

DANIELA CRISTINA NEVES FERNANDES

**CONTRIBUTOS DO LÚDICO PARA A APRENDIZAGEM DO  
INGLÊS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

Escola Superior de Educação e Comunicação

2023

DANIELA CRISTINA NEVES FERNANDES

# **CONTRIBUTOS DO LÚDICO PARA A APRENDIZAGEM DO INGLÊS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Trabalho efetuado sob a orientação de:  
Professora Doutora Maria Isabel Mendonça Orega



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

Escola Superior de Educação e Comunicação

2023

**CONTRIBUTOS DO LÚDICO PARA A APRENDIZAGEM DO INGLÊS NO 1.º CICLO DO  
ENSINO BÁSICO**

**Declaração de Autoria do Trabalho**

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

Daniela Cristina Neves Fernandes

.....

(assinatura)

Direitos de cópia ou Copyright

© Copyright: Daniela Cristina Neves Fernandes.

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

## AGRADECIMENTOS

A realização do presente relatório não seria possível sem o auxílio e apoio de várias pessoas que colaboraram direta e indiretamente comigo no decorrer deste ciclo de estudos, às quais estou imensamente grata.

Aos meus pais e ao meu irmão, do fundo do meu coração, um grande obrigado, por todo o incentivo, dedicação e confiança, assim como ao resto da família. Acima de tudo, obrigada pela paciência;

Aos meus grandes amigos, que estiveram presentes nos momentos difíceis para me darem força e me motivarem a seguir em frente sem que me deixassem pensar em desistir, principalmente à Joana. Foi um grande suporte, por ser, além uma grande amiga, a minha companhia de trabalho e se mostrar sempre disponível para me ajudar;

Ao Fábio, por estar sempre do meu lado, pelo apoio incondicional que me deu desde o início e sobretudo pelo constante apoio nos momentos difíceis;

À orientadora do presente relatório, Professora Doutora Maria Isabel Mendonça Orega, pela orientação, aconselhamento e compreensão prestados, que se revelaram fundamentais para a elaboração deste trabalho;

A todos os professores que me formaram neste Mestrado, pois cada um, à sua maneira, teve impacto positivo e significativo na minha formação;

Aos professores cooperantes e aos seus alunos que se disponibilizaram para responder aos questionários. Contribuíram imensamente para a realização deste estudo;

Por último, mas não menos importante, aos alunos que conheci na Prática de Ensino Supervisionada, que inspiraram a escolha deste tema. Pela forma calorosa com que me acolheram e me fizeram evoluir como pessoa e profissional, um agradecimento muito especial.

A todos o meu mais sincero Muito Obrigado!

## RESUMO

Este relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, inserida no Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Algarve. Um dos objetivos consistiu em determinar de que forma o lúdico, como ferramenta pedagógica, é eficaz na aquisição e fixação de competências linguísticas no ensino de inglês como língua estrangeira neste nível de ensino. Outro foi entender de que forma o lúdico contribui para o aumento da motivação e do envolvimento nas aulas dentro deste contexto, numa tentativa de promover estratégias de ensino mais eficazes e motivadoras.

A investigação contempla uma pesquisa sobre a temática, recorrendo aos documentos orientadores do sistema educativo português e a autores de referência, em conjunto com uma investigação quantitativa através de um inquérito por questionário destinado a alunos do 3.º e 4.º ano do 1.º CEB que frequentam a disciplina de inglês. Foi realizada uma análise estatística de forma a entender as conceções dos alunos face ao uso de atividades lúdicas. No total, participaram 133 alunos, inseridos em turmas regulares do 1.º CEB, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos.

Os resultados obtidos permitem afirmar que o lúdico, neste contexto, pode constituir-se como uma estratégia de ensino valiosa, por favorecer a aquisição de conhecimentos de forma motivadora, agradável e gratificante. A amostra de inquiridos revelou uma evidente apetência para a realização de atividades de cariz lúdico-didático, principalmente jogos, canções e vídeos. Além de auxiliar no desenvolvimento das quatro competências comunicativas estabelecidas no QECR, o lúdico é promotor do desenvolvimento das competências preconizadas nas AE, contribui para o aumento da motivação dos alunos e, consequentemente, para a aprendizagem.

Palavras-chave: Lúdico, Motivação, Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, Aprendizagem.

## ABSTRACT

This report was developed within the scope of the “Supervised Teaching Practice” curricular unit, integrated in the Primary English Teaching master’s degree in the University of Algarve. One of the main goals was to determine how effective ludic activities, as pedagogical tools, can be for the learning and acquisition of linguistic skills in the teaching of English as a foreign language in primary schools. Another was to understand how it contributes to the increase of motivation and involvement of students in the English class, in an attempt to further promote motivational and effective teaching strategies.

The investigation covers research on the matter, derived from the Portuguese educational system’s official documents and academic papers from researchers and educators, as well as a quantitative survey investigation aimed at students attending the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> years of primary education who study English as a foreign language. The aim was to conduct a statistical analysis to help better understand the students' perceptions regarding the use of recreational activities. In total, 133 primary school students participated in this survey, aged between 8 and 11 years old.

The results obtained from the surveys show that Play, in this context, can be a valuable teaching strategy as it encourages knowledge acquisition in a motivating, enjoyable and rewarding way. The respondents expressed increased interest and desire to learn through recreational-pedagogical activities, particularly games, songs, and videos. Besides assisting in the development of the four communicative skills established by the CEFR, ludic activities support the development of all skills recommended by the AE, contributing to an increase in student motivation and, consequently, learning.

Keywords: Ludic activities, Motivation, Primary English Teaching, Learning

# ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	ix
ÍNDICE DE TABELAS .....	ix
LISTA DE ABREVIATURAS .....	x
<b>Capítulo 1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>5</b>
<b>2.1 Contexto Atual de Ensino de Inglês no 1.º Ciclo no Ensino Básico em Portugal .....</b>	<b>6</b>
2.1.1 O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas .....	6
2.1.2 Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal .....	8
2.1.3 Metas Curriculares de Inglês .....	10
2.1.4 Aprendizagens Essenciais .....	12
<b>2.2 O papel da idade na aprendizagem de uma língua estrangeira .....</b>	<b>13</b>
<b>2.3 A motivação .....</b>	<b>17</b>
2.3.1 A motivação no ensino de línguas estrangeiras .....	21
<b>2.4 Contributos do lúdico para aprendizagem do Inglês .....</b>	<b>24</b>
2.4.1 O lúdico, o jogo e a brincadeira .....	25
2.4.2 Contributos do lúdico para a aprendizagem no 1.º Ciclo do EB .....	25
2.4.3 Contributos do lúdico para a aprendizagem de línguas estrangeiras no 1.º CEB .....	28
<b>2.5 Estratégias lúdicas para o ensino da língua inglesa .....</b>	<b>30</b>
2.5.1 Os jogos .....	31
2.5.2 As Músicas .....	36
2.5.3 As dramatizações .....	42
2.5.4 Os trabalhos manuais .....	44
2.5.5 As Histórias .....	48
2.5.6 Os Materiais Audiovisuais .....	51
2.5.7 O manual escolar .....	53
<b>2.6 A realidade do Lúdico como ferramenta pedagógica no atual panorama europeu de ensino de línguas estrangeiras no 1.º CEB .....</b>	<b>55</b>
<b>Capítulo 3. METODOLOGIA .....</b>	<b>57</b>
<b>3.1 Problema, objetivos e questões de investigação .....</b>	<b>57</b>
<b>3.2 Instrumentos de recolha de dados .....</b>	<b>58</b>
<b>Capítulo 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>61</b>
<b>4.1 Resultados do inquérito por questionário .....</b>	<b>61</b>
<b>4.2 Discussão .....</b>	<b>74</b>

4.2.1 Será o lúdico como ferramenta pedagógica eficaz na aquisição e fixação de competências linguísticas no contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira no 1.º CEB?.....	75
4.2.2 As crianças, de facto, exibem níveis superiores de motivação e envolvimento nas aulas de língua estrangeira? .....	78
<b>Capítulo 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	80
<b>5.1 Limitações do estudo e futuras linhas de investigação</b> .....	80
<b>5.2 Conclusão</b> .....	81
REFERÊNCIAS .....	83
APÊNDICES .....	91
<b>Apêndice A. Questionário: Contributos do Lúdico para a Aprendizagem de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico.</b> .....	91

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 4.1- Selecciona as atividades que te fazem sentir mais motivado(a) nas aulas de inglês.....	62
Gráfico 4.2- Selecciona as atividades que te ajudam a aprender inglês com maior facilidade.....	64
Gráfico 4.3- Selecciona as atividades que gostavas fazer mais vezes nas aulas de inglês.....	65
Gráfico 4.4- Selecciona as atividades que não fazem diferença nenhuma.....	66
Gráfico 4.5- Selecciona as atividades que te ajudam a compreender o que ouves em inglês.....	68
Gráfico 4.6- Selecciona as atividades que tornam mais fácil falar em inglês com os teus colegas e professora.....	69
Gráfico 4.7- Selecciona as atividades que tornam mais fácil ler e compreender as palavras dadas na aula.....	70
Gráfico 4.8- Selecciona as atividades que te ajudam a praticar a escrita em inglês.....	71
Gráfico 4.9- Selecciona a opção que se aplica a ti.....	72
Gráfico 4.10- Se gostas destas atividades na sala de aula, selecciona o/s motivo/s.....	73

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 4.1- Caracterização da amostra de inquiridos.....	62
----------------------------------------------------------	----

## LISTA DE ABREVIATURAS

AE- Aprendizagens Essenciais

CEB- Ciclo do Ensino Básico

CEFR- Common European Framework of Reference for Languages

EB- Ensino Básico

EFL- English as a Foreign Language

ESL- English as a Second Language

L2- Second Language

LE- Língua Estrangeira

PES- Prática de Ensino Supervisionada

QECR- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

## **Capítulo 1. INTRODUÇÃO**

Este relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A elaboração do relatório é considerada uma condição para a obtenção do grau de mestre em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este será conferido após aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do curso e a consequente defesa pública do mesmo, conforme o previsto no artigo n.º 23 do Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto.

A atual política educativa para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras defende que deverá ser privilegiada a diversidade linguística e cultural, a fim de motivar os alunos para a aprendizagem de várias línguas (Conselho da Europa, 2001a). Além disso, segundo o mesmo documento, é fundamental o desenvolvimento da motivação, das capacidades e da confiança do aprendente, de modo que este consiga enfrentar novas experiências linguísticas. De facto, como argumentam Brewster et al. (2002), “studies of the good language learner have shown that successful learners are willing to make mistakes (...) and have a lot of confidence” (p.22).

Decorrente do explicitado, o presente estudo visa descrever e refletir sobre o lúdico como ferramenta pedagógica e motivacional no ensino de inglês como língua estrangeira no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A pesquisa aqui apresentada tem por objetivo compreender o contributo e a importância das atividades lúdicas no 1º Ciclo do Ensino Básico.

A escolha desta temática foi motivada pela experiência da Prática de Ensino Supervisionada, um período do meu percurso académico em que o meu principal objetivo era proporcionar aos alunos aulas motivadoras através das minhas práticas educativas, com vista à efetiva aquisição das aprendizagens. Após constatar que o uso de atividades de cariz lúdico provocavam uma resposta deveras positiva no envolvimento e participação dos educandos, tornou-se evidente que este era o rumo que queria tomar no presente relatório, de forma a determinar quais os “Contributos do lúdico para a aprendizagem do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico”. Como futura docente é minha obrigação pesquisar e estar a par de abordagens de ensino que ajudem a otimizar a aprendizagem dos meus futuros educandos.

A exploração do lúdico poderá revelar-se uma mais-valia para docentes e alunos como facilitador de aprendizagens, que motiva e entusiasma os alunos ao mesmo tempo que

favorece a sua aprendizagem. Posto isto, é preciso refletir sobre a sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

Logo, este trabalho discute o conceito de “lúdico”, descreve o seu impacto na aprendizagem e no desenvolvimento integral do ser humano, nomeadamente das crianças, e aborda o seu uso ao nível do 1.º CEB. Retrata também o lúdico no contexto de ensino de línguas estrangeiras, apresentando algumas atividades lúdicas que podem ser usadas nas aulas de Inglês a fim de ajudar na aprendizagem e retenção dos conteúdos.

Portanto, o relatório encontra-se dividido em cinco capítulos principais. Neste primeiro capítulo são apresentadas as principais motivações e objetivos da investigação, a sua relevância atualmente no contexto de ensino de línguas no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal e um resumo breve dos capítulos seguintes que o constituem.

No segundo capítulo encontra-se o enquadramento teórico, onde são descritas algumas teorias e conceções de diversos autores relativamente à questão do lúdico, partindo de um plano mais abstrato e teórico para o particular, onde se fundamenta o seu contributo para uma aprendizagem mais eficaz e motivadora.

Essencialmente, é fornecido contexto acerca do atual quadro de Ensino de Inglês no 1.º Ciclo no Ensino Básico em Portugal; são destacados os documentos curriculares de referência em vigor para docentes de Inglês, referentes a este contexto de ensino; mencionados os principais benefícios da aprendizagem do inglês como língua estrangeira no 1.º CEB; e realizada uma reflexão relativa à importância da motivação para a aprendizagem.

Neste contexto, é abordado o impacto da motivação no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), em específico o Inglês. Em seguida, é debatido o valor educacional do lúdico e a sua relevância dentro do contexto educativo. Portanto, é nesta secção proporcionado contexto em relação à temática, nomeadamente uma distinção entre os termos “lúdico”, “jogo” e “brincadeira” e considerado o valor educacional do lúdico, além da sua relevância no contexto educativo.

Por fim, este capítulo expõe os contributos e importância de atividades de cariz lúdico para a aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente no contexto de ensino de Inglês como língua estrangeira, e propõe algumas estratégias lúdicas para o ensino da língua inglesa, tais como: os jogos, as músicas, as dramatizações, os trabalhos

manuais, as histórias, os materiais audiovisuais e até mesmo o manual escolar. Em último lugar, é retratada a realidade do Lúdico como ferramenta pedagógica no atual panorama europeu de ensino de línguas estrangeiras no 1.º CEB.

Posteriormente, no terceiro capítulo encontra-se o delineamento do plano de investigação, onde se descreve a natureza e objetivo do estudo e são discriminadas as questões de investigação e as técnicas selecionadas para a recolha e tratamento dos dados. Esta investigação pretendeu responder às seguintes questões-problema:

1. Será o lúdico como ferramenta pedagógica eficaz na aquisição e fixação de competências linguísticas no contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira no 1.º CEB?
2. As crianças, de facto, exibem níveis superiores de motivação e envolvimento nas aulas de língua estrangeira?

O método de recolha de dados selecionado foi o inquérito por questionário (caráter quantitativo), com vista a realizar uma análise estatística que permita entender as conceções dos alunos face ao uso de atividades lúdicas. Este questionário destinou-se a alunos do 3º e 4º ano do 1.º Ciclo do EB que frequentam a disciplina de inglês e as perguntas incidiram essencialmente sobre as conceções das crianças em relação ao lúdico como ferramenta de aprendizagem, de forma a compreender o valor que atribuem à ludicidade nas aulas de língua estrangeira e que atividades consideram que melhor beneficiam a sua aprendizagem deste idioma. Foram redigidas um total de dez questões, de resposta fechada e obrigatória, disponibilizadas online (Google Forms), para uma maior facilidade de divulgação, acesso e colheita de respostas.

O quarto capítulo incide sobre a apresentação dos resultados obtidos através do instrumento de recolha de dados, bem como a sua análise e interpretação. O inquérito por questionário acumulou um total de 133 respostas, de alunos inseridos em turmas regulares do 1.º Ciclo do EB, de quatro estabelecimentos de ensino diferentes (três Escolas do Sistema Público e uma Escola do Sistema Privado), pertencentes ao distrito de Faro. Do total de inquiridos, 50 frequentavam o 3.º ano de escolaridade e 83 o 4.º ano, cujas idades estão compreendidas entre os 8 e os 11 anos.

Seguidamente, são debatidos os resultados e atribuída uma resposta conclusiva às questões de investigação lançadas, com base nos dados recolhidos e descritos anteriormente.

O quinto e último capítulo é dedicado às considerações finais, onde se reflete acerca dos resultados obtidos e se retiram conclusões inerentes à temática em questão. São também enunciadas as limitações do estudo e propostas linhas de investigação futuras. São ulteriormente indicadas as referências bibliográficas que suportam este trabalho e os anexos que o complementam.

Os dados acumulados nesta investigação fizeram emergir algumas considerações importantes nesta matéria. Com efeito, este estudo permitiu determinar que a inserção das atividades lúdicas nas práticas de ensino é uma escolha acertada. Além de se revelarem úteis para introduzir, consolidar e aprofundar os conteúdos programáticos, motivam as crianças intrinsecamente, o que permite proporcionar aprendizagens muito mais significativas.

Contudo, embora seja notável a evolução do ensino de inglês no 1.º Ciclo no Ensino Básico em Portugal, verificou-se também que esta ainda não se constitui como uma prática comum no atual contexto de ensino. Algumas instituições consideram a utilização destes recursos uma prática meramente recreativa, sem qualquer função pedagógica.

No entanto, sem dúvida estas atividades são uma mais-valia e o seu valor educacional é incalculável, pelo que os seus contributos são imensos. Esta estratégia motiva os alunos e promove um ambiente de aprendizagem positivo no processo de aquisição da língua inglesa.

## Capítulo 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O continente europeu é caracterizado pela sua considerável diversidade linguística e cultural. Assim, o saber línguas torna-se essencial para uma Europa de sucesso. Consequentemente, Portugal começa a pertencer a uma comunidade plurilingue. Nesta comunidade, a aprendizagem de línguas estrangeiras facilita o contacto com outros indivíduos, outras culturas e permite ainda acesso diferentes modos de viver e pensar. As oportunidades de aprendizagem de línguas devem então ser proporcionadas desde cedo, de modo a favorecer a compreensão entre povos e promover o exercício da cidadania (Conselho da Europa, 2001b).

Segundo dados facultados pelo relatório *Key Data on Teaching Languages at School in Europe* (European Commission, 2017), relativo ao estado do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na Europa, verifica-se que nos países europeus o ensino de línguas estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade se tem vindo a iniciar cada vez mais cedo no decorrer da última década.

De acordo com o relatório (European Commission, 2017), 83.8% dos estudantes que frequentavam o ensino primário em 2014 estudavam no mínimo uma língua estrangeira. Em 2005, este valor situava-se nos 67.3%. Por isso, pode-se dizer que houve um aumento substancial (de 16.5 pontos percentuais), isto porque a intenção de iniciar cada vez mais cedo o contacto com uma língua estrangeira está ligada a razões de mobilidade e empregabilidade. Numa Europa cujo principal objetivo prevalece na criação de um espaço de livre circulação de pessoas e bens e na promoção de condições de mobilidade geográfica para cidadãos europeus, para que se aumentem as condições de empregabilidade, a aprendizagem de uma língua estrangeira é um elemento facilitador.

É universalmente reconhecida a noção de que a língua inglesa é uma ferramenta imprescindível atualmente. Num número crescente de países europeus, a língua inglesa já está integrada no ambiente público e familiar, nomeadamente através da televisão, filmes, música pop, revistas e jornais (Brewster et al., 2002).

De acordo com informação divulgada pela base de dados Ethnologue, no ano 2020, existem cerca de 7,117 línguas vivas. Embora o inglês seja apenas a terceira língua mais falada entre estas quando considerado o montante de falantes nativos (379,000,000 falantes), ao considerar também o número de falantes não-nativos (753,000,000 falantes) esta ocupa o primeiro lugar (Eberhard et al., 2020). Logo, autores como Brewster et al.

(2002) reconhecem que o inglês desempenha, sem dúvida, o papel de idioma global, devido ao seu status atual.

## **2.1 Contexto Atual de Ensino de Inglês no 1.º Ciclo no Ensino Básico em Portugal**

Na sequência do acima exposto, o sistema de ensino português tem vindo a alterar-se e a evoluir. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, 1986), que constitui o quadro geral do sistema educativo e apresenta os objetivos gerais do Ensino Básico em Portugal, prevê que seja proporcionada a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira, bem como a iniciação de uma segunda (Lei n.º 46/86, 1986, Artigo 7.º, alínea d). Algumas das finalidades desta Lei consistem em proporcionar uma formação geral, comum a todos os portugueses, que não só assegure a descoberta e o desenvolvimento de aspetos como os interesses e aptidões, o raciocínio lógico, a memória, a criatividade, o espírito crítico e o sentido moral do indivíduo, mas também que promova a realização pessoal em conformidade com os valores da solidariedade social atual (Lei n.º 46/86, 1986, Artigo 7.º, alínea a).

Contudo, a introdução da aprendizagem de uma língua estrangeira nos primeiros anos de escolaridade obrigatória é uma realidade ainda recente. O primeiro passo com vista à introdução do ensino de línguas estrangeiras no 1.º Ciclo do Ensino Básico foi dado em 1989, com o Decreto-Lei n.º 286/89, artigo 5.º, que estabeleceu que neste ciclo as escolas podem, face aos recursos disponíveis, disponibilizar a iniciação de uma língua estrangeira, na sua vertente oral e num contexto lúdico (Decreto-Lei n.º 286/89, 1989). Portanto, do ponto de vista legal, surgiu a primeira condição com vista à implementação do ensino das línguas a este nível de escolaridade em Portugal. Não obstante, o ensino do Inglês tinha carácter facultativo, permanecendo como atividade de enriquecimento curricular. A sua obrigatoriedade iniciava-se apenas a partir do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

### **2.1.1 O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**

Mais tarde, atendendo à crescente necessidade de reformular os preceitos teóricos da vertente de ensino de línguas estrangeiras, foi apresentado em 2001 o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), documento da autoria do Conselho da Europa (2001a).

Este foi concebido no sentido de impulsionar a colaboração e promover a unificação entre os estados-membros da Comissão Europeia ao proporcionar uma base comum para a elaboração de linhas de orientação curriculares exames, manuais e programas de línguas em toda a Europa. Portanto, a sua finalidade é ultrapassar as barreiras linguísticas entre profissionais que trabalham no ramo do ensino de línguas vivas na Europa, capacitando-os com os meios para refletirem acerca das suas práticas, a fim de contextualizar e coordenar os seus esforços e simultaneamente garantir não só a qualidade de aprendizagem desejada no ensino das línguas estrangeiras, mas também assegurar que as necessidades dos alunos são respeitadas e correspondidas (Conselho da Europa, 2001a).

Fundamentalmente, o documento constitui uma base de comparação de objetivos, conteúdos e métodos de aprendizagem realistas e coerentes para o continente, assim como de uniformização de critérios, de forma inclusiva, coerente e transparente (Conselho da Europa, 2001a). Ao proporcionar uma base comum, é promovida a mobilidade europeia, a cooperação internacional e o respeito às identidades e diversidades culturais (Conselho da Europa, 2001a).

O QEQR é composto por uma descrição detalhada do que se espera que os discentes de línguas estrangeiras aprendam no decorrer da sua escolaridade, de modo que possam ser considerados fluentes na mesma, e estipula quais os conhecimentos e capacidades necessários para serem eficazes a alcançar esse fim (Conselho da Europa, 2001a).

O QEQR define ainda os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes ou falantes de uma língua, possibilitando a avaliação do seu progresso relativamente à sua compreensão e expressão oral e escrita, em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida (Conselho da Europa, 2001a).

Os níveis de proficiência comuns de referência estabelecidos agrupam-se em três blocos principais, que correspondem a uma divisão entre os níveis básico (A), intermédio (B) e avançado (C) do seguinte modo: A1 iniciação, A2 elementar, B1 Limiar, B2 Vantagem, C1 Autonomia e C2 Mestria. No 1.º Ciclo do Ensino Básico, no contexto português, o nível que se pretende que os profissionais desta área trabalhem com os seus alunos é o nível A1, de iniciação, onde se espera que o aluno seja

capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode

apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante. (Conselho da Europa, 2001a, p.49)

O QECR criou também uma grelha de avaliação, onde se delimitam as capacidades que cada aluno deve possuir em cada nível de proficiência, que se divide em 3 grupos principais: Compreender, Falar e Escrever. Deste modo, os docentes de línguas têm ao seu dispor meios para refletirem acerca das suas práticas de ensino, de maneira a responderem adequadamente às necessidades dos seus aprendentes.

### 2.1.2 Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal

Contudo, apenas em 2005 foi publicada pelo Ministério de Educação português uma diretriz adequada para orientar e auxiliar os docentes de línguas estrangeiras no 1.º Ciclo da educação básica nas suas práticas pedagógicas, com o Despacho n.º 14 753/2005 2.ª série (Despacho n.º 14753/2005, 2005). Este aprovou o Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico como oferta educativa extracurricular gratuita, abrangendo os 3.º e 4.º anos de escolaridade. Logo, mediante os recursos disponíveis, as escolas poderiam oferecer iniciação anterior ao estudo desta língua como atividade de enriquecimento curricular, de carácter facultativo.

Posteriormente, em 2006, surge o Despacho n.º 12591/2006 (2.ª série), que reconhece o sucesso alcançado pelo Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico e estabelece a obrigatoriedade da implementação da oferta do inglês para os 3.º e 4.º anos, contudo a frequência continua facultativa (Despacho n.º 12591/2006, 2006).

Embora a frequência da disciplina não seja obrigatória para estes anos letivos, o documento designa-se como um suporte da prática docente aos que a lecionam e veio anunciar os objetivos de aprendizagem do inglês como língua estrangeira, de acordo com as diretrizes definidas pelo QECR.

A sua elaboração deriva do reconhecimento dos benefícios proporcionados pelo desenvolvimento de uma competência comunicativa numa língua universal como o inglês

desde cedo, salientando que o ensino de inglês como língua estrangeira não só contribui para o desenvolvimento global da criança, mas também para o seu sucesso na aprendizagem de outras línguas (Bento et al., 2005). Este promove ainda o desenvolvimento das competências gerais e transversais do Ensino Básico (EB), sendo que recomenda a integração da língua nas demais áreas curriculares, com vista ao desenvolvimento de competências e à promoção de um interesse vitalício pela aprendizagem deste idioma (Bento et al., 2005).

Ademais, as orientações do Programa remetem para a importância da reflexão e debate frequentes por parte dos docentes de línguas, em relação às suas práticas pedagógicas. Isto deve-se à crescente noção que é fundamental que o docente considere as necessidades dos seus alunos, os diversos estilos de aprendizagem e os patamares de desenvolvimento em que estes se encontram, antes de selecionar as atividades a realizar, de modo a contribuir para um ensino de sucesso (Bento et al., 2005).

A principal finalidade é proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, socializadoras e motivadoras, de forma a fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua (Bento et al., 2005). Diante do exposto, o documento sugere uma abordagem que inclua atividades lúdicas, como “canções e rimas, jogos e movimento, manifestações de expressão dramática, o uso de histórias e trabalho de projeto, assim como metodologias tais como *Total Physical Response* e *Task-Based Learning*” (Bento et al., 2005, p. 14), uma vez são adequadas às características do grupo etário em questão.

Considerando o sucesso alcançado com o lançamento do Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em 2008 é publicado o Despacho n.º 14 460/2008, que estende a oferta do inglês como atividade de enriquecimento curricular aos 1.º e 2.º anos de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Despacho n.º 14460/2008, 2008).

Posteriormente, em 2014, devido à crescente importância, procura e necessidade da disciplina, o Ministério da Educação e Ciência procedeu à integração do inglês no currículo nacional a partir do 3.º ano de escolaridade, através do Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro (Decreto-Lei n.º 176/2014, 2014).

Portanto, no ano letivo de 2015/2016, o inglês passa a ter caráter obrigatório durante 7 anos de escolaridade, contribuindo para que os discentes, no decorrer do seu percurso

escolar, possam atingir níveis mais elevados de proficiência nesta língua (Despacho n.º 151/2015, 2015). Neste contexto, foi então atualizado e reorganizado o currículo nacional do Ensino Básico. A inserção da disciplina de Inglês no 1.º ciclo passa a ter, nos 3.º e 4.º anos, uma duração mínima de 2 horas semanais (Despacho n.º 151/2015, 2015).

Esta decisão constituiu um passo significativo em relação ao currículo anterior, que não se encontrava organizado e estruturado uniformemente e cuja frequência não era de carácter obrigatório.

De um modo geral, o principal objetivo é garantir que o ensino do Inglês neste ciclo de escolaridade seja efetuado “com um grau de exigência apropriado, de forma uniforme, e com metas curriculares adequadas à progressão mais rápida nos ciclos subsequentes” (Decreto-Lei n.º 176/2014, 2014, prólogo).

### 2.1.3 Metas Curriculares de Inglês

Na sequência da nova obrigatoriedade da unidade curricular de inglês nos 3.º e 4.º anos e com o objetivo de harmonizar e tornar coerente todo o ensino da língua inglesa em Portugal, foi aprovada, em julho de 2015, a articulação entre as Metas Curriculares de Inglês dos 2.º e 3.º ciclos, homologadas a 13 de maio de 2013, com novas Metas Curriculares de Inglês direcionadas ao 1.º ciclo do EB, homologadas a 19 de dezembro de 2014 (Bravo et al., 2015). O novo documento entrou em vigor, de forma sequencial, a partir do ano letivo de 2015/2016 para o 3.º ano do 1.º ciclo do EB (Ensino Básico) e a partir do ano letivo de 2016/17 para o 4.º ano do 1.º ciclo do EB.

Este novo e mais completo documento orientador, da autoria do Ministério da Educação, pretendeu definir os conteúdos e aprendizagens da língua estrangeira, de forma a conferir à prática de ensino uma sequência e encadeamento que acompanhe a progressão dos alunos no decorrer de todo o percurso académico, tendo em vista os níveis desejáveis a atingir do QECR (Decreto-Lei n.º 176/2014, 2014).

Consequentemente, o documento servia como instrumento de apoio, essencial a qualquer docente de inglês, e constituiu-se como o referencial primordial para a avaliação dos alunos, designando os conhecimentos e capacidades essenciais indispensáveis à educação. O propósito deste era enunciar, de modo organizado e sequencial, os conteúdos referenciados aos objetivos da disciplina para cada nível de ensino, de forma a assegurar

um ensino equilibrado e equivalente em qualquer instituição de ensino (Despacho n.º 151/2015, 2015).

Foram criadas Metas Curriculares para todas as disciplinas oficiais e obrigatórias, de forma a complementar os programas de ensino. Portanto, iniciar o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira no 1.º Ciclo, exige, necessariamente, a definição dos objetivos para esta aprendizagem.

As Metas Curriculares de Inglês destinadas ao 1.º ciclo do Ensino Básico, determinavam os conteúdos, as competências, as metas e os objetivos didáticos a atingir na disciplina de Inglês para este nível de ensino, em conformidade com o nível A1 da Escala Global do QECR. Estas encontravam-se organizadas em domínios de referência: Compreensão Oral; Leitura; Interação Oral; Produção Oral; Escrita; Domínio Intercultural; Léxico e Gramática. Estes, por sua vez, subdividiam-se em objetivos gerais e específicos, denominados descritores de desempenho, que definiam os patamares a atingir nos diferentes anos de escolaridade (Bravo et al., 2015).

Entre os diversos domínios, a componente oral era a mais valorizada no documento, seja ela na sua vertente de expressão ou compreensão. É nele indicado que nestes dois anos de escolaridade, ou seja, nos 3.º e 4.º anos, se deverá desenvolver esta componente de forma gradual, começando pela repetição de sons, ritmos de língua, vocabulário e expressões simples. O objetivo seria desenvolver a pronúncia da criança e prepará-la para situações de interação e expressão em diferentes contextos, consoante as suas necessidades ou interesses (Bravo et al., 2014).

As Metas Curriculares de Inglês vieram transformar substancialmente o ensino da língua inglesa em Portugal, sobretudo em relação à forma como o processo de ensino-aprendizagem deverá ser efetuado. O foco do ensino transita para aluno e para a sua necessidade de sentir afetividade para com a língua. Contudo, enquanto documento oficial de referência para a docência da disciplina, as Metas Curriculares de Inglês atualmente não se estabelecem como documentos de referência: foram substituídas pelas Aprendizagens Essenciais (AE).

#### 2.1.4 Aprendizagens Essenciais

Mais tarde, procedeu-se a uma reorganização curricular, que permitisse uma melhor flexibilização e gestão curriculares. Assim surgem as Aprendizagens Essenciais (AE), homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018), resultado do reconhecimento unânime do problema de extensão dos documentos curriculares existentes (programas e metas), que inibia a consolidação adequada das aprendizagens e o desenvolvimento de competências de carácter mais elevado. Inclusive, comprometia a inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais, por obstaculizar as práticas de diferenciação pedagógica. Acresce ainda que estes documentos careciam de articulação entre si, em conjunto com uma atualização, por originarem pontos de vista contraditórios em relação ao currículo (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018).

Entende-se por Aprendizagens Essenciais:

o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação. (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p.2930)

Os documentos intitulados de Aprendizagens Essenciais foram desenvolvidos com o objetivo de estabelecer uma base de referência curricular comum, explicitando ao longo da progressão curricular os conhecimentos, as capacidades e as atitudes a adquirir e desenvolver. Logo, as AE representam um denominador curricular comum, que pretende incentivar o desenvolvimento das áreas de competência inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2018).

Desta forma, o documento explicita: (a) “o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos)”, bem como (b) “os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender)” e, por último, (c) “o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina -

na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas - , num dado ano de escolaridade” (Roldão et al., 2017, p.8).

Neste sentido, as AE passam a constituir o dominador curricular comum de referência, permitindo que cada escola liberte espaço curricular e, conseqüentemente, tenha a possibilidade de promover trabalho articulado entre as AE e as demais aprendizagens previstas nos restantes documentos curriculares (Direção-Geral da Educação, 2017).

Com base nestas noções e em função do escopo do presente estudo, este irá em seguida incidir nas características dos aprendentes que começam a aprendizagem de uma língua estrangeira nos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de adquirir uma melhor percepção acerca das necessidades deste grupo etário. O derradeiro objetivo é refletir acerca de quais as práticas educativas que melhor se adequam a estes, de modo a otimizar não apenas a motivação dos alunos, mas a sua aprendizagem no geral.

## **2.2 O papel da idade na aprendizagem de uma língua estrangeira**

Atualmente, tende-se a presumir que as crianças possuem uma maior aptidão do que os adultos para aprender uma língua estrangeira, embora não existam estudos conclusivos que fundamentem esta noção (Brewster et al., 2002). As crianças são alunos entusiásticos que querem e gostam de aprender (Dunn, 1991). Contudo, tal não implica que estas atinjam de forma mais célere níveis superiores de proficiência.

Iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira desde cedo não é, necessariamente, um aspeto vantajoso. Isto porque, segundo Brewster et al. (2002), o sucesso para esta aprendizagem depende de uma série de elementos que determinam o seu sucesso. Alguns exemplos incluem a qualidade do ensino, as condições socioeconómicas e políticas do país onde decorre o ensino, a formação do docente, o tempo despendido na aprendizagem da língua e os materiais didáticos. Caso não seja possível reunir estas condições, a experiência da aprendizagem poderá ser negativa e os resultados contraproduzidos (Brewster et al., 2002). Fatores pessoais, como as características do aluno, a motivação, a aptidão linguística e a personalidade, podem também condicionar esta aprendizagem (Brewster et al., 2002).

Cameron (2001) ressalta que, de facto, quando as crianças são expostas desde cedo a uma língua estrangeira, definitivamente desenvolvem e dominam certas áreas de competência linguística inerentes a esta, mas não todas. Por exemplo, geralmente crianças aprendem

os aspetos gramaticais de uma língua estrangeira de um modo mais lento, quando comparadas a aprendizes mais velhos. Ou seja, embora o estudo de uma língua tenha sido iniciado cedo, progridem mais lentamente (Brewster et al., 2002; Cameron, 2001). Porém, é necessário sublinhar que “chronological age is not always the same as developmental age” (Brewster et al., 2002). Por este motivo, são mais relevantes as condições em que decorrem o ensino e a aprendizagem, ao invés do fator da idade.

Num estudo realizado por Ferman e Karni (2010), pretendeu-se testar se a infância apresenta, efetivamente, vantagens na aprendizagem de uma nova competência linguística quando participantes de diferentes grupos etários obtêm uma experiência de aprendizagem equivalente. De modo a atingir este fim, três grupos etários distintos foram comparados: crianças de 8 anos, crianças de 12 anos e jovens adultos. Os participantes, de forma equivalente, foram submetidos a 10 sessões de treino diárias consecutivas, onde estes teriam de apreender uma regra morfológica artificial e a aplicá-la num ambiente de sala de aula. Após dois meses, os participantes foram testados novamente, a fim de testar a retenção dos conteúdos. Os resultados revelaram que o grupo de jovens adultos foi o mais bem-sucedido e que o grupo de crianças na faixa etária dos 8 anos foram os que manifestaram o pior desempenho em todos os parâmetros.

Consequentemente, partindo do princípio de que a cognição da criança ainda se encontra subdesenvolvida e que, portanto, os aprendentes de língua mais novos são ainda incapazes de perceber o mundo do mesmo modo que os adultos, pode-se colocar a hipótese de que as crianças, quando confrontadas com uma atividade mental mais complexa, como a aprendizagem uma língua estrangeira, poderão deparar-se com mais dificuldades e adversidades do que os adultos.

Brewster et al. (2002) indicam que enquanto alunos adultos se encontram numa etapa estável e final no que respeita o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e linguístico, “Young children are still developing numeracy and literacy in their first language and up to the age of puberty are still learning to master complex grammatical expression” (Brewster et al., 2002, p.28). Inclusive, ainda estão a aprender a autorregular-se e a gerir os seus sentimentos, o que torna a aprendizagem de uma língua estrangeira uma questão complexa, pois estas requerem uma intervenção educacional suplementar (Brewster et al., 2002).

Contudo, apesar das diversas opiniões relativamente a esta temática, é incontestável que a aprendizagem de uma língua estrangeira nos primeiros anos de ensino fundamental apresenta numerosas vantagens. Num estudo realizado por Johnson e Newport (1989), cujo principal objetivo consistia em verificar se a idade é um fator que intervém na aprendizagem da gramática de uma língua estrangeira, foi comparada a proficiência linguística alcançada em língua inglesa por um grupo de imigrantes chineses e coreanos (46 total).

Os participantes iniciaram a aprendizagem da língua com diferentes idades, entre os 3 e os 39 anos. Os indivíduos, todos eles estudantes universitários, já viviam nos Estados Unidos da América há pelo menos três anos. De modo a obter os dados necessários, as investigadoras submeteram os participantes a uma série de testes, que englobavam uma variedade de estruturas gramaticais, nos quais estes deveriam determinar se certas frases se encontravam gramaticalmente corretas. Os resultados revelaram uma forte e nítida vantagem por parte dos indivíduos que começaram a aprender inglês entre os três e quinze anos (Johnson & Newport, 1989).

Logo, a idade não define, necessariamente, o estágio de desenvolvimento mental de um indivíduo (Brewster et al., 2002). Singleton e Pfenninger (2019) defendem que “the age factor is a macrovariable that is systematically and inextricably intertwined with other, co-occurring variables such as contextual, affective and personal factors” (p. 35).

Por exemplo, os aprendentes adultos geralmente iniciam a aprendizagem de um idioma de modo a satisfazer interesses pessoais ou a atingir determinados objetivos, profissionais ou académicos (Brewster et al., 2002; Rogers, 1997). As crianças, em contrapartida, não dispõem ainda de necessidades específicas que justifiquem a aprendizagem de uma língua estrangeira, exceto se estiverem sob pressão exercida pelos seus encarregados de educação ou pelo sistema educativo (Brewster et al., 2002).

Ademais, alunos adultos dispõem de uma maior capacidade de concentração e de competências como a alfabetização. Paralelamente, as crianças, enquanto aprendentes, estão mais dispostas a arriscar, a participar ativamente e a experimentar com a língua sem constrangimento. Isto porque as crianças não procuram o uso correto da língua, mas sim o uso autêntico da mesma (Brewster et al., 2002; Celik, 2017). Ou seja, focam-se mais no significado da língua, do que na forma estrutural que a compõe.

Com efeito, estas dispõem de uma predisposição característica para falar e interagir, privilegiando a oralidade. No tópico da oralidade, Brewster et al. (2002) indicam que as crianças parecem exibir uma maior facilidade em compreender e imitar o que ouvem, em comparação a alunos mais velhos. Mais ainda, Brumfit et al. (1991) argumentam que as estruturas cerebrais antes da puberdade mostram uma maior plasticidade.

É possível então afirmar que a idade, efetivamente, influencia a capacidade de um indivíduo de aprender uma língua estrangeira. Contudo, este não é um fator que irá, necessariamente, comprometer a aprendizagem, visto que existem ainda outros fatores que interferem com a mesma.

Williams (1991) argumenta que a aquisição eficaz de uma língua estrangeira depende da quantidade de exposição à mesma, e não necessariamente da idade. Também Harmer (1991) apoia esta noção e defende que “There can be no doubt of the value of comprehensible input: the fact that students are hearing or reading language that they more or less understand must help them to acquire that language” (p. 37).

Em última análise, embora não haja ainda um consenso no que concerne a idade ideal para o início da aprendizagem de uma língua estrangeira, é necessário reconhecer que a aprendizagem de uma língua estrangeira no início do percurso escolar de uma criança é deveras positivo. Existe efetivamente um elevado número de fatores favoráveis à iniciação do ensino de uma língua estrangeira nos primeiros anos de escolaridade obrigatória. Cabe então ao docente de línguas ajustar as suas expectativas e metodologias de ensino ao grupo etário que leciona.

De modo a aumentar o entusiasmo e a cativar o interesse dos discentes mais novos pela nova língua, a planificação cuidada das aulas, que respeite as suas necessidades, estágio de desenvolvimento e capacidades, é essencial (Dunn, 1991). A capacidade de manter a concentração e atenção por um período prolongado especificamente é ainda reduzida nos primeiros anos do ensino básico. As crianças tendem a sentir-se aborrecidas com facilidade e a perder controlo do seu comportamento (Brewster et al., 2002).

Por esse motivo, Harmer (1991) remete para a imprescindibilidade de o docente refletir acerca das suas práticas e métodos de ensino. “Children need frequent changes of activity: they need activities which are exciting and stimulate their curiosity: they need to be involved in something active” (Harmer, 1991, p. 7).

O QECR recomenda a procura regular de métodos e materiais de ensino cada vez mais atuais, diversificados e inovadores, atendendo às necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes, para que estes se envolvam ativamente nas aulas e adquiram um interesse vitalício pela língua inglesa. De forma resumida, o essencial será que o docente seja criativo e flexível com as abordagens que utiliza ao lecionar os conteúdos programáticos, de maneira a otimizar o aproveitamento das aulas e a proporcionar aos alunos uma atmosfera escolar positiva (DGE, 2018).

Alunos entusiasmados, interessados, atentos, participativos e motivados, que efetivamente querem e gostam de aprender, é o ideal educativo. Com o intuito de motivar os alunos e suscitar neles uma atitude favorável em relação à aprendizagem do novo idioma, é necessário identificar em primeiro lugar os fatores que originam e impulsionam a motivação.

### **2.3 A motivação**

Com a evolução da teoria construtivista na psicologia, desencadeada por Jean Piaget, surgiu uma nova maneira de contemplar o modo como a aprendizagem é estudada, compreendida e definida. A hierarquia tradicional do professor como possuidor autocrático do conhecimento começa a desvanecer-se e o aluno assume um lugar central no processo de ensino-aprendizagem, participando ativamente no mesmo e atuando de forma significativa na construção dos seus conhecimentos (Fosnot, 1996). Este passa a ser encarado como um indivíduo único, que dispõe de experiências, estilos de aprendizagem, conhecimentos e características particulares, que deverão ser levados em consideração no decorrer do processo de planeamento e de ensino das aulas (Brewster et al., 2002).

A finalidade desta pedagogia orientada para o aluno é que este abandone a posição de mero recetor de informação, “Trata-se de não obrigar o aluno a aprender mas obter dele um empenhamento na sua aprendizagem. É o aluno que define um plano de actividades em função dos seus interesses” (Altet, p. 33).

O docente, ao invés de intervir como transmissor exclusivo da informação, converte-se num facilitador da aprendizagem, na medida em que reage e se adapta às características e necessidades do aluno (Altet, 1999). Esta nova ideologia baseia-se na noção que cada criança é um indivíduo único, detentor de um conjunto particular de experiências e

conhecimentos que influenciam as suas aprendizagens e a construção gradual da visão do mundo ao seu redor (Brewster et al., 2002).

É, portanto, reconhecida a importância e a contribuição das necessidades afetivas da criança no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, a escola deixa de se limitar a uma instituição que prioriza exclusivamente a aprendizagem intelectual e se desassocia das necessidades, características e interesses pessoais dos seus estudantes (Santos et al., 2016). Esta assume um perfil de base humanista, ancorado numa abordagem holística, promotora de um ensino totalizante, não-fragmentado, que valoriza o desenvolvimento afetivo tanto quanto o cognitivo, numa tentativa pedagógica de harmonizar a individualidade da criança com o ensino que lhe é proporcionado (DGE, 2018; Santos et al., 2016). A finalidade é desenvolver o potencial de cada aluno ao máximo, promover o sucesso educativo e contribuir para uma aprendizagem significativa (DGE, 2018).

De facto, a aprendizagem de uma língua estrangeira nos primeiros anos de escolaridade obrigatória progride de forma mais acelerada e eficaz quando possui significado para a criança (Santos et al., 2016). Por este motivo, torna-se relevante que o docente tenha consciência da singularidade de cada aluno e que a respeite no processo de planeamento e gestão das aulas.

De acordo com o Brewster et al. (2002), é muito improvável que o docente consiga determinar todas as características e estilos de aprendizagem de cada aluno. Por este motivo, fornecer um conjunto abrangente e variado de atividades permitirá atender às necessidades dos diferentes alunos e explorar o potencial de aprendizagem de cada discente o máximo possível.

Não obstante, procurar conhecer o perfil de cada aluno, bem como as condições que favorecem ou limitam a sua aprendizagem, constitui numa ação pedagógica eficaz, nomeadamente no ensino de línguas estrangeiras. A aprendizagem não depende exclusivamente das capacidades intelectuais do aluno, mas também da sua capacidade de superar desafios e dificuldades que possam surgir no seu decorrer (Fontaine, 2005).

A motivação, em particular, é um dos elementos que poderá condicionar esta aprendizagem (Fontaine, 2005). Citando Fontaine (2005, p. 11) “As diferenças de investimento em actividades escolares ou profissionais são, globalmente, associadas a factores motivacionais”. É fundamental, pois, compreender o que é a motivação e o seu impacto na vertente do desempenho escolar.

Existe uma vasta diversidade de definições para a palavra “motivação”, tornando-a um termo bastante abrangente. O dicionário de língua portuguesa Infopédia (n.d.), da responsabilidade e propriedade do Grupo Porto Editora, define a motivação como sendo o “ato de despertar o interesse para algo” ou o “conjunto de fatores que determinam a conduta de alguém”.

O termo é originário do latim “motīvu-” («movimento» + -ivo), referindo-se a algo que move ou serve para mover (Costa & Melo, 1996). O conceito de movimento e de forças internas que condicionam o comportamento é refletida em diversas teorias relativas à motivação (Cofer, 1980; Fontaine, 2005; Pintrich & Schunk, 2002).

Para Pintrich e Schunk (2002), “Motivation is the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained” (p. 5). Isto é, a motivação é o processo pelo qual a ação é instigada e sustentada. Fontaine (2005), similarmente, indica que a motivação é essencial para iniciar, manter ou terminar qualquer ação.

Por este motivo, as suas implicações no contexto educativo serão significativas. Nas palavras de Ushioda (2014): “Motivation is widely recognised as a variable of importance in human learning, reflected in goals and directions pursued, levels of effort invested, depth of engagement, and degree of persistence in learning” (p. 31).

Pintrich e Schunk (2002) consideram que a motivação “can influence what, when, and how we learn” (p. 6). Também Dörnyei (2001) argumenta que a motivação “explains why people decide to do something, how hard they are going to pursue it and how long they are willing to sustain the activity” (p. 7). Alunos motivados para aprender um determinado tópico estarão mais empenhados, concentrados e dispostos a envolver-se nas atividades letivas, o que proporciona uma melhor e maior aprendizagem (Pintrich & Schunk, 2002).

Brewster et al. (2002) partilham uma perspetiva similar. Os autores consideram que aprender e ensinar será uma experiência mais agradável com alunos mais motivados e, por isso, mais envolvidos na sua aprendizagem. A desmotivação resulta no fraco empenhamento do aluno, na baixa participação e atenção no decorrer das aulas, no pouco tempo dedicado ao estudo dos conteúdos programáticos e, presumivelmente, no seu insucesso escolar (Jesus, 1996).

A motivação é uma característica importante que influencia o modo como os discentes mobilizam e direcionam a sua aprendizagem. As atuais teorias cognitivas da motivação

apontam para a existência de dois tipos de motivação: extrínseca e intrínseca (Arnold & Brown, 1999; Conselho da Europa, 2001; Dörnyei, 2001; Pintrich & Schunk, 2002; Ye Han & Gao, 2019).

Citando Pintrich e Schunk (2002, p. 245), “extrinsic motivation is motivation to engage in an activity as a means to an end. Individuals who are extrinsically motivated work on tasks because they believe that the participation will result in desirable outcomes”. Por outras palavras, a motivação extrínseca é influenciada por fatores externos ao sujeito, que o compelem a completar uma tarefa de forma a obter uma recompensa ou evitar uma punição (Pintrich & Schunk, 2002).

A motivação extrínseca é muitas vezes necessária quando o indivíduo não se sente motivado por desejo pessoal (Conselho da Europa, 2001). Este tipo de motivação é, portanto, centrado em resultados. O indivíduo pode até mesmo não desejar executar a tarefa, mas a necessidade de o fazer ou a recompensa proporcionada pela sua execução tornam-se fatores motivacionais (Pintrich & Schunk, 2002; Ye Han & Gao, 2019). No contexto de ensino formal, as notas são um motivador extrínseco. Os estudantes poderão não gostar particularmente dos conteúdos lecionados, mas estão determinados a atingir um determinado grau de avaliação. Logo, o foco está em aspetos exteriores à aprendizagem em si.

Em contrapartida, a motivação intrínseca pode ser entendida como tudo o que incite num indivíduo a vontade de realizar algo por puro interesse. Isto é, “Intrinsic motivation refers to motivation to engage in an activity for its own sake” (Pintrich & Schunk, 2002, p. 245). Assim, as atividades motivadas intrinsecamente deixam de retratar uma obrigação para o indivíduo, um meio para atingir um fim, para representarem um fim em si próprias, “são aquelas para as quais não há recompensa aparente para além da actividade em si mesma” (Jesus, 1996, p.33).

Este motivador é deveras eficaz, dado que é centrado na satisfação pessoal e representa um interesse para o indivíduo, não sendo necessários quaisquer benefícios ou influências externos, uma vez que a atividade ou tarefa a realizar deixa de retratar uma obrigação (Conselho da Europa, 2001; Oliveira & Oliveira, 1996; Pintrich & Schunk, 2002).

Aplicada ao contexto de ensino, “Intrinsic motivation is in evidence whenever students' natural curiosity and interest energize their learning” (Deci & Ryan, 1985, p. 245). Ou seja, a motivação intrínseca do aluno está em evidência quando é sustentada pela

satisfação pessoal, no contentamento proporcionado pela aprendizagem, sem necessidade ou procura de benefícios externos. (Deci & Ryan, 1985).

Ambos tipos de motivação podem coexistir. No entanto, os motivadores intrínsecos fornecem resultados mais satisfatórios e duradouros no contexto acadêmico (Arnold & Brown, 1999; Ye Han & Gao, 2019). Para incrementar as chances de sucesso, é aconselhada a integração de motivadores intrínsecos, como a realização pessoal, o interesse, a felicidade e a pertinência dos conteúdos para as necessidades reais do aluno (Arnold & Brown, 1999; Conselho da Europa, 2001).

Pintrich e Schunk (2002) sustentam esta noção, explicando que, além de tornar a aprendizagem mais agradável, é observado um aumento no envolvimento, esforço e desempenho de alunos motivados intrinsecamente. Em contraste, alunos incentivados apenas por impulsionadores extrínsecos, tendem a sentir-se mais frustrados, a perder persistência e a mostrar-se mais constrangidos perante a aprendizagem. Isto é, quando retirados os motivadores extrínsecos, o aluno deixa de se conseguir mobilizar, pela inexistência de uma finalidade (Brown, 2001; Dörnyei, 2001; Fontaine, 2005; Oliveira & Oliveira, 1996; Ye Han & Gao, 2019).

Essencialmente, “the most powerful rewards are those that are intrinsically motivated within the learner. Because the behavior stems from needs, wants, or desires within oneself, the behavior itself is self-rewarding; therefore, no externally administered reward is necessary” (Brown, 2001, p.59).

Torna-se então evidente que a motivação é um elemento determinante para a aprendizagem. A grande variedade de definições e estudos acerca do termo demonstram a sua complexidade. A motivação é decerto complexa pois, como se pode observar, dela dependem ou nela incidem múltiplos fatores e variáveis.

### 2.3.1 A motivação no ensino de línguas estrangeiras

É sensato presumir que, do ponto de vista educativo, a postura ativa do aluno de línguas estrangeiras pode, e deve, ser reforçada pelo docente, com recurso a uma diversidade de abordagens pedagógicas que façam interagir ambas dimensões na aquisição de conhecimentos: extrínseca e intrínseca, visando promover a motivação. “Motivation is a key aspect of second language learning” ressaltam Lasagabaster et al. (2014, p. 1).

Com o trabalho pioneiro de Robert Gardner e Wallace Lambert, observou-se que a motivação aplicada ao ensino de línguas pode ser dividida em duas vertentes: a motivação integrativa e a instrumental (Ushioda, 2014; Ye Han & Gao, 2019). A primeira refere-se a uma disposição positiva em relação à comunidade de falantes da língua estrangeira e ao desejo de interagir com os mesmos, ou até mesmo integrar a sua comunidade (Harmer, 1991; Ushioda, 2014). Recorrendo às palavras de Khan (1991), “A learner who is integratively motivated is committed in some way to establishing closer links with the language community within which the language is used” (143). Logo, o aprendiz sente-se motivado a dominar a língua estrangeira de modo a criar uma aproximação com determinado povo e a sua cultura.

A segunda está relacionada com o alcance de fins concretos, práticos ou utilitários através da aprendizagem do idioma, que beneficiam o aprendiz por lhe proporcionarem determinadas vantagens profissionais, académicas ou financeiras, como a obtenção de ofertas de emprego ou de médias escolares positivas (Brown, 2001; Khan, 1991; Ushioda, 2014; Ye Han & Gao, 2019).

No caso particular de jovens aprendizes, Khan (1991) considera que a motivação para aprender um novo idioma proveniente de motivadores instrumentais não será tão forte quando comparada aos motivadores integrativos. No entender do autor, “Children need to be involved and even excited in order to learn effectively” (Khan, 1991, p. 144).

Atualmente, entende-se que a motivação no contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira apresenta um caráter único e distinto das demais áreas curriculares, devido ao seu caráter social que incorpora uma grande variedade de elementos que pertencem à cultura da LE (Dörnyei, 2001). Desta forma, “a second/ foreign language in the school situation is not merely an ‘educational phenomenon’ or ‘curriculum topic’ but also a representative of the cultural heritage of the speakers of that language” (Dörnyei, 2001, p. 14).

Por este motivo, a motivação para aprender uma língua estrangeira “is a deeply social event that requires the incorporation of a wide range of elements of the L2 culture” (Dörnyei, 2001, p.15). Ou seja, está fortemente associada às atitudes do aprendiz em relação à cultura e à comunidade em que a língua-alvo se insere, sendo afetada pelo seu interesse em interagir com os membros dessa mesma comunidade (Dörnyei, 2001).

Logo, promover valores e atitudes positivas em relação a um novo idioma resultará num aumento do interesse, curiosidade e motivação do aluno em aprendê-lo. Para autores como Dörnyei (2021), é crucial que o primeiro contacto com a LE seja o mais positivo possível, pois influenciará a participação e o envolvimento dos alunos ao longo da sua aprendizagem.

Presumivelmente, nem todos os discentes se sentem motivados para aprender um novo idioma, seja por não se identificarem, à partida, com o mesmo, por representar algo desconhecido até então, por falta de interesse ou pelo medo de errar. Sem a motivação, a aprendizagem poderá ser severamente prejudicada, ou até mesmo anulada em quase toda a sua totalidade.

Por esse motivo, o papel do professor é determinante, pois cabe a este respeitar os receios dos seus discentes e auxiliá-los a ultrapassar, tanto quanto possível, quaisquer dificuldades e animosidades face à aprendizagem da língua. O ideal no ato educativo será que o docente auxilie o aluno a desenvolver as estratégias necessárias para que seja apto a atuar socialmente na cultura da língua-alvo. Caso este seja bem-sucedido, o aluno sentir-se-á consideravelmente mais motivado a prosseguir o estudo da língua e a aperfeiçoar as suas capacidades linguísticas.

Nos primeiros anos do ensino fundamental a motivação torna-se um aspeto mais complexo e necessário para a aprendizagem de línguas estrangeiras, por implicar uma série de variáveis determinantes para processo de aprendizagem (Dörnyei, 2001). Alguns exemplos são o entusiasmo, a persistência e o empenho, todos eles essenciais para sustentar a aprendizagem de uma nova língua (Dörnyei, 2001).

Dörnyei (2001) afirma que, de forma a evitar que os alunos percam interesse pela aprendizagem, é essencial que o docente utilize determinadas estratégias motivacionais pois, como afirma o autor (Dörnyei, 2001, p.73), “Monotony is inversely related to variety. In order to break monotony, we need to vary as many aspects of the learning process as possible”. Por esta razão, a variedade torna-se um componente extremamente importante para o ensino. A repetição e o mecanicismo negligenciam a criatividade, a ludicidade e até mesmo os motivadores intrínsecos, resultando numa certa resistência à escola e ao ensino por parte das crianças.

## 2.4 Contributos do lúdico para aprendizagem do Inglês

Compete ao docente o papel de reajustar, readaptar e reformular, mediante a quebra de rotinas, através de abordagens que fomentam a interação, promovem a participação ativa, captam a curiosidade da criança e que a motivem intrinsecamente, não se limitando à análise e conceptualização da língua, para que esta ganhe interesse por aquilo que está a aprender.

Por este motivo, o presente estudo visa, de seguida, refletir sobre a importância do brincar e da atividade lúdica no contexto de ensino do inglês como língua estrangeira no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o intuito de promover aprendizagens enriquecedoras que vão ao encontro das características, necessidades e interesses individuais e coletivos dos estudantes.

Com a evolução do próprio conceito de aprendizagem ao longo dos anos, abandonou-se a ideia de que aprender equivale à acumulação de conhecimentos sobre factos, informações e dados isolados. Hoje, educar é um ato consciente e planeado. As Metas Curriculares de Inglês (Bravo et al., 2015) e o QECR (Conselho da Europa, 2001a) recomendam que os educadores reflitam acerca das suas práticas pedagógicas, inovando-as e adaptando-as com frequência, de modo a substituir a rigidez e a passividade pelo entusiasmo de aprender. Estes documentos propõem a transição do foco do ensino para aluno e para a sua necessidade de sentir afetividade para com a língua.

Posto isto, a principal motivação para escolha desta temática deriva da procura por ferramentas pedagógicas diversificadas, prazerosas, motivadoras e dinâmicas, que contemplem o modo de aprender das crianças e sigam, simultaneamente, as recomendações dos documentos orientadores.

Dada a sua relevância no contexto educativo, foi objeto de estudo de vários autores e investigadores, como Johan Huizinga (1872-1945), Tizuko Kishimoto (1917) ou Donald Woods Winnicott (1896-1971).

Huizinga (1949), na sua obra *Homo Ludens*, refere que a espécie humana recebeu, outrora, a designação de *Homo Sapiens*, o que sabe. No século XVIII, com a idolatria da razão, da lógica, do raciocínio e do pensamento como principais fontes de legitimidade, este começa a ser designado *Homo Faber*, o que produz, constrói. Contudo, existe uma

terceira, e mais importante, designação aplicável ao ser humano, tão importante quanto a sabedoria e a construção: *Homo Ludens*, o que brinca, cria.

#### 2.4.1 O lúdico, o jogo e a brincadeira

Antes de mais, vejamos a definição dos termos jogo, brincadeira e lúdico no dicionário.

O dicionário online Infopédia fornece uma série de definições para o termo “jogo”. Considerando a abrangência do mesmo, é espectável a abundância de sentidos. Seguem as principais definições: “atividade lúdica executada por prazer ou recreio, divertimento, distração”; “atividade lúdica ou competitiva em que há regras estabelecidas e em que os praticantes se opõem, pretendendo cada um ganhar ou conseguir melhor resultado que o outro”; “série de regras a cumprir numa atividade lúdica ou competitiva” (Infopédia, n.d.).

O termo “brincadeira”, por sua vez, refere-se ao “ato ou efeito de brincar” e está associado ao “divertimento, jogo, particularmente de crianças”, segundo o mesmo dicionário (Infopédia, n.d.). Logo, tanto a palavra jogo como a palavra brincadeira podem ser considerados sinónimos de divertimento.

Por fim, o Dicionário de Português Online Léxico retrata o termo “lúdico” como algo que “possui o divertimento como objetivo principal, muito acima de qualquer outra finalidade” ou “que é usado para divertir ou brincar; recreativo, divertido ou jocoso” (Léxico, n.d.). O termo origina do latim “ludus” que, como a definição do dicionário indica, está associado ao jogo e ao divertimento (Merriam-Webster, n.d.).

Neste trabalho, as palavras jogo e brincadeira serão usadas num sentido mais amplo, por isso a necessidade de definir esses termos. A palavra brincadeira é usada como referência à ação de brincar e associada ao espontâneo. O termo jogo refere-se a brincadeiras que se regem por um sistema de regras. Por fim, a atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores. Opta-se, por uma visão do lúdico, não como uma abordagem isolada, mas como todo e qualquer tipo de atividade de aprazível, que desperte num indivíduo sentimentos de alegria, satisfação e contentamento.

#### 2.4.2 Contributos do lúdico para a aprendizagem no 1.º Ciclo do EB

Na área educacional, o lúdico refere-se, usualmente, a características da prática pedagógica que abrangem o espontâneo, o prazeroso e o imaginário. Ou seja, diz-se

lúdico-didático “do que serve para instruir e ensinar, sendo, simultaneamente, divertido e recreativo” (Infopédia, n.d.).

Neste sentido, pode-se considerar que o lúdico-didático apresenta duas vertentes principais: a vertente lúdica, por possibilitar momentos de diversão e prazer; e a educativa, por possibilitar momentos de aprendizagem. Isto significa “transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora” (Kishimoto, 2017, p. 46).

É crucial que exista um equilíbrio entre ambas as vertentes. Se apenas a função educativa for explorada, as aulas podem tornar-se desinteressantes ou monótonas para as crianças. Por outro lado, explorar em excesso a vertente lúdica exclui o ensino, pelo que se perde o objetivo didático a ser alcançado.

As primeiras reflexões acerca do lúdico datam da antiguidade greco-romana. Estas estavam associadas à ideia de relaxamento, necessário no desempenho de atividades que exigem esforço físico e mental. O conceito de “brincar” era limitado à recreação e à divulgação de princípios morais e éticos (Kishimoto, 2017).

Os brinquedos, os jogos e outros aspetos lúdicos não coincidem com as conceções tradicionalistas educacionais, que designam a aquisição de conhecimentos, a disciplina e a ordem como prioritários nas instituições de ensino (Paul 1996; Ribeiro, 2017). “For many years psychologists viewed play as an unquantifiable behaviour. But it is now seen as an important guide to cultural and intellectual development” explica Bruner (2006, p. 162).

No período Renascentista, surge uma nova perspetiva. São reconhecidos os contributos do jogo infantil e da brincadeira no processo de formação de crianças e jovens, por favorecerem o desenvolvimento cognitivo e facilitarem a aprendizagem dos conteúdos escolares. Por conseguinte, começam a ser introduzidos gradualmente nas escolas como instrumento pedagógico (Kishimoto, 2017).

Um século depois, surgem novas teorias no campo da Psicologia Infantil com, por exemplo, o psicólogo Jean Piaget (1896-1980), que defendia que o lúdico e o jogo permitem à criança vivenciar situações reais recorrendo à imaginação, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral (Piaget, 1978).

As noções de Piaget complementam a visão de Vygotsky (1896-1934) que, por sua vez, defendia que:

The child is always playing, he is a playful being, but his games always have a larger meaning. They are always exactly appropriate to his age and interests, and encompass all those elements which lead to the development of essential habits and skills. (Vygotsky, 1997, p.89)

Para o psicólogo, o jogo é o mediador das transformações mais significativas do desenvolvimento intelectual e motor da criança, por envolver elementos como as regras, a imitação, a socialização, a interação e a reprodução de situações quotidianas, que subsequentemente a preparam para a vida adulta (Vygotsky, 1997).

Winnicott (1975) defende que é por meio da brincadeira que o ser humano se descobre: “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)” (p.89). De acordo com o autor, a brincadeira é universal e essencial para o crescimento saudável.

Estas concepções mantêm-se válidas até hoje. Inclusive as Nações Unidas reconheceram o valor do brincar na vida e na educação de crianças e jovens em 1989, considerando-o um direito no artigo da Convenção sobre os Direitos da Criança n.º 31, ponto 1: “Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (Nações Unidas, 2019, p.25).

Trabalhos recentes demonstram que estas atividades estão ligadas ao desenvolvimento infantil e que são elementos importantes na sociabilização e na construção do conhecimento. Para Rixon (1991), por exemplo, “It is a commonplace that young children learn better through play or at least can be induced to go along with teaching that is tempered by ‘fun’ activities” (p. 33).

Kishimoto (2017) partilha uma opinião semelhante e afirma que o lúdico é atualmente um instrumento relevante para situações de ensino-aprendizagem e encarado como um recurso que permite instruir, formar e desenvolver a criança de maneira aprazível.

Acerca desta temática, Bennet et al. (1997) mencionam que “Early childhood education is underpinned by a long-established tradition which emphasizes the central role of play in early learning and development” (p.1). Os autores destacam a forte ligação que existe entre a brincadeira e a aprendizagem, contemplando-a como algo especial e vital nos primeiros anos de escolaridade.

Do ponto de vista pedagógico, o lúdico e a brincadeira induzem a criança a alcançar níveis de desempenho superiores, por aumentarem o interesse, a motivação e o empenho do aluno. Simultaneamente, promove atitudes positivas em relação à aprendizagem, dado que “Play allows children to take risks without fear of failure and to learn through trial and error” (Bennet et al., 1997, p. 37). Por estas razões, favorece ainda o desenvolvimento da confiança, da autoestima, da autonomia e da responsabilidade (Bennet et al., 1997).

Os aspetos acima apresentados conduzem a numa aprendizagem de qualidade: “children need to engage with their environment in an active, exploratory way” (Bennet et al., 1997, p. 37) e a natureza das atividades lúdicas cumpre este requisito. Não se deverá, portanto, encarar o lúdico com frivolidade, esta é uma ferramenta muito proveitosa e a sua inserção no contexto escolar como mediador de desenvolvimento das aprendizagens é sensato, independentemente da área curricular. Citando Rixon (1991), “Fun should have a role in, rather than just be a feature of, children’s education” (p. 33).

Afinal, se o lúdico é contemplado como um componente integrante da vida da criança, o seu aproveitamento no contexto de ensino básico é uma forma de beneficiar desta predisposição e a usar a seu favor.

#### 2.4.3 Contributos do lúdico para a aprendizagem de línguas estrangeiras no 1.º CEB

É, portanto, evidente que o lúdico dispõe de um enorme potencial para a aprendizagem de uma língua estrangeira no 1.º CEB, por permitir o desenvolvimento eficaz das aprendizagens de forma motivadora, agradável e gratificante. O Programa de Generalização do Ensino de Inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Dias & Toste, 2006) propõe que as aulas de Inglês como língua estrangeira nos primeiros anos de ensino fundamental decorram, predominantemente, com recurso a atividades lúdicas, pois estas “serão as mais apropriadas a esta fase da aprendizagem por manterem o interesse do aluno, permitirem o seu desenvolvimento global, fomentarem a necessidade de comunicar

e, complementarmente, proporcionarem uma relação positiva com a aprendizagem” (p. 7).

No entendimento de Paul (1996), a aquisição de competências linguísticas e a absorção de vocabulário novo por parte da criança serão superiores se esta se estiver a divertir no processo de aprendizagem. Nas suas palavras, “The more fun a child is having while learning (...) the more likely it is that she will be able to remember these words and structures, and produce them spontaneously” (Paul, 1996, p. 6).

Ara (2009), no seu estudo acerca do recurso a músicas, rimas e jogos no contexto de Ensino de Inglês a jovens aprendentes nas escolas de Bangladesh, verifica que “Through fun activities children can learn a language better as learning becomes natural for them since these activities do not make them conscious that they are learning a language” (p. 167). Ou seja, o foco está no uso real da língua e não nas estruturas linguísticas ou gramaticais que compõem a mesma, como se sucede na aprendizagem da língua materna.

Cross (1992) expressa uma opinião semelhante: “An added benefit is that the learners’ attention is on the message, not on the language. They acquire language unconsciously, with their whole attention engaged by the activity, in much the same way they acquired their mother tongue” (p. 153).

Num outro estudo, realizado por Nunes (2017), que faz uma reflexão teórica relativamente ao ensino de uma língua estrangeira por meio de recursos lúdico-pedagógicos, constata-se que a ludicidade favorece o desenvolvimento das capacidades de comunicação oral e escrita, a exploração e a construção autónoma do conhecimento, a cooperação, a imaginação e o fortalecimento das relações sociais. De tal forma, atua também como facilitadora do desenvolvimento interpessoal e intrapessoal dos educandos, explica Nunes (2017).

Portanto, o lúdico permite o uso livre e criativo dos recursos linguísticos de forma natural, relaxada e agradável, por atender à necessidade inata das crianças de brincar, quando aplicado de forma adequada. As atividades lúdico-didáticas precisam ser bem estruturadas e planeadas, com objetivos de aprendizagem específicos que se adequem às características e reais necessidades dos alunos.

Sem a mediação cuidada do professor, a ludicidade tornar-se-á apenas um momento de diversão e distração, sem vertente didática ou instrutiva. Porém, é relevante ter

consciência de que é possível lecionar os conteúdos programáticos sem recorrer ao ensino tradicional ou transmissivo. Qualquer momento lúdico na sala de aula, além de motivador, tem um imenso potencial para fomentar as aprendizagens dos alunos de língua estrangeira.

## **2.5 Estratégias lúdicas para o ensino da língua inglesa**

São inúmeras as atividades e recursos lúdicos à disposição dos docentes de inglês como língua estrangeira, que debruçam sobre os diversos requisitos necessários à aquisição de competências comunicativas neste idioma, que preparam o indivíduo para que se torne proficiente no mesmo, como o enriquecimento do vocabulário ou o domínio de capacidades específicas (Brewster et al., 2002).

De forma a contribuir para aprendizagens significativas, a seleção e criação destes recursos e atividades deverá variar consoante os objetivos a atingir, os conteúdos a lecionar e as diretrizes dos documentos orientadores (Brewster et al., 2002). Ademais, para Brewster et al. (2002), as atividades de aprendizagem deverão assegurar um uso sistemático e abrangente da língua, de modo que os novos aspetos linguísticos possam ser assimilados pelos alunos.

Entende-se que o modo como cada aluno aprende é diferente e que não existe nenhum método ou técnica de ensino que consiga atender às necessidades de todos os alunos com a mesma eficácia, pois a aprendizagem é condicionada por uma multitude de fatores e características individuais. O lúdico, como a revisão de literatura indica, pode constituir-se como uma estratégia para satisfazer, tanto quanto possível, todas as diferentes necessidades e formas de aprender dos estudantes. Complementarmente, vai ao encontro das orientações do QECR (Conselho da Europa, 2001a), que recomenda abordagens de ensino orientadas para a interação e a ação, com um enfoque comunicativo, incentivando o aluno a adquirir competências que o capacitem para a comunicação em contexto real (Conselho da Europa, 2001a).

A noção geral acima descrita é, segundo o documento, direcionada para uma aprendizagem baseada em tarefas (*Task-Based Learning*), orientada para a ação, que exija o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendente (Conselho da Europa, 2001a). Estas tarefas são definidas pelo QECR “como qualquer acção com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da

resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objectivo” (Conselho da Europa, 2001a, p. 30).

Esta definição abrange um espectro amplo de ações e atividades, que consistem em simular, na sala de aula, situações reais do quotidiano onde se utilizaria a língua-alvo, tais como a realização de jogos, a encenação de situações do dia-a-dia (pedir uma refeição num restaurante), a produção de canções, a narração oral de textos criativos (histórias), entre outros (Conselho da Europa, 2001a, p. 30). Por outras palavras, a tarefa pode ser considerada uma atividade, ou uma série de atividades, onde a língua alvo que é usada pelo aprendente tem um propósito comunicativo de modo a atingir um fim. Deste modo, ao executar as tarefas, o aprendente adquire conhecimentos linguísticos e comunicativos da mesma maneira que um nativo aprenderia a sua língua materna, em contextos naturais onde a comunicação e a interação são cruciais para a aprendizagem (Celik, 2017).

De entre os diversos recursos lúdicos à disposição dos docentes de inglês como língua estrangeira, que correspondem a estas orientações, serão neste trabalho destacados os jogos, as músicas, as dramatizações, os trabalhos manuais, as histórias, os materiais audiovisuais e até mesmo o manual escolar, por se constituírem como as atividades mais pertinentes e valorizadas entre as diretrizes e propostas dos documentos orientadores e as mais eficazes no entendimento dos diversos investigadores no contexto de aprendizagem de inglês como língua estrangeira na no 1.º Ciclo do EB.

### 2.5.1 Os jogos

Jogar faz parte da natureza do ser humano. Citando Khan (1991), “Games are activities that children naturally and universally engage in” (p. 143). As crianças brincam, querem brincar e aprendem através da brincadeira. Por este motivo, torna-se evidente que os jogos podem ser excelentes motivadores lúdicos (Khan, 1991).

No entendimento de Dunn (1991), o jogo pode ser definido como “a form of play with rules. The rules which govern a game give it a form with a definite beginning and end”. Também Khan (1991) descreve o jogo como qualquer atividade ou cenário entre jogadores que competem ou cooperam de forma a alcançar um objetivo específico, seguindo um conjunto de regras. As regras são o componente básico que caracteriza o jogo.

Huizinga (1949, p. 20) caracteriza o jogo como uma atividade

voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana".

O jogo é usualmente caracterizado por estes sentimentos de alegria e contentamento, que proporcionam um ambiente favorável à exploração, pela redução da pressão exercida sobre o aluno, que se sente mais desinibido e descontraído na construção do conhecimento e na resolução de problemas (Kishimoto, 2017).

Tal se deve ao facto de os jogos serem divertidos, motivadores e estimulantes para a criança. Ao brincar, a atenção da criança recai sobre a atividade em si, ao invés dos seus resultados ou efeitos, explica Kishimoto (2017). A aprendizagem da língua ocorre, por este motivo, de modo inconsciente, semelhante a como uma língua materna é aprendida (Cross, 1992).

Como se pode deduzir, os jogos desempenham um papel essencial na aprendizagem e no desenvolvimento de uma língua (Conselho da Europa, 2001a). Para investigadores como Cross (1992), a aprendizagem de idiomas deveria ser um processo agradável e os jogos apresentam-se como uma ferramenta que possibilita atingir esta finalidade. O mesmo autor refere ainda que “Through games, learners practice and internalize vocabulary, grammar and structures. Motivation is enhanced, too, by the play and the competition” (p.153).

Khan (1991), por sua vez, indica que “play is in the essential nature of the child. The teacher who has the confidence to recognize that and to direct and exploit it for language learning purposes will soon reap the benefits in the classroom” (p. 152). Para este autor, a utilização de uma língua é a melhor forma de a aprender. Por esse motivo, os jogos podem ser uma excelente forma de criar uma necessidade e contexto para a sua utilização. Ao brincarem juntas, as crianças interagem e ao interagir desenvolvem competências linguísticas (Khan, 1991).

Atualmente, os jogos e brincadeiras formam uma parte integral dos programas e materiais de ensino de línguas (Brewster et al., 2002). Decerto, os jogos didáticos permitem o desenvolvimento de diversas competências e habilidades, além de proporcionarem

inúmeros benefícios a nível físico, moral e social, devido à sua flexibilidade que possibilita lecionar um conjunto mais vasto de conteúdos, conceitos e atitudes, em comparação a outras atividades não recreativas (Kishimoto, 2017).

No seu estudo, Nunes (2017) assinala que o jogo é um ótimo instrumento pedagógico por possibilitar que se construa o conhecimento fazendo interagir as dimensões didática e lúdica. O aspeto lúdico, na perspetiva pedagógica, ajuda a criança a expandir e fortalecer relações sociais, a formar ideias e a desenvolver aptidões de comunicação oral e escrita, ao mesmo tempo que estimula o entusiasmo do aluno associado ao conteúdo abordado e incentiva a aprendizagem prazerosa da língua estrangeira, por manter o aluno motivado (Nunes, 2017).

Outra característica predominante nos jogos é a repetição. Uma grande parte da competência linguística na língua nativa de um indivíduo é proveniente do seu uso repetitivo através das brincadeiras no decorrer da infância. Atividades letivas que usufruam desta predileção natural estão pouco suscetíveis a serem mal-aceites pelos jovens aprendentes (Khan, 1991).

Esta torna-se, por isso, uma técnica vantajosa para familiarizar as crianças com o novo idioma. Nunes (2017) reforça esta ideia, referindo algumas vantagens proporcionadas pelo aproveitamento dos jogos educativos na aula de língua estrangeira, como por exemplo a maior facilidade na retenção de vocabulário, na interiorização de aspetos gramaticais e na construção de frases e pequenos textos. O mesmo autor complementa esta informação acrescentando que os jogos lúdicos além de favorecerem a aprendizagem de idiomas, fomentam o entusiasmo do aluno no decorrer desse processo. Paralelamente, este recurso favorece a observação, a reflexão, o espírito crítico, estimula a cognição e fortalece a autoestima de forma dinâmica e motivadora (Nunes, 2017).

Brewster et al. (2002) elaboram no seu artigo uma lista de vantagens proporcionadas por este recurso. Segundo os autores os jogos:

- 1) trazem variedade ao espectro de atividades de ensino;
- 2) alteram a dinâmica da aula e ajudam os alunos a manterem-se motivados no processo de aprendizagem;
- 3) trazem ânimo ao contexto de ensino formal e revigoram o interesse e energia dos discentes;

- 4) proporcionam a aprendizagem implícita de vocabulário, pronúncia e estruturas linguísticas;
- 5) podem contribuir para o desenvolvimento da concentração, memória e compreensão oral e escrita;
- 6) incentivam a participação ativa e podem até mesmo motivar os alunos mais inibidos;
- 7) promovem a comunicação entre os alunos, o que, subsequentemente, permite o desenvolvimento da capacidade de produção oral e reduz o domínio do docente na aula;
- 8) favorecem a criação de um ambiente alegre e reduzem o distanciamento entre aluno e professor;
- 9) podem ajudar a identificar dificuldades de aprendizagem e eventuais necessidades de reforço;
- 10) auxiliam no desenvolvimento das competências de produção escrita, por proporcionarem um contexto e propósito para o uso da língua.

Além das vantagens referidas anteriormente, os mesmos autores acrescentam ainda que os jogos permitem também praticar e melhorar a pronúncia, além de que tornam a aprendizagem das crianças mais memorável (Brewster et al., 2002). Assim, os jogos apresentam-se como uma atividade que incentiva a descoberta, a exploração e a interação, componentes que constituem uma enorme vantagem no contexto de ensino de línguas.

Também o Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Bento et al., 2005) reconhece os benefícios da componente lúdica e propõe a integração do jogo no ensino de línguas estrangeiras, afirmando que:

Os jogos são motivadores, divertidos, fazem parte do dia-a-dia da criança e, atendendo ao seu carácter lúdico, constituem uma prática excelente em muitas áreas do ensino de uma língua, a saber, a pronúncia, o vocabulário, a gramática e as quatro *skills*, *listening*, *speaking*, *reading* e *writing*. (p. 35)

Brewster et al. (2002) partilham uma visão semelhante. Na perspetiva dos autores “Children enjoy constructive play and games. They are not only motivating and fun but can also provide excellent practice for improving pronunciation, vocabulary, grammar and the four language skills” (Brewster et al., 2002, p.172).

Pode-se dizer, portanto, que este é um recurso eficaz e valioso. Além de promover a aprendizagem e apreensão dos conteúdos linguísticos de forma motivadora, é um recurso extremamente versátil, capaz de abranger os mais variados temas e conteúdos, fazendo da sua utilização uma excelente prática pedagógica.

É relevante esclarecer, contudo, que o uso dos jogos didáticos não vem desvalorizar a utilização de outros recursos pedagógicos, nem garantir proficiência na língua em estudo. Porém, são uma ferramenta que, sem dúvida, auxilia o aluno a adquirir conhecimentos e a manter-se motivado no percurso para atingir esse fim. Como indica Nunes (2017), “os jogos pedagógicos, dependendo da forma e da intenção como o professor os aplica em sala de aula, são autênticos estímulos externos para suscitar no aluno o desejo de aprender uma LE” (p. 106). Desta forma, o jogo deverá ser contemplado como um recurso importante e eficaz, no entanto a sua utilização não exclui outras alternativas metodológicas.

São inúmeros os tipos de jogos à disposição dos docentes de línguas estrangeira que promovem o desenvolvimento das quatro competências comunicativas e que permitem consolidar conhecimentos previamente adquiridos e aplicá-los de forma lúdica. Alguns podem ser bastante simples, de modo que requerem pouco planejamento. Outros poderão necessitar de alguma preparação e materiais específicos, tais como dados, tabuleiros ou *flashcards*.

Brewster et al. (2002) apontam para a existência de dois tipos de jogo: os competitivos, em que grupos, pares ou mesmo indivíduos se esforçam para ser o ‘vencedor’; e os cooperativos, em que equipas ou pares trabalham em conjunto para alcançar um objetivo comum. Certamente, alguns jogos podem até evolver ambos. Desta forma, “To play a game is to enjoy competing alone or in groups against other players, against the time or against the challenge of the game, and not to think consciously about the language involved in doing so” (Khan, 1991, p. 145).

Contudo, os jogos didáticos, como o nome indica, deverão incorporar uma função pedagógica, além de lúdica. Como explicam Brewster et al. (2002, p. 152):

The things our pupils do in class should be interesting and enjoyable, but they should also be carefully examined in terms of their language teaching and learning

potential and how they relate to what has previously been learned and what is to be learned.

O escopo do jogo deverá complementar os conhecimentos que se pretendem transmitir (Khan, 1991). Por isso, é essencial um planeamento, elaboração e utilização cuidados e eficientes, para que os jogos não se limitem ao mero entretenimento e se possa alcançar um benefício educacional (Nunes, 2017).

Ao deliberar entre que jogos escolher para lecionar determinados conteúdos, Brewster et al. (2002) propõem que os docentes considerem se estes se adequam ao grupo de idades e ao nível de proficiência dos discentes. Para os autores, os jogos utilizados para lecionar crianças deverão integrar linguagem simples, introduzida de forma gradual, ser de fácil compreensão, configuração e execução. Assim, as instruções e regras devem ser curtas, claras e simples. Em geral, “games need to be short, easy to carry out and easy to explain” (Brewster et al., 2002, p.183). O objetivo será que todos os participantes consigam acompanhar e envolver-se a atividade, ao mesmo tempo que se divertem.

### 2.5.2 As Músicas

Contudo, certamente que não são apenas os jogos e brincadeiras que entram na categoria de lúdico e fomentam a motivação. Existem diversas outras atividades igualmente promotoras de aprendizagens lúdicas, motivadoras e significativas, como as canções e as músicas. As vantagens da sua utilização na aula de língua estrangeira são inúmeras (Griffie, 1992).

A exposição à língua que este recurso proporciona é uma das suas qualidades mais significativas. Rixon (1991) argumenta que a exposição a um idioma é benéfica para a sua aprendizagem uma vez que dá à criança acesso a “language chunks which he/she can incorporate into general language use” (p. 36).

É relevante distinguir, primeiramente, os termos canção e música, uma vez que a utilização dos mesmos poderá gerar uma certa confusão, por serem geralmente considerados sinónimos. No entanto, as suas definições divergem e apontam para significados diferentes. De acordo com o dicionário online infopédia (s.d.), enquanto a música pode ser designada como a “arte de combinar harmoniosamente vários sons,

frequentemente de acordo com regras definidas”, a canção, por outro lado, é definida como uma “composição musical com letra destinada a ser cantada” (infopédia, s.d.).

Griffiee (1992) partilha uma visão semelhante. De acordo com o autor,

The word *songs* refers to pieces of music that have words, especially popular songs such as those one hears on the radio. By *music* is meant instrumental music, for example, symphonic, chamber, easy listening, or solo instruments such as the organ, flute or guitar. (p.3)

Estas serão, portanto, as definições que irão constar neste relatório.

Sobre os cânticos e as canções, no Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Bento et al., 2005) consta que “Sendo a operacionalização curricular orientada para o desenvolvimento global da criança, deve ser-lhe proporcionada a possibilidade de aprender através de todos os seus sentidos. (...) Assim, caminhar-se-á para uma abordagem que deve incluir canções e rimas” (p. 14).

O mesmo documento orientador propõe que o referencial curricular de qualquer programa de aprendizagem de línguas privilegie a audição e a oralidade, sobretudo na fase inicial desta aprendizagem, que incorpore discriminação e imitação de sons, entoações e ritmos da língua, que seja explorada com regularidade a produção oral e que seja promovida a memorização apoiada em suportes visuais, auditivos e gestuais. Em conformidade com Bento et al. (2005), as músicas e canções preenchem estes requisitos.

Documentos de referência mais atuais, como as Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018), propõem o desenvolvimento de capacidades semelhantes em relação à aprendizagem do Inglês no 1.º CEB. Com base no documento (Ministério da Educação, 2018), neste nível de escolaridade os alunos deverão ser capazes de “identificar sons e entoações diferentes na língua inglesa (...); identificar ritmos em rimas, lengalengas e canções em gravações áudio e audiovisuais” (p. 5) e “Cantar, reproduzir rimas, lengalengas e participar em atividades dramáticas” (p. 9). Complementarmente, deverão ser promovidas estratégias de aquisição incipiente de conhecimento da língua que envolvam tarefas de memorização, associadas à compreensão e uso da língua.

As canções são uma forma eficaz de cumprir estas diretrizes. Segundo Griffiee (1992), “Songs can be used for pattern practice and memory retention” (p. 6). Devido às suas

poderosas componentes, como o ritmo, a repetição e a melodia, mais rapidamente e com maior facilidade se aprendem e memorizam as canções. Estas características oferecem imensas vantagens ao aluno de línguas (Brewster et al., 2002). Em primeiro lugar, favorecerem o desenvolvimento da capacidade de memória, da concentração e da coordenação, afirmam Brewster et al. (2002).

Simultaneamente, estas características facilitam ainda a introdução e assimilação de vocabulário específico e de modelos de estruturas linguísticas, dado que os padrões repetitivos em conjunto com o ritmo permitem internalizar aspetos linguísticos não só com maior facilidade, mas também de forma mais espontânea e natural e menos dependente da memorização forçada (Brewster et al., 2002). Desta forma, para alunos de línguas estrangeiras “Once the song or rhyme has been learned, it is on their minds for the rest of their lives, with all the rhythms, grammatical niceties and vocabulary” (Cross, 1992, p. 164).

Além disso, permitem também trabalhar os aspetos fonéticos da língua, como os sons, as entoações, a fluência e a pronúncia de forma natural e aprazível. Cross (1992) informa que as músicas e as canções acentuam o componente rítmico de um idioma, uma característica especialmente pertinente no ensino da língua inglesa “which is a syllable timed language with stressed syllables being spoken at roughly equal time intervals” (p. 164).

De acordo com Brewster et al. (2002), até mesmo os alunos mais inibidos se sentem seguros, descontraídos e motivados quando este recurso é utilizado, uma vez que permite desenvolver “a feeling of achievement and build children’s confidence by allowing children to learn chunks of language which they can ‘show off’ or teach to friends or to members of the family” (p.162-163).

A músicas e canções são, como resultado, uma mais-valia no contexto de ensino de línguas. Além de excepcionalmente bem aceites pelas crianças, são uma fonte inesgotável de material didático. Existe uma abundância de canções disponíveis para o ensino do inglês como língua estrangeira, dos mais variados temas. Por esta razão, assim como os jogos, este torna-se um recurso bastante flexível, no sentido que as suas utilizações são incontáveis: Pode funcionar como ponto de partida para a elaboração de programas de ensino, pode ser integrado com diferentes projetos interdisciplinares, pode complementar e suplementar outros recursos didáticos e pode inclusivamente adequar-se a diferentes

temáticas, conceitos e domínios de aprendizagem, como forma de introduzir, reforçar e rever vocabulário, explorar conteúdos, transitar entre atividades e muito mais (Brewster et al., 2002).

Complementarmente, “The music creates a happy and relaxed environment, but even so a great deal of worthwhile work is accomplished” (Cross, 1992, p.164). Logo, além de cativantes, as músicas e canções são igualmente divertidas e apresentam a língua “in new and exciting forms and in a rich, imaginative context” (Brewster et al., 2002, p. 162). Como resultado, promovem um ambiente relaxado, lúdico, de baixo stress, o que contribui para que o processo de aquisição da língua ocorra e evolua de forma natural, sem esforço e aprazível, além de favorecer uma participação mais ativa no processo de aprendizagem, permitindo criar atitudes positivas em relação à língua, outro fator que favorece consideravelmente esta aprendizagem (Brewster et al., 2002; Griffee, 1992).

Para autores como Griffee (1992) a música é o reflexo do tempo e espaço em que foi produzida. Cada música é uma cápsula cultural, que comporta um montante significativo de informação social (Griffee, 1992). Quer isto dizer que a cultura se reflete nas práticas musicais. Como é evidente, este é resultado do forte impacto da cultura na forma como a música é aprendida, ensinada e representada (Barton, 2018). Citando Barton (2018) “to discuss music as phenomena in and of itself would not be possible without acknowledging the ways in which both the cultural context and society impact on music practices” (p.14). Cantar e imitar são práticas recorrentes na vida de uma criança e, por isso, proporcionam um ambiente familiar e agradável de aprendizagem, ao mesmo tempo que a expõem a outras sensibilidades culturais e musicais.

Essencialmente, numa fase inicial de aprendizagem, as músicas e canções podem constituir-se como uma ferramenta vantajosa. Atendendo à informação supramencionada, é acrescida a sua importância na aula de língua estrangeira, dado que envolvem tanto elementos linguísticos, como culturais, promovendo não só o estudo da língua, mas também a tomada de consciência da cultura de outros povos.

A pertinência do uso das canções na aula de língua estrangeira é destacada pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001) no subcapítulo atinente aos usos estéticos da língua. No documento consta que

Os usos artísticos e criativos da língua são tão importantes por si mesmos como do ponto de vista educativo. As actividades estéticas podem ser produtivas, receptivas, interactivas ou de mediação (...), e podem ser orais ou escritas. Alguns exemplos serão: o canto (canções de embalar, cancionero popular, canções pop, etc.). (Conselho da Europa, 2001a, p. 88)

Segundo o mesmo documento, uma das principais finalidades do aproveitamento da música na aula de língua estrangeira é providenciar o aluno com a capacidade de se expressar e comunicar de forma eficaz e significativa (Conselho da Europa, 2001). Este objetivo poderá ser alcançado através da análise do conteúdo das canções. Naturalmente, as canções podem ser exploradas do mesmo modo que um poema, história, artigo ou qualquer outro tipo de material escrito (Griffie, 1992).

Ao seleccionar as canções, contudo, é importante assegurar que a sequência de palavras e o vocabulário sejam acessíveis e façam sentido para a criança. Caso contrário “If the way songs and games are too loose, and the language content is too uncontrolled, the children are quite likely to end up as parrots, not inquisitive thinking language learners”, explica Paul (1996, p.5).

Brewster et al. (2002) sugerem canções como *If You're Happy and You Know It (Clap Your Hands)* ou *Head, Shoulders, Knees and Toes*, que envolvem ações físicas, nomeadamente movimento e mímica, pois canalizam os elevados níveis de energia das crianças de forma controlada e positiva. Além disso, permitem desenvolver a memória, a concentração e a coordenação, bem como introduzir ou consolidar vocabulário e estruturas linguísticas/gramaticais.

Outros exemplos incluem as canções *One, Two, Buckle My Shoe*, que se adequa ao reforço de conceitos no domínio da matemática, como contar os números de um a dez, e a música *The Wheels on the Bus*, que é uma forma divertida de introduzir vocabulário relacionado aos automóveis. Ambas as canções são também excelentes para o desenvolvimento da pronúncia e da memória, por incorporarem aspetos como o ritmo, a repetição e a linguagem simples (Brewster et al., 2002).

Os autores acrescentam que canções que contenham narrativa, como *We're Going on a Bear Hunt*, também são excelentes para o ensino da língua inglesa, uma vez que para

além de enriquecerem o vocabulário do aluno, fomentam a criatividade, a imaginação e a curiosidade. Adicionalmente, são trabalhadas a memória, o raciocínio lógico e a expressividade (Brewster et al., 2002). Esta canção em particular é uma forma bastante prática de ensinar as preposições, em virtude dos exemplos de ações descritas ao longo da canção. Assim sendo, com esta canção, a criança participa numa aventura e simultaneamente aprende ou consolida elementos do idioma que a vão ajudar a comunicar com maior clareza, nomeadamente ao abordar tópicos como o tempo, lugares, pessoas ou objetos.

Por forma a explorar ao máximo o potencial deste recurso, uma série de exercícios e atividades podem ser utilizados para complementar estas canções, como por exemplo palavras-cruzadas, sopas de letras, perguntas de escolha múltipla e verdadeiro ou falso, fichas de trabalho com questões de interpretação de texto, preenchimento de lacunas, tradução de frases ou vocabulário específico, entre muitos outros.

Logo, constata-se que as músicas e canções são excelentes ferramentas lúdicas auxiliares no ensino de línguas estrangeiras. Além de contribuírem para o desenvolvimento global da criança numa multitude de formas, auxiliam no desenvolvimento de conhecimentos linguísticos, culturais, fonéticos, lexicais e gramaticais. Principalmente, são excelentes para o desenvolvimento da compreensão e expressão oral. Aliás, segundo os autores Brewster et al. (2002), qualquer competência comunicativa pode ser desenvolvida de forma integrada e aprofundada através das músicas, canções e rimas, quando cuidadosamente selecionadas.

Contudo, as músicas e canções destacam-se sobretudo pelo ambiente positivo que geram nas aulas de língua estrangeira, permitindo que no decorrer da aprendizagem os alunos adquiram conhecimentos e competências com maior facilidade, motivação e entusiasmo. Quer isto dizer que a música, tanto de forma isolada como em contexto educativo, é uma fonte inesgotável de conhecimentos, ideias e emoções. Mesmo apenas uma só música na aula de língua estrangeira poderá viabilizar uma série de atividades pedagógicas. Este é, decididamente, um dos recursos didáticos mais eficazes, motivadores e ricos do ensino de línguas estrangeiras (Griffiee, 1992).

### 2.5.3 As dramatizações

A dramatização, ou *Role-Play*, é mais uma atividade lúdica eficaz no ensino de línguas estrangeiras a jovens aprendentes, nomeadamente por proporcionar contextos e oportunidades para trabalhar as capacidades de expressão oral de forma estimulante e divertida (Slaven & Slaven, 1991).

Na perspectiva de Del Hoyo et al. (2006) estas “Son actividades, por lo general, con un potente nivel lúdico, de forma que permiten romper bloqueos y fomentar la integración mediante la confianza, al mismo tiempo que transmiten al estudiante unos conocimientos precisos” (p.14). As atividades dramáticas tornam-se, portanto, um recurso facilitador lúdico que ajuda o aluno a adquirir conhecimento de forma menos consciente, menos inibida, mas mais expressiva, segura e confiante (Hayes, 1984).

Partindo da definição dos Dicionários Porto Editora, a dramatização pode ser contemplada como a “transformação de um texto em peça de teatro” (infopédia, n.d.). O termo dramatizar, por sua vez, encontra-se relacionado ao ato de dar forma dramática a algo que não tem (infopédia, n.d.). Por último, o *Role-Play*, é definido como “a learning activity in which you behave in the way somebody else would behave in a particular situation” no Oxford Advanced Learner’s Dictionary (Hornby, 2005).

Ao longo de várias décadas, este tipo de atividade têm sido gradualmente introduzida nos programas de ensino de línguas básico e secundário, uma vez que são técnicas investigadas e testadas com bastante sucesso (Bento et al., 2005; Del Hoyo et al., 2006). Segundo Hayes (1984), “It is a fact that most ESL teachers use many of the techniques of drama in their everyday teaching, especially in the initial stages of learning, as a way of conveying meaning” (p.8).

A mímica, o movimento e a representação, características centrais deste recurso, são métodos essenciais para o desenvolvimento da competência comunicativa de jovens aprendentes que iniciem a aprendizagem de um novo idioma. Estes permitem que a criança estabeleça conexões entre a linguagem e a expressão corporal, associando com maior facilidade ações e palavras aos respetivos significados (Hayes, 1984): “The language thus becomes internalised and its value as a communicative tool is clear to the children at an early stage” (Slaven & Slaven, 1991, p. 49).

Adicionalmente, as técnicas dramáticas são uma estratégia que proporciona momentos para que o aluno explore as competências de expressão e interação oral na língua-alvo, dado que promove a sociabilidade, a participação e a integração do aluno em sala de aula, favorecendo a aquisição de vocabulário e o desenvolvimento da fluência e da pronúncia (Del Hoyo et al., 2006; Hayes, 1984; Slaven & Slaven, 1991).

Kırkgöz (2019) salienta o potencial deste recurso a nível cognitivo, sociológico e afetivo, contribuindo, por este motivo, para uma aprendizagem holística. Neste sentido, Del Hoyo et al. (2006) utilizam o termo “orgânico” para caracterizar este recurso, por integrar a utilização dos cinco sentidos como método de aquisição de conhecimento e forma de obter uma experiência de aprendizagem completa, contribuindo para a formação integral da criança “como el resultado del empleo del cuerpo en su totalidad como forma de aprendizaje” (p.7). Deste modo, é possível canalizar as emoções e energia das crianças e aplicá-las em situações de comunicação autêntica.

Ao simular situações e cenários comunicativos autênticos onde a criança pode participar ativamente na aula de língua estrangeira, a aprendizagem adquire um maior significado, uma vez que “We remember things we experience far better than things we just think or read about” (Hayes, 1984, p. 8).

Através do *Role-Play* é possível envolver os alunos numa multitude de atividades que fomentam e motivam a aprendizagem de um novo idioma, desde memorizar roteiros a criar histórias, adereços, convites, cartazes e até fantoches, por exemplo (Brewster et al., 2002). Em termos da sua praticidade e exequibilidade em contexto de sala de aula, este apresenta-se como um recurso prático, conveniente e acessível, de preparação relativamente simples (Del Hoyo et al., 2006).

Uma história, pequenos diálogos ou situações específicas podem ser organizados e representados com facilidade. Por um lado, podem partir da representação de situações da vida real, tais como uma consulta, uma ida às compras ou à cidade, fazer um pedido num restaurante ou comprar um bilhete de avião. Assim, o aluno consegue identificar-se com o papel que desempenha com maior facilidade, algo que o levará a agir com naturalidade e a assimilar os conteúdos de modo implícito (Del Hoyo et al., 2006).

Por outro lado, podem também ser representadas situações fictícias, que talvez os alunos nunca experienciem fora do contexto da sala de aula. Contudo, estas servirão outros propósitos, como desenvolver a capacidade de produção oral, fomentar a interação,

consolidar a aprendizagem de estruturas gramaticais ou conteúdos de uma unidade temática. Por exemplo, os estudantes podem interpretar figuras populares ou históricas que admiram, apresentando-se aos colegas como se fossem esse personagem. Esta é uma forma divertida de praticar o presente do indicativo e reforçar léxico associado às profissões, aos números, às características físicas e aos traços de personalidade (Del Hoyo et al., 2006).

Mesmo numa sala com poucos adereços, esta é uma forma eficaz de motivar as crianças a aplicar os seus conhecimentos. Como consta no Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, para atividades de expressão dramática que simulem por exemplo uma cena num restaurante, basta que o docente leve uma pequena bandeja, um guardanapo e uma toalha para colocar sobre uma das secretárias (Bento et al., 2005). Pode ser ainda aproveitado o quadro, por exemplo, para desenhar um cenário.

Posto isto, é possível afirmar que a expressão dramática é uma atividade prazerosa que pode otimizar consideravelmente os resultados da aprendizagem. Além do fator motivacional, a expressão dramática leva a criança a explorar as fronteiras entre a realidade e a ficção, que permitem criar situações e contextos que lhe oferecem a oportunidade de se expressar e usar a linguagem de forma divertida, mas também eficaz.

#### 2.5.4 Os trabalhos manuais

Os trabalhos manuais, ou expressão plástica, destacam-se neste trabalho como outro recurso lúdico que se pode constituir como uma estratégia pedagógica eficaz. Em primeiro lugar, é relevante especificar que os termos “trabalhos manuais” e “expressão plástica” são neste trabalho utilizados como sinónimos, correspondentes ao manuseamento e modificação de materiais plásticos. Ou seja, encontram-se associados a formas de expressão artística que abrangem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura e outras atividades da mesma natureza, como meio de expressão e comunicação.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de outubro de 1986, um dos principais objetivos pedagógicos na Educação Pré-escolar consiste em “Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica” (Lei n.º 46/86, 1986, Artigo 5.º, alínea f). Este objetivo persiste no Ensino Básico, onde se tenciona promover uma formação integral que valoriza as atividades manuais e promove a educação artística, no sentido de “Proporcionar o

desenvolvimento físico e motor” e “sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” (Lei n.º 46/86, 1986, Artigo 7.º, alínea c).

Mais tarde, em 1990, mediante a progressiva democratização do ensino e considerando a crescente proliferação e desenvolvimento das artes, o governo português reconhece que a educação artística é uma vertente fundamental para a formação completa e equilibrada de qualquer aluno, independentemente das escolhas profissionais que venha a fazer futuramente (Lei n.º 344/90, 1990).

Como resultado, dá-se uma reestruturação do sistema educativo através do Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro (Lei n.º 344/90, 1990), cuja finalidade foi estabelecer bases gerais para a organização da educação artística aos níveis pré-escolar, escolar e extra-escolar. Trata-se do Decreto-Lei da Educação Artística, um diploma quadro que insere as modalidades da música, da dança, do teatro, do cinema, do áudio-visual e das artes plásticas nos currículos de ensino, agrupando objetivos e princípios gerais (Lei n.º 344/90, 1990).

A partir desta reforma educativa, a expressão artística constitui-se como uma vertente essencial no ensino básico. Promover a criatividade em contexto escolar é, de facto, imperativo, por fazer do aluno um agente ativo e participativo na construção do seu próprio conhecimento.

Os trabalhos manuais possuem um carácter marcadamente multidisciplinar e oferecem imensas possibilidades para a criança se expressar, comunicar, representar e compreender o mundo que a rodeia de forma motivadora, fazendo-o através da pintura, do desenho, da escultura, do recorte, da colagem e muitos mais (Silva et al, 2016). Como afirmam Silva et al. (2016), as crianças sentem uma enorme satisfação ao explorar, manipular e transformar diferentes materiais. A manipulação e a experiência com os materiais, as formas e as cores ajudam a criança a adquirir destreza manual, a despertar a imaginação e a desenvolver a criatividade.

Por este motivo, o documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar sublinha que é indispensável que a criança tenha acesso a diversos tipos de materiais e instrumentos, como tintas de várias cores, papel de diferentes tamanhos e texturas, barro ou até mesmo materiais de uso utilitário ou reutilizáveis tais como tecidos, cartão, latas, fios, elementos da natureza e embalagens (Silva et al., 2016). Esta noção mantém-se

válida no ensino básico, uma vez que a educação artística é deveras enriquecedora e determinante para o desenvolvimento da criança em vários níveis.

As suas potencialidades educativas para o ensino de línguas estrangeiras em específico são inúmeras. Como indica Wright (2001, p.5), “Children learn by doing. When they are involved in art, crafts, and design activities, language can play a key part”. Neste sentido, o mesmo autor explica que o contributo que a expressão plástica exerce sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira torna-se evidente quando, por exemplo, as crianças ouvem ou leem instruções sobre como realizar uma determinada atividade ou quando descrevem, avaliam e expressam os sentimentos e ideias que desenvolvem durante o processo de expressão através do uso do novo idioma.

Desta forma, o vocabulário é associado diretamente a objetos, a ações e a experiências, ao invés de traduzido para a sua língua materna, favorecendo uma aprendizagem mais significativa (Wright, 2001). Ou seja, “While making things, the children also make meaning. As they explore shapes, colours, textures, constructions, they are extending their experience and understanding of the world – and doing it through the medium of the foreign language” (Wright, 2001, p.3). A sua pertinência passa precisamente pelas suas potencialidades não só para o desenvolvimento da criatividade e das capacidades motoras do aluno, mas também para a aquisição de competências numa língua estrangeira.

No entanto, Silva et al. (2016) alertam para o facto de esta forma de expressão plástica colocar, tipicamente, grande parte do foco na componente prática, no fazer. É, portanto, essencial que

para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem (as suas produções e as das outras crianças) e o que observam (natureza, obras de arte, arquitetura, design, artefactos, etc.). (Silva et al., 2016, p. 49)

Deste modo, incentivar o diálogo é uma estratégia importante e perspicaz. A conjugação entre a exploração e o diálogo constitui um meio de desenvolver a expressividade, as competências de produção e compreensão oral, a imaginação, a sensibilidade estética e o pensamento crítico, por levar as crianças a descrever, a analisar e a refletir sobre o que produzem e observam (Silva et al. 2016). São muito diversificados os tópicos a explorar,

podendo integrar aspetos como: as cores primárias e secundárias, ou até mesmo a mistura de cores, as texturas, as formas geométricas, os materiais, entre outros (Silva et al., 2016).

Consequentemente, incorporar os trabalhos manuais no currículo do 1.º Ciclo do EB concede às crianças uma oportunidade extra para interagir e adquirir o vocabulário necessário para se expressarem com mais facilidade e naturalidade. A utilização desta estratégia de ensino trata-se de envolver os alunos nas aulas ao incentivá-los a participar ativamente na construção dos seus conhecimentos. Porém, não basta proporcionar os materiais às crianças, são também necessárias atitudes educativas deliberadas e estruturadas, de acordo com objetivos de aprendizagem específicos para que a aprendizagem do idioma ocorra (Silva et al. 2016).

As orientações do Programa de Generalização do Ensino de Inglês (Bento et al., 2005) oferecem algumas sugestões de atividades de artes plásticas motivadoras, práticas, mas também eficientes para o ensino de inglês no 1.º Ciclo do EB, tais como:

- a) Criar máscaras e fantoches para atividades de *Role-Play*;
- b) Elaborar livros de turma onde consta informação acerca dos alunos, tais como descrições físicas, atividades favoritas, respetivos animais de estimação e fotografias de família;
- c) Fazer um dicionário de inglês para a turma;
- d) Trabalhar com gráficos. Estes podem, por exemplo, dar a conhecer as preferências pessoais dos discentes, como as cores preferidas, as comidas que mais gostam ou os desportos que praticam;
- e) Fazer cartazes de vocabulário. Alguns exemplos são cartazes em forma de árvore de Natal, de casa ou de corpo humano com legendas e vocabulário associado.

Qualquer uma das atividades acima indicadas pode ser exibida em exposições de turma. Deste modo, os alunos têm oportunidade para mostrar aos seus encarregados de educação e colegas os projetos que completaram, os conteúdos que aprenderam e as capacidades que desenvolveram ao longo do ano letivo nas aulas de língua estrangeira. Bento et al. (2005) afirmam que envolver os alunos neste tipo de atividades, que podem ser apresentadas em exposições da turma é, também, uma forma de os motivar para a aprendizagem.

Em suma, é inquestionável a pertinência da inserção dos trabalhos manuais nas aulas de Língua Estrangeira. Além dos benefícios ligados à aprendizagem do inglês como língua

estrangeira, o seu aproveitamento reúne outros conhecimentos e habilidades importantes para o desenvolvimento integral da criança. Assim, este torna-se um excelente potenciador do desenvolvimento das competências gerais e linguísticas. É, por isso, fundamental familiarizar os alunos com a Educação Artística, fazendo desta um intermédio para alcançar uma aprendizagem efetiva em que o aluno é um sujeito ativo, participativo e dinamizador no processo de construção dos seus conhecimentos.

#### 2.5.5 As Histórias

Qualquer cultura dispõe de uma tradição oral, que é verbalmente transmitida entre gerações na forma de provérbios, anedotas, canções, fábulas, lendas e contos por exemplo, primordialmente no decorrer da infância. As histórias são um dos elementos de identidade cultural mais antigos da humanidade (Brewster et al., 2002). Logo, o seu valor educacional é indiscutível (Brewster et al., 2002).

As histórias constituem um dos recursos pedagógicos mais eficazes no ensino de línguas estrangeiras para esta faixa etária. Atualmente, é uma ferramenta pedagógica utilizada com regularidade nas aulas de Inglês do 1.º Ciclo em Portugal (Bento et al., 2005). Com base nas orientações do Programa de Generalização do Ensino de Inglês (Bento et al., 2005), usufruir de livros de histórias para fins de leitura, reconto e dramatização no ensino de línguas estrangeiras é uma prática aceite e promotora de uma aprendizagem efetiva e eficaz.

Além de ser do agrado dos alunos, uma única história possibilita abordar uma imensa variedade de temas e ser o ponto de partida para uma amplitude de atividades. Por este motivo, esta pode até mesmo ser utilizada como elemento de continuidade e articulação entre diversas áreas curriculares, bem como para introduzir, consolidar ou concluir conteúdos (Bento et al., 2005).

Num estudo de Mourão (2015) é valorizado o papel da literatura infantil no ensino de línguas: “ In using engaging picturebooks, the children’s aesthetic, cultural, cognitive and emotional development can be simultaneously supported alongside their language and literacy development” (p. 214). Logo, é acentuada a noção que os livros no ensino de idiomas estrangeiros favorecem o desenvolvimento da literacia e da cognição. A mesma autora refere ainda que “With a picturebook, the potential for language learning arises from the active engagement that takes place between learner and book, which results in

participation with and use of language” (Mourão, 2015, p. 214). Assim, aspetos como a comunicação e a interação são também promovidos.

Complementarmente, as histórias oferecem um contexto significativo e natural de exposição à língua que a criança está a aprender, auxiliando na aquisição de vocabulário, na distinção entre sons, no desenvolvimento da pronúncia e na aprendizagem das estruturas da língua, fatores importantes para o desenvolvimento da fluência e da compreensão escrita (Bento et al., 2005; Rixon, 1991). As histórias permitem ainda apresentar a língua num contexto que é familiar à criança, uma vez que tendem a apreciar e a estar acostumadas a ouvir histórias na sua língua materna (Brewster et al., 2002).

Ademais, estas detêm, geralmente, elementos repetitivos e ideias cumulativas, o que facilita memorizar e consolidar o vocabulário (Bento et al., 2005). Portanto, são uma estratégia muito importante no ensino de línguas estrangeiras.

Para mais, através das histórias é possível expor os alunos a mitos e lendas que fazem parte da tradição popular da língua em estudo. Brewster et al. (2005) reforçam esta ideia, e indicam que “Storybooks provide ideal opportunities for presenting cultural information and encouraging cross-cultural comparison” (p.187). Logo, além de motivadoras, estimulantes e divertidas, as histórias são culturalmente ricas.

Como se pode deduzir, a seleção de literatura infantil existente à disposição dos docentes de inglês como língua estrangeira é rica, variada e imensa. Além do potencial educativo, fatores como a idade, o nível de competência linguística e a capacidade de concentração dos alunos deverão, para Brewster et al. (2002), ser considerados ao deliberar entre que histórias escolher.

Até recentemente, muitos livros de histórias utilizados na aula de língua estrangeira do 1.º CEB incorporavam materiais escritos especificamente para fins de ensino ou versões adaptadas e/ou simplificadas de contos, fábulas e cânticos populares produzidos como suplemento curricular, cujo vocabulário e estruturas gramaticais eram cuidadosamente selecionados e sequenciados. Contudo, a partir dos anos 90, muitos docentes de inglês como língua estrangeira passaram a recorrer a materiais autênticos, direcionados originalmente a crianças que falam o inglês como primeira língua, mas que também se adequam àqueles que o estão a aprender como segunda língua, se selecionados cuidadosamente. A vantagem de usar este tipo de histórias fundamenta-se na ideia de que

estas são uma fonte rica e autêntica de exemplos “reais” de utilização do idioma (Brewster et al., 2005).

No panorama de ensino de inglês no 1.º CEB, Brewster et al. (2005) propõem histórias como *The Very Hungry Caterpillar*, publicada em 1970, que se tornou um fenômeno mundial no contexto do ensino de Inglês, não só a crianças, mas também a jovens e adultos. Esta história permite abordar temas como os números, o tamanho, os dias da semana, a alimentação, o passar do tempo e o ciclo de vida de uma lagarta.

*The Kangaroo from Woolloomooloo* é mais um exemplo apresentado por estes autores. Esta obra abrange conteúdos como os animais, os objetos e descrições breves. A história é composta por rimas, repetições e formatos de pergunta/resposta. O seu valor educacional é substancial, porque oferece um ponto de partida para o ensino de uma grande variedade de tópicos e para o desenvolvimento de uma série de atividades letivas.

Rixon (1991), por outro lado, sugere *The Great Big Enormous Turnip*, dado que possibilita fortalecer a memória, ao incentivar o aluno a lembrar sequências e listas, permite trabalhar tempos verbais como o passado (“called”, “pulled”, “could”) e oferece oportunidade de representar a história com gestos e mímica, para além da diversão e satisfação que esta história proporciona.

A leitura das obras poderá ser complementada com materiais de apoio visual, a voz do contador da história, flashcards, gestos e mímica. Desse modo, são potencializados os seus benefícios, principalmente porque se apoia a construção de significado e possibilita que os alunos desenvolvam a concentração e as suas capacidades de compreensão oral. Algumas histórias incluem uma versão em formato de áudio, que podem ser extremamente úteis por diversos motivos. Primeiramente, pois podem agir como modelo de pronúncia, entoação, acentuação e ritmo da fala. Em segundo lugar, pois alguns destes ficheiros de áudio incluem efeitos sonoros, que tendem a ser excelentes motivadores para este nível de ensino, pois captam a atenção das crianças e fomentam a sua imaginação. Paralelamente, fornecem algum apoio na compreensão de vocabulário e na transmissão de significado (Brewster et al., 2002).

Por isso, as histórias são um recurso deveras importante e a sua utilização fornece inúmeras vantagens na aprendizagem de línguas, como o desenvolvimento da fluência e o enriquecimento vocabular e gramatical. O seu uso no processo de ensino reveste-se de enorme importância quando inseridas nas aulas de inglês no 1.º Ciclo do EB, pelas suas

funções lúdicas, pedagógicas e comunicativas, capazes de desencadear diversos processos cognitivos e desenvolver as quatro capacidades comunicativas. Essencialmente, “Contar histórias é uma experiência gratificante para o professor, assim como para os alunos é ouvi-las e /ou contá-las” (Bento et al., 2005, p.44).

#### 2.5.6 Os Materiais Audiovisuais

Com a crescente globalização e inovação das tecnologias de comunicação, que evoluem progressivamente e cada vez mais se estabelecem como potentes bases informativas e formativas, surgem novas alternativas pedagógicas que infiltram o campo do ensino e vêm contribuir para uma melhor aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, como é o caso dos recursos audiovisuais.

Diariamente, as crianças deparam-se com ferramentas audiovisuais, como os vídeos, os videojogos, os documentários, as séries ou os filmes, seja por intermédio da Internet, da televisão ou de outros meios de visualização de imagens filmadas. As crianças geralmente não os reconhecem como instrumentos de aprendizagem de línguas, por estarem associados à televisão e a um contexto de lazer. Desta forma, tornam-se um excelente catalisador da produção linguística, que permite criar oportunidades para apresentar e utilizar a língua de forma relaxada e prazerosa (Brewster et al., 2002).

De forma a introduzir estratégias de ensino lúdicas e apelativas, que se aproximem da realidade dos alunos, é necessário primeiro considerar como as ferramentas audiovisuais podem complementar e integrar o programa de ensino. Nos últimos anos, a sua importância no campo do ensino de línguas estrangeiras tem aumentado (Huebener, 1967).

De acordo com os dicionários Porto Editora (infopédia, n.d.), entende-se por “audiovisual” como qualquer meio de comunicação ou método de ensino que utilize simultaneamente o som e a imagem. A articulação harmoniosa entre som, imagem e movimento é uma característica torna a aprendizagem extremamente cativante para o aluno (Breswter et al., 2002).

Conforme explica Huebener (1967), “Motion, sound, and color heighthen reality. Especially in presenting life in the foreign country, nothing is more effective and interesting than a good motion picture. It is informative, instructive, emotional, and stimulating” (p.50). Por outras palavras, proporcionam vivacidade à aula de língua

estrangeira, o que suscita interesse do aluno e torna a aprendizagem divertida (Lee & Coppen, 1970). Ou seja, “Through the appeal to eye and ear they provide for a systematic improvement of knowledge and skills, as well as a favorable influence on attitudes and appreciations” (Huebener, 1967, p. 3).

No entendimento de Huebener (1967, p.3), “The use of audio-visual materials and methods increases the effectiveness of learning by helping the pupil to assimilate ideas in a more meaningful and interesting manner”. Ao mesmo tempo, ajudam a criança a manter a concentração, fomentam a motivação, estimulam a competência de compreensão oral, podem proporcionar experiências de aprendizagem mais significativas e favorecem a formação de atitudes positivas em relação à aprendizagem (Brewster et al., 2002; Huebener, 1967).

Lee e Coppen (1970) por sua vez, defendem que os materiais audiovisuais são um recurso dinâmico que auxilia o docente de língua estrangeira a trazer para o contexto de sala de aula variedade e a gerar interesse pela aprendizagem do novo idioma. Por outro lado, estimulam a imaginação e a criatividade, facilitam a retenção de informação e permitem que a criança visualize a linguagem em uso. Desta forma, estes materiais tornam-se uma excelente fonte de modelos autênticos da língua-alvo (Brewster et al., 2002; Lee & Coppen, 1970).

Complementarmente, a inserção destes materiais na aula de língua estrangeira possibilita expandir os horizontes da criança, uma vez que esta pode ser exposta tanto a outras realidades, como a mundos de fantasia. Isto é, são proporcionadas novas oportunidades de comunicação com crianças de outras partes do mundo, de apresentar aos alunos diferentes culturas, de observar, em tempo real, o verdadeiro cenário de outros países, bem como desenvolver a imaginação e a criatividade (Brewster et al., 2002).

Paralelamente, num panorama social, este é um recurso que promove o trabalho colaborativo, pois “The motion picture provides a common experience for all pupils” (Huebener, 1967). Uma turma que trabalha em conjunto num extrato de vídeo, música ou história animada está a participar numa experiência social partilhada. Do mesmo modo, alunos que trabalham juntos, vão desenvolver capacidades colaborativas enquanto se entrem ajudam para completar uma tarefa (Brewster et al., 2002).

Ademais, existem múltiplos materiais audiovisuais elaborados especificamente para o ensino de inglês como língua estrangeira, que proporcionam um vasto leque temático,

tornando-os facilmente adaptáveis a diferentes níveis de proficiência e estilos de aprendizagem. Por esse motivo, permitem também introduzir, rever e consolidar vocabulário (Brewster et al., 2002; Huebener, 1967).

O seu potencial é acrescido ao introduzir legendas ou uma transcrição. Entre muitos outros benefícios, o uso de legendas pode auxiliar o estudante de língua estrangeira a associar a forma escrita à forma oral das palavras mais facilmente e com maior rapidez (Salaberry, 2001). Inclusivamente, podem gerar ou ser acompanhados de uma multitude de atividades dado à sua versatilidade, tais como: completar frases, ordenar sequências, palavras cruzadas, comparar informação, questionários, legendar, jogos, entre muitas outras (Salaberry, 2001).

De entre os seus inúmeros benefícios, é relevante destacar sem dúvida a forma como captam a atenção das crianças, ajudando-as a memorizar com maior facilidade os conteúdos e a desenvolver competências linguísticas.

#### 2.5.7 O manual escolar

Ao considerar os diferentes domínios de aprendizagem do inglês, o manual escolar poderá constituir um excelente recurso de apoio. A grande maioria dos docentes utiliza os manuais escolares nas suas práticas de ensino, pelo que os seus benefícios são imensos (Brewster et al., 2002).

Contrariamente ao que se tende a pensar, este torna-se um excelente recurso lúdico, tanto para o docente como para o aluno. Por um lado, por permitir que o aluno identifique e explore os conteúdos que serão trabalhados/leccionados, bem como a ordem em que o fazer, com facilidade. Por outro, por disponibilizar de modo atrativo e económico todos ou uma considerável quantidade de materiais de auxílio aos domínios da produção e da compreensão oral e escrita necessários, o que reduz por sua vez a carga de trabalho do docente (Brewster et al., 2002).

Certos docentes usufruem apenas de um manual escolar, levando os seus educandos a completá-lo de início ao fim, dispondo ao máximo dos seus recursos, tarefas e exercícios. Outros, recorrem a um conjunto de materiais provenientes de diferentes manuais, adaptando-os conforme necessário e suplementando-os com material original que os próprios tenham produzido. É limitado, contudo, o número de docentes que não recorre

de todo o material didático publicado, uma vez que a elaboração de material original é um processo difícil e demorado (Brewster et al., 2002).

Segundo Brewster et al. (2002), o mais frequente é que o manual se torne o programa de ensino. Isto é, o manual tende a assumir um papel central na sala de aula, pelo que define não só o que será ensinado, mas também a forma como será ensinado, pois o docente limita-se a gerir a sua prática letiva mediante o manual escolar adotado.

Dörnyei (2001) reconhece esta atual centralidade do manual, fundamentando que a planificação de conteúdos a lecionar e de atividades didáticas a desenvolver é, em larga medida, regida por referência ao manual escolar. Segundo o autor, “it is the publishers of the coursebooks who determine the content of the curricula that teachers are to follow in their L2 classes. This would not be a problem if this content was based on real needs and interests” (Dörnyei, 2001, p.64).

O predomínio do livro didático dentro do contexto escolar também é reconhecido por Parker e Valente (2019), por ser interpretado frequentemente pelas escolas, docentes e Encarregados de Educação como o programa de ensino. Com regularidade, os docentes “opt to follow the coursebook as a safe way to ensure that lessons satisfy the prescribed syllabus, while preparing learners for an assessment situation that may be in the distant future (Parker & Valente, 2019, p. 361)”.

Este uso exclusivo ou excessivo dos manuais escolares poderá ser limitador para a aprendizagem. De acordo com o Brewster et al. (2002), muitos manuais de ensino são de certa forma gerais, na medida em que são concebidos para satisfazer um mercado internacional geral. Subsequentemente, a apresentação de conteúdo cultural sempre atual, autêntico e pertinente, que não se limite à apresentação de factos históricos, da geografia ou de informação generalizada acerca dos costumes e tradições, é quase impraticável.

Na perspetiva de Ghosn (2019), um manual escolar bem concebido oferece diversas vantagens, tais como a estruturação clara, organizada e sequenciada do programa de ensino, a sua funcionalidade como guia orientador das práticas pedagógicas do docente, o que subsequentemente lhe permite economizar tempo no planeamento das suas aulas, e a vasta quantidade de recursos que permitem consolidar os conteúdos de forma motivadora e apelativa para o aluno.

Em suma, embora o manual escolar disponha de um enorme potencial, “No teacher should allow the coursebook to set the objectives” (Brewster et al., 2002, p. 152), pelo que deverá ser evitada a subordinação total ao mesmo e estabelecidos limites para a sua utilização, por restringir a ação pedagógica e não suprir todos os requisitos necessários à aprendizagem efetiva de um novo idioma. Se os objetivos estabelecidos para a disciplina e os do manual didático forem razoavelmente complementares, não existe motivo aparente para excluir a sua utilização por completo (Brewster et al., 2002).

## **2.6 A realidade do Lúdico como ferramenta pedagógica no atual panorama europeu de ensino de línguas estrangeiras no 1.º CEB**

Com base nos conceitos mencionados acerca do lúdico na percepção de diversos autores, pedagogos e investigadores, pode-se afirmar que este está presente em todas as dimensões da existência do ser humano, especialmente das crianças. Para a criança, brincar é uma necessidade básica. Como defende a Enciclopédia da Psicologia Infantil e Juvenil (Gispert, 1994): “a brincadeira não é uma atividade supérflua na vida da criança, mas constitui uma expressão fundamental da sua maneira de ser” (p. 116).

Logo, é possível afirmar que o lúdico enquanto ferramenta de ensino de línguas estrangeiras nos primeiros anos do ensino fundamental proporciona uma aprendizagem efetiva, significativa e enriquecedora, por permitir o uso efetivo da língua, promover a interação e ajudar a memorização, a concentração, a atenção e a cognição. Além disso, brincar é um impulso natural da criança, logo a sua introdução nas aulas torna o processo de aprendizagem mais eficaz e por isso justificador da sua utilização.

No entanto, apesar do enorme potencial do lúdico como ferramenta pedagógica e dos seus imensos contributos para a aprendizagem, a frequência do seu uso atualmente é reduzida, quando comparado às demais atividades desenvolvidas nas instituições de ensino. Dörnyei (2001) afirma que, embora a sociedade tenha suportado grandes alterações nos últimos tempos, inclusive na educação e no domínio que os alunos deverão ter sobre o seu processo de ensino-aprendizagem, existem ainda instituições de ensino que se têm mantido inalteráveis, ou pouco abertas, a novas estratégias pedagógicas. Um elevado número de docentes continuam a optar por métodos mais tradicionais, deixando de parte a procura regular por novas ferramentas e abordagens pedagógicas que permitam motivar os seus discentes, otimizar as suas aprendizagens e desenvolver as suas competências.

Isto é, embora se verifique uma crescente tendência para a sua valorização e um aumento no número de pesquisas e investigações dentro desta temática, as instituições de ensino têm explorado de forma insuficiente e inadequada este recurso (Firmino & Batista, 2017). Quando introduzido, frequentemente desvirtua do conceito lúdico e prioriza a transmissão de conteúdos (Kishimoto, 2017), possivelmente porque “There is an underlying assumption that studying without having fun makes more efficient use of time than learning and having fun at the same time” (Paul, 1996, p.4).

Com base na revisão de literatura elaborada, pode-se asseverar que o uso do lúdico no ensino de língua inglesa no 1.º Ciclo do EB é muito viável, pelo que promove o ensino da língua inglesa de maneira divertida, mas eficaz no desenvolvimento dos conteúdos, apesar de alguns docentes ainda ministrarem aulas de forma mecânica, tratando os seus discentes como meros recetores do conhecimento. As leituras realizadas permitem ainda compreender que esta é uma abordagem que exige um planeamento cuidado. Não se trata apenas de brincar, trata-se de direcionar atividades aprazíveis que estimulem a motivação e o interesse da criança, mas também que lhe permitam adquirir conhecimentos.

## **Capítulo 3. METODOLOGIA**

Na presente secção do relatório será apresentado o desenho metodológico da investigação, onde se refere e se descreve a origem do estudo e serão discriminados o objetivo principal, as questões de investigação e os instrumentos de recolha de dados.

### **3.1 Problema, objetivos e questões de investigação**

A problemática que deu origem à presente investigação surgiu das experiências vividas aquando da realização da Prática de Ensino Supervisionada na Escola EB1 de São Luís, em Faro, no ano letivo de 2019/2020. No decorrer da PES, foi possível verificar que a motivação e o envolvimento dos alunos se revelavam crescentes em situações de cariz mais lúdico, em comparação a situações mais metódicas e teóricas, que geravam desinteresse quase de imediato. Este cenário suscitou interesse, e até uma certa curiosidade, em relação ao impacto da componente lúdica na aprendizagem de uma língua estrangeira nos primeiros anos do ensino fundamental.

Logo, a realização desta investigação deriva de um profundo interesse em proporcionar aprendizagens mais dinâmicas, motivadoras e satisfatórias, por intermédio de atividades apelativas, que melhor se adequem a esta faixa etária, por forma a criar um interesse vitalício pela língua inglesa.

Assim, formou-se a seguinte questão-problema: Quais os contributos do lúdico para a aprendizagem do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico? A partir desta questão, foram definidos os objetivos gerais desta investigação.

Logo, pretende-se com esta investigação responder às seguintes questões-problema:

1. Será o lúdico como ferramenta pedagógica eficaz na aquisição e fixação de competências linguísticas no contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira no 1.º CEB?
2. As crianças, de facto, exibem níveis superiores de motivação e envolvimento nas aulas de língua estrangeira?

É, portanto, indispensável adquirir informação referente às perceções de alunos de inglês como língua estrangeira no 1.º Ciclo do EB em relação a esta temática. Se estes consideram pertinente a utilização, ou não, de elementos lúdicos nas aulas de língua estrangeira e que atividades lúdicas geram maior interesse e motivação por parte dos

discentes nesta faixa etária, por forma a entender como se poderão proporcionar experiências de aprendizagem mais significativas, diversificadas e motivadoras de modo a fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua.

### **3.2 Instrumentos de recolha de dados**

De forma a obter resposta às questões de investigação levantadas, procedeu-se em seguida à seleção do método de recolha de dados. Tanto os métodos qualitativos como os quantitativos possuem as suas vantagens e desvantagens, pelo que se revelou necessário ponderar acerca da sua adequabilidade a este estudo.

Por um lado, os métodos quantitativos guiam-se, geralmente, pelo uso de processos de pesquisa objetivos, sistemáticos e estatísticos, com o objetivo de encontrar e analisar as relações causais entre variáveis. Estes geram resultados numéricos ou estatísticos, a partir dos quais são depois formuladas hipóteses, testadas teorias ou consolidados conhecimentos relativamente aos fenómenos ou situações que se pretende investigar (Carr, 1994).

Por outro lado, investigações qualitativas são orientadas por ideias, perspetivas e suposições em relação à problemática que está a ser investigada. Contrariamente aos métodos quantitativos, os métodos qualitativos utilizam técnicas de recolha de dados descritivas, focando-se essencialmente na compreensão de determinados grupos sociais e no carácter subjetivo do objeto em análise, distanciando-se da representatividade numérica de cariz estatístico, característica do estudo quantitativo (Neves, 1996). Logo, é adotada uma análise mais interpretativa dos dados recolhidos, onde se pretende descrever e descodificar os seus componentes no sentido de lhes atribuir significado.

Desta forma, considerando o escopo deste estudo e as questões-problema a responder, recorreu-se a uma técnica de recolha de dados de carácter quantitativo. Este método de investigação revelou ser o mais adequado, pois é ideal para avaliar as perceções das crianças em relação ao lúdico no desenvolver das suas aprendizagens, bem como a forma como estas reagem quando lhes é disponibilizada a oportunidade de desenvolver o lúdico nas aulas.

Neste sentido, selecionou-se em seguida o instrumento de recolha de dados. O inquérito por questionário revelou ser o que mais pertinente. O objetivo de um questionário é obter dados a partir de uma seleção representativa da população e, a partir dessa amostra,

analisar, interpretar e retirar conclusões consideradas representativas dessa população como um todo, de forma a responder aos objetivos da investigação (Bell, 2004). Essencialmente, uma fração representativa de uma população permite formar inferências e conclusões estatísticas válidas acerca de toda a população.

Atendendo às características supracitadas, foi adotado este instrumento de recolha de dados, por permitir compreender as atitudes, as opiniões, as preferências e as representações de alunos do 1.º CEB em relação ao lúdico nas aulas de língua estrangeira, o que é exatamente o que se pretende com esta investigação.

O questionário destinou-se a alunos do 3.º e 4.º ano do 1.º Ciclo do EB que frequentam a disciplina de inglês. As perguntas incidiram essencialmente sobre as conceções das crianças em relação ao lúdico como ferramenta de aprendizagem, com o propósito de aferir a importância que estas dão à ludicidade nas suas aulas, que tipo de atividade gera o maior interesse pela disciplina e que atividades consideram que melhor contribuem para a sua aprendizagem do idioma, ou seja, para o desenvolvimento das quatro competências linguísticas (*Reading, Writing, Speaking e Listening*).

Relativamente ao formato das questões, considerou-se relevante que estas fossem elaboradas de modo que o questionário seja de fácil compreensão, tendo em conta a idade dos alunos. Assim, optou-se por criar questões curtas, com uso a palavras e sintaxe simples, de resposta fechada e obrigatória. Um questionário de resposta fechada é composto por um conjunto de opções de resposta pré-definidas pelo investigador, de entre as quais o inquirido pode escolher. Deste modo, o presente questionário contou com opções de escolha múltipla, concedendo aos inquiridos a possibilidade de escolher entre as alternativas de resposta disponibilizadas, tanto por meio de uma lista, como por meio de escolha entre categorias.

No total, foram redigidas 10 questões para o questionário, de resposta fechada e obrigatória, à exceção da última que permite ao inquirido acrescentar uma resposta além das opções apresentadas, para que os dados obtidos possam ser convertidos para variáveis quantificáveis, permitindo obter resultados que possibilitem elaborar uma caracterização dos participantes e analisar a receptividade dos alunos a esta metodologia de ensino, revelando se estes sentem que beneficiam, ou não, do ensino através de atividades lúdicas.

Interessa referir que os questionários foram disponibilizados online (Google Forms), devido à maior facilidade de divulgação, acesso e obtenção das respostas. Os

questionários online permitem obter respostas em tempo real e facilitam a participação de alunos de diferentes escolas e agrupamentos.

O período de recolha de dados decorreu entre 2021 e 2022. O *link* de acesso aos questionários foi enviado diretamente a 4 docentes de Inglês como Língua Estrangeira, com o conhecimento prévio da direção das respetivas instituições de ensino e com autorização dos encarregados de educação. Foi solicitado a cada docente que seleccionasse duas turmas, uma do 3.º ano e outra do 4.º do 1.º CEB, para completar os questionários.

Alguns docentes tomaram a iniciativa de assistir os discentes no preenchimento dos questionários, em tempo de aula. Outros, encaminharam-nos para o endereço eletrónico dos encarregados de educação, que nas suas residências auxiliaram os alunos a responder aos mesmos. Contudo, obtiveram-se um menor número de respostas aos inquéritos que foram encaminhados aos encarregados de educação.

## **Capítulo 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Este capítulo incide sobre a apresentação dos resultados obtidos através do instrumento de recolha de dados, bem como a sua análise e interpretação. São ainda discutidos os resultados e atribuída uma resposta às questões de investigação lançadas, com base nos dados recolhidos e descritos anteriormente.

### **4.1 Resultados do inquérito por questionário**

Neste questionário participaram 133 alunos, inseridos em turmas regulares do 1.º Ciclo do EB, de quatro estabelecimentos de ensino diferentes (três Escolas do Sistema Público e uma Escola do Sistema Privado) pertencentes ao distrito de Faro.

As perguntas iniciais do questionário incidiram principalmente sobre a recolha de dados pessoais. Uma vez que os questionários são de resposta anónima, foi possível realizar uma caracterização dos participantes atendendo a três fatores: o género, a faixa etária e a escolaridade. Estes resultados encontram-se expressos na Tabela 4.1. Os principais resultados são os seguintes: Registaram-se 70 (52,6%) alunos do género masculino e 63 (47,4%) do género feminino. Do total de inquiridos, 50 (37,6%) frequentavam o 3.º ano de escolaridade e 83 (62,4%) o 4.º ano, cujas idades estão compreendidas entre os 8 e os 11 anos. Estamos assim perante uma amostra que conta maioritariamente com alunos que frequentam o 4.º ano de escolaridade. Este fator deve-se a dois motivos: primeiramente, devido ao maior aglomerado de alunos nas turmas de 4.º ano selecionadas pelos docentes colaboradores, em comparação às turmas de 3.º do 1º CEB. Em segundo lugar, devido ao facto de uma das docentes que colaborou na divulgação dos questionários não lecionar turmas de 3.º ano.

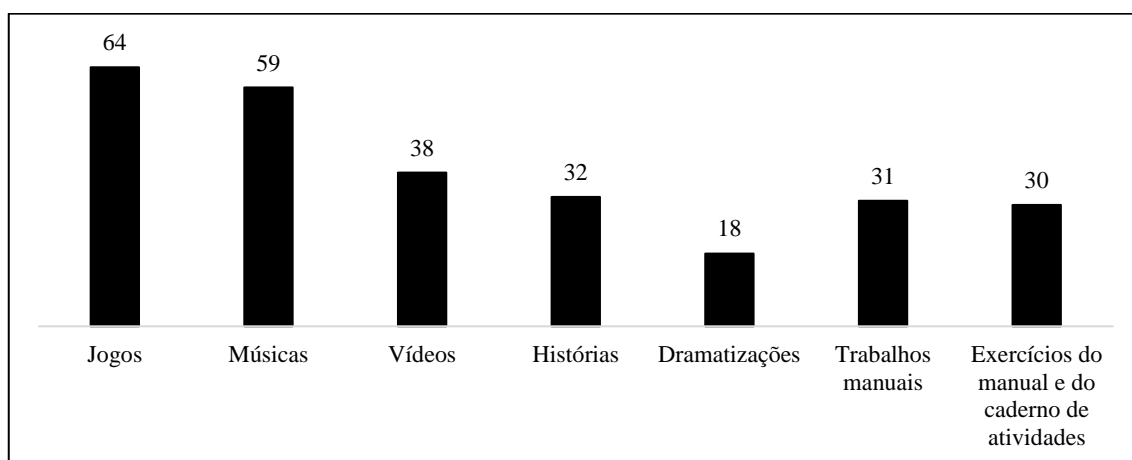
Tabela 4.1- Caracterização da amostra de inquiridos

Características		Frequência absoluta	Percentagem
Género	Feminino	63	47,4%
	Masculino	70	52,6%
Idade	8 anos	24	18%
	9 anos	60	45,1%
	10 anos	44	33,1%
	11 anos	5	3,8%
Escolaridade	3.º ano	50	37,6%
	4.º ano	83	62,4%
Total		133	100%

Tendo em conta a questão-problema inicial que originou a presente investigação “Quais os contributos do lúdico para aprendizagem do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”, em seguida o principal objetivo foi determinar a contribuição das atividades lúdicas para a aprendizagem dos estudantes e em que medida os motiva a participar nas aulas e a aprender o idioma.

Neste sentido, optou-se por aferir, primeiramente, que tipo de atividade os alunos consideram que melhor beneficia a sua motivação. Ou seja, determinar a recetividade dos alunos em relação à utilização de atividades lúdicas e quais as suas preferências. Mediante as pesquisas efetuadas, foi selecionado um leque de escolha limitado a 7 categorias de atividades lúdicas que são consideradas familiares para os alunos e que obedecem às propostas dos documentos curriculares de referência.

Gráfico 4.1- Seleciona as atividades que te fazem sentir mais motivado(a) nas aulas de inglês



Tal como o gráfico acima ilustra, das opções fornecidas, os jogos são a atividade que este grupo de alunos considera mais motivadora na aprendizagem do inglês como língua estrangeira. Esta informação coincide com a revisão de literatura realizada (Brewster et al., 2002; Cross, 1992; Huizinga, 1949; Khan, 1991; Rixon, 1991), que indica que os jogos são instrumentos lúdicos que se destacam pelo seu potencial para proporcionar um ambiente de aprendizagem agradável, que leva a criança a alcançar níveis de desempenho superiores, que só motivadores intrínsecos conseguem. Portanto, como se pode constatar, os jogos incentivam a criança a aprender com prazer e a manter-se motivada no decorrer dessa aprendizagem. Ou seja, esta atividade tanto contribui para a aprendizagem dos alunos, como vai ao encontro dos seus interesses.

Para além dos jogos, muitos alunos mostraram que as músicas são também, para si, um grande motivador. É evidente que a música e as canções são uma mais-valia na aprendizagem da língua estrangeira, não só pelo potencial didático, mas também pela sua capacidade de motivar, manter o nível de interesse dos alunos e por proporcionarem uma atmosfera alegre e relaxada, propícia à aprendizagem do idioma.

Por outro lado, as dramatizações foram consideradas a ferramenta lúdica menos motivadora, sendo que apenas 18 alunos selecionaram esta opção. Este é um resultado inesperado, dado que estas são uma ferramenta valiosa no ensino de línguas, por promoverem a participação e desinibirem o discente, aumentando a sua autoestima e preparando-o para uma comunicação mais eficaz.

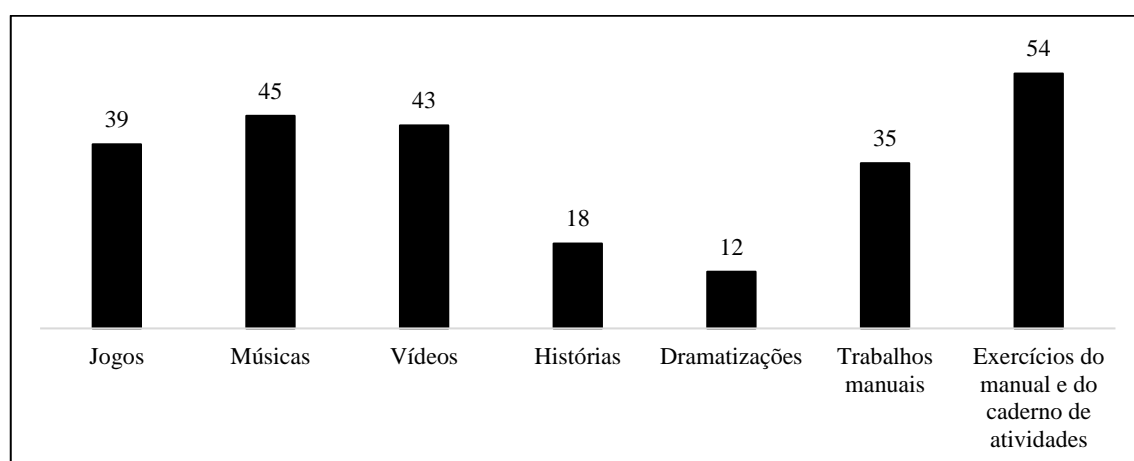
A timidez e a falta de confiança poderão ser motivos pelos quais os estudantes se tornam mais hesitantes a realizar este tipo de atividade. Atuar em frente dos colegas ou comunidade escolar pode ser intimidante para os alunos mais introvertidos, retirando o seu foco da aprendizagem e da diversão, causando ansiedade e stress. No entanto, é também possível que os alunos não estejam muito familiarizados com este tipo de atividade. A sua aplicação prática pode ser bastante prolongada, pois a sua preparação é demorada. Logo, entende-se que muitos docentes evitem o uso recorrente desta metodologia.

Alguns alunos mostraram que os vídeos, as histórias, os trabalhos manuais e os exercícios no manual escolar são também atividades motivadoras, não se equiparando, no entanto, aos jogos e às músicas, pelo que apenas entre 30 a 38 dos alunos selecionaram estas opções.

A motivação é um dos principais elementos que define o sucesso da aprendizagem de uma língua estrangeira. Esta constitui-se como a base de todo o processo de aprendizagem, dado que promove a retenção da informação e facilita a aquisição de conhecimento. Portanto, é imperativo que a motivação dos alunos seja uma prioridade e que o docente planeie as suas aulas de modo a cativar os seus alunos, através de atividades diversificadas adaptadas aos interesses dos alunos (Dörnyei, 1994).

Por conseguinte, considerou-se relevante em seguida identificar que tipo de atividade os alunos consideram que melhor beneficia as suas aprendizagens de um idioma estrangeiro, de forma a perceber quais as opiniões das crianças em relação ao impacto do lúdico na aquisição e retenção de conhecimentos.

Gráfico 4.2- Selecciona as atividades que te ajudam a aprender inglês com maior facilidade



Como se pode observar neste gráfico, a maioria dos alunos considera que os exercícios do manual e do caderno de atividades são, de entre as opções listadas, a atividade que mais facilita a aprendizagem do novo idioma. As músicas, os vídeos e os jogos foram também escolhas frequentes. Os trabalhos manuais, as histórias e as dramatizações foram, respetivamente, as atividades menos selecionadas por parte dos discentes.

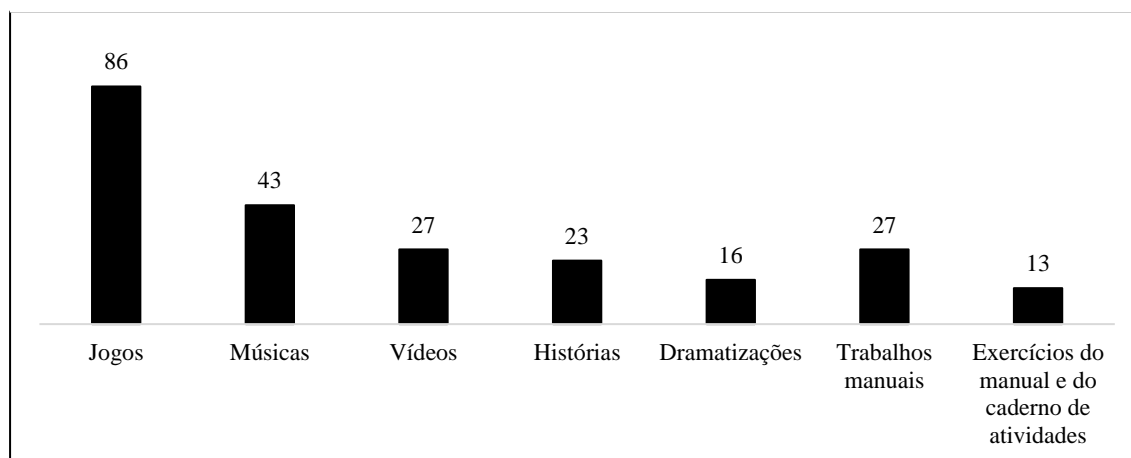
Atendendo à revisão de literatura realizada, estes resultados são coerentes. Os manuais escolares têm-se estabelecido como um elemento central nas salas de aula, pois constituem um instrumento educativo atrativo e acessível a todos os alunos, que disponibiliza uma série de materiais e atividades ideais para adquirir, aplicar e consolidar conhecimentos, num único lugar. Logo, tornam-se evidentes os motivos que levaram grande parte dos alunos a selecionar esta opção.

Não obstante, esta informação suscitou algumas questões: Embora os resultados à presente questão façam sentido, levaram a questionar se, de um modo geral, as crianças consideram as atividades lúdicas unicamente recreativas. Isto é, ficam de tal modo imersas na atividade que não se apercebem que estão, de facto, a aprender. Estas possibilidades também justificariam a incidência de votos atribuídos a este recurso nesta questão.

As músicas, os vídeos, os jogos e os trabalhos manuais também se destacam neste gráfico por acumularem um número considerável de preferências. Em último lugar no gráfico, encontram-se as histórias e as dramatizações. Estes dados não indicam, necessariamente, que este grupo de alunos considera que estas atividades não facilitam a sua aprendizagem do idioma, apenas que não da mesma forma ou com a mesma eficácia que as demais.

De um modo geral, os resultados obtidos a esta questão do inquérito demonstram que os alunos têm consciência das atividades que mais favorecem a sua aprendizagem de um novo idioma. Logo, é importante que qualquer docente reavalie as estratégias que implementa nas suas aulas de língua estrangeira e priorize as opiniões, os interesses e as necessidades dos seus discentes, de maneira a melhorar o desempenho dos alunos no decorrer da aprendizagem.

Gráfico 4.3- Selecciona as atividades que gostavas de fazer mais vezes nas aulas de inglês



A presente questão incidiu sobre as preferências dos alunos em relação ao lúdico no desenvolver das suas aprendizagens. É evidente a predileção dos alunos para a realização de jogos nas aulas de língua estrangeira. Quando questionados sobre que tipo de atividades gostariam de realizar mais frequentemente, tal como o gráfico apresentado ilustra, 86 dos 133 inquiridos seleccionaram os jogos. As atividades de menor preferência,

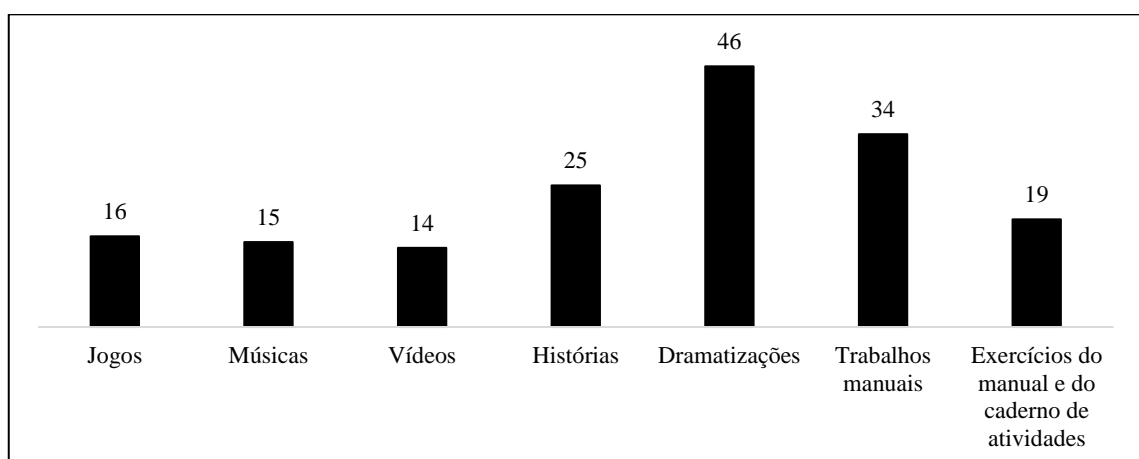
como se pode verificar, são os exercícios do manual e caderno de atividades, as dramatizações e as histórias.

Embora os resultados da questão antecedente indiquem que, de um modo geral, os inquiridos não consideram os jogos uma ferramenta que facilita, particularmente, a aprendizagem do idioma, as respostas à presente questão indicam que esta é a atividade que anseiam realizar com regularidade nas aulas. Estes dados estão de acordo com a revisão de literatura efetuada neste relatório (Brewster et al., 2002; Cross, 1992; Huizinga, 1949; Khan, 1991; Kishimoto, 2017; Paul, 1996; Rixon, 1991), que indica que, o jogo e a brincadeira fazem parte da natureza da criança, estabelecendo-se como componentes vitais para o seu crescimento saudável, bem como para a aprendizagem. Jogar é uma atividade que as crianças naturalmente e universalmente disfrutam.

Portanto, no contexto pedagógico, são uma excelente ferramenta de ensino, capaz de incentivar o aluno a aprender com prazer uma língua estrangeira e a permanecer motivado no decorrer desta aprendizagem, promovendo e facilitando a retenção da informação. Logo, estes dados correspondem ao esperado.

Porém, esta informação incrementa a pertinência da questão precedente, dado que aponta para dois cenários: As crianças, efetivamente, não se apercebem que estão a reter conteúdos enquanto brincam e jogam ou naturalmente, priorizam os jogos, por serem divertidos e apelativos, quer apresentem, ou não, uma vertente didática.

Gráfico 4.4- Seleciona as atividades que não fazem diferença nenhuma



Depois, pretendeu-se determinar o tipo de atividades que as crianças consideram não influenciam de modo algum a sua aprendizagem do inglês como língua estrangeira. A vasta maioria selecionou as dramatizações, seguidas dos trabalhos manuais.

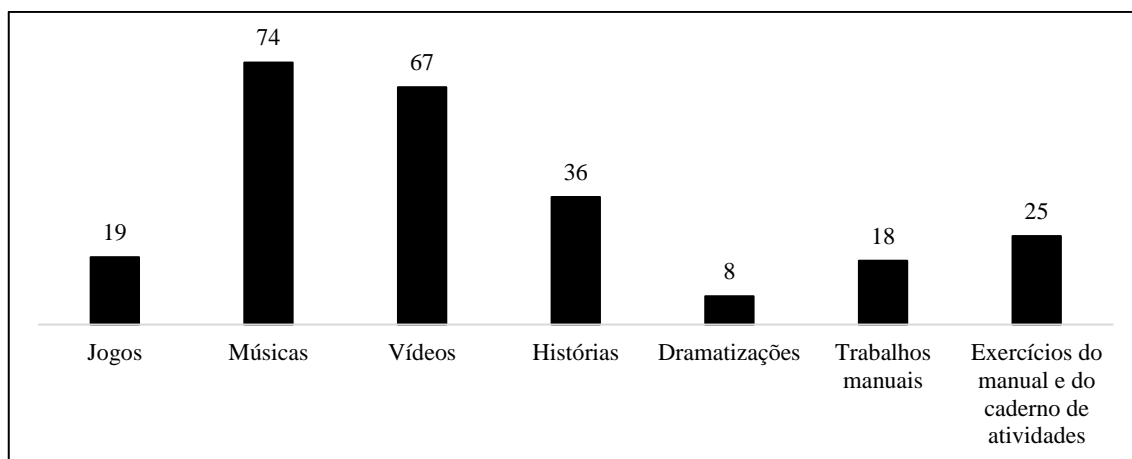
Como se pode até agora observar, as dramatizações são parecem ser uma atividade que desponte grande curiosidade ou interesse por parte destes alunos. Na maioria das categorias, esta ocupa o último lugar ou acumula poucas preferências. É importante entender como motivar os alunos para utilizar a dramatização. Esta, como a revisão de literatura indica (Hayes, 1984; Kırkgöz, 2019; Slaven & Slaven, 1991), é um recurso deveras vantajoso no ensino de línguas.

Possivelmente, os alunos poderão não entender de que forma a dramatização e interpretação na aula de língua contribuem para a sua aprendizagem. O mesmo se aplica aos trabalhos manuais. Os alunos poderão não compreender como estes lhes proporcionam uma aprendizagem significativa, uma vez que o seu foco não está no uso real da língua, mas na atividade em si.

No entanto, devido à forma como foram estruturadas as questões do questionário, os inquiridos foram compelidos a selecionar obrigatoriamente pelo menos uma das opções apresentadas. Por conseguinte, as dramatizações e os trabalhos manuais não representam, necessariamente, atividades que não tenham qualquer influência para a aprendizagem destes alunos. Ao invés disso, podem corresponder apenas a atividades que, de entre as opções fornecidas, na opinião dos inquiridos têm o menor impacto na sua aprendizagem, em comparação às outras atividades.

Em seguida, o objetivo foi determinar as conceções dos alunos em relação ao impacto destas atividades no desenvolvimento das quatro competências linguísticas (*Listening, Speaking Reading e Writing*).

Gráfico 4.5- Selecciona as atividades que te ajudam a compreender o que ouves em inglês



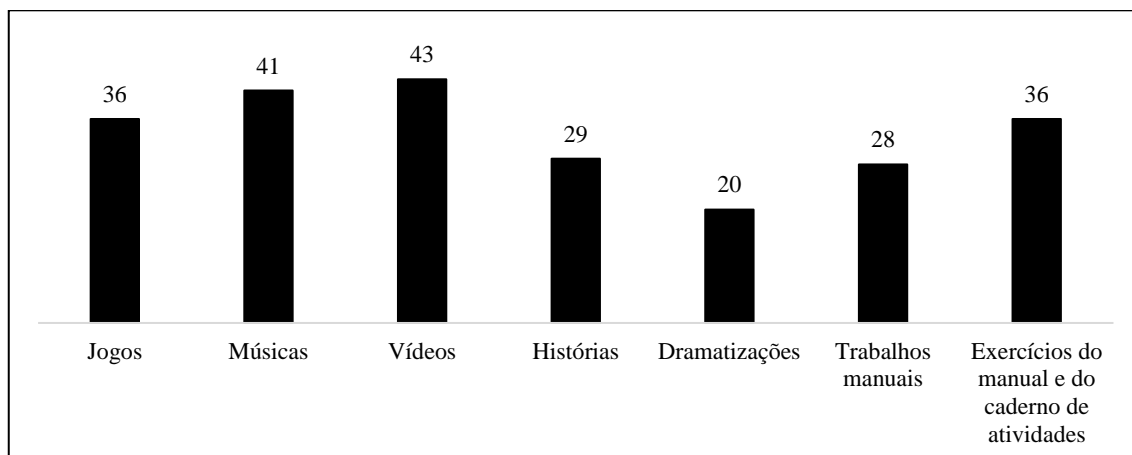
À pergunta relativa às atividades que mais contribuem, na opinião dos inquiridos, para o desenvolvimento das suas capacidades de compreensão oral, a grande maioria dos alunos selecionou as músicas e os vídeos.

Estes dados fazem todo o sentido. Ambas atividades permitem ensinar e reforçar aspetos fonológicos da língua de a forma dinâmica e divertida. As constantes repetições de sons, de palavras e de expressões utilizadas nas músicas permitem aos alunos melhorar a pronúncia e a entoação com mais facilidade. Além disso, favorecem a evolução natural, espontânea e agradável da proficiência no idioma.

Similarmente, os materiais audiovisuais destacam-se pelo seu valor motivacional e capacidade de facilitar o processo de compreensão de uma língua. Estes permitem que o vocabulário e estruturas gramaticais sejam facilmente compreendidos, pois associam de forma harmoniosa imagem e som, um fator que auxilia e enriquece a aprendizagem da língua de um modo bastante apelativo.

Assim, com estas atividades são criadas oportunidades para a audição do idioma, que conseguem sustentar a atenção dos alunos e cultivar as habilidades de compreensão oral. Os inquiridos mostraram-se cientes deste facto, com base nas suas respostas a esta questão.

Gráfico 4.6- Selecciona as atividades que tornam mais fácil falar em inglês com os teus colegas e professora



Com esta secção do questionário, procurou-se determinar a perceção dos alunos em relação a que estratégias de aprendizagem estes consideram que facilitam o desenvolvimento da componente de expressão oral nas aulas de Inglês como LE. Com base neste gráfico, pode-se observar que os resultados foram bastante equilibrados. No entanto, destacam-se, novamente, as músicas e os vídeos.

Decerto, relativamente ao desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes de línguas estrangeiras, estas atividades constituem-se como uma forma motivadora e divertida de desenvolver a fluência, que cria oportunidades para os alunos interagirem, explorarem diversas temáticas e se expressarem através da língua inglesa.

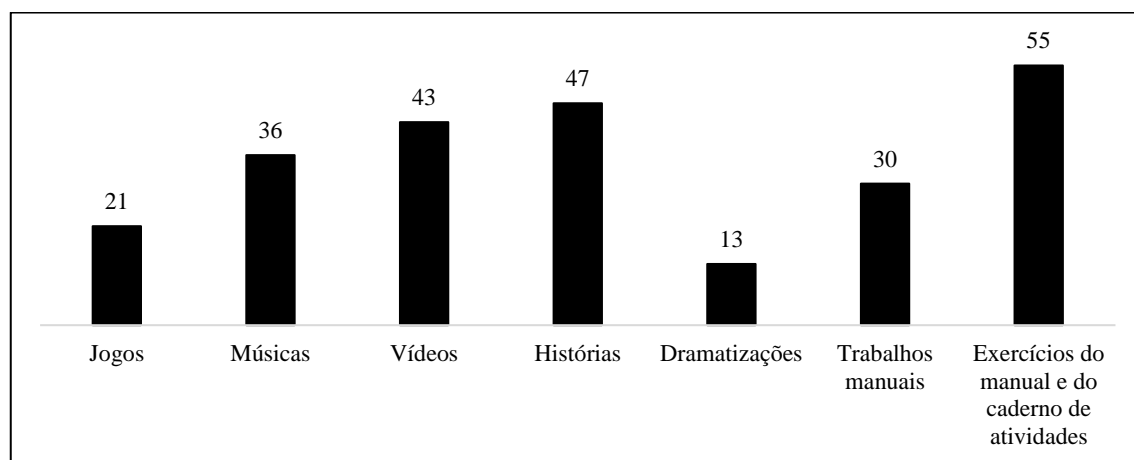
Conceder aos alunos um espaço, em contexto letivo, dedicado ao desenvolvimento das competências de produção e interação oral, que “inclua a discriminação e imitação de sons, entoações e ritmos em realizações linguísticas significativas” e “promova a memorização apoiada em suportes visuais, auditivos e gestuais” (Bento et al., 2005, p.13) frequentemente, constitui-se como uma das propostas de operacionalização curricular definidas pelo Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º. CEB. De acordo com as Orientações Programáticas desde documento, procurar desenvolver a competência comunicativa, especialmente na fase inicial da aprendizagem de uma língua universal como o Inglês, é extremamente benéfico (Bento et al., 2005).

Embora revogado pelo despacho 6605-A/2021 (Despacho n.º 6605-A/2021), o documento orientador supracitado constituiu-se como uma medida importante do sistema educativo português e apresenta noções que se mantêm relevantes na atualidade. Algumas destas noções alinham-se com as diretrizes de documentos de referência mais recentes

em vigor, como as Aprendizagens Essenciais. Similarmente, este novo denominador curricular comum estabelece que, no domínio do desenvolvimento da competência comunicativa em Inglês como LE, o aluno deve tornar-se apto a “identificar ritmos em rimas, lengalengas e canções em gravações áudio e audiovisuais”, bem como “acompanhar a sequência de histórias conhecidas, muito simples e curtas, com apoio visual/audiovisual” (Ministério da Educação, 2018, p.5).

Esta informação, em conjunto com os dados expressos no gráfico 4.6 acima, acentua a importância da diversificação de estratégias de ensino, de atividades, de materiais e de estímulos na aula de língua estrangeira para o desenvolvimento da componente oral no 1.º CEB. Considerando o estágio de desenvolvimento em que se encontram os alunos de 1.º Ciclo, é ainda reduzida a sua capacidade de manter a concentração, sendo que perdem o foco e o interesse com facilidade. Neste sentido, deve proporcionar-se uma certa alternância entre atividades, garantir que têm características diversificadas e assegurar que são do interesse dos alunos.

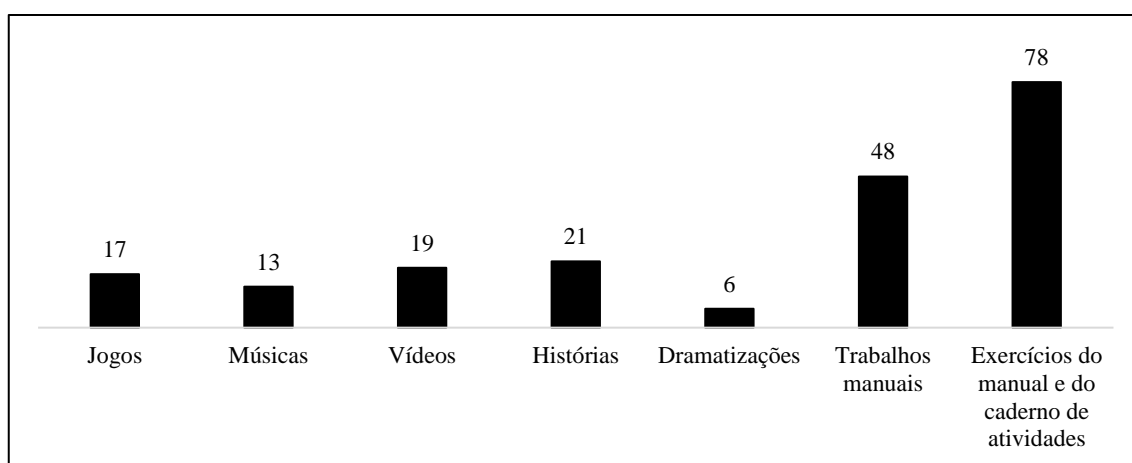
Gráfico 4.7- Seleciona as atividades que tornam mais fácil ler e compreender as palavras dadas na aula



No gráfico acima, observa-se que os exercícios do manual e caderno de atividades são a ferramenta pedagógica mais selecionada por este grupo de alunos na categoria de atividades que facilitam a leitura e compreensão de vocabulário. Estes dados não surpreendem. O manual didático é uma ferramenta repleta de excelentes recursos pedagógicos promotores do desenvolvimento da compreensão escrita, que conta com uma grande variedade de textos de diversos tipos, bem como fichas de trabalho e atividades que incentivam os estudantes a praticar a leitura e compreensão escrita.

Embora em número ligeiramente mais reduzido, muitos alunos demonstraram que, para si, as histórias são também facilitadoras do desenvolvimento da compreensão escrita. Sem dúvida, estas são uma forma contextualizada e motivadora de apresentar a língua estrangeira, que permite a introdução e a revisão de vocabulário e de estruturas gramaticais. Os padrões e repetições que estão frequentemente presentes nas histórias são características que facilitam a compreensão de vocabulário e estruturas gramaticais de forma inconsciente. A maioria dos manuais escolares já contempla este tipo de textos, por isso, compreende-se a preferência dos inquiridos por esse recurso.

Gráfico 4.8- Selecciona as atividades que te ajudam a praticar a escrita em inglês



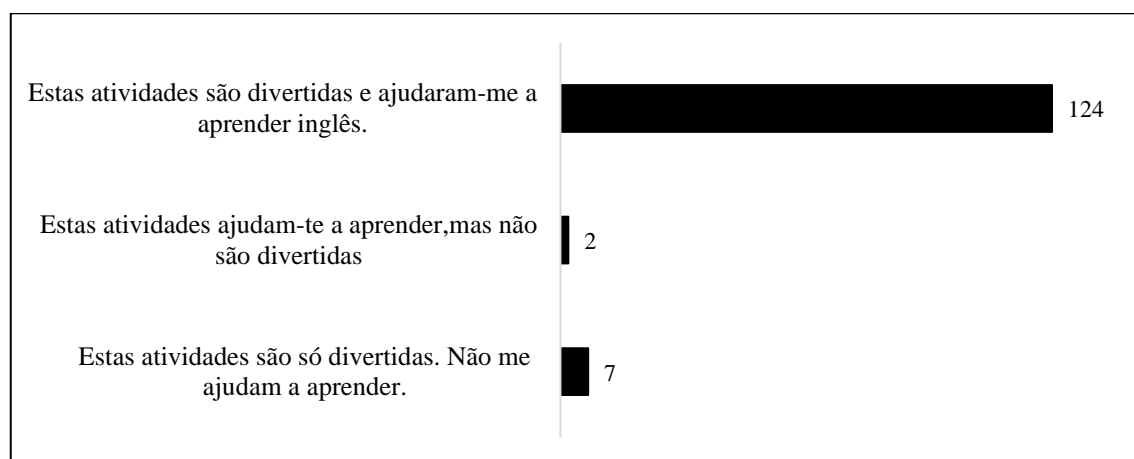
Entre as atividades que este grupo de participantes considera auxiliar no desenvolvimento da competência de produção escrita, como se verifica no gráfico, os exercícios do manual e caderno de atividades foram a opção mais seleccionada. Estes dados vão ao encontro das expectativas. Devido à centralidade do manual nas escolas atualmente, as aprendizagens dos alunos são em grande parte regidas por referência a estes.

Num estudo realizado por Dionísio et al. (2011), no âmbito do projeto “Práticas de literacia na e para além da sala de aula: condições sociais e pedagógicas para a aprendizagem”, foram questionados docentes de Línguas estrangeiras, História e Geografia, Português, Matemática e Ciências, de duas escolas do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico em Braga, Portugal, de forma a recolher dados relativos às práticas de escrita e de leitura em contexto escolar. Os resultados apontam para uma pedagogia centrada no manual escolar. De acordo com Dionísio et al. (2011), grande parte das atividades de escrita nas aulas são predominantemente derivadas do manual. Este, por vezes, torna-se o único recurso textual para o acesso ao conhecimento e desenvolvimento de competências.

Esta informação poderá então explicar porque grande parte dos inquiridos selecionou os exercícios do manual e caderno de atividades como o recurso que mais favorece o desenvolvimento da expressão escrita na LE. Por outro lado, os discentes poderão não se aperceber em que medida as restantes atividades lúdicas auxiliam no desenvolvimento desta competência, pois a aprendizagem ocorre de forma mais implícita.

Um elevado número de alunos, 48 em concreto, também selecionou os trabalhos manuais como ferramenta auxiliar no desenvolvimento da competência de escrita. Em termos de produção textual, a articulação curricular da língua inglesa com a expressão plástica pode de facto ser benéfica. Esta promove a imaginação e a criatividade ao mesmo tempo que desenvolve a destreza manual. Ademais, o ensino de artes plásticas integrado nas aulas de língua estrangeira motiva os alunos e apoia as aquisições linguísticas, por incorporar elementos como a leitura, a escrita e a oralidade.

Gráfico 4.9- Seleciona a opção que se aplica a ti

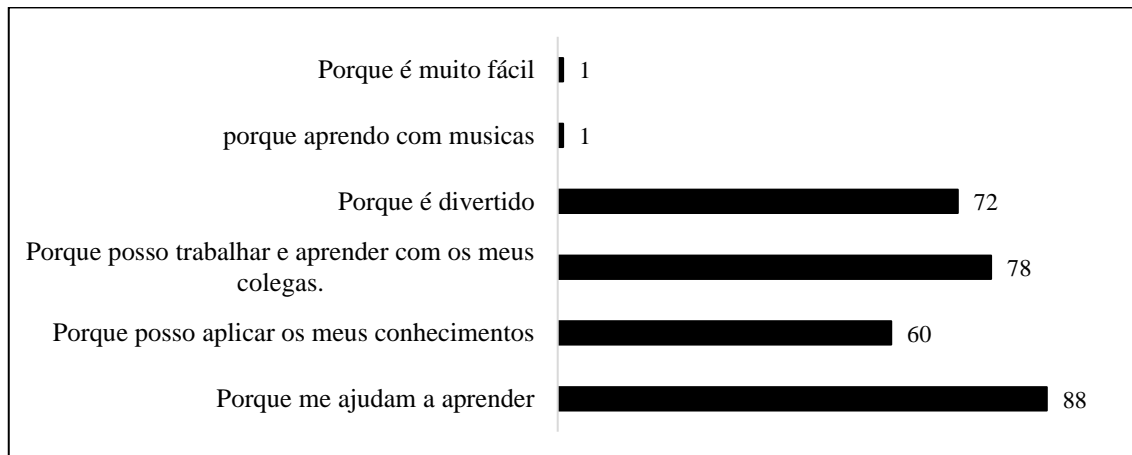


Com as perguntas finais do questionário pretendeu-se entender como as crianças avaliam a eficácia da utilização de atividades lúdicas na aprendizagem do inglês como língua estrangeira de forma global.

Primeiramente, foi pedido aos inquiridos que selecionassem a opção que melhor representa a sua opinião relativamente aos contributos do lúdico nas suas aprendizagens do inglês. Após analisar as respostas a esta questão, verificou-se que quase a totalidade destes alunos considera que as atividades lúdicas vão além do elemento recreativo e que apresentam, sem dúvida, contributos para a sua aprendizagem. Estes dados são deveras reveladores e positivos, pois indicam que, de um modo geral, os alunos efetivamente sentem que além de estarem a aprender, estão a fazê-lo de forma motivadora e prazerosa.

Alguns discentes consideraram estas atividades apenas recreativas, não beneficiando a sua aprendizagem e apenas dois expressaram que estas atividades não são de todo divertidas, mas auxiliam a aprendizagem.

Gráfico 4.10- Se gostas destas atividades na sala de aula, seleciona o/s motivo/s



Com a pergunta final do questionário, pretendeu-se compreender de um modo mais aprofundado os motivos concretos que levam estas crianças a apreciar atividades lúdicas nas suas aulas de língua estrangeira. Por este motivo, além das opções fornecidas, a questão foi deixada em aberto, para dar aos inquiridos a oportunidade de expressarem outros motivos além dos facultados.

Constatou-se, através dos resultados obtidos, que a maioria dos discentes gosta de realizar este tipo de atividades de cariz lúdico, porque favorecem, efetivamente, a sua aprendizagem do novo idioma. Verificou-se igualmente que, para muitos, estas atividades são motivadoras pois permitem que estes interajam e cooperem com os seus colegas ao mesmo tempo que aprendem. A opção “Porque é divertido” acumulou também um grande número de preferências, 72 em específico, indicando que independentemente de estarem a aprender, estas atividades tornam as aulas mais interessantes e aprazíveis. Um número considerável de alunos também revelou que esta é uma forma eficaz de aplicar os seus conhecimentos.

Dois dos alunos acrescentaram motivos pessoais pelos quais gostam que estas atividades sejam incluídas nas aulas de inglês. O primeiro afirmou que o seu motivo é “porque aprendo com músicas” e o segundo aluno defende que, deste modo, a aprendizagem do idioma torna-se mais “fácil” (“Porque é muito fácil”).

## 4.2 Discussão

O principal objetivo dos questionários foi recolher as opiniões dos estudantes em relação à utilização de atividades lúdicas nas aulas de inglês como língua estrangeira, de forma a compreender se as crianças consideram que beneficiam destas atividades na sua aprendizagem e de que forma estas afetam a sua motivação.

Os questionários revelaram que é notória a predileção dos inquiridos por um ensino mais lúdico. As crianças exprimem entusiasmo e vontade de aprender quando os docentes de inglês recorrem este tipo de atividade. Ao brincar, cantar, construir e participar ativamente nas aulas de língua estrangeira, os alunos interagem, divertem-se, comunicam entre si e desenvolvem competências linguísticas. A teoria de desenvolvimento cognitivo de Bruner remete para a necessidade da participação ativa do aluno no seu processo de ensino-aprendizagem. Segundo o psicólogo, quando mais envolvido o aluno estiver, mais motivado se sentirá (Bruner et al., 1966).

Os jogos, músicas e vídeos são as atividades lúdicas que mais se destacaram neste inquérito. Os inquiridos mostraram uma forte preferência por um ensino dinamizado através destes recursos. Decerto, as crianças estão naturalmente inclinadas a apreciar este tipo de atividade, por lhes serem familiares, uma vez que fazem parte do seu crescimento e vida quotidiana. Logo, é proporcionado um ambiente agradável de aprendizagem, onde os alunos se sentem relaxados e motivados.

Os alunos também mostraram alguma preferência para a utilização do manual no desenvolvimento de certas capacidades, como a leitura e a escrita. Como é evidente, ao considerar os diversos domínios de aprendizagem da língua inglesa, o manual didático pode estabelecer-se como uma poderosa ferramenta de apoio, dado que interliga exercícios e tarefas com os conteúdos programáticos e contempla, geralmente, recursos diferentes e variados como suporte de aprendizagem, tais como canções, *posters* e *flashcards* alusivos a uma multitude de temas, histórias, trocadilhos e outros materiais de auxílio aos domínios da compreensão e produção oral e escrita.

Portanto, tornam-se evidentes os benefícios e a importância da utilização do lúdico na educação, nomeadamente no ensino-aprendizagem de inglês. Além de aumentar exponencialmente a motivação, os alunos têm consciência que favorece a aprendizagem de diversos conteúdos, facilita a construção do conhecimento, fomenta o

desenvolvimento das competências comunicativas e cria um ambiente de ensino gratificante.

Pode-se desta forma constatar que, embora as atividades lúdicas não sejam uma abordagem pedagógica que satisfaça as necessidades todos os alunos de igual forma, elas são preferidas pela sua maioria. Este questionário permitiu-me ter a real noção de que as conceções que criei no decorrer da PES coincidiram com as opiniões dos alunos.

Estas perceções coincidem com revisão de literatura efetuada no segundo capítulo deste relatório, ressaltando ainda mais a importância da aprendizagem de línguas através do lúdico, assim como os seus contributos para o desenvolvimento integral da criança e das suas aprendizagens.

4.2.1 Será o lúdico como ferramenta pedagógica eficaz na aquisição e fixação de competências linguísticas no contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira no 1.º CEB?

Posto isto, atendendo à primeira questão investigativa deste estudo, é possível afirmar com confiança que o lúdico é indubitavelmente uma ferramenta importante e essencial para a aquisição eficaz de um novo idioma durante os anos iniciais do ensino básico, considerando os dados quantitativos e confrontando-os com a teoria.

Como demonstrado ao longo deste relatório, com base não só nas conceções dos mais diversos teóricos e pensadores, mas também nos resultados obtidos com a realização do questionário, o lúdico possibilita a criação de um ambiente relaxado, divertido e motivante, além de desempenhar um papel deveras importante tanto na vida da criança, como na sua educação. Embora seja, geralmente, associado a recreação e lazer, este pode, indubitavelmente, constituir-se como um recurso altamente educativo e flexível, cuja abrangência transcende os jogos.

A vasta maioria dos inquiridos (124 do total de 133 alunos) comprovou que atividades de cariz lúdico vão além do divertimento ou da brincadeira, pois considera que favorecem a aquisição de conhecimentos, capacidades e competências linguísticas. Em particular, mostraram preferência pela aprendizagem do Inglês quando este é dinamizado mediante o uso de jogos, músicas e vídeos.

Considerando o suporte teórico apresentado neste relatório, os jogos são um elemento importante para o processo de aquisição de uma língua estrangeira, devido à quantidade de *input* linguístico que fornecem. Esta é, para a criança, uma forma natural de aprender, que cria oportunidades de interação, de cooperação e comunicação, componentes essenciais para a aprendizagem de um idioma (Scrivener, 1994). Ademais, os jogos didáticos assistem o docente na criação de contextos onde podem ser exploradas todas as competências comunicativas linguísticas propostas pelo QECR (*Reading, Writing, Listening e Speaking*) (Wright et al., 1984).

Nesta investigação, constatou-se que os alunos estão cientes de que o jogo se constitui como uma estratégia de aprendizagem muito benéfica. A intenção deste relatório foi desmitificar a noção que os jogos e brincadeiras são frívolos e pouco influentes para a aprendizagem formal de línguas estrangeiras. O lúdico e a brincadeira fazem parte do universo da criança, pelo que apoiam e incentivam muitos aprendentes a sustentar o seu interesse e atenção, sendo portanto lógico que docentes de ensino básico usufruam desta realidade e a utilizem para sua vantagem e dos seus alunos (Wright et al., 1984).

Por sua vez, as músicas e canções no contexto do ensino do inglês no 1.º CEB, tal como os jogos, são muito bem aceites por parte dos alunos, por conectarem o lazer ao didático. Citando Griffie (1992), “Songs and music can be used to relax students and provide an enjoyable classroom atmosphere” (p.4). Por este motivo, favorecem a motivação e ajudam a criar atitudes positivas em relação à língua-alvo.

Além disso, proporciona excelentes oportunidades de desenvolvimento da capacidade de expressão oral na LE. A linguagem simples, ritmo e abundância de repetição, características deste recurso, ajudam os alunos a memorizar vocabulário e a familiarizar-se com os sons e estrutura do idioma. Como resultado, permite ainda que o aprendente melhore a sua pronúncia e entoação (Griffie, 1992).

Atendendo a esta informação, em conjunto com os dados obtidos através dos questionários, é possível reconhecer que a música é muito mais que uma simples atividade utilizada para criar momentos de descontração nas aulas de LE. O seu potencial educativo é vasto, possibilitando lecionar conteúdos e desenvolver competências linguísticas de um modo eficaz, divertido e adequado à faixa etária dos alunos do 1º CEB.

Seguidamente, importa mencionar os vídeos, um recurso que também revelou ser da preferência de muitos alunos inquiridos nesta investigação como abordagem de

aprendizagem de inglês como língua estrangeira, especificamente nos domínios do desenvolvimento das competências de produção e compreensão oral. Evidentemente, estes proporcionam uma quantidade significativa de estímulo auditivo, essencial para o desenvolvimento da proficiência no idioma, mas também visual, que facilita a compreensão do conteúdo, além de ser cativante e motivante.

A articulação entre som e imagem favorece a percepção integral dos conteúdos apresentados por intermédio deste recurso, pois otimiza a capacidade de inferir informação a partir do contexto. Adicionalmente, possibilita transmitir conteúdo linguístico significativo de qualquer área do conhecimento, sendo ideal para a introdução e a revisão de estruturas gramaticais e vocabulares (Brewster et al., 2002).

Portanto, é possível afirmar que, para a aquisição e fixação de competências linguísticas, o vídeo como estratégia lúdico-didática é muito eficaz. Esta e as restantes atividades abordadas neste trabalho permitem a assimilação e memorização de conteúdos de forma agradável e cativante. Para uma criança, a motivação, o interesse e o estímulo são essenciais para que a aprendizagem aconteça.

Em determinadas categorias, como as atividades que promovem o desenvolvimento das competências de produção e compreensão escrita do Inglês como LE, o manual escolar foi a opção mais selecionada, um recurso que também promove a realização de atividades lúdico-didáticas, que vão ao encontro das preferências das crianças. Alguns exemplos incluem a audição de canções e leitura de histórias relacionadas com os conteúdos programáticos, a realização de jogos, a visualização de vídeos e muito mais, além de estar repleto de materiais de auxílio ao desenvolvimento de competências nos domínios da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita, como *flashcards*, posters e fantoches alusivos a uma variedade de temas.

Por esta razão, constata-se que a implementação regular de atividades de cariz lúdico traz imensas vantagens. Estas estimulam a criatividade, criam momentos de comunicação efetiva, promovem a socialização e, derradeiramente, contribuem para aprendizagens mais significativas.

Partindo deste princípio, é possível afirmar que a inserção de atividades de teor lúdico na prática pedagógica é certamente favorável para os estudantes de língua inglesa ao nível do 1.º CEB, não só por ajudar a suscitar interesse para a aprendizagem deste idioma, mas

também por proporcionar um vasto leque de experiências comunicativas dentro da sala de aula.

Como indica Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 13). O objetivo do lúdico como ferramenta pedagógica é precisamente este, criar um ambiente educativo facilitador da aprendizagem que visa a construção e consolidação de conhecimento de forma dinâmica, holística e divertida.

4.2.2 As crianças, de facto, exibem níveis superiores de motivação e envolvimento nas aulas de língua estrangeira?

Relativamente à segunda questão investigativa, foi possível determinar, após a análise das respostas obtidas nos questionários, que as crianças, em geral, desfrutam de aulas lúdicas. Além da amostra de inquiridos mostrar uma evidente inclinação para a realização de atividades de cariz lúdico-didático, revela também que a grande maioria reconheceu que as atividades lúdicas contribuem para um ambiente favorável à aprendizagem da língua inglesa, assim como permite que estes se sintam motivados no decorrer dessa aprendizagem.

Como se evidenciou neste trabalho, a motivação é um elemento imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem, permitindo que os conteúdos sejam mais facilmente assimilados, ao invés de memorizados e possivelmente esquecidos. Citando Arends (2012, p.162),

Using games, puzzles, and other activities that are inviting and carry their own intrinsic motivation is another way teachers make lessons interesting for students. Similarly, using a variety of activities (field trips, simulations, music, guest speakers) and instructional methods (lecture, seatwork, discussion, small-group) keeps students interested in school and their schoolwork.

Em suma, os resultados obtidos estão de acordo com revisão de literatura realizada e indicam que estas estratégias têm boa recetividade, pelo que a sua influência na aprendizagem do idioma será positiva. Os inquéritos por questionário revelaram ser

cruciais para este relatório, pois permitiram compreender a importância que as crianças atribuem ao lúdico em contexto pedagógico.

Constatou-se ainda, ao analisar os resultados dos inquéritos e ao contemplar todo o suporte teórico abordado neste estudo, que o recurso a atividades lúdicas permite ainda a participação ativa do aluno, de forma natural e espontânea, nas aulas de língua estrangeira e que o docente assuma o papel de mediador da aprendizagem, articulando o programa curricular com os interesses, necessidades, características e conhecimentos dos seus alunos.

É imperativo que o docente estimule os seus alunos durante a aprendizagem de um novo idioma, através de métodos de ensino-aprendizagem que os envolvam na construção de conhecimento e no desenvolvimento das competências comunicativas. O lúdico como estratégia de ensino, demonstrado pelas respostas obtidas com recurso aos inquéritos, adequa-se notavelmente à prática didática do ensino de Língua Inglesa. É uma ferramenta que deverá ser incluída, não apenas nas aulas de língua estrangeira do 1.º CEB, mas em qualquer outra área curricular, devido ao caráter motivacional que leva a criança a participar e envolver-se ativamente, o que se traduzirá em aprendizagens significativas.

## **Capítulo 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A secção final deste relatório destina-se à realização de um balanço de todo o trabalho de investigação, refletindo acerca da importância do mesmo, assim como o seu contributo para o meu desenvolvimento a nível pessoal e profissional. São também enunciadas as limitações do estudo e propostas linhas de investigação futuras.

O escopo do presente relatório foi determinar quais os contributos do lúdico como ferramenta pedagógica para a aprendizagem do inglês como língua estrangeira no 1.º CEB, pois, cada vez mais, se deverá valorizar a procura e exploração de recursos atuais e apelativos, capazes de contribuir significativamente para aprendizagem dos conteúdos programáticos.

De modo a contribuir para que estas aprendizagens sejam cada vez mais eficazes, motivadoras e inovadoras, é essencial que o sistema educativo se inove e atualize com regularidade. O trabalho docente é vasto e multifacetado e, portanto, transcende a questões de mero domínio de conteúdo. É preciso que o docente ultrapasse o papel de transmissor de informação, que seja criativo e que procure novas alternativas para motivar os seus alunos na construção do conhecimento.

Portanto, de modo a atingir o objetivo supracitado, foi efetuada uma revisão de literatura, baseada em investigações e estudos nesta área. Para aprofundar esta investigação, foram aplicados inquéritos por questionário, no sentido de entender a perceção de alunos em relação ao tema.

Recorrendo às questões de investigação como ponto de partida, tentei manter-me imparcial tanto na revisão da literatura de referência, como na análise dos questionários implementados, como forma de assegurar que este documento se mantenha válido e significativo para quem o leia.

### **5.1 Limitações do estudo e futuras linhas de investigação**

A principal limitação do presente estudo assenta na dimensão da amostra. Apesar de considerar que o objetivo proposto foi atingido, que o método de recolha de dados foi adequado e que as questões lançadas foram respondidas, a amostra de participantes não foi significativa devido à impossibilidade de realizar um estudo ao total da população-alvo. Ou seja, recorreu-se a uma amostra por conveniência – uma técnica de amostragem em que os elementos selecionados são os mais acessíveis ao investigador – uma vez que

a disseminação do questionário foi realizada pela rede de contactos das escolas onde se desenvolveu a Iniciação à Prática Profissional e a Prática de Ensino Supervisionada.

Este tipo de amostragem pode dificultar a interpretação de dados, por não ser possível generalizar as respostas obtidas e comprovar, sem dúvidas, uma certa tendência. Nesta investigação em concreto, existe uma probabilidade que os dados provenientes das 133 respostas obtidas não representem com rigor o universo da amostra.

Outra limitação que importa ressaltar é que o inquérito por questionário, enquanto técnica de recolha de dados, é inflexível. Apesar de proporcionar inúmeras vantagens, uma vez lançado, deixa de ser possível efetuar quaisquer alterações ou readaptações mediante novas perceções ou questões que possam surgir no decorrer do curso da investigação.

Não obstante, espero que este estudo venha a auxiliar futuros professores de inglês na preparação e planificação das suas aulas. Como sugestão de pesquisa futura, seria pertinente efetuar um estudo semelhante, que acumule um maior número de respostas e represente a amostra de forma mais fiável.

Para além disso, a temática abordada no presente estudo é bastante atual, um fator que permite que esta possa ser explorada mais extensivamente no futuro. Por exemplo, este estudo poderia ser complementado por um modelo de análise qualitativa, de maneira a determinar as perceções dos docentes de inglês como língua estrangeira em relação ao valor didático do uso do lúdico como ferramenta pedagógica no contexto de ensino do 1.º CEB em Portugal, através de entrevistas de carácter qualitativo.

A grande vantagem deste método é que este permite o contato direto entre o investigador e o entrevistado. Assim, torna-se possível explorar mais aprofundadamente as suas opiniões e experiências, algo que mais dificilmente se faz através de um inquérito. Deste modo, seria possível determinar se o aproveitamento das aulas e a fomentação das aprendizagens através desta metodologia realmente é superior, comparando a outras demais metodologias, de modo a obter dados mais fiáveis e informativos.

## **5.2 Conclusão**

O interesse em desenvolver este tópico foi incitado pelo desejo de encontrar novas formas e métodos de melhorar a minha PES e potencializar as aprendizagens dos meus alunos. No decorrer do estágio, foi possível observar um aumento considerável no envolvimento e atenção dos discentes nas aulas quando as atividades eram de cariz lúdico.

Toda a investigação permitiu-me aferir que o lúdico é, de facto, essencial para a aprendizagem da criança. Entende-se que a educação lúdica transcende o jogo e a brincadeira. A ludicidade tem um forte impacto na formação da criança e contribui para um desenvolvimento integral e harmonioso. Após a realização do presente relatório, torna-se ainda mais evidente a importância de proporcionar um ambiente de aprendizagem positivo, recorrendo a estratégias motivadoras que se adaptam às características e necessidades dos alunos e que contribuem simultaneamente para a sua formação.

Propõe-se aqui a todos os professores e educadores, que repensem e transformem as suas práticas pedagógicas, substituindo a rigidez e a passividade por formas dinâmicas, motivadoras e apelativas de pensar, observar, compreender e construir o conhecimento. A motivação é o principal propulsor para uma melhor e mais eficaz aprendizagem. Cabe, por isso, ao professor o papel orientador, de conhecer os seus alunos e identificar as suas principais características e necessidades, adaptando as suas estratégias conforme.

Os conhecimentos que adquiri através desta investigação levaram-me a refletir sobre as minhas práticas de ensino e considero que estou agora mais bem preparada para proporcionar aulas mais produtivas, didáticas, inovadoras e motivadoras futuramente. Portanto, a elaboração deste trabalho foi uma experiência enriquecedora que contribuiu consideravelmente para a minha formação como docente de Inglês como Língua Estrangeira no 1.º ciclo do EB, tornando-me mais informada e preparada para o ensino de uma segunda língua. O conjunto de conceitos, técnicas e abordagens referidos revelaram ser de extremamente úteis e informativos, despertando ainda mais o meu interesse pela temática.

## REFERÊNCIAS

- Altet, M. (1999). *As pedagogias da aprendizagem*. Instituto Piaget.
- Ara, S. (2009). Use of Songs, Rhymes and Games in Teaching English to Young Learners in Bangladesh. *Dhaka University Journal of Linguistics*, 2(3), 161-172. Acedido a 09 de julho de 2021 em: <https://www.banglajol.info/index.php/DUJL/article/view/4150>
- Arends, R. I. (2012). *Learning to Teach* (9<sup>th</sup> ed.). McGraw Hill.
- Arnold, J. & Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* (4-24). Cambridge University Press.
- Asher, J. & García, R. (1982). The Optimal Age to Learn a Foreign Language. In S. D. Krashen, R. C. Scarcella & M. H. Long (Eds.), *Child-adult differences in second language acquisition* (3-12). Rowley: Newbury House Publishers.
- audiovisual. (n.d.). infopédia Dicionários Porto Editora. Acedido a 10 de junho de 2022, em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/audiovisual>
- Barboza, L. (2012). Fatores que influenciam no desempenho de um aprendiz de língua estrangeira. *Linguagem e Cognição & A Criação Literária em Processo*, 5 (3), 142-153.
- Barton, G. (2018). The Relationship Between Music, Culture, and Society: Meaning in Music: Implications for Classroom Practice. In Barton, G. (2018), *Music Learning and Teaching in Culturally and Socially Diverse Contexts: Implications for Classroom Practice* (1<sup>st</sup> ed., pp. 23-41). Palgrave Macmillan Cham.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3.<sup>a</sup> ed.). Gradiva.
- Bennet, N., Wood, L., & Rogers, S. (1997). *Teaching through play: teachers' thinking and classroom practice*. Open University Press.
- Bento, C., Coelho, r., Joseph, N., & Mourão, S. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Associação Portuguesa de Professores de Inglês. Acedido a 10 de dezembro, 2020, em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/ensino\\_ingles\\_3e4\\_anos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/ensino_ingles_3e4_anos.pdf)
- Bland, J. (2019). Learning through literature. In S. Garton (Ed.) & F. Copland (Ed.). *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (269 - 287). Routledge.
- Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês-Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido a 01 de maio de 2020, em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb\\_metas\\_curriculares\\_in\\_ingles.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb_metas_curriculares_in_ingles.pdf)
- Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2014). *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º Ciclo*. Ministério da Educação. Acedido a 01 de maio de 2020, em: [https://www.spn.pt/Media/Default/Info/10000/400/90/1/metas\\_curriculares\\_de\\_ingles\\_1\\_ciclo.pdf](https://www.spn.pt/Media/Default/Info/10000/400/90/1/metas_curriculares_de_ingles_1_ciclo.pdf)
- Brewster, J., Ellis, G. & Girard, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide* (New Edition). Penguin Books
- Brincadeira. (n.d.). Infopédia Dicionários Porto Editora. Acedido a 08 de junho de 2021, em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/brincadeira>

- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2<sup>nd</sup> ed.). Longman.
- Brumfit, C., Moon, J., & Tongue, R. (1991). *Teaching english to children: from practice to principle*. Collins ELT.
- Bruner, J. S. (2006). *In Search of Pedagogy Volume 1: The selected works of Jerome S. Bruner*. Routledge.
- Bruner, J. S. et al. (1966) *Studies in cognitive growth*. John Wiley & Sons.
- Byram, M. (1992). *Culture et education en langue étrangère*. Paris: Hatier-Didier.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press.
- canção. (n.d.). Infopédia Dicionários Porto editora. Acedido a 28 de janeiro de 2022, em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/can%C3%A7%C3%A3o>
- Carr, L. T. (1994). The strengths and weaknesses of quantitative and qualitative research: what method for nursing?. *Journal of advanced nursing*, 20(4), 716–721. Acedido a 05 de junho de 2023, em: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1994.20040716.x>
- Celik, B. (2017, October). Task-Based Learning: An Effective Way of Developing Communication Skills. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 4(2), 104-108. Ishik University. Acedido a 03 de setembro de 2020, em: <https://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=2&sid=16ea4081-0751-4a7a-b4ac-6678bfc0f53a%40sessionmgr4010&bdata=JkF1dGhUeXBIPWlwLGNvb2tpZSxzaGliLHVpZCZsYW5nPXBOlXB0JnNpdGU9ZWRzLWxpdmUmc2NvcGU9c2l0ZQ%3d%3d#AN=edsdoj.9f9c848efc4d4540909009eaae097b30&db=edsdoj>
- Cofer, C. N. (1980). *Motivação e emoção* (1st ed.). Interamericana.
- Conselho da Europa. (2001a). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas-Aprendizagem, ensino, avaliação*. Acedido a 18 de maio de 2020, em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro\\_europeu\\_comum\\_referencia.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf)
- Conselho da Europa. (2001b). *O Meu Primeiro Portefólio Europeu de Línguas*. Acedido a 14 de dezembro de 2020, em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/elp\\_pt\\_fim\\_22\\_5.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/elp_pt_fim_22_5.pdf)
- Costa, J. & Melo, A. (1996). *Dicionário da língua portuguesa* (7th ed.). Porto Editora.
- Cross, D. (1992). *A practical handbook of Language Teaching*. Prentice Hall International (UK) Limited.
- Cultura. (n.d.). Infopédia Dicionários Porto Editora. Acedido a 20 de Janeiro de 2022, em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cultura>
- Culture. (n.d.). Online Etymology Dictionary. Acedido a 20 de janeiro de 2022, em: <https://www.etymonline.com/word/culture>
- Deci, E., L. & Ryan, R., M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (1<sup>st</sup> ed.). Plenum.

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro da Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986). Diário da República: I Série, N.º 237, 3067 - 3081. Acedido a 20 de julho de 2022, em: <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I Série, N.º 129, 2928 – 2943. Acedido a 07 de maio de 2023, em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decreto-Lei n.º 65/2018 de 16 de agosto da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I Série, N.º 157, 4147 – 4182. Acedido a 29 de abril de 2020, em: <https://dre.pt/home/-/dre/116068879/details/maximized>

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Diário da República: I Série, N.º 240, 6064 – 6068. Acedido a 29 de abril de 2020, em: <https://dre.pt/home/-/dre/64297587/details/maximized>

Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto do Ministério da Educação. (1989). Diário da República: I Série, N.º 198, 3638 - 3644. Acedido a 16 de dezembro de 2020, em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/618310/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%20286%2F89%2C%20de+29+de+agosto>

Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro do Ministério da Educação. (1990). Diário da República: I Série, N.º 253, 4522 – 4528. Acedido a 20 de julho de 2022, em: [https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/344-1990-566188?\\_ts=1652572800034](https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/344-1990-566188?_ts=1652572800034)

Del Hoyo, M., Dorrego, L & Ortega, M. (2006). *Propuestas para dinamizar la clase de ELE: mas 80 juegos y actividades teatrales*. Edelsa.

Despacho n.º 151/2015 de 07 de janeiro do Ministério da Educação e Ciência. (2015). Diário da República: II Série, n.º 4, 283 - 284. Acedido a 13 de janeiro de 2021, em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/66040925/details/normal?l=1>

Despacho n.º 6605-A/2021 de 6 de julho do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. (2021). Diário da República: II série, n.º 129, 2 – 3. Acedido a 17 de setembro de 2023, em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6605-a-2021-166512681>

Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2018). Diário da República: II série, n.º 138, 19734-(2). Acedido a 21 de maio de 2023, em: <https://files.dre.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>

Despacho n.º 12591/2006 de 16 de junho do Ministério da Educação. (2006). Diário da República: II série, n.º 115, 8783 - 8787. Acedido a 21 de dezembro de 2020, em: [https://dre.pt/pesquisa/-/search/1267323/details/normal?\\_search\\_WAR\\_drefrontofficeportlet\\_print\\_preview=print-preview&perPage=100&q=decreto-lei+95-C%2F1997](https://dre.pt/pesquisa/-/search/1267323/details/normal?_search_WAR_drefrontofficeportlet_print_preview=print-preview&perPage=100&q=decreto-lei+95-C%2F1997)

Despacho n.º 14460/2008 de 26 de maio do Ministério da Educação. (2008). Diário da República: II série, n.º 100, 23194 - 23198. Acedido a 21 de dezembro de 2020, em: [https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/1179736/details/maximized?sort=whenSearchable&sortOrder=ASC%2Fen&q=decreto-lei+95-C%2F1997&print\\_preview=print-preview&perPage=100](https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/1179736/details/maximized?sort=whenSearchable&sortOrder=ASC%2Fen&q=decreto-lei+95-C%2F1997&print_preview=print-preview&perPage=100)

Despacho n.º 14753/2005 de 05 de julho do Ministério da Educação. (2005). Diário da República: II série, n.º 127, 9785 - 9787. Acedido a 21 de dezembro de 2020, em:

[https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/1932013/details/4/maximized?print\\_preview=print-preview&dreId=701079](https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/1932013/details/4/maximized?print_preview=print-preview&dreId=701079)

DGE. (2018). *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Acedido a 23 de abril de 2021, em: <https://www.dge.mec.pt/noticias/para-uma-educacao-inclusiva-manual-de-apoio-pratica>

Dias, A. & Toste, V. (2006). *Ensino do Inglês 1.º ciclo do ensino básico: Orientações programáticas 1.º e 2º anos*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido a 30 de junho de 2021, em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/ensino\\_ingles\\_1e2\\_anos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/ensino_ingles_1e2_anos.pdf)

Dionísio, M., Viseu, F. & Melo, M. (2011). Práticas de literacia nas disciplinas escolares: um estudo em escolas portuguesas. In J.C. Morgado, M. Alves, S. Pillotto & M. Cunha (orgs.) *Aprender ao longo da vida – contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação (Actas do 2o Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação)*, 1142-1160. Centro de Investigação em Educação (CIEd) Instituto de Educação Universidade do Minho. Acedido a 02 de julho de 2022, em: <https://sites.google.com/site/2congressoaval/>

Direção-Geral da Educação. (2017). *Aprendizagens Essenciais*. Acedido a 07 de maio de 2023. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge Language Teaching Library.

Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (2<sup>nd</sup> ed.). Pearson Education Limited.

dramatizar. (n.d.). infopédia Dicionários Porto Editora. Acedido a 23 de junho de 2022, em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/dramatizar?intlink=true>

dramatização. (n.d.). infopédia Dicionários Porto Editora. Acedido a 23 de junho de 2022, em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/dramatiza%C3%A7%C3%A3o>

Dunn, O. (1991). *Beginning english with young children*. London : Macmillan Publishers.

Eberhard, D. M., Simons, G. F. & Fenning, C. D. (eds.). (2020). *Ethnologue: Languages of the World* (23.<sup>a</sup> ed.). Dallas, Texas: SIL International. Acedido a 22 de abril de 2020, em: <http://www.ethnologue.com>

European Commission. (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Acedido a 21 de dezembro de 2020, em: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-teaching-languages-school-europe-%E2%80%93-2017-edition\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-teaching-languages-school-europe-%E2%80%93-2017-edition_en)

Ferman, S. & Karni, A. (2010). No Childhood Advantage in the Acquisition of Skill in Using an Artificial Language Rule. *PLoS ONE*, 5(10). Acedido a 23 de setembro de 2020 em: <https://www.mendeley.com/catalogue/62cd948b-a302-398e-8f25-9c8157fe3b86/>

- Firmino, A. & Batista, F. (2017). Jogos e brincadeiras na educação infantil: Um desafio para a escola. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, 8(15). Acedido a 05 de junho de 2021, em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/issue/view/293>
- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar* (1st ed.) Universidade Aberta.
- Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e educação: teoria, perspectivas e prática*. Instituto Piaget.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (25<sup>th</sup> ed.). Paz e Terra.
- Ghosn, I. (2019). Materials for early language learning. In S. Garton (Ed.) & F. Copland (Ed.). *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (374 - 388). Routledge.
- Gispert, C. (1994). *Enciclopédia da psicologia infantil e juvenil: Desenvolvimento da criança* (1st ed.). Lusididacta.
- Griffee, D. T.(1992). *Songs in Action*. Prentice Hall
- Harmer, J. (1991). *The practice of english language teaching* (1<sup>st</sup> ed.). Longman.
- Hornby, A. S. (2005). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (7<sup>th</sup> ed). Oxford University Press.
- Huebener, T. (1967). *Audio-Visual Techniques In Teaching Foreign Languages* (1<sup>st</sup> ed.). New York University Press
- Huizinga, J. (1949). *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. Routledge & Kegan Paul.
- Jogo. (n.d.). Infopédia Dicionários Porto Editora. Acedido a 08 de junho de 2021, em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/jogo>
- Johnson, J. & Newport, E. (1989). Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language. *Cognitive Psychology*, 21(1), 60-99. Acedido a 01 de outubro de 2020, em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0010028589900030>
- Jesus, S. N. (1996). *Influência do professor sobre os alunos: relação pedagógica, gestão da indisciplina, motivação dos alunos* (1st ed.). Asa.
- Khan, J. (1991). Using games in teaching English to young learners. In C. Brumfit, J. Moon & R. Tongue (Eds.), *Teaching English to Children: From Practice to Principle* (142-157). Collins ELT.
- Kırkgöz, Y. (2019). Fostering young learners' listening and speaking skills. In S. Garton (Ed.) & F. Copland (Ed.). *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (171 - 187). Routledge.
- Kishimoto, T. (2017). O jogo e a educação infantil. In T. Kishimoto (Ed.), *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (1 - 11). Cortez Editora.
- Lasagabaster, D., Doiz, A., & Sierra, J. M. (2014). *Motivation and Foreign Language Learning : From Theory to Practice*. John Benjamins Publishing Company.

Lee, W. R., & Coppen, H. (1970). *Simple audio-visual aids to foreign-language teaching* (2nd ed). Oxford University Press.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. (1986). Diário da República: I Série, n.º 237. Acedido a 04 de janeiro de 2021, em: [https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/202012231751/70486655/diplomaExpandido/indice?p\\_p\\_state=maximized](https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/202012231751/70486655/diplomaExpandido/indice?p_p_state=maximized)

Ludic. (n.d.) *Merriam-Webster*. Acedido a 07 de junho de 2021 em: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/ludic>

Lúdico. (n.d.). *Dicionário de Português Online Léxico*. Acedido a 07 de junho de 2021 em: <https://www.lexico.pt/ludico/>

Lúdico. (n.d.). *Priberam*. Acedido a 07 de junho de 2021 em: <https://dicionario.priberam.org/1%C3%BAadico>

Lúdico-didático. (n.d.). *Infopédia Dicionários Porto Editora*. Acedido a 08 de junho de 2021, em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/1%C3%BAadico-did%C3%A1tico>

Merriam-Webster. (s.d.). *A Guide to Deciphering Diacritics*. Acedido a 22 de abril de 2020, em: <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/how-to-use-and-understand-diacritics-diacritical-marks/what-is-a-diacritic-anyway>

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: Articulação com o Perfil Dos Alunos*. República Portuguesa. Acedido a 17 de maio de 2023, em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ingles\\_1c\\_3a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_3a_ff.pdf)

Motivação. (n.d.). *Infopédia Dicionários Porto Editora*. Acedido a 16 de dezembro de 2020, em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/motiva%C3%A7%C3%A3o>

Mourão, S. (2015). The potential of picturebooks with young learners. In J. Bland (Ed.), *Teaching English to Young Learners. Critical Issues in Language Teaching 3-12 year olds* (p. 199-218). Bloomsbury Academic. Acedido a 28 de janeiro de 2022, em: [https://www.researchgate.net/publication/319459831\\_The\\_potential\\_of\\_picturebooks\\_with\\_young\\_learners](https://www.researchgate.net/publication/319459831_The_potential_of_picturebooks_with_young_learners)

música. (n.d.). Infopédia Dicionários Porto Editora. Acedido a 28 de janeiro de 2022, em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/m%C3%BAsica>

Neves, J. (1996). Pesquisa Qualitativa- Características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*, 1(3), 1-5.

Nunes, C. (2017). A UTILIZAÇÃO DE JOGOS PEDAGÓGICOS COMO FERRAMENTA FACILITADORA NA APRENDIZAGEM DE ASPECTOS GRAMATICAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA ESTRATÉGIA LUDOPEDAGÓGICA. *E-escrita: Revista do Curso de Letras da Uniabeu*, 8 (2), 104-114. Acedido a 23 de julho de 2021, em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/2485>

Oliveira, J. H., & Oliveira, A. M. (1996). *Psicologia da educação escolar*. Livraria Almedina.

- Parker, V. & Valente, D. (2019). Syllabus development in early English language teaching. In S. Garton (Ed.) & F. Copland (Ed.). *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (356 - 373). Routledge.
- Paul, D. (1996). *Songs and games for children*. MacMillan Heinemann.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem representação* (3rd ed). Zahar Editores.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education : theory, research, and applications* (2<sup>nd</sup>. ed). Merrill Prentice Hall.
- Ribeiro, M. L. (2017). O jogo na organização curricular para deficientes mentais. In T. Kishimoto (Ed.), *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (157-168). Cortez Editora.
- Rixon, S. (1991). The role of fun and games in teaching young learners. In C. Brumfit, J. Moon & R. Tongue (Eds.), *Teaching English to Children: From Practice to Principle* (33-47). Collins ELT.
- Rogers, J. (1997). *Adults learning* (3rd edition). Open University Press.
- Roldão, M. C., Peralta, H. & Martins, I. P. (2017). *Para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil Dos Alunos*. Ministério da Educação. Acedido a 21 de maio de 2023, em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/ae\\_documento\\_enquadrador.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf)
- Salaberry, M. (2001). The Use of Technology for Second Language Learning and Teaching: A Retrospective. *The Modern Language Journal*, 85(1), 29-56. Acedido a 16 de junho de 2022, em: <https://onlinelibrary.wiley.com/toc/15404781/2001/85/1>
- Santos, A. O., Junqueira, A. M. R., & Silva, G. N. (2016). A Afetividade no Processo de Ensino e Aprendizagem: Diálogos em Wallon e Vygotsky. *Perspectivas Em Psicologia*, 20(1), 86-101. Acedido a 20 de Abril de 2021, em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/35591>
- Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching* (1<sup>st</sup> ed.). Macmillan Heinemann.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Singleton, D. & Pfenninger, S. E. (2019). The age debate: a critical overview. In S. Garton (Ed.) & F. Copland (Ed.). *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (30 - 43). Routledge.
- Slaven, A. & Slaven, G. (1991). ‘Ali, are you a boy or a monster?’: Drama as an English teaching aid with primary age children. In C. Brumfit, J. Moon & R. Tongue (Eds.). *Teaching English to Children: From practice to Principle* (49 - 66). Collins ELT.
- Nações Unidas. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF. Acedido a 17 de junho de 2021 em: <https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/>
- Ushioda, E. (2014). Motivation, autonomy and metacognition: Exploring their interactions. In D. Lasagabaster, A. Doiz, & J. M. Sierra (Eds.), *Motivation and Foreign*

*Language Learning: From theory to practice*, 40, 31-49. John Benjamins Publishing Company.

Vygotsky, L. S. (1997). *Educational psychology*. St. Lucie Press.

Williams, M. (1991). A framework for teaching English to young learners. In C. Brumfit, J. Moon & R. Tongue (Eds.). *Teaching English to Children: From practice to Principle*. Collins ELT.

Winnicott, D. W. (1975). *Brincar & a Realidade*. Imago Editora Ltda. Acedido a 17 de junho de 2021, em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2017/10/O-brincar-e-a-realidade.pdf>

Wright, A. (2001). *Art and crafts with children* (1st ed.). Oxford University Press.

Wright, A., Betteridge, D. & Buckby, M. (1984). *Games for Language Learning* (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge University Press.

Ye Han, Y. L. & Gao X. (2019). Young learners' motivation for learning English. In S. Garton (Ed.) & F. Copland (Ed.). *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (60 - 72). Routledge.

## APÊNDICES

### **Apêndice A.** Questionário: Contributos do Lúdico para a Aprendizagem de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Por favor, lê atentamente as questões que se seguem e responde.

#### Informação Pessoal

Seleciona uma opção

Sou:

- Menino
- Menina

A minha idade:

- 8 anos
- 9 anos
- 10 anos
- 11 anos

Indica o nome da tua escola

---

Indica o nome da tua professora de inglês

---

Estou no:

- 3º ano
- 4º ano

## Como eu aprendo

Seleciona as atividades que:

	Jogos	Histórias	Músicas	Vídeos	Dramatizações	Trabalhos manuais	Exercícios do manual e do caderno de atividades
Te fazem sentir mais motivado(a) nas aulas de inglês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Te ajudam a aprender inglês com maior facilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gostavas fazer mais vezes nas aulas de inglês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não fazem diferença nenhuma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Seleciona as atividades que:

	Jogos	Histórias	Músicas	Vídeos	Dramatizações	Trabalhos manuais	Exercícios do manual e do caderno de atividades
Te ajudam a compreender o que ouves em inglês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tornam mais fácil falar em inglês com os teus colegas e professora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tornam mais fácil ler e compreender as palavras dadas na aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Te ajudam a praticar a escrita em inglês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
------------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Seleciona a opção que se aplica a ti:

- Estas atividades são só divertidas. Não me ajudam a aprender.
- Estas atividades ajudam-te a aprender, mas não são divertidas.
- Estas atividades são divertidas e ajudaram-me a aprender inglês.

Se gostas destas atividades na sala de aula, seleciona o/s motivo/s:

- Porque me ajudam a aprender.
- Porque posso aplicar os meus conhecimentos.
- Porque posso trabalhar e aprender com os meus colegas.
- Porque é divertido.
- Other: \_\_\_\_\_

Obrigada pela tua resposta!