



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Departamento de Pedagogia e Educação

Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica

Dissertação de Mestrado

**O Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico:
metodologias de ensino e aprendizagem.**

A importância do jogo na construção do conhecimento.

Mestranda: Ana Isabel Carrilho Ferreira Silva

Orientadora: Professora Doutora Ana Alexandra Silva

Co-Orientador: Professor Doutor António Neto

Évora, 2011



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Departamento de Pedagogia e Educação

Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica

**Dissertação de Mestrado para a obtenção do grau de Mestre
em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica**

**O Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico:
metodologias de ensino e aprendizagem.
A importância do jogo na construção do
conhecimento.**

Mestranda: Ana Isabel Carrilho Ferreira Silva

Orientadora: Professora Doutora Ana Alexandra Silva

Co-Orientador: Professor Doutor António Neto

Évora, 2011

AGRADECIMENTOS

Porque “o saber não ocupa lugar” e porque um bom professor é aquele que continuamente busca o conhecimento e tenta aperfeiçoar as suas práticas, é com orgulho que vejo chegar ao fim mais uma etapa da minha vida profissional, que há muito desejava alcançar. Ao longo desta etapa, como em tudo na vida, encontrei pelo caminho vários obstáculos e desafios, que pouco a pouco fui superando. Cada desafio trouxe-me novas ideias, novas perspectivas, que no seu conjunto culminaram no trabalho que aqui apresento.

Cabe-me agora agradecer a todos os que tornaram possível esta investigação e que, directa ou indirectamente, conduziram ao sucesso do meu trabalho.

Agradeço ao meu marido, pois sem a sua compreensão pelas horas dedicadas à investigação, à análise e à escrita teria sido bem mais difícil. Agradeço-lhe ainda todas as conversas que tivemos em torno do tema, as ideias que comigo partilhou, enfim, a preciosa ajuda que me deu.

À minha mãe e à minha avó, pois sem o seu apoio e contributo não teria sido possível. Foi a minha mãe que me incentivou a arriscar e a dedicar parte do meu tempo a esta investigação.

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Alexandra Silva, pela amizade, por me ter guiado na direcção certa e pela disponibilidade demonstrada. O que ao início parecia impossível, o que parecia nunca mais ter fim, acabou por ser uma etapa extremamente importante da minha vida.

Ao meu co-orientador, Professor Doutor António Neto, por ter partilhado comigo uma parte da sua sabedoria e com isso ter contribuído para o aumento da minha.

Aos colegas que aceitaram preencher o inquérito por questionário e que assim tornaram possível a análise de dados.

A todos o meu obrigado.

RESUMO

O Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico: metodologias de ensino e aprendizagem.

A importância do jogo na construção do conhecimento.

Com o presente estudo pretendeu-se analisar a implementação do ensino do Inglês como LE nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal e reflectir sobre a adequação das metodologias utilizadas no ensino do Inglês neste nível de ensino, mais especificamente o estudo de uma metodologia - o jogo.

A investigação relatada nesta dissertação centrou-se na análise das metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas no ensino da língua inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico, especificamente do jogo, na adequação desta metodologia de ensino e aprendizagem à faixa etária em questão, na análise das metodologias mais utilizadas pelos professores a leccionar Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico no ano lectivo 2009/2010 em Évora e das metodologias que estes consideram mais eficazes na aprendizagem dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Estrangeira; Inglês; 1º CEB; Metodologias; Jogo.

ABSTRACT

Teaching English in Primary School – teaching techniques. The importance of the game as a technique in building one’s knowledge.

Our objective with this study was to investigate how the English language, as a foreign language, was implemented in Portuguese primary schools and to reflect upon whether the techniques used to teach English at this level are the most adequate. We specifically targeted the *game* as a methodology for teaching English.

This investigation was based on the analysis of the techniques used to teach English in the Primary schools, specifically the *game*, on how adequate the techniques used to teach English in the Primary schools are at this level, on the analysis of the techniques more frequently used by the teachers working in Primary schools in Évora in 2009/2010 and those they consider to be more efficient, and the analysis of the *game* in the classroom.

KEY-WORDS: Foreign Language; English; Primary Schools; Techniques;
Game.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO.....	ii
ABSTRACT	iii
ÍNDICE GERAL	iv
ÍNDICE DE FIGURAS	vii
ÍNDICE DE TABELAS.....	vii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	vii
ABREVIATURAS.....	viii
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	1
1. CONTEXTUALIZAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO	2
2. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	5
3. PLANO GERAL DA INVESTIGAÇÃO.....	7
CAPÍTULO II - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS GERAIS	8
1 - INTRODUÇÃO	9
2 - LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA	9
3- AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS	11
4 - PRINCIPAIS TEORIAS DE APRENDIZAGEM.....	14
5 - REVISÃO DAS PRINCIPAIS PERSPECTIVAS DO ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	19
6 - O ENSINO PRECOCE DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM PORTUGAL	27
7 - ORIENTAÇÕES PROGRAMÁTICAS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	32
8 - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA NA SOCIEDADE PORTUGUESA.....	35

CAPÍTULO III - O JOGO - A IMPORTÂNCIA DO JOGO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	42
1 - INTRODUÇÃO	43
2 - O INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO -PERTINÊNCIA DAS METODOLOGIAS A ADOPTAR	44
3 - O JOGO NO CURRÍCULO -APRENDIZAGENS, OBJECTIVOS E RESULTADOS	46
4 - O PAPEL DO JOGO NA APRENDIZAGEM DE UMA L.E.	52
5 - O JOGO E OS DIFERENTES TIPOS DE APRENDIZAGEM	53
6 - RAZÕES PARA SE ENSINAR ATRAVÉS DO JOGO	57
7 - JOGAR UM JOGO NA SALA DE AULA - CHECKLIST - ANTES E DEPOIS DO JOGO.....	63
8 - O PAPEL DO PROFESSOR	69
9 - A COMPETIÇÃO ENTRE JOGADORES	73
CAPÍTULO IV - ESTUDO EMPÍRICO	76
1 - INTRODUÇÃO	77
2 - OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO E DESENHO METODOLÓGICO	77
3 - INSTRUMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS	78
4 - CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	82
5 - ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS	86
6 - TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	88
7 - APRESENTAÇÃO DOS DADOS	89
8 - SÍNTESE.....	94
CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
1. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSTAS PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
DOCUMENTOS LEGAIS	109

ANEXOS	110
ANEXO 1 - Inquérito por questionário aplicado aos professores de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, em Évora	111
ANEXO 2 – Acessórios dos jogos	113
ANEXO 3 – Os Vários Tipos de Jogo	114
ANEXO 4 – Exemplos de Jogos	123

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura nº 1 – O papel do professor num jogo em sala-de-aula	72
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela nº1 - Características que um jogo em sala-de-aula deve englobar .	60
Tabela nº 2 - Grelha de avaliação de um jogo em sala-de-aula	62
Tabela nº 3 - Caracterização dos Professores de Inglês como Actividade de Enriquecimento Curricular em Évora, no ano lectivo de 2009/2010, em Évora	82

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1 – Distribuição da amostra por género	83
Gráfico nº 2 – Distribuição da amostra por grupo etário	83
Gráfico nº 3 – Distribuição da amostra pela formação académica	84
Gráfico nº 4 – Experiência como docentes de Inglês no 1º Ciclo	85
Gráfico nº 5 – Metodologias mais utilizadas nas aulas de Inglês no 1º Ciclo, em Évora.....	89
Gráfico nº 6 – Metodologias mais eficazes na aprendizagem dos alunos ..	90
Gráfico nº 7 – Frequência da utilização de jogos nas aulas	91
Gráfico nº 8 – Tipos de jogos usados com mais frequência nas aulas de Inglês.....	92
Gráfico nº 9 – Tipos de jogos usados com menos frequência nas aulas de Inglês.....	93

ABREVIATURAS

Abreviatura	Significado
AEC	Actividade de Enriquecimento Curricular
APPI	Associação Portuguesa de Professores de Inglês
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CLT	Communicative Language Teaching ou Abordagem Comunicativa
DGIDC	Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
LAD	Language Aquisition Device ou Mecanismo de Aquisição de Linguagem
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
MAO	Método Áudio-Oral
MAV	Método Audiovisual
PGEI	Programa de Generalização do Ensino do Inglês
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
TPR	Total Physical Response ou Método de Resposta Física Total
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1. CONTEXTUALIZAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Neste trabalho propomo-nos tratar um tema que consideramos bastante actual e que recentemente tem sido alvo de debate, estando cada vez mais presente na sociedade portuguesa – a implementação do ensino do Inglês como Língua Estrangeira, a partir de agora designada por LE, nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Para além de analisarmos a pertinência desta medida, propomo-nos também reflectir sobre a correcta adequação das metodologias utilizadas no ensino do Inglês neste nível de escolaridade, com maior enfoque no jogo.

Começamos então por contextualizar a medida de implementação do ensino do Inglês como LE no 1º Ciclo do Ensino Básico, a partir de agora designado por CEB. O Programa de Generalização do Ensino do Inglês e de outras Actividades de Enriquecimento Curricular – reconhecido sob a designação de AEC –, foi criado por Despacho da Ministra da Educação n.º 12591, de 16 de Junho de 2006, e surgiu na sequência da experiência obtida no ano lectivo de 2005/2006 com o Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos de escolaridade. Este Programa insere-se na prioridade dada pelo Governo à implementação de uma LE desde o 1º CEB, proporcionando, desde cedo, aos alunos a oportunidade de aprenderem outras línguas. Antes da aplicação desta medida, a aprendizagem de uma LE em Portugal começava no 2º CEB e assentava no Método Tradicional ou de Tradução Gramatical, baseando-se, sobretudo, na repetição de exercícios gramaticais, *drills* e de algumas traduções simples. Actualmente, privilegia-se a abordagem comunicativa, baseada em duas competências: *listening* e *speaking*. Strecht-Ribeiro (2005) confirma a importância desta nova abordagem, que proporciona aos alunos um contacto mais directo com a língua, com o objectivo de ser capaz de comunicar nessa LE. De facto, a criação do Programa de Generalização do Ensino de Inglês, a partir de agora designado por PGEI, constituiu um ponto de viragem do sistema educativo português, na medida em que permitiu aos

alunos do 1º CEB ter um contacto mais precoce com a LE do que aquele que teriam até ao momento. Zenhas (2005), no site educare.pt, afirma que, ainda que seja uma medida positiva, o PGEI apresenta algumas falhas de suporte, ao nível da sua organização curricular, sendo que uma delas é precisamente o facto de situar o Inglês numa posição de “enriquecimento” (periférica) em relação ao currículo nuclear.

Nesta antecipação da aprendizagem da língua inglesa, a partir de agora designada por LI, são de extrema importância o estímulo e o desenvolvimento de competências facilitadoras de uma posterior aprendizagem formal da LE em questão. Neste âmbito, e de modo a evitar sobreposição de temáticas, deve-se apostar clara e inequivocamente na veiculação da ideia-base das Orientações Programáticas para o Ensino e Aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico: a relevância da língua inglesa enquanto língua de comunicação internacional. Assim, e de acordo com as Orientações Programáticas, as actividades e temáticas propostas no 1º CEB têm como objectivo o aperfeiçoamento gradual das competências necessárias para as aprendizagens que se pretende que os alunos adquiram no 2º Ciclo. O Inglês no 1º Ciclo pode ser encarado como uma preparação, como a transmissão das bases, que serão depois aprofundadas no 2º Ciclo. É neste domínio que incidem os diversos usos de língua propostos nas Orientações Programáticas, como por exemplo a audição e reprodução de rimas, a participação em diálogos simples, a compreensão de instruções simples ou a compreensão dos acontecimentos de uma história em registo áudio ou audiovisual. No contexto da iniciação a uma LE no 1º CEB, o tipo de estratégias a implementar deve ter uma maior incidência nas actividades lúdicas, enquanto motor de aprendizagem da LI, partindo do pressuposto que estas desempenham um papel fundamental na socialização da criança e no aperfeiçoamento da sua relação com os outros. Numa fase em que as crianças estão a ser iniciadas na aprendizagem da leitura e da escrita na Língua Materna, a partir de agora designada por LM, o predomínio da

comunicação oral é considerado fundamental, implicando o recurso a actividades de expressão plástica, canções, expressão dramática, histórias e jogos. De acordo com as orientações do PGEI, as actividades não devem ser condicionadas por um programa centrado em conteúdos obrigatórios, de modo a possibilitar a articulação interdisciplinar e a integração dos interesses dos alunos de cada turma. Assim, não é apresentada uma listagem de temas e conteúdos obrigatórios, sendo sim sugeridos temas do dia-a-dia, em articulação com os conteúdos curriculares do 1.º Ciclo. No entanto, embora com menor incidência, surge também o uso da língua em interacções escritas, nomeadamente na compreensão/resposta a mensagens escritas.

A importância desta medida reflectiu-se no alargamento do ensino do Inglês ao 1º e 2º anos, no ano lectivo de 2008/2009. Com este alargamento, as escolas passaram a poder oferecer aos alunos dos quatro anos do 1º Ciclo a oportunidade de aprender o Inglês, língua privilegiada de comunicação em todo o mundo, “precocemente”, ou seja, antes da idade preconizada pelo governo. Tal como afirma Zenhas (2005), é importante lembrar que as nossas crianças estão diariamente expostas à língua inglesa, embora na maior parte das vezes o façam sem se aperceberem, de uma forma involuntária. Os jogos de computador, as canções, os filmes, os desenhos animados e a Internet, são fontes através das quais as crianças recebem o Inglês, funcionando como uma escola paralela, que não deve ser desprezada, nem ignorada pela escola oficial. Tendo as crianças um contacto tão directo com o Inglês, para Zenhas (2005) o início da aprendizagem desta língua no 1º Ciclo é uma medida positiva, cuja necessidade se fazia já sentir.

A importância que o Inglês tem vindo a adquirir na sociedade actual é tal que algumas Universidades criaram já cursos de Especialização em Ensino do Inglês na Educação Pré-Escolar e no 1º CEB. Estes cursos surgem como resposta às necessidades de formação científica, didáctica e pedagógica, sentidas pelos docentes, na sequência da aplicação do PGEI, e

constituem uma tentativa de sensibilizar os formandos para uma abordagem didáctica centrada nas capacidades do *listening* e do *speaking*. Devemos também ter em consideração o facto de a grande maioria dos professores que lecciona Inglês no 1º CEB ter como formação pedagógica inicial a docência no 3º Ciclo e Ensino Secundário, pelo que a necessidade de se adaptar a este novo nível de ensino é premente. A Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, a partir de agora designada por DGIDC, e a Associação Portuguesa de Professores de Inglês, a partir de agora designada por APPI, tentando dar resposta a estas necessidades, têm vindo a promover acções de formação para os professores de Inglês a leccionar no 1º CEB, cujo objectivo é apresentar aos professores novas metodologias, materiais e práticas passíveis de ser implementadas nas suas aulas, partilhando ideias e experiências e contribuindo para que esta seja uma medida bem sucedida.

2. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Em Portugal, o ensino de uma LE a crianças do 1º CEB está consagrado na legislação desde 1986 – Lei de Bases de 1986, sendo apresentado como «opcional, lúdico e com primazia dada à oralidade e sendo livre a escolha da língua a aprender». Mais recentemente, o *Currículo Nacional - Competências Essenciais* consagra um capítulo ao ensino de uma LE no 1º CEB, onde são definidos “Alguns Princípios Orientadores”. Neste documento são estabelecidas diversas competências específicas para as LEs, sendo apontadas como mais adequadas ao 1º CEB as que se prendem com o desenvolvimento de uma relação afectiva com a língua aprendida nesse nível. Com base nestas directrizes, cabe às entidades promotoras a gestão de todo o processo, desde a escolha da língua, ao recrutamento do professor, à concepção ou utilização de materiais, que são ainda escassos no mercado português, e ainda à organização dos espaços e tempos. Em Portugal, na grande maioria dos casos, cabe às Câmaras Municipais a organização de todo

este processo. Contudo, cada Câmara Municipal adopta diferentes critérios no que diz respeito ao recrutamento dos professores e à forma como as aulas de Inglês decorrem, razão pela qual esta organização assume um carácter tão heterogéneo a nível nacional.

Estando prevista uma sensibilização, mais do que uma aprendizagem, importa colocar particular ênfase na oralidade e na actividade lúdica, privilegiando a interacção oral e esperando-se que os alunos desenvolvam competências de comunicação. Nesse sentido, a presente dissertação de Mestrado visa investigar as metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas no ensino da LI no 1º CEB, especificamente do jogo; analisar da adequação desta metodologia à faixa etária em questão; investigar as metodologias mais utilizadas pelos professores a leccionar Inglês no 1º CEB no ano lectivo 2009/2010, através de inquérito, e analisar as que estes consideram mais eficazes na aprendizagem dos alunos, com maior enfoque na metodologia do jogo. A principal questão de investigação será investigar se existe de facto uma relação entre o jogo e uma aprendizagem de sucesso de uma LE por parte dos alunos do 1º CEB.

O estudo em causa foi efectuado com o objectivo de aferir a existência, ou inexistência, de uma relação entre o carácter lúdico das metodologias a adoptar, mais especificamente do jogo, e a forma como os alunos aprendem o Inglês, tendo sempre em consideração a idade precoce em que estes são confrontados com a LE e o facto de este contacto ocorrer apenas durante duas a três horas por semana.

A questão do ensino e aprendizagem do Inglês no 1º CEB envolve aspectos psicológicos, sociológicos, didácticos e pedagógicos, na medida em que estamos a lidar com crianças que estão ainda na fase de formação da sua identidade. É justamente por se tratar de uma faixa etária com características tão específicas que é necessário ter o máximo cuidado com a forma como esta nova língua é introduzida. Todos estes aspectos estão interligados e foram tidos em conta nesta investigação.

3. PLANO GERAL DA INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta o objecto de estudo da presente dissertação, as questões de investigação traçadas e os objectivos que se pretende atingir, delineou-se a sua organização, ao nível da apresentação escrita, em cinco capítulos, excluindo a bibliografia e anexos.

No **Capítulo I** – Introdução – procedemos à contextualização do estudo, sua pertinência e definição do problema em análise. Analisámos a legislação em vigor e os princípios que regem as Orientações Programáticas para o Ensino e Aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, referindo ainda o papel da APPI e da DGIDC na aplicação desta medida.

No **Capítulo II** apresentamos a fundamentação teórica do estudo, em conformidade com o objecto de estudo da presente dissertação, os objectivos e as questões de investigação traçadas, através de uma revisão da literatura e da contextualização da problemática na sociedade portuguesa.

No **Capítulo III** analisamos as estratégias de ensino utilizadas e a sua adequação às necessidades específicas desta faixa etária, centrando-nos depois na metodologia do jogo.

No **Capítulo IV**, de carácter mais prático, apresentamos a análise, interpretação e discussão dos resultados obtidos através da aplicação dos inquéritos por questionário aos professores de Inglês a leccionar no 1º CEB, em Évora, no ano lectivo de 2009/2010. Neste capítulo, centramos o estudo na recolha de diferentes metodologias utilizadas no ensino do Inglês no 1º CEB, na sua pertinência e adequação à faixa etária dos alunos.

No **Capítulo V** apresentamos as conclusões finais. Face aos resultados obtidos e às questões de estudo inicialmente delineadas, infirmámos ou confirmámos as questões de estudo levantadas.

Para completar o nosso trabalho, propusemo-nos analisar vários tipos de jogos passíveis de serem utilizados em sala-de-aula, analisando quais os que proporcionam melhores momentos de aprendizagem e quais os que vão de encontro ao gosto dos alunos, sendo mais desafiantes e motivantes.

CAPÍTULO II

PRESSUPOSTOS

TEÓRICOS GERAIS

1 - INTRODUÇÃO

Apresentado o tema, justificada a sua pertinência e considerando o objecto de estudo desta investigação – o ensino de uma LE no 1º Ciclo do Ensino Básico e a adequação das metodologias utilizadas –, considerámos importante iniciar a nossa investigação com uma breve contextualização teórica. Assim, neste segundo capítulo, fazemos uma síntese da revisão de literatura que fundamenta o trabalho desenvolvido, abordamos a questão da Língua Materna (LM) e Língua Estrangeira (LE), os processos de aquisição e de aprendizagem e procedemos à revisão das principais perspectivas do ensino das línguas estrangeiras. Fazemos ainda uma síntese da evolução metodológica no ensino das línguas, analisando as perspectivas actuais e a influência que as teorias de aprendizagem tiveram na selecção das práticas do professor actual. Por fim, contextualizamos a problemática na sociedade portuguesa, analisando e debatendo a questão do ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico.

2 - LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA

O Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (2001: 31) abre com uma referência à importância da Língua Materna como factor de identidade nacional: «O Português é a língua oficial, a língua de escolarização, a língua materna da esmagadora maioria da população escolar.» A LM é a língua utilizada pela comunidade que rodeia a criança, aquela que a criança estrutura e desenvolve ao longo dos primeiros anos de vida, de modo espontâneo, adquirindo naturalmente o vocabulário e as estruturas gramaticais. A LM é a língua de comunicação com a família, resultando de um processo natural que faz com que o indivíduo partilhe de um sentimento de pertença a uma determinada comunidade.

Por oposição, todas as outras línguas, apreendidas em contexto escolar ou adquiridas por imersão numa outra comunidade, deverão ser consideradas línguas não maternas. Assim, a LE é a língua não materna, a

que não é partilhada pela comunidade em que o indivíduo se insere, sendo aprendida normalmente em contexto escolar. De acordo com José (1987: 79), «uma língua é acima e antes de tudo comunicação oral. Por isso chama-se “língua” – a mesma palavra designativa do órgão da fala». O mesmo autor acrescenta ainda que a «língua estrangeira é aquela que se estuda para enriquecimento cultural» José (1987: 24).

Gonçalves (2003) afirma que o facto de o contacto com a LE na sala de aula ocorrer apenas durante alguns minutos, por oposição às restantes horas do dia, em que o falante utiliza a sua LM, e de o ambiente de aprendizagem ser mais rígido do que aquele em que a criança adquire e pratica a sua LM condiciona a aquisição, que desta forma não será totalmente espontânea e global. A realidade de um falante nativo é distante da realidade de uma sala de aula, onde o contexto é irreal, organizado para esse fim e onde os aprendentes estão limitados por uma série de factores – escasso número de horas de contacto com a LE, utilização de um nível de língua com adaptações à sala-de-aula, correcção frequente dos erros e uma prática isolada da língua. Para além disso, Gonçalves (2003) refere que este processo de aprendizagem, em ambiente escolar, ocorre quando a criança já adquiriu competências linguísticas na sua LM, pelo que as novas aprendizagens devem ocorrer em articulação com essas competências. É importante ter em conta o facto de o aprendente de uma LE ser sempre detentor das regras de funcionamento de outra língua – a sua LM, conhecimento este que pode influenciar, de forma positiva ou negativa, a aquisição da LE. Inevitavelmente, o falante irá aprender a LE recorrendo a uma tradução directa da sua LM, numa tentativa de estabelecer relações entre ambas. Contudo, estas ligações nem sempre são directas e fidedignas.

Assim, no que concerne a aprendizagem de uma LE, cabe ao professor de línguas a importante tarefa de promover a interligação que existe entre os conceitos de cultura e língua, transmitindo a ideia de que as competências culturais são tão importantes quanto as linguísticas. A Comissão Europeia do

Multilinguismo (documento 38) adverte os professores de língua para a sua tarefa como embaixadores interculturais entre os alunos, a par da sua tarefa de professores de língua:

«Os professores de línguas têm um papel fundamental na construção de uma Europa multilingue. (...) Os professores de língua têm a responsabilidade de ampliar os conhecimentos e as competências interculturais dos seus alunos, assim como a sua competência linguística. (...) As competências interculturais são tão importantes como as competências linguísticas, especialmente numa Europa multilingue e multicultural».

3- AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS

Aprender e tornar-se competente numa nova língua é um processo gradual e que envolve vários factores. Para além de dominar as regras e o vocabulário, o aprendente deve também empreender esforços numa tentativa de desenvolver competências de comunicação e ser capaz de as aplicar numa situação comunicacional. Esta apropriação de competências está relacionada com dois conceitos utilizados tanto em Linguística como em Didáctica: *aquisição* e *aprendizagem*. De acordo com o *Macmillan English Dictionary* (2002) a aquisição é o processo pelo qual a criança adquire a sua LM, podendo atingir a competência oral sem qualquer instrução formal. A aquisição da língua envolve duas capacidades distintas: por um lado, a capacidade de produzir um discurso de forma espontânea, por outro, a capacidade de compreender o discurso emitido por outros. A aprendizagem, normalmente associada a LEs, é habitualmente designada como o processo pelo qual a língua é aprendida, através do ensino formal.

Como se pode ler no QECR (2001: 196), documento que define linhas de orientação e abordagens metodológicas adoptadas no ensino das línguas e cujos objectivos mais à frente abordaremos:

«Alguns teóricos acreditam que (...) o mais importante que um professor pode fazer é fornecer um ambiente linguístico tão rico que

permita que a aprendizagem aconteça sem um ensino formal. (...) A maioria dos professores seguem práticas mais ecléticas, reconhecendo que os aprendentes não aprenderão necessariamente o que os professores ensinam e que necessitam de informação (*input*) (...) substancial e contextualizada, bem como de oportunidades de utilização interactiva da língua».

A questão da aquisição *versus* aprendizagem é um tema que tem suscitado alguma controvérsia e que tem sido alvo de vários estudos, nomeadamente de Chomsky, citado por Gonçalves (2003) e por Nobre (2010), que defende a existência de características universais, de uma capacidade comum a todos os seres humanos na aquisição das línguas. De acordo com a Gramática Universal de Chomsky, estes princípios ficaram conhecidos por *LAD – Language Aquisition Device*. Numa primeira fase a criança sujeita-se à nova informação (*input*), sendo essa informação depois processada através do *LAD* e aplicadas regras. A criança passa por um processo de tentativa e erro, até atingir o momento de produção da língua (*output*). Contudo, o *LAD* não é suficiente para explicar a aquisição da língua; a interacção social é essencial para que a língua se desenvolva.

De acordo com a teoria behaviorista, citada por Gonçalves (2003) e por Nobre (2010), a língua é adquirida através de um processo de imitação e de prática, prática esta que vai sendo estimulada, acompanhada e corrigida pelos agentes educadores. Contudo, a imitação não explica a totalidade das aquisições. Em certas situações as crianças produzem discursos que não são imitados, mas sim fruto de experimentação, de tentativa e erro. Assim, embora a imitação seja importante ao aprendermos uma língua, não pode ser o único factor a ter em conta. A nossa capacidade de interiorizar o que nos rodeia e de adaptar esses conhecimentos para uma utilização comunicativa é essencial para um uso autónomo das línguas.

Vygotsky, citado por Gonçalves (2003) e por Nobre (2010), percebeu esta necessidade de interacção social e incorporou-a à noção de Chomsky,

desenvolvendo o conceito de comunicação interpessoal. Para Vygotsky, cujo pensamento está mais marcado pela influência da Sociologia, os factores ambientais terão um maior peso do que factores inatos. De acordo com o autor, o termo aquisição surge intimamente ligado à LM, processo em que a criança adquire a língua de forma inconsciente. No caso de uma LE aprendida na escola, o processo de aprendizagem é consciente, exige esforço por parte do aluno e serve um propósito específico e previamente estabelecido. Para Vygotsky, o sucesso de cada criança na interiorização das regras das LEs está relacionado com a maturidade linguística de cada uma na sua LM. Vygotsky defendia uma prática de metodologias de ensino das LEs, que privilegia situações mais naturais e espontâneas, mais comunicativas, desenvolvidas em ambientes multiculturais e motivadores, semelhantes às práticas actuais. Um dos conceitos base da teoria de Vygotsky é o conceito de *Zona de desenvolvimento próximo – ZDP* –, conceito que representa a diferença entre a capacidade da criança de resolver problemas com a ajuda de outrem e a capacidade de resolver problemas por si própria. A *ZDP* sugere que a aprendizagem ocorre quando a criança sente que é necessária ajuda, o que, evidentemente, ocorre em fases diferentes de aluno para aluno, dependendo de vários aspectos, como a sua motivação, auto-estima e capacidade de arriscar. Quanto mais uma criança se sentir motivada, mais arriscará, maior será o seu esforço e mais facilmente atingirá a *ZDP*. No caso das línguas estrangeiras, o processo de assimilação das regras é propositado, consciente e exige esforço.

A distinção entre *aquisição* e *aprendizagem* é uma das ideias base da teoria de Krashen. Para Krashen, citado por Gonçalves (2003) e por Nobre (2010), a aquisição resulta de um processo subconsciente, que ocorre através da exposição natural da criança à língua, em situações reais. A aquisição requer uma comunicação natural, na qual os interlocutores se preocupam com o acto comunicativo e não com a forma. A aprendizagem resulta de um processo consciente, que envolve a instrução formal e que

exige esforço. Krashen considera que existe uma ordem natural de aquisição das estruturas das línguas, que todos os aprendentes seguem, inconscientemente. Contudo, tal como foi referido anteriormente, essa ordem não deve ser rigidamente seguida por parte dos professores de línguas e deve ser tido em conta o facto de cada aprendente ter o seu próprio ritmo de aprendizagem, assim como a sua própria individualidade e motivação.

De um modo geral, podemos afirmar que a LM é adquirida através da experiência (*aquisição*) e tem uma forte ligação com a afectividade e que a LE é aprendida (*aprendizagem*), resultando, na maioria dos casos, de um ensino formal. Todo este processo é lento e gradual no caso de uma LE em contexto escolar, tanto mais dada a escassez de contacto com a língua na escola, comparado com o contacto intensivo e motivador que ocorre na aquisição da LM, em situação de verdadeira imersão linguística e afectiva.

4 - PRINCIPAIS TEORIAS DE APRENDIZAGEM

Existem várias Teorias de Aprendizagem no que respeita a aprendizagem de uma LE. Alguns conceitos repetem-se de teoria para teoria, sendo que muitas suportam a ideia de que o jogo faz parte da aprendizagem e pode ser usado na sala de aula. Na opinião de El-Shamy (2001: 28) e considerando a metodologia sobre a qual nos debruçamos – o jogo – «The more of these criteria that are met in training games, the more effective those training games will be in regard to reinforcing learning».

Em sintonia com El-Shamy (2001), julgamos poder considerar que o modelo de aprendizagem ideal deve basear-se em várias teorias e estimular o máximo de modalidades possível. Vejamos alguns exemplos citados pela autora:

1- Accelerated Learning ou Aprendizagem Acelerada

Os defensores desta teoria sustentam a ideia de que o professor deve ensinar de forma a maximizar o potencial dos seus alunos, tendo em conta o facto de as pessoas processarem o pensamento, comunicarem e aprenderem

através dos cinco sentidos – visão, audição, tacto, olfacto e paladar. Cada um de nós tem um sentido mais apurado, pelo que diferentes alunos reagem a diferentes estímulos. Normalmente, os sentidos mais apurados são a visão, a audição e o tacto. De entre as várias estratégias e técnicas defendidas por esta teoria, o uso de jogos na sala de aula é considerado um dos mais eficazes. Ao seleccionar um jogo para utilizar na sala-de-aula, o professor pode apelar aos vários sentidos, recorrendo a jogos que incluam sons, cheiros ou texturas, por exemplo.

2- Brain-Based Learning ou Aprendizagem baseada no cérebro

De acordo com El-Shamy (2001) os educadores têm assente a escolha das metodologias a utilizar baseando-se, cada vez mais, nesta teoria. Este facto deve-se às crescentes descobertas dos neurologistas relativamente à forma como os humanos aprendem, sendo o cérebro visto como um processador, que realiza diversas actividades ao mesmo tempo, processando memórias, emoções e regras. Esta teoria defende que os educadores devem usar jogos que envolvam os jogadores em experiências realistas, complexas, com um desafio lógico e que proporcionem *feedback* imediato, onde possam praticar de uma forma segura as novas competências e comportamentos.

3- Classic Learning Psychology ou Psicologia de aprendizagem clássica

Esta teoria enfatiza a importância do *feedback* imediato, da prática e da revisão no processo educativo. El-Shamy (2001) defende que, num formato natural e agradável, os jogos na sala de aula podem proporcionar boas oportunidades para aplicar estes três factores.

4- Constructivism ou Construtivismo

O Construtivismo baseia-se na ideia de que, reflectindo sobre as nossas experiências, produzimos as nossas próprias regras e modelos, construindo a nossa percepção do mundo em que vivemos. El-Shamy (2001) afirma que, segundo esta teoria, os jogos podem ser usados para conduzir os

alunos a estabelecer relações entre factos, desenvolvendo novos pensamentos, novas ideias.

5- *Control Theory* ou *Teoria do Controlo*

Esta teoria, defendida por William Glasser, defende que o comportamento nunca é causado como resposta a um estímulo exterior. Em vez disso, esta teoria encara o comportamento como inspirado pelo que uma pessoa mais deseja, num dado momento. El-Shamy (2001) cita Glasser, afirmando que se os alunos não estão motivados para os seus trabalhos escolares, é porque os encaram como irrelevantes. Os professores que seguem esta teoria tentam basear as suas práticas em técnicas cooperativas, de aprendizagem activa, que desenvolvam o poder dos alunos.

6- *Enhancement of Understanding* ou *Incremento da Compreensão*

El-Shamy (2001) cita Howard Gardner, autor que defende que os alunos devem ser expostos a exemplos de compreensão e que lhes devem ser dadas várias oportunidades para pôr em prática as suas compreensões. Gardner (2000) aborda o facto de os indivíduos possuírem diferentes tipos de mentes, pelo que é necessário recorrer a uma variedade de técnicas de aprendizagem que apelem a todos os tipos de compreensão. Os jogos normalmente requerem o uso de diferentes sentidos e de diferentes formas de percepção, razão pela qual são uma metodologia a ter em conta.

7- *Learning Styles* ou *Estilos de Aprendizagem*

Esta teoria de aprendizagem também enfatiza o facto de os indivíduos percepcionarem e processarem as informações de formas diferentes, podendo, de acordo com El-Shamy (2001) ser designados por *concretos* ou *abstractos*, *activos* ou *reflexivos*. Esta escola de pensamento aconselha os professores a desenharem as suas metodologias tendo em conta todos os tipos de aprendizes, usando várias combinações de experiência, reflexão, conceptualização e experimentação. Um jogo bem estruturado pode ser uma boa escolha.

8- *Multiple Intelligences* ou *Múltiplas Inteligências*

Esta teoria da inteligência humana, também desenvolvida pelo psicólogo Gardner (2000), já referido anteriormente, sugere que existem pelo menos oito formas que as pessoas têm de perceber e compreender o mundo. Gardner apelida cada uma destas formas como uma inteligência, um conjunto de capacidades que permitem aos indivíduos encontrar e resolver problemas reais. El-Shamy (2001) resume as oito inteligências – *verbal-linguística*; *lógica-matemática*; *visual-espacial*; *corpo-táctil*; *musical-rítmico*; *interpessoal*; *intrapessoal* e *naturalista*. As pessoas que têm a inteligência *verbal-linguística* mais desenvolvida têm uma boa capacidade de comunicar, de estruturar o seu pensamento através das palavras. As pessoas com uma inteligência *lógica-matemática* mais desenvolvida conseguem resolver problemas facilmente, seguindo a lógica. Na inteligência *visual-espacial*, distinguem-se pessoas com uma grande criatividade artística, que gostam de cores, formas, texturas. A inteligência *corpo-táctil* expressa-se na habilidade de usar o corpo para expressar uma emoção. Na inteligência *musical-rítmico* as pessoas gostam de som e de movimento. As pessoas que têm a inteligência *interpessoal* mais desenvolvida gostam de trabalhar em grupo, de comunicar com os outros, enquanto que as pessoas com a inteligência *intrapessoal* mais desenvolvida gostam de estar sozinhas, não participando tanto nas aulas. Por fim, na inteligência *naturalista*, as pessoas gostam de usar os sentidos para fazer novas descobertas. Gardner (2000), defende métodos educativos que apelem a todos os tipos de inteligência. Os jogos na sala de aula podem ser pensados de forma a apelar às oito variedades de inteligência de Gardner.

9- *Neuroscience* ou *Neurociência*

De acordo com esta teoria, o sistema nervoso humano e o cérebro são a base física do processo de aprendizagem humana, as bases biológicas da nossa consciência, percepção, memória e aprendizagem. Baseando-se nesta

teoria, El-shamy (2001) refere que os professores devem organizar um programa baseado em experiências reais, promovendo um ensino que estimule o pensamento complexo e o desenvolvimento do cérebro. Os neurocientistas defendem a utilização de jogos realistas, de simulação de experiências reais.

10- *Right-Brain, Left-Brain, Whole Brain ou Lateralização do cérebro*

Esta teoria sugere que os dois lados do cérebro controlam dois modos diferentes de pensamento. Para promover experiências de aprendizagem que envolvam os dois lados do cérebro, os professores devem utilizar técnicas que utilizem e estimulem ambos.

11- *Small-Group Dynamics ou Dinâmica de grupo*

Small-group dynamics é uma área da psicologia educacional particularmente pertinente para os jogos na sala de aula. De acordo com El-Shamy (2001) ser capaz de lidar eficazmente com os grupos é uma ferramenta-chave para todos os professores e é muito importante para pôr em prática o jogo. As abordagens à aprendizagem colaborativa são normalmente pouco centradas no indivíduo, enfatizando o trabalho em grupo, promovendo as aprendizagens individuais, a responsabilização individual e o desenvolvimento de competências sociais.

12- *Social Learning Theory ou Teoria da Aprendizagem Social*

Esta teoria, também chamada *observational learning*, ocorre quando o comportamento de alguém observado se altera, depois de observar o comportamento de um modelo. A aprendizagem através da observação envolve quatro processos individuais: atenção, retenção, produção e motivação. Para que a aprendizagem ocorra ou aumente, os alunos devem ter oportunidade de observar e deve haver comportamentos modelo, que conduzam a um reforço positivo.

El-Shamy defende a ideia de que o modelo de aprendizagem ideal deve basear-se em várias teorias e estimular o máximo de modalidades possível. De facto, apesar de uma experiência curta no que respeita o ensino de uma LE no 1º CEB, julgamos poder considerar que cabe ao professor seleccionar as metodologias que considera mais adequadas à sua turma, tentando maximizar o potencial dos seus alunos. É importante que o professor tente apelar ao sentido mais desenvolvido de cada aluno, proporcionando desafios lógicos e desafiantes, que garantam *feedback* imediato, de forma a que novas ideias, novos conceitos sejam criados. Naturalmente que todas estas teorias se sobrepõem e que, na prática, cada professor acabará por adoptar uma mistura dos conceitos que considerar mais adequados ao seu público-alvo. No que respeita o jogo, e em sintonia com El-Shamy (2001), consideramos que todas as Teorias atrás citadas são passíveis de ser adaptadas ao jogo na sala-de-aula, apelando aos vários tipos de alunos, tentando garantir o sucesso de todos na aprendizagem de uma LE.

5 - REVISÃO DAS PRINCIPAIS PERSPECTIVAS DO ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Ao longo dos séculos, vários estudiosos têm investigado a questão da aquisição e do ensino das LEs, numa tentativa de analisar as práticas metodológicas e de melhorar o ensino das línguas em geral. Esta é uma área interdisciplinar, que envolve domínios como a Pedagogia, a Didáctica, a Linguística, a Sociologia e a Psicologia e que, por esse motivo, é vasta e complexa. A maioria dos estudos realizados ao longo do século XX acerca do ensino das línguas assentou na conceptualização dos métodos de ensino. Actualmente pensa-se que, apesar da escolha do método a utilizar ser determinante no sucesso ou insucesso da aprendizagem dos alunos, o professor não pode excluir a importância de outros factores que interferem no processo de ensino e aprendizagem. A motivação dos alunos, os meios disponíveis e a forma como estes são utilizados, os materiais diversificados

que o professor pode e deve utilizar, a individualidade do próprio professor e o modo como os aprendentes aprendem são factores que, no seu conjunto, determinam o desenrolar da aprendizagem.

A propósito desta questão, Mira e Mira (2002: 9) referem que:
«utilizar um método como verdade única, indiscutível e axiomática é, certamente, um enorme erro, sobretudo no campo do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras».

Gonçalves (2003) e Frias (1992) referem que durante cerca de um século, mais concretamente desde finais do século XVIII ao início do século XX, o ensino das LEs foi dominado pelo **Método Tradicional** ou **Método de Tradução Gramatical**, cujos principais mentores eram de origem alemã. Este método, inicialmente concebido para ensinar línguas mortas, como o Latim ou o Grego, baseava-se no estudo da gramática tradicional e da tradução directa de textos. Ensinava-se a língua, mas não a falar a língua. A tradução como exercício pedagógico ocupava o lugar central na aula de LE e era dada uma ênfase excessiva à escrita, ao texto literário. Este método aproximava muito o ensino da LM e da LE, havendo uma comparação explícita entre as duas línguas e sendo a LM amplamente utilizada na organização do trabalho na aula. O professor era o centro do processo de ensino e aprendizagem, a autoridade na sala-de-aula. Este método foi, posteriormente, alargado ao universo das línguas vivas, como o Inglês ou o Francês. Contudo, o facto de se basear na tradução e na memorização das regras gramaticais, desvalorizando a oralidade, defendendo que a língua a aprender é um sistema de regras, estudado a partir de textos ou livros, tornou-o alvo de duras críticas. O facto de não garantir ao aprendente autonomia de aprendizagem e de conferir pouca importância à capacidade comunicativa real levou a que, nos finais do século XIX, toda a reforma dos métodos de ensino se consubstanciasse na oposição ao Método de Tradução Gramatical.

Como contraponto a este método surgiram, no início do século XX, vários métodos, como o Método Directo, o Método da Reforma, o Método Natural, o Método Fonético, o Método Psicológico, citados por Mira e Mira (2002) e Frias (1992). Estes pretendiam realizar uma mudança radical no ensino das línguas estrangeiras, necessária numa época caracterizada pela industrialização do mundo e pela educação de massas, passando «a reconhecer-se a importância de ensinar a LE como um instrumento de comunicação» (Frias, 1992: 20). Na época, o ensino das línguas vivas deixou de poder ser confundido com o ensino das línguas mortas e aumentou a necessidade de comunicar noutras línguas vivas que não apenas a LM. Tornou-se urgente aprender uma LE, desenvolvendo a competência comunicativa e conferindo às próximas gerações uma maior mobilidade social. Por estas razões, tornou-se inevitável a ruptura com o método tradicional. O ensino e a aprendizagem de uma LE, tendo como objectivo uma funcionalidade prática, passaram a requerer novas abordagens, novos conteúdos e novas metodologias. A linguagem escrita perdeu o seu estatuto a favor da linguagem oral. Houve, no contexto do ensino e aprendizagem de uma LE, um afastamento progressivo da LM e as actividades de ensino e aprendizagem da LE passaram a implicar um contacto permanente com esta, reproduzindo, tanto quanto possível, situações naturais. Surgiu assim o **Método Directo**, originário da França e da Alemanha, que enfatizava a importância do uso da LE como meio de instrução em situação de sala de aula. De acordo com Gonçalves (2003) e Frias (1992), este método tinha como objectivo o envolvimento activo do aluno em situações reais, numa prática constante, razão pela qual era igualmente conhecido como **Método Oral** ou **Método Natural**. Este método constituiu uma mudança de rumo da 'língua literária' para a língua falada diariamente pelos falantes. Defensor da ideia de que as línguas eram vivas e, por isso, deviam ser ensinadas de forma viva, dava primazia à oralidade. O processo era centrado no aluno e ao professor cabia um papel de orientador e de regulador do processo de

aprendizagem. O uso de temas do quotidiano passou a servir de base aos diálogos e à comunicação, aliando-se a língua à cultura, à gramática e ao vocabulário. A LM era pouco utilizada em sala de aula, de forma a promover a utilização da LE por parte dos alunos. Apesar de valorizar a oralidade, este método revelou falta de consistência, inviabilizando um estatuto duradouro e significativo. A crítica a que este método foi sujeito foi a mesma apontada ao método directo, ou seja, o facto de o aluno continuar a ocupar um papel secundário no espaço da aula.

O **Método da Leitura**, ou *Reading Method*, criado por razões académicas, tinha como principal preocupação a competência leitora, não valorizando tanto a pronúncia quanto o Método Oral. A iniciação a uma LE era feita a partir de aulas de vocabulário, de compreensão de textos, tendo em conta a população escolar para a qual os objectivos eram definidos.

Os anos sessenta foram férteis no que se refere a metodologias de ensino e rapidamente se adoptaram modelos metodológicos diferenciados para o ensino de uma segunda língua, radicalizando a separação entre a LM e a LE. Foi feito um esforço no sentido de se encontrar uma metodologia coerente com a relação existente entre as línguas, nomeadamente com o seu papel e as suas funções. Contudo, as metodologias de ensino da LM e da LE não se distanciavam muito, pois ambas incidiam primeiro na aquisição e desenvolvimento da competência oral, seguida, depois, da competência escrita. A linguagem oral assumiu um lugar preponderante, surgindo primeiro que a escrita e tornando-se um pré-requisito da aprendizagem desta. As alterações introduzidas originaram o aparecimento dos *MAO - Métodos Áudio-Orais*, baseados nas teorias behavioristas e com raiz nos Estados Unidos da América, ao invés dos métodos precedentes, originários de países europeus. Tal como referem Gonçalves (2003) e Frias (1992), de acordo com esses métodos, que tiveram grande influência no ensino das línguas em todo o mundo, a aprendizagem da LE era muito semelhante à aquisição da LM e baseava-se no reforço de estímulos, que conduziriam a

hábitos. A prática activa e simples, a repetição frequente e a imitação eram as técnicas mais importantes desta abordagem, que assentava na conhecida fragmentação da língua em quatro competências (*skills*) – a audição (*listening*), a oralidade (*speaking*), a leitura (*reading*) e a escrita (*writing*). As capacidades de audição e de produção oral tinham primazia sobre as capacidades de grafia – daí o nome do método. Apesar das ideias defendidas serem inovadoras, este método foi criticado por falta de resultados visíveis. Chomsky criticou, ele próprio, a teoria behaviorista, rejeitando-a na sua aplicação ao ensino das línguas, por reduzir a linguagem humana a um processo mecânico e muito limitado. Para Chomsky, a imitação e reforço não eram suficientes para justificar a nova criação que uma língua é, e a infinidade de possibilidades que esta oferece. De entre os métodos que surgiram no século XX, destaca-se igualmente o MAV - **Método Audiovisual**, originário de França. Gonçalves (2003) refere que a aprendizagem da língua através deste método se dividia em três fases: numa fase inicial o aprendente familiarizava-se com a língua do dia-a-dia, numa segunda fase era desenvolvida a capacidade de falar acerca de tópicos um pouco mais abrangentes e, numa fase final, esta capacidade era alargada a áreas mais específicas. A aula pretendia ser uma simulação do contexto social no qual a língua era efectivamente usada. As críticas a este método prenderam-se com a rigidez das sequências de aprendizagem. Ambos colocavam ênfase na oralidade, rejeitando qualquer tipo de gramática e de tradução e defendendo a ideia de que a LM devia ser banida, por ser uma fonte de interferência, um meio de distração. Defendia-se a ideia de que *é preciso pensar em LE*.

Nobre (2010), aborda o Método *Total Physical Response*, ou **Método de Resposta Física Total – TPR**, desenvolvido na década de 60, nos Estados Unidos da América. Este método obteve maior popularidade entre os professores de crianças mais novas, nomeadamente na idade pré-escolar e no 1º Ciclo, por permitir criar um ambiente de jogo na sala de aula, que motivava e envolvia o aluno. A aquisição da linguagem surgia ligada a uma

acção física, o ritmo de aprendizagem do aluno era respeitado, a aprendizagem da LE tentava ser paralela à da LM e era valorizada a relação de afectividade estabelecida entre o professor e os alunos. O papel do professor neste método era preponderante, pois sobre ele recaía a selecção do material e a sua adequação aos objectivos propostos. Com este método começou-se a privilegiar novos materiais, mais inovadores e atractivos para o aluno, como figuras, fotografias, imagens, ilustrações e cartazes.

Em síntese, na segunda metade do século XX, linguistas e psicólogos dedicaram-se ao estudo de métodos de ensino das línguas estrangeiras, numa tentativa de analisar e implementar novas metodologias, mais eficazes na aprendizagem de novas línguas. No início, a relação entre a aquisição da LM e a aprendizagem da LE era intrínseca e acreditava-se que o insucesso na aprendizagem da LE seria uma consequência dos hábitos estabelecidos na aquisição da LM em criança, surgindo os erros por influência da LM. Nos anos 60, tal como referimos anteriormente, novas teorias passaram a defender a ideia de que havia diferenças significativas entre a aquisição da LM e a aprendizagem da LE e que nem todos os erros eram provocados pela interferência da LM. Defendia-se, portanto, que a aquisição de uma LE passaria por um processo de experimentação, de formulação de hipóteses acerca da língua. Na década de 70 a ênfase recaiu sobre o conceito de competência comunicativa, numa perspectiva mais abrangente, que integrava os conceitos de língua e cultura e se traduzia na capacidade dos aprendentes de LEs de interagir com outros falantes, produzindo mensagens reais, diferentes dos diálogos ensaiados nas aulas de língua. A pedagogia passou a ser centrada no aluno, substituindo-se textos fabricados por textos autênticos, dando-se prioridade ao diálogo e à comunicação oral, sem exclusão da escrita e da leitura.

Mais recentemente, a **Abordagem Comunicativa**, ou ***Communicative Language Teaching*** – ***CLT***, desenvolvida tanto no continente americano como no europeu e com grande aceitação por parte dos professores, veio

considerar a língua como um conjunto de acontecimentos comunicativos. Nobre (2010), aborda a ideia de ser competente na vertente da comunicação e conseguir comunicar através da língua passou a ser a principal preocupação, mais do que a precisão vocabular ou o cumprimento perfeito das regras gramaticais. Esta abordagem defende que a aquisição de uma LE envolve mais do que a mera aprendizagem de estruturas e formas, mais do que a prática gramatical isolada e intensiva. Contudo, para que haja uma efectiva aquisição, o aprendente, que passou a ocupar um lugar central, deve dominar as funções da língua e os seus diferentes contextos. O conhecimento das regras gramaticais e do discurso não são banidos do *CLT*, pois a comunicação não pode ocorrer se os intervenientes não partilharem noções básicas do funcionamento da língua. Este novo paradigma traz consigo uma ideia inovadora – o “aprender a aprender”. A aprendizagem é vista como contínua e da responsabilidade do aprendente, sendo o principal objectivo conduzir à sua autonomia.

Todos os métodos acima enunciados tiveram o valor de alertar para determinado aspecto do ensino das línguas, mas, ao longo dos anos, todos foram alvo de críticas, críticas essas que culminaram na sua adaptação ou reformulação.

Actualmente, a ideia estabelecida, referenciada por Gonçalves (2003) e Mira e Mira (2002), é a de que a escola deve ser encarada como um agente de transformação, em que todos aprendemos de maneira diferente, razão pela qual, ao longo dos tempos, os professores devem tentar colmatar a carência da actualização dos métodos, adaptando-os às diferentes situações e aos diferentes alunos. O processo de ensino e aprendizagem pode sofrer variações, de acordo com as necessidades dos alunos, ou de acordo com os seus interesses, devendo o professor facilitar a interiorização e o contacto com a LE. O professor deve organizar e seleccionar materiais que se adequem aos objectivos e interesses dos alunos e tentar aumentar o grau de

exposição dos aprendentes à LE, diminuindo as barreiras afectivas que por vezes surgem como obstáculo à aprendizagem.

Considerando a importância da vertente comunicativa e a necessidade crescente dos professores em ajustar as suas técnicas, foi criado o **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**, a partir de agora designado por QEER, em 2001, e o **Portfolio de Línguas**. O primeiro documento visa promover e facilitar a cooperação entre as instituições de ensino dos diferentes países europeus e reflectir acerca das práticas pedagógicas correntes. Com o QEER (2001) pretende-se fornecer uma base comum para a elaboração de programas de línguas em toda a Europa, eliminando barreiras de comunicação. Na sua abertura (QEER, 2001: 19), podemos ler:

«O Quadro Europeu Comum de Referência (QEER) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, (...) na Europa. Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação».

O **Portfolio de Línguas** é um documento de auto-avaliação, concebido pelo Conselho da Europa e baseado no QEER. Tem como objectivo permitir ao aprendente fazer a auto-regulação das suas aprendizagens, adquiridas em contexto formal ou informal, e registar todas as experiências linguísticas e interculturais. Permite também, aos professores de línguas, descrever o nível de competência de uma LE dos seus alunos.

No QEER (2001: 44) pode ler-se:

«O *Portfolio* permitirá aos aprendentes fazer prova da sua progressão para uma competência plurilingue, registando toda a espécie de experiências de aprendizagem num grande leque de línguas que, de outro modo, ficaria por certificar e por conhecer. Pretende-se que o

Portfolio encoraje os aprendentes a actualizar regularmente os registos sobre a sua auto-avaliação (em todas as línguas).»

Na prática, actualmente, no ensino das línguas estrangeiras tenta estabelecer-se um compromisso entre as várias abordagens e métodos. É reconhecido o valor que a exposição à língua acarreta, é permitido aos alunos analisarem o funcionamento da língua e são-lhes proporcionadas oportunidades para usar a língua em situações comunicativas. Esta ideia está presente no QECR (2001: 124), do seguinte modo:

«A finalidade do estudo das línguas modificou-se profundamente. Não se trata já de alcançar 'mestria' em uma, duas ou mesmo em três línguas (...) tendo como modelo final o "falante nativo ideal". Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas».

6 - O ENSINO PRECOCE DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM PORTUGAL

Neste capítulo centrámo-nos no ensino precoce de línguas estrangeiras, termo que temos vindo a utilizar para descrever o ensino (de carácter não obrigatório), que em Portugal tem lugar antes do 5º ano de escolaridade, ano em que assume um carácter obrigatório e de integração no currículo, na medida em que no programa do 5º ano de escolaridade está já contemplada a aprendizagem de uma LE. De facto, a medida de iniciar a aprendizagem de uma LE no 1º CEB vai de encontro ao que se pode ler no QECR (2001: 25) «A aprendizagem de línguas deve ser feita ao longo de toda a vida. Como tal, deve ser promovida e facilitada transversalmente pelos sistemas de ensino, do pré-escolar à educação de adultos».

De acordo com as concepções que temos vindo a desenvolver, o ensino precoce de LEs é o trabalho de iniciação a uma determinada língua no 1º CEB ou Jardim de Infância, através de um processo que se pretende que seja natural, espontâneo e desencadeador de mecanismos mais de sensibilização do que de aquisição. Tal como se pode ler no QECR (2001)

mais do que um processo de ensino e aprendizagem propriamente dito, o ensino precoce de uma LE deve basear-se numa aprendizagem activa, na sensibilização a uma ou várias línguas, na descoberta ou reconhecimento pela escola da pluralidade das línguas e culturas, na confirmação da identidade linguística e cultural do aprendente.

O factor idade tem sido apresentado por vários linguistas, de entre os quais merece destaque Chomsky, citado por Gonçalves (2003), para fundamentar a inclusão da aprendizagem das línguas estrangeiras na infância, baseando-se na ideia de que a apetência dos alunos no 1º CEB para a aprendizagem de uma nova língua é muito grande. Acerca deste assunto levanta-se uma questão importante: Qual a idade ideal para as crianças iniciarem o seu contacto com as LEs? A ideia de que a idade dos aprendentes influencia a efectividade da aprendizagem tem sido alvo de investigação, tendo recebido a designação de *Teoria do Período Crítico* (*critical period hypothesis*). Embora não haja consenso relativamente à idade adequada para iniciar esta aprendizagem, e esse período não esteja objectivamente delimitado, enquadrada nesta linha paradigmática, é defendida a ideia de que existe um período crítico para a aprendizagem das línguas, defendendo que as crianças aprendem LEs com mais facilidade que os adultos. Existe a noção de que, a partir de determinada idade, o ser humano começa a sentir mais dificuldades em aprender uma segunda língua, ou em efectuar novas aprendizagens, pelo que se deve começar a aprender uma segunda língua “precocemente”, o mais cedo possível. O conceito de “aprendizagem precoce” de uma língua é um conceito que tem gerado alguma controvérsia, na medida em que a sua delimitação não é clara. Em termos científicos, a questão do momento ideal para a iniciação da aquisição de uma LE e da existência de um período crítico tem sido alvo de várias reflexões, levantando-se a questão de que, se a aprendizagem for iniciada enquanto o aprendente é ainda criança, as probabilidades de uma maior fluência na LE em anos posteriores aumentarem. Cohen (1991), citado por Pereira (2010),

refere uma maior plasticidade das estruturas cerebrais antes da puberdade, acrescentando que as crianças, neste nível etário, ainda não possuem preconceitos relativamente a outras línguas e culturas e se encontram, por isso, mais motivadas. O autor afirma ainda que as aprendizagens efectuadas nos primeiros anos de escolaridade estão mais articuladas com a realidade. De facto, a nossa experiência enquanto professora de Inglês no 1º CEB diz-nos que, de um modo geral, quanto mais cedo se iniciar a exposição à língua, maior será a abertura dos alunos face à mesma, mais facilmente os alunos aprenderão e melhores serão os seus resultados.

Perguntamo-nos, então, como deve um professor proceder na sua tarefa de ensinar uma LE? Cohen (1991), citado por Pereira (2010), defende que o processo de ensino e aprendizagem das LEs deverá ser considerado como um elemento coadjuvante no desenvolvimento global da criança. As exigências cognitivas das actividades propostas neste processo não devem ultrapassar a maturidade da criança nem o seu desenvolvimento. Pelo contrário, devem ter como objectivo a abertura de novos horizontes, através de tarefas pedagógicas estimulantes e inovadoras. Para que os aprendentes se tornem competentes numa nova língua é necessário que conheçam o código linguístico e cultural, fazendo uso deste de forma apropriada. Contudo, a fluência na LE não deve ser o único objectivo deste processo. Em consonância com o que afirma o autor, julgamos poder considerar que o professor não se deve restringir aos conteúdos sugeridos nas Orientações Programáticas, nem à urgência de os cumprir, devendo apostar na motivação, na descoberta natural e no uso espontâneo de vocabulário. O professor deve trabalhar no sentido de desenvolver nos seus alunos a já referida ZDP, um dos conceitos base da teoria de Vygotsky, levando os seus alunos a arriscar e a esforçarem-se.

Frias (1992) afirma que, para além de ter como principal objectivo o acto de comunicar, a língua constitui-se como identidade pessoal, regional ou nacional, étnica ou religiosa dos falantes, razão pela qual ensinar uma LE

não pode ser um processo estático, uma simples transmissão de conhecimentos. A experiência profissional do docente é valiosa, assim como a sua capacidade de adaptação às circunstâncias. No nível de ensino sobre o qual se debruça o nosso estudo - o 1º Ciclo do Ensino Básico - que corresponde à etapa escolar em que os alunos devem adquirir as noções básicas de estrutura e funcionamento da língua, o trabalho de sensibilização por parte do professor é uma tarefa importante, mas pouco visível aos olhos dos pais. Cabe ao professor praticar um ensino de sucesso, reconhecendo as diferenças existentes entre cada aluno e implementando estratégias conducentes ao sucesso da aprendizagem. Cabe-lhe ainda fomentar a curiosidade pelo outro, pela sua língua e cultura, levando os alunos a encontrar afinidades entre a LE e a LM. O professor deve adoptar uma variedade de procedimentos, exercícios e técnicas, de forma a abranger o maior número de aprendentes e tendo em conta os vários estilos de aprendizagem existentes. As actividades devem ser centradas no sujeito-criança e as estratégias a utilizar devem ser lúdicas, visando sobretudo a oralidade. Na selecção das metodologias a adoptar, o professor deve ter em conta o facto de nem todos os alunos serem iguais e de, por isso, aprenderem de forma diferente e a ritmos diferentes. Na área do ensino das línguas, e de acordo com Grinder (1989), os alunos podem ser classificados como *visuais*, *auditivos* ou *sensoriais*. Para os alunos tendencialmente visuais, tal como o nome indica, a visão é o órgão principal de conhecimento, pelo que necessitam de ver o que estão a aprender. Outros alunos têm a capacidade da audição mais desenvolvida e interiorizam melhor ouvindo, razão pela qual são denominados de auditivos. Para os alunos cinestéticos o envolvimento físico constitui um precioso auxiliar de aprendizagem, o que os leva a mostrar mais interesse por actividades que envolvam movimento físico. Esta classificação de Grinder (1989) remete-nos para as *Múltiplas Inteligências*, que referimos anteriormente, teoria da inteligência humana desenvolvida pelo psicólogo Howard Gardner (2000) e que classifica os

alunos de acordo com as suas formas de perceber e compreender o mundo. Três das inteligências referidas por esta teoria - *visual-espacial*; *musical-rítmico* e *corpo-táctil* – correspondem, pelas características que as definem, a alunos essencialmente visuais, auditivos e sensoriais, respectivamente.

No processo de aprendizagem de uma língua torna-se fulcral o desenvolvimento da motivação, da capacidade e da confiança. Para que a aprendizagem ocorra, é essencial desencadear motivação nos alunos. Nesse sentido, o jogo pode ser utilizado como incentivo. Uma atitude motivada e interessada é comum a um aprendiz com resultados positivos pelo que o professor deve ter em mente que a motivação constitui uma atitude fundamental no processo de aquisição de uma LE. O papel do professor é compreender o que motiva e desmotiva os alunos e procurar condições que favoreçam a aprendizagem da LE. Os alunos motivados participam activamente na aula, intervêm, demonstram interesse pelas actividades, não tendo receio de experiências novas e desafiantes. Por oposição, os alunos desmotivados não costumam demonstrar interesse pelos materiais, podendo reagir mal a tarefas que fujam da sua rotina. Se o aluno não se sentir motivado, resiste às tentativas de ensino do professor e, no caso da aprendizagem de uma LE, pode resistir à sua utilização.

Neste sentido, parece-nos importante o que diz Nobre (2010), na medida em que, enquanto professores importa reflectir sobre se, na nossa actuação, temos realmente em conta as necessidades dos alunos, para que estes se sintam motivados. Os métodos de ensino e as estratégias adoptadas pelo professor devem ser flexíveis e adequadas ao nível etário e ao nível de desenvolvimento dos aprendentes, de forma a servir as diferentes necessidades dos alunos. Devem ainda ser tidos em conta aspectos como a sua proveniência social e cultural. O sucesso deve ser mais valorizado do que o fracasso ou o erro, inevitáveis ao longo de percurso de aprendizagem, contribuindo para que os alunos se sintam seguros relativamente à

exploração de novos conceitos. O professor detém um papel muito importante na motivação dos alunos, em especial nas crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico. Os professores de línguas, ao ensinar no 1ºCEB, devem ter a capacidade de adoptar as suas didácticas ao nível etário em questão, nível esse cujos interesses e necessidades são diferentes dos dos outros níveis. Ensinar através do jogo, como analisaremos no capítulo III deste trabalho, oferece ao professor uma oportunidade única de ligar a individualidade do jogo às exigências do currículo e dos alunos.

7 - ORIENTAÇÕES PROGRAMÁTICAS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Consideramos pertinente a referência às Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, elaboradas pelo Ministério da Educação, em 2005, por ser este o documento-chave a partir do qual se regem as práticas dos professores de Inglês neste nível de ensino. As Orientações Programáticas surgiram da necessidade de existência de um documento de apoio à regulação do ensino e aprendizagem do Inglês no 1º CEB e visam favorecer uma perspectiva integradora da aprendizagem das línguas na Educação Básica. Dos Princípios Orientadores deste documento, cujas competências compreendem aspectos de natureza metacognitiva, afectiva e social, integrando conhecimentos, capacidades e atitudes, merecem destaque a sensibilização à diversidade linguística e cultural, o desenvolvimento de uma competência comunicativa integradora das várias linguagens e a promoção de uma educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania.

Na abertura das Orientações Programáticas do PGEI (2005: 9-10), é possível ler-se que a elaboração deste documento decorre do reconhecimento da relevância da introdução da aprendizagem da Língua Inglesa enquanto língua de comunicação internacional por excelência, do

seu carácter essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, do seu contributo, tido por fundamental, para a construção da cidadania. Estas orientações enquadram-se, ainda, na convicção de que ao ensinar-se Inglês aos mais novos se está a contribuir para o desenvolvimento global da criança, não apenas para o seu sucesso na aprendizagem de línguas.

O tipo de estratégias, actividades e metodologias a adoptar pelo professor de Inglês no 1º CEB deverão ir ao encontro do carácter de sensibilização da medida e ajustar-se ao público-alvo. Estando prevista uma sensibilização, mais do que uma aprendizagem, cabe aos professores a leccionar Inglês no 1º CEB a tarefa de seleccionar, adaptar e implementar estratégias, materiais e actividades, por forma a desenvolver competências de comunicação e privilegiar a interacção oral. O professor deve adoptar uma variedade de procedimentos, exercícios e técnicas, de forma a abranger o maior número de aprendentes e tendo em conta os vários estilos de aprendizagem existentes. As estratégias a utilizar devem ser lúdicas, baseando-se na audição de canções, rimas, histórias, no uso de jogos, recorte, colagem, desenho ou expressão dramática. A ênfase deve ser dada à audição e à oralidade, especialmente na fase inicial, incluindo a imitação de sons, entoações e ritmos e explorando a «produção oral». Tal ênfase poderá ser explicada pelo facto de muitas crianças do 1º C.E.B., sobretudo as do 1º e 2º ano, não disporem ainda de bases sólidas em termos de escrita ou leitura, pelo que a introdução de enunciados escritos nestes níveis poderia causar eventuais interferências na aprendizagem da LM. No entanto, e segundo este referencial, a leitura e a escrita podem desempenhar um papel de apoio crítico e não devem ser negligenciadas. No que respeita a selecção das metodologias a adoptar, as *Orientações Programáticas* do PGEI no 1º CEB apontam para a utilização preferencial de actividades lúdicas, as quais, segundo este documento, 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 proporcionam uma relação positiva com a aprendizagem. O jogo deverá ser, tanto quanto possível, utilizado nas aulas de Inglês, dado que «é uma das actividades que ocupa a criança durante mais tempo e à qual esta dedica maior atenção».

Também os conteúdos a abordar nas aulas de Inglês do 1º C.E.B. são alvo de referência. Segundo este documento, é importante que as actividades de Inglês não estejam condicionadas por um programa centrado em conteúdos obrigatórios, mas que, pelo contrário, haja espaço para a articulação interdisciplinar e para a integração da diversidade de experiências e de interesses de cada turma. A adaptação dos temas e conteúdos às diferentes turmas deve ser uma preocupação do professor de Inglês no 1º C.E.B. Em síntese, as Orientações Programáticas sugerem temas resultantes do mundo da criança e defendem que qualquer programa de aprendizagem de línguas deve corresponder aos interesses dos alunos, estimulando o seu envolvimento activo, a sua imaginação e criatividade.

Em síntese, nas Orientações Programáticas é defendida a ideia de que qualquer programa de aprendizagem de línguas deve corresponder aos interesses dos alunos, apelar às suas emoções, estimular o seu envolvimento activo, a sua imaginação e criatividade, sendo os temas definidos resultantes do mundo da criança, do Currículo Nacional do EB e da informação cultural sobre os países de LI.

8 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA NA SOCIEDADE PORTUGUESA

O 1º Ciclo do Ensino Básico é o alicerce a partir do qual se desenvolvem e organizam todas as outras escolaridades, tempo de grandes aprendizagens e descobertas sociais. De acordo com Strech-Ribeiro (2005), perspectiva com a qual nos revemos, actualmente, pretende-se que as escolas não se limitem a ser meros locais de transmissão de conhecimentos, mas sim que se preocupem com a criação de contextos mais estimulantes para a aquisição de saberes e competências básicas, de uma forma lúdica, criativa e facilitadora. Para além de transmitir saberes, as escolas têm também como função desenvolver os valores humanos e a afectividade que a sociedade actual, cada vez mais tecnológica, necessita. Por vezes, contudo, os professores descaram a importância das aprendizagens informais, ou seja, as aprendizagens que os alunos realizam no dia-a-dia, fora do contexto escolar, de forma involuntária e quase subconscientemente. Neste sentido, a escola deve procurar modificar a sua actividade, deixando de ser um espaço fechado, preocupando-se com o que oferece aos alunos e com as aprendizagens que estes conseguem realizar. De facto, importa ter em conta que ser criança é um tempo único e brincar é uma função fundamental para o seu equilíbrio físico, psíquico e intelectual. A criança não pode nem deve ser privada desta oportunidade pelo que esta fase não pode ser descurada. A escola tem uma grande responsabilidade neste sentido, uma vez que uma importante parte do dia da criança é passado dentro do espaço escola. De facto, o tempo que a criança passa hoje em família é muito menor que o tempo que passa na escola. A limitação de tempo e disponibilidade para os filhos é uma realidade para os pais dos tempos modernos. Ao regressarem a casa, ao fim de um dia de escola, as crianças ocupam muitas vezes o seu tempo livre sozinhas e ficam, normalmente, limitadas ao espaço interior de casa, ocupando o tempo com jogos solitários. Quando transitam da educação pré-escolar para o ensino básico, as crianças entram numa instituição onde o

jogo é, muitas vezes, pouco valorizado. Por esta razão, a escola deve oferecer aos alunos a oportunidade de brincar, num espaço adequado às suas características e acompanhados por crianças da sua idade. Actualmente, a escola oferece às crianças poucas oportunidades de praticarem actividades lúdicas auto-dirigidas, e essas oportunidades, quando existem, estão geralmente reservadas ao recreio, durante os intervalos das actividades lectivas. O jogo, objecto de estudo desta investigação, e que desenvolveremos mais pormenorizadamente neste capítulo, é uma actividade que o ser humano pratica ao longo da vida, fundamental para o desenvolvimento das crianças nos âmbitos sensorio-motor, cognitivo, afectivo e social. Através do jogo, o indivíduo projecta as suas emoções e desejos e manifesta a sua personalidade. Através deste, é dada às crianças a oportunidade de partilhar experiências, brincar, aprender, competir, manter relações sociais, criar ou fortalecer laços de amizade.

De acordo com o QECR (2001) a opção de iniciar cada vez mais cedo o contacto com uma LE tem como objectivos, a longo prazo, a construção de uma Europa forte, espaço de livre circulação de pessoas e bens, e a criação de condições de mobilidade dos cidadãos europeus, de forma a aumentar condições de empregabilidade. O ensino de línguas estrangeiras a crianças numa idade considerada precoce” é uma situação que não é nova na Europa. Tem tradição em escolas e colégios privados e tem sido objecto de experimentação, em diferentes modalidades e com diferentes resultados, em vários países europeus, desde os anos 70. Em Portugal, o conceito de “ensino precoce” tem sido usado para descrever o processo de ensino de uma LE que ocorre antes da “idade institucional”, ou seja, antes do 5º ano de escolaridade. De facto, a oferta de programas de LÊs destinados a crianças mais novas tem-se tornado mais comum, o que reflecte a importância que as LÊs têm vindo a assumir na sociedade actual. Em Portugal, o Inglês tem vindo a ser inserido no 1º Ciclo sob a forma de uma área de estudo não obrigatória e, apesar de não fazer ainda parte dos currículos do 1º Ciclo do

Ensino Básico, a introdução de uma LE reflecte uma filosofia aberta à mudança e às diferentes realidades existentes.

Inicialmente, o despacho nº 14 753/2005, de 24 de Junho, aprovou o *Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico (PGEI)*, por se considerar um processo essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural. Esta medida foi tomada no âmbito do conceito de “escola a tempo inteiro”, tal como referem as Orientações Programáticas, reflectindo a preocupação em ajustar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, de adaptar os horários escolares às necessidades das famílias, proporcionando aos alunos aprendizagens novas e diversificadas e assegurando que esses tempos são pedagogicamente complementares das aprendizagens. Com este despacho, o ensino do Inglês afirmou-se como um complemento educativo gratuito e universal, uma actividade extra-curricular, de carácter optativo, paralelamente a outras áreas como o Apoio ao Estudo, a Actividade Física e Desportiva, a Música, os Jogos Matemáticos, o Hip-Hop e a Expressão Dramática.

Em 2006, tal como referido anteriormente, o despacho nº 12 591/2006 revogou o anterior despacho de 2005, alterando a denominação do enquadramento do *Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico*, passando a ser *Actividades de Enriquecimento Curricular (AECs)*. Com este novo despacho, a oferta do Inglês para o 3º e 4º anos de escolaridade passou a ser obrigatória, continuando, contudo, a sua frequência a ser livre. Numa fase posterior, no ano lectivo de 2008-2009, o ensino do Inglês foi alargado aos quatro anos do 1º ciclo, mantendo a natureza facultativa e sendo ministrado em horário pós lectivo. Consideramos que as condições desta institucionalização são, por um lado, positivas, porque tornam possível o ensino de Inglês de forma generalizada no 1º Ciclo, mas também negativas, na medida em que remetem o ensino de Inglês para um espaço extra-curricular, optativo e por isso frequentado apenas por alguns alunos. Como consequência, revestindo-

se esta aprendizagem de um carácter de obrigatoriedade apenas no 2º Ciclo do Ensino Básico, e devido à moldura legal acima citada, desde a implementação desta medida assiste-se à coexistência, no 2º Ciclo, de alunos com experiências de aprendizagem de Inglês e de outros sem qualquer contacto prévio com a língua. Assim, embora se procure alargar o ensino do Inglês a todos, permite-se que este ensino seja de frequência facultativa, o que abre espaço à criação de assimetrias nas aprendizagens do 2º Ciclo do Ensino Básico.

Strecht-Ribeiro (1998: 43) sistematiza da seguinte forma a inclusão do Inglês em todo o processo de ensino e aprendizagem neste nível de ensino:

«O ensino da L.E. deve pautar-se sempre por princípios promotores da inter e transdisciplinaridade, numa perspectiva de integração curricular que consagre uma visão simultaneamente humanista e holística da educação da criança, podendo consequentemente servir para contextualizar as actividades das outras áreas curriculares ou, opostamente, usar estas mesmas para a criação de contexto para actividades de L.E.».

Pela sua relevância, e perante o exposto acima, consideramos importante dar a conhecer as conclusões expressas no relatório produzido pela Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), instituição responsável pelo acompanhamento do *PGEI*, em 2009. Em síntese, a Associação considera urgente extinguir o estatuto de frequência facultativa e de carácter extracurricular atribuído ao ensino de Inglês no 1º Ciclo, sublinhando a necessidade de apostar na formação de professores de Inglês para este nível de ensino:

«não se pode continuar a afirmar que todos os alunos têm Inglês no 1º ciclo, não se pode continuar, simplesmente a aceitar as estatísticas que não revelam a quantidade e a qualidade das aprendizagens adquiridas. (...) Só faz sentido que a aprendizagem de Inglês seja integrada no currículo do 1º ciclo».

Apesar de devidamente regulamentada, a questão da implementação de uma LE no 1º ciclo tem provocado algum debate em torno das concepções de enquadramento. Por um lado, temos a perspectiva de sensibilização, por outro a perspectiva de uma aprendizagem formal da língua. A primeira abrange objectivos mais gerais, de desenvolvimento de laços sócio-afectivos, enquanto a segunda se preocupa mais com o desenvolvimento de competências linguísticas. A legislação em vigor enuncia princípios mais ligados à sensibilização, nomeadamente quando se refere à construção de uma consciência plurilingue e pluricultural. O estímulo e a confiança são palavras-chave nos documentos oficiais relativos à aprendizagem das LEs, nomeadamente no Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais, o qual visa que

«o processo de ensino se centre na promoção de uma relação afectiva com a língua estrangeira (...) e que (...) aos aprendentes sejam dadas oportunidades de se envolverem em tarefas e actos comunicativos que lhes proporcionem vivências estimulantes».

A implementação do Inglês como Actividade de Enriquecimento Curricular tem sido um tema sujeito a debate nos plenários da APPI, entre os professores de 1º Ciclo e os professores de Inglês que leccionam neste nível, também devido à questão da adequação das metodologias utilizadas à faixa etária em questão. As *Orientações Programáticas*, que colocam a ênfase no desenvolvimento de competências e capacidades facilitadoras de uma posterior aprendizagem formal bem sucedida, salientam a importância da aprendizagem precoce da língua inglesa com base em actividades lúdicas e na comunicação oral, tal como referimos anteriormente. A finalidade última da LE deverá ser a capacidade de comunicar adequadamente, transmitindo informações. Esta ideia remete-nos para a já referida Abordagem Comunicativa, ou *CLT*, cuja ideia-chave é a de que a aprendizagem de uma LE tem como objectivo o conseguir comunicar através da língua.

Contudo, tendo em conta o nível etário dos alunos e o facto de ser uma iniciação ao Inglês, os objectivos não podem ser irrealistas. O professor deve começar por sensibilizar as crianças para a existência de outras línguas, para além da sua LM, bem como de outras culturas, nomeadamente através da abordagem de festividades britânicas, que permitirão ao aluno conhecer uma cultura diferente. Posteriormente, o professor deve encorajar as crianças a comunicar em LE, num clima de confiança, para que o ensino precoce da LE permita criar bases para o sucesso na aprendizagem dessa língua no 2º Ciclo.

O debate em torno desta questão tem originado novas ideias e conceitos. Um dos autores que se têm debruçado sobre esta questão é Armanda Zenhas, Mestre em Educação pela Universidade do Minho e autora de vários artigos na área da Educação, de entre os quais merecem destaque artigos sobre a aprendizagem precoce do Inglês (*Inglês no 1.º ciclo* - 31/08/2005, *Porquê aprender Inglês no 1.º ciclo?* - 14/09/2005, *O ensino do Inglês no 1.º ciclo* - 28/02/2007). Em 2005, ano em que a medida foi implementada, a autora expressou a sua opinião no site Educare.pt, a 31.08.2005, manifestando “regozijo pelo facto de o ensino do Inglês se iniciar finalmente numa idade mais precoce”. Contudo, no mesmo site, Zenhas (2005) manifestava a sua satisfação, mas também alguma relutância relativamente à forma como a medida foi implementada. A autora afirma que «O início da aprendizagem da língua inglesa no 1.º ciclo é uma medida positiva, cuja necessidade se fazia sentir, de há muito. Contudo, algumas questões importantes se colocam na forma como vai ser posto em prática».

De facto, a forma como a generalização prometia processar-se levantou algumas dúvidas e inquietações entre os professores, que não estão, ainda, totalmente dissipadas e que estão bem patentes nos artigos de Zenha acima citados. O carácter extracurricular da disciplina, a formação e a forma de contratação dos professores são aspectos que têm vindo a ser debatidos pela APPI ao longo destes seis anos. Sendo o Inglês uma disciplina

extracurricular, não é de frequência obrigatória, o que se pode traduzir numa desigualdade de conhecimentos na entrada para o 5º ano de escolaridade. Embora os dados divulgados na imprensa apontem para que uma grande maioria das crianças opte pela sua frequência, poderá sempre haver quem opte pelo contrário. Na entrada para o 2.º ciclo, esta disparidade de conhecimentos a nível da língua inglesa irá tornar-se um problema, com a possibilidade de, numa mesma turma, existirem alunos com alguns anos de aprendizagem de Inglês e outros que nunca tiveram qualquer contacto com essa língua na escola. Caberá então aos professores de Inglês do 5º ano a difícil tarefa de gerir estas desigualdades.

Em suma, a implementação do ensino do Inglês no 1º CEB foi, em nosso entender, e em sintonia com as ideias expressas por Zenhas (2005), o primeiro passo na diminuição do atraso do nosso país no início da aprendizagem de uma LE, visto que Portugal está entre os países europeus em que essa aprendizagem obrigatória começa mais tarde (10 anos). Contudo, seis anos depois, é de lamentar que esta medida do governo não tenha tornado o ensino do Inglês efectivamente universal e não tenha garantido aos professores condições estáveis de trabalho, para que a aprendizagem se possa processar com a qualidade que as crianças merecem e a importância que esta disciplina justifica.

CAPÍTULO III

O JOGO

A IMPORTÂNCIA DO JOGO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

1 - INTRODUÇÃO

Após abordarmos a questão da Língua Materna – Língua Estrangeira, os processos de aquisição e de aprendizagem, analisadas algumas das diferentes perspectivas de ensino que têm surgido ao longo dos tempos e a forma como estas têm evoluído, numa escola que se pretende hoje que seja uma Escola em Mudança e a forma como o Inglês tem sido ensinado no 1º CEB nos últimos anos, decidimos analisar, neste terceiro capítulo, com base na revisão da literatura, o papel das metodologias a adoptar neste nível de ensino. Por considerarmos que as metodologias passíveis de serem utilizadas numa aula de Inglês no 1º CEB são vastas (jogos, canções, rimas, *arts and crafts*, fichas de trabalho), e que cada uma delas é merecedora de uma análise individual, decidimos dar especial enfoque ao jogo. Tendo por base a nossa experiência pessoal, enquanto professora de Inglês do 1º CEB e, em sintonia com o que afirmam Sugar e Sugar (2002), por considerarmos que esta será uma das metodologias que aliam o carácter lúdico a um elevado grau de eficiência, optámos pela sua eleição para enfoque da nossa análise. Assim, o nosso estudo centra-se especificamente na metodologia do jogo, uma das metodologias que, de acordo com os dados obtidos através do nosso inquérito por questionário e que apresentaremos no capítulo IV, é das mais utilizadas pelos professores de Inglês a leccionar no 1º CEB, em Évora. Neste terceiro capítulo, inteiramente dedicado ao jogo, foram abordadas vantagens e condicionantes desta metodologia, bem como razões para se ensinar através do jogo, formas de adaptar esta metodologia aos vários tipos de aluno e o papel que o professor deve adoptar ao pôr em prática um jogo em contexto de sala-de-aula.

2 - O INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO – PERTINÊNCIA DAS METODOLOGIAS A ADOPTAR

Aos professores a leccionar Inglês no 1º CEB cabe a tarefa de seleccionar, adaptar e implementar estratégias, materiais e actividades que vão de encontro ao carácter de sensibilização da medida e que se ajustem ao público-alvo. A pertinência das metodologias utilizadas no ensino do Inglês no 1º CEB é crucial, uma vez que este será o primeiro contacto das crianças com uma LE, numa fase que é ainda de formação da sua própria identidade. A selecção das metodologias a adoptar, objecto de estudo da nossa dissertação, tem sido alvo de vários estudos, sendo um dos exemplos o estudo efectuado pelos professores Conceição Teixeira, Cristina Lopes, Dalila Coelho, Florêncio Moniz e Irene Galrito, intitulado “Projecto 4ward - Starting from square 4”, apresentado no 22º Congresso APPI, em Maio de 2008. Este projecto de investigação-acção pretendeu abordar a questão do acompanhamento dos alunos na disciplina de Inglês na transição do 1º para o 2º CEB. Os resultados deste estudo revelam que para 74% dos alunos entrevistados, o Inglês é «Muito Importante» para falar com pessoas de outros países, perceber canções, jogos, filmes e para usar o computador. Quando interrogados sobre as actividades de que mais gostaram, os jogos na sala de aula foram a resposta de 60% dos alunos. Os resultados deste estudo são aqui citados na medida em que vão ao encontro do que se pretende analisar nesta investigação, ou seja, que as metodologias poderão ser consideradas como o elemento-chave para uma aprendizagem de sucesso neste nível de escolaridade, com características tão peculiares.

Ao entrar na aula, cada aluno traz consigo a sua “bagagem”, a sua personalidade, os seus conhecimentos e competências, as suas experiências e descobertas. Todos estes elementos passaram a condicionar a selecção das práticas pedagógicas pelo professor e cada aluno tornou-se um desafio à sua competência. O professor é hoje em dia um gerador de situações estimuladoras e eficazes, contexto em que, tal como afirmam Sugar e Sugar

(2002), o jogo ganha espaço como a ferramenta ideal de aprendizagem, estimulando o interesse dos alunos e envolvendo-os nas aprendizagens. O jogo é a forma mais natural das crianças aprenderem, ajudando-as a construir novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo a sua personalidade. O jogo é o método mais lúdico de se adquirir qualquer aprendizagem, pois requer raciocínio e atenção, implicando, muitas vezes, partilha de saberes e sentimentos. Sugar e Sugar (2002) defendem a ideia de que os jogos são um espaço privilegiado na formação do indivíduo e através destes os professores podem observar o comportamento social dos alunos. Jogando, a criança entende que tem que cumprir regras, que todos os jogos têm regras e que se não as cumprir o jogo não resulta. A criança tem que saber tomar decisões, deve empenhar-se para alcançar a vitória e, se não o conseguir, saber perder e aprender a melhorar. El-Shamy (2001), afirma que todo o jogo, por mais simples que seja, envolve etapas fundamentais para a aprendizagem social do indivíduo. Permite o relacionamento social regrado, a compreensão e interiorização de algumas regras de conduta; auxilia o desenvolvimento do pensamento cognitivo, assim como a coordenação físico-motora, adaptando-se às capacidades físico-mentais dos aprendentes. Os jogos, adequados à idade e maturidade dos alunos, são actividades que despertam a sua atenção e motivação, implicam o trabalho com colegas, encorajando a aprendizagem através do contacto com os outros. Servem para ensinar o desportivismo e a honestidade e ajudam as crianças a partilhar e a esperar pela sua vez, a ganhar e a perder, assim como a importância de cumprir as regras.

3 - O JOGO NO CURRÍCULO

APRENDIZAGENS, OBJECTIVOS E RESULTADOS

Sendo no nosso trabalho atribuído especial enfoque à metodologia do jogo, importa começar por defini-lo, interrogando-nos sobre a eficiência desta ferramenta, utilizada por tantos educadores e que, de acordo com a nossa experiência enquanto professora de Inglês no 1º CEB, tão eficaz se tem revelado na aprendizagem dos alunos.

Se pesquisarmos a definição de jogo no *Random House Dictionary*, ou no *Oxford History of Board Games*, citados por El-Shamy, (2001:7), encontraremos a seguinte definição:

«a competitive activity involving skill, chance, or endurance played according to rules.» No *Oxford History of Board Games*, David Parlett escreve que «a formal game (...) is a contest to achieve an objective».

O jogo é uma actividade competitiva, que envolve capacidades, paciência e regras. Há algo de universal em jogar um jogo, algo que apela a todos nós. Há um prazer em jogar, que resulta do envolvimento, da interacção com os outros jogadores, da competição que decorre do jogo e da construção de competências. Todos estes factores, em conjunto, contribuem para tornar a aprendizagem divertida. O prazer de jogar leva as pessoas a aprender e reforça as aprendizagens. O jogo pode ser muito gratificante, pois, à medida que jogamos, aumentamos os nossos conhecimentos e as nossas capacidades. Se o jogo nos motivar, somos totalmente absorvidos por este, levando-nos a querer jogar mais e melhor. Isto não significa que este seja a resposta para todos os males da aprendizagem, mas é, de acordo com Sugar e Sugar (2002), uma excelente ferramenta para envolver o aluno e consolidar a aprendizagem. Os jogos são jogados no contexto de um mundo imaginário, fechado, onde todos começamos como iguais, com o mesmo tempo e recursos para atingir o objectivo. É importante lembrar que cada jogo é um mundo de fantasia, com as suas regras próprias e esforços para vencer de acordo com estas. A noção de que o jogo é um mundo à parte,

onde os resultados não são necessariamente iguais aos da vida real, é aceite por todos. A fantasia dos jogos é muitas vezes posta de parte quando se trata de jogos em sala-de-aula, mas pode ser um factor muito importante no seu sucesso. Os jogos podem oferecer a cada um uma perspectiva dos seus hábitos, rotinas e das suas tendências para pensar, sentir e agir em determinadas formas. Muitos jogos simples, de papel e lápis, quase não usam fantasia e são bastante bem sucedidos. Num jogo, nem sempre agimos como agiríamos na vida real; agimos de acordo com as regras. Um jogo faz muito mais do que apenas ocupar o nosso tempo ou fazer com que o tempo passe de uma forma agradável. Um jogo realmente bom absorve-nos por completo, fazendo-nos esquecer o tempo e o lugar em que nos encontramos. Talvez seja a combinação de regras, equipamento, tempo, conteúdo e elementos de fantasia que confere a sensação de “estar noutra mundo”, desafiando a nossa imaginação e tornando os jogos tão apelativos. A propósito desta questão Barbeiro (1998:15), citando Fillioud *et al.* (1981) afirma que «O jogo é libertador, corresponde à expressão de uma necessidade profunda, inerente à natureza humana, no mesmo plano que o sonho, do qual é, por assim dizer, o equivalente acordado».

Em contextos informais, costuma dizer-se que, actualmente, é difícil ensinar. É difícil manter os alunos interessados e motivados. O esforço faz parte da aprendizagem de uma nova língua e numa faixa etária como aquela sobre a qual se debruça o nosso trabalho, o jogo ajuda e encoraja o aluno a aprender e a manter interesse nas suas aprendizagens. Para além disso, o jogo também ajuda o professor a criar situações de aprendizagem interessantes para os alunos. Os jogos não devem ser encarados como uma metodologia a utilizar apenas em dias de mau tempo ou nas últimas aulas de cada período. Devem ser encarados como uma metodologia eficaz na aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, devem ser adoptados pelos professores como prática corrente nas suas aulas. Pouco a pouco o jogo tem vindo a ser integrado nas práticas dos professores, o que há cerca de 10

anos atrás não ocorria. A obrigação escolar não englobava o jogo, tomando-o como supérfluo, como perda de tempo, como um desvio face aos objectivos a alcançar; hoje em dia pretende-se que, ao transpor o jogo para o processo de ensino e aprendizagem, os professores tentem basear a sua pedagogia em métodos mais activos, numa descoberta do mundo das crianças. As crianças têm necessidade de jogar e isso deve ser tido em conta na sua formação. O jogo deve ser um meio para atingir a aprendizagem, pelo que as suas actividades devem ser orientadas segundo os objectivos que se pretende atingir. O jogo disfarça o carácter penoso associado ao trabalho e algumas das suas características possibilitam a sua adequação à sala-de-aula. A existência de regras torna possível recriar no jogo regras e conhecimentos que se pretende que os jogadores adquiram ou pratiquem. Quando o jogo termina, pretende-se que subsistam ganhos para a aprendizagem.

Barbeiro (1998: 20) parafraseia Wallon (1965), ao afirmar que o jogo constitui uma suspensão de «obrigações, necessidades e disciplinas habituais da existência».

Os jogos na sala de aula têm muitas vantagens e são o veículo ideal para aprender. Contudo, existem ainda algumas resistências quando se ouve a frase “vamos jogar um jogo”. Muitas pessoas consideram ainda que jogar é um desperdício de tempo e alguns professores evitam o jogo por pensarem que os podem catalogar como pouco profissionais. Nem sempre, porém, a aprendizagem tem de ser árdua, aborrecida, lenta ou sossegada. Da mesma forma, jogar não tem necessariamente que estar associado a expressões como “trivial” ou “brincadeira”. É possível jogar um jogo que, não sendo inútil, seja divertido. É possível jogar um jogo que é, ao mesmo tempo, divertido e instrutivo. Serão estes os jogos que devem ser utilizados em sala de aula.

Alguns professores baseiam a sua relutância em usar jogos na sala de aula no factor “competição” que os jogos muitas vezes envolvem. Este factor

tem que ser cuidadosamente abordado, para que, por um lado, não ofusque a aprendizagem, nem, por outro, elimine o factor de diversão. Quando a competição faz parte do jogo e este é devidamente conduzido, torna-se um factor positivo na aprendizagem. José (1987: 79) afirma que «o espírito da competição é parte intrínseca da natureza humana e é um dos estímulos para o crescimento físico e intelectual dos jovens».

Existe também a conotação de os jogos serem para crianças, embora esta ideia tenha vindo a perder importância ao longo dos tempos. Os jogos podem envolver e motivar alunos de todas as idades. O jogo é universal, apela a todos, envolve o jogador, que interage com os outros e compete, aumentando as suas competências. O jogo é um processo educativo tão poderoso que a aprendizagem ocorrerá espontaneamente. Apesar deste reconhecimento, a sua inclusão no currículo é ainda problemática, devido à resistência por parte de alguns professores.

Nesse sentido, parece-nos importante o que diz Barbeiro (1998:138), quando afirma que:

«O contributo do jogo torna-se tanto mais efectivo quanto se encontrar fundado na consciência por parte do professor das relações que activa. A sua reflexão permite-lhe seleccionar um determinado jogo ou então adaptá-lo, reformulá-lo, criá-lo».

Aprender através do jogo envolve os alunos e motiva-os a interagir com o tema que está a ser trabalhado. Esta interacção leva os jogadores a mostrar a sua compreensão do tópico, numa competição amigável entre os vários jogadores. Durante o jogo, os jogadores põem em prática as suas capacidades de comunicação e colaboração, seguindo instruções, assim como as suas capacidades cognitivas, tentando resolver o problema e pensar criticamente. Os jogos são uma forma activa de envolver os alunos na aprendizagem, de os “manter em bicos dos pés”, sempre interessados. Os jogos a pares, ou em equipas, dão aos alunos a oportunidade de criar laços entre si, parte importante da experiência escolar. Os jogos podem ser usados

para introduzir tópicos, rever informação ensinada previamente ou para terminar uma aula.

Em síntese, consideramos que os professores devem levar os seus alunos a aprender brincando e devem ter em conta o facto de, actualmente, competirem com um mundo de entretenimento, de distrações, em que o melhor programa de educação parece ser o que incorpora uma mistura de fantoches, histórias, desenhos animados, jogos e música. Enquanto pais e professores, devemos tentar encontrar formas de envolver as crianças na aprendizagem. A aprendizagem deve ser encarada como um meio para atingir um fim, que, consoante a selecção das metodologias, pode ser bastante lúdica.

Ao incluir um jogo na planificação, o professor deve ter em consideração vários aspectos: a planificação, a organização, o ambiente envolvente e os objectivos de aprendizagem. Se, por um lado, o jogo envolve um certo grau de espontaneidade, por outro, tem que ser devidamente preparado. Esta preparação não impede, contudo, que haja alguma margem de manobra para a realização de ajustes necessários no decorrer do próprio jogo. Ao apresentar um jogo novo, o professor não tem a certeza de quais serão as potenciais respostas dos alunos, mas as suas necessidades, ideias e interesses deverão ser valorizadas. O professor deve enfatizar a importância da independência, da tomada de decisões, do facto de o aluno de ser capaz de controlar a sua própria aprendizagem e de assumir responsabilidades.

O jogo é visto como o contexto ideal, no qual as crianças podem aprender, praticar e desenvolver as suas competências através da interacção com o grupo. É também um contexto importante para encorajar o desenvolvimento da língua e a interacção social. Ao nível do desenvolvimento da língua, o jogo permite aos alunos comunicar, usar linguagem descritiva; ao nível da interacção social, permite-lhes fazer parte da turma, ver-se como parte de um todo, partilhar competências e aprender com os outros. É através do desenvolvimento das suas ideias, do exercício da

escolha, que as crianças beneficiam mais do jogo. Ao tomar decisões, as crianças melhoram a sua autonomia, razão pela qual, no decorrer do jogo o professor deve encorajar a criança a ser independente. Para isso, as crianças têm que adquirir previamente as ferramentas necessárias para pensar e aprender, estratégias de socialização e cooperação. Contudo, por vezes, a falta de maturidade das crianças leva-as a desinteressarem-se ou a conduzir o jogo para uma área que o professor não tinha previsto. Nesses casos, o professor deve tentar direccionar o jogo e as respostas dos alunos no sentido da aprendizagem. Nem tudo no jogo é livre e natural e alguns comportamentos são considerados disruptivos, pelo que devem ser controlados e, sempre que possível, eliminados.

Para os alunos mais jovens as descobertas têm que ter significado, estes têm que ser capazes de relacionar os novos conhecimentos com os seus conhecimentos prévios. A aprendizagem é um processo deliberado e as crianças têm que estar conscientes do que estão a fazer.

Outro factor importante a ter em consideração é o objectivo do jogo, ou seja, “o que é que o professor quer que os alunos aprendam com o jogo?” Todos os jogos têm um objectivo e é importante que este esteja bem definido. Todo o conceito de competição envolve medidas de alguma espécie e o reconhecimento do que constitui a vitória. Uma das primeiras perguntas que se levanta quando apresentamos um novo jogo é “Como vencemos?”. Esta questão é importante para os jogadores e a resposta nem sempre é evidente. Enquanto os jogadores jogam e tentam vencer, deve haver um mecanismo de pontuação, para que estes possam reconhecer o seu progresso e para que se possa definir vencedores e vencidos. O objectivo de qualquer jogo utilizado na sala de aula deve ser facilmente percebido por todos antes de se começar a jogar e deve ser ajustado à idade e ao nível escolar dos alunos.

Cabe ao professor o papel fundamental de adequar o jogo aos objectivos de aprendizagem que se pretende que sejam atingidos em cada

nível e de analisar a pertinência das relações activadas por cada jogo. Para que exista competição é necessário o estabelecimento de objectivos bem definidos, os quais são perseguidos pelos participantes, de forma a serem encontrados os vencedores. O facto de existirem objectivos a atingir leva os jogadores a empenharem-se, tentando alcançar os melhores resultados.

4 - O PAPEL DO JOGO NA APRENDIZAGEM DE UMA LE

Entre os objectivos do ensino do Inglês no 1º Ciclo consta o desenvolvimento de competências linguísticas, pelo que é essencial que os alunos recorram à utilização da língua, sempre que possível. De facto, e de acordo com Wright, Betteridge e Buckby (1994: 10):

«Language learning is hard work. One must make an effort to understand, to repeat accurately, to manipulate newly understood language and to use the whole range of known language in conversation or written composition. Effort is required at every moment and must be maintained over a long period of time. Games help and encourage many learners to sustain their interest and work».

Os mesmos autores (1994) afirmam ainda que o jogo deve intervir no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando ao aluno a descoberta da linguagem e tornando-se uma via para experimentar o prazer associado à utilização da mesma. Os jogos representam uma oportunidade de utilizar a linguagem associada a uma acção, facto importante quando se trata da aprendizagem de uma LE. Através do jogo, através de uma brincadeira orientada, o professor conduz as crianças ao contacto natural, despreocupado e divertido com a LE. Sendo familiares à criança, os jogos proporcionam-lhe um contexto atractivo para a utilização do Inglês. Enquanto jogam em Inglês, as crianças associam o prazer e o divertimento à língua, o que desenvolve uma atitude positiva relativamente à aprendizagem da nova língua. Nos jogos, o Inglês torna-se um recurso necessário, usado

para atingir um objectivo. Os jogos trazem o Inglês para o mundo real da comunicação, gerando esperanças, medos, excitação, e encorajando o pensamento estratégico. Nos jogos, devido a uma necessidade real de comunicação, os vários elementos recorrem a palavras e estruturas na LE. Tal como acontece na aquisição da LM, na aprendizagem de uma LE as crianças criam a sua própria forma de representar o mundo e de interiorizar o novo código linguístico, para comunicarem entre si.

Os jogos proporcionam, igualmente, uma oportunidade para a repetição, o que noutra contexto se poderia tornar enfadonho. A aprendizagem de uma língua requer repetição – ouvir e repetir várias vezes; no contexto do jogo esta repetição é desejável e agradável. Contudo, o jogo não deve ser aplicado como uma estratégia totalmente independente de ensino e aprendizagem; deve sim ser aplicado em relação estreita com as outras estratégias. Os jogos têm que ser linguisticamente simples e relevantes e devem permitir o uso automático da LE, como forma de satisfazer exigências comunicativas. Os objectivos e os conteúdos programáticos abordados pelo jogo têm que ser relevantes, para que a criança sinta que o esforço por si empreendido será recompensado.

5 - O JOGO E OS DIFERENTES TIPOS DE APRENDIZAGEM

El-Shamy (2001) afirma que um dos elementos a ter em conta quando escolhemos o jogo a usar é o público-alvo. De acordo com a autora, o jogo deve reflectir os seus conhecimentos e capacidades e devem ser tidos em conta aspectos como o nível dos alunos, o número de jogadores e o tamanho da turma. O jogo deve ser adaptado, de acordo com a idade dos alunos, no que respeita ao desafio do material utilizado, à complexidade das regras e ao tempo do jogo. De acordo com as ideias defendidas por El-Shamy (2001) julgamos poder considerar que o mesmo jogo pode ser utilizado com diferentes turmas, mas deve sofrer adaptações conforme se trate de uma turma do 1º ou do 4º ano de escolaridade. Os alunos do 1º ano estão ainda a

passar pela fase de aquisição da escrita e da leitura, enquanto que os alunos de 4º ano já adquiriram as competências de base, sendo capazes de ler e/ou escrever, caso seja necessário. O mesmo se passa com turmas de diferente natureza. Numa turma com menos alunos será, à partida, mais fácil para o professor controlar os seus alunos. Numa turma grande, a possibilidade de existirem distúrbios ou conflitos é maior, pelo que o professor poderá recorrer mais a jogos dentro da sala de aula, num ambiente a que os alunos já estão habituados, numa tentativa de minimizar os conflitos.

El-Shamy (2001) refere ainda que, ao contrário do que seria expectável, os jogos não servem apenas para os mais pequenos. Independentemente da idade, há sempre alunos mais ou menos interessados em jogar. O interesse suscitado pelo jogo vai depender, em larga escala, da adequação deste à aprendizagem dos alunos. Nos casos em que os alunos sentem menos apetência para o jogo, o professor pode optar por jogos a pares ou em grupo. A postura do professor relativamente à eficácia do jogo na aprendizagem do conteúdo em questão também influencia a aceitação dos alunos. Cabe ao professor o papel fundamental de adequar o jogo aos objectivos de aprendizagem que se pretende que sejam atingidos em cada nível e de analisar a pertinência das relações activadas por cada jogo. O professor deve conhecer vários jogos, ter reflectido acerca deles e dos seus ingredientes e ser capaz de os alterar, de forma a originar diferentes actividades, que promovam novas e diversas aprendizagens.

O ingrediente essencial de um jogo é o desafio. No entanto, o desafio não tem, necessariamente, que ser sinónimo de competição. O professor deve tentar utilizar jogos que se baseiem na cooperação e na procura de soluções em conjunto. Os jogos criam uma ligação cognitiva entre os alunos e o tema, sendo os momentos de sucesso sinónimo de partilha e triunfo e os erros sinónimo de que o aluno está a ser levado ao seu limite. É precisamente este o objectivo do professor – seleccionar jogos que permitam aos seus alunos aprender ao mesmo tempo que se divertem e

testam os seus limites, esforçando-se cada vez mais. Os jogos podem promover aprendizagens muito importantes. O aluno, agora jogador, é desafiado com uma informação, sendo “forçado” a procurar a resposta. Esta transferência de conhecimentos ocorre várias vezes, ao longo do jogo. Quando a resposta certa é alcançada, a aprendizagem é imediatamente reforçada. O “momento de aprendizagem” é importante e muitas vezes permanece muito depois de o jogo ter terminado.

O professor deve fazer um esforço, na tentativa de ajustar as suas metodologias aos diferentes tipos de aluno. Assim, e no que respeita ao jogo, Sugar e Sugar (2002) dividem a “potencial audiência” em três grupos com necessidades distintas: graus K-2, graus 3-6 e graus 7-8, sendo que K significa Kindergarten (jardim de infância). Nos dois primeiros níveis, as crianças estão ainda a ser introduzidas ao “modo de jogar”, como seguir as regras e mostrar comportamento social adequado. Até aos seis anos as crianças podem ser um pouco egocêntricas, pelo que o jogo em grupo poderá ser um desafio. Nesta fase, os alunos aprenderão que os jogos têm um vencedor, como ser um bom vencedor e como ser um bom vencido, e que existe uma componente de desafio inerente ao jogo. No Grau 7-8, o jogo pode ser uma forma de familiarizar os alunos com ordens orais e escritas, resolução de problemas, individualmente ou em grupo e desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente. Empregando a divisão de Sugar e Sugar (2002), consideramos que as crianças objecto de estudo da nossa tese se enquadram sobretudo no grau 7-8, pois os alunos que frequentam o 1º CEB normalmente têm idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos. Consideramos que, à partida, os alunos do 1º CEB serão já capazes de compreender as noções base de jogo, vencedor, vencido, desafio e colaboração. Naturalmente, os alunos do 1º ano poderão ter mais dificuldade no cumprimento das regras e na aceitação da derrota do que os alunos dos anos posteriores. A este propósito, Sugar e Sugar (2002), citam

Grinder (1989), já referido acima, e a forma como este divide os alunos em *visuais, auditivos, kinesthetic, internos* ou *externos*.

Grinder (1989: 4) afirma que «as educators we hope to successfully address all three types of learners each day and with each lesson».

- Os **alunos “visuais”** reagem favoravelmente a estímulos visuais, como imagens, quadros, vídeos, fichas de trabalho e jogos que envolvam fichas. Para estes alunos, jogos que envolvam fichas e sequências visuais permitem-lhes criar uma experiência visual que pode ser aproveitada para reforçar as ideias presentes na actividade.

- Os **alunos “auditivos”**, com memória auditiva mais desenvolvida, reagem favoravelmente à música, a histórias orais, a leituras em voz alta, a canções, debates na sala de aula e a diálogos. Para estes alunos, instruções orais nos jogos e jogos de pergunta-resposta criam uma experiência memorável.

- Os **alunos “sensoriais” - *Kinesthetic learners*** - necessitam de um contacto físico com os materiais. Muitos alunos gostam de experiências tácteis, preferem envolver-se no processo de aprendizagem através do toque e interacção, como normalmente ocorre durante o jogo. O movimento físico que ocorre em alguns jogos é importante para estes alunos, assim como a socialização requerida em jogos de competição.

- . Os **alunos internos** são aqueles que preferem trabalhar sozinhos para criar um produto ou uma solução. O jogo proporciona a estes alunos o tipo de reflexão que é necessária para dar as melhores respostas.

- . Os **alunos externos** são muito sociais e bem sucedidos em trabalhos de grupo, que envolvam interacção. Trabalham bem com os outros e são líderes naturais. Os jogos proporcionam-lhes uma forma de sociabilizar, ao mesmo tempo que testam as suas capacidades de liderança.

Esta classificação de Grinder (1989) remete-nos para a já referida Teoria de Aprendizagem Acelerada, ou *Accelerated Learning*, na medida em que, de acordo com esta teoria, o professor deve ensinar tendo em conta o

facto de as pessoas processarem o pensamento, comunicarem e aprenderem através dos cinco sentidos – visão, audição, tacto, olfacto e paladar e de cada um de nós ter um sentido mais apurado, pelo que diferentes alunos reagirão a diferentes estímulos.

6 - RAZÕES PARA SE ENSINAR ATRAVÉS DO JOGO

El-Shamy (2001) apresenta um conjunto de razões que explicam a importância dos jogos na aprendizagem de uma LE. Baseando-nos na nossa reflexão e experiência pessoal, de entre as razões apresentadas por El-Shamy (2001), seleccionámos as que consideramos mais importantes, as quais estão numeradas, de modo a facilitar a leitura.

1- Os jogos são práticos e dinâmicos.

Hoje em dia os alunos precisam de experimentar por eles próprios, de praticar. Os jogos permitem-lhes interagir directamente com a informação e permitem ao professor observar o comportamento dos alunos em tempo real. Os jogos envolvem movimento e desafio contínuo, podendo abordar diferentes temas ao mesmo tempo e envolvendo diferentes actividades. Envolvem surpresa e desafio, trazem cor, som, movimento para a sala de aula, envolvendo os sentidos dos alunos.

2- Os jogos são divertidos.

Os jogos proporcionam um elemento de diversão aos programas educativos. Podem ser totalmente envolventes, gerar entusiasmo através de desafios que têm um objectivo, uma meta. Para além disso, os jogos são relaxantes, podendo eliminar o stress e a preocupação que o acto de aprender cria. Os jogos podem tornar a aprendizagem agradável, até mesmo quando o conteúdo é pouco interessante para o aluno.

3- Os jogos proporcionam escolhas para as aulas.

Por vezes os professores sentem-se restringidos aos conteúdos. Os jogos permitem-lhes adicionar variedade e flexibilidade às suas aulas, proporcionando-lhes diferentes modos de apresentar o material aos alunos.

4- Os jogos proporcionam uma área segura para praticar.

Os jogos proporcionam repetição, reforço de informação-chave e *feedback*. Os jogadores podem errar e aprender com os erros; podem facilmente errar e tentar de novo. A segurança e a estrutura das regras deste mundo imaginário levam-nos a testar o nosso conhecimento, a explorar diferentes ideias. No contexto do jogo, os jogadores ficam mais à vontade para experimentar novas ideias e comportamentos.

5- Os jogos permitem que o professor controle a aprendizagem e proporcionam feedback imediato.

Enquanto os jogadores jogam o jogo, o educador pode vê-los jogar, observando as suas acções, a forma como evoluem e ouvindo os seus comentários e críticas. Para além disso, os alunos querem e precisam de *feedback* para as suas aprendizagens e os jogos permitem ao professor fornecê-lo aos alunos no decorrer do jogo.

6- Os jogos tornam a aprendizagem concreta.

Os jogos são uma oportunidade para analisar e interpretar os novos conceitos, criando discussão e diálogo. Os jogadores podem brincar com as ideias e conceitos, de uma forma divertida e envolvente. Os jogos utilizam os conteúdos aprendidos até ao momento e permitem aos jogadores usá-los. Podem envolver os jogadores em experiências realistas e complexas, permitindo-lhes melhorar os seus conhecimentos sobre os novos conceitos. Os jogadores podem usar o conhecimento, experimentar novos comportamentos e aplicar novas ideias. É importante ligar acção à informação, tornando a aprendizagem concreta, e é isso que o jogo proporciona.

7- Os jogos ensinam a jogar dentro das regras, encorajam a socialização e promovem o trabalho em equipa.

Os jogos reforçam, cada vez mais, a ideia de que a única forma de ganhar é jogar dentro das regras. Muitas vezes os jogos juntam os alunos em equipas, treinando as regras de trabalho em conjunto, como equipa e sublinhando o valor da colaboração. Os jogos sublinham a importância do indivíduo e da equipa, dando aos alunos a oportunidade de trabalhar sozinhos e depois juntando a oportunidade de partilhar as suas ideias em pequenos grupos. Permitem-lhes ainda socializar, pois têm que ouvir a opinião dos outros e discutir os assuntos. Um bom educador deverá certificar-se que esta socialização acontece.

8- Os jogos promovem e reforçam as multitarefas.

Os jogos permitem aos alunos, individualmente ou em grupo, experimentar e praticar actividades variadas. A pressão criada pelo jogo ajuda-os a construir soluções para os problemas e promove a criatividade.

9- Os jogos podem nivelar o campo de aprendizagem.

Por vezes existem diferenças nos níveis de conhecimento e de experiência dos alunos. Os jogos podem ajudar a equilibrar estas diferenças, uma vez que as regras se aplicam a todos os jogadores e todos têm oportunidade de vencer. O jogo torna os jogadores iguais.

10- Os jogos promovem o desenvolvimento das capacidades de test-taking e tornam a aprendizagem mais apelativa.

Os jogos são uma excelente prática para testar os alunos, muito devido ao desafio inerente a esta actividade. Os jogos podem atenuar a má reputação que a aprendizagem por vezes tem, por serem divertidos. Para pessoas cuja educação se baseou num processo de memorização, culminando num teste, encontrar um programa educativo que envolva a agradável experiência de jogar pode ser uma boa surpresa e um grande

alívio. Quanto mais agradável for a experiência de aprendizagem, maiores serão as probabilidades de sucesso da aprendizagem.

11- Os jogos demonstram que a energia da sala de aula pode ser positiva.

Muitas vezes o professor tem de lidar com a energia que as crianças trazem para a sala de aula. A utilização de jogos reforça a ideia de que a energia é um factor positivo e que a sala de aula é um bom local para a gastar.

12- Os jogos podem ser usados para introduzir material novo ou mais difícil

Os jogos têm uma incomparável facilidade em introduzir material novo ou mais difícil. Durante o jogo, aquilo que poderiam ser “questões insolúveis”, tornam-se apenas “parte do jogo”.

A tabela abaixo apresentada, adaptada de El-Shamy (2001:39) sumaria as características que consideramos que um jogo em sala-de-aula deve englobar e que devem ser tidas em conta pelo professor, para que do jogo resultem aprendizagens significativas.

Tabela 1: Características que um jogo em sala-de-aula deve englobar

Para que um jogo em sala-de-aula seja eficaz o professor deve construí-lo, aplicá-lo e conduzi-lo de forma a que este:
Esteja de acordo com os objectivos da aprendizagem.
Vá ao encontro das necessidades e gostos dos alunos.
Ensine às crianças as competências e as estratégias necessárias para se tornarem independentes, escolherem e decidirem.
Repita e reforce informação-chave.
Adicione variedade às aulas.
Proporcione <i>feedback</i> imediato.

Proporcione uma prática segura das novas competências, desenvolvendo a compreensão dos novos conceitos.
Proporcione desafios lógicos e significativos.
Estimule sentidos e construa confiança.
Promova contacto social e trabalho em grupo.
Promova a imersão em experiências realistas e complexas.
Promova análise, interpretação e reflexão.

De facto, é fácil para as crianças ficarem encantadas com alguns jogos. Alguns jogos podem ser irresistíveis – interessantes, divertidos, envolventes, mas também podem ser um desperdício de tempo, se não forem devidamente enquadrados. Um programa baseado apenas em jogos não é uma boa ideia, tal como não é uma boa ideia saltar de um jogo para outro na mesma aula. Pode tornar-se aborrecido e dar a ideia de que não se preparou devidamente a aula. Isto acontecerá facilmente se os jogos não forem devidamente introduzidos e se não estiverem directamente relacionados com os objectivos da aprendizagem. Uma vez tomada a decisão de usar um jogo, é tempo de escolher qual o jogo que mais se adequa aos objectivos que se pretende atingir. Devemos, em primeiro lugar, reflectir como será o jogo ideal, tendo em conta que encontrar o jogo ideal é uma utopia. Para que um jogo seja eficaz, é necessário ter em conta factores como o que constitui um bom jogo, qual a sua relação com os objectivos do programa e quais as necessidades do público-alvo.

Assim, perante o exposto, são vários os factores que podem conduzir ao sucesso ou insucesso de um jogo em sala-de-aula. Caberá aos professores de Inglês no 1º Ciclo a tarefa de ajustar cada jogo ao seu público-alvo. Para que esta tarefa se torne mais fácil, apresentamos o que consideramos ser uma ferramenta importante que os professores poderão utilizar como prática corrente nas suas aulas. Ajustando os parâmetros que consideramos mais relevantes, apresentamos uma tabela adaptada de El-Shamy (2001)

que inclui algumas das características acima citadas e que poderá ser utilizada pelos professores, como forma de avaliar cada jogo.

Tabela 2: Grelha de avaliação de um jogo em sala-de-aula

Tabela adaptada de El-Shamy (2001;126)

Grelha de avaliação de um jogo em sala-de-aula				
4- excelente; 3- bom; 2- satisfaz; 1 - fraco				
Parâmetros	4	3	2	1
1- Adequa-se ao conteúdo e objectivos de aprendizagem.				
2- Apresenta resultados visíveis na aprendizagem dos alunos.				
3- Repete e reforça informação-chave.				
4- Proporciona feedback imediato.				
5- Proporciona uma área segura para novas práticas e novas competências.				
6- Desenvolve novos conceitos.				
7- Proporciona desafios lógicos e significativos.				
8- Promove o diálogo e a discussão.				
9- Promove o contacto social e o trabalho em grupo.				
10 – Adequa-se ao espaço e tempo disponíveis.				
11 – É desafiante, envolvente e de acordo com as necessidades e gostos dos alunos.				
12 – Funciona com um número flexível de alunos.				

7 - JOGAR UM JOGO NA SALA DE AULA

CHECKLIST – ANTES E DEPOIS DO JOGO

O cuidado e preocupação de um professor relativamente ao jogo podem ter um grande impacto nos seus resultados e na forma como os alunos aprendem. O objectivo do professor deverá ser usar um jogo de sala de aula que seja útil e eficaz. Neste sentido, parece-nos importante o que diz Barbeiro (1998), quando este afirma que ao escolher cuidadosamente um jogo para a sua aula o professor estará a contribuir para que essa combinação ocorra. Quando despense o tempo e esforço necessários para que o jogo decorra da melhor forma possível, está a assegurar a melhor combinação possível.

Tal como referimos anteriormente, existem muitos factores a ter em consideração na selecção de um jogo a usar na sala de aula, os quais estão referenciados nas Orientações Programáticas – a sua adequação ao programa ministrado, as qualidades do jogo em si, as aprendizagens que daí decorrerão e aspectos relacionados com as capacidades, necessidades e preocupações do professor. Todos estes factores são úteis na selecção do jogo, assim como na análise e avaliação de um jogo previamente usado.

Sugar e Sugar (2002) referem que, depois de seleccionado o jogo, o professor deve geri-lo habilmente, de forma a tentar obter dele o máximo de aprendizagens possível. Preparar o jogo, seguir as suas instruções, apresentá-lo correctamente, conduzi-lo enquanto decorre, pode ajudar a reforçar as aprendizagens e, assim, tirar um maior proveito do jogo. É também importante que o professor tenha a capacidade de alterar as suas actividades, tornando-as um jogo para além de criar os seus próprios jogos. Nem sempre os jogos existentes, pré-concebidos, se adaptam aos objectivos que se pretende alcançar, pelo que é necessário que o professor produza os seus próprios materiais. Para criar uma simples *wordsearch*, por exemplo, o professor tem que escolher um tópico, inserir as palavras na vertical, horizontal ou diagonal, adicionar um elemento de competição, regras e

tempo limite. Para usar um jogo com *flashcards*, deve decidir qual é o conteúdo a abordar, produzir os *flashcards*, escolher como os vai utilizar, quais são as regras e o tempo limite. Criar um jogo de tabuleiro é muito semelhante a criar um jogo com cartões. O professor terá que criar um tabuleiro, os cartões com perguntas, um dado, escrever as regras e explicar aos alunos o que é necessário para vencer.

Em sintonia com El-Shamy (2001), consideramos que, chegado o momento de jogar, é necessário cumprir três passos – introduzir o jogo/prepará-lo, pô-lo em prática e analisá-lo. Os três passos são importantes e dependem uns dos outros. Um jogo que seja devidamente introduzido e preparado correrá de forma fluida e será muito mais fácil de gerir. Um jogo que corra bem e que seja bem supervisionado torna mais fácil a sua análise.

Antes do jogo - Para que a aprendizagem seja efectiva é necessário ter em conta alguns aspectos:

Conhecer o Jogo - É necessário que o professor conheça o jogo. Quanto mais familiarizado o professor estiver com o jogo, melhor. Na primeira vez que o professor puser em prática um jogo, deve tentar experimentá-lo antes, se possível pedindo a alguém que o jogue, para que lhe seja possível observar os jogadores. Depois de jogado e de observar o comportamento dos jogadores, o professor deve falar com eles, perguntando-lhes se compreenderam os objectivos do jogo antes de começarem a jogar. Caso estes respondam negativamente, o professor deve repensar a sua explicação, tentando esclarecer o que ficou pouco claro e deve também tentar prever problemas que possam surgir durante o jogo.

Ter todos os materiais necessários - O professor deve planear antecipadamente o jogo, preparando os materiais necessários e tentando ter sempre mais exemplares do que os necessários.

Preparar a sala antecipadamente - Sempre que possível, o professor deve preparar o espaço onde o jogo irá decorrer, sobretudo se for necessário mudar a disposição das mesas ou ligar algum aparelho. O professor deve despende algum tempo a organizar a sala, a verificar se os acessórios que pretende utilizar estão operacionais, a separar os alunos por equipas, caso seja esse o caso e a distribuir os materiais necessários. De seguida, deve explicar as regras aos alunos. A apresentação do jogo é muito importante; não se resume ao acto de explicar aos alunos o que vão fazer, mas é uma oportunidade de conduzir o jogo na direcção certa, para que os resultados sejam positivos. Na apresentação, o professor deve adoptar uma postura positiva, motivando os alunos, eliminando medos e apreensões e explicando o jogo o mais claramente possível.

A atitude do professor perante o jogo é crucial. A expectativa afecta os resultados. A certeza de que do jogo decorrerão aprendizagens deve ser evidente. Uma postura positiva e entusiástica pode resultar numa melhor resposta por parte dos alunos ao jogo. Por essa razão, o professor deve apresentar o jogo com energia e entusiasmo, influenciando os alunos a participar mais activamente neste.

Dividir a turma em grupos - Nas situações em que é necessário dividir a turma em grupos levantam-se várias questões. À pergunta sobre quantos alunos deve ter cada grupo corresponderá uma resposta condicionada ao tipo de jogo e tempo disponível. Grupos pequenos permitem ao professor reforçar as aprendizagens de uma forma mais centrada em cada aluno, enquanto que em grandes grupos a energia e as distrações requererão mais controlo directo por parte do professor. Nestes casos, o professor terá que decidir se irá envolver a turma inteira no jogo ou se dividirá a turma em pequenos grupos.

Quando os jogos são usados na sala de aula, qualquer número de jogadores pode jogar. Embora alguns jogos pareçam mais adaptáveis a

grupos mais pequenos, o desafio de jogar convida ao envolvimento de grupos mais alargados de participantes. O fazer parte de uma equipa é um elemento importante na experiência do jogo – envolve os alunos num ambiente de aprendizagem colaborativa. As equipas permitem reduzir a ameaça que alguns alunos podem sentir durante o período de pergunta-resposta. Se um aluno responder mal individualmente, pode sentir-se envergonhado, ou mal preparado. Se for uma equipa a responder mal, esse sentimento será partilhado pela equipa, misturado com um sentimento de descoberta. Jogar em equipa também permite aos alunos perceber que nem todas as aprendizagens têm que partir do professor.

Os jogos de tabuleiro e jogos de cartas funcionam, normalmente, melhor com grupos pequenos, de 3 ou 5 alunos. Jogos que envolvam artes ou actuações funcionam melhor com grupos ligeiramente maiores. Jogos de simulação podem envolver grupos de 8 ou mais jogadores, ou até a turma inteira. Jogos mais interactivos, mais físicos, principalmente os que decorrem no exterior, normalmente funcionam melhor com grupos de 8 a 20 alunos. Regra geral, quanto maior for o grupo, mais tempo demorará o jogo. Em relação ao número de jogadores, Sugar e Sugar (2002:13) defendem que:

«Teams usually function better with an odd number of players, such as three, five, or seven. Using three players allows all players to get involved in the responses and other aspects of game play.»

Jogos no exterior normalmente resultam bem em grande grupo, pois permitem aos alunos brincar e correr, favorecendo as aprendizagens dos alunos que atrás definimos como “sensoriais”. Um bom exemplo é o “Simon says”, jogo em que os alunos têm que seguir as instruções do professor e tocar numa determinada cor ou imitar uma acção ou animal. Jogos como o “Bingo” ou “Wordsearches” funcionam melhor a pares, ou em pequenos grupos, pois exigem mais concentração e silêncio e normalmente decorrem na sala-de-aula.

Outro aspecto que deve ser tido em consideração quando se divide os alunos em grupo são as suas personalidades. Um grupo que misture diferentes personalidades será uma boa opção. Não se deve agrupar todos os alunos tímidos e sossegados num grupo, tal como não se deve agrupar todos os alunos extrovertidos e faladores noutra. Devemos também tentar agrupar alunos com diferentes níveis de conhecimento, de forma a equilibrar as várias equipas.

As instruções - Depois de apresentado o jogo, é tempo de explicar o seu objectivo e de apresentar as instruções. El-Shamy (2001) considera que pode ser útil apresentar as instruções num poster, que se coloca na área do jogo e que se utiliza à medida que se vai explicando o jogo. O jogo deve ser apresentado passo a passo, tentando fazê-lo da forma mais simples possível.

As instruções devem abranger:

- *O tipo de jogo e o tema abordado.* O professor deve dizer aos alunos que tipo de jogo vão jogar e dar-lhes uma ideia do tema abordado.

- *Regras.* As regras do jogo conduzem as acções e limitam o comportamento dos alunos.

- *Papéis e responsabilidades.* Os jogadores devem saber qual é o seu papel no jogo e o que devem fazer.

- *O objectivo e o que é necessário para vencer.* Os jogadores devem saber qual é o objectivo principal do jogo e o que têm que fazer para vencer. Esta informação deve-lhes ser apresentada de uma forma entusiasta.

- *Onde e quando jogar.* Os jogadores devem saber onde e quando vão jogar.

- *Recursos e tempo.* Os jogadores devem saber quais os materiais que vão utilizar e quanto tempo têm para jogar. O professor deve apresentar exemplos dos materiais, mostrar-lhes partes do jogo – tabuleiros, cartas – e explicar-lhes quanto tempo têm para concluir o jogo.

- *O papel do professor.* Os jogadores devem perceber qual é o papel do professor no jogo. Em muitos jogos o papel do professor é passivo, pelo que os jogadores devem perceber que o professor não é um jogador e que, uma vez iniciado o jogo, afastar-se-á e deixará os jogadores responsáveis pelo seu próprio jogo. Nestes casos, o professor manter-se-á afastado, mas numa posição que lhe permita observar e controlar os acontecimentos.

- *Quando termina o jogo.* Os jogadores têm que saber e perceber claramente quando termina o jogo. O professor deve explicar cuidadosamente, dando exemplos quando se justificar.

Depois do jogo - Quando o jogo terminar, a análise estiver feita e a aprendizagem tiver ocorrido o professor deverá fazer uma pequena pausa. Esta pausa permitirá aos alunos absorver a aprendizagem e fazer a transição para a próxima actividade.

Recolher os materiais e preparar a continuação da aula - O professor deve recolher os materiais utilizados no jogo o mais rapidamente possível, de forma a evitar distrações desnecessárias. Se fez algumas alterações na sala para o jogo, deve colocar as coisas no seu lugar original. Se o jogo envolveu a produção de algum material, o professor deve expô-lo na sala, pois servirá como uma lembrança do jogo e das aprendizagens que daí decorreram.

Reflexão

De acordo com Sugar e Sugar (2002), perspectiva com a qual nos revemos, terminado o jogo, é importante reflectir para estabelecer e reforçar as aprendizagens. Infelizmente, este é, de todos os passos que envolvem o jogo, aquele ao qual os professores atribuem menos importância e, conseqüentemente, aquele em que despendem menos tempo. A reflexão não tem, necessariamente, de ser longa e demorada. Deve demorar o tempo necessário para se analisar a forma como o jogo decorreu, enfatizando as aprendizagens, mais do que repetindo o que aconteceu. Uma análise efectiva

deve abranger o que teve lugar, discutir a importância dos acontecimentos e levar os alunos a aplicar o que aprenderam. A conclusão do jogo deve ajudar os alunos a reflectir sobre as suas experiências, de forma a desenvolver aprendizagens significativas. Independentemente do número de vezes que o professor utilizar um jogo, os resultados serão sempre diferentes, variando de turma para turma e até mesmo dentro da própria turma, em diferentes situações.

Apontar os dados que recolheu através da observação do jogo - O professor deve apontar os dados que recolheu através da observação do jogo, para que numa próxima ocasião possa recorrer a essas notas e melhorar aspectos que correram menos bem.

8 - O PAPEL DO PROFESSOR

Sugar e Sugar (2002) e El-Shamy (2001) abordam ainda o papel do professor ao aplicar um jogo em sala-de-aula. De acordo com os autores, o jogo é multifuncional, proporciona contextos de aprendizagem ricos e variados, revela as necessidades, medos e ansiedades das crianças e permite ao professor avaliar o seu desenvolvimento global. O jogo pode revelar aspectos da criança que noutros contextos não seriam visíveis. Permite ao professor avaliar em que nível os seus alunos estão, pois, ao observar os alunos a jogar, o professor consegue obter informações importantes sobre as suas aprendizagens e desenvolvimento. O jogo permite ao professor avaliar como é que os seus alunos trabalham em grupo, cooperam, negociam, se concentram, interagem, exploram e resolvem os problemas. É importante que seja dada às crianças uma oportunidade e um espaço para decidirem por elas próprias e para dominarem a sua aprendizagem. O jogo permite-lhes expressar as suas ideias, motivando-os a aprender. Uma vez introduzido o jogo, apresentadas as instruções e as regras, os alunos estão prontos a começar, sendo que, muitas vezes, o professor adoptará um papel

passivo. Ao longo do jogo, o professor pode assumir diferentes papéis: promotor, observador e/ou participante.

Enquanto **promotor**, o professor assume o papel fundamental de proporcionar aos alunos um contexto estimulante, equilibrado e com multiplicidade de actividades. Estes aspectos permitirão aos alunos ser independentes, responsáveis, tomar decisões e controlar as suas aprendizagens, ao mesmo tempo que exploram, experimentam e se descobrem a si próprios.

O professor pode também assumir o papel de **observador**, ferramenta essencial no diagnóstico e avaliação da actividade. Uma observação cuidadosamente preparada permite ao professor interpretar o comportamento dos alunos, tentando perceber as suas acções e avaliando a efectividade do jogo na aprendizagem dos alunos.

Por fim, o professor pode assumir um **carácter colaborativo** e ao mesmo tempo **didacta**, pois supervisiona o jogo, tentando conduzir os alunos para a aprendizagem, mas colaborando, permitindo-lhes explorar as suas descobertas.

Apesar da tentativa de afastamento e da relutância em intervir durante o jogo, muitas vezes o professor tem que o fazer. Quando as crianças estão a falhar, sentindo-se frustradas e desmotivadas, o apoio do professor é fundamental. O professor deve ser um facilitador da aprendizagem, cujas intervenções servirão de suporte para a aprendizagem das crianças. No entanto, é preciso que o professor tenha consciência de que a utilização de um jogo em sala de aula pode acarretar problemas e, nesse caso, é preciso ter capacidade para lidar com eles. Os problemas podem decorrer de um sem número de combinações de variantes, dos participantes, do ambiente envolvente, do jogo, ou até do professor.

A avaliação envolve três ferramentas – **observação**, **interacção** e **revisão**. Se o professor não tiver tempo suficiente para observar será mais difícil avaliar a aprendizagem dos alunos. O tempo de revisão é importante

para fornecer feedback, mas é necessário que as crianças se lembrem do que fizeram e do que aprenderam, o que nem sempre acontece. As crianças nesta faixa etária têm memórias pouco fiáveis, pelo que precisam de experiências que sejam memoráveis, a partir das quais possam construir significados. Piaget, citado por Bennett, Wood e Rogers (1997), defende que as crianças não conseguem adquirir facilmente novas competências e conhecimentos se estes forem incompatíveis com a sua experiência e compreensão prévios.

De acordo com o Modelo Socio-Constructivista de Vygotsky, as crianças constroem activamente o seu conhecimento, com grande ênfase na interacção social, comunicação e interdependência no desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem. Para Vygotsky (1978), citado por Gonçalves (2003), o ensino e a aprendizagem ocorrem na transição entre dois níveis de desenvolvimento – o nível actual de desenvolvimento – o que a criança consegue fazer sem ajuda – e o nível potencial de desenvolvimento – o que a criança consegue alcançar com ajuda de outro com mais conhecimentos. A transição entre os dois níveis é conhecida como *ZPD – Zone of Proximal Development*. Através do *ZPD*, as crianças adquirem conhecimentos, competências, ferramentas para pensar e aprender, tal como o professor, pelo que a relação de aprendizagem é recíproca e não meramente didáctica.

Para Vygotsky, o jogo cria situações de desenvolvimento proximal, pois permite às crianças agir de forma diferente da forma como agiriam numa situação de não jogo. Para Vygotsky, o que distingue o jogo é a sua acção imaginária, o uso de motivação e o exercício da vontade.

Os professores podem criar *ZPDs* através dos ambientes de jogo, recursos e oportunidades que surjam. O papel do professor é multifacetado e proactivo e inclui estimular a linguagem e capacidades de conversação, ajudar as crianças a criar, reconhecer e resolver problemas, e a ultrapassar desafios cognitivos, para além de modelar comportamentos. O professor deve ajudar as crianças a estabelecer relações entre as áreas de aprendizagem e a experiência.

A teoria socio-construtivista defende um papel proactivo para todos os professores de crianças pequenas, que, para além de proporcionar ambientes estimulantes tenham em conta a criação de condições para ensinar e aprender através dos jogos. As crianças têm que reconhecer as relações entre o jogo e a aprendizagem, para se tornarem jogadores e alunos bem sucedidos. Se as crianças conseguirem adquirir conhecimentos e construir significados através do jogo, podemos afirmar que este alcançou os seus objectivos.

O esquema que apresentamos em seguida, adaptado de Bennett, Wood e Rogers (1997:36) resume os vários papéis que o professor pode adoptar ao jogar um jogo na sala-de-aula.



Figura 1: O papel do professor num jogo em sala-de-aula

9 - A COMPETIÇÃO ENTRE JOGADORES

De acordo com Barbeiro (1998), é fácil perceber porque é que os jogos são uma ferramenta de aprendizagem. Há dois elementos que se destacam – a competição e o prazer. Toda a gente gosta de jogar. Toda a gente gosta de vencer. No entanto, num bom jogo há mais do que apenas vencer. Há o prazer de jogar, que deriva do grau de envolvimento, da interação com os outros jogadores, da competição que existe durante o jogo, da construção de capacidades e do crescimento de competências. Todos estes factores trabalham em conjunto para tornar a aprendizagem divertida. O prazer de jogar atrai as pessoas, leva-as a aprender, e reforça as aprendizagens.

Tal como nos diz El-Shamy (2001), todos gostamos de vencer, mas há mais num bom jogo para além de vencer ou perder. Há mais ainda do que apenas ter prazer em jogar. Juntamente com o prazer de jogar, há muitas vantagens em jogar na sala de aula. Podemos de facto aprender jogando. Os jogos são divertidos e dinâmicos. Com um jogo aplicado na sala-de-aula, devidamente pensado e preparado, podemos repetir e reforçar conceitos-chave, proporcionando uma prática das novas competências, deixando os jogadores analisar, interpretar, discutir e reflectir sobre a nova informação – tudo isto num contexto de desafio, estimulante e agradável. Os jogos proporcionam aos alunos a oportunidade de praticar, de tornar as suas aprendizagens concretas, dando-lhes tempo para interiorizar as novas aprendizagens.

Para que um jogo seja envolvente e motivante, é necessário haver algum desafio. Um jogo não deve ser facilmente vencível. As capacidades, a sorte e a paciência são elementos que conferem desafio ao jogo, embora devamos evitar que os jogos que utilizamos na nossa sala-de-aula dependam unicamente da sorte, uma vez que o que se pretende é que haja um desenvolvimento de capacidades.

Independentemente do motivo por que se joga (por diversão, para aprender ou por competição), todos os participantes têm um papel básico - são jogadores. Todos começam em igualdade e todos recebem os mesmos pontos e penalidades ao longo do jogo. Contudo, o uso de competição num cenário de aprendizagem nem sempre é visto como algo desejável. O mau uso da competição deve ser tido em conta por quem promove o jogo. Um jogo não deve ser posto em prática centrado apenas e sobretudo na competição. El-Shamy (2001) apresenta a ideia de que todos nós já experimentámos um pouco de “competição amigável” num dado momento da nossa vida, que depois se transformou em tudo menos amigável. Inevitavelmente, encontraremos pessoas que tiveram esta experiência e que agora se retraem perante a perspectiva de jogar um jogo. É importante haver competição num jogo, pois esta servirá como um desafio, estimulando os alunos a aprender, mas o professor deve controlar o nível de competição.

Tal como noutras actividades na sala de aula, também nos jogos será necessário dar particular atenção a alguns alunos. Se tivermos alunos sossegados, tímidos, mais introvertidos, teremos que envolvê-los na actividade com perguntas directas ou pedindo-lhes que comentem as observações de outros alunos. Existe também a opção de os colocar a trabalhar com colegas mais extrovertidos. Poderá também acontecer que um aluno adopte uma postura negativa relativamente ao jogo, criticando e queixando-se. Se este comportamento não se alterar à medida que o jogo decorre, o professor deverá tomar uma atitude. Uma boa opção é perguntar aos outros jogadores se têm a mesma opinião. Poderemos também deparamo-nos com jogadores super-competitivos, que ficam de tal forma obcecados com a vitória que não permitem aos outros jogadores participar, desfrutar e aprender. Normalmente, os outros jogadores conseguem lidar com este tipo de comportamento, que deve, então, ser discutido no final do jogo. Se este tipo de comportamento subsistir e prejudicar o jogo, o

professor deve pará-lo, chamar a atenção do aluno e pedir-lhe que mude o seu comportamento.

Barbeiro (1998) afirma ainda que o meio envolvente pode influenciar o sucesso de um jogo. Se não houver espaço suficiente na sala de aula, o professor deve, antecipadamente, procurar outro lugar. Se o espaço escolhido para jogar, que nos pareceu adequado, se revelar um problema, o professor deverá parar o jogo, fazer os ajustes necessários e então retomá-lo. Se o jogo se tornar demasiado barulhento, prejudicando as aulas que decorrem nas outras salas, o professor deve pará-lo e pedir aos alunos que se acalmem.

CAPÍTULO IV

ESTUDO EMPÍRICO

1 - INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos através da aplicação do inquérito por questionário aos professores de Inglês a leccionar nas escolas do 1º Ciclo de Évora, no ano lectivo de 2009-2010.

Procedemos a uma breve explanação da razão de escolha da metodologia aplicada, de carácter misto, assim como uma caracterização da amostra inquirida. Descrevemos os procedimentos metodológicos adoptados e a forma como se procedeu ao tratamento dos dados. No final, procedemos a uma reflexão sobre as conclusões retiradas da análise do questionário e em que medida estas foram de encontro aos objectivos de investigação inicialmente previstos.

2 - OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO E DESENHO METODOLÓGICO

De entre os objectivos apresentados no início desta investigação e que pretendíamos alcançar com este trabalho, relacionam-se directamente com a aplicação do inquérito por questionário os seguintes:

Análise dos pontos de vista dos professores a leccionar Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico no ano lectivo 2009/2010, através de inquérito, no que respeita as metodologias de ensino e aprendizagem mais utilizadas, a sua adequação à faixa etária em questão e as que estes consideram mais eficazes na aprendizagem dos alunos.

Tendo em conta os objectivos acima descritos, parece-nos que a metodologia mais adequada é uma metodologia de carácter quantitativo. Desta forma, a nossa investigação é composta por uma parte de orientação mais qualitativa, aquando da revisão da literatura, complementada com contributos quantitativos, nomeadamente na análise dos questionários.

Assim, este estudo centrou-se na recolha de opiniões dos professores a leccionar Inglês no ano lectivo 2009/2010, em Évora, acerca das diferentes metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas no ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, na sua pertinência e adequação ao nível de ensino

em questão e nas que estes consideram que melhor resultam em termos de aprendizagem. Esta recolha de dados e de exemplos é complementada com a recolha de informações entre os professores que se ocuparam do ensino desta língua no 1º Ciclo, em Évora, no ano lectivo de 2009/2010. Desta amostra fizeram parte todos os professores a leccionar nas Escolas de 1º Ciclo do distrito de Évora, nomeadamente nos agrupamentos nº1 (EBI/JI da Malagueira), nº2 (EB 2/3 André de Resende), nº 3 (EB 2/3 de Santa Clara) e nº4 (EB 2/3 Condes de Vilalva).

3 - INSTRUMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

O processo de selecção de uma técnica de recolha de dados que garanta a fiabilidade do estudo não é simples e directo. Todas as técnicas de recolha de dados possuem vantagens e limitações, cabendo ao investigador a selecção da técnica que melhor se adequa ao estudo em questão. No caso do nosso estudo, tal como referimos atrás, optámos por uma metodologia de cariz misto, na medida em que nos propusemos conhecer e analisar a realidade dos professores de Inglês a leccionar no ano lectivo 2009/2010, em Évora, no que respeita as metodologias que estes utilizam, assim como investigar a pertinência das metodologias utilizadas no ensino do Inglês como LE nas escolas do 1º CEB, à luz da legislação em vigor. Cientes das vantagens e desvantagens do uso do inquérito por questionário, que mais à frente passaremos a explorar, considerámo-lo adequado aos objectivos da nossa investigação. A selecção deste instrumento de recolha e registo de dados prendeu-se com o facto de considerarmos que este nos permitiria obter informação concreta sobre a realidade em estudo e tratá-la de forma a comparar os elementos apurados. Neste sentido, parece-nos importante o que dizem Ghiglione e Matalon, (1997: 2, 14) quando afirmam que

«Realizar um inquérito é interrogar um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização. (...) Trata-se de inquirir visando uma generalização: não são os indivíduos pessoalmente que

nos interessam (...) mas a possibilidade de retirar do que eles dizem conclusões mais vastas.» e ainda que «É igualmente preciso mencionar (...) que o inquérito é uma técnica relativamente simples de aplicar. (...) O inquérito pode ser realizado em praticamente qualquer lugar».

Sendo o inquérito por questionário preenchido sem ser necessária a presença física do seu autor, foi possível recolher um grande número de dados para o estudo. Os inquiridos preencheram o inquérito de forma independente, seguindo as instruções, sem sentirem constrangimentos no que respeita o tempo fornecido para o preenchimento e com a garantia de que seria mantido o anonimato. Uma vez garantido o anonimato dos inquiridos, acreditamos que estes tenham respondido com maior liberdade às questões.

As respostas foram pré-codificadas, para que os inquiridos escolhessem as suas respostas entre as opções que lhes foram propostas. Dada a natureza objectiva deste instrumento e a limitação das respostas, obteve-se uma maior uniformização dos dados recolhidos e um menor risco de distorção. As respostas dos inquiridos foram passíveis de comparações precisas e quantificáveis, o que foi de encontro à vertente quantitativa do nosso estudo. Contudo, o inquérito por questionário também apresenta algumas limitações, que foram tidas em conta no nosso estudo. Ghiglione e Matalon (1997: 15-16) referem algumas dessas limitações, ao afirmar que:

«As condições práticas de realização destes inquéritos impõem (...) um certo número de pressões: os questionários devem, muitas vezes, ser concebidos rapidamente, (...) as perguntas devem ser pouco numerosas, (...) devem também ser simples não só para que todas as pessoas inquiridas as compreendam facilmente (...) mas também para que o seu sentido e o seu alcance sejam imediatamente evidentes para os leitores não especialistas.»

Contudo, «Esta simplicidade na concepção do questionário e na análise das respostas não implica que os resultados obtidos não tenham interesse».

O facto de termos optado por estruturar o questionário sob a forma de perguntas de resposta essencialmente fechada poderia diminuir a riqueza da informação recolhida, uma vez que os inquiridos não poderiam fazer comentários nem apreciações adicionais, sendo obrigados a responder dentro dos parâmetros de uma escala. A forma que encontramos para atenuar esta limitação foi incluir no questionário uma questão semi-aberta.

Nos questionários podem ser utilizados três tipos de questões: as de resposta fechada, as de resposta aberta e as semi-abertas ou semi-fechadas. As primeiras têm como vantagem a obtenção de resultados facilmente comparáveis e catalogáveis. Contudo, a informação recolhida é de âmbito restrito, não permitindo aos inquiridos expressar opiniões de forma livre. As questões de resposta aberta dão oportunidade aos inquiridos de expressar as suas opiniões, os seus pontos de vista usando as suas próprias palavras. Este tipo de questionário, mais flexível, fornece informação mais rica, mas o tratamento dos dados é mais complexo e demorado. As questões semi-abertas ou semi-fechadas estão previamente categorizadas, mas deixam uma opção em aberto, o que facilita a análise de dados e permite ao inquirido não optar por nenhuma das hipóteses pré-estabelecidas, dando a sua própria resposta. No nosso questionário e tendo em conta o objectivo do nosso estudo, utilizámos respostas de tipo fechado, por serem mais objectivamente tratáveis e comparáveis e por o seu preenchimento se afigurar mais rápido. Apenas a última questão é semi-aberta, permitindo aos inquiridos escolher mais do que uma opção e especificar a frequência da sua utilização. Os resultados da aplicação do questionário foram objecto de tratamento estatístico, sob a forma de gráficos. O sistema de perguntas foi organizado de forma a apresentar coerência e a configurar-se de forma lógica, já que segundo Ghiglione e Matalon (1997: 15-16):

«Uma vez definido o problema e equacionadas as hipóteses, logo que nos tenhamos assegurado que é de facto o inquérito (...) que constitui o

método mais adequado, e depois de explicitados os seus objectivos específicos, a primeira questão a colocar é: “Quem inquirir?”».

Através do nosso inquérito por questionário, pedimos aos professores que descrevessem as metodologias que mais utilizam e que as classificassem por ordem de preferência e de efectividade na aprendizagem dos seus alunos. A preferência foi expressa em 5 graus – sendo 1 a mais utilizada e 5 a menos utilizada.

4 - CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra usada para a aplicação dos questionários consistiu nos professores a leccionar Inglês enquanto Actividade de Enriquecimento Curricular no ano lectivo de 2009/2010, na cidade de Évora. Esta amostra, constituída por vinte e três inquiridos, não pretende ser representativa das opiniões de todos os professores a leccionar Inglês neste nível de ensino, mas pretende contribuir para uma análise da problemática em que este estudo se insere.

Para uma melhor compreensão da população inquirida, apresentamos em seguida, na Tabela nº3, alguns elementos que consideramos relevantes.

Tabela 3: Caracterização dos Professores de Inglês como Actividade de Enriquecimento Curricular em Évora, no ano lectivo de 2009/2010.

TOTAL DE INQUIRIDOS		23
GÉNERO	MASCULINO	5
	FEMININO	18
GRUPO ETÁRIO	ENTRE OS 25 E OS 30 ANOS	22
	ENTRE OS 31 E OS 35 ANOS	1
FORMAÇÃO ACADÉMICA	LICENCIATURA EM ENSINO DE PORTUGUÊS E INGLÊS	18
	LICENCIATURA EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS	1
	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	1
	LICENCIATURA EM TURISMO	2
	SEM LICENCIATURA	1
EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE DE INGLÊS NO 1º CICLO	MENOS DE UM ANO COMPLETO	5
	UM ANO COMPLETO	3
	DOIS ANOS COMPLETOS	5
	TRÊS OU MAIS ANOS COMPLETOS	5

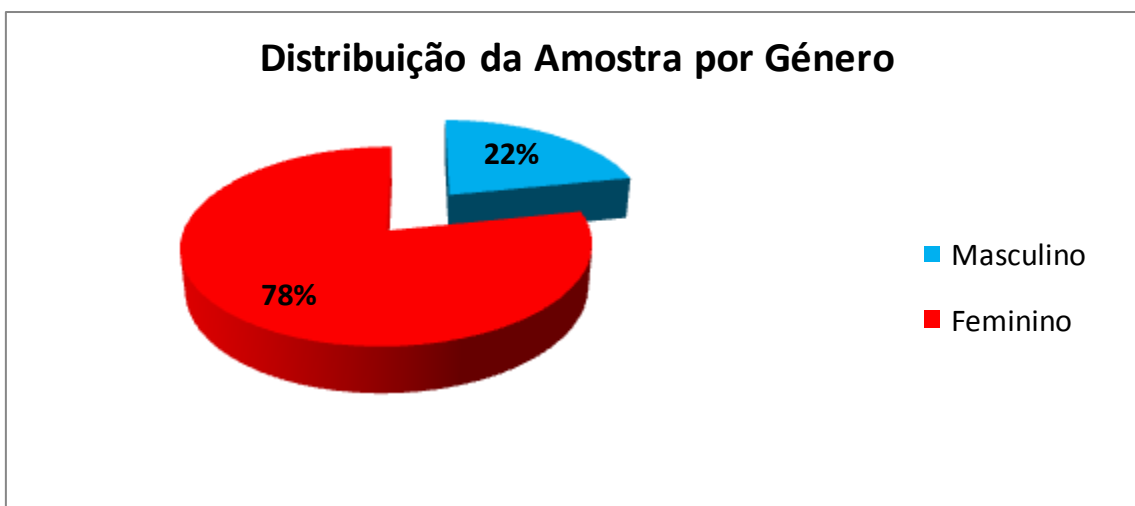


Gráfico 1: Distribuição da amostra por género

Da amostra fizeram parte 23 professores, dos quais 18 eram professores do género feminino (78%) e 5 eram professores do género masculino (22%).

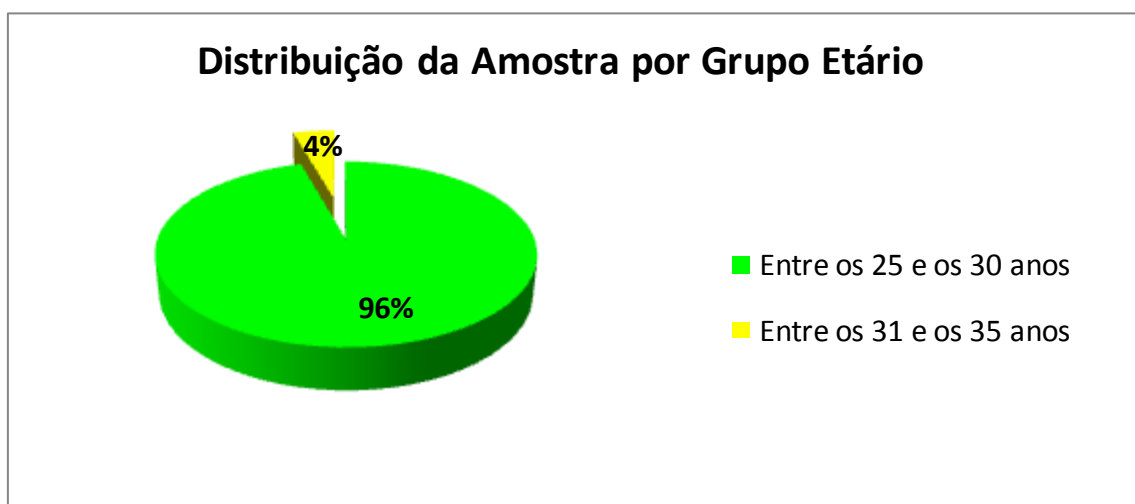


Gráfico 2: Distribuição da amostra por grupo etário

Relativamente ao parâmetro da idade, apenas considerámos dois grupos. O grupo etário com maior representatividade era o dos 25 aos 30 anos (96%). Apenas um professor se situava no grupo com idades compreendidas entre os 31 e os 35 anos, representando 4% do total.

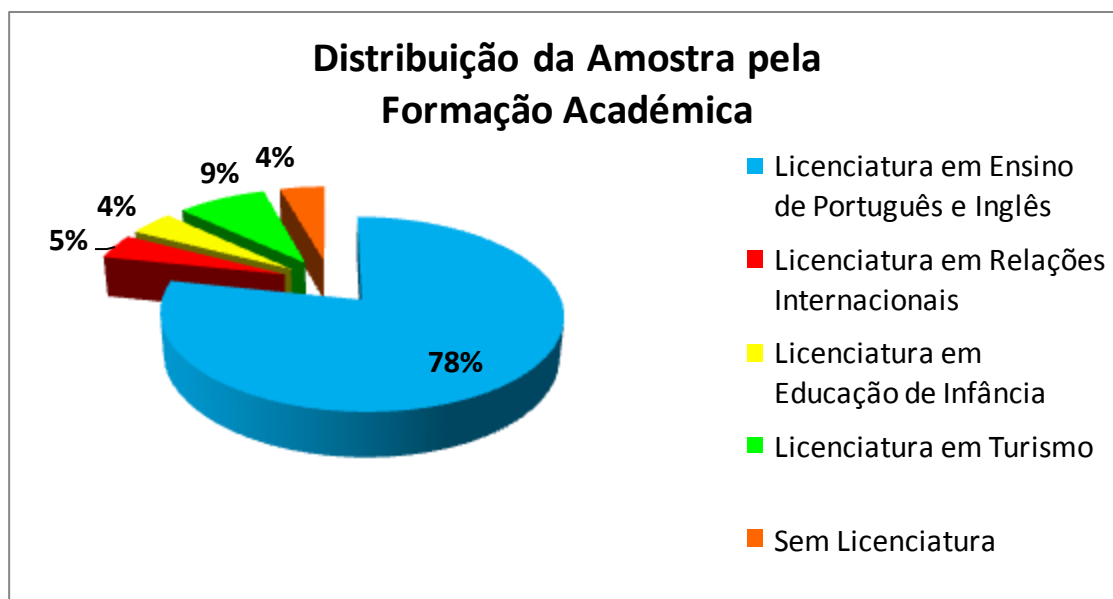


Gráfico 3: Distribuição da amostra pela formação académica

No que respeita à formação académica dos inquiridos, verificamos que esta era bastante homogénea. Do total de 23 inquiridos, 78% tinham o mesmo tipo de formação - uma licenciatura em Ensino de Português e Inglês, 9% possuíam uma Licenciatura em Turismo, 5% possuíam uma Licenciatura em Relações Internacionais e 4% possuíam uma licenciatura em Educação de Infância. 4% dos inquiridos não possuíam qualquer licenciatura, o que se justifica pelo facto de a legislação actual portuguesa permitir que se leccione Inglês no 1º Ciclo sem se ser licenciado em ensino ou até mesmo sem se ser licenciado, sendo suficiente que se possua um curso de Inglês de escolas como Cambridge ou Oxford, facto referido aquando da contextualização da problemática na sociedade portuguesa.

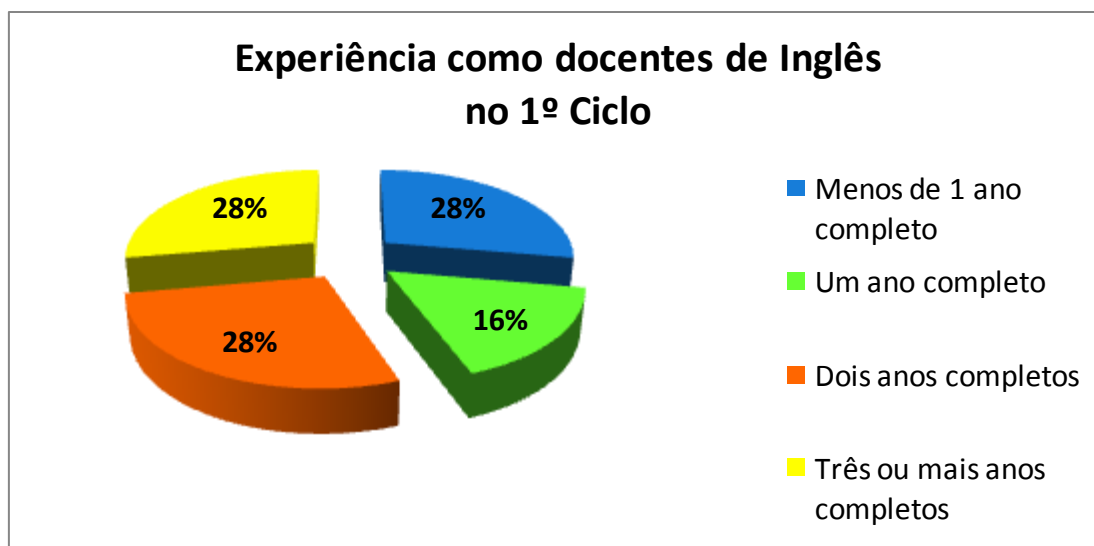


Gráfico 4: Experiência como docentes de Inglês no 1º Ciclo

Dos 23 inquiridos, 28% possuíam menos de um ano completo de experiência enquanto professores de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, 16% possuíam um ano completo de serviço, 28% possuíam dois anos completos e os restantes 28% possuíam três ou mais anos completos. Tendo em conta o facto de o Programa de Generalização do Inglês no 1º Ciclo ter sido aplicado no ano lectivo de 2005-2006, o ano lectivo em que foi aplicado o questionário (2009/2010) foi o 5º ano de implementação desta medida. Os resultados obtidos comprovam que apenas 28% dos 23 inquiridos desempenhavam esta função há três ou mais anos, facto justificável pela instabilidade de condições em que os inquiridos trabalham, factor que referimos no capítulo II da nossa investigação.

5 – ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Depois de elaborados os questionários, procedemos à inscrição no site *MIME – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar*, para validação dos mesmos. Efectuámos o preenchimento de um formulário on-line, explicando os objectivos do questionário, como é que este iria ser aplicado e quem seria inquirido. Depois de analisar o questionário, a entidade competente (MIME) considerou que este reunia as condições necessárias para ser aplicado, pelo que o validou. Depois da validação, informámos a coordenadora da AEC de Inglês em Évora do trabalho que pretendíamos realizar e dos nossos objectivos, pedindo-lhe autorização para a aplicação dos questionários. Obtida a autorização da coordenadora, os questionários foram aplicados, directamente e em formato de papel, tendo sido entregues em mão pela própria investigadora, a qual forneceu previamente todas as explicações consideradas úteis. Os questionários foram devolvidos directamente à investigadora, numa reunião de professores. A adesão dos professores inquiridos foi de 100%, sendo que todos entregaram os questionários preenchidos, o que nos permitiu obter uma amostra que consideramos significativa do universo em estudo. Os questionários foram preenchidos anonimamente pelos professores, a quem garantimos a confidencialidade das suas respostas, o que pensamos ter servido para garantir que os inquiridos respondessem com mais liberdade às questões apresentadas. Nenhum inquirido apresentou dúvidas em relação ao modo de preenchimento dos questionários, pelo que julgamos que todos terão compreendido as questões que lhes foram colocadas e respondido com sinceridade às mesmas.

Dos três tipos de questões passíveis de ser utilizadas num inquérito (resposta fechada, aberta ou semi-aberta), optámos por utilizar sobretudo questões de resposta fechada. A razão desta nossa escolha prendeu-se com a necessidade de obter dados concretos sobre as metodologias que os professores a leccionar Inglês em Évora no ano lectivo de 2009/2010

utilizavam nas suas aulas e sobre os seus pontos de vista relativamente a quais consideravam mais eficazes na aprendizagem dos alunos. Optámos por um questionário curto (com quatro questões fechadas e uma questão semi-aberta), que nos pareceram suficientes para atingirmos os nossos objectivos

Nas primeiras duas questões era pedido aos inquiridos que numerassem as suas respostas de 1 a 5, de acordo com as metodologias que mais utilizavam nas suas aulas e de acordo com as que consideravam mais eficazes na aprendizagem dos alunos. Assim sendo, as primeiras duas questões eram gerais e tinham como objectivo auscultar as opiniões dos professores no que se refere às várias metodologias (fichas de trabalho, canções, rimas, jogos, trabalhos manuais), quer no que respeita as suas preferências, quer no que respeita a sua frequência de utilização.

A terceira e quarta questão diziam respeito à metodologia do jogo. Na terceira questão, era perguntado aos professores com que frequência utilizavam jogos, em geral, nas suas aulas. Na quarta e última questão, semi-aberta, era pedido aos professores que assinalassem os tipos de jogos que utilizavam com mais frequência nas suas aulas e que especificassem a frequência com que utilizavam cada um.

Tendo consciência das limitações do questionário aplicado, consideramos que este era simples e directo, sendo as questões facilmente compreendidas pela amostra inquirida. De facto, consideramos que o questionário poderia ter sido mais desenvolvido se a amostra inquirida não apresentasse uma tão curta experiência na docência do Inglês no 1º CEB. Apesar de curto, o questionário permitiu-nos atingir os objectivos propostos e analisar os pontos de vista dos professores de Inglês a leccionar em Évora, no ano lectivo de 2009/2010.

6 - TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a colheita de dados, foi feita a organização e tratamento de todo o material recolhido, de modo a analisar e interpretar os dados obtidos. Os questionários permitiram analisar uma multiplicidade de dados, tendo sido efectuada uma análise descritiva e qualitativa a cada questão. Através desta recolha de dados foi possível investigar as opiniões dos professores no que se refere às várias metodologias utilizadas nas suas aulas, quer no que respeita as suas preferências quer no que respeita a frequência de utilização que atribuem a cada metodologia.

A análise dos dados recolhidos foi efectuada de acordo com as técnicas recomendadas para este instrumento de investigação, através de gráficos. Para cada apresentação de dados estatísticos foi efectuada uma reflexão teórica, de forma a assegurar uma ligação entre os diversos dados obtidos ao longo do trabalho.

O nosso objectivo não foi o de generalizar os resultados obtidos a toda a população mas sim o de encontrar dados que permitam fornecer alguns contributos para a descrição e análise de uma realidade específica. Procurámos, assim, analisar as escolhas dos professores de Inglês a leccionar em Évora, à data da aplicação do inquérito e que, por isso, responderam de acordo com as suas práticas. Depois de aplicados os questionários e de analisados os dados obtidos, e ainda que os resultados apresentados não sejam generalizáveis, consideramos que o nosso objectivo com este estudo foi atingido, na medida em que os resultados apresentados reflectem a opinião de profissionais a desempenhar a função docente à data da aplicação do inquérito.

7 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A análise apresentada incide nos dados recolhidos através dos questionários efectuados aos professores a leccionar Inglês no 1º CEB, em Évora.

Na questão nº1 foi pedido aos inquiridos para **Numerar as metodologias, de acordo com a sua preferência**, sendo **1** para a metodologia que mais utilizavam nas suas aulas e **5** para a metodologia que menos utilizavam. As opções apresentadas foram Fichas de trabalho, Canções, Rimas, Jogos e Trabalhos manuais. Os resultados obtidos encontram-se patentes no gráfico 5.

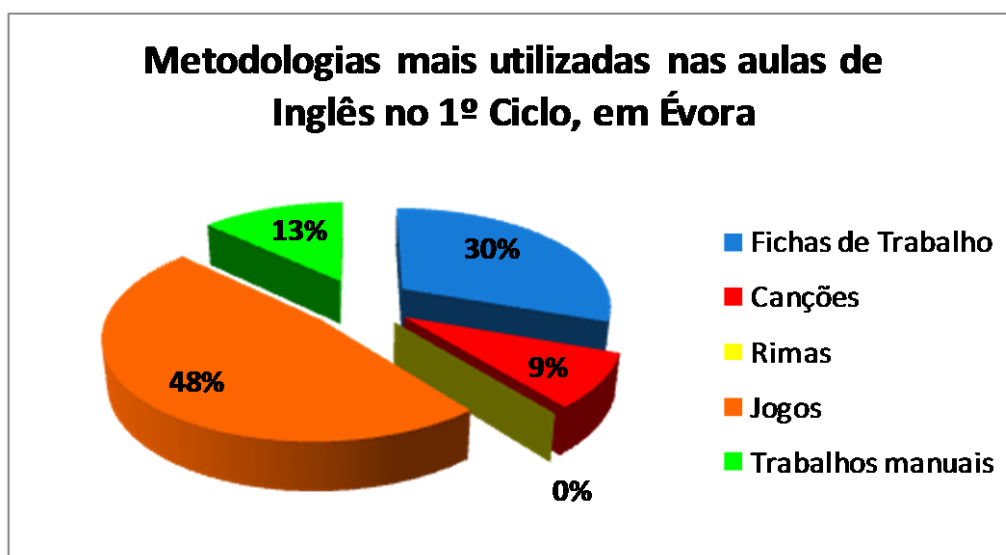


Gráfico 5: Metodologias mais utilizadas nas aulas de Inglês no 1º Ciclo, em Évora

Dos 23 inquiridos, 48% responderam que o jogo é a metodologia que mais utilizavam, sendo que nenhum dos inquiridos colocou esta metodologia em último lugar. Os resultados obtidos com esta questão podem indicar que, tal como afirma Strecht-Ribeiro (2005), o jogo é uma estratégia lúdica muito importante e que, por isso, pode ser considerado como uma das bases do ensino do Inglês no 1º CEB. Em 2º lugar surgem as Fichas de Trabalho, primeira opção de 30% dos inquiridos. A metodologia que surge mais vezes em 5º lugar são as rimas.

Na questão nº 2 - **Colocar por ordem de preferência as metodologias, de acordo com a sua influência na aprendizagem dos alunos**, os inquiridos assinalaram novamente de 1 a 5 as opções apresentadas - **1** para a metodologia que consideravam mais eficaz na aprendizagem dos alunos e **5** para a metodologia que consideravam menos eficaz na aprendizagem dos alunos.

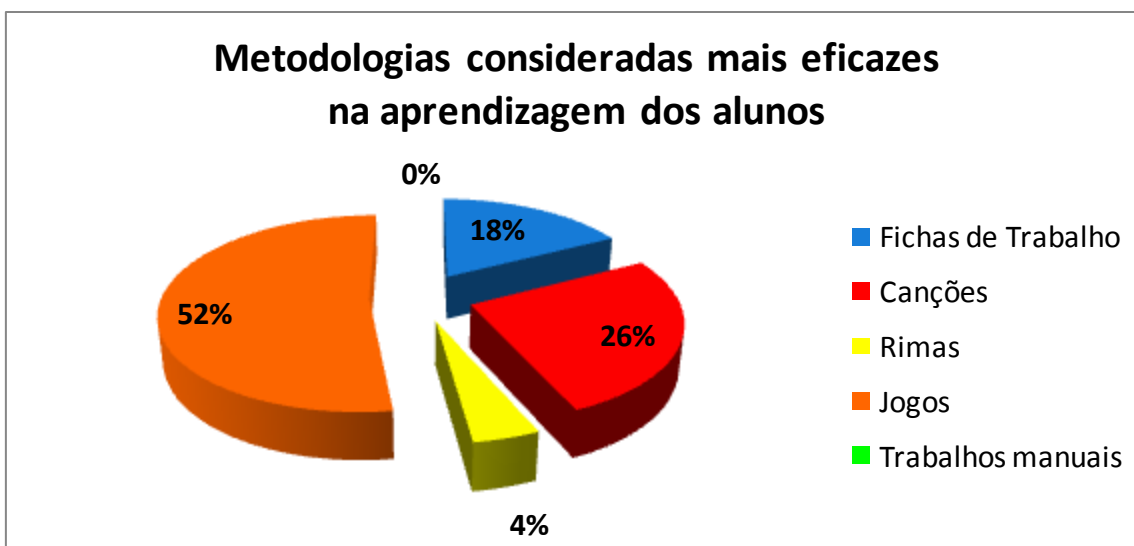


Gráfico 6: Metodologias mais eficazes na aprendizagem dos alunos

Segundo os resultados patentes no gráfico nº 6, verificamos que a maioria dos docentes - 52% - considerava o jogo a metodologia mais eficaz na aprendizagem dos alunos, seguido das canções, com 26% e das Fichas de Trabalho com 18%. Apenas 4% seleccionaram como metodologia mais eficaz as rimas e nenhum dos inquiridos seleccionou os trabalhos manuais.

Se atentarmos nos resultados obtidos no gráfico nº 5, verificamos que apesar de as rimas terem sido a única metodologia que nenhum professor colocou em 1º lugar, 4% dos professores que afirmaram utilizá-la consideravam-na eficaz.

Na questão nº 3 pedimos aos inquiridos que assinalassem **Com que frequência utilizavam jogos nas suas aulas**. As opções apresentadas foram “Todas as semanas / Uma vez por mês / Apenas uma vez por período, no final / Raramente ou Nunca”. Nesta questão, os inquiridos teriam que assinalar com um **X** a opção que mais se adaptasse à sua realidade.

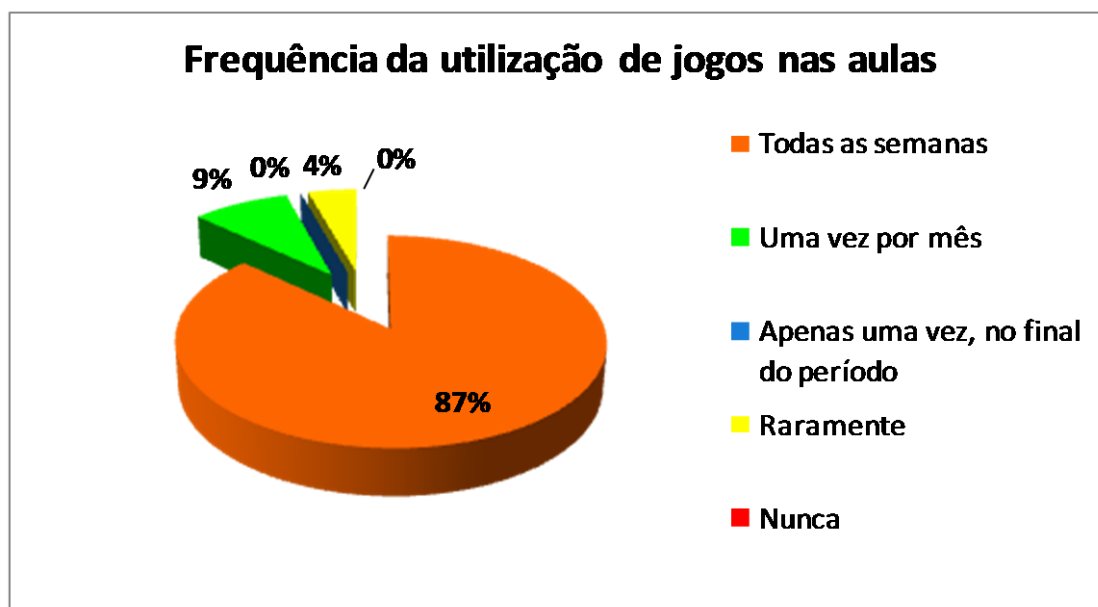


Gráfico 7: Frequência da utilização de jogos nas aulas

Como podemos observar no gráfico nº 7, dos 23 inquiridos, 20 responderam que utilizavam o jogo como recurso pedagógico nas suas aulas “Todas as semanas”, totalizando 87% dos inquiridos. Dois responderam “Uma vez por mês” e apenas um respondeu “Raramente”. Perante estes resultados, julgamos poder afirmar que o jogo é utilizado habitualmente como método de ensino e aprendizagem, pelo grupo de professores inquirido.

Na questão nº4, semi-aberta, solicitámos aos professores que **assinallassem os tipos de jogo que utilizavam com mais frequência nas suas aulas** e que especificassem a frequência com que utilizam cada tipo de jogo.

De entre os vários tipos de jogos existentes e passíveis de serem usados nas aulas de Inglês, apresentámos como opções: Jogos de imagens / Jogos de memória / Jogos de *True/False* / Jogos de adivinhas / Jogos de palavras / Jogos de cartas ou de tabuleiro / Jogos de sons e Jogos de pergunta/resposta.

A análise desta questão assume um carácter mais abrangente e mais difícil de analisar, na medida em que os inquiridos poderiam assinalar vários tipos de jogos (todos, se assim o entendessem), e especificar a frequência com que utilizavam cada tipo de jogo. Por esta razão, decidimos apresentar os resultados em dois gráficos distintos. No primeiro gráfico englobámos os jogos que obtiveram um maior número de respostas.

Consideremos então os resultados obtidos, patentes no gráfico 8.

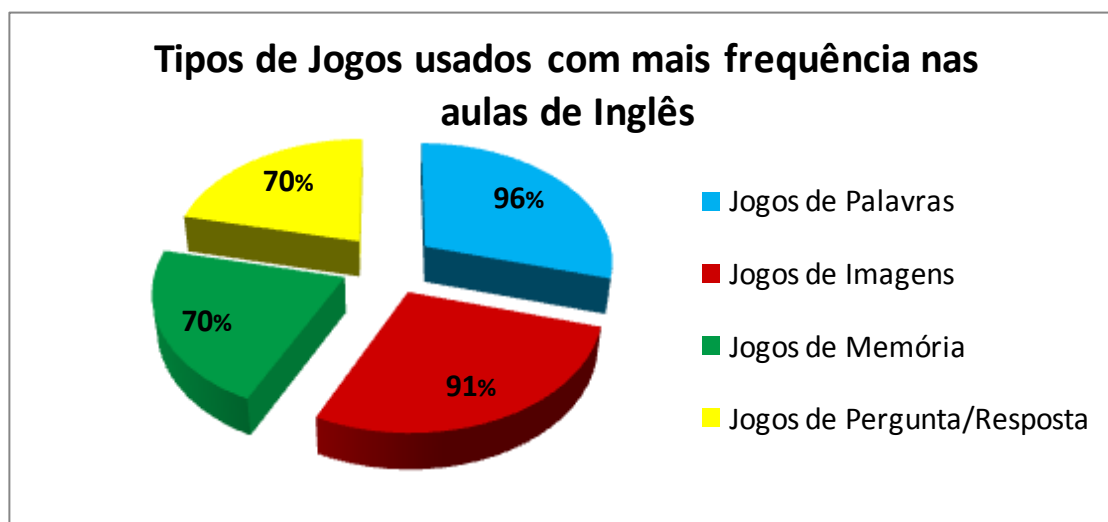


Gráfico 8: Tipos de jogos usados com mais frequência nas aulas de Inglês

Dos 23 inquiridos, 22 responderam que usavam com frequência jogos de Palavras, o que corresponde a uma percentagem de 96%. 21 responderam que utilizavam com frequência jogos de Imagens, o que corresponde a uma percentagem de 91%. 16 assinalaram jogos de Memória

e jogos de Pergunta/Resposta, o que corresponde a uma percentagem de 70%.

Os jogos apresentados no gráfico nº 8 são, normalmente, bastante utilizados nas aulas de Inglês, por envolverem conceitos que cativam as crianças – imagens, palavras, o desafio da memória e o desafio da pergunta/resposta, muitas vezes com um tempo limite, o que torna o jogo mais aliciante.

Apesar de terem obtido valores menos representativos, consideramos importante apresentar os dados relativos aos restantes tipos de jogos, na medida em que também estes são utilizados em contexto de sala-de-aula, podendo igualmente, e de acordo com o que nos diz El-Shamy (2001) ser metodologias importantes para a aprendizagem dos alunos.

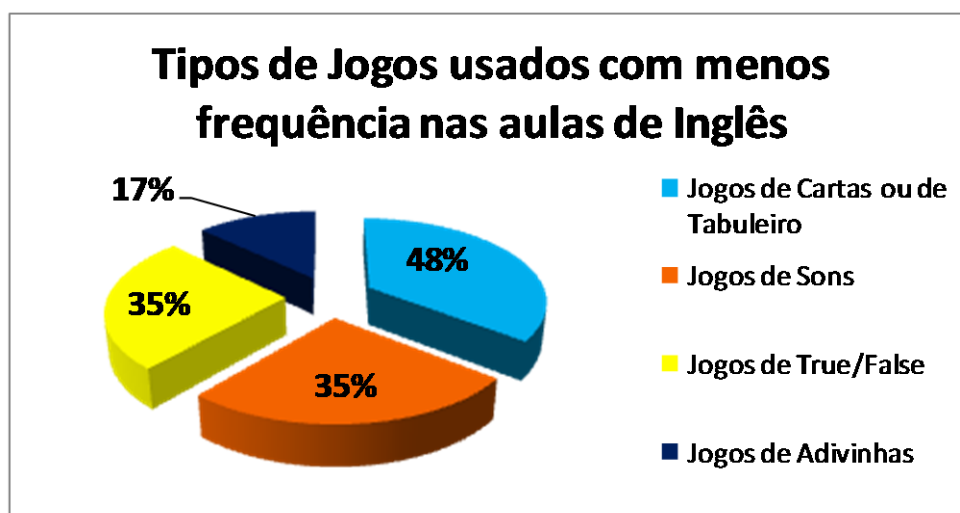


Gráfico 9: Tipos de jogos usados com menos frequência nas aulas de Inglês

Assim, e de acordo com os resultados apresentados no gráfico nº9, 11 dos inquiridos afirmaram utilizar jogos de Cartas ou de Tabuleiro, o que corresponde a uma percentagem de 48%, 8 afirmaram utilizar jogos de Sons e de *True/False*, o que corresponde a uma percentagem de 35% e apenas 4 dos inquiridos afirmaram utilizar jogos de Adivinhas, o que corresponde a uma percentagem de 17%.

Apesar de os jogos de cartas e de tabuleiro exigirem um grau de concentração que os alunos neste nível etário normalmente ainda não possuem, 11 dos inquiridos seleccionaram este tipo de jogo. Somos da opinião que este número se deve ao facto de os alunos de 3º e 4º ano de Évora jogarem a um jogo de tabuleiro desenvolvido pelos professores de Inglês, em colaboração com a CME, denominado “Spider Game”. Os jogos de adivinhas foram, de todas as opções apresentadas, os que obtiveram o menor número de respostas, apenas 17%, o que julgamos ser justificável pelo facto de os alunos neste nível etário não serem ainda capazes de compreender ou de produzir frases completas em Inglês, sendo normalmente capazes de produzir apenas vocabulário isolado.

8 - SÍNTESE

A investigação levada a cabo pretendeu contribuir para a análise das práticas dos professores de Inglês a leccionar em Évora no ano lectivo de 2009/2010, no que respeita as metodologias utilizadas, o seu grau de frequência e a efectividade que os professores consideram que estas têm na aprendizagem dos seus alunos.

Para atingirmos os nossos objectivos e de modo a obter resultados conclusivos, depois de adquiridos os conhecimentos científicos necessários, procedemos à recolha de dados. Considerámos importante analisar em primeiro lugar a amostra inquirida. O facto de a amostra consistir num conjunto de profissionais a desempenhar a função de professor, de este se encontrar a trabalhar no terreno, de lhe ter sido pedido que expressasse a sua opinião, de acordo com as suas práticas e em conjunto com o facto de termos entregue e recolhido os questionários em mão, levam-nos a considerar que os resultados obtidos serão fiáveis. Após a análise da amostra inquirida, verificámos que, no que respeita a formação profissional, de um total de 23 inquiridos, quatro não possuíam habilitação para a docência. Já no que diz respeito à experiência destes profissionais no 1º

Ciclo, apenas 5 possuíam três ou mais anos, o que corresponde a um quarto dos professores inquiridos. Estes dados vão de encontro às preocupações demonstradas quer pela APPI (2009), quer por Zenhas (2005) quando referem que é urgente reformular a legislação, protegendo os professores e proporcionando-lhes estabilidade, para que o ensino do Inglês no 1º CEB seja, cada vez mais, uma medida bem sucedida.

Finda a análise da amostra inquirida, debruçámo-nos sobre os dados obtidos através da aplicação dos questionários. Decidimos analisar as questões individualmente porque, tal como referimos no ponto 5 deste capítulo, para cada questão foi traçado um objectivo específico e também por considerarmos que desta forma a leitura e compreensão dos resultados seria mais acessível. As conclusões gerais, que retirámos da análise das quatro questões, serão apresentadas nesta síntese.

Na questão nº1 apresentámos aos inquiridos um conjunto de metodologias que, de acordo com a nossa experiência enquanto professora de Inglês no 1º CEB, consideramos adequadas ao ensino de uma LE a alunos do 1º CEB, cujas idades normalmente se situam entre os 6 e os 10 anos. As opções apresentadas - Fichas de trabalho, Canções, Rimas, Jogos e Trabalhos manuais – englobam as várias competências (ouvir/falar, ler/escrever) e são adaptáveis aos vários anos (1º ao 4º), razão pela qual as seleccionámos. Nesta questão os professores teriam que indicar qual a metodologia que mais utilizavam nas suas aulas. O jogo – metodologia a que atribuímos especial enfoque ao longo da nossa investigação, obteve 48% das respostas, percentagem que consideramos bastante significativa. Contudo, tal como foi referido anteriormente, e em sintonia com o que nos dizem Sugar e Sugar (2002), os jogos não devem ser utilizados de uma forma pouco pensada ou apenas no final dos períodos. O jogo deve ser encarado como uma metodologia eficaz e deve ser utilizado em consonância com as restantes metodologias, para a aula seja completa e instrutiva.

Na questão nº2 inquirimos os professores acerca das metodologias que consideravam mais eficazes na aprendizagem dos alunos. Esta questão surgiu do facto de nos interrogarmos se as metodologias que consideramos mais eficazes serão aquelas que mais utilizamos nas nossas aulas. Assim, enquanto que na questão nº 1 os professores teriam que expressar a sua opinião sobre as metodologias que mais utilizavam, na questão nº 2 teriam que indicar, dessas metodologias, quais as que consideravam mais eficazes. A elaboração desta questão partiu da ideia de que existe um conjunto de elementos que condicionam a selecção das metodologias a adoptar e nem sempre o número de alunos, o seu comportamento, o espaço físico ou até mesmo as condições atmosféricas permitem ao professor realizar uma determinada actividade. Os jogos são disso um bom exemplo. Pela nossa experiência enquanto professora de Inglês no 1º CEB julgamos poder considerar que, numa turma muito grande, com um comportamento barulhento e indisciplinado e numa sala pequena, um jogo pode não resultar. Em casos como este, o professor poderá não colocar os seus alunos a jogar tantas vezes como gostaria. No que concerne ao jogo, os resultados obtidos na análise a esta questão parecem ir de encontro aos resultados obtidos na questão nº 1 – 52% dos inquiridos consideravam o jogo a metodologia mais eficaz e 48% seleccionaram-no como a metodologia mais utilizada. Contudo, no que respeita a outras metodologias a discrepância de valores é grande. 26% dos inquiridos consideravam as canções uma metodologia eficaz, mas apenas 9% as colocaram em 1º lugar na frequência da sua utilização. Considerando a pouca experiência que metade dos inquiridos possui, pensamos que esta disparidade de valores se poderá prender com o facto de os inquiridos considerarem as canções eficazes, lúdicas e interessantes, mas não as utilizarem com muita frequência por afirmarem, em contextos informais, como em reuniões de professores, não possuírem músicas que se adequem a esta faixa etária e aos conteúdos programáticos abordados. No que respeita as fichas de trabalho, apenas 18% as consideravam eficazes na

aprendizagem dos alunos, resultado bastante díspar quando comparado com a questão nº2, em que 30% dos inquiridos afirmaram que esta é a metodologia que mais utilizavam. Pensamos que esta discrepância de resultados se justifica pelo facto de ser mais fácil aos inquiridos ter acesso a fichas, quer através de manuais ou de sites na Internet, do que a canções ou a jogos. Assim, embora as fichas não tenham sido consideradas a metodologia mais eficaz, acabam por ser, de acordo com as respostas da amostra inquirida, uma das mais utilizadas.

A questão nº 3 serviu para analisarmos a frequência com que os professores utilizavam os jogos nas suas aulas. Os resultados obtidos foram bastante significativos, dado que 87% dos inquiridos responderam que utilizavam o jogo frequentemente.

Na 4ª e última questão especificámos os vários tipos de jogo que consideramos adequados ao ensino do Inglês no 1º CEB. Tentámos englobar, nas opções apresentadas, jogos que possam ser jogados na sala-de-aula, no exterior, em grupo, a pares ou individualmente, e que, ao mesmo tempo, apelem aos vários tipos de alunos referenciados por Grinder (1989) e citados no ponto 5 do capítulo III desta investigação.

O facto de terem sido apresentadas 8 opções e de esta questão ser semi-aberta, permitindo aos professores seleccionar várias opções, tornou a análise um pouco mais complexa. Por forma a facilitar a leitura dos resultados obtidos, decidimos dividir os vários tipos de jogo em dois grupos. Assim, no gráfico nº8 englobámos os quatro jogos que obtiveram um maior número de respostas - os jogos de palavras, de imagens, de memória e de pergunta/resposta. Através dos resultados apresentados no gráfico nº8 verificámos que estes são os jogos que os professores tentam utilizar com maior frequência nas suas aulas.

Os resultados apresentados no gráfico nº9 sugerem que os jogos de Cartas ou de Tabuleiro, jogos de Sons e de *True/False* e jogos de Adivinhas são os menos utilizados pela amostra inquirida. De acordo com a nossa

experiência enquanto professora de Inglês no 1º CEB, estes resultados não nos surpreendem sobremaneira, pois os alunos normalmente respondem melhor aos jogos referidos no gráfico anterior. Contudo, também estes são importantes, podendo ser utilizados como meio de ensinar a LE no 1º Ciclo.

Em síntese, após a aplicação dos questionários e da análise dos dados recolhidos, consideramos que os objectivos inicialmente traçados foram atingidos. Através dos questionários pudemos investigar as metodologias mais utilizadas pelos professores a leccionar Inglês no 1º CEB no ano lectivo 2009/2010 e analisar as que estes consideram mais eficazes na aprendizagem dos alunos, com maior enfoque na metodologia do jogo.

Através da análise dos resultados obtidos pudemos verificar que o jogo é a metodologia que a população inquirida mais utiliza nas suas aulas, sendo, ao mesmo tempo, a que consideram a mais eficaz na aprendizagem dos alunos. A esmagadora maioria dos inquiridos afirmou utilizar jogos de vários tipos todas as semanas, o que parece demonstrar não só a crescente importância que esta metodologia tem vindo a adquirir, como também o facto de os inquiridos apostarem cada vez mais em promover aulas atractivas e dinâmicas, numa tentativa de envolver os alunos na aprendizagem do Inglês.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

1. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSTAS PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

Com o presente estudo pretendeu-se analisar a implementação do ensino do Inglês como LE nas escolas do 1º CEB em Portugal. No Capítulo I desta investigação contextualizámos o estudo, a sua pertinência e definimos o problema em análise, procedemos a uma breve investigação sobre a legislação em vigor e sobre os princípios que regem as Orientações Programáticas para o Ensino e Aprendizagem do Inglês no 1º CEB, referindo o papel da APPI e da DGIDC na aplicação desta medida.

No Capítulo II analisámos a importância que a implementação do ensino do Inglês como LE nas escolas do 1º CEB em Portugal teve ao pôr em prática conceitos que estavam já previstos no QECR, documento que visa promover e facilitar a cooperação entre as instituições de ensino dos diferentes países europeus e reflectir acerca das práticas pedagógicas correntes. De facto, tal como afirmámos acima, e em consonância com o que afirma Zenhas (2005), a implementação do ensino do Inglês como LE nas escolas do 1º CEB em Portugal constituiu o primeiro passo na diminuição do atraso do nosso país no início da aprendizagem de uma LE, visto que, antes desta medida, Portugal estava entre os países europeus em que essa aprendizagem obrigatória começava mais tarde. Considerámos, igualmente, importante analisar as alterações que as metodologias utilizadas no ensino de uma LE sofreram após a implementação desta medida, pelo que, no Capítulo II, apresentámos a fundamentação teórica do estudo, em conformidade com o objecto de estudo da presente dissertação, os objectivos e as questões de investigação traçadas. Através da revisão da literatura, pudemos aferir que, pouco a pouco, as metodologias utilizadas no ensino de uma LE deixaram de se centrar no Método Tradicional, passando a centrar-se mais em métodos como o CLT ou o TPR. De facto, os defensores do CLT suportam a ideia de que ao aprender uma LE o aluno deve ter como objectivo ser competente na vertente da comunicação e conseguir

comunicar através da língua, tendo a aprendizagem da gramática isolada e da tradução directa perdido o papel central. O TPR, por sua vez, permite criar um ambiente de jogo na sala de aula, que motiva e envolve os alunos. Com este método, a aquisição da linguagem surge ligada a uma acção física e é valorizada a relação de afectividade estabelecida entre o professor e os alunos. O papel do professor neste método é preponderante, pois sobre ele recai a selecção do material e a sua adequação aos objectivos propostos, passando a utilizar-se novos materiais, mais inovadores e atractivos para os alunos. Em consonância com o que afirma Nobre (2010), consideramos que o CLT e o TPR são metodologias adequadas ao ensino de uma LE a crianças do 1º CEB, na medida em que privilegiam as competências do *listening* e *speaking*.

Procedemos também à análise de algumas Teorias da Aprendizagem, baseando-nos no que diz El-Shamy (2001). Através desta análise, julgamos poder considerar que o modelo de aprendizagem ideal deve basear-se em várias teorias e estimular o máximo de modalidades possível, cabendo ao professor a selecção das metodologias que considera mais adequadas à sua turma, tentando maximizar o potencial dos seus alunos. É importante que o professor tente apelar ao sentido mais desenvolvido de cada aluno, o que nos remete para a classificação de Grinder (1989), proporcionando desafios lógicos e desafiantes, que garantam *feedback* imediato. Naturalmente que todas estas teorias se sobrepõem e que, na prática, cada professor acabará por adoptar uma mistura dos conceitos que considera mais adequados ao seu público-alvo.

No Capítulo III analisámos as estratégias de ensino utilizadas no ensino do Inglês no 1º CEB e a sua adequação às necessidades específicas desta faixa etária, centrando-nos depois na metodologia do jogo. No que respeita o jogo, em particular, e em sintonia com El-Shamy (2001) consideramos que todas as Teorias atrás citadas são passíveis de ser adaptadas ao jogo na sala-de-aula, apelando aos vários tipos de alunos,

tentando garantir o sucesso de todos na aprendizagem de uma LE. Em consonância com alguns autores, dos quais destacamos Sugar e Sugar (2002) e El-Shamy (2001), julgamos poder considerar que o jogo é o método mais lúdico de se aprender, na medida em que um jogo realmente bom nos absorve. Durante o jogo, os jogadores põem em prática as suas capacidades de comunicação e colaboração, seguindo instruções, assim como as suas capacidades cognitivas, tentando resolver o problema e pensar criticamente. Neste sentido, cabe ao professor o papel fundamental de adequar o jogo aos objectivos de aprendizagem que se pretende que sejam atingidos em cada nível e de analisar a pertinência das relações activadas por cada jogo. De facto, no que diz respeito à aprendizagem de uma LE no 1º CEB, enquanto jogam em Inglês, as crianças associam o prazer e o divertimento à língua, o que desenvolve uma atitude positiva relativamente à aprendizagem da nova língua.

No **Capítulo IV**, de carácter mais prático, apresentámos a análise, interpretação e discussão dos resultados obtidos através da aplicação dos questionários aos professores de Inglês a leccionar no 1º CEB, em Évora, no ano lectivo de 2009/2010. Neste capítulo, centrámos o estudo na recolha de opiniões relativas às diferentes metodologias utilizadas no ensino do Inglês no 1º CEB, na sua pertinência e adequação à faixa etária dos alunos. Os resultados da aplicação dos questionários foram objecto de tratamento estatístico e apresentados sob a forma de gráficos.

No **Capítulo V** apresentamos as conclusões finais da nossa investigação. Face aos resultados obtidos e às questões de estudo inicialmente delineadas, julgamos poder considerar que a análise que dedicámos às metodologias de ensino e aprendizagem de uma LE no 1º CEB foi pertinente, para além de ter sido enriquecedora, a nível profissional.

Julgamos, igualmente, poder considerar que a análise das Orientações Programáticas e a análise dos prós e contras do PGEI foram pertinentes, tendo em conta o panorama educativo nacional e considerando a escola de hoje, que exige professores multiculturais, investigadores, atentos e flexíveis à mudança e o facto de a evolução do mundo contemporâneo acarretar a necessidade do conhecimento e a capacidade de utilização de diversas línguas, com destaque para o Inglês. Contudo, através da revisão da literatura, verificámos também que as representações dos professores não devem ser imutáveis, devendo sim ter em conta o facto de os aprendentes terem diferentes modos de aprender LEs. Assim, julgamos poder considerar que o ensino actual das LEs deve privilegiar situações naturais e espontâneas, comunicativas, desenvolvidas em ambientes multiculturais e motivadores.

Apesar de considerarmos o PGEI uma medida positiva, importante e cujos resultados nas aprendizagens dos alunos são visíveis, existe um aspecto na moldura legal que consideramos merecedor de reformulação. A legislação actual prevê que o Inglês no 1º Ciclo possa ser leccionado por professores de Inglês, mas também por um conjunto de profissionais sem habilitação para a docência. Através da análise dos inquéritos por questionário verificámos que, de um total de 23 inquiridos, 4 não possuem habilitação para a docência. Não parece ser um número muito elevado, mas representa cerca de $\frac{1}{4}$ dos inquiridos. Tendo em conta a realidade sobre a qual nos debruçámos, crianças numa fase de desenvolvimento da sua identidade, consideramos essencial que sejam professores habilitados para a docência a desempenhar funções de professor.

Em síntese, consideramos que a aplicação do Programa de Generalização do Inglês no 1º CEB foi uma medida importante ao nível do ensino das línguas no nosso país. Contudo, consideramos igualmente que algumas alterações terão que ter lugar para que esta língua passe a ocupar o lugar que merece, enquanto língua de comunicação universal.

Dado o carácter actual e pertinente do tema sobre o qual nos debruçámos, e tendo em conta as limitações do nosso estudo, consideramos que este poderá ser alvo de futuras investigações. Outros investigadores poderão igualmente dedicar-se à análise da pertinência das metodologias a adoptar no ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, embora com algumas variantes:

1 - A mesma investigação poderá ter lugar noutras localidades, servindo como um estudo paralelo, que permita a comparação de resultados.

2- Outras metodologias poderão ser contempladas na análise, nomeadamente as canções, as rimas, os trabalhos manuais ou as fichas de trabalho.

3- A adopção ou não de manual e a influência nas aprendizagens dos alunos.

4- A articulação existente entre os professores de Inglês do 1º Ciclo e os professores titulares de turma.

5- A legislação em vigor no que respeita o recrutamento de professores.

6- A perspectiva de pais e encarregados de educação relativamente ao ensino do Inglês no 1º Ciclo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, A. e Araújo e Sá, M. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*. Porto: Edições ASA.

APPI. (2009). *Relatório final de acompanhamento 2008/2009 – Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: APPI/CAP.

Azenha, M. (1997). *Ensino-Aprendizagem das Línguas Estrangeiras*. Porto: Edições ASA.

Barbeiro, L. (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda – Edição e Comunicação, Lda.

Bennett, N., Wood, L. e Rogers, S. (1997). *Teaching through play: teacher's thinking and classroom practice*. Philadelphia: Open University Press.

Bento, C., Coelho, R., Joseph, N. e Mourão, S. (2005). *Orientações Programáticas para o Ensino e Aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério de Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento. [Orientações Programática para o 3º e 4º anos]

Brewster, J., Ellis, G., e Girard, D. (2001). *The Primary English Teacher's Guide*. London: Longman.

Bruce, T. (1991). *Time to Play in Early Childhood Education*. London: Hodder and Stoughton.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (Trad.). Porto: Edições ASA.

Costello, M. (1991). *The Greatest Games of All Times*. New York: John Wiley and Sons.

De Nagy, P. (2005). "What I wish I'd known the first time I taught 7 – 10 year olds." In *APPInep Bulletin nº 11 Special Edition September 2005*. Lisboa: APPI.

Dias, A. e Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo: Práticas partilhadas*. Lisboa: Edições ASA.

Dias, A. e Toste, V. (2006). *Orientações Programáticas Inglês, 1º e 2º anos*. Lisboa: Ministério da Educação.

El-Shamy, S. (2001). *Training Games*. Virginia: Stylus Publishing.

Frias, M. (1992). *Língua Materna – Língua Estrangeira, uma relação multidimensional*. Porto: Porto Editora.

Gardner, H. (2000). *The disciplined mind*. USA: Penguin Group.

Ghiglione, R. e Matalon, B., (1997). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gonçalves, I. (2003). *O Ensino Precoce de uma língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico como factor de sucesso da aprendizagem da língua materna*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.

Gredler, M. (1994). *Designing and Evaluating Games and Simulations*. Houston: Gulf Pub. Co..

Greer J., Schwartzberg I. and Laycock V. (1977). *Motivating Learners with Instructional Games*. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing.

Grinder M. (1989). *Righting the Education Conveyor Belt*. Portland, Oregon: Metamorphous Press.

Hall, N. and Abbott, L. (1991). *Play in the Primary Curriculum*. London: Hodder and Stoughton.

Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. London & New York: Longman.

Hughes, F. (1991). *Children Play and Development*. Needham Heights: Allyn and Bacon.

José, R. (1987). *Como ensinar e aprender Inglês e outras línguas estrangeiras*. Santa Catarina: Editora da FURB.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. London: Prentice Hall International.

Klugman, E. and Smilansky, S. (1990). *Children's Play and Learning: Perspectives and Policy implications*. New York: Teacher's College Press.

Lee, W. (1986). *Language Teaching Games and Contests*. Oxford: Oxford University Press.

Leigh, E. and Kinder J. (1999). *Learning through Fun and Games*. Australia: McGraw Hill.

Macmillan English Dictionary for Advanced Learners (2002), Macmillan Education.

Milano, M. e Ullius D. (1998). *Designing Powerful Training*. San Francisco: Jossey-Bass / Pfeiffer.

Ministério da Educação. *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação. *QECR – Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições Asa.

Mira, A. e Mira, M. (2002). *Programação dos Ensinos de Línguas Estrangeiras. Metodologias de Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras – Perspectiva Diacrónica*. Évora: Publicações Universidade de Évora.

Naysmith, J. e Palma, A. (1997). “Learning and teaching English in the Portuguese primary school”, *Language learning journal*, nº 15, 44-46.

Neville, B., Wood, L., Rogers, S. (1997). *Teaching Through Play - Teacher's thinking and classroom practice*. Philadelphia: Open University Press.

Nobre, C. (2010). *Português Língua Segunda e Inglês Língua Estrangeira: da teoria(s) à(s) prática(s)*. Dissertação submetida à Universidade da Beira Interior para obtenção do grau de Doutor em Letras.

Palmer, A., Rodgers, T. (1983). *Games in Language Teaching*. *Language Teaching*, Vol. 16, nº1. 2-21.

Parlett D. (1999). *The Oxford History of Board Games*. London: Oxford University Press.

Pereira, I., (2010): *O Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico – Contextos e Processos de Integração Curricular*. Dissertação submetida à Universidade do Minho.

Rixon, S. (1981) – *How to use games in Language teaching*. London: Macmillan.

Slattery, M. e Willis, J. (2003). *English for Primary Teachers: A handbook of activities & classroom language*. Oxford: OUP.

Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo: razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.

Strecht-Ribeiro, O. (2005). *A Língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico. Contributos para a Concretização de Objectivos, Metodologias, Materiais*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sugar, S. e Sugar, K. (2002). *Primary Games – Teaching with Games*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sugar, S. (1998). *Games That Teach*. San Francisco: Jossey- Bass/Pfeiffer.

Underhill, A. (2002). *Macmillan English Dictionary*. Oxford: Macmillan Education.

Wood, D. (1988). *How children think and learn*. Oxford: Blackwell.

Wright, A., Betteridge, D. e Buckby, M.(1994). *Games for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

ZENHAS, A. (2005). Recuperado em a 31 de Julho de 2010 de <http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?opse=2&schema=1CD970AB0836334EB627B1FF128684C3&contentid=103762311BBE3A1FE0440003BA2C8E70&channelid=0A84D796E5DB0C06E0440003BA2C8E70>

DOCUMENTOS LEGAIS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

____ Lei de Bases de 1986 (46/86 de 14 de Outubro).

____ Despacho 141/ME/90, 1 de Setembro.

____ Despacho nº60/SEEI/96, 24 de Outubro. D.R. II Série, nº 268.

____ Decreto -Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro.

____ DEB Currículo Nacional: Competências Essenciais, 2001.

____ Despacho nº 14 753/2005, de 24 de Junho.

____ Despacho da Ministra da Educação nº 12591, de 16 de Junho de 2006.

<http://www.dgidc.min-edu.pt/ingles/htm>

____ Comissão Europeia do Multilinguismo (documento 38)

http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc38_pt.htm

ANEXOS

ANEXO 1

Inquérito por questionário aplicado aos professores de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, em Évora.

**O Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico:
metodologias de ensino e aprendizagem.
A importância do jogo na construção do conhecimento.**

Caros colegas

Este inquérito tem como objectivo analisar a opinião dos professores de Inglês a leccionar nas AECs em Évora, no ano lectivo de 2009/2010, sobre a importância das metodologias utilizadas e a sua influência na aprendizagem dos alunos.

Agradecemos a sua colaboração.

1- Numere as metodologias abaixo apresentadas, de acordo com a sua preferência.

(1 para a metodologia que mais utiliza nas suas aulas
5 para a metodologia que menos utiliza).

Fichas de trabalho

Canções

Rimas

Jogos

Trabalhos manuais

2- Coloque por ordem de preferência as metodologias abaixo apresentadas.

(1 para a metodologia que considera mais eficaz na aprendizagem dos alunos,
5 para a metodologia que considera menos eficaz na aprendizagem dos alunos).

Fichas de trabalho

Canções

Rimas

Jogos

Trabalhos manuais

3- Com que frequência utiliza jogos nas suas aulas?

- Todas as semanas
- Uma vez por mês
- Apenas uma vez por período, no final
- Raramente
- Nunca

4- Assinale com uma cruz os tipos de jogo que utiliza com mais frequência nas suas aulas.

		Com que frequência?
Jogos de imagens	<input type="checkbox"/>	_____
Jogos de memória	<input type="checkbox"/>	_____
Jogos de True/False	<input type="checkbox"/>	_____
Jogos de adivinhas	<input type="checkbox"/>	_____
Jogos de palavras	<input type="checkbox"/>	_____
Jogos de cartas ou de tabuleiro	<input type="checkbox"/>	_____
Jogos de sons	<input type="checkbox"/>	_____
Jogos de pergunta/resposta	<input type="checkbox"/>	_____

Muito obrigado pela sua colaboração

A Professora de Inglês

Ana Silva

ANEXO 2 - ACESSÓRIOS DOS JOGOS

Quase todos os jogos necessitam de acessórios - materiais e equipamento que criam um ambiente adequado de aprendizagem.

Equipamento audiovisual

- Quadro – O quadro pode ser usado para reforçar pontos-chave, as regras do jogo, o comportamento adequado ao jogo, registar as pontuações e registar perguntas. Pode também ser utilizado para afixar posters com informação relacionada com o jogo.

- Projector – Podem ser usados diapositivos para reforçar o conteúdo, mostrar como se joga, quais são as regras e registar comentários e reacções. Este equipamento é bastante eficaz quando se trata de grupos grandes.

- CDs – Os CDs podem ser usados para ouvir histórias, canções, como música de fundo ou para jogos que envolvam música.

- Posters – Os posters podem se usados para reforçar as aprendizagens, na medida em que permitem aos alunos visualizar a informação.

- Quadros de informação – Os quadros de informação são, normalmente, usados para afixar regras, pontuações e outras informações. O professor pode dedicar o quadro à unidade que está a ensinar, encorajando os alunos a falar nessa informação enquanto esta estiver afixada.

Outros materiais

- Cronómetro – O professor pode usar um cronómetro para cronometrar o tempo das respostas, conferindo ao jogo um carácter mais competitivo, em que alunos ou equipas competem dentro do tempo determinado.

- Buzina – A energia resultante de um jogo pode derrubar até a voz mais vigorosa. Uma boa alternativa para obter a atenção dos alunos é a buzina. A buzina alerta os alunos quando começar, quando parar, e quando responder.

- Question-cards – O professor pode usar um conjunto de cartões com perguntas, o que permite aos alunos ouvir e visualizar ao mesmo tempo.

- Itens para passar ou atirar – Estes itens, bolas por exemplo, são usados em jogos em que é necessário passar um objecto de mão em mão. Este acessório confere um carácter mais dinâmico à actividade.

ANEXO 3 - OS VÁRIOS TIPOS DE JOGO

Consideramos pertinente incluir na nossa pesquisa informação adicional sobre os vários tipos de jogos passíveis de ser utilizados em contexto de sala-de-aula, assim como fazer uma breve análise sobre os vários fins com que um jogo pode ser aplicado em sala-de-aula.

Gredler (1994) escreve que os jogos usados na sala de aula podem ser usados para quatro fins académicos:

- 1) Praticar e/ou aprofundar conhecimentos/competências já adquiridas;
- 2) Identificar falhas ou fraquezas nos conhecimentos/competências;
- 3) Como revisão;
- 4) Para desenvolver novas relações entre conceitos e/ou princípios.

No que diz respeito ao número de jogadores e à forma como estes são organizados, de acordo com Sugar e Sugar (2002), El-Shamy (2001), Gredler (1994), os jogos podem receber a classificação de **jogos individuais, a pares ou de grupo/turma**.

Tal como o nome indica, os **jogos individuais** são aqueles em que cada aluno joga individualmente, tentando atingir o objectivo proposto o mais rapidamente possível. Nestes casos, cada aluno depende unicamente das suas capacidades, não podendo contar com a ajuda dos colegas. Um bom exemplo são as word-searches, exercício que requer concentração total e que, por isso, é normalmente jogado individualmente.

Os **jogos a pares**, em que dois alunos jogam como equipa, são, normalmente, fáceis de organizar e eficazes no que concerne a aprendizagem, pois os alunos, não estando a falar para o grupo-turma, perdem as suas inibições e concentram-se mais facilmente. Este tipo de jogo pode também ser utilizado em casos em que há problemas de indisciplina, uma vez que pressupõe pouca interacção entre o grupo-turma. Em caso de jogos a pares em que exista competição, o professor deve tentar colocar dois jogadores com níveis equilibrados de conhecimentos a competir. Assim, por um lado, o que sabe menos não se sentirá desmotivado e o que sabe mais não perderá o interesse por estar a competir contra alguém que saiba menos. Um aluno que

não se sinta pronto para jogar não deve ser forçado a fazê-lo. Neste caso, o aluno deve ser incentivado a assistir e a participar quando estiver preparado.

Todavia, alguns jogos têm que ser jogados em grupo, pois resultam melhor com um número maior de jogadores. Nestes casos, denominados **jogos de turma**, o professor deve tentar equilibrar os grupos, distribuindo os alunos pelo seu nível de conhecimentos, interesse e à vontade. Os jogos de turma requerem do professor um maior grau de controlo e são mais exigentes, pois é necessário organizar e controlar todos os alunos em simultâneo, tal como referimos no capítulo III da nossa investigação.

Seleccionado o número de jogadores por equipa, é indispensável que o professor explique as regras do jogo e que exemplifique, antes de pôr os alunos a jogar. Os alunos têm que perceber não só as regras, como também o objectivo do jogo, para que se interessem e se sintam motivados para jogar. Se as regras não forem bem explicadas, os alunos não conseguem jogar e gera-se não só uma situação de desordem, como também alguma desilusão.

Para além das classificações acima citadas, que se referem ao número de jogadores, os jogos podem ser classificados de acordo com a actividade que envolvem, sejam imagens, sons, histórias ou palavras.

Jogos de Imagens

Os jogos em que as imagens desempenham o papel principal podem ter como objectivo comparar imagens, encontrar semelhanças, diferenças, ou possíveis relações. Este tipo de jogo é muito eficaz na aprendizagem dos alunos, pois permite-lhes visualizar o objecto e a palavra ao mesmo tempo. Ao associar a imagem à palavra os alunos retêm na memória o novo conceito.

Neste tipo de jogo, o professor pode recorrer a *flashcards* – cartões com imagens sobre o tópico abordado. Existe um sem número de jogos passíveis de serem jogados com base em *flashcards*. O professor pode colar no quadro *flashcards* com o novo vocabulário e pedir aos alunos para apontarem para a palavra correcta; aos alunos pode ser pedido que memorizem a ordem pela qual os *flashcards* se encontram, que saiam da sala e que os organizem pela ordem correcta; podem ter que adivinhar qual o *flashcard* que o professor

retirou; podem retirar de uma caixa um *flashcard* e ter que fazer a mímica dessa palavra, para que os restantes alunos adivinhem. Cabe ao professor produzir estes materiais e adaptá-los a cada turma, maximizando a aprendizagem dos seus alunos.

Jogos com *Flashcards*

Ao introduzir uma nova língua, o professor deve proporcionar aos seus alunos o máximo de *listening* possível. Quanto mais os alunos ouvirem a nova palavra, mais facilmente a conseguirão aprender e reproduzir. A utilização de *flashcards* permite aos alunos associar a imagem à palavra e ajuda-os a reter na memória o novo conceito.

Numa primeira fase, o professor pode colar no quadro *flashcards* com o novo vocabulário e pedir aos alunos para apontarem para a palavra correcta. Pode ainda mostrar as imagens aos alunos. Se a palavra corresponder à imagem os alunos dizem Sim; se não corresponder dizem Não.

Jogos de Sons

Os jogos de sons podem ser utilizados com recurso a material áudio, mas também pode ser o professor ou um dos alunos a formular o som. Neste tipo de jogo pode ser pedido aos alunos que associem o som à imagem (por exemplo, a um animal ou a um meio de transporte). À semelhança do jogo anterior, este tipo de jogo permite aos alunos criar associações, formular hipóteses e produzir tentativas, sabendo que no contexto do jogo o erro é admissível.

Jogos de Histórias

Neste tipo de jogo, o professor pode usar uma história como base e após a leitura da mesma utilizar o jogo como forma de explorar os conteúdos. O professor pode utilizar imagens de partes da história e pedir aos alunos que associem as palavras à história. Os alunos podem produzir eles próprios materiais relacionados com a história – fantoches, cartões com imagens, desenhos – a partir dos quais poderão ser desenvolvidos vários jogos. Este tipo de jogo é importante, pois permite ao professor aprofundar a história, não se

limitando a lê-la. Se depois de ouvirem a história os alunos jogarem utilizando a informação que aprenderam, a aprendizagem será muito mais efectiva.

Jogos de Palavras

Nos jogos de palavras o professor pode recorrer a exercícios de *Matching*, pedindo aos alunos que associem palavras da mesma categoria (animais, por exemplo) ou que liguem a palavra à imagem. Este tipo de jogo, por implicar o recurso à palavra escrita, adequa-se mais ao 3º e 4º ano. Contudo, no 1º e 2º ano os alunos também poderão tentar associar imagens a palavras, embora com a ajuda do professor, que lerá a palavra e a repetirá.

Jogos *True/False*

Os jogos de *True or False* podem ser jogados com recurso a vários acessórios, *flashcards* com imagens, sons ou palavras ditas pelo professor. Os alunos podem jogar na sala de aula, ouvindo o professor e utilizando um sinal que levantam, indicando *True* ou *False*. Este jogo também pode também ser jogado na rua. Neste caso, o professor poderá desenhar uma linha no chão e escrever *True* de um lado, *False* do outro. Depois de ouvir a indicação do professor, os alunos saltam para o lado da opção que consideram correcta. À medida que vão errando, os alunos vão sendo eliminados, até se encontrar um vencedor.

Susan El-Shamy (2001) divide os jogos de sala de aula em categorias, baseando-se em dois factores: como ocorre a aprendizagem e o que é necessário por parte do professor para jogar este jogo em sala-de-aula. Com o primeiro factor a autora pretende saber se a aprendizagem ocorre apenas através da interacção do aluno com o material ou se ocorre através da experiência física que é o jogo. Com o segundo factor, a autora pretende analisar se o professor adquire ou produz o jogo e depois o ajusta ao seu público-alvo ou se o adquire, lhe adiciona os conteúdos necessários e apenas depois o ajusta aos seus alunos.

1- Jogos centrados no conteúdo

Em termos gerais, e no que diz respeito ao que é necessário da parte do professor, este tipo de jogo é dos mais fáceis de adquirir e utilizar. Não requer tempo de produção e pode ser usado por professores de todos os níveis, de uma forma eficaz. Neste tipo de jogo, os jogadores seguem as regras, num determinado contexto e utilizam o material incluído no jogo, de forma a atingirem um objectivo, que define o vencedor. O papel do professor é controlar o jogo, introduzindo-o e explicando, preparando-o e analisando os resultados, quando este terminar.

Existem muitos tipos de jogos focalizados no conteúdo, conhecidos pelo material que contêm. Vejamos alguns exemplos.

Jogos de Papel e Lápis

Tal como o nome indica, este tipo de jogo utiliza como base papel e lápis. Estes jogos apresentam questões, puzzles ou outro tipo de informação impressa em papel que os alunos, individualmente ou em grupo devem resolver, num determinado espaço de tempo e seguindo determinadas regras. Estas actividades poderão não ser necessariamente jogos, mas podem ser adaptadas, tornando-se jogos. Nestes casos, a aprendizagem ocorrerá porque a informação impressa reflecte os conteúdos abordados, ou porque a actividade em si requer o uso de uma competência desenvolvida nas aulas. Este tipo de jogo é bastante eficaz no início de um curso/das aprendizagens, pois facilita a identificação de falhas ou fraquezas nos conhecimentos ou competências. Por exemplo, um exercício de *True or False*, que cubra uma variedade de conceitos pode ser uma forma divertida de identificar o que os alunos sabem e não sabem acerca do tópico em estudo. É rápido, fácil e simples. Os alunos ficam com uma rápida ideia do que sabem e não sabem, tal como o professor.

Este tipo de jogo tem muitas vantagens. São rápidos, fáceis, flexíveis e não são dispendiosos. Podem ser usados com praticamente todos os tópicos, numa grande variedade de situações. Funcionam bem individualmente, em pequenos grupos ou em grandes grupos.

A desvantagem dos jogos de papel e lápis é a sua tendência para parecerem infantis, sobretudo se os materiais impressos não tiverem qualidade. Também existe alguma inclinação por parte dos professores para não analisar este tipo de jogos quando terminam e, conseqüentemente, não há uma ligação directa aos objectivos da sala de aula. Esta atitude pode levar os alunos a pensar que estes jogos são apenas para se divertirem, não reconhecendo o valor de aprendizagem que estes contêm.

Jogos de Cartas

Os jogos de cartas são actividades competitivas que utilizam conjuntos de cartas especificamente construídos para o efeito, que contêm tópicos de interesse. Grande parte da aprendizagem resulta da interacção dos jogadores com as cartas. O facto de estas poderem ser tocadas, manuseadas, envolve o jogador no jogo, promovendo a aprendizagem.

Jogos de Tabuleiro

O jogo de tabuleiro, mais do que qualquer outro tipo de jogo, traz normalmente associações positivas. Todos nós jogámos a jogos de tabuleiro na nossa infância e muitos de nós ainda apreciam as horas de diversão que os jogos de tabuleiro nos proporcionam enquanto adultos. Talvez por esta razão este tipo de jogo tenha sido mais facilmente aceite por parte dos educadores.

Os jogos de tabuleiro são uma excelente forma de pôr em prática e de aperfeiçoar os conhecimentos dos jogadores. São relativamente fáceis de projectar, bastante portáteis, embora não sejam tão flexíveis como os jogos de cartas. Para que um jogo de tabuleiro seja envolvente e motivante, é necessário que haja um desafio, que não seja facilmente vencível.

Jogos de Mímica

Estes jogos incluem actividades de role-playing, nas quais são atribuídos pontos pela utilização de determinados comportamentos, dentro de limites pré-estabelecidos. Estes jogos são flexíveis, adaptáveis, fáceis de preparar e não são dispendiosos. Para além disso, proporcionam momentos de energia na sala de

aula que fogem aos modelos do ensino tradicional. Contudo, podem ser intimidantes para alunos mais tímidos, permitindo aos mais espontâneos e mais ávidos de atenção um palco de actuação. Desta forma, é necessário estabelecer regras e limites, para que todos os alunos desfrutem ao máximo desta experiência.

Jogos de Arte

Estes jogos utilizam formas de arte, como a pintura, o desenho, a colagem, entre outros. Estas actividades envolvem um desafio, em que os alunos têm que produzir algum tipo de trabalho artístico relacionado com o tema em estudo, dentro de um período de tempo estabelecido. Os alunos podem, por exemplo, ter que produzir posters que ilustrem os temas abordados na sala de aula, com material fornecido pelo professor, seguindo as suas instruções e num período de tempo estabelecido. Os trabalhos produzidos pelos alunos podem ser utilizados para decorar a sala de aula e o professor pode recorrer a eles quando precisar de retomar aquele tema. Embora muitos alunos não se considerem artistas e, por isso, possam sentir alguma relutância nestes jogos, quando são jogados em pequenos grupos, todos podem participar.

Jogos de Parede

Nestes jogos, que se baseiam em posters afixados na sala de aula, os alunos podem ter que encontrar itens nos posters ou mensagens escondidas. Podem ainda ter que desenhar ou escrever nos posters, ou fazer um puzzle.

Estes jogos são simples, fáceis de usar e não são dispendiosos. São uma boa variante às actividades comuns e apelam aos alunos mais visuais. Contudo, devem ser jogados em grupos pequenos, para que todos possam ver o poster.

Jogos de Construção

Nestes jogos, que constituem uma boa variante ao currículo e que apelam a alunos mais tácteis, os alunos podem ter que construir objectos, sendo o objecto a construir representativo de conteúdos abordados na sala de aula.

2- Jogos de experimentação

Para além dos jogos centrados no conteúdo, existem jogos cujo foco da aprendizagem é a experiência física. Nestes jogos, a aprendizagem ocorre praticando, sentindo, experienciando. O papel do professor pode ser crucial nesta experiência, pelo que este não se deve limitar a introduzir o jogo, prepará-lo, supervisioná-lo, devendo também estar atento a todas as interações que ocorrem durante o jogo. Ao jogar, os alunos mexem-se, interagem, experienciam o fenómeno. Grande parte da aprendizagem decorre do facto dos alunos experienciarem o que está a ser estudado e da posterior análise que o professor faz das suas acções. El-Shamy (2001) considera difícil categorizar este tipo de jogo, mas avança com três categorias: **jogos físicos, jogos de actividades experimentais e jogos de simulação.**

Jogos Físicos

Este tipo de jogo requer dos alunos algum tipo de actividade física. O foco da aprendizagem são as experiências físicas, as sensações e os seus efeitos. Estes jogos podem ser jogados no exterior e envolver corridas e muito movimento, mas podem também ser jogados no interior, dando aos alunos a oportunidade de se moverem, esticarem e andar. Podem exigir dos alunos algo simples como fechar os olhos e, com os olhos fechados, escrever o nome. O objectivo deste tipo de jogo é proporcionar aos alunos experiências físicas imediatas, que possam depois ser analisadas e discutidas.

Há prós e contras na utilização deste tipo de jogo; podem ser bastante eficazes, sobretudo com alunos com sentidos bem apurados, mas podem acarretar problemas de mobilidade, que podem despoletar problemas.

Jogos de Actividades Experimentais

Estes jogos levam os jogadores a completar tarefas, de forma a vencerem o jogo. À medida que vão avançando na realização das tarefas, os jogadores vão encontrando obstáculos, passando por diferentes experiências. A actividade, as experiências dos jogadores, as suas várias reacções ao depararem-se com os desafios são o foco de aprendizagem destes jogos. Os alunos aprendem a

trabalhar em conjunto, a comunicar em grupo, mas a experiência da mudança em tempo real - “real time change” - é onde reside a aprendizagem.

Estes jogos necessitam de grandes áreas para poderem ser postos em prática, embora não exijam tanto movimento como os jogos de actividade física.

Jogos de Simulação

Os jogos de simulação são baseados em modelos reais. Nestes jogos, os jogadores experienciam como é fazer algo. Apesar de não o estarem realmente a fazer, têm a sensação de estar. Ken Jones, citado por s. El-Shamy (2001:68) descreve uma verdadeira simulação como

“a classroom event which has two essential characteristics: 1. The participants have functional roles—survivor, journalist, judge, fashion designer, prime minister” and “2. Sufficient information is provided on an issue or a problem—memos, maps, newspaper items, documents, materials—to enable the participants to function as professionals.”

3- Jogos orientados para o conteúdo e experimentação

Os *frame games* são jogos genéricos, que podem ser utilizados com diferentes conteúdos. Para professores que pretendam utilizar um jogo que se adapte a um conteúdo específico, este tipo de jogo é uma boa opção. Nestes jogos, especificamente produzidos para promover a aprendizagem do tópico que abordam, a aprendizagem decorre da interacção com o conteúdo. O professor tem o duplo papel de designer e de facilitador; escolhe o conteúdo do jogo, adapta-o aos conteúdos em análise, põe-o em prática e analisa-o.

Há muitas vantagens em utilizar jogos genéricos. A maior é a de o tempo de preparação do jogo ser mínimo, uma vez que o jogo já foi previamente testado e aperfeiçoado. Não são dispendiosos, pois podem ser utilizados várias vezes, em diferentes turmas e em diferentes ocasiões.

ANEXO 4 - EXEMPLOS DE JOGOS

Consideramos igualmente importante apresentar, a título ilustrativo, alguns jogos que um professor de Inglês no 1º CEB pode utilizar nas suas aulas. Dada a variedade de jogos existentes, procedemos a uma selecção, tentando incluir jogos que possam ser jogados em sala-de-aula, no exterior, individualmente, a pares ou em grupo e que estimulem todos os tipos de alunos.

Apresentamos alguns jogos, a título ilustrativo, ordenados por ordem alfabética.

- **Alphabet Soup** - Este jogo apela a alunos de todos os tipos – sensoriais, visuais e auditivos. São formadas equipas e cada equipa recebe cartões, com letras do alfabeto. Vence a equipa que, no espaço de tempo previsto, conseguir escrever mais palavras começadas pelas letras que lhes calharam.

O aluno sensorial pode tocar nos cartões, o aluno visual pode ver as letras combinadas em palavras e o aluno auditivo pode ver o seu esforço reforçado pelo som das palavras ao serem ditas.

- **Bring me a ...** - O professor pede a dois alunos que venham até ao quadro. De seguida pede-lhes que lhe tragam algo, um lápis por exemplo, “bring me a pencil, please.”. O primeiro aluno a chegar ao pé do professor com o objecto correcto vence.

- **Change places** – O professor dispõe cadeiras em círculo, uma para cada aluno. Os alunos sentam-se, ouvem o professor e têm que trocar de lugar sempre que a frase do professor se adaptar a eles. Por exemplo: “Change places if you are a girl.”

- **Cops and robbers** – O professor divide a turma em dois grupos – *cops* (polícias) e *robbers* (ladrões). Os grupos ficam frente a frente, atrás de duas linhas desenhadas no chão. No meio das duas linhas estão cartões com imagens. O professor diz uma palavra, o ladrão tenta apanhar esse cartão e levá-lo para a

sua equipa antes que o polícia o apanhe. Se o polícia lhe tocar antes a sua equipa ganha um ponto.

- **Erase a word** – O professor escreve no quadro um conjunto de palavras, lê-as com os alunos e depois apaga uma. O objectivo é descobrir a palavra que foi apagada.

- **Fish** – O professor desenha numa cartolina, recorta e coloca num saco 10 peixes e um caranguejo. Cada aluno tenta tirar do saco o maior número de peixes, sem tirar o caranguejo. À medida que vai tirando os peixes vai contando “one, two, three...”. Quando lhe sair o caranguejo diz “crab” e volta para o seu lugar. Vence o aluno que tirar o maior número de peixes.

- **Feel the object** – O professor coloca dentro de um saco objectos relacionados com as temáticas abordadas. Os alunos põem a mão no saco e tentam dizer o nome do objecto.

- **Hang man** – O professor escolhe uma palavra e desenha no quadro um traço para cada letra. Por exemplo: “fish”. _ _ _ _

Os alunos tentam adivinhar a palavra, pedindo letras. Cada vez que erram o professor acrescenta uma parte do corpo ao boneco. Se os alunos errarem muitas letras e o boneco ficar completo o jogo acaba.

- **Jump the line** – O professor traça uma linha no chão e coloca os alunos atrás da linha. Cada um dos lados corresponde a uma categoria. Quando o professor disser uma cor, por exemplo, os alunos saltam para a esquerda; quando disser um número saltam para a direita. Os alunos que se enganarem perdem.

- **Letter Bingo** - Este jogo encoraja os alunos a articular o pensamento crítico e a resolução de problemas, ao construir vocabulário activamente. A turma é dividida em equipas de dois ou três alunos. Cada equipa recebe uma folha, com uma letra em cada quadrado. O professor dá uma pista para a palavra e os alunos têm que desvendar a pista e depois marcar a letra com que

pensam que essa palavra começa. O objectivo é ser o primeiro a marcar quatro quadrados – na vertical, horizontal ou diagonal. Este jogo é adaptável a vários tópicos e a todos os anos do ensino primário.

O professor pode usar este jogo para reforçar o vocabulário e a capacidade de soletrar dos alunos. Os jogadores mostram a sua compreensão ao associar a letra inicial ao item. Quando o professor mostra um cartão com um pássaro e pede aos alunos para taparem a letra inicial da palavra, os alunos demonstram a sua compreensão ao tapar a letra. O reforço ocorre quando o professor revê a resposta correcta com a turma. Devido ao grau de envolvimento dos alunos, e baseando-se em vários métodos de comunicação, o jogo apela a jogadores com diferentes estilos de aprendizagem.

B	O	K	H
E	D	J	P
M	J	F	C
G	N	L	A

- **Memory Chain** – O professor coloca no quadro *flashcards* com imagens. Aponta para os cartões e os alunos vão dizendo as palavras. Depois, o professor vira um cartão e os alunos têm que dizer toda a sequência, incluindo o cartão que está virado para baixo.

- **Mimic** – Os alunos fazem a mímica de palavras em Inglês, enquanto os restantes alunos tentam adivinhar a palavra. A mímica pode ser feita para toda a turma ou pode dividir-se a turma em equipas.

- **Musical Chairs** – Para este jogo o professor dispõe várias cadeiras em círculo, viradas para fora. Cada aluno tem a sua cadeira, excepto um. O professor vai dizendo palavras de uma categoria. Quando o professor disser uma palavra que não pertence a essa categoria os alunos sentam-se. O aluno que ficar sem cadeira perde.

- **Red light – Green light** – No exterior, os alunos ficam frente a frente com o professor, a uma distância de cerca de 30 metros. O professor vira-se de costas, vai contando e os alunos vão andando até ao professor. Quando este diz “stop!”, vira-se para os alunos e verifica se algum se está a mexer. Quem se mexer volta à linha de partida. O primeiro aluno a chegar até ao professor vence e pode ser ele a ditar as ordens.

- **Simon Says** – Os alunos devem seguir as ordens do professor, quando estas forem iniciadas por “Simon says...”. Por exemplo: “Simon says touch your face”. Se o professor disser apenas “Touch your face” os alunos não podem tocar. Se o fizerem perdem. Este jogo permite ao professor explorar todos os conteúdos, desde os mais simples aos mais complexos.

- **Spin Off** – Roda a garrafa - Neste jogo, os alunos são divididos em grupos (entre quatro a oito jogadores) e formam uma roda. O professor roda uma garrafa, para decidir que grupo responde à questão colocada pelo professor.

- **Stand up/Sit down** – Os alunos devem ouvir o professor com atenção e sentar-se ou levantar-se quando este manda. Para tornar o jogo mais interessante, o professor pode pedir aos alunos que se sentem quando já estão sentados ou pode dizer “Girls stand up; boys sit down”.

- **Three-in-a-row** – Este jogo é perfeito para a primeira aula, pois muitos alunos já conhecem o formato e os restantes podem aprendê-lo facilmente. Divide-se a turma em duas equipas. A 1ª equipa selecciona um quadrado e responde a uma questão. Se a resposta estiver correcta, o quadrado é marcado com um **X** ou **0**. O jogo decorre até que uma das equipas ocupe três quadrados numa linha.

A simplicidade deste jogo permite uma compreensão quase imediata de como o jogo funciona, permitindo aos alunos tornar-se jogadores de imediato e centrando-se nas questões, num formato joga-responde.