tiveram mais dificuldade em perceber as regras.	Em que jogo foi mais difícil perceber as regras?	
Repetição do jogo	Recolher a opinião dos alunos no que	Com o jogo que realizamos hoje, já foi mais fácil	

	diz respeito à compreensão das regras, com a repetição de um jogo.	perceber as regras?	
O jogo em que foi mais fácil perceber as regras.	Recolher a opinião dos alunos sobre o jogo em que tiveram mais facilidade em perceber as regras.	E qual foi o mais fácil?	
O jogo preferido.	Recolher a opinião dos alunos sobre o jogo que mais gostaram	Qual foi o jogo que mais gostaram?	

### 5.2.3 Grelhas de observação dos registos vídeo/áudio

Os registos vídeo/áudio permitem ao investigador obter uma repetição da realidade e, assim, detetar fatos ou pormenores que, porventura, lhe tenham escapado durante a observação ao vivo, uma vez que associam a imagem em movimento ao som. Através do registo áudio podemos captar a interação verbal e explorar os aspetos narrativos, permitindo ao professor analisar os seus comportamentos verbais, ajudando no ato de reflexão sobre a sua prática letiva.

Nesta investigação-ação, estes registos em vídeo/áudio também nos permitiram fazer uma observação das técnicas didáticas utilizadas pelo professor, quando dá as instruções, para que mais tarde pudéssemos analisar o seu comportamento e alterá-lo, se fosse o caso.

Estes registos de vídeo/áudio foram transcritos, para uma melhor compreensão do discurso do professor na altura das instruções, e foram registados em grelhas de observação para facilitar a análise de:

Desempenho do professor - no que diz respeito às técnicas didáticas utilizadas;

Desempenho dos alunos - relativamente ao nível de compreensão das regras do jogo, por parte dos alunos, imediatamente a seguir às instruções; qualidade e frequência do questionamento dos alunos durante a apresentação e execução do jogo; motivação; comportamento; interação entre os grupos e outras reações relevantes.

### 5.2.4 Transcrições das instruções

As transcrições das instruções dadas pelo professor são extremamente importantes para analisar e refletir sobre a informação obtida e possibilitam ao professor/investigador consultá-las, com frequência, ao longo da investigação.

Efetuamos as transcrições das instruções, com base nos registos de vídeo/aúdio efetuados em todos os ciclos investigativos. Para este efeito, tivemos em conta, como tópicos de análise, as estratégias facilitadoras das instruções definidas por Scrivener (2011) e Abrantes (1996).

**Quadro 4:** Guião para a análise da transcrição das instruções dadas pelo professor.

Guião para a análise da transcrição das instruções	
Estratégias	Critérios de análise
Verbais	Rigor morfo-sintático
	Utilização de vocabulário simples
	Objetividade (precisas/imprecisas)
	Sequência lógica
	Repetição
	Reformulação
Não-verbais	Utilização de frases curtas
	Quadro/projetor
	Gestos
	Exemplificação

## 6. Os princípios éticos

Neste estudo tivemos a preocupação de seguir alguns procedimentos éticos, tais como, a autorização, a comunicação, o acordo mútuo, confidencialidade e a fidelidade perante os resultados obtidos e as pessoas envolvidas no estudo.

Embora muitos investigadores não tenham mencionado ou escrito sobre procedimentos éticos, Bodgan e Biklen (1994:76) referem convenções de ordem ética para o trabalho de campo, que passamos a citar:

1. *“As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, (...) o anonimato deve contemplar o material escrito e os relatos verbais.*
2. *Os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação.*
3. *(...) o investigador deve ser claro e explícito (...) relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo.*
4. *Ser autêntico quando escrever os resultados. (...). Confecionar ou distorcer dados constitui o pecado mortal de um cientista.”*

Como tal, foi pedida por escrito autorização para a realização de registos vídeo/áudio ao Diretor do Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro, Idanha-a-Nova (Apêndice 9) e foi sempre respeitado o anonimato dos alunos, utilizando números ou siglas para os identificar.



## Capítulo III - Apresentação e análise dos resultados obtidos

Neste capítulo apresentamos e analisamos os resultados obtidos, com base na metodologia adotada e nos instrumentos de recolha de dados, aplicados durante os três ciclos investigativos.

### 1. O Questionário

Neste item apresentamos os resultados quantitativos correspondentes a cada ciclo investigativo e a respetiva análise do questionário (Apêndice 6) aplicado aos alunos no fim de cada jogo.

#### 1.1 Resultados obtidos no 1º Ciclo de Investigação

**Quadro 5:** Resultados do questionário - 1º Jogo do 1º ciclo

<b>1º Jogo - "¿Quién quiere ser millonario?"</b>				
<i>Perguntas</i>	<b>Frequências</b>			
	<b>Nº alunos</b>		<b>%</b>	
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
1. Percebi imediatamente o que o professor disse para fazermos.	14	2	87,5%	12,5%
2. Pedi ao professor para explicar novamente.	3	13	18,8%	81,2%
3. Percebi quando um colega me explicou.	0	16	0%	100%
4. Percebi quando ouvi em Português.	2	14	12,5%	87,5%
5. Esperei para ver como os outros grupos faziam.	1	15	6,2%	93,8%
6. Fiz o que o professor pediu.	16	0	100%	0%

#### **Apresentação dos dados (1º jogo):**

Neste jogo, apesar de não se ter recorrido a estratégias verbais e não verbais, a maioria dos alunos (87,5%) respondeu ter percebido imediatamente o que era para fazer; de um total de 16 alunos, apenas 3 pediram ao professor para explicar novamente; 2 alunos afirmam ter percebido quando ouviram em português e 1 refere

ter esperado para ver como os outros grupos faziam; Todos os alunos (100%) responderam ter feito o que o professor pediu.

**Quadro 6:** Resultados do questionário - 2º Jogo do 1º ciclo

<b>2º Jogo - "De espaldas a la pizarra"</b>				
<i>Perguntas</i>	<b>Frequências</b>			
	<b>Nº alunos</b>		<b>%</b>	
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
1. Percebi imediatamente o que o professor disse para fazermos.	8	8	50%	50%
2. Pedi ao professor para explicar novamente.	6	10	37,5%	62,5%
3. Percebi quando um colega me explicou.	5	11	31,3%	68,7%
4. Percebi quando ouvi em Português.	12	4	75%	25%
5. Esperei para ver como os outros grupos faziam.	5	11	31,3%	68,7%
6. Fiz o que o professor pediu.	16	0	100%	0%

### **Apresentação dos dados (2º jogo):**

Relativamente ao 2º jogo, apenas 50% dos 16 alunos, respondeu ter percebido imediatamente o que o professor disse para fazer; 6 alunos responderam ter pedido uma nova explicação ao professor e 5 dizem ter percebido quando um colega lhe explicou; 75% dos alunos diz ter percebido quando ouviu em português; 31,3% esperou para ver o que os outros grupos faziam.

### **Reflexão:**

Após análise dos questionários torna-se evidente que os alunos tiveram maiores dificuldades de compreensão e também um maior nível de questionamento no 2º jogo. Estes resultados devem-se ao facto de o 1º jogo ser conhecido e ter um grau de dificuldade bastante baixo. Contudo, no 2º jogo, que já tinha uma tipologia um pouco mais difícil e não era tão conhecido pelos alunos, as dificuldades aumentaram significativamente. Uma vez que o professor nunca recorreu à língua materna, pensamos que 12 alunos responderam ter percebido quando ouviram em português porque perguntavam aos colegas e estes respondiam em português.

Apesar de os alunos não terem revelado dificuldades de compreensão no 1º jogo, podemos concluir que o não uso de estratégias verbais e não verbais nos dois jogos



dificultou a compreensão das regras, já que se tratava de dois jogos com um nível de dificuldade baixo e com poucas instruções.

## 1.2 Resultados obtidos no 2º Ciclo de Investigação

**Quadro 7:** Resultados do questionário - 1º Jogo do 2º ciclo

<b>1º Jogo - "Dominó del futuro"</b>				
<i>Perguntas</i>	<b>Frequências</b>			
	<b>Nº alunos</b>		<b>%</b>	
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
1. Percebi imediatamente o que o professor disse para fazermos.	13	3	81,2%	18,8%
2. Pedi ao professor para explicar novamente.	2	14	12,5%	87,5%
3. Percebi quando um colega me explicou.	5	11	31,3%	68,7%
4. Percebi quando ouvi em Português.	6	10	37,5%	62,5%
5. Esperei para ver como os outros grupos faziam.	0	16	0%	100%
6. Fiz o que o professor pediu.	16	0	100%	0%

### Apresentação dos dados (1º jogo):

Neste jogo, as instruções já foram planeadas seguindo estratégias verbais e não verbais. 81,2% dos alunos percebeu imediatamente o que era para fazer, apenas dois alunos pediram nova explicação e 5 recorreram a um colega para perceber. É de salientar que nenhum aluno esperou para ver como os outros grupos faziam.

**Quadro 8:** Resultados do questionário - 2º Jogo do 2º ciclo

<b>2º Jogo - "El queso mágico"</b>				
<i>Perguntas</i>	<b>Frequências</b>			
	<b>Nº alunos</b>		<b>%</b>	
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
1. Percebi imediatamente o que o professor disse para fazermos.	9	7	56,3%	43,7%

2. Pedi ao professor para explicar novamente.	3	13	18,8%	81,2%
3. Percebi quando um colega me explicou.	5	11	31,3%	68,7%
4. Percebi quando ouvi em Português.	5	11	31,3%	68,7%
5. Esperei para ver como os outros grupos faziam.	0	16	0%	100%
6. Fiz o que o professor pediu.	16	0	100%	0%

### Apresentação dos dados (2º jogo)

Neste segundo jogo continuamos a utilizar estratégias verbais e não verbais, podemos verificar que 43,7% dos alunos não percebeu imediatamente o que o professor disse para fazer, no entanto, apenas 3 alunos pediram ao professor para explicar novamente. 31,3% percebeu quando um colega explicou ou quando ouviu em português. Todos os alunos responderam que fizeram o que o professor pediu e nenhum disse ter esperado para ver como os outros grupos faziam.

### Reflexão:

Apesar do grau de dificuldade destes jogos ter aumentado significativamente, podemos verificar uma melhoria no nível de compreensão das regras do jogo e uma diminuição ao nível do questionamento, à exceção do 2º jogo, que devido ao facto de ter muitas regras, dos alunos terem pressa em jogar o jogo e também algumas dificuldades ao nível da compreensão de vocabulário, 7 dos 16 alunos não percebeu imediatamente o que era para fazer. No entanto, depois das instruções dadas, a maioria dos alunos (81,2%) respondeu não ter pedido ao professor nova explicação.

## 1.3 Resultados obtidos no 3º Ciclo de Investigação

Quadro 9: Resultados do Jogo do 3º ciclo

Jogo - "El queso mágico" (Repetição)				
Perguntas	Frequências			
	Nº alunos		%	
	Sim	Não	Sim	Não
1. Percebi imediatamente o que o professor disse para fazermos.	15	0	100%	0%
2. Pedi ao professor para explicar novamente.	1	14	6,7%	93,3%

<b>3. Percebi quando um colega me explicou.</b>	3	12	20%	80%
<b>4. Percebi quando ouvi em Português.</b>	2	13	13,3%	86,7%
<b>5. Esperei para ver como os outros grupos faziam.</b>	0	15	0%	100%
<b>6. Fiz o que o professor pediu.</b>	15	0	100%	0%

Observação) Nesta aula faltou um aluno - total de alunos = 15

### **Apresentação dos dados:**

Neste ciclo repetiu-se o 2º jogo do ciclo anterior, continuando a utilizar-se estratégias verbais e não verbais. A totalidade dos alunos respondeu ter percebido imediatamente o que o professor disse para fazer e apenas um aluno (6,7%) pediu para explicar novamente. Nenhum aluno esperou para ver como os outros grupos faziam, no entanto, 3 alunos dizem ter percebido quando um colega lhes explicou e 2 quando ouviram em português. Todos os alunos fizeram o que o professor pediu.

### **Reflexão:**

Com a repetição deste jogo, volvidos três meses desde a sua realização, foi possível verificar que a utilização de estratégias verbais e não verbais permitiu um bom nível de compreensão das regras do jogo. Assim que o professor mostrou o jogo, os alunos perceberam imediatamente o que era para fazer. Apenas um aluno disse ter pedido ao professor para explicar novamente. Após observação da aula, constatamos que este aluno estava distraído quando o professor apresentou o jogo.

## **1.4 Reflexão Global da análise dos questionários:**

Apesar do professor ter pedido aos alunos para responderem aos questionários com a maior sinceridade, é possível verificar que alguns deles se contradizem nas suas respostas pois referem ter percebido imediatamente o que era para fazer mas depois dizem ter questionado os colegas, ter perguntado novamente ao professor ou ter percebido quando ouviram em português. Pensamos que, de um modo geral, a maioria dos alunos foi sincera nas suas respostas mas, como é normal nestas idades e em todas as turmas, nem todos tiveram atenção às respostas que iam dando.

Ainda assim, é verificável nas suas respostas que a utilização de estratégias verbais e não verbais, permitiu elevar o nível de compreensão das regras dos jogos.

## 2. Entrevista

Neste ponto, apresentamos o resultado da categorização da entrevista e respetiva análise. As categorias e sub categorias foram elaboradas com base nos objetivos gerais do guião da entrevista (ver cap. II). A transcrição da entrevista encontra-se nos apêndices (Apêndice 8).

**Quadro 10:** Categorização da entrevista

Entrevista				
Categorias	Subcategorias	Unidades de contexto		
		Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3
Instruções	Compreensão das instruções. -Frequência da clareza.	- “Sim.”	- “Sim.”	- “Sim.”
	Utilização das estratégias (verbais e não verbais).	- “Quando o professor exemplificava.”	- “Também acho.”	- “Quando o professor mostrava as coisas.”
		- “Nenhum.” - “Sim, mais ou menos.” (os gestos)	- “Se calhar os gestos”	- “O projetor. Eu acho que o projetor ajudou um bocadinho.
	Necessidade de tradução das instruções.	- “Não.”	- “Não.”	- “Não.”
	Necessidade de explicação por parte de colegas.	- “Não.”	- “Não.” - “Percebi logo à primeira”	- “Não.”
Nível de dificuldade	O jogo mais fácil de perceber as regras.	- “Sim. Esse aí não foi grande coisa. Foi muito fácil.”	- “Ah, Já me lembro. Ya, foi muito fácil.” [“¿Quién	- “Eu acho que foi o de hoje.” (El queso mágico –

		("¿Quien quiere ser millonario?")	quiere ser millonario?")	repetição)
	O jogo mais difícil de perceber as regras.	- "Sim. Esse foi mais complicado de perceber as regras. O professor só falava. (De espaldas a la pizarra)	- "As regras... se calhar foi o das espaldas."	- "Ya... Sim, esse foi mais confuso."
	Compreensão das regras, com a repetição de um jogo	- "Sim."	- "Sim."	- "Já."
	Jogo preferido.	- "Ya, o meu também, De espaldas a la pizarra."	- "Daquele das costas."	- "Daquele das costas."

### Reflexão:

Em relação à compreensão das instruções, todos os alunos responderam que sempre foram claras. Contudo, mais à frente, admitiram dificuldades na compreensão das regras do 2º jogo do 1º ciclo de investigação, o qual elegeram como o mais difícil de perceber as regras. Todos foram unânimes em dizer que foi mais fácil perceber as instruções quando o professor exemplificou mas as opiniões dividiram-se em relação a outras estratégias não verbais utilizadas. Um aluno disse ter sido o projetor a ajudar, outro disse que foram os gestos, o terceiro disse que não foi nenhum, mas depois admitiu terem sido os gestos. Nenhum admitiu a necessidade de tradução das instruções, contudo, um aluno pôs em causa a resposta de outro quando este respondeu à questão.

É interessante verificar que os jogos que os alunos elegeram como mais fácil e mais difícil, pertencem ambos ao 1º ciclo de investigação, relembramos que apesar de não terem sido planificadas estratégias didáticas para este ciclo, o 1º jogo era de tipologia fácil, além de já ser bastante conhecido da televisão. Apenas um aluno elegeu como jogo mais fácil, o jogo do último ciclo de investigação. Existe, portanto, uma contradição em relação aos resultados dos questionários e à questão que tinha sido colocada antes: *Com o jogo que realizamos hoje, já foi mais fácil de perceber as regras?* Pensamos que esta contradição se deve ao facto de no último jogo não ter sido

praticamente necessário dar instruções e por isso os outros dois alunos não o tiveram em conta.

### 3. Grelhas de observação das gravações vídeo/áudio dos três ciclos de investigação

Em seguida, com base nos objetivos do estudo, apresentamos as grelhas de observação dos registos de vídeo/áudio compostas por seis itens e fazemos a respetiva análise.

**Quadro 11:** Observação dos registos de vídeo/áudio: 1º ciclo/1º jogo

<b>1º Jogo - ¿Quién quiere ser millonario?</b>	
<b>Itens</b>	<b>Observação</b>
<b>1. Técnicas didáticas utilizadas nas instruções.</b>	-Simples exposição das regras em frente à turma.
<b>2. Nível de compreensão durante a exposição das regras.</b>	-Apenas um aluno disse que não tinha percebido.
<b>3. Nível de compreensão das regras quando iniciam a atividade.</b>	-Apenas um aluno colocou uma questão: <i>"Oh stôr, é um papel para cada um?"</i>
<b>4. Nível de compreensão das regras durante a atividade.</b>	-Nenhum aluno apresentou dificuldades de compreensão.
<b>5. Questionamento: Qualidade e frequência.</b>	<i>"Oh stôr, é um papel para cada um?" – 1x</i>
<b>6. Outras Observações:</b> (motivação, comportamento, interação dos grupos, outras reações).	- Os alunos revelam motivação e bom comportamento - Os membros dos grupos colaboram entre si.

**Análise:**

Podemos observar que apenas um aluno disse não ter percebido uma das regras aquando da exposição das mesmas e apenas outro aluno colocou uma questão quando iniciaram a atividade. O nível de questionamento foi muito baixo. Isto revela o bom nível de compreensão das regras do jogo.

**Quadro 12:** Observação dos registos de vídeo/áudio: 1º ciclo/2º jogo

<b>2º Jogo -De espaldas a la pizarra</b>	
<b>Itens</b>	<b>Observação</b>
<b>1. Técnicas didáticas utilizadas nas instruções.</b>	- Simples exposição das regras em frente à turma.
<b>2. Nível de compreensão durante a exposição das regras.</b>	- Dois alunos dizem que não perceberam. - Dois alunos colocam duas questões: - <i>"Adivinhar a palavra?"</i> - <i>"Professor, o que vai ao quadro é que tem que adivinhar?"</i>
<b>3. Nível de compreensão das regras quando iniciam a atividade.</b>	- Dois alunos do mesmo grupo fizeram uma pergunta: - <i>"Temos tempo, professor?"</i>
<b>4. Nível de compreensão das regras durante a atividade.</b>	-Nenhum aluno apresentou dificuldades de compreensão.
<b>5. Questionamento: Qualidade e frequência.</b>	- <i>"Adivinhar a palavra?"</i> -1x - <i>"Professor, o que vai ao quadro é que tem que adivinhar?"</i> -1x - <i>"Temos tempo, professor?"</i> -2 alunos 1x
<b>6. Outras Observações:</b> (motivação, comportamento, interação dos grupos, outras reações).	- Os alunos revelam motivação mas com alguma agitação. - Os membros dos grupos colaboram entre si.

**Análise:**

Neste jogo, embora os alunos estivessem motivados, notou-se alguma agitação na turma. A necessidade de questionamento foi já bastante visível, tanto na apresentação das regras como no início do jogo. Dois alunos disseram que não tinham percebido durante a exposição das regras e outros dois alunos colocaram uma questão quando iniciaram a atividade, o que revela o baixo nível de compreensão. No entanto, durante a atividade o questionamento foi nulo.

**Quadro 13:** Observação dos registos de vídeo/áudio: 2º ciclo/1º jogo

<b>1º Jogo - Dominó del futuro</b>	
<b>Itens</b>	<b>Observação</b>
<b>1. Técnicas didáticas utilizadas nas instruções.</b>	-Utilização de várias estratégias verbais e não verbais.
<b>2. Nível de compreensão durante a exposição das regras.</b>	- Nenhum aluno mostrou ter dúvidas durante a exposição das regras.
<b>3. Nível de compreensão das regras quando iniciam a atividade.</b>	- Apenas um aluno coloca duas questões: - <i>"Professor, temos que fazer um círculo?"</i> - <i>"Tem de ser assim, professor?"</i>
<b>4. Nível de compreensão das regras durante a atividade.</b>	- Professor verificou que um dos grupos não estava seguir uma das regras do jogo por falta de compreensão.
<b>5. Questionamento: Qualidade e frequência.</b>	- <i>"Professor, temos que fazer um círculo?"</i> - 1x - <i>"Tem de ser assim, professor?"</i> - 1x
<b>6. Outras Observações:</b> (motivação, comportamento, interação dos grupos, outras reações).	- Os alunos revelam motivação e bom comportamento - Os membros dos grupos colaboram entre si.



## Análise:

Neste ciclo, o professor começou a utilizar estratégias verbais e não verbais tais como, instruções precisas, frases simples e curtas, repetições, gestos, exemplificações, quadro e projetor. Durante a exposição das regras, nenhum aluno revelou falta de compreensão, apenas um aluno colocou duas questões depois de iniciar a atividade. No entanto, durante a execução do jogo, o professor verificou que um dos grupos não estava a seguir uma das regras do jogo. Acharmos não ter grande relevância porque basta um aluno do grupo não ter compreendido para influenciar os outros. No geral, houve uma boa compreensão das regras e um baixo questionamento apesar de se tratar de um jogo com um nível de dificuldade um pouco mais elevado que os anteriores.

**Quadro 14:** Observação dos registos de vídeo/áudio: 2º ciclo/2º jogo

<b>2º Jogo - El queso mágico</b>	
<b>Itens</b>	<b>Observação</b>
<b>1. Técnicas didáticas utilizadas nas instruções.</b>	-Utilização de várias estratégias verbais e não verbais.
<b>2. Nível de compreensão durante a exposição das regras.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Um aluno diz não ter percebido bem:</li> <li>- <i>"O quê? No he entendido bien."</i></li> <li>- Um aluno diz uma das regras incorretamente:</li> <li>- <i>"Subimos logo as escadas automaticamente."</i></li> <li>-- Alguns alunos colocam algumas questões:</li> <li>- "Posso ficar com o [X]?"</li> <li>- "Quê professor?"</li> <li>- "E nas cobras, professor?"</li> <li>- "Professor, começamos daqui e vamos assim?"</li> <li>- "Professor, e as pecitas?"</li> </ul>
<b>3. Nível de compreensão das regras quando iniciam a atividade.</b>	- Nenhum aluno apresentou dificuldades de compreensão.
<b>4. Nível de compreensão das regras durante a atividade.</b>	- Nenhum aluno apresentou dificuldades de compreensão.

<b>5. Questionamento: Qualidade e frequência.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Posso ficar com o [X]?” – 1x</li> <li>- “Quê professor?” – 1x</li> <li>- “E nas cobras, professor?” – 1x</li> <li>- “Professor, começamos daqui e vamos assim?” – 1x</li> <li>- “Professor, e as pecitas?” – 1x</li> </ul>
<b>6. Outras Observações:</b> (motivação, comportamento, interação dos grupos, outras reações).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos revelam motivação mas com alguma agitação.</li> <li>- Os membros dos grupos colaboram entre si.</li> </ul>

### Análise:

Neste jogo verificou-se um elevado nível de questionamento, com mais relevância durante a exposição das regras, revelando pouca compreensão das regras do jogo. Pensamos que este facto está diretamente relacionado com o elevado número de regras deste jogo uma vez que, no início e durante a execução do jogo, não se verificou qualquer questionamento. No geral, o nível de compreensão foi bom pois os alunos, jogaram o jogo aplicando corretamente as suas regras.

**Quadro 15:** Observação dos registos de vídeo/áudio: 3º ciclo

<b>Jogo - El queso mágico (repetição)</b>	
<b>Itens</b>	<b>Observação</b>
<b>1. Técnicas didáticas utilizadas nas instruções.</b>	-Utilização de várias estratégias verbais e não verbais.
<b>2. Nível de compreensão durante a exposição das regras.</b>	- Nenhum aluno mostrou ter dúvidas durante a exposição das regras.
<b>3. Nível de compreensão das regras quando iniciam a atividade.</b>	- Nenhum aluno apresentou dificuldades de compreensão.
<b>4. Nível de compreensão das regras durante a atividade.</b>	- Nenhum aluno apresentou dificuldades de compreensão.

<b>5. Questionamento: Qualidade e frequência.</b>	- Nenhum aluno colocou questões.
<b>6. Outras Observações:</b> (motivação, comportamento, interação dos grupos, outras reações).	- Os alunos revelam motivação e bom comportamento - Os membros dos grupos colaboram entre si.

### **Análise:**

Durante a apresentação e execução do jogo, o nível de questionamento foi nulo, uma vez que os alunos já conheciam este jogo do ciclo anterior. O nível de compreensão foi bastante elevado pois alguns alunos até referiram que sabiam as regras e, portanto, não necessitavam da sua repetição.

## **4. Análise da transcrição das instruções**

Apresentamos em seguida os resultados das transcrições das instruções no que diz respeito à análise das estratégias didáticas utilizadas (verbais e não verbais), seguindo o guião elaborado para facilitar a apresentação e análise das transcrições. (ver Quadro 3 – cap. II).

Como complemento dos critérios observados e registados, serão incluídos na secção de apêndices, exemplos das transcrições (Apêndice 7).

Registamos os resultados dos critérios analisados num quadro para cada jogo, adaptado de Gamas (2012), utilizando a seguinte legenda:

**Critério verificável – CV**

**Critério Não verificável – CNV**

## 4.1 Análise da transcrição das instruções - 1º ciclo de investigação

Quadro 16: Análise da transcrição das instruções: 1º jogo (1º Ciclo de Investigação)

<b>Análise da transcrição das instruções</b> <b>1º Jogo - "¿Quién quiere ser millonario?"</b>		
<b>Estratégias verbais</b>	<b>Critério</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Rigor morfo-sintático</b>	CV	<i>"El grupo tiene treinta segundos para ver la pregunta, ver las hipótesis y escribir la respuesta."</i>
<b>Utilização de vocabulário simples</b>	CV	<i>"antes de acabar el tiempo tenéis que levantar la respuesta"</i>
<b>Objetividade (precisas/imprecisas)</b>	CNV	<i>"Lo que tenéis que hacer: cada grupo tiene... os voy a dar unas tiritas de papel, a cada grupo."</i>
<b>Sequência lógica</b>	CNV	<i>- "Lo que tenéis que hacer: cada grupo tiene... os voy a dar unas tiritas de papel, a cada grupo."</i> <i>- "tienes que mantener la respuesta arriba, ¿vale? (instrução dada depois de ter começado o jogo)"</i>
<b>Repetição</b>	CV	<i>- "Para escribir la respuesta. La respuesta es A, b, C o D."</i> <i>- "uno de vosotros tiene que escribir la respuesta: A, B, C o D..."</i>
<b>Reformulação</b>	CNV	
<b>Utilização de frases curtas</b>	CNV	<i>- "El grupo tiene treinta segundos para ver la pregunta, ver las hipótesis y escribir la respuesta, o sea, hay un temporizador... hay un temporizador, treinta segundos, ¿sí? Tenéis una pregunta, las hipótesis, uno de vosotros tiene que escribir la respuesta: A, B, C o D y antes de acabar el tiempo..."</i>
<b>Estratégias não-verbais</b>	<b>Critério</b>	<b>Exemplos</b>

<b>Quadro/projetor</b>	CNV – Apenas foi utilizado o projetor para a execução do jogo.	
<b>Gestos</b>	CNV	
<b>Exemplificação</b>	CNV	

Quadro 17: Análise da transcrição das instruções: 2º jogo (1º Ciclo de Investigação)

<b>Análise da transcrição das instruções</b> <b>2º Jogo - "De espaldas a la pizarra"</b>		
<b>Estratégias verbais</b>	<b>Critério</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Rigor morfo-sintático</b>	CV	- <i>"un alumno de cada grupo, a la vez, viene a la pizarra y de espaldas a la pizarra, tiene que adivinar la palabra que yo voy proyectando en sus espaldas."</i>
<b>Utilização de vocabulário simples</b>	CV	- <i>"Tres minutos para ver cuantas palabras conseguís adivinar."</i>
<b>Objetividade (precisas/imprecisas)</b>	CV	
<b>Sequência lógica</b>	CV	
<b>Repetição</b>	CV	- <i>"Decir definiciones de la palabra, definiciones... en español..."</i> - <i>"Tenéis tres minutos"</i> - <i>"Tres minutos, ¿sí? Ahora..."</i>
<b>Reformulação</b>	CNV	
<b>Utilização de frases curtas</b>	CNV	- <i>"un alumno de cada grupo, a la vez, viene a la pizarra y de espaldas a la pizarra, tiene que adivinar la palabra que yo voy proyectando en sus espaldas."</i>
<b>Estratégias não-verbais</b>	<b>Critério</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Quadro/projetor</b>	CNV – Apenas foi utilizado o projetor para a	

	execução do jogo.	
<b>Gestos</b>	CNV	
<b>Exemplificação</b>	CNV	

## 4.2 Análise da transcrição das instruções - 2º ciclo de investigação

**Quadro 18:** Análise da transcrição das instruções: 1º jogo (2º Ciclo de Investigação)

<b>Análise da transcrição das instruções</b> <b>1º Jogo - "Dominó del futuro"</b>		
<b>Estratégias verbais</b>	<b>Critério</b>	<b>Exemplos</b>
Rigor morfo-sintático	CV	-“¿todos sabéis cómo jugar dominó?” -“vais a hacer un círculo o un cuadrado.”
Utilização de vocabulário simples	CV	-“¿todos sabéis cómo jugar dominó?”
Objetividade (precisas/imprecisas)	CNV	-“No, vamos a hacer... cada grupo va a jugar, el primer grupo que...”
Sequência lógica	CV	
Repetição	CV	-“es la pieza con qué vais a empezar, la amarilla” -“Empezáis con la amarilla...”
Reformulação	CV	-“Vais a agrupar otra vez, los mismos grupos... juntar otra vez los mismos grupos...”
Utilização de frases curtas	CV	-“Vamos a jugar los mismos grupos, ¿vale?”
<b>Estratégias não-verbais</b>	<b>Critério</b>	<b>Exemplos</b>
Quadro/projetor	CV – As regras foram exemplificadas com a ajuda do quadro/projetor.	
Gestos	CV	

Exemplificação	CV	
----------------	----	--

Quadro 19: Análise da transcrição das instruções: 2º jogo (2º Ciclo de Investigação)

Análise da transcrição das instruções 2º Jogo - "El queso mágico"		
Estratégias verbais	Critério	Exemplos
Rigor morfo-sintático	CV	<i>-“os vais a distribuir por cuatro grupos, y tenéis que jugar contra un elemento de cada grupo.”</i>
Utilização de vocabulário simples	CV	<i>-“os vais a distribuir por cuatro grupos, y tenéis que jugar contra un elemento de cada grupo.”</i>
Objetividade (precisas/imprecisas)	CV	
Sequência lógica	CV	
Repetição		<i>-“¡Tienes que jugar contra tres de otros equipos!”</i> <i>-“¡Tenéis que jugar contra!”</i>
Reformulação	CV	<i>-“Entonces vamos a formar un grupo. Primer grupo, un elemento de cada grupo, uno de cada.”</i> <i>-“Grupos con un elemento de cada grupo.”</i>
Utilização de frases curtas	CV	<i>-“Una casilla atrás.”</i>
Estratégias não-verbais	Critério	Exemplos
Quadro/projetor	CV – As regras foram exemplificadas com a ajuda do quadro/projetor.	
Gestos	CV	
Exemplificação	CV	

### 4.3 Análise da transcrição das instruções - 3º ciclo de investigação

Quadro 20: Análise da transcrição das instruções do jogo do 3º Ciclo de Investigação

Análise da transcrição das instruções		
Jogo - "El queso mágico" (Repetição)		
Estratégias verbais	Critério	Exemplos
Rigor morfo-sintático	CV	- " <i>¿Os acordáis? Un elemento de cada grupo.</i> "
Utilização de vocabulário simples	CV	- " <i>Si el jugador cae en el inicio de las escaleras...</i> "
Objetividade (precisas/imprecisas)	CV	
Sequência lógica	CV	
Repetição	CV	- " <i>¿Os acordáis? Un elemento de cada grupo.</i> " - " <i>A ver, a ver... en primer lugar vamos a agruparnos, cuatro grupos de cuatro elementos, un elemento de cada grupo.</i> "
Reformulação	CNV	
Utilização de frases curtas	CV	- " <i>Bajamos hasta la cola de la serpiente, ¿vale?</i> "
Estratégias não-verbais	Critério	Exemplos
Quadro/projetor	CV – As regras foram exemplificadas com a ajuda do quadro/projetor.	
Gestos	CV	
Exemplificação	CV	

### 4.4 Reflexão Global sobre a análise da transcrição das instruções

Depois de analisar as transcrições das instruções, é facilmente perceptível a introdução de técnicas didáticas baseadas nas estratégias verbais e não verbais, no 2º



e 3º ciclo de investigação. Apesar do professor ter especial atenção por estas estratégias, houve momentos na sala de aula em que o próprio contexto dificultou a sua aplicação, como se pode verificar na análise da objetividade das instruções, que nem sempre foram precisas.

## 5. Triangulação dos dados

De acordo com Burns (1999), a triangulação é uma técnica de análise que deriva das metodologias qualitativas de modo a confirmar e validar a informação recolhida, bem como as reflexões efetuadas. Concordamos com Yin (1984), quando refere que em estudos de caso, isto pode ser feito utilizando várias fontes de dados e que a necessidade de triangulação surge da necessidade ética de confirmar a validade dos processos.

Neste estudo foi feita a análise dos dados referentes a cada instrumento de análise utilizado, foi feita a recolha de dados recorrendo a diferentes fontes, de forma a possibilitar a triangulação, ou seja, para possibilitar uma ampla e profunda compreensão do objeto em estudo.

### 5.1 Aplicação da metodologia de triangulação

A partir das três questões de investigação, elaboramos três tópicos que servirão de base para realizar a triangulação de dados.

1º Tópico: A clareza das instruções	
Método de recolha de dados	Observação
Questionário	Analizando os questionários, verificamos que os alunos afirmaram ter percebido imediatamente o que o professor disse para fazer, com mais frequência nos 2º e 3º ciclos de jogos, onde as instruções foram planificadas tendo em conta estratégias verbais e não verbais.
Entrevista	Com as respostas dadas pelos três alunos, no que diz respeito à introdução de estratégias verbais e não verbais, é notório que estas técnicas ajudaram a clarificar as instruções.
	É facilmente observável, pela análise das grelhas de registos de vídeo/áudio, que o nível de

<b>Grelhas de observação dos registos de vídeo/áudio.</b>	questionamento dos alunos baixou, principalmente nos 2º e 3º ciclos, onde as estratégias foram aplicadas.
<b>Transcrição das instruções</b>	Analisando a transcrição das instruções podemos comprovar a validade da utilização de estratégias verbais e não verbais para clarificar as instruções.

<b>2º Tópico: Introdução de novas estratégias</b>	
<b>Método de recolha de dados</b>	<b>Observação</b>
<b>Questionário</b>	Depois da introdução de novas estratégias, os alunos afirmaram ter percebido imediatamente o que era para fazer e mostraram pouca necessidade de nova explicação.
<b>Entrevista</b>	O bom nível de compreensão das instruções dos jogos, revelado depois da introdução de novas estratégias, confirma a sua utilização.
<b>Grelhas de observação dos registos de vídeo/áudio.</b>	O nível de compreensão das regras foi sempre muito elevado, principalmente nos 2º e 3º ciclos.

<b>3º Tópico: Preocupações com as instruções</b>	
<b>Método de recolha de dados</b>	<b>Observação</b>
<b>Questionário</b>	O facto de o professor não ter tido preocupações com as instruções que ia dar no 1º ciclo levou a que, num dos jogos, metade da turma não percebesse imediatamente o que tinha que fazer.
<b>Entrevista</b>	Os três alunos entrevistados elegeram como jogo mais difícil de perceber as instruções, o 2º jogo do 1º ciclo, no qual o professor não teve preocupação com as instruções a aplicar. Um dos entrevistados chega mesmo a dizer que foi complicado de perceber as regras porque o professor só falava. Por unanimidade, referem que foi mais fácil perceber as instruções quando houve exemplificação.

<b>Grelhas de observação dos registros de vídeo/áudio.</b>	Ao analisar as grelhas, é observável que depois do professor adotar novas estratégias (verbais e não verbais), o nível de compreensão das regras aumentou e o questionamento baixou.
<b>Transcrição das instruções</b>	Analizando a transcrição das instruções, verificamos que a não preocupação com as instruções leva o professor a falhar em aspectos importantes como: a utilização de frases curtas, a objetividade das suas instruções, a reformulação e a sequência lógica. Aspectos fundamentais para a boa compreensão das regras de qualquer jogo.



## Capítulo IV - Considerações finais e recomendações

Neste capítulo, apresentamos a reflexão sobre os resultados obtidos, bem como algumas considerações acerca da validade dos resultados. Apresentamos ainda as limitações e constrangimentos do estudo. Por último apresentamos a conclusão e algumas recomendações para futuras investigações na área.

### 1. Reflexão sobre os resultados obtidos

Analisando os dados recolhidos na elaboração deste estudo, podemos inferir que o baixo questionamento no 1º jogo do 1º ciclo, apesar do professor não ter planificado a utilização de estratégias verbais e não verbais, poderá dever-se ao facto de os alunos já conhecerem o jogo da televisão. No entanto, no 2º jogo, apesar de continuar a ser um jogo de tipologia fácil, a necessidade de questionamento foi já bastante visível tanto na apresentação das regras como no início do jogo. Nos ciclos seguintes, apesar dos jogos terem um grau de dificuldade bastante elevado, com a introdução de estratégias verbais como o rigor morfo-sintático, vocabulário simples, objetividade, sequência lógica, repetição, reformulação e utilização de frases curtas e de estratégias não verbais como a utilização do quadro/projetor, dos gestos e da exemplificação (Abrantes, 1996; Scrivener, 2011), podemos constatar que o nível de compreensão aumentou e o questionamento diminuiu. Revelando a viabilidade da introdução de novas estratégias.

Nos questionários existem algumas contradições, especialmente no 2º jogo do 1º ciclo, em que metade da turma afirma ter percebido imediatamente o que o professor pediu, no entanto, mais de metade da turma revela ter percebido apenas quando ouviu em português. Como o professor não traduziu nenhuma instrução, depois de analisados os vídeos das aulas, é perceptível que estas traduções vieram da parte dos colegas. Achamos que os alunos, especialmente nestas idades, tentam perceber por si ou apoiar-se nos colegas para não exporem as suas debilidades ao professor. Ainda assim, comparando os questionários com outros instrumentos de recolha de dados, podemos verificar que, de um modo geral, os alunos foram sinceros nas suas respostas.

No 3º ciclo de investigação voltamos a repetir o último jogo do ciclo anterior. Nessa altura, o nível de compreensão das regras revelado, quando executaram o jogo, tinha sido bom mas, quando foram dadas as instruções, notou-se algum questionamento por parte dos alunos. Depois de analisados todos os instrumentos de recolha de dados, constatamos que este questionamento poderá estar relacionado com o facto de o jogo ser de tipologia difícil e ter muitas regras, o que pode ter causado alguma ansiedade nos alunos que queriam iniciar rapidamente o jogo. A repetição deste jogo veio comprovar as nossas suspeitas. Os alunos não colocaram

questões, dispensaram a maioria das instruções dadas pelo professor e muitas das regras eram ditas por eles, mostrando que o nível de compreensão das mesmas tinha sido muito bom.

Terminamos os ciclos de investigação com uma entrevista realizada a três alunos que se ofereceram voluntariamente. No nosso entender, esta entrevista teria proporcionado resultados mais consistentes se tivesse sido realizada a mais alunos e individualmente. Pensamos que, pelo facto de estarem em grupo, algumas das respostas dadas pelos alunos entrevistados poderão ter sido um pouco influenciadas pelas respostas dos colegas.

## **2. Validade dos resultados**

Os dados deste estudo foram recolhidos através da aplicação de questionários, gravações vídeo/áudio e de uma entrevista. Apesar das limitações dos questionários e da entrevista, uma vez que os alunos nem sempre respondem efetivamente de acordo com a sua opinião, podendo ser influenciados por fatores externos, pensamos que os resultados apresentados são válidos. Isto deve-se ao facto de os resultados irem ao encontro do que está patente na literatura desta temática.

## **3. Limitações e constrangimentos do estudo**

Ao longo da elaboração deste estudo, fomos sentindo limitações de várias ordens. A principal dificuldade teve a ver com constrangimentos de ordem temporal, que impossibilitaram uma análise mais detalhada da temática deste estudo. Uma vez que esta investigação foi realizada no âmbito da prática de ensino supervisionada em espanhol, fomos sentindo alguns entraves na aplicação dos ciclos investigativos. O facto de a escola, onde realizamos a investigação ter atribuído à disciplina de espanhol no 8º ano apenas uma carga horária de noventa minutos semanais, fez com que o cumprimento do programa desta disciplina se tornasse mais difícil, não deixando muito espaço para a aplicação de mais jogos em cada um dos ciclos.

## **4. Conclusão**

Em modo de conclusão, gostaríamos de apresentar o nosso ponto de vista sobre *A clareza das instruções para organizar jogos na aula de língua estrangeira – Espanhol*, suportando a nossa opinião com as informações patentes na literatura da especialidade.

Os jogos tendem a ser extremamente motivadores e facilitadores da aprendizagem, proporcionando um bom ambiente para o desenvolvimento cognitivo. De facto, estes caracterizam-se por serem *“auto-motivadores a estimular o interesse e a curiosidade dos alunos”* (Wang, 2010:131), bem como por melhorarem o seu *“desenvolvimento afetivo e cognitivo”* (Al-Issa, 2009:37).

Os jogos podem ser aplicados no ensino e aprendizagem de línguas, já que levam a uma aprendizagem mais real e, mais que isso, à humanização dos alunos. Bem elaborados, podem fomentar a interdependência entre os alunos por meio de situações compartilhadas e de atividades que valorizem o respeito, a cumplicidade, a amizade, a honestidade e a confiança de uns com os outros, num ambiente prazeroso, educativo e positivo.

Nesse ambiente, o papel do professor de uma língua estrangeira é colocar o aluno em contato consigo mesmo e com o outro. Esse outro é o colega de turma, mas, na aula de língua estrangeira, esse outro é o outro povo, a outra cultura, a outra forma de ver o mundo e pensar sobre ele.

A função dos jogos nesse novo ambiente é, portanto, desenvolver no aluno a capacidade de interagir com o outro. Os jogos não serão os únicos elementos a fazer isso, porém, com certeza, os conteúdos tradicionalmente vistos pelo aluno como desagradáveis ou mesmo inúteis passarão a ter uma razão para existir.

Relativamente às questões investigativas a que pretendemos dar resposta, concluímos que a utilização de estratégias verbais e não verbais se apresenta como uma técnica didática bastante eficaz na transmissão clara de instruções na organização de jogos.

Em relação à segunda questão, o reduzido questionamento sobre as regras dos jogos e o alto nível de compreensão demonstrado por parte dos alunos quando iniciavam a sua execução, comprovam que a introdução de novas estratégias conduz a uma maior clareza das instruções durante a organização de jogos.

No que diz respeito à terceira questão, pensamos que o professor deve preocupar-se em analisar e refletir sobre a forma como dá as instruções, deve introduzir novas estratégias, verbais e não verbais, mas acima de tudo deve preocupar-se com a utilização de frases curtas, com a objetividade das suas instruções, com a reformulação e com a sequência lógica, apoiando-se, como ficou provado pelas respostas dos alunos, na exemplificação. Em nosso ver, estes são aspetos fundamentais para a boa compreensão das regras de qualquer jogo.

Todo este estudo constitui uma reflexão e uma consciencialização que todos os professores, estagiários ou não, devem ter relativamente ao seu discurso e, por conseguinte, às instruções que aplicam na sala de aula. Só assim poderão melhorar a sua prática.

Em contexto de sala de aula, a investigação-ação, torna-se um meio através do qual o currículo pode ser concretizado. Concordamos com Stenhouse (1998), quando refere

que os professores necessitam desenvolver estratégias pedagógicas individuais, para conseguirem implementar o currículo.

Ao fazê-lo, os professores tornam-se observadores participantes nas aulas e na escola e decisores e responsáveis do processo educativo na sala de aula, uma vez que, desencadeiam um processo de investigação/ação. O mesmo autor refere que é impossível produzir o desenvolvimento do currículo sem o desenvolvimento do professor, na medida em que a mudança curricular satisfatória depende da aquisição das capacidades de autoanálise e reflexão dos docentes.

No nosso caso, ao longo destes três ciclos de investigação, a autoanálise realizada através das gravações de vídeo e áudio permitiu a perceção de algumas atitudes e comportamentos que pretendemos modificar e de outros que esperamos continuar a seguir. De facto, estas gravações são um instrumento que todos os professores deviam utilizar para melhorar a sua prática profissional, elas permitem verificar pormenores de que nunca nos daríamos conta sem a sua utilização.

Para finalizar, resta-nos dizer que esta investigação permitiu-nos olhar para os jogos como uma ferramenta didática importantíssima mas, acima de tudo, permitiu-nos obter estratégias para enfrentar qualquer receio que nos surja quando pensamos em aplicar um jogo na sala de aula, tenha ele muitas ou poucas regras, seja ele de fácil ou difícil execução.

## **5. Recomendações**

Como sugestões para futuras investigações na área, pensamos que seria mais eficaz desenvolver este tipo de investigação em turmas com uma carga horária semanal mais elevada, de modo a poder aplicar um maior número de jogos, para aprofundar com maior detalhe toda esta temática.

Por último, consideramos que as entrevistas devem ser efetuadas a mais alunos e individualmente de modo a apurar os resultados com maior precisão.



## Referências Bibliográficas

Abrantes, M. (1996). *A Clareza das Instruções no Discurso do Professor de Inglês - Uma Perspectiva de Reflexão sobre a Praxis*, Universidade de Aveiro

Adragão, J. V. (1991). *A Dimensão Cultural no Ensino de uma Língua Estrangeira, Português como Língua Estrangeira*, Actas, Seminário Internacional – 9 a 12 de Maio de 1991, Macau, Imprensa Nacional de Macau

Al-Issa, A.S.M. (2009). *ELT Games & Teacher Beliefs: The Use of Games in Teacher Education in Oman*. Reflections on English language Teaching.

Andrade, A. I. & Pinho, S. (orgs.) (2010). *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Projecto Línguas & Educação: construir e partilhar a formação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Bachman, L. (1990). *Habilidad lingüística comunicativa*. En Llobera et al. 1995. *Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa.

Baretta, Danielle, (s.d). *Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE in redELE*. Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera nº7. Disponível em [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2006\\_07/2006\\_redELE\\_7\\_02Baretta.pdf?documentId=0901e72b80df93df](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2006_07/2006_redELE_7_02Baretta.pdf?documentId=0901e72b80df93df), consultado em 9 de Julho de 2013.

Bitti, P., & Zani, B. (1997). *A comunicação como processo social*. Lisboa: Editorial Estampa.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação – uma Introdução à teoria e aos métodos*, Porto Editora.

Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press

Canale, M. y Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, *Applied Linguistics*, 1. Versión en español: *Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos*, *Signos*, 17 (pp. 56-61) y 18 (pp. 78-91), 1996.

Canale, M. (1983). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Cohen, L. e Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*, 4th ed., London, Routledge

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Edições Asa

Denzin, N. K. (1989). *The Research Act*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall

Ekman, P.; Friesen, W. V. (1969), *The repertoire of nonverbal behavior: categories, origins, usage and coding*. Semiótica.

Filipe, B. (1998). *A linguagem não verbal do professor de inglês - um contributo para a prática reflexiva*. Tese de mestrado apresentada à universidade Nottingham e à Escola Superior de Educação de Castelo Branco (não publicada).

Fernández, S. (2003). *Propuesta Curricular y Marco Común Europeo de Referencia-Desarrollo por Tareas*. Madrid: Editorial Edinumen.

Gamas, C. (2012). *A clareza das instruções dos jogos na aula de língua inglesa*. Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação de Castelo Branco (não publicado).

Girón, M. S. y Vallejo, M. A. (1992). *Producción e interpretación textual*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia,

Gomez, G. R., Flores, J. & Jimenez, E. (1996). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.

Gower, R., & Walters, S. (1983). *Teaching Practice Handbook*. Oxford: Heinemann international

Haidt, R.(2003). *Curso de Didática Geral: O uso de jogos (cap.9)*. 7 ed. São Paulo: Ática,

Harmer, J. (2002). *The practice of English language teaching*. Harlow, Longman.

Hughes, G.S. (1981). *A Handbook of Classroom English*, Oxford University Press.

Huizinga, J. (2000), *Homo Ludens*, São Paulo, Editora Perspectiva s.a.

Kim, L. S. (1995). *Creative games for the language class*. English Teaching Forum, Vol.33, No.1, 35-36

Lomas, C. (1999a). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós, vol. I.

Leyton, A. C. (1970). *A Arte de Comunicar - A Comunicação na Indústria*. Porto: Editora Livraria Civilização.

Lile, W. T. (2002). *Motivation in the ESL classroom* in *The Internet TESL Journal*, Vol. VIII in <http://iteslj.org/Techniques/Lile-Motivation.html>, acessado em 10 de Junho de 2013.

Mellor, D. H. et al. (org), (1995). *Formas de Comunicação*. Lisboa: Teorema

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study applications in Education*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ocanã, A. L. O. (2005). (retirado de <http://www.educacioninfantil.eu/el-juegoconcepto-y-teorias/> acessado a 02 de julho de 2013).

Piaget, J. (1979). *A explicação do jogo*. In Jorge Crespo (Org.). *Antropologia do jogo*. Lisboa: ISEF/UTL.

Pinto, J. (2011). *O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: contributos para uma didáctica do PL2 em cabo verde*. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9831.pdf> Acessado em: 20 de Junho de 2013.

Programa de Espanhol – 3º Ciclo. Ministério da Educação, DGIDC, 1997

Prabhu, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*, Oxford University Press.

Santos, S. e Cruz, D. (1997). *O lúdico na formação do educador*. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.) *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis: Vozes

Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching – The Essential Guide To English Language Teaching*. Oxford, MacMillan.

Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Education.

Stenhouse, L. (1998). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Morata, Madrid.

Tavares, C. F. (2000). *Os media e a aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Terence, A. e Filho, E. (2006), *Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais*, XXVI ENEGEP. [http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2006\\_TR540368\\_8017.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2006_TR540368_8017.pdf) (visto em 13 de Outubro de 2012)

Tomlinson, C. (1995). *Differentiating instruction for advanced learners in the mixed-ability middle school classroom*. Reston, VA.: ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. (ERIC ED389141).

Vieira, F. I. e Moreira, M. A. (1993). *Para além dos testes... A Avaliação Processual na Aula de Inglês*. Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho.

Vieira, F. I. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Vygotsky, L. S. (1999) – *Imaginación y creación en la edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación

Wang, Y. (2010). *Using Communicative Language Games in teaching and Learning English in Taiwanese Primary Schools*. Journal of Engineering Technology and Education, 7.

Wright, A. Betteridge, D. & Buckby, M. (2006) *Games for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yin, R. (1984). *Case Study Research, Design and Methods*. Thousand Oaks. California: Sage Publications.

## Lista de Apêndices

Apêndice 1: Planificação de uma aula

Apêndice 2: “¿Quién quiere ser millonario?” - exemplos (PowerPoint)

Apêndice 3: “De espaldas a la pizarra” – exemplos (PowerPoint)

Apêndice 4: “Dominó del futuro”

Apêndice 5: “El queso mágico”

Apêndice 6: Questionário

Apêndice 7: Transcrições das instruções

Apêndice 8: Transcrição da entrevista

Apêndice 9: Pedido de autorização de gravações vídeo/áudio

## Apêndices

## Apêndice 1: Planificação de uma aula

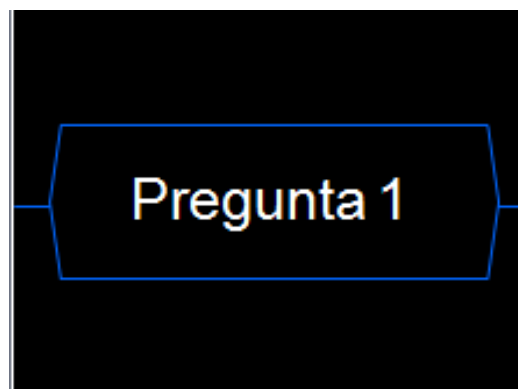
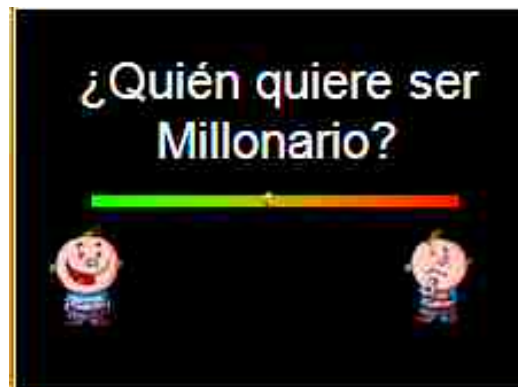
<b>Escuela:</b> <u>Escola EB 2,3/S José Silvestre Ribeiro</u>	<b>Año:</b> <u>2012/2013</u>	<b>Clase:</b> <u>8ºB</u>	<b>Profesor:</b> Hélder Correia
<b>Nivel:</b> A2	<b>Libro:</b> Español 2 Nivel Elemental II	<b>Unidades:</b> Así te relacionas/ ¡Vivan los artistas!	<b>Páginas:</b> 50-70
<b>Número de clases:</b> 35/36			
<b>Fecha:</b> Miércoles, 06 de febrero de 2013			
<b>Tiempo:</b> 90'			
<b>Contenidos:</b> -“La lengua en juego” – Juegos -Entrega y corrección de la prueba de evaluación			
<b>Aspectos Lingüísticos/ Gramática:</b> - Pretérito indefinido / Condicional / tilde en los monosílabos			
<b>Vocabulario:</b> Las relaciones personales/ Contar un hecho/ Aconsejar algo a alguien/ Expresar la hipótesis			
<b>Destrezas:</b> Expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora.			
<b>Contenido sociocultural:</b> Las relaciones personales/ Las artes: música y cine			
<b>Evaluación:</b> Observación directa, expresión escrita, comprensión oral y lectora. Comportamiento adecuado y respeto por las normas del aula.			

<b>Paso nº</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Actividad de los alumnos</b>	<b>Actividad del profesor</b>	<b>Agrupamiento</b>	<b>Materiales/recursos</b>	<b>Contenidos</b>
1-Comienzo	5	-Registra en la pizarra el número y fecha de la clase, los restantes lo registran en sus cuadernos	-Orienta el registro -Pasa lista	Individual	-Pizarra -Cuaderno	-----
2- “La lengua en juego” – juego 1: “¿Quién quiere ser millonario?”	25	-Escuchan las reglas del juego -Juegan el juego en grupos de 4 alumnos	-Explica las reglas del juego -Apunta los puntos de cada grupo en la pizarra	Grupo	-Ordenador -PowerPoint -Hojas en blanco -Proyector	Cultura española; Presente de indicativo; Familia; Pret. Perfecto de imperativo; Presente de subjuntivo; El plural; Pret. Indefinido
3-Encuesta sobre el juego 1	5	-Contestan a una encuesta sobre las instrucciones en el juego 1	-Distribuye una encuesta a cada alumno -Ayuda caso sea necesario	Individual	-Hojas de encuesta	-----
4- Juego 2: “De espaldas a la pizarra”	25	-Escuchan las reglas del juego -Juegan el juego en grupos de 4 alumnos	-Explica las reglas del juego -Apunta los puntos de cada grupo en la pizarra	Grupo	-Pizarra	La salud; Las artes: música y cine
5- Encuesta sobre el juego 2	5	-Contestan a una encuesta sobre las instrucciones en el juego 2	-Distribuye una encuesta a cada alumno -Ayuda caso sea necesario	Individual	-Hojas de encuesta	-----
6- Entrega y corrección de la	20	-Corrigen la prueba en sus cuadernos	-Orienta la corrección de la prueba	Individual	-Proyector -Cuaderno	Pretérito indefinido; Condicional; tilde en

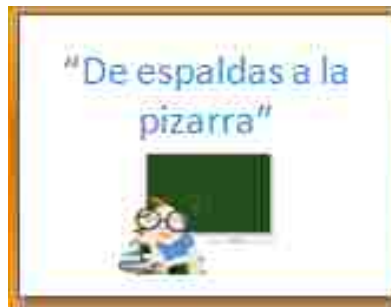


prueba de evaluación						los monosílabos; Las artes: música y cine
7- Cierre: Apuntar los contenidos y los deberes	5	-Ayudan el profesor a escribir los contenidos - Escriben los contenidos de la clase <b>Deberes:</b>	-Escribe los contenidos de la clase y los deberes	Individual	-Pizarra -Cuaderno	-----

## Apêndice 2: “¿Quién quiere ser millonario?” - exemplos (PowerPoint)



### Apêndice 3: “De espaldas a la pizarra” - exemplos (PowerPoint)



RECETA

CINE

ALCOHOL

TAQUILLA

## Apêndice 4: “Dominó del futuro”

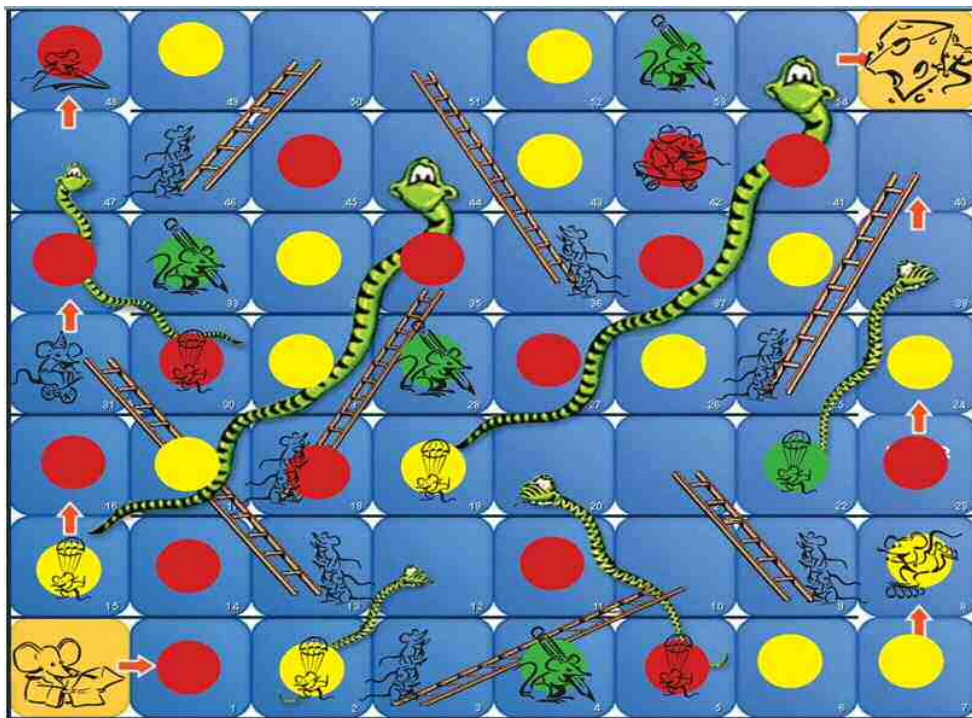
<b>nos vestiremos</b>	<b>DECIR [YO]</b>	<b>diré</b>	<b>HACER [TÚ]</b>
harás	QUERER [ELLA]	querrá	DECIR [TÚ]
dirás	HACER [USTEDES]	harán	QUERER [ELLOS]
querrán	HABER [ELLO]	habrá	PODER [NOSOTROS]
podremos	SABER [ELLA]	sabrás	SABER [YO]

sabré	PODER [USTEDES]	podrán	CABER [YO]
cabré	CABER [VOSOTROS]	cabréis	TENER [TÚ]
tendrás	PONER [YO]	pondré	VENIR [ELLA]
vendrá	SALIR [YO]	saldré	VALER [YO]
valdré	TENER [ELLOS]	tendrán	PONER [TÚ]


pondrás	VENIR [VOSOTROS]	vendréis	SALIR [TÚ]
saldrás	VALER [NOSOTROS]	valdremos	DESHACER [YO]
desharé	REHACER [USTEDES]	reharán	MANTENER [YO]
mantendré	SUPONER [YO]	supondré	CASARSE [YO]
me casaré	MANTENER [NOSOTROS]	mantendremos	DESHACER [TÚ]

desharás	SUPONER [USTEDES]	supondrán	CASARSE [TÚ]
te casarás	CASARSE [ELLA]	se casará	VIVIR [YO]
viviré	TRABAJAR [YO]	trabajaré	CENAR [YO]
cenaré	SALTAR [TÚ]	saltarás	VESTIRSE [YO]
me vestiré	VESTIRSE [TÚ]	te vestirás	VESTIRSE [NOSOTROS]

## Apêndice 5: “El queso mágico”



## Apêndice 6: Questionário



EB 2,3/S José Silvestre Ribeiro, Idanha-a-Nova  
2012/2013

**Questionário aos alunos sobre a clareza das instruções para os jogos**

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Professor: Hélder Correia

Responde com sinceridade às seguintes perguntas:

Nome do Jogo: \_\_\_\_\_

	Sim	Não
1 – Percebi imediatamente o que o professor disse para fazermos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 – Pedi ao professor para explicar novamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 – Percebi quando um colega me explicou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 – Percebi quando ouvi em português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 – Esperei para ver como os outros grupos faziam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 – Fiz o que o professor pediu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Se respondeste Não à pergunta nº 6, explica porquê.)

Não fiz porque \_\_\_\_\_

Obrigado!

## Apêndice 7: Transcrições das instruções

**Legenda:** P = Professor    AA = Alunos    A = Aluno    [X] = Nome do aluno

### 1º ciclo de investigação - 1º jogo: “¿Quién quiere ser millonario?”

P- A ver, el primer juego se llama "¿Quién quiere ser millonario?", ok?

AA- hey lá...

P- Si. A ver... Lo que tenéis que hacer: cada grupo tiene... os voy a dar unas tiritas de papel, a cada grupo...

A1- temos que escrever a resposta - sí o no.

P- Para escribir la respuesta. La respuesta es A, b, C o D. **(ruído)**

A2- Mas o quê professor? Eu não percebi... **(ruído)**

P- Entonces, a ver, tenéis... niños... tenéis treinta segundos para... **(ruído)** “hey”... sólo voy a explicar una vez, una vez.

A3- Posso ir aqui para a frente?

P- Sólo voy a explicar una vez. El grupo tiene treinta segundos para ver la pregunta, ver las hipótesis y escribir la respuesta, o sea, hay un temporizador... hay un temporizador, treinta segundos, ¿sí? Tenéis una pregunta, las hipótesis, uno de vosotros tiene que escribir la respuesta: A, B, C o D y antes de acabar el tiempo... **(ruído)**

P- ¿Estás oyendo? Mira..., antes de acabar el tiempo tenéis que levantar la respuesta, sino no voy a puntuar, ¿vale?

P- Cada pregunta correcta: un punto. ¿sí?, ¿está?

A1- Oh professor, pode fechar a janela?

A2- Oh stôr, é um papel para cada um?

A4- Não, é em equipa...

**(P escreve a composição dos grupos no quadro - pontuações)**

P- A ver, vamos a empezar...

**(inicia o jogo)**

P – Escribid. **(a resposta no papel)**

A4- Já está “stôr”.



P- Tienes que levantar la respuesta... Levantad la respuesta, ¿sí?, muy bien, a ver... no se ve muy bien... ¿C? **(P mostra a resposta correta)**... tienes que mantener la respuesta arriba, ¿vale?

A5- E escrevemos noutro papel, stôr?

P- No se ve muy bien **(os papéis com as respostas)**... ¿C?, ¿todos C?... muy bien... otra... pregunta dos... (mostra a pergunta)



Imagem 1: 1º jogo - 1º ciclo de investigação

### 1º ciclo de investigação - 2º jogo: “De espaldas a la pizarra”

P- Entonces, el juego es así, un alumno de cada grupo, a la vez, viene a la pizarra y de espaldas a la pizarra, tiene que adivinar la palabra que yo voy proyectando en sus espaldas, ¿sí? Los otros del equipo, tienen que...

A4- Adivinhar a palavra?

P- No. ¿Adivinar? Si estáis viendo la palabra...

A3- No, decir "pistas" para adivinar la palabra.

P- Decir definiciones de la palabra, definiciones... ¡en español!... hasta que el miembro del equipo adivine la palabra, ¿sí?... Tenéis tres minutos

A2- Eu não percebi... **(Professor não ouviu)**

P- Tres minutos para ver cuantas palabras conseguís adivinar...

A5- Oh stôr, eu não percebi... **(é ajudado por outro aluno que explica em português)**

**(P projeta o jogo)**

P- A ver, primer grupo, grupo A... grupo A

**(aluno do grupo dirige-se ao quadro) (ruído)**



A6- Professor, o que vai ao quadro é que tem que adivinhar?

P- Si, es el alumno que tiene las espaldas a la pizarra.

P- En la silla por favor. (aluno senta-se) Muy bien, no puedes ver la palabra, ¿vale?  
Vamos... tienes que adivinarla...



Imagem 2: 2º jogo - 1º ciclo de investigação

## 2º ciclo de investigação - 1º jogo: “Dominó del futuro”

P- A ver, ¿todos sabéis cómo jugar dominó?

AA- Sí.

A3- Sí, más o menos.

P- A ver, **(P mostra o jogo - as peças de dominó)** tenéis aquí un ejemplo de las piezas del dominó, vamos a jugar en grupo... ¡Atención, por favor!



Imagem 3: 1º jogo - 2º ciclo de investigação

A4- Não consigo ver com ela... **(aluna em frente)**

P- "Aí"... Vamos a jugar los mismos grupos, ¿vale?

A3- Sí.

P- Vais a agrupar otra vez, los mismos grupos... juntar otra vez los mismos grupos... Os voy a dar las piezas del dominó...

P- Esta es una pieza de dominó **(P mostra uma peça com a ajuda do projetor e gestos)** de un lado tenéis "iré", o sea, el verbo en una pieza... ya sabéis, tenéis que continuar, ¿sí? aquí "hacer", tú, tú "harás" ... tenéis que... **(P exemplifica)**



Imagem 4: 1º jogo - 2º ciclo de investigação

A5- Ah, já percebi.

P- ¿Vale? Y hacer un cuadrado, ¿sí? "Nos vestiremos"... "decir", esta es una pieza, es la pieza con qué vais a empezar, la amarilla, de un lado tenéis "decir- Yo", tenéis que conjugar el verbo en el futuro, tenéis que... tenéis que buscar la pieza que... Que tiene "yo - decir", en futuro... "Yo diré"

AA- Diré.

P- "Hacer - tú", tú...

AA- Harás.

P- "Querer - ella", ella...

AA- Querrá.

P- Muy bien. ¿Estáis entendiendo?

AA- Sí.

P- ¿Fácil?

AA- Sí.

P- Muy fácil.

A6- Y tenemos tiempo para...

P- No, vamos a hacer... cada grupo va a jugar, el primer grupo que...

A2- Que acaba.

P- Que acaba, es el ganador, o sea, el primer grupo que completa el dominó. **(gestos)**



Imagem 5: 1º jogo - 2º ciclo de investigação

A5- Mande stôr.

P- ¿Cómo?

A2- e ao mesmo tempo?

P- Sí, Os voy a dar a todos...

(P prepara as peças de dominó para distribuir pelos alunos)

**(AA agrupam-se)**

P- ¿Son cuatro grupos, correcto?

A3- Sí.

**(P escreve algumas regras no quadro)**



Imagem 6: 1º jogo - 2º ciclo de investigação

P- Empezáis con la amarilla...

A5- ¿Con qué, "amarella"?

P- Con la amarilla.

A5- Ah, la amarilla.

**(P distribui as peças de dominó pelos grupos)**

P- Tenéis que... Espacio... vamos, las piezas están mezcladas, ¿sí?... O sea, vais a hacer un círculo o un cuadrado **(P usa gestos)**, porque empieza con una y acaba con la misma...

**(AA começam a jogar)**

A6- Professor, temos que fazer um círculo?

P- O un cuadrado, depende... Porque vais a acabar con esta **(aponta para a peça inicial/final)**



Imagem 7: 1º jogo - 2º ciclo de investigação

A6- tem de ser assim, professor?

P- Claro, ¡es dominó!

(P vai a outro grupo)

P- Mira, eso no es así, es un dominó... (gestos), tenéis que continuar...



Imagem 8: 1º jogo - 2º ciclo de investigação

**2º ciclo de investigação - 2º jogo: “El queso mágico”**

P- A ver, este juego se llama "El queso mágico" y se juega con una, con una...

AA- Una...

A3- Una cosa... um papel, um tabuleiro.

P- Un tablero, sí, muy bien... se juega con un tablero, pero vamos a hacer así, vamos a hacer cuatro juegos, son iguales pero cuatro, vamos a formar grupos con un elemento de cada grupo, o sea...

A4- O quê? No he entendido bien.

P- Vosotros sois un equipo. ¿Correcto?

A4- Sí.

P- Entonces, os vais a distribuir por cuatro grupos, y tenéis que jugar contra un elemento de cada grupo. **(gestos)**



Imagem 9: 2º jogo - 2º ciclo de investigação

A4- Pero nosotros...

A2- Vais jugar contra mim.

P- A ver... Entonces vamos a formar un grupo. Primer grupo, un elemento de cada grupo, uno de cada... vamos.... vamos a juntar entonces...

**(ruido)**

P- ¡Vamos!

A4- Já percebi stôr, mas todos vão...(ruído)

P- Grupos con un elemento de cada grupo...

A2- Posso ficar com o [X]?

P- No. ¡Tienes que jugar contra tres de otros equipos!

**(AA começam a agrupar-se)**

P- ¡Tenéis que jugar contra!

**(barulho)**

P- Hey, ¡atención! Vamos, un elemento de cada grupo para allí... (aponta para uma mesa)

**(Barulho)**

P- ¡Hey, hey, hey, hey! Más tres para aquí.

**(AA acabam de se agrupar)**

P- Os voy a dar un dado... Atención, un dado para cada grupo... **(P distribui os dados pelos grupos)**

P- ¿Queréis jugar así?

P- A ver, el juego... hey, hey **(ruido)** ahora soy yo... hey, ahora hablo yo, "pcht" [X], ahora hablo yo, ¿sí?

AA- Sí.

P- Este es un juego que vamos a jugar en presente de indicativo, es muy fácil...

**(P mostra o tabuleiro com a ajuda do projetor e distribui um, em formato papel, a cada um dos grupos)**

P- Tenéis un tablero y ¿qué tenéis que hacer? Mirad aquí. **(exemplifica com o tabuleiro projetado)**

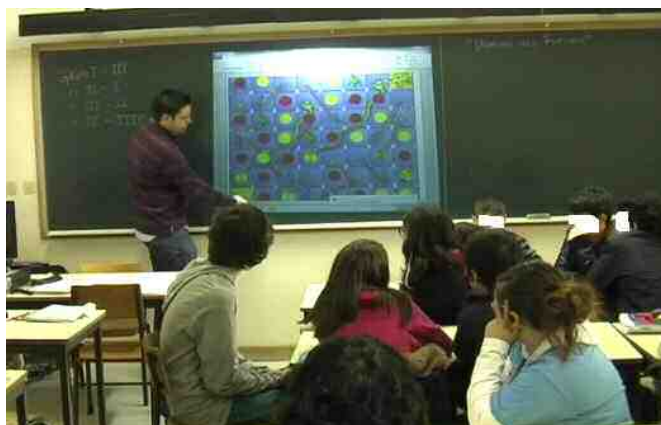


Imagem 10: 2º jogo - 2º ciclo de investigação

P- Empezáis aquí, tenéis los números pero tenéis varios colores, ¿Correcto?

AA- Sí.

P- Esos colores, cuando caes en esta casilla, por ejemplo, amarilla... Tenéis unas cartas que os voy a dar...

A4- Sí.

P- ¿Tenéis que hacer qué? En las amarillas, tenéis que conjugar el verbo.

**(P mostra um cartão)**

P- "Querer - yo"

AA- Yo quiero.

A2- Ah, vale.

P- querer - yo, yo quiero. ¿Fácil?... En las amarillas. En las rojas, tenéis que construir unas frases, ¿sí? Construir unas frases.

A7- Boa, isso é fixe.



P- Por ejemplo: "Construye una frase con el verbo oír, en presente, presente de indicativo. **(exemplifica ao ler um dos cartões)**



Imagem 11: 2º jogo - 2º ciclo de investigação

A2- Yo oigo.

P- Sí, Yo oigo. Yo oigo música, por ejemplo. Las rojas, ¿vale?

AA- Sí.

P- Después, tenéis otro color que es el verde. Con el verde, tenéis varias funciones, tenéis que hacer lo que dice aquí, pero si dice: pregunta a un amigo tuyo, no lo hagas, hacéis vosotros mismos, ¿sí?

A7- Quê professor?

P- Cuando aparece pregunta a un amigo. No lo preguntes, contestas tú.

A7- Ah, ok.

A7- E se calhar naquelas escadas e assim?

P- ¡Ahí está! Si caen en las escaleras...

A- Subimos.

P- Eso. Si caes aquí... vienes hasta aquí. **(gestos)**



Imagem 12: 2º jogo - 2º ciclo de investigação

A2- E nas cobras, professor?

P- Aquí no hace nada pero si caes en la cabeza, tienes que venir hasta la cola de la serpiente... Si no respondes bien...

A2- Sí, eso.

P- Una casilla atrás.

A2- Ah, ok.

P- Aquí... Pregunta... atrás y ganas...

A7- Subimos logo as escadas automaticamente.

P- No, sí caes aquí, sí **(aponta)**. Sino... Gana el primero que llega al cincuenta y cinco. [X], viene a la pizarra, por favor.

A4- Professor, começamos daqui e vamos assim? **(P exemplifica com um aluno)**



Imagem 13: 2º jogo - 2º ciclo de investigação

P- No. Mira, todos tienen números.

A7- ¿Así?

P- Sí. **(exemplifica)** Vamos.

A3- Professor, e as pecitas?

P- Ah, ¿tenéis algo para marcar vuestra...una pieza?

### 3º ciclo de investigação - jogo: “El queso mágico”

P- El juego que vamos a jugar... “hey” **(ruido)** es “El queso mágico”, ¿Os acordáis?

A1- Como é que é, Professor?

P- “El queso mágico”, ¿te acuerdas?

A1- Ah, sí.

P- Vamos a jugar en un tablero, ¿vale? **(gestos)**





Imagem 14: jogo do 3º ciclo de investigação

P- y... **(P cala-se devido ao ruído produzido por dois alunos)**

-vamos a jugar en grupos de 4, ¿Sí? ¿Os acordáis? Un elemento de cada grupo.

A2- Sí. De cada equipo.

P- De cada equipo, muy bien. Ahora...

**(Problemas com o Projetor)**

P- Entonces, ¿os acordáis del juego? A ver, a ver... en primer lugar vamos a agruparnos, cuatro grupos de cuatro elementos, un elemento de cada grupo.

A3- Podemos ser los cuatro, professor?

P- ¿Hay un elemento de cada grupo, Aquí? ¿Os acordáis de vuestro grupo?

A3- No.

P- Tenéis que jugar con un elemento de cada grupo.

A2- Professor, nós somos o grupo três e eles têm quatro.

A3- Eu vou para esse grupo.

P- Tienes que elegir un grupo. Cada uno de vosotros, un grupo. Pero ahora...Psst... niños vamos a prestar atención...

**(AA organizam os grupos e P mostra o tabuleiro de jogo com o projetor)**

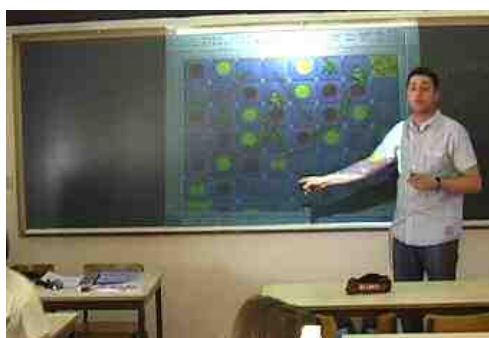


Imagem 15: jogo do 3º ciclo de investigação

P- Ahora prestad atención, ¿sí? Por favor. Vamos a ver si os acordáis de las reglas...

A4- Profesor, ya sabemos eso.

P- ¿Ya sabéis todo?

AA- Sí.

P- Entonces, ¿cómo vamos a jugar?, ¿cómo se juega entonces?... **(ruído)** ... Hey, hey!

**(silêncio e um dos AA começa a explicar o jogo)**

A5- Nós temos que lançar os dados...

P- ¿No puedes hacerlo en español?

A5- Nosotros tenemos que “lançar” o dado...

P- Tirar al dado...**(gestos)**



**Imagem 16:** jogo do 3º ciclo de investigação

A5- Tirar al dado y el número que “calhar”

P- La casilla en que caes, sí...

A5- Tenemos que avanzar...

P- Tenéis aquí algunos colores, ¿sí? Tres colores: amarillo... **(aponta)**

AA- “Vierde”.

P- ¿Vierde?

AA- Verde.

P- Verde y...

AA- Rojo.

P- Cada uno tiene unas... **(P mostra os cartões)**

AA- Preguntas.

P- Preguntas y unas indicaciones para hacer con el color en que habéis caído.

**(Ruído)**

P- Hey, Hey, Atención... si es el inicio... si caes... Psst, ¡niños!

**(AA fazem silêncio)**

P- Si el jugador cae en el inicio de las escaleras... **(mostra com o projetor)**



**Imagem 17:** jogo do 3º ciclo de investigação

AA- Subimos.

A2- Suebe.

AA- ¡Sube!

P- Sube, y si cae en... (aponta para o tabuleiro projetado)

A1- En la cabeza...

P- ¿En la cabeza de la serpiente?

A1- Descemos...

P- Bajamos hasta la cola de la serpiente, ¿vale?

AA- ¡Vale, vale!

P- Gana el primero que llegue al...

AA- Queso.

P- ¡Atención a los colores!

## Apêndice 8: Transcrição da entrevista

**Legenda: P = Professor; A1 = Aluno 1; A2 = Aluno 2; A3 = Aluno 3 [X] = Nome do aluno**

**P- As instruções que utilizei nos jogos foram sempre claras para vocês?**

A1, A2, A3- Sim.

P- Foram sempre claras?

A1, A2, A3- Sim.

P- Ou houve alguns momentos que não perceberam assim tão facilmente?

A2- Não.

A3- Não.

A1- Eu acho que foram sempre claras.

**P- Perceberam logo tudo o que era para fazer em todos os jogos?**

A1, A2, A3- Sim.

P- Foi? E neste aqui? (*“El queso mágico”*)

A1- Este hoje foi mais fácil.

P- Hoje, não é? E na última vez?

A2- Também.

A3- Também.

A1- Na última vez... sim.

P- Não foi um bocado mais confuso?

A1- Oh, mais ou menos.

A2- Um pouco.

A3- Um bocado.

P- Vocês recordam-se deste jogo na última sessão?

A1- Sim, por causa das regras, eram um pouco confusas e nós não...

A3- Só que agora já é a segunda vez e nós já percebemos melhor.

A2- “Ya”.

**P- Já foi mais fácil. E como é que acham que foi mais fácil perceber as instruções?**

A1- Quando o professor exemplificava.

A2- Também acho.

A3- Quando o professor mostrava as coisas.

**E quando utilizei gestos, o quadro e o projetor? Qual ou quais ajudaram mais?**

A3- O projetor...

A1- Nenhum. Eu acho que é mais as palavras.

A2- Ya. Nenhum.

P- Nenhum ajudou? Os gestos não ajudaram?

A1- Não.

A2- Se calhar os gestos.

A3- O projetor. Eu acho que o projetor ajudou um bocadinho.

A1- Sim, mais ou menos. (os gestos)

A3- “Ya”, o projetor. Quando você projetou o jogo e nos explicou com as setas e assim.

P- Ou seja, com os gestos e com o projetor.

A2-Sim.

A3-Sim.

A1- Sim, é isso.

P- Isto aqui não é só para este jogo, estou a falar de todos os jogos...

A1- Sim... claro professor!

A2- Sim.

A3- Sim... sim.

**P- Sentiram necessidade que eu traduzisse as instruções para português?**

A1, A2, A3- Não.

P- Nunca?

A2- Não.

A1- Oh [X], humm... (riso)

P- Vocês (alunos) de vez em quando diziam: Não percebi, professor!

A3- Eu não.

A1- Eu não. Eu percebi tudo o que você disse.

A2- Foi só quando conjugamos os verbos, às vezes tínhamos dúvidas.

P- Isso é a parte do jogo, não é? Não das instruções. Eu quando falo do jogo...

A1- Nas instruções, eu percebi (as instruções).

A2- Eu também.

P- ... falo de perceber o jogo, está bem?

A3- Eu, nas instruções, percebi.

P- Nas instruções do jogo, está bem?

**P- Foi mais fácil perceber o jogo quando um colega vos explicou?**

A1, A2, A3- Não.

P- Não?

A2- Percebi logo à primeira.

A1- Pois.

A3- Eu também.

P- Em todos os jogos?

A1, A2, A3- Sim.

**P- Então, com o jogo que realizamos hoje, já foi mais fácil perceber as regras?**

A1- Sim.

A2- Sim.

A3- Já.

**P- E Qual foi o jogo mais fácil?**

A1- Eu acho que foi aquele em que nós... aquele... de "cuesta"... de volta para o quadro.

P- "*De espaldas a la pizarra*"?

A1- Sim, é isso. "*De espaldas a la pizarra*".

A3- Não. Eu acho que foi este.

P- O mais fácil de perceber. Eu quando digo mais fácil...

A2- Oh professor, eu já não me lembro bem.

P- Nós tivemos o primeiro, que era o "*¿Quien quiere ser millonario?*", lembram-se?

A1-Sim. Esse aí não foi grande coisa. Foi muito fácil.

A2- Ah, Já me lembro. Ya, foi muito fácil.

A3- Eu acho que foi o de hoje.

P- Depois jogamos o "*De espaldas a la pizarra*", jogamos o dominó ("*Dominó del futuro*"), no dominó não tiveram dificuldade?

A3- Eu tive um bocadinho.

A1- Eu já não sei qual é que é esse.

P- O dominó era aquele em que tínhamos que pôr...

A3- E que tinha que acabar...

A1- Ah, esse aí. Esse era difícil, mas as regras... foi fácil. (de perceber)

A2- Sim. O que era difícil era acertar com as peças... os verbos.

P- Se calhar, esse foi mais difícil que o de hoje.

A1- Sim. Esse foi mais complicado.

P- Que o de hoje, ou que o da última vez que fizemos? (última sessão)

A1, A2, A3- Que o de hoje.

P- Esse foi o mais difícil?

A1- Sim.

A2- O do dominó foi.

A3- O mais difícil dos quatro.

P- O do dominó **foi o mais difícil de perceber as regras? De todos os jogos?**

A3- Foi.

A2- As regras... se calhar foi o das espaldas.

A1- Sim. Esse foi mais complicado de perceber as regras. O professor só falava.

A3- Ya... Sim, esse foi mais confuso.

P- Muito bem. Então...e **qual foi o jogo que mais gostaram?**

A2 e A3- Daquele das costas.

A1- “Ya”, o meu também, “De espaldas a la pizarra”.

P- Porque era o mais fácil, ou porque era o mais...

A3- Não...

A1- Não. Porque era o mais divertido. Porque...pronto, as pessoas tinham que tentar adivinhar e também era fácil.

A2- E metia piada, algumas vezes diziam mal...

A1- Sim.

A3- Humm. (riso) Foi fixe.

## Apêndice 9: Pedido de autorização de gravações vídeo/áudio

Autuano  
Em 22/11/2012  
O Diretor

Exmo. Senhor Diretor do Agrupamento  
de Escolas José Silvestre Ribeiro  
Idanha-a-Nova

Castelo Branco, 28 de Novembro de 2012

Assunto: Pedido de autorização de Gravação Vídeo

Exmo. Senhor Diretor,

Na qualidade de professor estagiário de espanhol da turma 8ºB, do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, eu, Hélder Licínio da Silveira Correia, venho por este meio pedir autorização para realizar gravações vídeo no âmbito de um projeto a desenvolver para o mestrado em causa.

**É de salientar, que apenas o professor estagiário será gravado em vídeo.**

Agradeço a sua amável colaboração.

Sem outro assunto de momento,

Os melhores cumprimentos

Hélder Licínio da Silveira Correia

Hélder Licínio da Silveira Correia