

# O papel do lúdico na aprendizagem das línguas

Relatório de Estágio

Ana Maria Medeiros Lima

Mestrado em

**Ensino de Português e Inglês no 2.º  
Ciclo do Ensino Básico**



# O papel do lúdico na aprendizagem das línguas

Relatório de Estágio

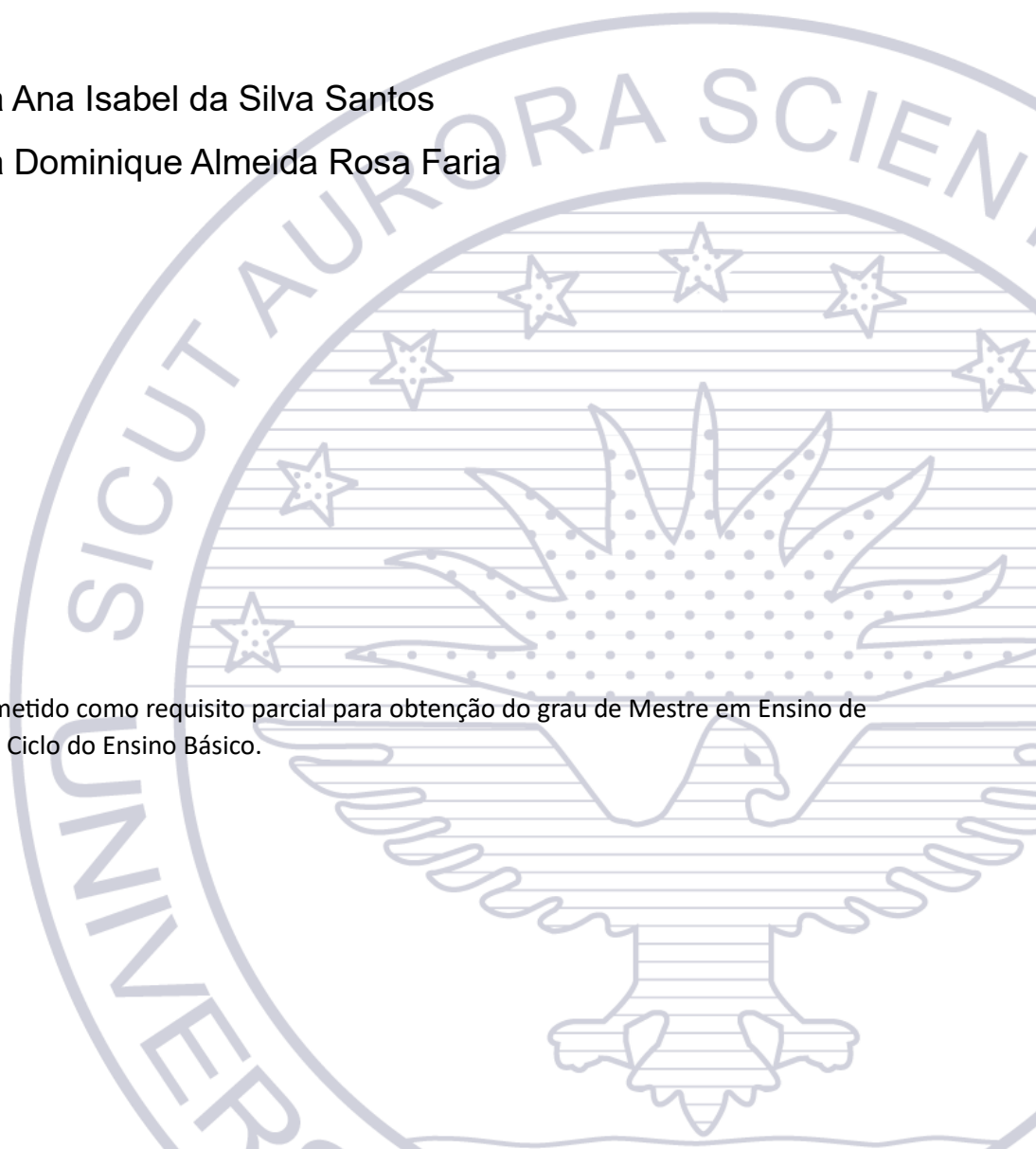
Ana Maria Medeiros Lima

## Orientadoras

Professora Doutora Ana Isabel da Silva Santos

Professora Doutora Dominique Almeida Rosa Faria

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico.



## **Agradecimentos**

Agradeço a todos os que ajudaram a tecer este caminho de descobertas e de aprendizagens cujo novo início se aproxima.

## Resumo

O presente Relatório de Estágio expõe, de forma crítica e fundamentada, a ação educativa levada a cabo pela Professora Estagiária ao longo da realização do Estágio Pedagógico em Línguas (Português e Inglês), inserido no Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Universidade dos Açores.

Neste trabalho, apresentam-se e analisam-se as potencialidades das estratégias, das atividades e dos materiais lúdicos utilizados como propulsores da aprendizagem quer de Português quer de Inglês, tendo em conta o preconizado nos documentos curriculares em vigor. No contexto de Estágio, a Professora Estagiária assumiu-se como Professora Titular de ambas as disciplinas a uma turma única de 5.º ano de escolaridade e contribuiu para a construção de aprendizagens ativas e significativas das crianças através das atividades com elas e para elas desenvolvidas. Todos os domínios das línguas (leitura, escrita, oralidade e gramática) foram trabalhados através de estratégias e de materiais lúdicos, o que permitiu a promoção de um ambiente de aprendizagem envolvente e motivador. A ludicidade facilitou a compreensão e a prática dos conteúdos a estudar, mas também estimulou o interesse e a participação dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e eficaz das línguas.

Com vista a complementar o Relatório e aprofundar conhecimentos, foi elaborado um estudo que recolheu opiniões de Professores de Português e de Inglês em relação à temática explorada. Os resultados dos inquéritos por questionário mostram que os docentes reconhecem o valor das atividades e dos materiais lúdicos como facilitadores da aprendizagem. Embora alguns Professores tenham apontado dificuldades associadas à implementação dessas metodologias, mencionando, entre outras questões, a falta de tempo e a existência de recursos limitados, a verdade é que a maioria dos participantes evidenciou que as estratégias lúdicas favorecem o envolvimento dos alunos, facilitam a compreensão de conteúdos complexos e proporcionam um ambiente de aprendizagem mais estimulante.

**Palavras-chave:** Estágio Pedagógico; 2.º Ciclo do Ensino Básico; Português; Inglês; Ludicidade.

## **Abstract**

This Internship Report presents, in a critical and reasoned way, the educational action carried out by the Trainee Teacher during her Pedagogical Internship in Languages (Portuguese and English), as part of the Master's Degree in Teaching Portuguese and English in the 2nd Cycle of Basic Education, offered by the University of the Azores.

This work presents and analyzes the potential of the strategies, activities and ludic materials used to promote learning in both Portuguese and English, taking into account the requirements of the curricular documents in use. In the internship context, the Trainee Teacher took on the role of head teacher for both subjects in a single 5th grade class and contributed to the children's active and meaningful learning through the activities developed with and for them. All the language skills (reading, writing, speaking and grammar) were covered using playful strategies and materials, which enabled the promotion of an engaging and motivating learning environment. Playfulness made it easier to understand and practice the content being studied, but it also stimulated students' interest and participation, promoting more dynamic and effective language learning.

In order to complement the report and deepen knowledge, a study was carried out to collect the opinions of Portuguese and English teachers on the subject explored. The results of the questionnaire surveys show that teachers recognize the value of activities and play materials as facilitators of learning. Although some teachers pointed out difficulties associated with implementing these methodologies, mentioning, among other issues, lack of time and limited resources, the reality is that the majority of participants showed that playful strategies encourage student involvement, facilitate the understanding of complex content and provide a more stimulating learning environment.

**Keywords:** 2.º Cycle of Basic Education; Pedagogical Internship; Portuguese; English; Playfulness.

# Índice Geral

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Índice de Figuras.....	vii
Índice de Gráficos .....	viii
Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas .....	viii
Introdução .....	1
Capítulo I – Fundamentos e contextos da ludicidade na vida da criança/jovem e na educação.....	4
1.1. Teorias sobre a ludicidade.....	4
1.2. O papel da ludicidade na educação .....	9
1.3. A ludicidade na aprendizagem das línguas.....	21
Capítulo II – Percurso Metodológico em contexto de Estágio Pedagógico em Línguas..	25
2.1. Organização metodológica .....	25
2.1. Caracterização dos contextos de intervenção.....	27
2.1.1. Meio envolvente.....	27
2.1.2. Caracterização da escola .....	28
2.1.3. Caracterização das salas de aula .....	29
2.1.4. Caracterização do grupo de alunos .....	31
Capítulo III – Prática Pedagógica no contexto do Estágio Pedagógico em Línguas .....	38
3.1. A intervenção pedagógica em Línguas no 2.º CEB .....	38
3.1.1. Enquadramento.....	38
3.1.2. Práticas educativas desenvolvidas ao longo do Estágio Pedagógico .....	41
3.2. O papel do lúdico no Estágio Pedagógico em Línguas .....	56
3.2.1. Enquadramento.....	56
3.2.2. Práticas educativas lúdicas desenvolvidas ao longo do Estágio Pedagógico .....	57

3.2.2.1. Práticas educativas lúdicas desenvolvidas na disciplina de Português .....	59
3.2.2.2. Práticas educativas lúdicas desenvolvidas na disciplina .....	67
Capítulo IV – O papel do lúdico na aprendizagem das línguas: perceções dos Professores de Português e Inglês do 2.º CEB .....	74
4.1. Enquadramento.....	74
4.2. Caracterização dos participantes .....	75
4.3. Utilização de estratégias lúdicas para a aprendizagem .....	78
4.4. Utilização de recursos pedagógicos .....	80
4.5. Discussão dos resultados e conclusões.....	89
V. Considerações finais .....	91
Referências bibliográficas .....	97
Anexos .....	106
Anexo I – Inquérito por questionário realizado a Professores de Português e de Inglês no 2.º CEB.....	106
Anexo II – Análise das respostas dos Professores participantes (razões para a utilização de estratégias e materiais de carácter lúdico) .....	113
Anexo III – Análise das respostas dos Professores participantes (razões para a não utilização de estratégias e materiais de carácter lúdico).....	115

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> Planta da sala de aula.....	29
<b>Figura 3</b> <i>Flipbook sobre a classe dos nomes</i> .....	43
<b>Figura 4</b> « <i>Correio do Amor</i> ».....	44
<b>Figura 5</b> « <i>Escape Room: Roubo do Hino</i> » .....	46
<b>Figura 6</b> <i>Registo fotográfico da dinamização da «Arca das Histórias» em dezembro</i> .....	47
<b>Figura 7</b> <i>Registo fotográfico da dinamização da «Arca das Histórias» em abril</i> .....	48
<b>Figura 8</b> <i>Dinamização do «Peddy Paper de Natal: Christmas Treasure Hunt»</i> .....	51
<b>Figura 9</b> <i>Cartazes alusivos ao Dia de Martin Luther King Jr.</i> .....	54
<b>Figura 10</b> « <i>Easter Egg Hunt</i> » .....	54
<b>Figura 11</b> <i>Registo fotográfico de atividades do guião da obra A Fada Oriana</i> .....	62
<b>Figura 12</b> <i>Visita de estudo ao Cineteatro Açor</i> .....	63
<b>Figura 13</b> <i>Registo fotográfico de jogos analógicos na disciplina de Português</i> .....	65
<b>Figura 14</b> <i>Slide da apresentação que continha a adivinha</i> .....	66

<b>Figura 15</b> <i>Registo fotográfico da Pronoun Pizza</i> .....	68
<b>Figura 16</b> <i>Alunos a imitar os movimentos do vídeo sobre atividades de tempos livres</i> .....	70
<b>Figura 17</b> <i>Registo fotográfico da atividade de Halloween</i> .....	71
<b>Figura 18</b> <i>Registo fotográfico do jogo «Who am I?» - versão gastronómica</i> .....	72
<b>Figura 19</b> <i>Registo fotográfico da atividade «Running Dictation»</i> .....	73

## Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1</b> <i>Sexo dos participantes</i> .....	75
<b>Gráfico 2</b> <i>Idade dos participantes</i> .....	76
<b>Gráfico 3</b> <i>Tempo de serviço dos participantes</i> .....	76
<b>Gráfico 4</b> <i>Disciplina(s) que os participantes lecionavam</i> .....	77
<b>Gráfico 5</b> <i>Tipo de instituições nas quais os participantes lecionavam</i> .....	77
<b>Gráfico 6</b> <i>Lugar da ludicidade na aprendizagem, segundo a conceção dos participantes</i> ....	78
<b>Gráfico 7</b> <i>Conceções dos participantes sobre o papel da ludicidade na aprendizagem das línguas</i> .....	79
<b>Gráfico 8</b> <i>Conceções dos participantes sobre formas de integrar a ludicidade no processo de aprendizagem</i> .....	80
<b>Gráfico 9</b> <i>Recursos pedagógicos que os participantes afirmaram utilizar na sua prática letiva</i> .....	81
<b>Gráfico 10</b> <i>Utilização, segundo os participantes, de estratégias de cariz lúdico</i> .....	81
<b>Gráfico 11</b> <i>Exemplos de estratégias lúdicas que os professores afirmaram utilizar</i> .....	82
<b>Gráfico 12</b> <i>Frequência de mobilização de estratégias lúdicas, segundo a conceção dos participantes</i> .....	83
<b>Gráfico 13</b> <i>Situações nas quais os docentes afirmaram utilizar estratégias de carácter lúdico</i> .....	83
<b>Gráfico 14</b> <i>Origem dos materiais lúdicos utilizados pelos participantes, segundo a sua conceção</i> .....	85
<b>Gráfico 15</b> <i>Possibilidade de as estratégias e os materiais lúdicos desenvolverem competências nos vários domínios de uma língua, segundo os participantes</i> .....	86
<b>Gráfico 16</b> <i>Potencialidades da utilização de estratégias e materiais lúdicos na prática letiva, segundo os participantes</i> .....	87
<b>Gráfico 17</b> <i>Desafios à utilização de estratégias e de materiais lúdicos na prática letiva, segundo os participantes</i> .....	88

## Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas

CT – Conselho de Turma

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EMRC – Educação Moral Religiosa Católica

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

ER – Escape Room

EV – Educação Visual

HGCA – História, Geografia e Cultura dos Açores

MEM – Movimento de Escola Moderna

MLK – Martin Luther King Jr.

MSAI – Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

NSE – Nível socioeconómico

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEE – Plano Educativo de Escola

SASE – Serviços de Ação Social Escolar

TDAH – Transtorno de Défice de Atenção e Hiperatividade

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

## Introdução

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores. A sua aprovação, por meio de um ato público de defesa, constitui-se como requisito fundamental para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste contexto, procede-se à apresentação, análise e reflexão sobre o percurso vivenciado durante o ano letivo de 2023-2024, através da realização do Estágio Pedagógico em Ensino de Português e de Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Os estágios são essenciais para proporcionar aos futuros professores uma experiência prática, na qual podem aplicar teorias e metodologias em contextos reais de ensino, desenvolvendo as suas competências profissionais. Além disso, permite que os Professores Estagiários investiguem e reflitam sobre as suas práticas, promovendo um desenvolvimento contínuo e uma melhor preparação para a carreira docente. Neste enquadramento, também o Relatório de Estágio oferece a possibilidade de aprofundamento e reflexão fundamentada sobre uma temática específica com relevância no campo da educação.

Este Relatório, intitulado *O papel do lúdico na aprendizagem das línguas*, centra-se na importância das atividades lúdicas no processo de aprendizagem de línguas, explorando de que modo estas estratégias podem estimular a motivação, o envolvimento ativo dos alunos e o desenvolvimento de competências linguísticas de forma dinâmica e significativa. A escolha do tema prende-se com a relevância das práticas lúdicas como ferramentas pedagógicas que podem enriquecer o processo de ensino, tornando-o mais envolvente e acessível para os alunos, já que o 2.º Ciclo do Ensino Básico desempenha um papel fundamental no seu desenvolvimento, representando uma etapa crucial no seu caminho de aprendizagem. É nesse contexto de crescimento e amadurecimento que se torna imperativo explorar abordagens pedagógicas eficazes que não apenas promovam o domínio das línguas (neste caso, Português e Inglês), mas também estimulem o interesse e a participação ativa dos alunos. Acredita-se que, ao explorar a relação entre abordagens lúdicas e o processo de aprendizagem de línguas, este projeto contribuirá para uma compreensão mais profunda da prática pedagógica e das estratégias que podem enriquecer

a educação linguística. Além disso, esta investigação também reflete um compromisso pessoal com a criação de ambientes de aprendizagem significativos, nos quais os alunos possam desenvolver o seu potencial linguístico e cognitivo de maneira estimulante e envolvente.

De modo a orientar a elaboração deste documento foi estabelecida uma série de objetivos que serviram como diretrizes para a realização deste trabalho, que orientaram a prática pedagógica e a pesquisa que foi conduzida em paralelo ao longo do trabalho de Estágio. Os objetivos estão divididos em duas categorias: a nível da implementação da prática pedagógica e a nível da investigação.

I. A nível da implementação da prática pedagógica procurou-se:

- a. Observar os contextos educativos, de modo a compreender as dinâmicas presentes ao longo de toda a prática pedagógica e ajustar a intervenção pedagógica;
- b. Conceber aprendizagens ativas e significativas, envolvendo os alunos em atividades práticas que estimulem a exploração, a resolução de problemas e a aplicação prática do conhecimento;
- c. Planificar sequências didáticas que possam ir ao encontro das especificidades da turma, construindo materiais pedagógicos inclusivos e lúdicos, articulando o Perfil dos Alunos à Saída da Escola Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais;
- d. Analisar as intervenções pedagógicas com um olhar crítico e reflexivo sobre a prática;
- e. Participar em projetos e atividades da comunidade educativa, fortalecendo o relacionamento entre a escola e a comunidade.

II. A nível da investigação pretendeu-se:

- a. Analisar o nível de interesse dos alunos por atividades e materiais de carácter lúdico utilizados nas aulas de línguas;
- b. Compreender, dentro do tipo de atividades a implementar, quais são de as que os alunos mais gostam e por que razões;

c. Recolher as opiniões dos professores sobre os desafios e benefícios do uso de materiais lúdicos no contexto da aprendizagem das línguas.

No que toca à estrutura deste relatório, o mesmo encontra-se dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo, «Fundamentos e contextos da ludicidade na vida da criança/jovem e na educação», versa sobre a temática aprofundada neste Relatório, recorrendo a literatura específica do tema, mas também a documentos curriculares orientadores das práticas docentes no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Para além disso, neste capítulo reflete-se sobre a ludicidade e o seu papel na aprendizagem e, em específico, na aprendizagem das línguas. O segundo capítulo foca-se na experiência de Estágio Pedagógico em Línguas. Caracterizam-se os contextos educativos (meio, escola, sala de aula e grupo de alunos) e procede-se à apresentação, análise e reflexão sobre as práticas desenvolvidas em contexto de estágio de modo geral, incluindo atividades dirigidas a toda a escola. Já no capítulo seguinte afunilam-se as atividades apenas para as atividades e/ou estratégias com carácter lúdico, evidenciando a ação na seleção, construção e gestão de estratégias e materiais pedagógicos diversos. O último capítulo apresenta um pequeno trabalho de investigação levado a cabo de forma a recolher informação sobre as conceções e representações de professores de Português e/ou de Inglês do 2.º Ciclo do Ensino Básico sobre o uso de estratégias e materiais de carácter lúdico nas suas práticas letivas, com o objetivo de compreender as suas perspetivas e o impacto que estas metodologias têm na aprendizagem. Finalmente, são apresentadas considerações finais sobre o presente Relatório de Estágio, assim como anexos considerados necessários.

# Capítulo I – Fundamentos e contextos da ludicidade na vida da criança/jovem e na educação

## 1.1. Teorias sobre a ludicidade

Toda a criança, desde muito cedo, estabelece uma relação com atividades lúdicas, relação esta de estreita afinidade e conexão. Num primeiro momento convém, no entanto, definir a palavra que está na sua origem, o lúdico. «Lúdico» deriva do latim *ludus*, que tem como tradução «brincar» (Santa’Anna & Nascimento, 2011), e associa-se aos conceitos de jogo, divertimento, distração e prazer, tornando-se quase um sinónimo «de algo que nos atrai, que nos motiva e que desperta em nós (crianças, adolescentes e adultos) reações positivas e de descompressão do dia a dia» (Lopes, 2013, p. 14).

Para além disso, as «atividades lúdicas representadas pelos jogos, brinquedos e dinâmicas são manifestações presentes no quotidiano das pessoas e, portanto, na sociedade desde o início da humanidade» (Santos, 2010, p. 11). Desta forma, importa aprofundar o significado deste conceito ao longo do tempo, já que o mesmo está presente das mais variadas formas no nosso quotidiano e, embora se encontre mais presente na infância, é relevante para todas as idades. Muitos são os autores que já estudaram e refletiram sobre a ludicidade, como Platão e Aristóteles, dois filósofos de grande relevância da Antiguidade Clássica que reconheceram a praticidade deste tipo de atividades (Lopes, 2013, p. 15). São Tomás de Aquino também pensou sobre a ludicidade, defendendo que o ser humano sente a necessidade de repousar e que o faz, por excelência, através da brincadeira. Mais recentemente, pensadores como Charlotte Buhler (1893 – 1974), Johan Huizinga (1872 – 1945), Jean Piaget (1896 – 1980) e Lev Vigotsky (1896 – 1934) também refletiram sobre esta temática, contribuindo para a ideia de que as atividades lúdicas são intrínsecas e necessárias ao desenvolvimento da criança em particular e do ser humano em geral.

Buhler (1931) terá sido das primeiras teóricas a refletir sobre a questão da importância da ludicidade no desenvolvimento das crianças, conferindo relativa dimensão às atividades lúdicas, nomeadamente jogos sensoriomotores, desde o momento do nascimento. A autora distingue três tipos de jogos: os jogos funcionais, que apresentam funções de perceção e de motricidade; os jogos de ficção, nos quais cada movimento vai adquirir, para a criança, um significado, que num momento posterior esta vai imitar e

copiar, atingindo um nível em que já é capaz de atribuir um significado a uma ação e, finalmente, os jogos de construção, sendo estes assim chamados quando a criança se ocupa de forma construtiva de objetos e brinquedos de modo a tentar solucionar os seus problemas.

Debrucemo-nos, agora, sobre a obra de Huizinga, *Homo Ludens*, publicada originalmente em 1938. A temática central deste livro é, exatamente, a de que a ludicidade e o jogo (que andam, na maior parte das vezes, de mãos dadas) são realidades originárias e primitivas, sendo dos conceitos mais enraizados na nossa sociedade já que, para o autor, o jogo é ainda mais primitivo do que a cultura, sendo um dos aspetos que os humanos têm em comum com os animais:

Play is older than culture, for culture, however inadequately defined, always presupposes human society, and animals have not waited for man to teach them their playing. We can safely assert, even, that human civilization has added no essential feature to the general idea of play (Huizinga, 1950, p. 3).

Huizinga sugere que a tendência de brincar é um instinto básico que transcende a evolução cultural, transformando o jogo não só num reflexo da cultura, mas numa força ativa que contribui para a formação e desenvolvimento do ser humano. Adianta, ainda, cinco características do jogo, como a voluntariedade, a existência de regras, o distanciamento do real, a existência de ordem e a falta de um interesse material, já que para realmente ser um jogo não pode existir lucro. A competitividade do jogador é de prezar, porque leva a que se torne cada vez mais motivado para o jogo, conferindo a esta atividade também um elemento de relativa tensão. A esta tensão deve estar associada a ética do jogo, que pressupõe que, mesmo que a vitória não seja o objetivo do jogador, é necessário que o mesmo respeite todas as regras do jogo e é aqui que são testadas as suas capacidades: «his courage, tenacity, resources and, last but not least, his spiritual powers — his “fairness”; because, despite his ardent desire to win, he must still stick to the rules of the game» (Huizinga, 1950, p. 54).

O próprio título escolhido pelo autor, *Homo Ludens*, é bastante sugestivo por si só. Ao atribuir esta característica lúdica ao ser humano, Huizinga destaca a importância do jogo como um aspeto essencial da condição humana e defende que é uma expressão da criatividade e da liberdade, um meio pelo qual os indivíduos exploram, experimentam

e se expressam. O autor salienta que a ludicidade e o jogo são elementos fundamentais e ancestrais da natureza do ser humano, argumentando que estas práticas são anteriores à própria cultura e que desempenham um papel vital no seu desenvolvimento. O jogo e as atividades lúdicas não são apenas um passatempo ou um desvio, mas sim uma força central que molda e define a experiência humana:

Play is a voluntary activity or occupation executed within certain fixed limits of time and place, according to rules freely accepted but absolutely binding, having its aim in itself and accompanied by a feeling of tension, joy and the consciousness that it is “different” from “ordinary life” (Huizinga, 1950, p. 28).

Jean Piaget, um dos psicólogos mais influentes do século XX, publicou *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*, obra que aborda a importância do desenvolvimento simbólico na infância, focando-se no desenvolvimento cognitivo das crianças e na forma como elas constroem a realidade através de diferentes formas de representação simbólica, como a imitação, o jogo simbólico, o desenho, a imagem e a linguagem.

Piaget (1971) afirma que a imitação desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo infantil, sendo uma ferramenta fundamental para a aquisição de novas competências e conhecimentos, bem como um meio de desenvolver a capacidade de representação simbólica, que é central para o próprio desenvolvimento intelectual («... a aquisição da linguagem também está subordinada ao exercício de uma função simbólica, a qual tanto se afirma no desenvolvimento da imitação e do jogo quanto no dos mecanismos verbais», p. 10). Para o autor, a origem das manifestações lúdicas acompanha o desenvolvimento da criança, estando diretamente ligada a cada uma das seis fases da imitação. O autor propôs uma teoria abrangente do desenvolvimento cognitivo, que descreve como as crianças passam por diferentes estádios de crescimento intelectual, caracterizados por diferentes capacidades e formas de pensar, sendo que cada um deles inclui importantes contribuições da imitação. O desenvolvimento cognitivo divide-se, então, em quatro grandes estádios, sendo o primeiro correspondente ao período desde o nascimento até aos dois anos de idade, denominando-se Sensório-Motor. Neste estádio, os bebés exploram o mundo principalmente através dos seus sentidos e das suas ações motoras. A imitação desempenha um papel central neste estádio, pois as crianças

começam a repetir ações e sons que observam. O estágio Pré-Operatório, entre os dois e os sete anos, é aquele em que as crianças desenvolvem a capacidade de usar símbolos para representar objetos e eventos ausentes. O jogo simbólico e a linguagem tornam-se centrais, já que as crianças começam a realizar brincadeiras de «faz de conta», utilizando objetos para representar outros objetos. Para além disso, através da imitação de palavras e frases ouvidas, o vocabulário começa a expandir-se de forma natural. Durante o estágio das Operações Concretas (entre os sete e os onze anos), as crianças começam a pensar de forma lógica sobre eventos concretos (brincadeiras mais estruturadas e apoiadas em regras), mas ainda têm dificuldade com conceitos abstratos, necessitando algumas vezes de suporte físico. O último e quarto estágio, das Operações Formais, dá-se a partir dos doze anos e permite que as crianças desenvolvam a capacidade de pensar abstratamente e logicamente sobre situações hipotéticas, uma vez que já são capazes de reproduzir conceitos abstratos e de abordar questões complexas de maneira lógica e sistemática devido à maior capacidade de resolução de problemas.

Aos três primeiros estádios Piaget associa três tipos de jogos. Na primeira etapa, está o jogo de exercícios, que corresponde ao Estádio Sensório-motor. Este tipo de jogo é realizado pela criança puramente por diversão e prazer, sem uma necessidade específica ou a intenção de adquirir conhecimento. Trata-se de uma atividade sem um objetivo definido ou técnicas particulares. O segundo tipo de jogo destacado é o jogo simbólico, que ocorre durante o estágio Pré-operatório, envolvendo a «representação de um objeto ausente, pois consiste em comparar um elemento real com um elemento imaginado» (p. 146). Dessa forma, novos significados e funções são atribuídos aos objetos, colocando a imaginação e a criatividade no centro da brincadeira. Por fim, no estágio das Operações Concretas, inicialmente, e no estágio das Operações Formais de forma mais predominante, surge o jogo de regras. O jogo de regras é aquele que é transmitido socialmente e cuja importância vai aumentando de acordo com o progresso do desenvolvimento social das crianças, promovendo ainda o espírito de cooperação entre as mesmas.

Se Jean Piaget se focou no desenvolvimento da criança de forma autónoma, Lev Vygotsky ofereceu uma visão que sublinha a importância das interações sociais e culturais no mesmo processo de desenvolvimento. Para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo é profundamente influenciado pela interação social e pelo contexto cultural e «não pode ser entendido sem referência ao contexto social, histórico e cultural em que ocorre» (Santos,

2014, p. 20). Em vez de ver o desenvolvimento como uma progressão de estádios independentes, o autor focou-se na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é «a área onde o desenvolvimento ocorre através da orientação e colaboração social» (Fino, 2001, p. 277), ou seja, é uma área que pretende descrever o espaço entre o que uma criança já consegue fazer sozinha e o que ela pode fazer com ajuda, uma vez que ainda não o consegue realizar autonomamente.

Vygotsky (1976) argumenta que o avanço cognitivo ocorre de forma mais eficaz através da interação social e do suporte cultural. No contexto do brincar, as crianças participam em atividades que por vezes estão além das suas capacidades individuais quando auxiliadas por adultos ou até colegas mais experientes. O jogo simbólico, por exemplo, permite que as crianças experimentem e interiorizem conceitos complexos, como regras sociais e papéis culturais, conceitos estes que ainda não poderiam compreender plenamente de forma independente. Assim, para Vygotsky, o brincar não é apenas uma expressão das capacidades cognitivas emergentes, mas também um meio vital de desenvolver competências através da orientação e colaboração social, promovendo a interiorização de normas e de práticas culturais essenciais para o crescimento cognitivo.

O psicólogo bielorusso (2009) afirma ainda que a imaginação é produto da ação, ou seja, quando a criança está a representar, imagina e quando está a jogar, joga. Quando a criança está envolvida em atividades de representação, ela ativa a sua imaginação, criando cenários e personagens para além da realidade imediata. Da mesma forma, durante o jogo, a criança não apenas segue regras ou realiza ações físicas, mas também constrói um mundo simbólico que reflete as suas experiências e aprendizagens. Desta forma, o jogo serve como uma plataforma para a expressão criativa, permitindo que as crianças explorem novas ideias e conceitos através da ação. Através do jogo, a criança desenvolve as suas competências cognitivas, mas também expande a sua capacidade imaginativa, integrando o que aprendeu de maneira concreta e simbólica. Vygotsky (2007, citado por Rodrigues, 2009, p.19), assegura que «o brincar é uma atividade humana criadora», já que o ato de brincar é inerentemente criador, pois proporciona um espaço onde a imaginação e a realidade se encontram, permitindo que as crianças transcendam o mundo imediato e experimentem novas formas de pensamento e expressão.

Nas análises de Vygotsky (1989) sobre o jogo e a brincadeira, é estabelecida uma conexão intrínseca entre o ato de brincar e o processo de aprendizagem. O jogo é

reconhecido como uma ferramenta valiosa que contribui para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo áreas intelectuais, sociais e morais. O autor argumenta que é através do jogo que a criança pode solidificar conceitos, criar situações que espelhem a realidade e, ao participar nesse processo dinâmico, contribuir significativamente para a evolução do ensino, do desenvolvimento social e da educação. Pode-se, então, utilizar os mesmos termos para a ludicidade, já que esta também se revela como um elemento fundamental na promoção do desenvolvimento integral da criança, envolvendo aspectos intelectuais, sociais e morais, desempenhando um papel crucial no aprimoramento do ensino, do desenvolvimento social e da educação.

## **1.2. O papel da ludicidade na educação**

O lúdico, compreendido como a introdução de elementos de jogo, criatividade e diversão no processo educativo, desempenha um papel especialmente relevante no contexto da educação. Para Almeida e Ferreira (2018, p. 5),

O ensino aprendido é uma realidade que engloba fatores internos (pessoais) e externos (culturais, históricos e sociais) que possibilita a evolução de um processo criativo e a ludicidade torna-se um meio pelo qual essa construção se realiza tendo em vista o desenvolvimento integral do sujeito aprendente. Por meio das experiências proporcionadas pelas brincadeiras e jogos é possível identificar aprendizagens que se expressam em diversas dimensões, sejam elas de ordem motora, relacional, comunicativa e cognitiva e nelas o acesso e apropriação dos bens culturais se realizam à medida que é oportunizado à criança essa aprendizagem.

Para Rosa (1998), brincar não é uma estratégia de ensino nem de aprendizagem, mas sim uma importante atividade com vista ao desenvolvimento pessoal. Por outro lado, Onofre (1997, citado em Pinto & Sarmiento, 1999, p. 93), amplia esta definição, realçando que brincar é um fenômeno infinito e complexo, o que significa que por um lado «é a vivência mais natural e espontânea da criança» e que, «por outro, é começar a dar sentido às coisas no processo evolutivo capaz de usar um objeto ou uma situação». Brincar é, para além de uma forma de a criança explorar e expressar os seus sentimentos, «a sua linguagem primária» (Ferland, 2006, p. 42), já que lhe permite «soltar o seu mundo interior, as suas emoções e sentimentos» (id., *ibid.*). Na verdade, de acordo com Sá (1997,

p. 3), «existem coisas simples na nossa vida e uma delas é jogar ou brincar (...); a actividade lúdica está no centro de muitas ideias sobre o desenvolvimento psicológico, intelectual, emocional ou social do ser humano».

A actividade lúdica aparece, na sua maioria, associada ao conceito de jogo, embora os dois não se devam confundir. A ludicidade é um conceito amplo que engloba a ideia de diversão, criatividade, prazer e espontaneidade, envolvendo a capacidade de aproveitar o momento e de se envolver em actividades de maneira lúdica, independentemente de estarem ou não estruturadas como um jogo. A mesma pode estar presente em actividades não competitivas, na resolução de problemas, na exploração criativa e na expressão pessoal, sendo mais focada na experiência em si do que em alcançar um objetivo específico. O jogo, então, inclui-se na categoria das actividades de carácter lúdico, mas tem as suas características específicas, com regras definidas e um objetivo específico. Os jogos podem ser competitivos ou cooperativos e geralmente envolvem desafios que os participantes devem superar. Têm um início e um fim claramente definidos e os resultados são frequentemente mensuráveis, como vencer ou perder, ao contrário das actividades lúdicas (Marques, 2009; Costa, 2014).

A brincadeira é uma actividade fundamental na construção da identidade das crianças, sendo que é através da mesma que elas exploram «uma variedade de experiências em diferentes situações, para diversos propósitos» (Moyles, 2002, p. 11). Desta forma, pode afirmar-se que as actividades lúdicas são um dos elementos que contribuem para a construção e o desenvolvimento de uma identidade própria, indo ao encontro do que afirma Neto quando refere que as actividades lúdicas são vantajosas, por exemplo, «na estruturação do cérebro e respetivos mecanismos neurais; na evolução da linguagem e da literacia; na capacidade de adaptação física e motora; na estruturação cognitiva e resolução de problemas; nos processos de socialização; e, finalmente, na construção da imagem de si próprio, na capacidade criativa e no controlo emocional» (2009, p. 20). Na mesma linha, e de acordo com Dallabona e Mendes (2004, p. 107),

a infância é a idade das brincadeiras. Acreditamos que por meio delas a criança satisfaz, em grande parte, seus interesses, necessidades e desejos particulares, sendo um meio privilegiado de inserção na realidade, pois expressa a maneira como a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo.

Do ponto de vista educativo, a principal missão do professor é garantir que os seus alunos construam conhecimento. No entanto, essa tarefa é muitas vezes desafiadora e alcançar esse objetivo pode revelar-se um processo árduo e complexo (Silva et al., 2017) por vários motivos, como a falta de recursos de várias naturezas, a existência de crianças e jovens com diferentes preferências e necessidades, o contexto escolar (o professor, o grupo de alunos e as dinâmicas utilizadas) e, por exemplo, a necessidade de cumprir o currículo em circunstâncias adversas ao bom funcionamento das aulas. Assim sendo, é imprescindível que os docentes apostem em novas metodologias que se traduzam em aprendizagens ativas e significativas, que construam conhecimentos através de conhecimentos que os alunos já tenham, para que se forme uma rede interligada de conceitos e significados.

Uma metodologia ativa é aquela que se caracteriza por uma abordagem pedagógica centrada no aluno, na qual ele desempenha um papel ativo e participativo no processo de aprendizagem. Ao contrário dos métodos mais tradicionais, em que o professor é o principal transmissor de conhecimento e os alunos são recetores passivos, as metodologias ativas envolvem os alunos em atividades práticas e colaborativas que estimulam a reflexão crítica, a resolução de problemas e a aplicação do conhecimento. Para Freire (2001, p. 25), «ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a produção de sua construção» e estas possibilidades de produção ou de construção de conhecimento são possíveis através de atividades e de experiências lúdicas.

Tendo plena consciência da diversidade que hoje existe nas salas de aula portuguesas, é fundamental que o professor busque atender às necessidades e interesses variados dos seus alunos. Para isso, devem ser adotadas metodologias que permitam uma abordagem diferenciada e inclusiva, como as metodologias ativas, uma vez que estas práticas possibilitam que cada aluno, com as suas particularidades e ritmos de aprendizagem, participe ativamente no seu próprio processo educativo, contribuindo com as suas experiências e perspetivas.

Esta necessidade de recorrer a diferentes formas de ensinar e de formar cidadãos capazes de pensar de forma crítica está presente nos documentos curriculares oficiais, como o «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória», ou PASEO, (Oliveira Martins et al., 2017), que afirma que

a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas (p.7).

A citação acima destaca a importância da escola como um espaço dinâmico, que precisa de se adaptar continuamente às mudanças rápidas e imprevisíveis da sociedade contemporânea. O «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória» sublinha a necessidade de desenvolver múltiplas literacias e competências nos alunos, capacitando-os para lidar com os desafios do mundo atual. Esta reconfiguração do ambiente escolar implica o uso de metodologias de ensino inovadoras, como as metodologias ativas, que promovem o pensamento crítico, a resolução de problemas e a capacidade de adaptação. Ao reconhecer o caráter imprevisível dos tempos modernos, o documento enfatiza ainda que a escola deve preparar os alunos não apenas com conhecimentos teóricos, mas também com competências práticas e flexíveis, necessárias para a vida ativa numa sociedade em constante transformação. Assim, reforça-se uma vez mais o papel da educação na formação de cidadãos conscientes e preparados para enfrentar a complexidade do mundo contemporâneo, sem esquecer a própria pluralidade das crianças e dos jovens e o seu papel no seu processo educativo.

Para além deste documento, também as Aprendizagens Essenciais (AE), publicadas em 2018, que vieram revogar as Metas Curriculares, procuram estabelecer uma relação direta entre aprendizagem e metodologias ativas, mesmo que de forma mais discreta, nomeadamente na sugestão, aos professores, de ações estratégicas orientadas para o Perfil dos Alunos. Estas sugestões são exemplos de ações que podem ser desenvolvidas nas disciplinas de modo a que os alunos possam construir aprendizagens significativas e podem ser uma importante ferramenta de trabalho também para o professor. Nas Aprendizagens Essenciais de Português para o 5.º ano do Ensino Básico, podemos constatar que algumas destas sugestões são, por exemplo, a «realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares» (2018a, p. 7), a «realização de diferentes tipos de leitura em voz alta» (p. 7), a «pesquisa e seleção de informação, com recurso à WEB» (p. 8) e a «criação de experiências de leitura» (p. 9). Todas estas atividades refletem o esforço de integrar metodologias ativas no processo de aprendizagem. A realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares

promove a aprendizagem integrada, estimulando os alunos a conectar diferentes áreas do saber e a construir o conhecimento de forma colaborativa; a realização de diferentes tipos de leitura em voz alta e a criação de experiências de leitura incentivam a participação ativa, a oralidade e a interpretação crítica, enquanto a pesquisa e seleção de informação com recurso à Internet desenvolvem competências de autonomia, análise crítica e literacia digital.

Já nas Aprendizagens Essenciais de Inglês do 5.º ano do Ensino Básico, podem ler-se sugestões como «promover estratégias que envolvam a criatividade dos alunos na criação de situações na qual um conhecimento possa ser aplicado» (2018b, p. 5), «promover estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico dos alunos» (p. 6), «promover estratégias que criem oportunidades para o aluno de colaboração com os outros» (p. 8) e também «promover estratégias que induzam ações solidárias para com outros nas tarefas de aprendizagem ou na sua organização» (p. 9). Destaca-se, então, a promoção de estratégias que envolvam a criatividade dos alunos, incentivando-os a aplicar o conhecimento em situações práticas, o que estimula por sua vez a resolução de problemas e a flexibilidade cognitiva. Além disso, o foco no desenvolvimento do pensamento crítico e analítico sublinha a importância de formar alunos e cidadãos capazes de questionar, refletir e avaliar informações de forma independente. A colaboração entre pares é também uma competência valorizada, com a sugestão de estratégias que criem oportunidades para os alunos trabalharem em conjunto, o que incentiva o trabalho em equipa e a aprendizagem colaborativa. Finalmente, a promoção de ações solidárias nas tarefas de aprendizagem e na organização das atividades ressalta o valor da cooperação e da empatia no ambiente escolar, integrando o desenvolvimento social e emocional dos alunos no processo educativo.

Estas sugestões presentes nestes documentos curriculares de extrema importância exemplificam como as Aprendizagens Essenciais não apenas orientam o desenvolvimento de competências, mas também oferecem ferramentas práticas para o professor promover uma aprendizagem significativa. Ao incluir essas atividades, as AE fomentam a transição do ensino tradicional para práticas pedagógicas mais interativas e centradas no aluno, permitindo que os estudantes se envolvam de forma mais profunda no processo de construção do conhecimento. Estas orientações curriculares sublinham a necessidade de promover uma aprendizagem centrada no aluno, incentivando o desenvolvimento de competências essenciais, como a criatividade, o pensamento crítico, a colaboração e a

autonomia. As atividades sugeridas demonstram o esforço de criar experiências educativas mais dinâmicas e envolventes, transformando os alunos em agentes ativos na construção do seu conhecimento. Assim, as AE não apenas visam a aquisição de conteúdo, mas também a formação integral dos alunos, preparando-os para os desafios de uma sociedade em constante mudança e para um futuro mais colaborativo e crítico. A sua implementação, além de ser uma ferramenta valiosa para os professores, impulsiona uma educação mais inclusiva e significativa, alinhada com as exigências contemporâneas.

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), publicada em 2017, reflete a crescente ênfase nas metodologias ativas, particularmente no contexto da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, mas baseada numa *Whole School Approach*<sup>1</sup>. Embora essa estratégia tenha como foco inicial a promoção de valores como a responsabilidade social, a participação democrática e os direitos humanos, também destaca a importância de práticas pedagógicas que envolvam os alunos de forma participativa e crítica. Ao aplicar metodologias ativas, os professores permitem que os alunos construam o conhecimento específico da disciplina, mas também promovem a autonomia, a reflexão e a ação consciente por parte dos estudantes, incentivando-os a assumir um papel ativo na construção do seu entendimento sobre cidadania. Esse foco complementa o objetivo de formar cidadãos críticos e participativos, capazes de se envolver em questões sociais, culturais e políticas de forma informada e responsável, estendendo o impacto da educação para além do currículo tradicional. A ENEC reconhece que, para formar cidadãos críticos, responsáveis e participativos, é essencial utilizar abordagens pedagógicas que envolvam os alunos de forma ativa e reflexiva, de forma que envolva «alunos e alunas em metodologias ativas e oferece oportunidades de desenvolvimento de competências pessoais e sociais» (Monteiro et al., 2017, p. 6). Nesse sentido, as metodologias ativas alinham-se diretamente com os objetivos da educação para a cidadania, uma vez que promovem a aprendizagem através da ação, da colaboração e da resolução de problemas reais, incentivando os alunos a aplicarem o conhecimento em contextos práticos e significativos.

Para além disso, a ENEC ressalta ainda a importância da aprendizagem cooperativa, que pode ser entendida como um exemplo fundamental de metodologias

---

<sup>1</sup> *Whole school approach* é uma estratégia educativa que promove a participação de toda a comunidade escolar — professores, alunos, funcionários, encarregados de educação e a comunidade local — no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de um ambiente escolar positivo e inclusivo, reconhecendo que o sucesso dos alunos depende, também, de práticas, valores e cultura que permeiam toda a escola.

ativas. Esta abordagem promove o trabalho em grupo, incentivando os alunos a colaborarem, partilharem conhecimentos e resolverem problemas em conjunto. A aprendizagem cooperativa facilita o desenvolvimento de competências cognitivas e também fortalece competências sociais, como a comunicação, a empatia e a capacidade de trabalhar em equipa, aptidões essenciais para o exercício da cidadania. No documento oficial, pode verificar-se que o relacionamento interpessoal, mas também o relacionamento social e intercultural (p. 6), são de grande relevo, uma vez que, à medida que a aprendizagem cooperativa é promovida, os alunos, ao trabalharem em grupo, não só desenvolvem as suas capacidades cognitivas, mas também aprendem a interagir com diferentes perspetivas culturais e sociais, tornando-se mais aptos a viver e a colaborar em sociedades diversas. A promoção dessas competências, associadas às metodologias ativas, ajuda a preparar os alunos para o exercício da cidadania de forma crítica, consciente e inclusiva, refletindo os valores da educação para a cidadania.

Em sala de aula, os grupos de alunos devem ser, preferencialmente, heterogéneos, e deve existir interdependência entre os seus constituintes, para que todos entendam que são também responsáveis pelas aprendizagens dos colegas. O facto de os grupos serem heterogéneos tem a vantagem ainda de os seus constituintes partilharem o seu nível de conhecimento entre eles mesmos, maximizando as aprendizagens de todos. Para Niza (1998, p. 4),

o que distingue fundamentalmente a aprendizagem cooperativa é o facto de que o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo. Este mecanismo de facilitação social adquire tanto maior eficácia quanto mais conscientes forem os membros cooperantes desta regra estrutural que os une. É a consciência das vantagens multiplicadoras da interajuda que determina a superioridade das suas realizações.

Durante o processo de aprendizagem, as abordagens contemporâneas destacam o aluno como um protagonista essencial, desempenhando o papel de construtor ativo do seu próprio conhecimento (Oliveira, 2016). A experiência lúdica emerge como um componente crucial na facilitação desse processo, atuando como uma mediadora eficaz na construção do conhecimento. Essas atividades proporcionam um ambiente de aprendizagem mais agradável e motivador, permitindo que os alunos assimilem

naturalmente estruturas de linguagem e vocabulário, ambas imprescindíveis nas disciplinas de línguas. A interação envolvente com o conteúdo em experiências de aprendizagem completas não se restringe ao aspecto cognitivo, abrangendo também dimensões afetivas, sociais e criativas. Os alunos não apenas absorvem informação, como simultaneamente desenvolvem competências sociais, emocionais e criativas, enriquecendo assim a sua experiência educativa. De acordo com Caon (2020, p. 449),

(...) the play-like experience, (...) can emerge as an efficient ‘mediator’ in the transmission of concepts, as a consequence of which the student can appropriate structures, lexicon and new cognitive strategies through a total and intrinsically motivated experience (the pleasure of the game, of the challenge) that involves him from the cognitive and also affective, social, and creative point of view.

A citação acima sublinha a eficácia da experiência lúdica como um mediador poderoso no processo de aprendizagem. Através do jogo, os alunos podem assimilar novos conceitos, vocabulário e estratégias cognitivas de forma mais envolvente e natural. O jogo, ao ser intrinsecamente motivador, desperta o prazer de aprender, transformando o processo de ensino numa experiência que não apenas estimula as capacidades cognitivas, mas também envolve o aluno a nível afetivo, social e criativo. Essa abordagem lúdica, além de tornar a aprendizagem mais eficaz, promove um envolvimento mais holístico e profundo, que vai além da simples aquisição de conhecimento, integrando aspectos emocionais e sociais importantes para o desenvolvimento integral do aluno, indo ao encontro do defendido por Piaget e Vygotsky.

A educação inclusiva tem-se consolidado como um dos pilares essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, centrada no princípio da educação para todos. A evolução dos conceitos que sustentam essa abordagem educativa demonstra uma trajetória marcante de transformação e adaptação, acompanhando mudanças nas percepções e políticas ao longo do tempo. No início, caracterizada pela exclusão, onde os alunos com necessidades de saúde especiais (NSE) eram frequentemente afastados do sistema educativo, a história da educação inclusiva passou por diferentes fases, desde a segregação, passando pela integração, até chegar ao estado atual de inclusão. A inclusão é um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores oportunidades no contexto educativo contemporâneo. Com o aumento da diversidade nas salas de aula, em

termos de competências, estilos de aprendizagem e necessidades educativas, torna-se essencial adotar estratégias pedagógicas que promovam a participação de todos os alunos, independentemente das suas características individuais. Nesse contexto, os materiais e experiências lúdicas emergem como uma poderosa ferramenta para fomentar a inclusão, criando um ambiente de aprendizagem mais acessível, dinâmico e colaborativo.

A ludicidade, definida pela utilização do jogo, da criatividade e das atividades interativas, oferece uma abordagem pedagógica que pode ser facilmente adaptada para atender às necessidades de diferentes alunos. Ao envolver os estudantes de maneira prática e divertida, as atividades lúdicas superam as barreiras tradicionais da educação, permitindo que alunos com dificuldades de aprendizagem, deficiências físicas ou mesmo dificuldades emocionais e comportamentais, encontrem formas alternativas de participar no seu próprio processo educativo. Através de jogos, simulações e atividades criativas, os alunos podem experimentar e construir conhecimentos de maneira mais acessível e flexível.

Além disso, os jogos e atividades lúdicas são extremamente versáteis, permitindo que sejam modificados de acordo com o nível de compreensão e competências de cada grupo de alunos. Por exemplo, um jogo de alfabetização pode ser adaptado para incluir símbolos visuais para crianças com dificuldades auditivas, ou incorporar recursos táteis para alunos com deficiência visual. Dessa forma, o jogo não é apenas uma experiência inclusiva, mas também incentiva a colaboração e a interação entre os alunos, promovendo a empatia e a cooperação. Assim, os materiais lúdicos funcionam como pontes que conectam alunos com e sem necessidades de saúde especiais, promovendo o desenvolvimento de competências sociais fundamentais para a construção de um ambiente escolar inclusivo. De acordo com Gomes e Gomes (2022, p. 31),

Qualquer tipo de atividade lúdica seja ela brincadeiras, jogos, brinquedos, favorecem o processo de inclusão, pois durante a brincadeira há o processo de integração entre as crianças, elas estão aprendendo a compartilhar, a serem cooperativas umas com as outras, a respeitar os limites impostos por elas mesmas que participam da brincadeira ou jogo.

Do ponto de vista emocional, a ludicidade também desempenha um papel importante ao reduzir a ansiedade que muitas vezes acompanha os alunos em situação de exclusão ou com dificuldades de aprendizagem. O caráter descontraído e prazeroso das

atividades lúdicas proporciona um espaço seguro e acolhedor, onde os alunos podem experimentar e errar sem o receio de serem julgados. Isso facilita o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima, especialmente entre os alunos que enfrentam maiores desafios no contexto escolar tradicional. Dessa forma, a ludicidade permite promover o desenvolvimento cognitivo, mas também apoia o crescimento emocional e social, que são essenciais para a inclusão plena. De acordo com Silva (2009), em Portugal têm-se criado, do ponto de vista legislativo, condições para que todos os alunos possam frequentar a escola regular, como é o caso do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, e do Decreto Legislativo Regional N.º 5/2023/A de 17 de fevereiro de 2023 a nível da Região Autónoma dos Açores, que «visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do investimento na intervenção multidisciplinar e do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar» (p. 1).

Podemos concluir, então, que o lúdico pode ter um papel central na educação inclusiva, «pois proporciona à criança momentos em que ela pode mostrar sua agilidade através da competição, refletir sobre o que fazer, organizar e desorganizar, construir e reconstruir, crescer nos aspectos culturais e sociais como parte essencial de uma sociedade» (Nascimento & Herculian, 2020, p. 68).

Para além disso, destaca-se a importância das atividades lúdicas no processo de aprendizagem, reforçando a análise realizada anteriormente, que levou à conclusão de que as experiências lúdicas facilitam a compreensão de conteúdos do currículo, mas também promovem a motivação dos alunos. Sobre a motivação, Ushioda (2014, p. 31) diz-nos que é «widely recognised as a variable of importance in human learning, reflected in goals and directions pursued, levels of effort invested, depth of engagement, and degree of persistence in learning», ou seja, impulsiona os alunos a dedicarem-se com mais afinco às atividades escolares, mas também influencia a forma como se envolvem neste tipo de atividades, levando-os a estabelecer metas, a manter um esforço contínuo e a aprofundar o seu entendimento sobre os conteúdos.

Para Balancho e Coelho (2016), a motivação está diretamente ligada a vários estudos na área da aprendizagem, justificando a afirmação com o facto de que os alunos, quando são incentivados a realizar atividades que aguçam o seu interesse, tendem a responder de forma bastante positiva a esses estímulos. De acordo com Brophy (1998), a motivação refere-se às experiências subjetivas dos alunos, especialmente no que concerne

à sua vontade de se envolverem nas aulas e nas atividades de aprendizagem, assim como as razões para o fazerem.

Nesta perspetiva, o professor tem um papel central na tentativa de incutir motivação aos alunos, embora Veríssimo advirta que «o Professor não é responsável por *tudo*, nem é capaz de mobilizar a motivação de *todos* os alunos» (2013, p. 78). Isto significa que, apesar dos esforços do docente, a motivação é também influenciada por fatores individuais, contextuais e sociais, estando, em muitos casos, fora do seu controlo direto. Ainda assim, cabe ao professor criar condições propícias para maximizar a participação e o interesse dos alunos, adaptando as suas metodologias às necessidades e interesses diversos da turma. De facto, e segundo a autora, o professor é «o agente educativo com mais poder na motivação dos alunos» (id., *ibid.*), mesmo que esta função não se encontre explícita naquelas que são as obrigações de um professor, aproximando-se da noção de currículo oculto<sup>2</sup>.

Para muitos alunos, o professor atua como um modelo e referência em diversos aspetos. Nesse sentido, quando o professor demonstra motivação e entusiasmo pelo ensino, é natural que os alunos também se sintam mais inclinados a seguir esse exemplo, refletindo essa atitude positiva no seu próprio empenho. A energia e o interesse que o professor transmite podem criar um ambiente mais envolvente e estimulante, promovendo uma atmosfera propícia à aprendizagem e ao desenvolvimento de um interesse genuíno pelos conteúdos lecionados (Camargo et al., 2019).

A integração da tecnologia na educação tem-se mostrado uma poderosa aliada para aumentar a motivação dos alunos. Num mundo cada vez mais digital, os estudantes estão naturalmente inclinados a utilizar ferramentas tecnológicas e incorporá-las no processo de aprendizagem pode tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas. Plataformas interativas, jogos educativos, vídeos, simulações e outras ferramentas digitais oferecem múltiplas formas de aprender e permitem que os alunos se envolvam de maneira mais ativa e personalizada com o conteúdo. Além disso, a tecnologia possibilita que os alunos aprendam ao seu próprio ritmo, o que pode ser especialmente motivador para aqueles que se sentem desafiados pelas abordagens tradicionais. O uso de recursos tecnológicos também facilita a diversificação das metodologias, permitindo que o professor aplique

---

<sup>2</sup> Currículo oculto corresponde, segundo Maria do Céu Roldão, «a uma matriz inconsciente que professores, escolas, pais, têm do currículo», mas que não está formalmente incluída no currículo oficial (2021, p. 108) e que engloba tudo aquilo que é transmitido na interação diária entre alunos, professores e a instituição.

práticas mais colaborativas e interativas, como atividades em grupos virtuais ou debates *online*. Fazer uso de todos estes recursos tecnológicos exige preparação, também, por parte do professor, de modo que seja capaz de selecionar os recursos mais adequados às necessidades e interesses da turma.

A preparação do professor para o uso eficiente da tecnologia na sala de aula é crucial pois, embora as ferramentas digitais ofereçam uma vasta gama de possibilidades, a sua aplicação inadequada ou descontextualizada pode resultar em distração ou perda de foco. Por isso, o docente deve ter o conhecimento técnico necessário para manusear os recursos e, ao mesmo tempo, a sensibilidade pedagógica para adaptar esses instrumentos às diversas formas de aprendizagem dos seus alunos, considerando que

A formação do professor é fator imprescindível para que a escola consiga melhorar a capacidade do cidadão comunicante, uma vez que o professor pode adotar em sua prática cotidiana uma postura que subsidia e estimula o aluno a refletir sobre o que significa comunicar-se em nossa sociedade, como também aprender a manipular tecnicamente as linguagens e a tecnologia. (Chiappini, 2005, p. 78)

Não obstante, salientam-se as palavras de Rossi et al. (2023, p. 6), que são reveladoras da importância de uma abordagem pedagógica equilibrada que integra tanto as tecnologias digitais quanto as analógicas no processo de ensino:

é válido dizer que o uso de novas tecnologias não substitui outras tecnologias analógicas, como, por exemplo, o papel, a caneta, o quadro negro e o giz. Como constructos culturais eles não são substituídos, mas coexistem e são ambos relevantes dentro do ensino.

Com a citação acima, Rossi sublinha que, embora as novas tecnologias ofereçam ferramentas inovadoras e eficientes, elas não eliminam a relevância dos métodos tradicionais, como o uso do papel, da caneta e do quadro negro. Esses recursos analógicos, sendo constructos culturais, continuam a desempenhar um papel essencial na educação, coexistindo de forma complementar com as inovações digitais. Ambos os tipos de tecnologias são igualmente importantes para a diversidade de abordagens didáticas, enriquecendo o processo de aprendizagem ao atender a diferentes necessidades e contextos educativos.

### **1.3. A ludicidade na aprendizagem das línguas**

Segundo Fernandes (2014, p. 14), a aprendizagem é «o processo pelo qual o indivíduo adquire novas associações dentro de si próprio; associações que estabelecem pontes entre o que o indivíduo já sabia e o que pode aprender ou aprendeu». A aprendizagem das línguas desempenha um papel crucial no desenvolvimento humano, abrindo portas para a comunicação e para a compreensão cultural. De acordo com Sim-Sim (1998, p. 23),

(...) a linguagem é tão essencial ao contexto humano que é impossível conceber a vida sem ela. É de tal modo poderosa que a partilha de um sistema linguístico nos agrega no mesmo grupo de falantes, onde quer que estejamos; permite-nos usufruir de experiências que outros (distantes no espaço e no tempo) vivenciaram; proporcionam-nos o trabalho e o divertimento em grupo e facilita-nos as aprendizagens individuais e sociais.

A língua materna, também conhecida como língua primária, é adquirida de forma natural nos primeiros anos de vida, sendo essencialmente aprendida por meio da observação, imitação e interação com o ambiente circundante. Desde o nascimento, o processo de aprendizagem é contínuo, à medida que a criança ouve e internaliza os sons, palavras e estruturas da língua falada pelas pessoas ao seu redor. Com o tempo, a capacidade de comunicação vai-se desenvolvendo de forma progressiva, à medida que as experiências sociais e culturais se vão diversificando e aumentando. A língua materna molda a forma como o indivíduo percebe o mundo e constrói o seu pensamento. Além disso, desempenha um papel central na formação da identidade pessoal e cultural, fornecendo as bases para o desenvolvimento de competências linguísticas mais complexas, como a leitura e a escrita. Tal é o afirmado por dois linguistas, Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf, que formularam a Teoria do Relativismo Linguístico, na década de 1930, assente nas bases já explanadas. No entanto, o facto de ser a língua materna não exclui a necessidade de um estudo contínuo e estruturado dessa língua. O seu estudo formal é crucial para refinar a compreensão das regras gramaticais, estilísticas e argumentativas, promovendo uma comunicação mais eficiente e uma análise crítica mais profunda. Para Sim-Sim et al. (1997, p. 35), compete à escola «contribuir para o crescimento linguístico de todos os alunos, estimulando-lhes o desenvolvimento da

linguagem e promovendo a aprendizagem das competências que não decorrem do processo natural de aquisição».

Ao ser a primeira forma de expressão e entendimento do mundo, a língua materna é também fundamental para a aprendizagem de outras línguas, funcionando como ponto de partida para o domínio de novas competências linguísticas. Uma língua estrangeira é uma língua aprendida depois da língua materna, que permite a comunicação com pessoas de diferentes culturas e nacionalidades, abrindo as portas para a compreensão intercultural e a colaboração global, permitindo que o falante se torne um «ator social nos diferentes domínios de comunicação», quer sejam eles profissionais, públicos ou privados (Spínola, 2017, p. 9). A aprendizagem de línguas estrangeiras, como é o caso do Inglês, enriquece o conhecimento pessoal, possibilitando que os indivíduos explorem novos horizontes, viagem e compreendam melhor as perspectivas globais. Além disso, o estudo de línguas estrangeiras aprimora competências cognitivas, tais como resolução de problemas, tomada de decisões e criatividade, contribuindo igualmente para o desenvolvimento de cidadãos do mundo mais informados e conscientes. Para Germain (1993), é fulcral considerar a hipótese de um período crítico para a aprendizagem linguística, fundamentado em fatores biológicos e de maturação. Este conceito sugere que a capacidade de adquirir uma língua, especialmente com fluência nativa, é mais pronunciada durante uma janela específica da infância. À medida que o cérebro se desenvolve e amadurece, a plasticidade linguística diminui, o que pode tornar mais difícil aprender uma nova língua em fases posteriores da vida. Cruz e Miranda (2005, p. 87) adiantam que

Numa criança, os dois hemisférios do cérebro (o lado esquerdo ligado ao raciocínio lógico e analítico e o lado direito enquanto responsável pela parte criativa, artística e pelas emoções) estão mais interligados do que no cérebro dum ser humano adulto. Por isto, a aprendizagem é mais fácil no período anterior à lateralização do cérebro.

Nogueira (2008) sublinha que a ludicidade aplicada à educação permite que os alunos desenvolvam a sua criatividade, melhorem o seu comportamento durante o processo de aprendizagem e aumentem a sua autoestima. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), documento elaborado pelo Conselho da Europa em 2001 que fornece um sistema de referência para descrever as competências

linguísticas em várias línguas, salienta que o emprego de atividades lúdicas é fundamental para o progresso na aquisição da língua estudada, chegando até a exemplificar tipos de atividades, nomeadamente «jogos sociais de linguagem», «atividades individuais» ou ainda «trocadilhos» (Conselho da Europa, 2001, p. 88).

Esta abordagem combina uma fundamentação teórica sólida com uma implementação prática, promovendo a cooperação, o envolvimento ativo, a alegria, o prazer e a motivação na sala de aula. Com isso, o ambiente escolar é transformado num espaço de diálogo e construção conjunta, onde as interações entre os alunos reforçam uma abordagem transdisciplinar. As atividades lúdicas, ao facilitar o processo de aprendizagem, tornam a sala de aula mais dinâmica e estimulante, permitindo a obtenção de melhores resultados académicos. Além disso, estas atividades encorajam os alunos a procurar respostas e soluções para as suas questões e desafios relacionados com o processo de aprendizagem.

Conclui-se que os materiais e experiências lúdicas têm um papel fundamental na aprendizagem das línguas, tanto maternas quanto estrangeiras, como é o caso do Português e do Inglês. Através de uma abordagem dinâmica e envolvente, estas atividades permitem que os alunos pratiquem ativamente a língua em contextos que promovem a motivação e o interesse, fatores cruciais para a aquisição de fluência. O uso de jogos, simulações, dramatizações e outras ferramentas lúdicas cria um ambiente de aprendizagem mais descontraído e interativo, onde os estudantes podem explorar e aplicar os conhecimentos linguísticos de forma prática e significativa.

Além de facilitarem a assimilação de estruturas gramaticais e o desenvolvimento da competência comunicativa, as experiências lúdicas também promovem a colaboração e a participação ativa, encorajando os alunos a resolver problemas, a experimentar novas formas de expressão e a desenvolver a autonomia. Elas oferecem a oportunidade de aprender através da prática, o que ajuda a fixar o conteúdo de maneira mais eficaz. Ao integrarem aspetos afetivos e sociais, estas abordagens não só elevam a motivação, mas também reforçam a autoestima e o prazer em aprender, fatores essenciais para o sucesso escolar, não esquecendo que as atividades lúdicas e os jogos «preenchem[m] as funções psicossociais, afetivas e intelectuais no devir infantil» (Ferran et al., 1978, p. 15).

Desta forma, verifica-se que as experiências lúdicas contribuem para a inovação pedagógica, diversificando os métodos tradicionais e permitindo que o ensino das línguas

vá ao encontro das necessidades e interesses específicos dos alunos. Ao criar oportunidades de aprendizagem mais personalizadas e envolventes, os professores podem ajudar os alunos a superar as dificuldades e a atingir um maior nível de competência linguística, favorecendo assim uma educação mais inclusiva e adaptada aos desafios do mundo contemporâneo.

## **Capítulo II – Percurso Metodológico em contexto de Estágio Pedagógico em Línguas**

Foi imprescindível delinear um percurso metodológico para alcançar os objetivos propostos no presente trabalho, sendo que neste capítulo se destaca a escolha criteriosa dos métodos utilizados. Com base nos objetivos definidos, optou-se por metodologias que se adequassem tanto à natureza das questões de investigação quanto às especificidades do contexto escolar. A seleção dos métodos foi orientada pela busca de ferramentas eficazes para observar, registar e interpretar o impacto das estratégias pedagógicas lúdicas, permitindo uma análise rigorosa e fundamentada dos dados recolhidos ao longo do Estágio Pedagógico. De seguida, procede-se ainda a uma caracterização detalhada do contexto de Estágio, incluindo o meio envolvente, a escola e o grupo de alunos com o qual se trabalhou durante um ano letivo.

### **2.1. Organização metodológica**

A prática pedagógica, assim como a sua análise e reflexão, levada a cabo durante o Estágio Pedagógico em Línguas, efetuado ao longo do ano letivo de 2023-2024, acompanhou-se de uma componente de investigação ligada à temática do Relatório de Estágio, que será desenvolvida no Capítulo IV.

Em termos de intervenção pedagógica, recorreu-se a processos metodológicos que se consideraram pertinentes e adequados, como é o caso da observação direta e participante, do diário de bordo, de registos fotográficos, da consulta documental e ainda de um inquérito por questionário realizado a docentes de Português e de Inglês no 2.º CEB.

A observação direta é, como nos diz Correia (2009, p. 31), «realizada em contacto directo, frequente e prolongado do investigador, com os actores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa». Durante o Estágio, esta técnica de investigação revelou-se essencial, porque permitiu o acompanhamento próximo das interações e das reações dos alunos em tempo real, dentro do contexto da sala de aula, o que por sua vez favoreceu uma compreensão mais autêntica das dinâmicas de aprendizagem. A observação direta forneceu dados qualitativos importantes sobre o envolvimento e o interesse dos alunos nas atividades lúdicas, mas

também permitiu ajustes imediatos nas estratégias pedagógicas, alinhando-as de modo mais eficaz às necessidades e ao ritmo da turma.

A Professora Estagiária fez ainda uso de um diário de bordo que carregava diariamente consigo, de modo a recolher informações sobre as atitudes e reações dos alunos em relação às atividades dinamizadas, especialmente as de cariz lúdico. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 150), um diário de bordo é «o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha» e permite espelhar o «espaço narrativo dos pensamentos dos professores» (Zabalza, 2002, p. 91). Este recurso investigativo possibilitou uma reflexão constante ao longo do Estágio Pedagógico, uma vez que permitiu registar e avaliar, de forma sistemática, tanto os sucessos quanto as dificuldades enfrentadas na implementação das atividades pedagógicas, facilitando uma análise crítica das dinâmicas de aula.

Os registos fotográficos, devidamente autorizados pelos Encarregados de Educação dos alunos, revelaram-se igualmente uma mais-valia neste processo, pois permitiram revisitarem atividades e momentos significativos e relevantes para a temática deste Relatório. No entanto, a Professora Estagiária reconhece que, em algumas ocasiões, não foi possível fazer esses registos, dado que acumulava o papel de Professora Titular em ambas as disciplinas, tornando-se difícil interromper o fluxo das aulas para capturar imagens sem comprometer o andamento das atividades e a dinâmica de aprendizagem.

A consulta documental foi ainda um dos pilares desta investigação, desenvolvendo-se através da consulta de documentos variados e indispensáveis à prática pedagógica, como os documentos curriculares em vigor, mas também documentação elaborada no contexto de Estágio Pedagógico, como as sequências didáticas de ambas as disciplinas e as reflexões escritas elaboradas pela Professora Estagiária. Para além destes documentos, salientam-se os documentos orientadores a nível de escola, como o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades (PAA). Todas as produções escritas, mas também as orais, elaboradas pelo grupo de alunos foram ainda bastante úteis no sentido em que permitiram acesso aos seus saberes e ao seu processo de desenvolvimento de competências.

## **2.1. Caracterização dos contextos de intervenção**

### **2.1.1. Meio envolvente**

O Estágio Pedagógico em Línguas decorreu na Ilha de São Miguel, numa vila localizada no concelho de Ponta Delgada marcada no passado pela indústria baleeira, onde os seus habitantes se ocupam atualmente com atividades ligadas à pecuária e à pesca, mas também ao turismo, à panificação e ao comércio. Este contexto social e económico reflete-se diretamente na composição das famílias da região. De acordo com dados fornecidos pela escola e pelas autoridades locais, a maioria das famílias tem rendimentos baixos a médios, sendo que um número significativo de alunos beneficia de apoio dos Serviços de Ação Social Escolar (SASE). Esta realidade socioeconómica traz desafios acrescidos ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que muitos alunos têm acesso limitado a recursos essenciais, como livros, materiais de estudo e tecnologias educativas. Além disso, a falta de condições financeiras adequadas cria barreiras à participação em atividades extracurriculares e eventos educativos, que muitas vezes são essenciais para a formação integral dos estudantes.

Diante deste cenário, a implementação de estratégias pedagógicas que valorizassem o lúdico no ensino das línguas tornou-se essencial. Ao integrar atividades de caráter lúdico e interativo, procurou-se não só suprir algumas das lacunas materiais e financeiras, mas também criar um ambiente motivador para os alunos. Estas atividades, focadas no desenvolvimento de competências linguísticas através de jogos, simulações e dinâmicas participativas, desempenharam um papel fundamental ao promover a motivação extrínseca e intrínseca dos alunos, facilitando a construção de aprendizagens ativas e significativas. Assim, o uso do lúdico foi uma ferramenta importante para tornar as aulas mais leves e divertidas e ao mesmo tempo uma estratégia pedagógica para combater os obstáculos socioeconómicos que podem impactar diretamente o desempenho escolar e o sucesso educativo dos estudantes.

A riqueza cultural e histórica da região onde se localizava a escola permitiu que diversas atividades pedagógicas fossem projetadas com base nesses elementos, explorando-os de forma a envolver os alunos em aprendizagens contextualizadas e significativas. Nesse sentido, o plano de ensino procurou alinhar-se com a disciplina transversal de História, Geografia e Cultura dos Açores (HGCA) e também com as

orientações da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Através de atividades lúdicas que integravam a cultura e a história local, como visualizar documentários ou realizar entrevistas a personalidades importantes, foi possível criar pontes entre o ensino das línguas e o conhecimento, por parte dos alunos, das suas próprias raízes culturais.

### **2.1.2. Caracterização da escola**

A Escola Básica 2,3 onde se desenvolveu o estágio pedagógico insere-se num agrupamento que se localiza no Concelho de Ponta Delgada e é a escola sede de mais de dez estabelecimentos, contando com aproximadamente mil, duzentos e cinquenta alunos matriculados na Educação Pré-Escolar e nos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, repartidos por setenta e sete turmas, no ano letivo de 2023-2024.

A escola foi alvo de uma requalificação que terminou recentemente, pelo que é uma escola com edifícios recentes e com condições propícias às atividades letivas e não letivas. A escola tem um auditório, um refeitório, dois bares (um de pessoal docente e não docente e um dos alunos), um ginásio, um campo de jogos e um polivalente. As salas de aula estão divididas por quatro blocos, existindo salas específicas para as disciplinas de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), Educação Visual e Educação Tecnológica e Educação Musical. Tem, ainda, laboratórios destinados às disciplinas de Ciências Naturais e Físico-Química. Em termos de serviços, a escola apresenta o Gabinete de Saúde Escolar, o Gabinete de Informática, o Gabinete de Ação Social Escolar e o Gabinete de Acompanhamento Disciplinar. Para além disso, existe uma Sala de Estudo com professores disponíveis a apoiar os alunos durante todos os tempos letivos. Existe uma reprografia e uma papelaria. A escola oferece uma escolha alargada em relação às disciplinas optativas, como dança e vários desportos coletivos, existindo ainda um Clube de Robótica que se reunia semanalmente. Apresenta, assim, diversidade nos seus espaços, o que contribui para o sucesso do processo de aprendizagem dos alunos. Esta diversidade de espaços e recursos foi crucial para o sucesso do processo de aprendizagem e foi amplamente aproveitada pela Professora Estagiária durante o estágio. Através da dinamização de atividades lúdicas em diferentes ambientes, como o auditório e o refeitório, foi possível proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem diversificadas e interativas. Desta forma, a riqueza estrutural da escola revelou-se um fator chave no desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais inovadoras e centradas no aluno.

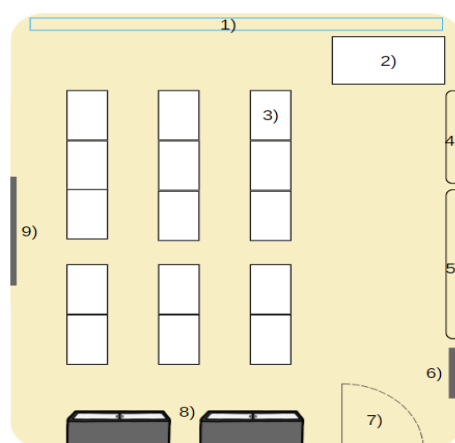
Resta salientar que a escola se destacava pelo seu dinamismo, com os vários departamentos a organizarem e dinamizarem uma vasta gama de atividades ao longo do ano letivo. Estas atividades, muitas vezes interdisciplinares, iam desde feiras temáticas a exposições culturais e eventos desportivos, passando por palestras e *workshops* que envolviam toda a comunidade escolar. O envolvimento ativo dos departamentos permitiu que os alunos tivessem acesso a uma educação mais holística, na qual o desenvolvimento de competências linguísticas, científicas e artísticas era reforçado em ambientes diversificados, indo ao encontro das palavras de Mateus quando nos diz que «a Escola deverá ser um espaço de interacção social, de vivência democrática e de educação para a cidadania, promovendo a partilha, a gestão de conflitos e estimulando sinergias sociais positivas» (2008, p. 151).

### 2.1.3. Caracterização das salas de aula

As salas de aula da escola (Figura 1) são amplas e com boa iluminação natural, possuindo estores de forma a bloquear a luz solar quando necessário. Para além de um quadro branco, existe um painel interativo em cada sala, que veio substituir os projetores. Estes painéis funcionam também como um quadro, uma vez que têm uma funcionalidade de escrita associada, e podem ser considerados como uma mais-valia na sala de aula, já que permitem acompanhar o uso dos manuais digitais.

#### Figura 1

*Planta da sala de aula*



*Nota.* 1) Janelas; 2) Secretária do professor; 3) Secretárias dos alunos; 4) Painel interativo; 5) Quadro branco; 6) Reciclagem; 7) Porta de entrada e de saída; 8) Armários embutidos; 9) Ar condicionado.

Existem aproximadamente vinte mesas por sala, com uma secretária maior destinada ao professor. A secretária destinada ao professor tem um computador que está já ligado ao painel interativo para tornar o processo mais ágil. As salas de aula têm ar condicionado e os seus elementos encontram-se em ótimas condições. Estão dotadas de armários e de pequenos caixotes de lixo que apelam à reciclagem e à limpeza da sala enquanto espaço de aprendizagem. Devido à requalificação muito recente da escola, não é possível afixar cartazes nas paredes das salas, mas as mesmas são funcionais e convidativas.

Na escola onde a Professora Estagiária realizou o estágio pedagógico, havia a tentativa clara de uma sala estar atribuída a uma só turma, devido a vários fatores, nomeadamente o peso das mochilas. Além disso, essa constância na alocação de salas ajudou a otimizar o tempo de aula, uma vez que os alunos não precisavam de se deslocar frequentemente entre diferentes blocos ou edifícios, o que reduziu possíveis interrupções e perdas de tempo. Para a Professora Estagiária, esta organização foi bastante útil, pois permitiu uma melhor gestão dos recursos e um maior controlo sobre o ambiente físico, tornando mais fácil a preparação de atividades lúdicas que exigiam materiais específicos ou disposições de sala diferenciadas. No entanto, numa das aulas de Inglês, a aula de noventa minutos, a sala era outra. Esta sala, por ter uma disposição de mesas diferente (fila corrida), causou por vezes alguns conflitos entre os alunos por não saberem onde se sentar ou por tentarem mudar de lugar.

No início do ano letivo, os alunos sentavam-se por ordem alfabética. No entanto, à medida que o ano letivo avançava e se tornava mais evidente o perfil de cada aluno, tornou-se necessário proceder à redistribuição dos lugares, ajustando-os de acordo com as necessidades específicas de cada um. Por exemplo, alguns alunos que apresentavam dificuldades de concentração ou distração excessiva foram reposicionados mais perto da Professora Estagiária, de forma a receberem uma supervisão mais próxima e estarem menos expostos a possíveis fontes de distração. Alunos com necessidades visuais também foram colocados nas primeiras filas, garantindo que tivessem uma visão mais clara do quadro e dos materiais apresentados. Além disso, a nova distribuição teve em conta as dinâmicas sociais da turma, evitando a proximidade de alunos que, quando sentados juntos, acabavam por se dispersar ou causar interrupções na aula. A organização estratégica dos lugares permitiu uma melhoria na atenção em sala de aula, contribuindo

para o sucesso das atividades pedagógicas, em particular aquelas de caráter lúdico, que exigiam um maior foco e colaboração entre os alunos.

#### **2.1.4. Caracterização do grupo de alunos**

A caracterização da turma revela aspetos importantes sobre a vida escolar, pessoal e social do aluno. É fulcral que um professor conheça o grupo com o qual irá trabalhar de forma a poder adequar o processo de ensino e de aprendizagem à sua realidade. Assim, importa também caracterizar o grupo de alunos com o qual se trabalhou na Escola Básica, uma vez que se lecionou Português e Inglês à mesma turma.

A turma atribuída era composta por dezassete elementos, sendo heterogénea no que toca ao sexo e à idade. Existiam doze crianças do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Em relação à idade, a maior parte dos alunos tinha dez anos (treze alunos), enquanto um tinha nove anos, dois tinham onze anos e um tinha treze anos. Esta diferença de idades deveu-se, em grande parte, ao facto de haver dois discentes que se encontravam a frequentar o 5.º ano pela segunda vez. A maior parte dos alunos era proveniente da mesma escola primária e da mesma turma, de forma a haver continuidade na jornada de aprendizagem. No entanto, um dos alunos era proveniente de uma escola no centro da cidade e os dois alunos que se encontravam a repetir o ano de escolaridade vieram da mesma turma do 5.º ano. Todos os membros da turma se mostravam integrados com os seus pares.

No que toca ao SASE, que pretende auxiliar os alunos com situações económicas desfavoráveis, a turma apresentava uma situação económica de rendimento médio-baixo. Três alunos tinham o I Escalão, seis tinham o II, quatro tinham o III, um tinha o IV e três tinham o V. O fator socioeconómico é um determinante crítico no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que as condições económicas das famílias dos estudantes têm um impacto significativo no acesso a recursos educativos, oportunidades de enriquecimento e de apoio em casa. Isso, por sua vez, pode influenciar o desempenho académico e a motivação na escola. De acordo com Pinto (2021, p. 45), «pode perceber-se que, de facto, os resultados escolares dos/as alunos/as estão diretamente relacionados com o NSE [nível socioeconómico] das famílias. Ou seja, percebeu-se que, quanto mais alto for o NSE, melhores são os resultados escolares e vice-versa». Esta diversidade entre os alunos manifestou-se de várias formas ao longo do ano, sendo visível nos seus

comportamentos em sala de aula, nos tipos de materiais que traziam consigo e no grau de envolvimento em atividades escolares que exigiam algum tipo de investimento financeiro.

Esta turma era uma turma de Ensino Especializado em Desporto (vertente de desportos coletivos: basquetebol, voleibol e futebol). No entanto, apesar de, no início de setembro, haver dez alunos inscritos, no final do ano letivo apenas dois se encontravam ainda matriculados em Formação Desportiva. Ainda em relação às escolhas dos alunos, no que toca à Formação Pessoal e Social, apenas um aluno estava matriculado em Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS) em detrimento de Educação Moral Religiosa e Católica (EMRC). Não obstante, importa referir que a escola não disponha de oferta da disciplina de DPS, portanto estes alunos ficavam com este tempo letivo livre, sendo convidados a aproveitá-lo numa visita à Biblioteca Escolar, à Sala de Estudo ou até à Sala de Convívio.

Existiam dois alunos que se destacavam por terem sinalização prévia. O primeiro aluno destacava-se devido ao seu diagnóstico de Transtorno de Défice de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Este aluno demonstrava dificuldades em manter a atenção durante longos períodos, tendendo a dispersar-se com facilidade, especialmente em atividades que exigiam concentração prolongada ou em momentos mais expositivos. Além disso, era notório um certo grau de impulsividade, tanto na comunicação verbal quanto nas ações, o que, por vezes, resultava em interrupções no decorrer das aulas. No entanto, enquanto apresentava estes desafios, o aluno também mostrava grande potencial quando envolvido em atividades práticas e dinâmicas. Atividades lúdicas, jogos pedagógicos e tarefas interativas pareciam captar melhor a sua atenção e permitiam que ele participasse de forma mais ativa e produtiva. Foi, portanto, necessário adotar estratégias diferenciadas para apoiar o seu processo de aprendizagem, como a divisão das tarefas em passos menores (entregar fichas de trabalho exercício a exercício), o uso de reforços positivos frequentes (reforço positivo oral e, por exemplo, autocolantes no seu caderno) e a oferta de pausas curtas para que o aluno pudesse manter o foco e a motivação (como pedir para ligar ou desligar as luzes, apagar o quadro e abrir ou fechar a porta). O segundo aluno recebia acompanhamento psicológico de uma especialista de uma instituição externa à escola uma vez por semana. Em sala de aula, este aluno mostrava-se bastante instável, alternando entre momentos de calma e episódios de comportamento mais problemático. Em algumas ocasiões, revelava-se rude e, por vezes, até agressivo

com os colegas, o que gerava algum desconforto no ambiente da turma. No entanto, noutros momentos, o aluno demonstrava uma atitude mais calma e refletida, sendo capaz de reconhecer o seu comportamento inadequado e até de pedir desculpa ou tentar corrigir as suas ações. Esta oscilação constante tornava o seu comportamento algo imprevisível, exigindo uma atenção e gestão mais cuidadosa por parte do corpo docente. Este aluno contava ainda com um apoio de tutoria individual, durante um tempo letivo semanal com um dos professores do conselho de turma (CT). A legislação prevê que, nestes momentos, o professor-tutor deve monitorar o progresso educativo do aluno, com foco no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, na prevenção do abandono escolar, na gestão da disciplina e na redução do insucesso académico (Decreto Legislativo Regional N° 17/2010/A). A Professora Estagiária notou que um aluno da turma cometia vários erros ortográficos, especialmente omitir, inverter, substituir e adicionar letras, sílabas e palavras. A nível da oralidade, o aluno apresentava dificuldades na articulação de algumas consoantes oclusivas, nomeadamente [p], [b], [d] e [m] e consoantes fricativas, como por exemplo [f], [v], [s] e [z]. Também demonstrava dificuldades na leitura e na respetiva interpretação e na escrita. Deste modo, a Professora Estagiária procedeu ao preenchimento de uma ficha de sinalização para terapia da fala referente a este aluno, a pedido da coordenadora da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) da escola e da diretora de turma (DT), de forma a efetuar despiste de dificuldades de aprendizagem específicas. Em relação a todos os outros alunos, a Professora Estagiária procedeu à seleção e à monitorização de Medidas de Suporte à Inclusão e à Aprendizagem (MSAI) sempre que considerou pertinente, principalmente medidas universais, adaptando materiais pedagógicos e fichas de avaliação sumativa sempre que necessário, de modo a auxiliar os alunos a obter sucesso nas disciplinas que lecionava, tendo em mente que todos os alunos aprendem, mas que a forma de concretizar a aprendizagem pode ser diferente.

Importa referir que, com a adoção dos manuais digitais, foi atribuído um *tablet* a todos os alunos, com acesso total às aplicações da Escola Virtual, da Porto Editora, e da Aula Digital, da Leya. Este ficou à sua responsabilidade e acompanhou-os durante todo o ano letivo, tendo obrigatoriamente de ser devolvido no final do ano letivo em boas condições de modo a poder ser reutilizado para o próximo ano. Este aparelho tecnológico permitiu aos alunos acederem facilmente a materiais pedagógicos diversificados, como vídeos explicativos, exercícios interativos e outros recursos digitais que enriqueceram o

processo de aprendizagem, através de plataformas como o *Blooket*, o *Mentimeter*, o *Quizizz* e o *Wordwall*. A utilização das novas tecnologias foi um fator também motivador para a turma, embora o seu uso fosse quase sempre complementado com materiais mais analógicos (fichas de trabalho, livros e cartazes). Ao explorar o potencial das tecnologias na sala de aula, a Professora Estagiária pretendeu otimizar a entrega do conteúdo, mas também pretendeu cultivar, simultaneamente, competências essenciais para a era digital, como o pensamento crítico e a resolução de problemas, mencionados no PASEO, já que o desenvolvimento destas áreas de competência pressupõe «o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida» (Oliveira Martins et al., 2017, p. 19).

Como se lecionavam duas disciplinas a esta turma, é importante caracterizá-la em ambos os contextos. Em Português, notava-se que a turma tinha um pouco mais de dificuldades, talvez devido a experiências negativas com a disciplina (resultados aquém dos desejados, dificuldades na realização de exercícios e na compreensão de textos, entre outras). Assim sendo, os alunos por vezes mostravam-se um pouco apreensivos em relação às atividades e à aquisição de novos conteúdos. No domínio da Escrita, revelavam-se inicialmente reticentes, pois não era algo que particularmente sentissem prazer em fazer. Na Gramática, por não se sentirem seguros nas suas bases linguísticas, hesitavam, tendo sido necessária uma consolidação dos aspetos gramaticais do 1.º Ciclo logo nas primeiras aulas, assim como ao longo de todo o ano letivo. Os domínios da Leitura, Educação Literária e Oralidade eram os de que mais gostavam, embora também se sentissem, em algumas ocasiões, constrangidos a falar diante da turma. Posto isto, durante o ano letivo foram realizadas atividades de escrita e de gramática que motivassem os alunos e os fizessem ver a utilidade que é saber escrever, saber ler, saber ouvir e saber falar.

Em relação ao Inglês, os alunos encontravam-se motivados para a aprendizagem da língua estrangeira quer pela atração que por ela sentiam (ligação com a música, os filmes e as séries de televisão), quer pela curiosidade (como as palavras podem ser diferentes ou parecidas, diferentes culturas e hábitos), quer pelo interesse social (contactar com diferentes pessoas). Demonstravam-se mais inseguros no domínio da Produção Escrita e da Produção Oral, por não terem muita experiência com atividades diretamente ligadas a este domínio. Por outro lado, revelavam muita motivação no que concerne à

Interação Oral, já que sentiam mais segurança quando a atividade não se focava apenas neles. Assim, foi importante realizar atividades dinâmicas que trabalhassem os domínios de que a turma não gostava tanto, para que pudessem atingir o nível A1.1/A1.2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas com sucesso.

Aliadas ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Oliveira Martins et al., 2017), ambas as disciplinas pretendiam desenvolver capacidades críticas e reflexivas, fazendo com que os alunos dominassem «os códigos que os capacitam para a leitura e para a escrita (da língua materna e de línguas estrangeiras)», mas também para a utilização de linguagem não-verbal, «recorrendo a gestos, sons, palavras, números e imagens» (p. 21). Nesse contexto, foi fundamental reconhecer a necessidade de diversificar as estratégias pedagógicas para enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos. O lúdico teve um papel central durante todo o processo de aprendizagem, já que a promoção de aprendizagens significativas nas disciplinas em geral, e no Português e no Inglês em particular, é enriquecida quando se exploram diversas estratégias pedagógicas, com o lúdico desempenhando um papel fundamental nesse processo:

Entre as ferramentas eficazes para uma aprendizagem significativa percebe-se o uso de atividades lúdicas, reforçando o conceito de que enquanto brinca, o aluno aprende, evidenciando a inclusão e uma maior participação na realização das ações (Souza, 2021, p. 49)

Como é possível verificar na Tabela 1, as aulas de Português eram lecionadas à turma, na maior parte das vezes, por volta das 12:00h. Este horário, próximo da hora de almoço, correspondia a um período em que a turma já começava a demonstrar sinais de cansaço, também porque os alunos já se demonstravam mais cansados e ansiosos pelo intervalo e pelo momento de convívio que se seguiria. Em muitos casos, o comportamento tornava-se mais disperso, com alguns alunos a mostrar sinais de impaciência ou dificuldade em manter o foco nas tarefas propostas. No entanto, com o decorrer do ano letivo, essa situação foi-se atenuando gradualmente. A Professora Estagiária, ao ganhar mais experiência e familiaridade com a turma, aprendeu a gerir melhor os momentos de maior dispersão e ansiedade dos alunos e os próprios alunos foram amadurecendo ao longo do ano e começaram a entender melhor a importância de manter a concentração mesmo em horários menos favoráveis e a adaptar-se à rotina escolar. Não obstante, a

Professora Estagiária admite que, às vezes, ainda havia momentos em que a gestão da turma se tornava desafiante, especialmente em dias em que o cansaço dos alunos era mais evidente. Apesar dos esforços em diversificar as atividades e manter um ambiente envolvente, havia ocasiões em que a dispersão e a impaciência da turma exigiam uma intervenção mais rigorosa e adaptada, o que demonstra que a gestão de uma turma é um processo dinâmico e que nem sempre ocorre de forma linear.

**Tabela 1**

*Horário da turma*

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
08:30 – 09:15	Cidadania	Matemática	Ciências Naturais	Inglês	Educação Visual
09:15 – 10:00	História e Geografia de Portugal				
10:00 – 11:05	Matemática	Tecnologias de Informação e Comunicação	Educação Física	Matemática	Português
11:05 – 11:50		Educação Moral Religiosa Católica			
12:00 – 12:45	Educação Física	Português	Português	Educação Musical	Educação Tecnológica
12:45 – 13:30	Ciências Naturais	Inglês			
13:35 – 14:20					
14:20 – 15:05		Desportos Coletivos	Apoio de Matemática	História e Geografia de Portugal	
15:15 – 16:00		Desportos Coletivos	Apoio de Português		

O comportamento geral da turma caracterizava-se por uma natureza conversadora e uma certa inquietude, características frequentes nesta faixa etária, uma vez que a

vitalidade e expressividade observadas refletem o dinamismo natural da infância e juventude. Embora essa energia fosse positiva em muitos momentos, ocasionalmente manifestava-se de forma menos adequada, com interrupções e comentários inusitados que acabavam por perturbar o desenrolar das aulas, especialmente vindos de um conjunto de alunos que não seguiam as regras de sala de aula. A Professora Estagiária foi, durante todo o ano letivo e em especial no 1.º Período, tentando inculcar valores de base humanista, como o respeito mútuo, a empatia e a cooperação. Estas intervenções foram feitas de forma constante, através de diálogos e dinâmicas em sala de aula, com o objetivo de sensibilizar os alunos para a importância de respeitar o ambiente de aprendizagem e de respeitar o outro. Com o passar do tempo, verificou-se uma melhoria significativa no comportamento em geral e em específico do conjunto de alunos acima mencionado. A turma foi gradualmente conseguindo controlar-se melhor, demonstrando uma maior capacidade de foco e disciplina durante as atividades letivas. A aplicação de estratégias pedagógicas adequadas (como a autorregulação do comportamento e atitudes, a reflexão, o reforço positivo) e o amadurecimento natural dos alunos também contribuíram para a redução das perturbações e um ambiente mais propício à aprendizagem.

No geral, a turma não revelava muitos hábitos de estudo e de trabalho, não realizando com frequência, por exemplo, os trabalhos de casa, mesmo sendo pedidos poucas vezes. Como tal, a Professora Estagiária comprometeu-se a desenvolver técnicas de estudo com a turma, nomeadamente na aula destinada ao Apoio Educativo de Português, na qual estavam os alunos que apresentavam mais dificuldade na disciplina. Assim sendo, os alunos descobriram e treinaram técnicas de estudo como os mapas mentais, cartões de estudo, mapas cronológicos (especialmente no estudo dos textos literários lidos integralmente), resumos, entre outros. Ao longo das sessões de apoio, foi possível observar uma evolução no empenho dos alunos, que começaram a demonstrar maior interesse e compromisso com o seu trabalho, o que resultou também numa maior capacidade de organização. A Professora Estagiária levou os alunos a refletir, sempre que possível, sobre as suas aprendizagens e sobre as suas atitudes, através de discussões e do preenchimento de tabelas, tendo em conta que a autorregulação pressupõe uma conduta consciente, autorreflexiva e proativa do indivíduo, tendo sido um processo difícil de iniciar (Zimmerman, 2013), mas que se revelou proveitoso no final.

## **Capítulo III – Prática Pedagógica no contexto do Estágio Pedagógico em Línguas**

### **3.1. A intervenção pedagógica em Línguas no 2.º CEB**

#### **3.1.1. Enquadramento**

O Estágio Pedagógico decorreu entre setembro de 2023 e julho de 2024, com as atividades letivas a encerrarem a junho de 2024. Durante este período, a Professora Estagiária desenvolveu as suas atividades de acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 23/2023/A, de 26 de junho de 2023, que aprova o mais recente Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma dos Açores. Este decreto estipula que o Professor Estagiário deve «orientar a sua conduta pelo cumprimento dos deveres gerais e específicos dos docentes previstos no presente Estatuto» (p. 73), reforçando a importância dos princípios éticos e profissionais inerentes à função docente. O estágio foi realizado com uma turma de 5.º ano de escolaridade, sendo que no total foram lecionadas 164 aulas de Português e 102 aulas de Inglês.

Na globalidade, o estágio dividiu-se em quatro grandes componentes: observação, planificação, lecionação e reflexão. Em termos de observação, a Professora Estagiária observou aulas lecionadas pela Professora Cooperante tanto na disciplina de Português como na de Inglês, mas também observou aulas lecionadas por outros Professores da escola que se mostraram dispostos a tal, incluindo Professores que seguiam modelos pedagógicos distintos daqueles com que tinha tido contacto até ao momento, como o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), pelo que essa experiência proporcionou uma ampla perspetiva sobre diferentes abordagens pedagógicas, estratégias de ensino e dinâmicas de sala de aula, enriquecendo o seu percurso de aprendizagem.

No que toca à planificação, foram elaboradas sequências didáticas para ambas as disciplinas, que continham os planos de aula a seguir diariamente, norteadas pelas Aprendizagens Essenciais e pelo PASEO, mas também daquilo que era esperado dos alunos, assim como os materiais a utilizar no decorrer das aulas. No entanto, no início, as aulas planificadas demonstraram ser demasiado ambiciosas, uma vez que os planos de aula não eram cumpridos com alguma regularidade, devido à falta da familiaridade com o grupo de alunos. Alguns alunos, particularmente os mais conflituosos, precisavam de atenção adicional para evitar distrações e interrupções, o que muitas vezes estendia a

duração das aulas para além do planeado. Com o passar do tempo, a Professora Estagiária começou a entender melhor as necessidades individuais e coletivas da turma, pelo que através da observação constante e da adaptação das suas abordagens, foi conhecendo cada aluno, os seus interesses, pontos fortes e áreas nas quais precisavam de mais apoio. Simultaneamente, os alunos foram-se habituando ao estilo de ensino da Professora Estagiária, o que resultou num ambiente de sala de aula mais harmonioso e produtivo. Como consequência, as planificações tornaram-se mais precisas e eficientes. As atividades começaram a alinhar-se melhor com o tempo disponível, permitindo uma execução mais fluida das aulas, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais organizado e propício ao desenvolvimento das competências desejadas para ambas as disciplinas. Resta advertir para o facto de que os manuais adotados pela escola para as disciplinas foram consultados aquando da elaboração das sequências didáticas, mas não foram utilizados de forma sistemática na prática letiva, uma vez que a Professora Estagiária se esforçou para gerir e desenvolver o currículo da forma que melhor se adequasse à turma, adaptando textos, atividades e materiais pedagógicos, tendo em conta as suas obrigações enquanto docente e, especialmente, as necessidades e preferências dos alunos, indo ao encontro de Lobo (2013, p. 21), quando afirma que «o professor deverá refletir e avaliar o manual para que saiba se serão necessários outros processos/estratégias de ensino-aprendizagem para remediação ou enriquecimento do aluno».

Durante o período de lecionação, a Professora Estagiária procurou diversificar as suas estratégias, promovendo frequentemente a aprendizagem cooperativa, sendo que de início alguns alunos se recusavam a trabalhar com alunos específicos, atitude que mudou, uma vez que no final do ano letivo todos aceitavam trabalhar uns com os outros, já propondo eles mesmos, por vezes, grupos de trabalho diferentes, seguindo a lógica de que esta «constitui uma metodologia favorecedora da promoção de atitudes e competências cooperativas nas crianças» (Cunha & Uva, 2016, p. 133). Para além disso, também foram utilizados recursos audiovisuais, como vídeos, apresentações realizadas na plataforma *Canva*, jogos, áudios, músicas e visitas de estudo virtuais. Para Correia (1995, p. 75), os meios audiovisuais aumentam o interesse, a motivação e facilitam a troca de ideias, sendo «o ideal (...) utilizar uma combinação de recursos audiovisuais que se reforcem mutuamente, a fim de se obter o maior rendimento possível, de modo que os formandos adquiram o perfeito domínio de conceitos e conhecimentos». Todos os textos e exercícios utilizados em sala de aula foram cuidadosamente selecionados de acordo com as

capacidades da turma, incluindo o seu nível de leitura e de vocabulário, uma vez que a Professora Estagiária pretendia desafiá-los a constantemente querer saber e aprender mais, como indica o pensamento de Rauen (2010). As aprendizagens foram sendo introduzidas em contexto em ambas as línguas, ou seja, ligadas a outras aprendizagens e a outras competências (Laughbaum, 2001), porque os alunos demonstraram que aprendiam melhor os conteúdos desta forma, ao invés de o ensino estar restringido a fragmentos isolados e sem ligação. A construção de recursos e de materiais pedagógicos por parte da Professora Estagiária teve sempre em vista as características dos alunos, procurando criar um ambiente de aprendizagem estimulante, motivador e eficaz. Deste modo, a Professora Estagiária insistiu em estratégias que pudessem motivar os alunos, puxando pelo lado lúdico da aprendizagem através de, por exemplo, dominós verbais, bilhetes de avião para introduzir obras literárias, decifração de códigos, vídeos apelativos e dinâmicos, jogos da forca, músicas temáticas e sistemas de recompensa.

Para Schön (1987), existem três tipos de reflexão sobre a ação educativa: a reflexão na ação (aquela que é feita ao mesmo tempo em que se age); a reflexão sobre a ação (aquela que é elaborada após a ação) e a reflexão sobre a reflexão na ação (aquela que é efetuada tendo por base a reflexão sobre a ação). A Professora Estagiária refletiu constantemente durante todo o processo de estágio, utilizando para tal todos os meios que tinha ao seu dispor, incluindo observações em sala de aula, *feedback* de Professores e alunos e análise de resultados de aprendizagem. Esta abordagem reflexiva permitiu ajustes contínuos, promoveu a adaptação ao contexto específico da sala de aula e impulsionou a inovação, indo ao encontro das palavras de Roldão (2004, p. 107), quando nos diz que um professor deve «orientar toda a [sua] formação para a capacidade de conhecer, de pensar sobre, e de agir fundamentadamente», estando consciente do constante processo de tomada de decisões que é a sua profissão. Um professor reflexivo compreende melhor as necessidades dos seus alunos e da sua comunidade educativa, promove estratégias de ensino mais eficazes e constrói relações positivas.

Segue-se uma análise das práticas pedagógicas adotadas ao longo do estágio, tanto as práticas gerais que orientaram o processo de aprendizagem de forma abrangente, como aquelas especificamente relacionadas com o tema central do relatório. Para tal, exploram-se as estratégias aplicadas, os métodos implementados e os recursos utilizados, bem como o impacto e a eficácia das abordagens escolhidas, procurando demonstrar como estas

práticas contribuíram para o desenvolvimento das competências dos alunos e para a concretização dos objetivos propostos ao longo do Estágio Pedagógico.

### 3.1.2. Práticas educativas desenvolvidas ao longo do Estágio Pedagógico

As práticas pedagógicas desenvolvidas pela Professora Estagiária foram norteadas pelos documentos curriculares, nomeadamente o PASEO, a ENEC e as Aprendizagens Essenciais de 5.º ano tanto para Português como para Inglês. Para além disso, a ação educativa ainda se baseou em documentos orientadores a nível de escola, como foi o caso do PEE e do PAA do Departamento de Línguas.

Uma vez que a Professora Estagiária tinha titularidade da turma, lecionando um elevado número de aulas, seria pouco prático apresentar os conteúdos abordados em cada intervenção, pelo que foram construídas duas tabelas que pretendem sintetizar os conteúdos abordados em cada período letivo, realçando algumas atividades e/ou recursos pedagógicos, com o intuito de posteriormente haver uma reflexão sobre a sua execução, incidindo sobre alguns aspetos positivos, mas também identificando áreas que poderiam ser melhoradas.

**Tabela 2**

*Principais conteúdos, dinâmicas e atividades abordadas nas aulas de Português*

Português	
1.º Período	
Principais Conteúdos Abordados, de acordo com as Aprendizagens Essenciais	Atividades Dinamizadas/Recursos Utilizados
<p><b>Educação Literária e Leitura:</b> Textos Diversos (texto de dicionário, enciclopédia, publicitário, notícia, entrevista, texto expositivo) e Texto Narrativo (fábula, lenda e contos populares)</p> <p><b>Gramática:</b> Tipos de frase, discurso direto e indireto, divisão silábica, sinónimos e antónimos, classe de palavras (nomes), conectores discursivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ida à biblioteca para colocar em prática os conhecimentos abordados em sala de aula (texto de dicionário)</li> <li>- Leitura e exploração de notícias sobre o arquipélago dos Açores</li> <li>- Ordenação de uma notícia</li> <li>- <i>Flipbook</i> sobre as características da notícia e sobre classes de palavras</li> <li>- Entrevista presencial a um ex-caçador de baleias (relacionado com a exploração da notícia e da entrevista)</li> <li>- Criação de uma publicidade e atribuição do certificado de melhor <i>slogan</i> (trabalho em pequenos grupos)</li> </ul>

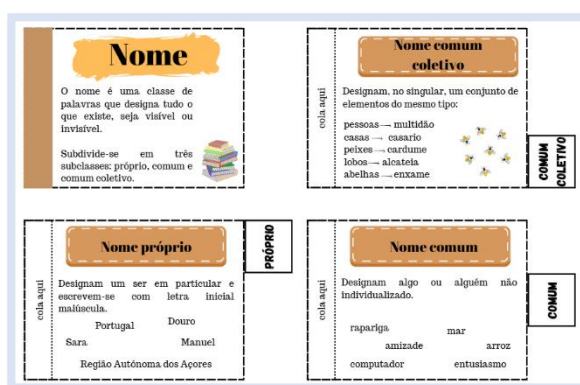
<p><b>Expressão Oral:</b> Criação de um <i>slogan</i>, reconto de uma lenda</p> <p><b>Compreensão do Oral:</b> Fábula animada, documentário <i>The Last Whalers of São Miguel</i>, facto ou opinião, factos sobre a invenção da flauta</p> <p><b>Escrita:</b> Escrita de um texto expositivo em conjunto, a pares e individualmente</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa, textualização e revisão de um texto expositivo sobre um animal inventado pelos alunos (trabalho a pares)</li> <li>- Exploração de lendas dos Açores</li> <li>- Discurso Direto e Indireto explorado com frases alusivas ao <i>Halloween</i></li> <li>- Leitura de um conto de Natal</li> <li>- Utilização de plataformas digitais: <i>Kahoot</i>, <i>Quizizz</i>, <i>Wordwall</i>, <i>YouTube</i>, Escola Virtual, Aula Digital</li> </ul>
<b>2.º Período</b>	
<p><b>Educação Literária e Leitura:</b> Texto Narrativo (leitura integral e exploração de <i>A Viúva e o Papagaio</i>, leitura integral e exploração de <i>A Fada Oriana</i>), Carta, Texto Descritivo e Texto Poético</p> <p><b>Gramática:</b> Classe de palavras (verbos regulares e irregulares, verbo principal e verbo auxiliar, pronomes, determinantes), particípio passado, gerúndio, processos de formação de palavras, base, radical e afixos</p> <p><b>Expressão Oral:</b> Reconto de uma «Carta Ambulante», apresentação de um capítulo</p> <p><b>Compreensão do Oral:</b> Canção, informações biográficas, excertos de capítulos, “História de um papagaio”</p> <p><b>Escrita:</b> Carta formal e informal, Texto Narrativo, Texto Descritivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partilha das perspetivas individuais para 2024</li> <li>- Comemoração do Dia de Martin Luther King Jr. (defesa dos direitos humanos, visionamento do seu célebre discurso, elaboração de pósteres)</li> <li>- <i>Flipbooks</i> sobre as classes de palavras aprendidas</li> <li>- Concurso de classes de palavras em grupos (certificado para o grupo vencedor)</li> <li>- Cronologia d’<i>A viúva e o papagaio</i> de Virginia Woolf</li> <li>- Descrição de uma paisagem, de objetos e de pessoas</li> <li>- Registos lúdicos no caderno diário</li> <li>- Carta de São Valentim</li> <li>- Projeto «Correio do Amor»</li> <li>- Projeto «Cartas Ambulantes»</li> <li>- Bilhete de avião com um <i>QR Code</i> para o livro <i>A Fada Oriana</i></li> <li>- Utilização de um espelho para descobrir a moralidade da história</li> <li>- Guião de Leitura d’<i>A fada Oriana</i></li> <li>- Roleta das conjunções</li> <li>- Jogo do intruso</li> <li>- Atividade «Jogos Tradicionais e Caça aos Ovos»</li> <li>- Plataformas digitais: <i>Microsoft Forms</i>, <i>Mentimeter</i>, <i>Quizizz</i>, <i>Kahoot</i>, <i>Wordwall</i>, <i>Google Maps</i>, Escola Virtual, Aula Digital</li> </ul>
<b>3.º Período</b>	
<p><b>Educação Literária e Leitura:</b> Texto Poético e Texto Dramático (leitura integral e exploração de <i>O Príncipe Nabo</i>)</p> <p><b>Gramática:</b> funções sintáticas (sujeito simples e composto, predicado, complemento direto e indireto,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Declamação de um poema</li> <li>- Registos lúdicos no caderno diário</li> <li>- «Muro das Palavras» (derivação e composição)</li> <li>- Palavras-cruzadas, jogo da força</li> <li>- Puzzle do advérbio (Dia Internacional do Brincar)</li> </ul>

<p>vocativo), sinais de pontuação, formas de tratamento em diversos contextos de formalidade, classes de palavras (advérbios e conjunções)</p> <p><b>Expressão Oral:</b> Opinião sobre um livro lido (Projeto de Leitura) e <i>TikTok</i> Literário</p> <p><b>Compreensão Oral:</b> Dia da Mulher, Dia da Criatividade e da Inovação</p> <p><b>Escrita:</b> Poemas, texto de opinião («2 estrelas e 1 desejo» – avaliação formativa)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de um texto retirado de um manual usado no Estado Novo</li> <li>- Exposição do Dia da Mulher com <i>QR Codes</i></li> <li>- <i>PowerPoint</i> sobre as funções sintáticas (alunos como investigadores)</li> <li>- <i>Escape Room</i> sobre Natália Correia (Dia do Autor Português)</li> <li>- Visita de estudo virtual ao Teatro Luís de Camões e visita de estudo física ao Cine Teatro Açor</li> <li>- Aula de improviso teatral com a presença dos Encarregados de Educação</li> <li>- Abertura da Cápsula do Tempo</li> <li>- Plataformas digitais: <i>Mentimeter, Wordwall, Microsoft Forms, YouTube, Genial.ly, TikTok, RTP Ensina, Escola Virtual, Aula Digital</i></li> </ul>
--	---

Deste modo, verifica-se que, no 1.º período, o foco foram os textos de utilidade prática (texto de dicionário, enciclopédia, publicitário, notícia, entrevista, texto expositivo) e os contos, fábulas e lendas, assim como a revisão das classes de palavras aprendidas no 1.º ciclo, os tipos de frases, os sinónimos e antónimos e a classificação quanto ao número de sílabas. Como resultado, os alunos consolidaram conhecimentos importantes sobre a estrutura e a função de diferentes géneros textuais e aprofundaram o domínio de conteúdos gramaticais e lexicais essenciais para o seu desenvolvimento linguístico e comunicativo. Durante este período percebeu-se que a turma não sentia grande prazer em realizar nem leitura de textos nem exercícios gramaticais, pelo que a Professora Estagiária tentou adaptá-los, sempre que possível, à sua realidade, como se verificará adiante. Para combater esta falta de motivação na aprendizagem da língua materna, a docente decidiu utilizar estratégias mais lúdicas de aprendizagem, como a construção de *flipbooks* (Figura 2), mas também a criação de publicidade para produtos específicos, jogos analógicos e digitais e insistir no trabalho cooperativo.

**Figura 2**

*Flipbook sobre a classe dos nomes*



Já no 2.º período o texto narrativo esteve em destaque, com a leitura integral das obras *A Viúva e o Papagaio*, de Virginia Wolf, e *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner, desenvolvendo capacidades de interpretação e de análise de texto e ampliando o vocabulário e a compreensão de temas e estruturas narrativas. Em termos de gramática, os alunos exploraram com mais detalhe o verbo e os tempos e modos verbais, acompanhados dos processos de formação de palavras. A construção destas aprendizagens permitiu que os alunos entendessem melhor a morfologia da língua e expandissem as suas competências relativamente ao uso criativo e consciente do vocabulário e de estruturas gramaticais. Para além disso, as aprendizagens foram estruturantes para o desenvolvimento de uma base linguística sólida e para o avanço na interpretação e produção de textos adequados ao seu nível de escolaridade. Diretamente ligado à obra *A Viúva e o Papagaio*, a turma teve a oportunidade de se focar, ainda, no género epistolar, escrevendo cartas formais e informais. Neste contexto, e aproveitando que se aproximava a festividade do Dia de São Valentim, o Núcleo de Estágio desenvolveu um projeto intitulado «Correio do Amor» (Figura 3).

### Figura 3

«Correio do Amor»



Nota. 1) Cartaz de divulgação elaborado na plataforma *Canva*; 2) Caixa elaborada para o depósito de cartas; 3) Exposição dos trabalhos realizados em Inglês e em Educação Visual

O «Correio do Amor», projeto destinado a toda a escola, consistiu em endereçar pequenas cartas ou postais a membros da comunidade educativa, sendo que era expectável que os alunos da escola aderissem e demonstrassem interesse. O número de cartas/postais foi bastante considerável, participando alunos do 2.º e do 3.º ciclo, mas também alunos de percursos alternativos, e até professores e assistentes operacionais, o que demonstra

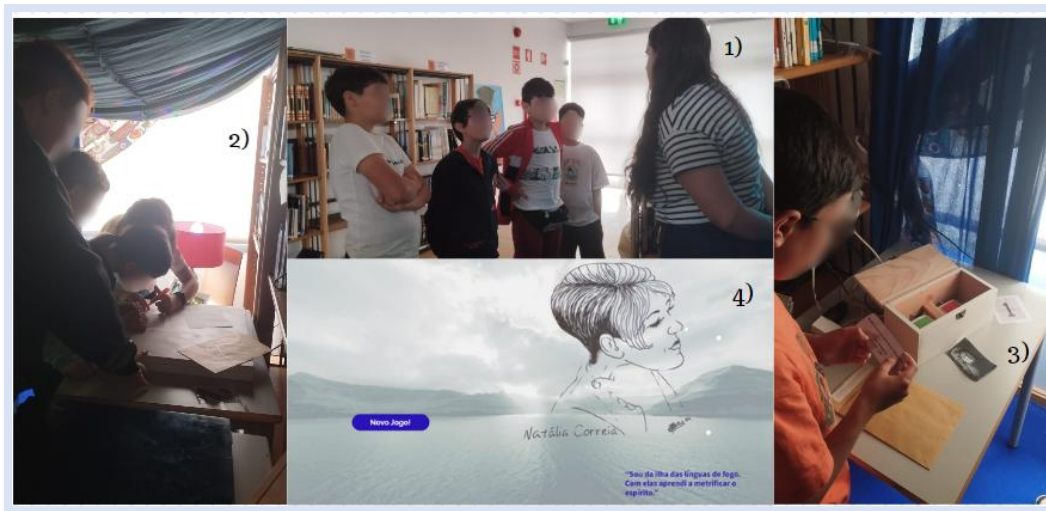
que este projeto cativou o interesse de uma ampla variedade de membros da comunidade escolar. Todas as cartas foram verificadas pelas Professoras Estagiárias, de modo a controlar o teor das mesmas, de forma que não houvesse nenhuma carta com conteúdo inadequado ou ofensivo. A turma da Professora Estagiária também participou de forma ativa com pequenas cartas endereçadas a amigos, uma vez que estava a estudar a carta formal e informal na disciplina de Português. Este projeto é um exemplo de integração curricular, uma vez que nele participaram as disciplinas de Português, de Inglês e de Educação Visual (EV). Nas aulas de EV, os alunos construíram envelopes de origami em forma de coração para dentro colocarem um *short poem* elaborado nas aulas de Inglês, ao passo que nas aulas de Português puderam recuperar as regras da escrita de cartas. Com o projeto «Correio do Amor», os alunos desenvolveram várias aprendizagens essenciais de forma integrada e aplicada. Em termos de produção escrita, consolidaram as regras da escrita formal e informal ao redigir cartas e postais que seguiam o género epistolar, o que permitiu uma compreensão mais prática e duradoura das normas gramaticais e estruturais do texto. Na disciplina de Português, aprofundaram o conhecimento sobre a estrutura e a intenção comunicativa das cartas; em Inglês, praticaram a escrita de *short poems* com vocabulário temático e em Educação Visual envolveram-se na produção criativa dos envelopes, exercitando a motricidade fina e o pensamento estético. O projeto também fomentou competências interpessoais, já que a troca de mensagens incentivou a empatia e a valorização dos vínculos na comunidade escolar.

No 3.º período, o foco incidiu sobre o texto poético (poemas retirados d'*O meu primeiro livro de poesia*, de Sophia de Mello Breyner, assim como outros que a Professora Estagiária considerou do interesse da turma) e o texto dramático (*O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa). Foram apresentadas aos alunos as funções sintáticas pela primeira vez (sujeito simples e sujeito composto, predicado, complemento direto e complemento indireto) através de uma apresentação interativa elaborada pela Professora Estagiária na plataforma online *Canva*. Relativamente ao domínio da Escrita, os alunos contactaram, por exemplo, com o texto de opinião, escrevendo-o em grande grupo, a pares e individualmente. Aproveitando o facto de que nos Açores existe literatura de qualidade, nomeadamente poesia, a Professora Estagiária propôs a leitura de um poema de Natália Correia à turma. Este poema e o conhecimento sobre a poetisa serviu de base a uma outra atividade que o

Núcleo elaborou com o intuito de celebrar o Dia do Autor Português: a «*Escape Room: Roubo do Hino*» (Figura 4).

**Figura 4**

«*Escape Room: Roubo do Hino*»



*Nota.* 1) Explicação das regras de funcionamento aos grupos; 2) Grupo a resolver uma das pistas em conjunto; 3) Leitura de uma pista; 4) Capa da *Escape Room* digital elaborada na plataforma *Genial.ly*

As *Escape Rooms* (ER) são descritas por Jiménez (citado em Passos et al., 2021, p.103) como «uma aventura na qual os participantes precisam de sair de uma sala onde se encontram fechados, superando um conjunto variado de provas e desafios, para encontrar a chave da porta de saída»; já Moura e Santos (2019, p.179) caracterizam este jogo como «a gaming experience that challenges participants to leave a room where they are locked. To accomplish that, they must overcome a varied set of tests and challenges, in order to find the exit door key». Esta *Escape Room*, criada em parceria com a Desliga – Associação de Promoção da Cidadania Digital, dividiu-se em física e digital. A física deu-se no espaço da Biblioteca Escolar e esteve disponível durante dois dias. Com a personagem principal sendo Natália Correia, os grupos de alunos deviam encontrar o hino que foi roubado da mala da escritora natural da Fajã de Baixo. Para tal, era fulcral desvendar inteligentemente cada pista e decifrar rapidamente os códigos para abrir os cadeados de três e de quatro dígitos. Todo o ambiente estava propício a esta atividade, considerando que a luz, o som e o enredo são das características mais importantes para que os alunos obtenham uma experiência imersiva. Esta atividade favoreceu a ligação curricular entre as disciplinas de Português, de História, Geografia e Cultura dos Açores (escritora açoriana), de História e Geografia de Portugal (hino de Portugal, noção de

Assembleia de República) e de Matemática (operação matemática de subtração). A *ER* digital exigia as mesmas competências e ainda apresentava figuras femininas como Adelaide Cabete, Carolina Beatriz Ângelo, Amália Rodrigues e Maria de Lourdes Pintassilgo, devido ao movimento feminista de que Natália fez parte. Todos os alunos que estiveram presentes na atividade demonstraram o seu contentamento com a mesma, participando com garra, animação e espírito cooperativo, tal como se esperava.

A atividade «Arca das Histórias» era já uma tradição iniciada pela Biblioteca Escolar, que consistia em contar histórias, nomeadamente contos e/ou fábulas, a crianças do 4.º ano de escolaridade da escola. Embora não esteja no quadro acima apresentado, o Núcleo de Estágio foi convidado a dinamizar esta atividade que está diretamente relacionada com a disciplina de Português duas vezes ao longo do ano. A primeira história foi contada no mês de dezembro, pelo que a temática do Natal seria inevitável. Deste modo, as Professoras Estagiárias escolheram *A Christmas Carol*, de Charles Dickens, mas optaram por não dramatizar a obra, logo construíram uma caixa decorada a rigor, de onde iam saindo imagens com elementos importantes para o desenrolar da história (Figura 5). O segundo momento no qual ocorreu a dinamização desta atividade deu-se no mês de abril, tendo sido *A Rosa Orgulhosa*, de Esopo, a escolhida. Desta vez, o mote para a história foi dado através de um jogo da força que desvendava as personagens principais e o espaço da ação. A história foi muito bem recebida e os alunos demonstraram-se atentos e participativos, explicando qual era a lição de moral e refletindo sobre as suas próprias experiências com o orgulho (Figura 6). Estas experiências enquanto contadora de histórias permitiram que a Professora Estagiária desenvolvesse importantes competências comunicativas e de gestão de grupo, criando um ambiente lúdico e envolvente, certificando-se de que cumpria o seu objetivo de motivar para a leitura, indo ao encontro de Azevedo quando nos diz que: importa investir em atividades que possam promover a leitura e formar «leitores voluntários, isto é, leitores que leem, em quantidade e em qualidade, com prazer» (2018, p. 9).

### Figura 5

*Registo fotográfico da dinamização da «Arca das Histórias» em dezembro*



**Figura 6**

Registo fotográfico da dinamização da «Arca das Histórias» em abril



O estágio pedagógico proporcionou também o ensino da disciplina de Inglês à mesma turma. O quadro abaixo pretende resumir atividades e dinâmicas realizadas no âmbito da disciplina de língua estrangeira.

**Tabela 3**

Principais conteúdos, dinâmicas e atividades abordadas nas aulas de Inglês

Inglês	
1.º Período	
Principais Conteúdos Abordados de acordo com as Aprendizagens Essenciais	Atividades Dinamizadas/Recursos Utilizados
<p><b>Vocabulário:</b> alfabeto, números cardinais, linguagem de sala de aula, informações pessoais, números ordinais, datas, cumprimentos e despedidas, graus de parentesco, profissões</p> <p><b>Gramática:</b> verbos modais, presente do verbo <i>to be</i>, pronomes pessoais, determinantes possessivos, <i>yes or no questions</i>, caso possessivo</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Cápsula do tempo</li><li>- Mímica</li><li>- Jogo «<i>Simon Says</i>», bingo e «<i>Santa's Little Helpers</i>»</li><li>- Utilização do código morse para introduzir um conteúdo</li><li>- Palavras-cruzadas</li><li>- Criação de uma fatia de <i>pizza</i> em papel com os <i>personal pronouns</i></li><li>- Apresentação de uma praticante internacional de apneia para praticar conteúdos de identificação pessoal</li><li>- Jogo da Glória adaptado às três formas do verbo <i>to be</i></li><li>- Atividade na Biblioteca Escolar em parceria com o <i>American Corner</i> da Universidade dos Açores (<i>Thanksgiving</i>)</li><li>- Labirinto</li><li>- Descoberta de culturas anglófonas: jogo e apresentação <i>Christmas around the world</i></li><li>- <i>Peddy paper</i> de Natal</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partilha de um desejo e de perspetivas para o ano de 2024</li> <li>- Plataformas digitais: <i>Kahoot</i>, <i>Wordwall</i>, <i>Microsoft Forms</i>, Escola Virtual, Aula Digital</li> </ul>
<b>2.º Período</b>	
<p><b>Vocabulário:</b> artigos pessoais, brinquedos, descrição física, roupas, rotina diária</p> <p><b>Gramática:</b> artigos definidos e indefinidos, presente do verbo <i>to have got</i> na forma afirmativa, negativa e interrogativa; presente do verbo <i>there + to be</i>, preposições de lugar, presente do indicativo dos verbos nas formas afirmativa, negativa e interrogativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetos pessoais, roupas e acessórios reais distribuídos em vários espaços da sala de aula</li> <li>- Marcador de livro com as regras do verbo <i>to have got</i> resumidas e com exercícios no verso</li> <li>- Utilização códigos e adivinhas para introduzir conteúdos</li> <li>- Jogo do Bingo, jogo da memória e jogo da força</li> <li>- <i>Show and Tell</i></li> <li>- «Avalia as tuas aprendizagens»</li> <li>- Plataformas digitais: <i>Kahoot</i>, <i>Quizizz</i>, <i>Wordwall</i>, <i>Microsoft Forms</i>, Escola Virtual, Aula Digital</li> </ul>
<b>3.º Período</b>	
<p><b>Vocabulário:</b> rotina diária, atividades do dia a dia, horas, comida e bebida, atividades dos tempos livres</p> <p><b>Gramática:</b> advérbios de frequência; <i>question words</i>; «<i>some and any</i>»; exprimir gostos e preferências com a – <i>ing form</i>; uso de conetores (<i>because</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Certificado de «<i>Food Detective</i>»</li> <li>- Justificação de preferências (interação a pares)</li> <li>- Plataformas digitais: <i>Kahoot</i>, <i>Quizizz</i>, <i>Wordwall</i>, <i>Microsoft Forms</i>, Escola Virtual, Aula Digital, <i>Booklet</i></li> </ul>

O 1.º Período foi dedicado a consolidar aspetos aprendidos no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tanto em termos de léxico como em termos de gramática, já que os alunos reviram o alfabeto, os números cardinais e ordinais, perguntas e respostas sobre informações pessoais, graus de parentesco, profissões, verbos modais, o verbo *to be*, pronomes pessoais, determinantes possessivos e ainda o caso possessivo, ou seja, ampliaram o vocabulário essencial para a comunicação e reforçaram a compreensão de estruturas gramaticais básicas. A primeira atividade do ano letivo foi construir uma cápsula do tempo com a turma, já que se pretendia criar uma ligação com os alunos. Nessa cápsula, os alunos depositaram uma ficha de trabalho, na qual responderam a questões sobre si próprios, como o nome, idade, melhor amigo, comida favorita, atividade preferida de tempos livres e esperanças para o futuro. Esta atividade serviu ainda para realizar uma avaliação diagnóstica inicial, permitindo à Professora Estagiária compreender o nível de

vocabulário e a familiaridade dos alunos com as estruturas básicas da língua inglesa. A caixa, decorada a rigor, foi selada e guardada, mas o objetivo era o de que ela pudesse evoluir, ou seja, que lhe pudessem ser adicionados objetos ou acessórios sempre que se considerasse pertinente, pelo que foram adicionados objetos à cápsula do tempo duas vezes durante o decorrer do ano. No último dia de aulas, os alunos puderam abrir a caixa e rever os conteúdos e recordações que compartilharam ao longo do ano. Este exercício não só fortaleceu os laços entre a Professora Estagiária e os alunos, mas também promoveu um sentido de pertença e de colaboração dentro da turma. Além disso, permitiu ainda que os estudantes vissem o quanto haviam crescido e evoluído ao longo do ano, tanto a nível individual quanto coletivo. Foi uma experiência significativa que marcou o início e o fim do ano letivo, reforçando a importância do trabalho em conjunto e, ao mesmo tempo, da valorização das experiências pessoais de cada aluno.

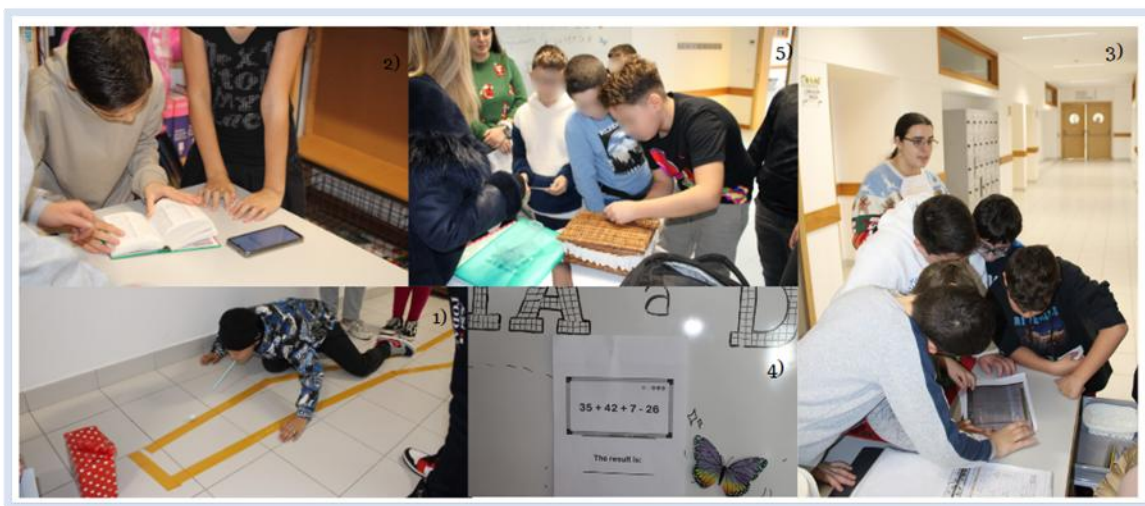
No final deste período, deu-se a primeira grande iniciativa das Professoras Estagiárias, o «*Peddy paper* de Natal», destinado a todas as turmas do 5.º ano que, para além de desenvolver o trabalho em grupo, procurou ainda desenvolver conceitos interdisciplinares, focando-se na língua inglesa. Deste modo, houve uma preocupação com a organização da atividade, especialmente com os recursos necessários e os espaços a utilizar, tendo sido criado um guião para os professores que acompanhavam as turmas durante o percurso, já que as mesmas tinham sido divididas em quatro ou cinco grupos dependendo do número de alunos. Nas salas de aula, que eram o local inicial da atividade, era entregue a cada grupo de alunos um cartão de aluno idêntico aos utilizados na escola, para que fossem diretamente ao polivalente, junto às máquinas utilizadas para efetuar o carregamento ou a compra de produtos/senhas com o referido cartão que dava acesso à plataforma SIGE. Junto a estas máquinas havia um percurso que os alunos tinham de percorrer, soprando com uma palhinha uma bola de papel até ao seu destino final. De seguida, podiam abrir o presente que se encontrava no final do percurso que dentro continha, no meio de tantos outros papéis, uma imagem de uma estante com livros, pista do próximo local: a biblioteca. Na biblioteca, o professor acompanhante pedia aos alunos que encontrassem, no dicionário bilingue, como se diz «rena» em Inglês. Depois de dizerem a resposta, o professor mostrava aos alunos uma caixa com cortadores de bolachas com formas natalícias, o que levava os alunos até ao espaço da cantina. Aqui, havia um pequeno rasto em cima das mesas elaborado com umas bolachas tradicionais, que dava até um jogo da memória. Este jogo da memória tinha imagens típicas de Natal,

como presentes e árvores de Natal, mas também uma imagem muito especial de uma assistente operacional que desenvolvia o seu trabalho no Bloco 1, bloco onde estas turmas tinham as atividades letivas. Esta imagem da assistente operacional devia levá-los a este bloco de aulas, sendo que a assistente operacional, em troca da próxima pista, lhes devia mostrar um conjunto de três cores e pedir para as enunciarem em Inglês (*red, white, green*). Depois de as cores serem ditas corretamente, a assistente operacional mostrava o horário da sala de estudo da escola, o penúltimo espaço deste *peddy paper*. Já na sala de estudo, existia no quadro uma folha A4 que obrigava os alunos a efetuarem uma operação matemática de adição, pronunciando o resultado em Inglês. Respondendo com o resultado acertado, era-lhes entregue uma chave que abria uma caixa com um *Christmas Craker* dentro, que deviam abrir e ler a mensagem que lhes pedia para voltarem à sala de aula rapidamente, terminando a atividade com uma última tarefa: encontrar três gorros de Natal escondidos entre mesas, cadeiras e armários e dizer *Merry Christmas*.

Como se pode verificar na Figura 7, esta atividade foi um sucesso com as cinco turmas deste ano de escolaridade, que pediram a repetição, embora tal não tenha sido possível. Todos os participantes receberam um marcador de livros com uma frase em Inglês alusiva ao Natal e o grupo vencedor, que concluiu o percurso com o menor tempo, recebeu uma fita de 1.º lugar, que exibiu orgulhosamente. Para além de fomentar o espírito cooperativo, o *peddy paper* proporcionou efetuar ligações de interdisciplinaridade, recuperando conteúdos de Português (texto de dicionário), de Matemática (números e operações) e ainda de Inglês (cores, números e vocabulário de Natal). Resta adicionar que a dinamização da atividade apenas foi possível com o apoio do Conselho Executivo, dos assistentes operacionais que também participaram entusiasticamente, dos Professores acompanhantes que acompanhavam a saída dos grupos de quinze em quinze minutos e monitorizavam o cronómetro e da Professora Cooperante, que também acompanhou turmas e que auxiliou na organização.

## Figura 7

Dinamização do «Peddy Paper de Natal: Christmas Treasure Hunt»



Nota. 1) Polivalente; 2) Biblioteca; 3) Bloco 1; 4) Sala de estudo – operação matemática; 5) Sala de estudo – abertura da caixa e do Christmas Cracker

No 2.º Período a Professora Estagiária continuou a tentar falar o máximo de Inglês possível dentro da sala de aula, sem esquecer que «ensinar uma língua estrangeira em articulação com a presença da língua materna permite ao professor utilizar a língua dos alunos com o propósito de construir bases sólidas capazes de sustentar a aprendizagem de línguas estrangeiras» (Teixeira, 2022, p. 29). O conteúdo das aulas durante este período variou, passando por um aprofundamento das regras gramaticais dos verbos básicos do Inglês no *Present Simple*, mas também se promoveu a ampliação do repertório lexical dos alunos, com foco em palavras e expressões relacionadas aos temas abordados (vestuário e calçado, descrição física, etc.). O verbo *to have got* foi introduzido juntamente com a temática dos *Personal Objects*, utilizando objetos reais na sala de aula para que a experiência de aprendizagem fosse mais imersiva e significativa. De acordo com Irfan et al. (2021, p. 343), «Interaction with authentic materials helps in learning contextual grounding by connecting students to the language, as it is used in the target culture to meet the real needs of communication», o que salienta a importância de levar objetos reais para a sala de aula. Para além da contextualização do próprio vocabulário, este contacto também acelerou o processo de aprendizagem, transformando o abstrato em concreto, o que se pôde confirmar em aulas posteriores. Dando continuidade ao enfoque em temas culturais e à integração de elementos autênticos no processo de aprendizagem, o Núcleo de Estágio apresentou a figura de Martin Luther King Jr. (MLK) às suas respetivas turmas

numa abordagem interdisciplinar. Esta iniciativa, alinhada com o feriado americano do Dia de Martin Luther King Jr., proporcionou aos alunos uma experiência rica e envolvente, tanto em Português como em Inglês, sendo que a interdisciplinaridade foi facilitada pelo facto de a Professora Estagiária ser responsável pelo ensino de ambas as disciplinas à sua turma. Esta condição proporcionou uma integração mais fluída dos conteúdos, permitindo uma abordagem mais coesa. Em Português, a turma da Professora Estagiária começou por visualizar um vídeo da RTP Ensina sobre o ativista, a sua luta e os seus princípios de não-violência. Em seguida, os alunos tiveram a oportunidade de fazer a sua primeira visita de estudo pelo bairro onde nasceu Martin Luther King, atividade disponível no site *The King Center* (<https://thekingcenter.org/>). Embora esta visita tenha sido uma visita de estudo virtual, os alunos demonstraram muito interesse e motivação em saber mais sobre MLK e sobre o seu percurso. Para além disso, motivados pelo discurso *I have a dream*, ainda puderam escrever um texto sobre o seu sonho, explicando como o pretendiam concretizar. Em Inglês, e como preparação da atividade final, procedeu-se à pesquisa e ao registo dos dados biográficos de Luther King. Visualizou-se um vídeo explicativo da segregação racial e do racismo, por oposição aos Direitos Humanos, atividade que levou a uma discussão bastante produtiva sobre a igualdade, na qual os alunos puderam exprimir o seu ponto de vista. Para finalizar esta celebração do Dia de Martin Luther King Jr., a turma elaborou cartazes alusivos à data em pequenos grupos. Esta atividade de construção e decoração de cartazes foi elaborada em colaboração com as Professoras Estagiárias de um outro Núcleo de Estágio e as mesmas também procederam à construção de cartazes com as suas turmas. Os cartazes foram trocados e enviados via correio para que as escolas pudessem afixar os cartazes uma da outra (Figura 8). Neste sentido, os alunos puderam ver as suas atividades e aprendizagens com outra projeção, nomeadamente com exposição noutra instituição de ensino, o que promoveu a sua motivação e o seu empenho dos mesmos. Esta atividade foi realizada ainda com as turmas da Professora Cooperante.

A celebração do Dia de Martin Luther King contribuiu também para desenvolver as competências de interculturalidade dos alunos, que não conheciam MLK. No entanto, estavam a par de algumas situações de racismo e demonstraram os seus valores e a sua integridade, impondo-se contra tais situações. Para Ramos, é importante «desenvolver uma formação que explique e contribua para a compreensão da diversidade cultural e dos

preconceitos e estereótipos socialmente construídos em relação às minorias e às diferenças religiosas, sociais, étnico/culturais, geracionais e de género» (2011, p. 197).

### Figura 8

*Cartazes alusivos ao Dia de Martin Luther King Jr.*

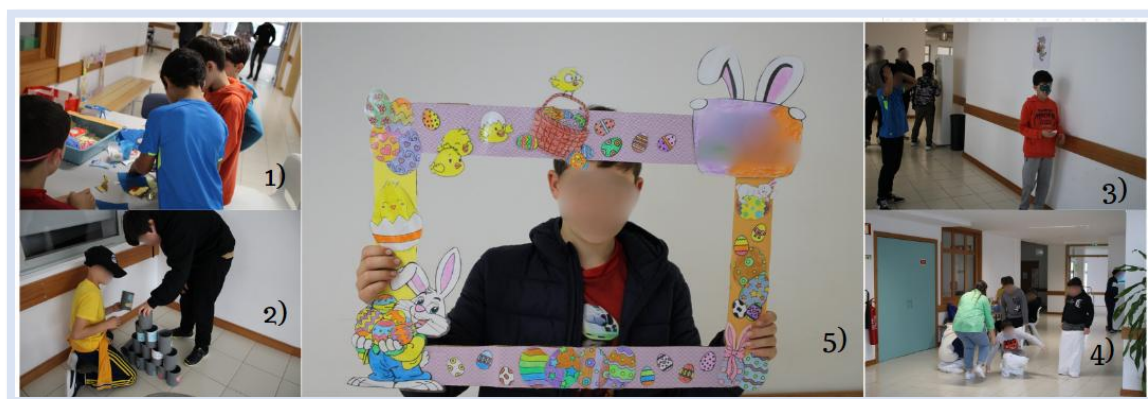


*Nota.* 1) Cartazes elaborados pelas turmas das Professoras Estagiárias do Núcleo de São Miguel, afixados na ilha Terceira; 2) Cartazes elaborados pelas turmas das Professoras Estagiárias do Núcleo da Terceira, afixados em São Miguel; 3) Cartazes elaborados pelas turmas da Professora Cooperante

O 2.º Período é conhecido por ser mais cansativo, tanto para alunos como para docentes, portanto o Núcleo apostou numa atividade que fosse divertida e que pudesse fomentar, mais uma vez, o espírito de cooperação entre todos. Assim sendo, as Professoras Estagiárias organizaram a atividade «*Easter Egg Hunt*» (Figura 9) na última semana de aulas do mês de março, antes da pausa letiva da Páscoa, atividade recorrente por exemplo no Reino Unido.

### Figura 9

*«Easter Egg Hunt»*



*Nota.* 1) Estação de decoração de ovos de Páscoa; 2) Alunos a erguer os tubos que derrubaram na estação da torre; 3) Estação «*Rabbit's Tail*»; 4) Estação da corrida de sacas; 5) Fotografia de aluno com a moldura elaborada para o efeito

As Professoras Estagiárias prepararam quatro estações com atividades diferentes: decoração de um ovo de Páscoa com diferentes técnicas e materiais; jogo «*Rabbitt's Tail*», em que os alunos estavam vendados e tinham de colar a cauda feita de algodão no sítio correto; desmoronamento de uma torre de elementos de Páscoa com uma pequena bola de borracha; corrida de sacas. As turmas das Professoras Estagiárias participaram, mas também participou a turma de 4.º ano da escola e ainda uma turma de 6.º ano. Estas duas turmas foram convidadas propositalmente, uma vez que já tinham interagido com o Núcleo de Estágio noutros momentos: a turma de 4.º ano era a que participava na atividade «Arca das Histórias» e a turma de 6.º ano era a turma na qual a Professora Cooperante lecionava Português, a qual o Núcleo observou e lecionou.

O último período letivo focou-se em temas relacionados com a rotina diária e as atividades de lazer, ligados às *Question words*, à expressão de preferências com a *-ing form* e ao uso de conectores (*because*) para justificar essas preferências, o que possibilitou aos alunos formular frases mais elaboradas e, ao mesmo tempo, reforçou a fluência ao descreverem aspetos simples do seu dia a dia e interesses pessoais, consolidando tanto a gramática quanto o uso contextual do vocabulário em temas do quotidiano. Na última semana de aulas, os alunos tiveram a oportunidade de jogar ao «*Who is the no. 1 English Fan?*». Este jogo consistia em recuperar todos os conteúdos lecionados ao longo do ano e foi mencionado numa das apresentações de manuais de Inglês de 5.º ano a que a Professora Estagiária teve o prazer de assistir. Neste jogo, primeiro o professor deve distribuir um cartão com uma frase a cada aluno. Cada aluno deve verificar se o que o professor diz corresponde ao que tem escrito no seu cartão e o aluno cuja frase não coincida deve identificar-se, mostrando o cartão e lendo a frase em voz alta. Depois, deve sentar-se. Por exemplo, se o professor disser: «*The No. 1 English Fan loves listening to music in English*», o aluno que tiver um cartão com a frase «*I don't like listening to music in English*» deve identificar-se imediatamente, mostrar o cartão, ler a frase e, de seguida, sentar-se. O professor deve continuar a enumerar as características do *No. 1 English Fan* até que apenas um aluno fique de pé, que será o aluno que receberá o título de *No. 1 English Fan*.

Todas as atividades e recursos utilizados ao longo do ano letivo em ambas as disciplinas foram cuidadosamente escolhidos com o objetivo de colocar os alunos no centro do processo de aprendizagem, promovendo uma abordagem pedagógica que priorizava as suas necessidades, interesses e ritmos individuais e reconhecendo, ao

mesmo tempo, que este é um processo por vezes difícil e moroso. O método construtivista foi utilizado recorrentemente e, de acordo com o seu precursor Jean Piaget, consiste na teoria de que o desenvolvimento cognitivo ou o conhecimento são adquiridos através da assimilação, acomodação e equilibragem (Piaget, 1967, citado em Ferro, 1999, p. 20). Assim sendo, o conhecimento dos alunos é construído por eles mesmos conforme a forma como interagem com o meio e o tentam compreender. Aqui, o professor é visto como mediador/facilitador de conhecimentos, enquanto o aluno apresenta um papel ativo no seu processo de aprendizagem. Este método de aprendizagem utiliza, como base, o conhecimento prévio do aluno, que é ativado para se construírem novas aprendizagens, facilitando a sua interligação. A Professora Estagiária utilizou este método na descoberta, por exemplo, de novo vocabulário, e várias são as vantagens da sua utilização, como o desenvolvimento da autonomia e da criatividade. O que realmente se pretendeu foi que o aluno se assumisse como agente da sua própria formação, tendo noção do seu progresso e do caminho a percorrer. Para além disso, a implementação de projetos interdisciplinares, a reciclagem de conhecimentos anteriores e as atividades lúdicas foram elementos essenciais na ação pedagógica da Professora Estagiária, contribuindo para um ensino mais dinâmico e integrado e promovendo uma aprendizagem mais ativa e prazerosa.

## **3.2. O papel do lúdico no Estágio Pedagógico em Línguas**

### **3.2.1. Enquadramento**

Ao longo do Estágio Pedagógico, as atividades lúdicas mostraram-se essenciais para aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem das línguas. O uso de estratégias pedagógicas mais dinâmicas e interativas teve como objetivo principal tornar a aprendizagem de Português e Inglês mais envolvente e próxima da realidade dos alunos. Através destas práticas, procurou-se não apenas consolidar conhecimentos, mas também estimular a criatividade, o trabalho colaborativo e o pensamento crítico, seguindo as palavras de Martins e Silva (2021) quando afirmam que o lúdico «estimula a imaginação, o respeito, [e] auxilia no desenvolvimento pessoal e social cognitivo» (p. 11).

Neste capítulo, serão apresentadas as várias atividades lúdicas implementadas ao longo do ano, sempre com foco na promoção de uma aprendizagem significativa, onde os alunos desempenharam um papel central na construção do seu próprio conhecimento. As atividades foram desenvolvidas em sintonia com os conteúdos programáticos e os

documentos orientadores, visando um ensino mais participativo e eficaz. Para uma reflexão sobre os aspetos positivos e os aspetos que poderiam ter sido melhorados, abaixo estão duas tabelas que enumeram as atividades lúdicas realizadas com o grupo de alunos durante os dez meses de trabalho de estágio. Estas atividades serão utilizadas como base para a descrição, análise e avaliação das dinâmicas mais significativas e interessantes, considerando tanto a visão da Professora Estagiária quanto as opiniões dos alunos, recolhidas através de um questionário realizado no final do ano letivo com o intuito de procurar saber as atividades preferidas dos discentes. Salientaram-se, ainda, atividades do PAA nas quais o grupo participou.

### **3.2.2. Práticas educativas lúdicas desenvolvidas ao longo do Estágio Pedagógico**

Como referido anteriormente, o trabalho de estágio, na sua globalidade, desenvolveu-se em ciclos sucessivos de observação (das práticas pedagógicas da Professora Cooperante, de colegas do Departamento de Línguas e, ocasionalmente, da colega de estágio), planificação estruturada em sequências didáticas, intervenção e avaliação/reflexão. Sendo a Professora Estagiária a Professora Titular de Português e de Inglês, as sequências didáticas foram cuidadosamente elaboradas para ambas as disciplinas, garantindo uma continuidade pedagógica que promovesse o desenvolvimento das competências essenciais dos alunos previstas nas AE. Essas sequências foram constantemente ajustadas, com base nas necessidades observadas em sala de aula, visando uma maior adequação às especificidades dos discentes e às suas áreas de dificuldade, o que permitiu uma evolução progressiva e significativa no processo de ensino e de aprendizagem.

A fase de observação revelou-se de grande importância, porque para além de se conhecerem abordagens pedagógicas diferentes e de tomar contacto com um ano de escolaridade que a Professora Estagiária não se encontrava a lecionar, permitiu constatar que as atividades lúdicas não eram usadas com muita regularidade nas aulas. Durante as observações realizadas, verificou-se que em Português houve uma atividade de escrita criativa, enquanto que em Inglês foram utilizadas atividades como a audição de uma música e a visualização do *trailer* de um filme infantil.

A turma da Professora Estagiária era bastante ativa e demonstrava uma grande necessidade de estar em constante movimento. Dado o seu elevado nível de energia e

agitação, era evidente que, se não lhes fosse proporcionada a oportunidade de se movimentarem ou interagirem de forma ativa, os alunos facilmente perdiam o foco e a concentração. Por isso, a introdução de atividades lúdicas fez todo o sentido no processo pedagógico. Estas atividades permitiram canalizar a energia da turma de forma mais produtiva, mantendo-os interessados e motivados, enquanto promoviam o desenvolvimento das competências previstas no currículo. Além disso, as atividades mais dinâmicas ajudavam a criar um ambiente de aprendizagem mais descontraído e propício à participação ativa dos alunos, permitindo também uma melhor gestão da sala de aula e uma abordagem centrada no aluno, que era uma das grandes preocupações da Professora Estagiária.

Ao longo do ano letivo, foram desenvolvidas diversas atividades lúdicas para motivar os alunos, incentivando-os a aprender de forma interativa e dinâmica (Tabelas 4 e 5). No entanto, devido ao limite máximo de páginas deste Relatório, não é possível descrever todas em detalhe. Assim, foram selecionadas quatro atividades de cada disciplina que se considera que representam de forma mais eficaz o conjunto das práticas realizadas, com base no impacto observado no interesse, na participação ativa dos alunos e no desenvolvimento das suas competências linguísticas, apenas possível de visitar devido à utilização de instrumentos de investigação como o diário de bordo e o registo fotográfico.

Em relação à disciplina de Português, a atividade A) reporta-se a um guião de leitura com características interativas e tecnológicas, construído para aprofundar a leitura extensiva da obra *A Fada Oriana*. A atividade B) refere-se a uma visita de estudo a um cineteatro, a propósito do estudo do texto dramático. Por sua vez, a atividade C) explana um conjunto de dramatizações que os alunos realizaram em pequenos grupos e em diferentes momentos, ainda a propósito do estudo do texto dramático. A atividade D) descreve alguns jogos pedagógicos, tanto analógicos como digitais.

No que toca à disciplina de Inglês, também foram escolhidas quatro atividades, como é o caso da atividade A), *Pronoun Pizza*, que se configura como um registo lúdico que os alunos realizaram em relação aos pronomes pessoais na língua estrangeira. Por outro lado, a atividade B) retrata um exemplo da utilização de vídeos e de músicas com propósito pedagógico, neste caso relativamente ao estudo de vocabulário ligado às atividades de tempos livres. A atividade C) descreve também uma dramatização, desta

vez ligada à competência intercultural, com a temática de *Halloween*. Finalmente, a atividade D) remete para jogos pedagógicos analógicos e digitais.

### 3.2.2.1. Práticas educativas lúdicas desenvolvidas na disciplina de Português

#### Tabela 4

*Destaque de atividades e/ou recursos com características lúdicas na disciplina de Português*

<b>Atividades Dinamizadas/Recursos Utilizados na Disciplina de Português</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Desenho do acontecimento principal da Lenda das Sete Cidades</li><li>- Preenchimento de uma Flor da Amizade, em comemoração do Dia dos Amigos e do Dia das Amigas</li><li>- Seleção de fotografias para a construção de frases com Sujeito e Predicado, identificando-os e classificando-os</li><li>- Pintura e exploração de minerais referidos em <i>A fada Oriana</i>, de Sophia de Mello Breyner Andresen</li><li>- Visualização de um excerto do documentário «<i>The Last Whalers of São Miguel</i>», de Annette van Trigt, da adaptação cinematográfica e/ou teatral de três obras de leitura integral e ainda da <i>TedTalk</i> «O olhar do SIM: Lições do palhaço e do improvisado»</li><li>- Visualização de uma animação sobre os cães-guia, sobre a fábula «O leão e o rato» e ainda sobre dados biográficos da autora Ilse Losa</li><li>- Audição da canção «Postal dos Correios» dos Rio Grande, da canção «Nha Terra» de Soraia Ramos, da canção «Saia da Carolina» de Carolina Deslandes e comparação com a versão popular e ainda da canção «Aquarela» de Toquinho</li><li>- Declamação de poemas</li><li>- Dramatização em pequenos grupos de um excerto d' <i>O Príncipe Nabo</i> de Ilse Losa e dramatização em grupo, com a presença de Encarregados de Educação, de situações inusitadas</li><li>- Elaboração de um <i>TikTok</i> Literário</li><li>- Reconto de uma fábula com um elemento artístico criado pelos alunos</li><li>- Jogo de flexão nominal, de processos de formação de palavras e dominó verbal</li><li>- Projeto «Correio do Amor»</li><li>- Continuação da história <i>A viúva e o papagaio</i> de Virginia Woolf</li><li>- Caixa da Poesia</li><li>- Escrita de uma narrativa a partir de um <i>brainstorming</i> e a partir de dados físicos com imagens</li><li>- Escrita de um poema para comemorar o 25 de abril</li><li>- Desenvolvimento de poemas visuais</li><li>- Construção de uma roleta com as conjunções</li></ul>

- Entrevista a um baleeiro da localidade
- Preenchimento de um guião de leitura sobre a obra *A Fada Oriana* com características interativas
- Criação oral de uma narrativa incorporando um advérbio e seguindo o que foi dito pelo colega anterior
- Visita a um cinetatro

### **A) Guião de leitura interativo de *A Fada Oriana***

Uma das obras literárias estudadas integralmente foi *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen. A Professora Estagiária decidiu investir na motivação para o estudo da obra, construindo um anagrama que levava à palavra «floresta» e entregando um bilhete de avião que tinha como destino uma floresta encantada. O anagrama, atividade que consiste em reorganizar as letras de uma ou mais palavras para formar outra(s) palavra(s) diferente(s), consistia nas palavras «estofar», «toleras», «folares», «esfolar», «ofertas», «relatos» e «roletas». Nessa aula, por mero acaso, o assistente operacional que trabalhava na reprografia da escola bateu à porta da sala e entregou os bilhetes em pessoa aos alunos, dizendo que tinha «passagens de avião para a turma». Os alunos ficaram muito entusiasmados e motivados para a leitura com esta pequena surpresa. Para a leitura desta obra, a Professora Estagiária decidiu criar um guião de leitura para *A Fada Oriana*, de modo a diferenciar a estratégia de exploração do texto literário, sendo que o guião foi elaborado em parceria com a colega de estágio. No guião elaborado perspetivaram-se atividades diversificadas analógicas e digitais (Figura 11), como a resolução de um crucigrama e de um exercício através da plataforma *Wordwall*, já conhecida pelos alunos, a utilização de um espelho para ler uma mensagem codificada e um *Mentimeter* para iniciar a discussão em grupo da obra. O crucigrama foi utilizado para aprofundar a compreensão da obra após a leitura de um capítulo e cada pista relacionava-se diretamente com elementos-chave da narrativa, como personagens, recursos expressivos e temas, desafiando os alunos a refletirem sobre o conteúdo lido e a fazerem conexões com as partes da diegese, reforçando a atenção aos detalhes do texto e também estimulando a análise crítica, já que os alunos precisavam de identificar, lembrar e relacionar informações do enredo para encontrar as respostas corretas. O exercício realizado no *Wordwall* era um exercício de completamento de espaços, também sobre um dos capítulos da obra, e tinha como objetivo reforçar a compreensão leitora mas abordada com uma estratégia diferente. Foram dadas palavras para que os alunos pudessem escolher os lugares adequados para cada uma e o exercício foi projetado no painel

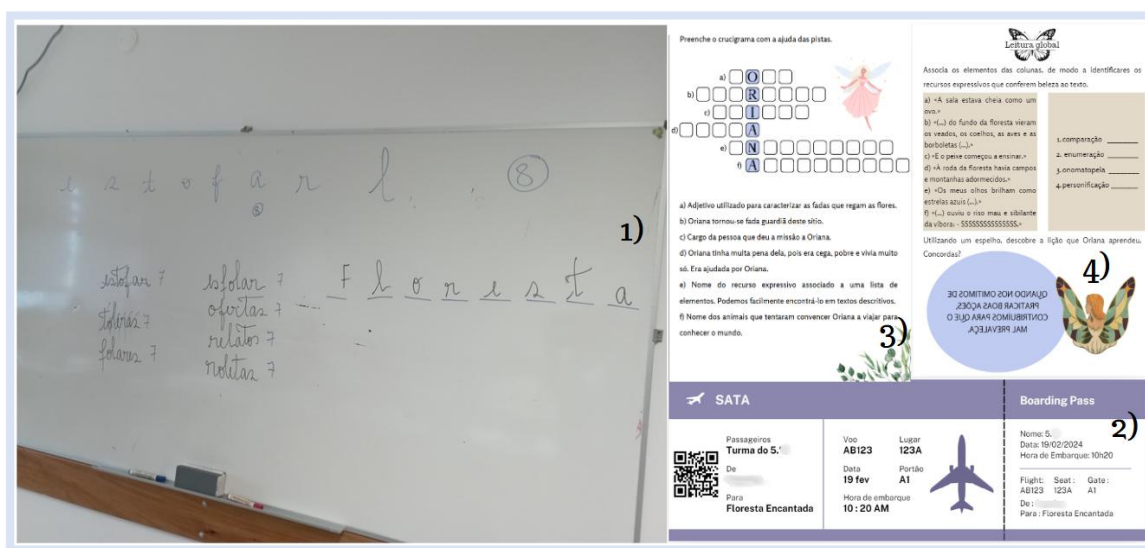
interativo, o que permitiu uma resolução colaborativa e dialogada, em que todos puderam contribuir para a resposta final, o que incentivou uma troca de interpretações entre os alunos, promovendo um espaço para refletirem sobre as suas perspetivas e a compreensão da narrativa. Existiam duas atividades de pós-leitura no guião, sendo que a primeira consistia numa frase espelhada. Para deciframos o que dizia a frase, os alunos tinham de utilizar um espelho que permitia ler corretamente as palavras invertidas. Essa atividade, ao desafiar a habilidade de decifrar uma mensagem de forma pouco convencional, não só tornou a experiência de leitura mais interativa e divertida, mas também estimulou o raciocínio lógico e visual dos alunos e despertou um diálogo sobre a mensagem da obra *A Fada Oriana*. Finalmente, realça-se o *Mentimeter* realizado, com afirmações sobre o valor do compromisso com o bem comum e da importância das ações individuais para o equilíbrio de uma comunidade que, mais uma vez, resultou numa conversa entre todos os membros da turma, inclusive a Professora Estagiária. As atividades inovadoras de interpretação de texto propostas para *A Fada Oriana*, para além de estarem alinhadas com as Aprendizagens Essenciais no que toca à compreensão e interpretação de textos narrativos e literários, demonstraram uma abordagem dinâmica e colaborativa que transcendeu as tradicionais fichas com perguntas. Usando métodos diversificados os alunos foram incentivados a interagir ativamente com a narrativa e com os seus temas, porque cada atividade exigia uma interpretação prática e reflexiva, ajudando-os a criar conexões com o conteúdo e a desenvolver análises críticas, promovendo uma compreensão mais significativa e participativa da obra.

Ao explorar o potencial das tecnologias na sala de aula, a Professora Estagiária otimizou a entrega do conteúdo, mas também pretendeu cultivar, simultaneamente, competências essenciais para a era digital, como o pensamento crítico e a resolução de problemas, mencionados no PASEO, já que o desenvolvimento destas áreas de competência pressupõe «o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida» (Oliveira Martins et al., 2017, p. 19). De acordo com o mesmo documento (p. 31), é também crucial «organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes», pelo que também se exploraram ligações com outras disciplinas, nomeadamente Ciências Naturais (através da análise de algumas pedras preciosas enumeradas na obra) e História e Geografia de Portugal e Cidadania e Desenvolvimento

(o mito de Narciso, figura da mitologia grega, com a qual Oriana tem algumas semelhanças), promovendo uma abordagem de integração curricular, uma vez que cabe ao professor «adequar, diversificar, articular e flexibilizar o currículo, possibilitando uma aprendizagem desejada e significativa de modo a que faça sentido para quem a integra» (Pires, 2020, p. 21). Como a biblioteca da escola possuía exemplares suficientes, a Professora Estagiária requisitou-os para as suas aulas, promovendo o contacto com o livro enquanto objeto estético.

**Figura 10**

*Registo fotográfico de atividades do guião da obra A Fada Oriana*



*Nota.* 1) Anagrama utilizado; 2) Bilhete de avião para a floresta encantada; 3) Crucigrama; 4) Página que contém o exercício com a frase espelhada

### **B) Visita de estudo ao Cineteatro Açor**

Ao estudar o texto dramático e as suas características, a Professora Estagiária organizou uma visita de estudo ao Cineteatro Açor, um cineteatro em funcionamento até à década de 80 perto da localidade da turma. Para que a visita decorresse de forma harmoniosa, era necessário encontrar transporte para o trajeto escola-cineteatro, o qual foi efetuado através de apoios das Juntas de Freguesia adjacentes à escola, uma vez que os alunos da turma eram provenientes de várias destas freguesias. Uma vez no cineteatro, a Professora Estagiária convidou a proprietária a explicar um pouco da sua história e a mesma proporcionou uma visita guiada à turma, com direito a visitar os bastidores e a improvisar uma pequena dramatização num palco real. Desta forma os alunos, em grupos de quatro, improvisaram um novo final para a obra *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa,

atividade da qual gostaram muito dadas as suas características ativas, criativas e participativas. Esta experiência permitiu que os alunos não apenas estudassem o texto dramático de forma teórica, mas também vivenciassem de forma prática o ambiente de um teatro e o processo de criação artística. A dramatização improvisada no palco real proporcionou uma oportunidade lúdica para os alunos explorarem a expressão corporal, o trabalho em equipa e a criatividade, elementos que reforçaram a sua compreensão da obra estudada de uma maneira envolvente e ativa. Este tipo de atividade alia as atividades lúdicas às pedagógicas, uma vez que, ao estarem envolvidos na criação de um novo final para a peça, os alunos puderam aplicar o que aprenderam de uma forma dinâmica e significativa, indo ao encontro das palavras de autores já citados neste trabalho como por exemplo Oliveira (2016). Os alunos pediram ainda que a Professora Estagiária participasse, com a proprietária do Cineteatro, a Professora Cooperante a colega de estágio, num improviso, pedido a que esta rapidamente acolheu, tornando este momento ainda mais memorável. Abaixo, na Figura 12, encontram-se alguns registos deste dia.

### Figura 11

#### *Visita de estudo ao Cineteatro Açor*



*Nota.* 1) Explicação da história do edifício por parte da proprietária; 2) Registo fotográfico dos alunos antes da visita aos bastidores; 3) Exemplo de um dos novos finais improvisados pelos alunos

### C) Aula de improviso

Para além do Cineteatro Açor, a turma tinha ainda planeada uma aula sobre o improviso com a presença dos Encarregados de Educação no auditório da escola, de forma a colocar em prática o que aprendeu sobre o texto dramático, o que não foi possível devido à indisponibilidade do espaço, já que se encontravam a decorrer Provas de

Aferição. No dia da aula de improviso, os alunos e os encarregados de educação dirigiram-se à sala de aula da turma, onde decorreu a atividade. Depois de todos se conhecerem melhor, e de visualizarem uma *Tedtalk* sobre a arte do improviso, tanto crianças como adultos puderam, em pequenos grupos, improvisar cenas teatrais cómicas e interessantes. Esta atividade proporcionou, finalmente, uma aproximação escola-família, apoiando «a ideia de que as famílias desempenham um papel central no apoio à aprendizagem e que são parceiros dos profissionais desde o nascimento dos seus filhos até ao fim da sua escolaridade» (Mata & Pedro, 2021, p. 8). Esta aula pretendeu, também, celebrar o Dia Mundial do Brincar, aliando-o à criatividade.

Tanto a visita de estudo como a aula no auditório pretenderam demonstrar aos alunos que existe, efetivamente, aprendizagem dentro da sala de aula e fora da mesma, que a sala de aula e o exterior são «mundos que se complementam, que interagem, que criam conhecimento articulado e experimentado, conhecimento mais efetivo por ser construído pelo próprio, nas relações com os outros, com o mundo e consigo próprio» (Rosa, 2022, p. 15). Esta atividade de dramatização realça-se ainda por se encontrar na listagem das AE da disciplina, que propõe «fazer declamações e representações teatrais» (DGE/ME, 2018b, p. 9).

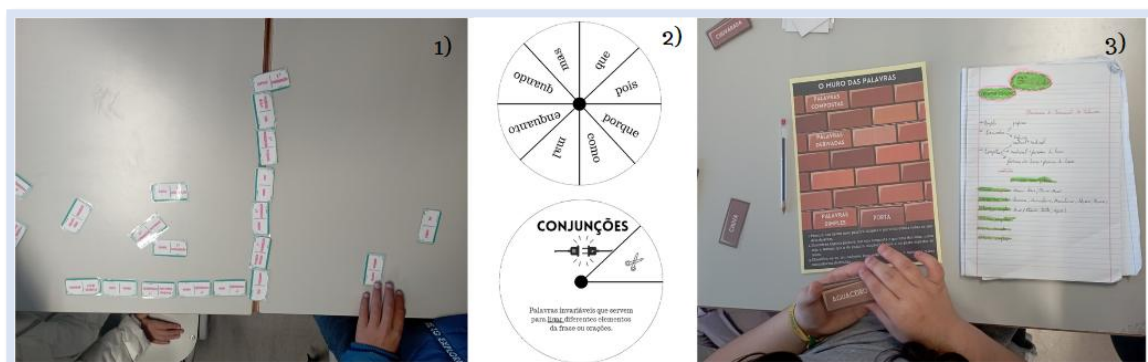
#### **D) Jogos pedagógicos**

Finalmente, realçam-se outro tipo de dinâmicas utilizadas na sala de aula, ou «atividades», como os alunos gostavam de chamar a qualquer tipo de dinâmica ou de atividade lúdica, atividades estas esperadas entusiasticamente por eles. Durante o ano letivo houve a possibilidade de realizar vários tipos de jogos pedagógicos, sendo que Kamii e Devries (1996, p. 29) caracterizam o jogo como um «conjunto de actividades às quais o organismo se entrega, principalmente pelo prazer da própria actividade». Os jogos utilizados com a turma foram, na sua grande parte, criados pela Professora Estagiária, inspirados em *websites* ou em atividades de outros colegas de profissão e abordavam conteúdos gramaticais para que a gramática se pudesse tornar mais atrativa e divertida para os alunos. Para Santos (2013, p.26) «os jogos são (...) uma forma de ajudar os alunos a aprender, consolidar e interiorizar as várias estruturas gramaticais» (p. 26).

No que respeita a jogos analógicos, aqueles que não integram tecnologias digitais, salientam-se os exemplos contemplados na Figura 12.

**Figura 12**

*Registo fotográfico de jogos analógicos na disciplina de Português*



*Nota.* 1) Dominó verbal; 2) Roleta das conjunções; 3) Muro das Palavras

Destaca-se o dominó verbal, que pretendeu reforçar o conhecimento sobre formas e tempos verbais. Nele, os alunos jogaram a pares e cada um possuía um conjunto de peças de dominó. Cada peça continha, de um lado, uma forma verbal (como um verbo no infinitivo ou no futuro) e, do outro, uma conjugação ou tempo verbal correspondente. Os alunos deviam ir colocando as peças em sequência, de modo que a forma verbal de uma peça coincidissem com a conjugação ou o tempo verbal de outra, prosseguindo o jogo até que todos os jogadores esgotassem as suas peças. A construção da roleta das conjunções em papel, de modo individual, também foi uma atividade que agradou aos alunos, uma vez que podiam dar asas à imaginação e decorar as duas peças da roleta. Na parte frontal existia espaço para ser decorado e na parte de trás estava uma circunferência com todas as conjunções a aprender. Depois de a Professora Estagiária auxiliar os alunos a montar a roleta com um atache, todos puderam girar a sua e pronunciar uma frase com o uso correto da conjunção que lhes tinha sido sorteada. O muro das palavras, construído para o estudo dos processos de formação de palavras, foi também uma atividade muito interessante do ponto de vista da turma, tendo sido mencionada várias vezes num questionário aos alunos no final do ano letivo sobre as suas atividades favoritas. Este recurso pedagógico consistia numa folha A4 plastificada com a imagem de um muro de tijolos, dividido em palavra simples, palavras compostas e palavras derivadas. Cada aluno tinha um conjunto de pequenos tijolos de papel plastificados com palavras simples, compostas e derivadas e tinham de proceder à edificação do muro de acordo com a família de palavras.

No que respeita aos jogos digitais, na disciplina de Português fez-se uso, por exemplo, das seguintes plataformas *online*: *Kahoot*, *Quizziz*, *Wordwall* e *Canva*. Embora também se tivessem criado e utilizado estas plataformas para trabalhar outras competências da língua, a verdade é que na maioria das vezes o domínio estrela neste âmbito foi a gramática. Os alunos realizaram, a partir do *tablet* disponibilizado pela escola, jogos interativos sobre as classes e subclasses de palavras, tempos e formas verbais, pontuação e flexão nominal e adjetival, tanto em grande grupo, como em pequeno grupo ou até individualmente. Salienta-se que vários destes jogos serviram para enriquecer a avaliação da turma, uma vez que estas plataformas permitem gravar os resultados, tornando possível acompanhar o progresso individual de forma contínua e precisa, permitindo uma avaliação formativa e/ou sumativa mais dinâmica e ajustada às necessidades de cada aluno. O primeiro contacto com a análise sintática, focada nas funções de sujeito (simples e composto), predicado, complemento direto e complemento indireto, foi iniciado através de uma apresentação elaborada pela Professora Estagiária na plataforma *Canva*, apresentação esta que colocava os alunos em modo de investigação, seguindo o mote dado por um vídeo da Escola Virtual que investigava a poesia. Nesta apresentação, os alunos tinham a missão de descobrir o domínio perdido da língua portuguesa através de uma adivinha (Figura 14) e a partir daí desvendar o significado de função sintática e realizar exercícios interativos em grande grupo.

**Figura 13**

*Slide da apresentação que continha a adivinha*



### 3.2.2.2. Práticas educativas lúdicas desenvolvidas na disciplina de Inglês

Na disciplina de Inglês também se incorporaram diversas atividades com caráter lúdico, como se demonstra no quadro abaixo.

#### Tabela 5

*Destaque de atividades e/ou recursos com características lúdicas na disciplina de Inglês*

<b>Atividades Dinamizadas/Recursos Utilizados na Disciplina de Inglês</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Elaboração de uma fatia de <i>pizza</i> em papel, com os pronomes pessoais, e de um marcador com as formas e alguns exercícios do verbo <i>to have got</i></li><li>- Utilização de cartões para descobrir as formas do verbo <i>to be</i></li><li>- Visualização de vídeos didáticos para aprender vocabulário como as disciplinas e os espaços da escola, mas também as atividades de tempos livres e ainda visualização da abertura da série <i>The Simpsons</i></li><li>- Elaboração de cartões de Natal oferecidos à Associação de Imigrantes dos Açores (AIPA) e elaboração de cartazes para celebrar o dia de Martin Luther King Jr.</li><li>- Visualização/audição e leitura de um excerto do discurso de Martin Luther King Jr.</li><li>- Desenho de brinquedos</li><li>- Visualização de uma apresentação interativa com a temática de <i>Halloween</i>, seguida de uma dramatização</li><li>- Escrita e representação de pequenos poemas de São Valentim</li><li>- Construção e pintura de símbolos do Dia de São Patrício</li><li>- Decoração de ovos da Páscoa («Jogos Tradicionais e Caça aos Ovos»)</li><li>- Desenho e construção de Cartões Gastronómicos («<i>Who am I?</i>» game)</li><li>- Audição de uma música para introduzir o vocabulário de descrição física</li><li>- Desenho de uma pessoa com base na sua descrição física, providenciada em texto</li><li>- Realização de um <i>running dictation</i></li><li>- Audição de músicas com propósito pedagógico</li><li>- Realização de jogos de mímica, de bingo, de palavras cruzadas e de sopas de letras, assim como o jogo da forca</li><li>- Utilização de plataformas de jogos, como o <i>Blooket</i>, o <i>Kahoot</i>, o <i>Quizziz</i> e o <i>Wordwall</i></li></ul>

### A) *Pronoun Pizza*

Uma das primeiras atividades lúdicas a desenvolver foi a criação de uma atividade interativa para o estudo dos pronomes pessoais. Ao invés de utilizar as tradicionais tabelas de registo, a Professora Estagiária optou pela representação dos pronomes pessoais através de uma fatia de *pizza* (Figura 14).

#### Figura 14

##### *Registo fotográfico da Pronoun Pizza*



Em papel A5, imprimiu-se o formato de uma fatia de *pizza* com círculos que continham dentro de si os pronomes pessoais em Português. Dentro de um envelope, cada aluno tinha oito círculos com um pedaço de fita cola de dupla face. Estes círculos continham os pronomes pessoais em Inglês e deviam ser colados nos espaços correspondentes na fatia de *pizza*. A turma, em conjunto, foi seguindo a atividade e o descolar e colar dos círculos nos espaços corretos através de um molde maior, em cartolina, que a Professora Estagiária levou para a sala de aula. Esta atividade estimulou a criatividade e a memória visual dos alunos, aprendendo de forma mais tangível o conteúdo dos *Personal Pronouns*. No contexto do lúdico e do *hands-on*, a atividade ofereceu uma experiência de aprendizagem ativa, que foi para além da simples memorização, já que ao manusearem os materiais os alunos estavam a aplicar o conhecimento de forma prática, mas também a criar associações mais fortes entre os pronomes em Português e Inglês, através de uma abordagem sensorial e interativa. O uso de um objeto visualmente apelativo, como a fatia de *pizza*, transformou o conteúdo abstrato em algo concreto, o que tornou o processo de aprendizagem mais envolvente e motivador. Assim, esta atividade conjugou perfeitamente a vertente lúdica com a

aprendizagem ativa, reforçando a ideia de que o uso de recursos tangíveis favorece a assimilação dos conteúdos.

### **B) Vídeos e músicas com propósito pedagógico**

A integração de músicas e de vídeos didáticos nas aulas de língua estrangeira revelou-se uma abordagem bastante positiva para a aquisição de vocabulário, especialmente em turmas ativas como a que a Professora Estagiária lecionava, que necessitava de movimento para manter a concentração. A turma teve a oportunidade de ouvir músicas como *The Alphabet Song*, que facilitou a familiarização com as letras do alfabeto, e *What Makes You Beautiful*, que foi utilizada para realizar exercícios de completamento de espaços e estimular a compreensão auditiva. Além disso, os alunos participaram em atividades que envolviam cantar excertos das músicas, o que não só tornou a aprendizagem mais divertida, mas também promoveu a prática da pronúncia e da expressão oral. Outra atividade interessante consistiu em visualizar vídeos didáticos que apresentavam vocabulário relacionado a diferentes temas, como as disciplinas escolares e os espaços da escola. Antes de iniciar a exibição, a Professora Estagiária contextualizava o tema do vídeo, apresentando palavras-chave ou expressões relevantes que seriam abordadas. De seguida, os alunos assistiam ao vídeo, que frequentemente continha animações coloridas e músicas cativantes, facilitando a retenção do vocabulário e, no final, a turma participava numa discussão orientada na qual partilhava as suas impressões e destacava palavras ou expressões que aprendeu. No registo fotográfico que se segue (Figura 16), a Professora Estagiária tinha projetado no painel interativo um vídeo com uma personagem a falar das suas atividades de tempo livre, fazendo alguns movimentos de mímica associados às mesmas, o que entusiasmou os alunos, já que queriam imitar esses movimentos, pedido ao qual a Professora Estagiária prontamente atendeu. Esses recursos audiovisuais permitiram que os alunos associassem as palavras a imagens e contextos, reforçando a retenção do vocabulário de maneira significativa. Para Correia (1995, p. 75), os meios audiovisuais aumentam o interesse a motivação e facilitam a troca de ideias, sendo «o ideal (...) utilizar uma combinação de recursos audiovisuais que se reforcem mutuamente, a fim de se obter o maior rendimento possível, de modo que os formandos adquiram o perfeito domínio de conceitos e conhecimentos». Este tipo de atividades, para além de desenvolverem um conjunto de aprendizagens essenciais, vão ainda ao encontro do preconizado no PASEO (Oliveira Martins et al., 2016), na área de Sensibilidade estética e artística (porque procedem ao «domínio de processos técnicos e

performativos», p. 28), mas também na área de Domínio e consciência do corpo (já que os alunos «aproveitam e exploram a oportunidade de realização de experiências motoras que, independentemente do nível de habilidade de cada um, favorecem aprendizagens globais e integradas», p. 30).

### **Figura 15**

*Alunos a imitar os movimentos do vídeo sobre atividades de tempos livres*



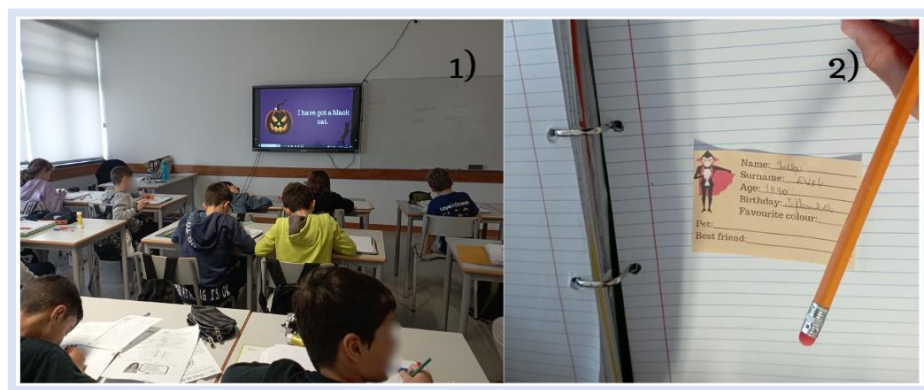
### **C) Dramatização de Halloween**

Desenvolver a interculturalidade nos alunos foi um dos grandes objetivos a que a Professora Estagiária se propôs, seguindo o estipulado nos documentos orientadores já anteriormente referidos. Deste modo, foram implementadas diversas atividades que promoviam o contacto com culturas e tradições de diferentes países, ampliando a visão dos alunos sobre o mundo. No ensino de Inglês, não se pode limitar o foco exclusivamente à Inglaterra, como acontece em muitos manuais escolares. A Professora Estagiária considerou essencial adotar uma visão mais abrangente que incluísse outros países de língua inglesa, como os Estados Unidos e a Irlanda, entre outros, já que todos possuem uma história e cultura ricas que também merecem ser exploradas e que, de acordo com Matos (2008, p. 391), «adquirir uma nova língua implica necessariamente aceder a uma nova cultura». A primeira celebração foi o *Halloween*, que teve direito a uma apresentação elaborada no *Canva* na qual se apresentava uma abóbora malvada. Os alunos foram desafiados a escolher uma figura de *Halloween*, como um fantasma ou vampiro, e a completarem o seu cartão de identificação (Figura 19), trabalhando aspetos da língua como o uso de pronomes, nome, apelido, idade, data de nascimento, cor favorita, animal de estimação e melhor amigo, estimulando a criatividade e promovendo o uso prático do

vocabulário de forma lúdica. De seguida, procederam a uma pequena dramatização, fingindo que eram as personagens temáticas e adotando vozes e pronúncias diferentes.

### Figura 16

*Registo fotográfico da atividade de Halloween*



*Nota.* 1) Visualização da apresentação; 2) Preenchimento dos cartões

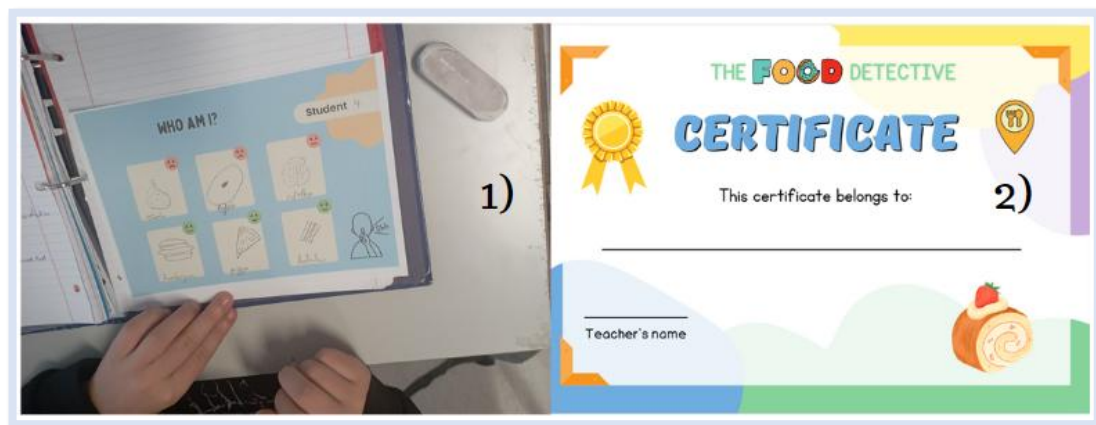
### D) Jogos pedagógicos

Na disciplina de língua estrangeira também não faltaram jogos pedagógico-didáticos com o intuito de motivar os alunos para a aprendizagem. Para Pereira & Castanheira, «o lúdico é algo essencial na educação» e é «importante darmos a hipótese às crianças da utilização do jogo como mediador de desenvolvimento de competências e aprendizagens» (2020, p. 633). Com base nessa abordagem, foi possível integrar atividades que, além de promoverem o desenvolvimento linguístico, criaram um ambiente mais interativo e participativo, despertando o entusiasmo dos alunos. Assim sendo, salientam-se jogos analógicos, como *Who am I?* – versão gastronómica. Como se estava a estudar o vocabulário de *Food and drinks*, a Professora Estagiária considerou profícuo adaptar o jogo *Who am I?* à temática estudada, também de modo a entender se os alunos tinham adquirido o vocabulário apresentado ao longo das aulas. Num cartão A5, os alunos tinham de desenhar, anonimamente, três alimentos dos quais gostavam e três dos quais não gostavam (Figura 18). Por serem desenhos anónimos, no final os alunos tentaram adivinhar a que colegas correspondiam os cartões, tendo o vencedor recebido um diploma de *Food detective*. Para além de trabalhar vocabulário que consta nas AE da disciplina,

ainda se trabalharam aspetos gramaticais como a justificação de preferências com o conector *because*, ao mesmo tempo que se praticou a expressão e a compreensão oral.

### Figura 17

Registo fotográfico do jogo «Who am I?» - versão gastronómica



Nota. 1) Exemplo de cartão de aluno; 2) Certificado do vencedor

Uma das dinâmicas implementadas para introduzir o vocabulário relacionado às atividades de tempos livres foi o *running dictation* (Figura 19). Nessa dinâmica, as paredes da sala de aula foram decoradas com um par de frases curtas e ilustrativas sobre diversas atividades de lazer que os alunos. Os alunos foram divididos em pares, onde um membro do grupo tinha a tarefa de correr até as paredes, ler as frases e, em seguida, ditar o que havia lido ao colega que aguardava na mesa. A atividade foi uma excelente oportunidade para o desenvolvimento de competências linguísticas essenciais, como *listening*, *speaking* e *writing*. Durante a mesma, os alunos foram desafiados a aprimorar a sua capacidade de escuta (*listening*) ao ouvir as instruções e as frases ditadas pelos colegas. A comunicação clara (*speaking*) entre os pares foi fundamental, pois um aluno precisava de explicar o que tinha lido e o outro, por sua vez, tinha de registar corretamente a informação. Por fim, a parte escrita (*writing*) da atividade permitiu que os alunos praticassem a ortografia e a estrutura das frases relacionadas com atividades de tempos livres, criando uma base de conhecimento para o vocabulário que iam aprender. Assim, o *running dictation* emergiu como uma prática pedagógica eficaz, promovendo aprendizagens significativas de forma lúdica.

## Figura 18

*Registo fotográfico da atividade «Running Dictation»*



As atividades lúdicas implementadas ao longo do ano letivo desempenharam um papel crucial no processo de ensino e de aprendizagem. Ao incorporar jogos analógicos e digitais, dinâmicas interativas e a utilização de músicas e vídeos didáticos, foi possível criar um ambiente de aprendizagem envolvente e motivador, já que estas abordagens estimularam o interesse dos alunos quer pela língua materna quer pela língua estrangeira, fomentando ao mesmo tempo o desenvolvimento de competências linguísticas essenciais para o nível de escolaridade da turma. Além disso, muitas dessas estratégias serviram para avaliações diagnósticas, formativas e sumativas, permitindo uma compreensão mais aprofundada do progresso dos alunos e contribuindo para a recolha de dados relevantes. Embora a professora estagiária reconheça que pensar constantemente em atividades fora da caixa foi um desafio, a recompensa foi evidente quando viu os alunos entusiasmados e participativos e essa energia nas aulas proporcionou uma oportunidade para observar que os alunos estavam realmente envolvidos no processo de construção de aprendizagens significativas para o seu nível de escolaridade.

## **Capítulo IV – O papel do lúdico na aprendizagem das línguas: percepções dos Professores de Português e Inglês do 2.º CEB**

### **4.1. Enquadramento**

Considerando que obter as opiniões de Professores em relação à temática central do Relatório de Estágio era um dos objetivos deste trabalho, procedeu-se à realização de inquéritos por questionário a Professores de Português e/ou Inglês do 2.º Ciclo do Ensino Básico, o que permitiu apurar as suas percepções e práticas pedagógicas em relação à utilização de atividades lúdicas. Com este instrumento, foi possível recolher dados quantitativos e qualitativos que puderam refletir o grau de adesão e de familiaridade dos docentes inquiridos com estratégias de aprendizagem ativas e interativas, mas salienta-se que estes também destacaram os desafios e as vantagens observadas na prática pedagógica diária com a utilização destas estratégias.

Segundo Estrela (1994, p. 26), «o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)». Assim, este questionário foi estruturado para abranger aspetos fulcrais ao tema, como exemplos de atividades lúdicas e frequência de utilização, o impacto que estas exercem sobre o desempenho e o envolvimento dos alunos e as possíveis vantagens ou limitações enfrentadas pelos professores no desenvolvimento de tais atividades.

Para Gómez et al. (1999, p. 186), «el cuestionario es una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos». O questionário em questão (Anexo I), composto por 18 perguntas, foi elaborado na plataforma *Google Forms*, que permite participar de forma anónima, mas também retroceder nas questões, interromper o processo e mudar uma resposta dada.

É imperativo destacar que, durante todo o processo de recolha de dados, foram rigorosamente observadas e respeitadas todas as questões éticas e deontológicas inerentes a qualquer pesquisa, incluindo o compromisso com o anonimato dos participantes e garantindo que as suas identidades permanecerão confidenciais e protegidas. Para além disso, foi obtido o consentimento informado e esclarecido de todos os participantes,

assegurando que compreendiam plenamente os objetivos da pesquisa, os procedimentos envolvidos e quaisquer implicações relacionadas à sua participação.

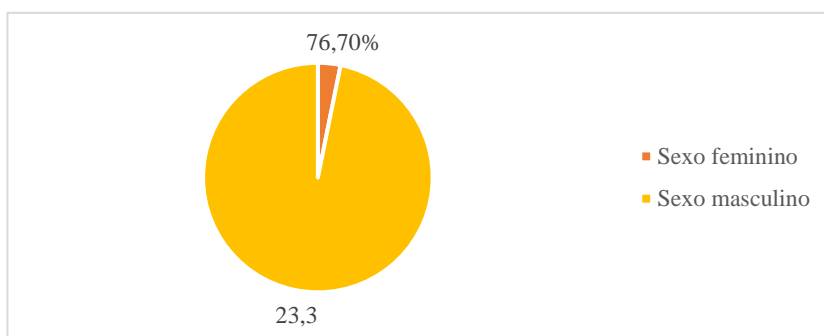
Para a recolha dos dados, foram enviados *emails* a instituições de ensino públicas e privadas dos Açores que ofereciam o 2.º Ciclo do Ensino Básico, incluindo a escola onde se realizou o Estágio Pedagógico, de modo a pedir a colaboração de docentes que lecionavam Português e/ou Inglês neste ciclo de ensino. No corpo do *email*, além de uma breve explicação sobre os objetivos e a relevância do estudo, foi incluído o *link* de acesso ao questionário, de forma a facilitar a participação. A adesão ao questionário deu-se de forma voluntária, sendo que o preenchimento do mesmo demonstrou o consentimento e o interesse dos docentes em contribuir com as suas experiências para o estudo em questão.

#### 4.2. Caracterização dos participantes

Através dos dados recolhidos, pode concluir-se que a maioria dos inquiridos é do sexo feminino (33 inquiridos; 76,7%), o que torna o número de inquiridos do sexo masculino menor (10 inquiridos; 23,3%), como visível no Gráfico 1.

#### Gráfico 1

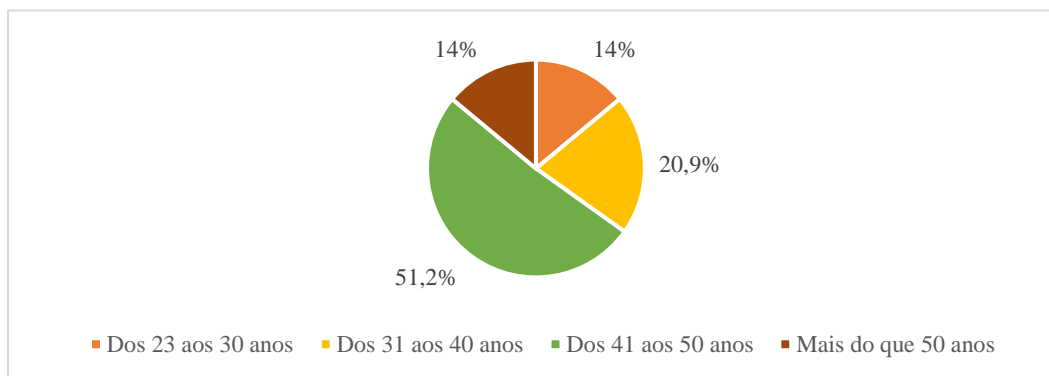
*Sexo dos participantes*



De acordo com o Gráfico 2, em relação à idade, a maioria dos participantes contava com idades entre os 41 e os 50 anos (22 inquiridos; 51,2%), seguindo-se dos participantes com idades entre os 31-40 (9 inquiridos; 20,9%), sendo que o mesmo número de participantes tinha entre 23 e 30 anos (14%) e mais de 50 anos (14%), resultando em 6 participantes por cada faixa etária.

## Gráfico 2

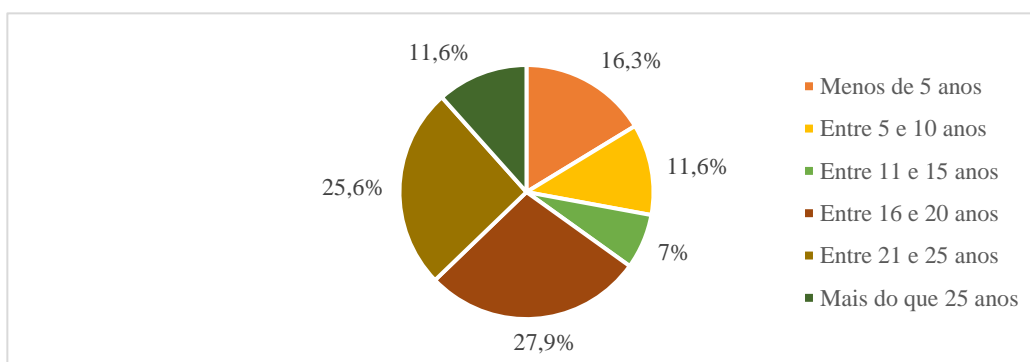
### *Idade dos participantes*



Em relação ao tempo de serviço destes docentes, a maioria assinalou a opção de «Entre 16 e 20 anos» (12 participantes; 27,9%), seguido de «Entre 21 e 25 anos» (11 participantes; 25,6%). Atribui-se uma menor adesão aos docentes com menos tempo de carreira, como por exemplo «Entre 11 e 15 anos» (3 participantes; 7%), como consta no Gráfico 3.

## Gráfico 3

### *Tempo de serviço dos participantes*



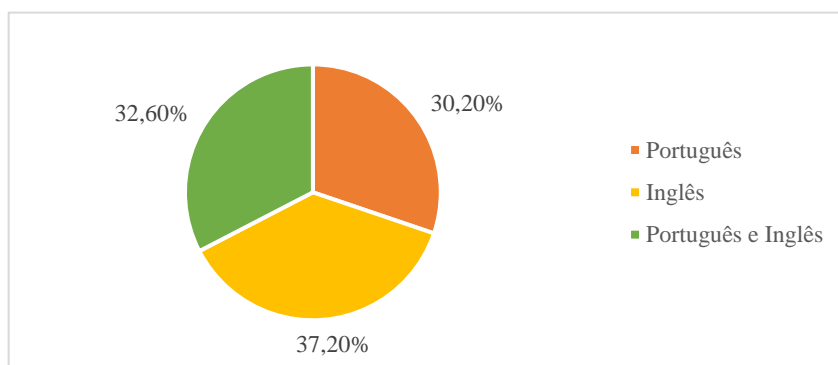
A análise dos dados revela uma distribuição diversificada de idade e tempo de serviço entre os participantes, o que traz benefícios significativos para a compreensão do tema estudado. A maioria dos docentes inquiridos encontra-se na faixa dos 41 aos 50 anos e possui entre 16 e 25 anos de serviço, representando um grupo com uma experiência já consolidada, cuja perspectiva é enriquecida pela vivência prática acumulada ao longo dos anos. Por outro lado, também é bastante positiva a participação de professores mais jovens, com idades entre 23 e 30 anos e tempo de serviço mais reduzido, já que podem

oferecer uma visão mais atualizada e, muitas vezes, inovadora sobre as práticas pedagógicas e as necessidades dos alunos, equilibrando a análise com perspectivas diversificadas.

De acordo com o Gráfico 4, salienta-se que, entre os 43 participantes, 16 lecionavam apenas Inglês (37,2%), 13 apenas Português (30,25%) e 14 lecionavam ambas as línguas (32,6%), o que se poderá justificar pelo facto de o grupo de recrutamento (Grupo 220) habilitar para a docência de ambas as disciplinas.

#### Gráfico 4

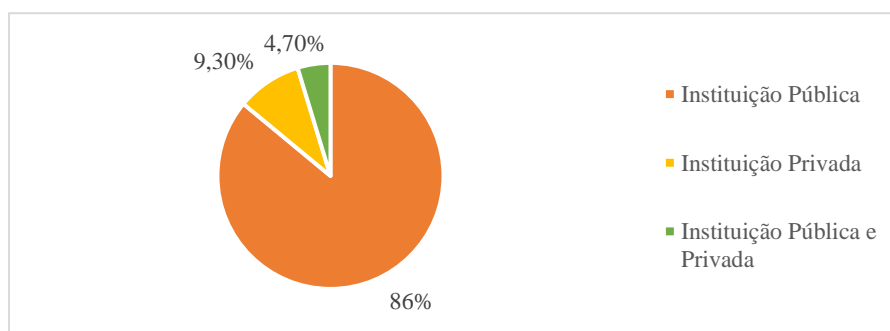
*Disciplina(s) que os participantes lecionavam*



No que toca ao tipo de instituição (pública ou privada), 38 dos inquiridos lecionavam em estabelecimento de ensino público (86%), enquanto 7 lecionavam em estabelecimento de ensino privado (9,4%). No entanto, 2 dos inquiridos afirmaram lecionar em ambos tipos de instituição (4,7%), como se apresenta no Gráfico 5.

#### Gráfico 5

*Tipo de instituições nas quais os participantes lecionavam*

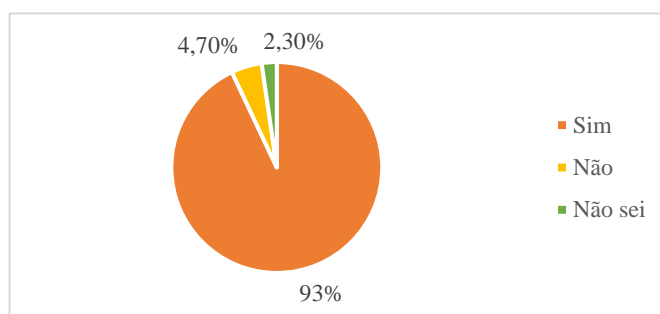


### 4.3. Utilização de estratégias lúdicas para a aprendizagem

Entrando na segunda secção do questionário, que se prendia apenas com questões sobre a utilização de estratégias e atividades lúdicas no processo de ensino e de aprendizagem, a primeira questão a aferir foi a de que se os participantes consideravam se as atividades lúdicas tinham lugar na aprendizagem (Gráfico 6), ao que 93% respondeu que sim, correspondendo a 41 participantes. Apenas 4,7% (2 participantes) indicou que as atividades lúdicas não tinham lugar neste processo e 2,3% (1 participante) afirmou que não sabia.

#### Gráfico 6

*Lugar da ludicidade na aprendizagem, segundo a conceção dos participantes*

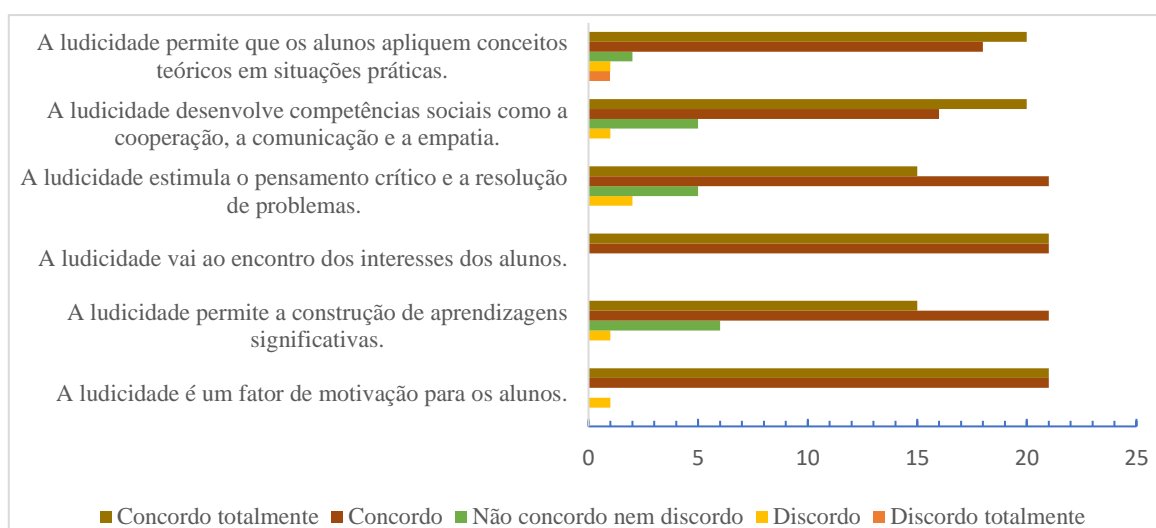


De modo a entender o grau de valorização e concordância dos professores em relação ao papel da ludicidade na aprendizagem das línguas, formulou-se a questão 7, que fornecia um conjunto de cinco afirmações às quais os participantes deveriam de indicar, de 1 a 5, sendo que 1 significa que discordava totalmente e 5 significa que concordava totalmente, em que medida concordavam ou discordavam com as referidas informações, como se pode verificar no Gráfico 7. À afirmação «A ludicidade permite que os alunos apliquem conceitos teóricos em situações práticas», a maioria dos participantes afirmava concordar totalmente (20 inquiridos; 47,6%) ou concordar (18 inquiridos; 42,9%), enquanto 2 inquiridos (4,8%) afirmavam não concordar nem discordar, 1 participante discordava (2,4%) e 1 outro participante discordava totalmente (2,4%). Em relação à afirmação seguinte, «A ludicidade desenvolve competências sociais como a cooperação, a comunicação e a empatia», 20 participantes afirmavam concordar totalmente (47,6%), 16 participantes concordavam (38,1%), 5 não concordavam nem discordavam (11,9%) e apenas 1 discordava (2,4%). No que concerne à quarta afirmação, «A ludicidade estimula

o pensamento crítico e a resolução de problemas», a grande maioria dos participantes afirmava concordar totalmente (15 inquiridos; 25,9%) ou concordar (21 inquiridos; 36,2%), havendo apenas 5 participantes que não concordavam nem discordavam (8,6%) e 2 que discordavam (3,4%). Todos os inquiridos concordaram (50%) ou concordaram totalmente (50%) com a afirmação «A ludicidade vai ao encontro dos interesses dos alunos». Para a afirmação «A ludicidade permite a construção de aprendizagens significativas», salienta-se que a maioria dos inquiridos concordava (48,8%) ou concordava totalmente (24,9%), embora 14 participantes (6%) não concordassem nem discordassem e 1 participante (2,3%) discordasse. Em relação à opção «A ludicidade é um fator de motivação para os alunos», 48,8% afirmava concordar totalmente ou concordar, havendo apenas 2,3% dos participantes que discordavam. Esta análise revela que pode existir alguma discórdia no que toca ao facto de os alunos poderem aplicar conceitos teóricos em situações práticas, o que pode refletir uma visão, de alguns professores, de que as atividades lúdicas são mais voltadas para a motivação do que para o desenvolvimento de competências ou ainda que a ludicidade não possui a mesma seriedade ou eficácia que métodos mais tradicionais para aprofundar conhecimentos teóricos. No entanto, realça-se que a maioria dos inquiridos demonstrou uma concordância significativa com as afirmações sobre o impacto positivo da ludicidade, com muitos a selecionar «Concordo» ou «Concordo totalmente» para quase todas as afirmações.

## Gráfico 7

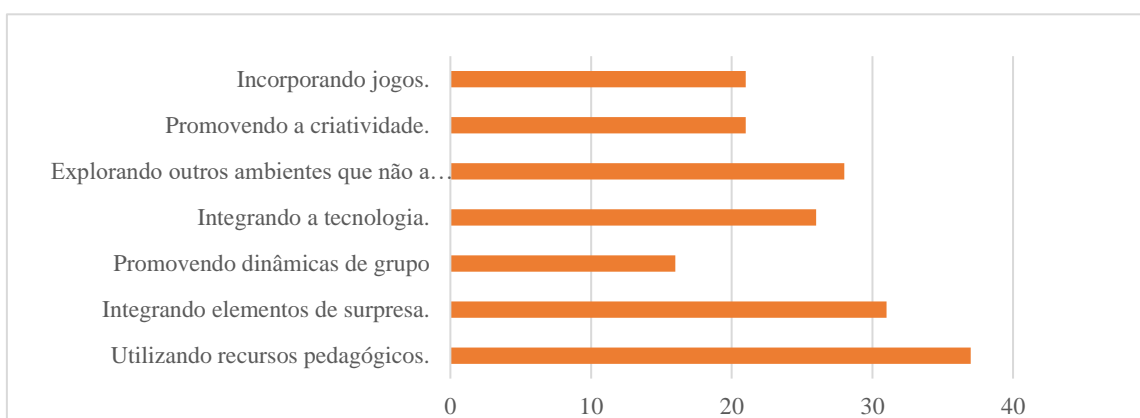
*Conceções dos participantes sobre o papel da ludicidade na aprendizagem das línguas*



A questão 8 abordava formas de integrar a ludicidade no processo de aprendizagem, dando alguns exemplos e espaço para os inquiridos proporem as suas próprias estratégias. A maioria dos participantes selecionou a opção «Utilizando recursos pedagógicos» (36 inquiridos), seguida da opção «Integrando elementos de surpresa» (31 participantes) e «Explorando outros ambientes que não a sala de aula» (28 participantes). A opção «Integrando a tecnologia» foi escolhida por 26 inquiridos, sendo que as opções «Incorporando jogos» e «Promovendo a criatividade» foram escolhidas pelo mesmo número de participantes (21 cada). A opção menos escolhida foi a «Promovendo dinâmicas de grupo», selecionada por 16 inquiridos. Apenas um participante (P28) deu uma sugestão, sendo a mesma «Procurando atividades de que os alunos gostem».

### Gráfico 8

*Conceções dos participantes sobre formas de integrar a ludicidade no processo de aprendizagem*



#### 4.4. Utilização de recursos pedagógicos

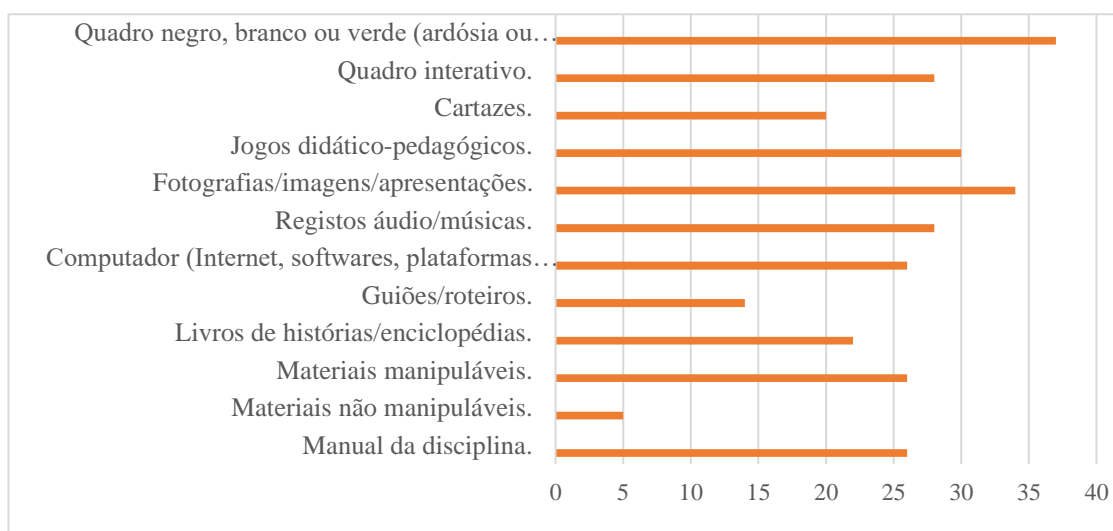
A última secção do questionário destinava-se a conhecer o nível de utilização de estratégias e materiais lúdicos na prática letiva dos participantes.

Assim sendo, a questão 9 era mais abrangente, inquirindo sobre os tipos de recursos pedagógicos utilizados, dando uma lista de opções. Os participantes podiam seleccionar todas as que a eles se aplicassem. A opção mais seleccionada foi «Quadro negro/branco/verde» (37 participantes), seguida de «Fotografias/imagens/apresentações» (34 participantes) e «Jogos didáticos», «Quadro interativo» e «Registos áudio e música» com 28 participantes cada. A opção relativa ao uso do computador como recurso

pedagógico foi selecionada por 26 participantes, assim como as opções referentes à utilização de materiais manipuláveis e do manual da disciplina. A opção «Livros de histórias/enciclopédias» foi selecionada por 22 inquiridos e a opção «Cartazes» por 20 inquiridos. As duas opções menos selecionadas estavam relacionadas com o uso de «Guiões/roteiros» e de «Materiais não manipuláveis», contando com apenas 14 e 5 participantes, respetivamente. Esta informação consta no Gráfico 9.

### Gráfico 9

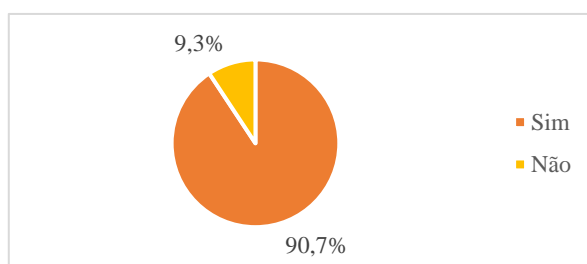
*Recursos pedagógicos que os participantes afirmaram utilizar na sua prática letiva*



A questão 10 era uma pergunta fechada que pretendia aferir a utilização ou a não utilização de estratégias de caráter lúdico na sala de aula (Gráfico 10). Grande parte dos inquiridos respondeu que sim (39 participantes; 90,7%), embora alguns tenham afirmado que não utilizavam estratégias deste género (4 participantes; 9,3%).

### Gráfico 10

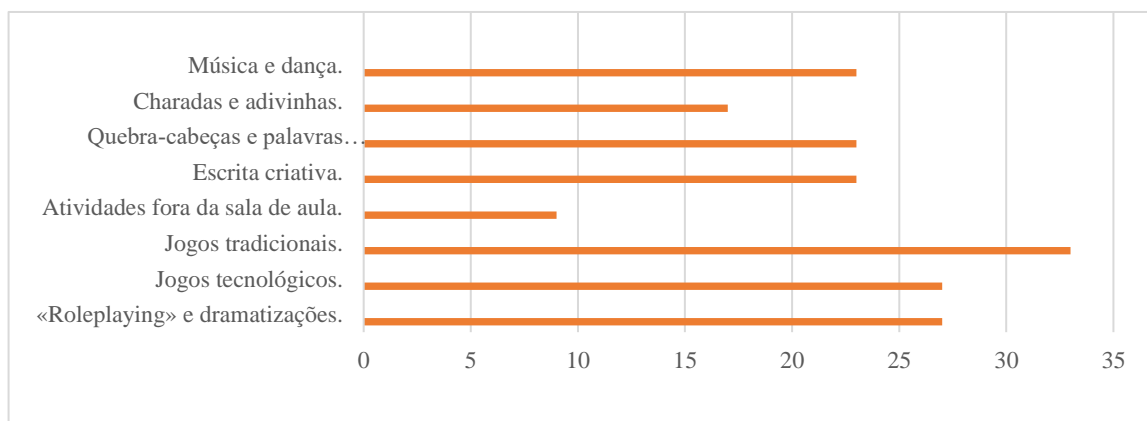
*Utilização, segundo os participantes, de estratégias de cariz lúdico*



Em relação a exemplos de estratégias lúdicas que os professores disseram utilizar nas suas aulas (Gráfico 11), salienta-se que a maioria dos docentes inquiridos (33 participantes) afirmou utilizar jogos tradicionais, o que coincide com a informação recolhida através da questão 9, mas também *roleplaying* ou dramatizações e jogos tecnológicos (27 participantes em ambas as estratégias). As opções «Música e dança», «Quebra-cabeças e palavras cruzadas» e «Escrita criativa» foram selecionadas por 23 participantes, enquanto a opção «Charadas e adivinhas» foi escolhida 17 vezes. A estratégia menos selecionada foi a de dinamizar atividades fora da sala de aula (9 participantes), possivelmente pelo facto de haver algumas dificuldades práticas na sua implementação, como questões logísticas, limitações de tempo ou até restrições de espaço. Salienta-se que apenas 2 docentes indicaram não utilizar nenhuma destas estratégias, correspondendo a 4,7% da amostra.

### Gráfico 11

*Exemplos de estratégias lúdicas que os professores afirmaram utilizar*

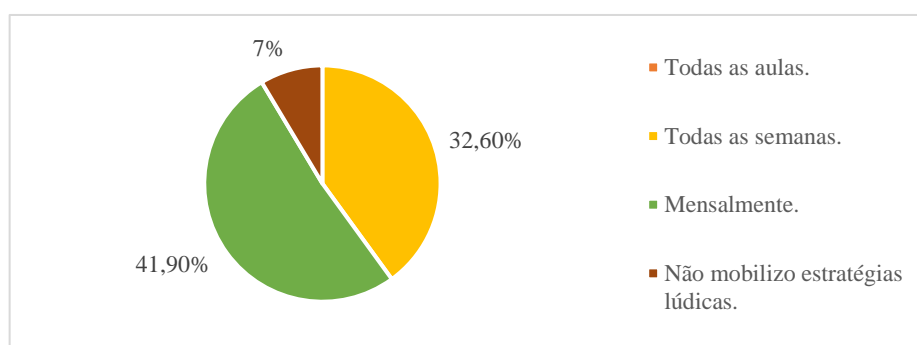


Depois de aferir os exemplos de estratégias lúdicas utilizadas, importou questionar sobre a frequência da sua utilização. Foram dadas opções de resposta a esta questão, mas existia ainda a possibilidade de os docentes adicionarem a sua própria resposta, se as opções dadas não coincidissem com a sua realidade, através do campo «Outra». Deste modo, verifica-se no Gráfico 12 que quase metade dos docentes (18 inquiridos; 41,9%) afirmou que dinamizava estratégias lúdicas na sua prática letiva mensalmente, ao passo que 14 docentes (32,6%) afirmavam utilizá-las semanalmente. Um pequeno número dos docentes alegou não realizar atividades com estas características (3 inquiridos; 7%) e 8 docentes optaram por adicionar a sua resposta, informando que utilizavam nas seguintes

situações: «*sempre que oportuno*», «*de vez em quando*», «*no fim de cada capítulo*», «*uma vez por período, quando os alunos estão mais cansados*», «*no início de cada capítulo do manual*» e «*com alguma frequência*». Nenhum docente assinalou a opção «*Todas as aulas*». Esta análise revela que, embora as estratégias lúdicas sejam reconhecidas e aplicadas por uma maioria de docentes, a frequência com que são utilizadas varia significativamente, o que pode ser influenciado, por exemplo, pelas suas preferências metodológicas.

### Gráfico 12

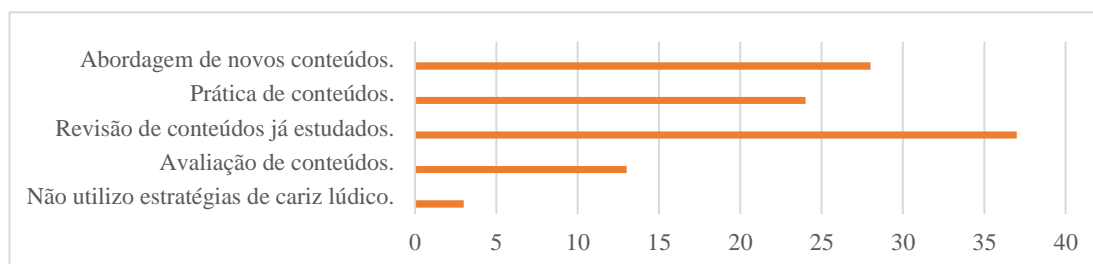
*Frequência de mobilização de estratégias lúdicas, segundo a conceção dos participantes*



A questão 13 destinava-se a averiguar as situações nas quais os docentes utilizavam estratégias de caráter lúdico, uma vez que entender os contextos específicos em que essas atividades são mais frequentes pode revelar as necessidades e preferências dos alunos e dos professores na prática letiva (Gráfico 13).

### Gráfico 13

*Situações nas quais os docentes afirmaram utilizar estratégias de caráter lúdico*



Os participantes podiam selecionar todas as opções que se aplicassem. Assim, dos 43 docentes inquiridos, 37 alegaram utilizar para a revisão de conteúdos (86%), 28 para a abordagem de novos conteúdos (65,1%) e 24 para a prática de conteúdos (23,5%). A

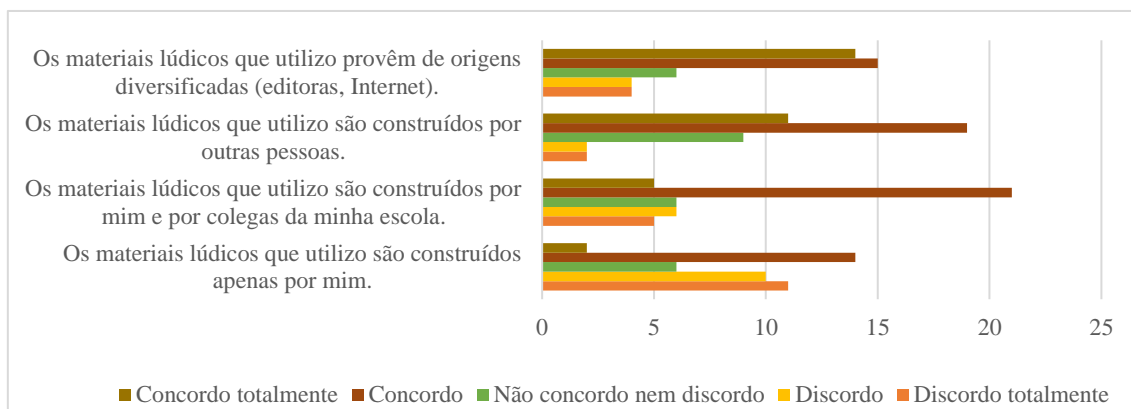
situação com menor adesão foi a de avaliação de conteúdos, contando com apenas 13 docentes (30,2%), o que pode revelar uma preferência pela aplicação lúdica em revisões e introduções de conteúdos pelos professores considerarem que o ambiente descontraído promovido pelo jogo ou pela atividade lúdica é mais propício à aprendizagem e à motivação dos alunos do que para a avaliação formal. À semelhança da questão anterior, um docente optou por adicionar a sua resposta no campo «Outra», realçando a utilização destas estratégias «quando os alunos estão mais cansados», o que pode reforçar a ideia de que os momentos de maior cansaço ou desmotivação dos alunos são percebidos como uma oportunidade para recorrer ao lúdico, já que a mudança de dinâmicas pode ajudar a revitalizar a turma, despertando o interesse e promovendo o seu envolvimento.

Seguindo com o questionário, a próxima questão procurava obter informações sobre a origem dos materiais lúdicos utilizados pelos professores (Gráfico 14). A maior parte dos participantes concordou totalmente (32,6%) ou concordou (34,9%) com a afirmação «Os materiais lúdicos que utilizo provêm de origens diversificadas», sendo que 6 participantes (14%) revelaram não concordar nem discordar. Apenas 4 participantes discordaram e outros 4 discordaram totalmente (constituindo 9,3% cada). Em relação à segunda afirmação, «Os materiais lúdicos que utilizo são construídos por outras pessoas», a maioria também concordou totalmente (11 participantes; 25,6%) ou concordou (19 participantes; 44,2%), havendo 9 participantes que não concordaram nem discordaram (20,9%) e apenas 2 participantes discordaram e outros 2 discordaram totalmente (constituindo 4,7% cada). No que concerne à afirmação seguinte, «Os materiais lúdicos que utilizo são construídos por mim e por colegas da minha escola», 5 participantes concordaram totalmente (11,6%), 21 concordaram (48,8%), 6 não concordaram nem discordaram (14%) e o mesmo número discordou (14%), havendo ainda 5 participantes que discordaram totalmente (11,6%). Relativamente à última afirmação, «Os materiais lúdicos que utilizo são construídos apenas por mim», 2 participantes concordaram totalmente (4,7%), 14 concordaram (32,6%), 6 não concordaram nem discordaram (14%), 10 discordaram (23,9%) e 11 discordaram totalmente (25,9%). Os dados indicam que a maioria dos professores utiliza materiais lúdicos provenientes de diversas fontes,

incluindo materiais elaborados por terceiros, embora também haja uma preferência significativa pela criação de recursos em colaboração com colegas da mesma escola.

## Gráfico 14

*Origem dos materiais lúdicos utilizados pelos participantes, segundo a sua conceção*

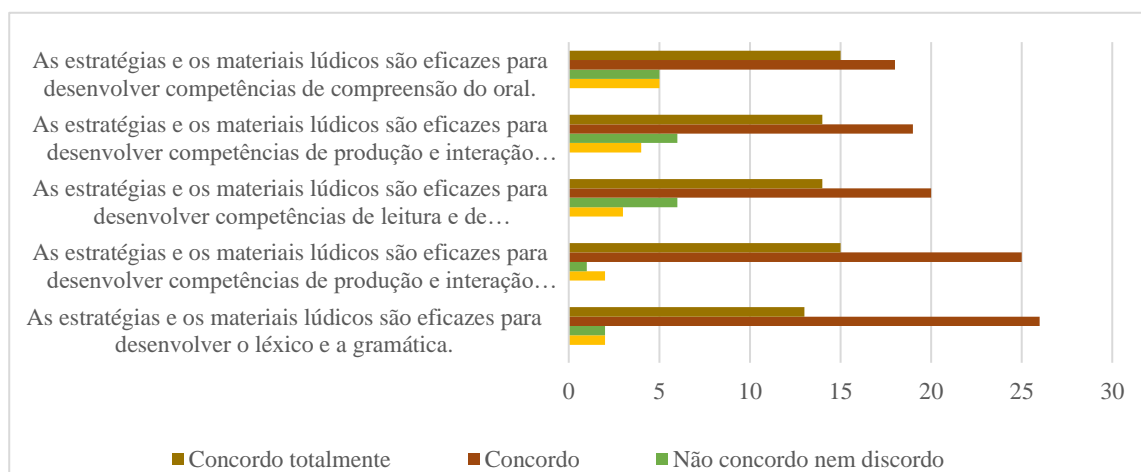


Relativamente à questão 15, os participantes deviam opinar, de 1 a 5, sobre a possibilidade de as estratégias e os materiais lúdicos desenvolverem competências dentro dos vários domínios de uma língua (Gráfico 15). Em relação à afirmação «As estratégias e os materiais lúdicos são eficazes para desenvolver competências de compreensão do oral», a maioria dos participantes concordou totalmente (15 inquiridos; 34,9%) ou concordou (18 inquiridos; 41,9%), 5 participantes não concordaram nem discordaram (11,6%) e 5 participantes discordaram (11,6%). No que concerne à segunda afirmação, «As estratégias e os materiais lúdicos são eficazes para desenvolver competências de produção e interação oral», 14 participantes concordaram totalmente (32,6%), 19 participantes concordaram (44,2%), 6 participantes não concordaram nem discordaram (14%) e apenas 4 participantes discordaram (9,3%). A afirmação seguinte prendia-se com o facto de as estratégias e os materiais lúdicos serem eficazes «para desenvolver competências de leitura e de interpretação de texto», sendo que 14 participantes concordaram totalmente (32,6%), 20 participantes concordaram (46,5%), 6 participantes não concordaram nem discordaram (14%) e 3 participantes discordaram (7%). No que toca à quarta afirmação, «As estratégias e os materiais lúdicos são eficazes para desenvolver competências de produção e interação escrita», a maior parte dos participantes concordou totalmente (13 inquiridos; 30,2%) ou concordou (25 inquiridos; 58,1%), 1 participante não concordou nem discordou (2,3%) e 2 participantes discordaram (4,7%). No que respeita a última afirmação, «As estratégias e os materiais

lúdicos são eficazes para desenvolver o léxico e a gramática», 13 participantes concordaram totalmente (30,2%), 26 participantes concordaram (60,5%), 2 participantes não concordaram nem discordaram (4,7%) e outros 2 participantes discordaram (4,7%). Nenhum dos participantes discordou totalmente de nenhuma das afirmações. A análise sugere que os docentes demonstraram maior concordância quanto ao impacto positivo das estratégias lúdicas no desenvolvimento de competências ligadas ao domínio da oralidade — especificamente, na produção oral, interação oral e compreensão do oral —, o que pode significar que os professores percebem o lúdico como um facilitador natural para atividades que exigem interação e comunicação verbal, possivelmente devido à atmosfera mais descontraída que favorece a prática espontânea e participativa. Por outro ângulo, as respostas indicam uma menor aposta dos docentes no uso de estratégias lúdicas para o desenvolvimento de competências de produção e interação escrita, o que pode

### Gráfico 15

*Possibilidade de as estratégias e os materiais lúdicos desenvolverem competências nos vários domínios de uma língua, segundo os participantes*



refletir uma percepção de que atividades lúdicas, por serem mais dinâmicas e orais, poderão ser menos adequadas para trabalhar a escrita, que tradicionalmente exige mais estrutura e concentração.

A questão 16 prendia-se com as potencialidades da utilização de estratégias e de materiais lúdicos na prática letiva (Gráfico 16), sendo que se verificou que a maior parte dos participantes selecionou as mesmas vantagens, como o aumento do interesse dos alunos (36 participantes; 83,7%), o aumento da motivação (36 participantes; 83,7%), o fomento do trabalho cooperativo (29 participantes; 67,4%) e a promoção da autonomia

dos alunos (27 participantes; 62,8%), assim como a possibilidade de se abordarem temas mais complexos de forma mais acessível (27 participantes; 62,8%), o que pode indicar que, além de promover a motivação, os materiais lúdicos são vistos como facilitadores de competências sociais e de responsabilidade, incentivando os alunos a trabalhar em conjunto e a desenvolver maior independência na sua aprendizagem. A opção «Adaptação a diferentes estilos de aprendizagem» foi escolhida por 25 participantes (58,2%). As vantagens menos escolhidas foram as relacionadas com aspetos da interculturalidade, como por exemplo a integração de aspetos culturais no ensino de línguas (17 participantes; 39,5%) e a promoção da empatia e compreensão intercultural (13 participantes; 30,2%), o que pode significar que a sua utilização com fins interculturais é percebida como menos prioritária ou ainda que apresenta um papel secundário.

### Gráfico 16

*Potencialidades da utilização de estratégias e materiais lúdicos na prática letiva, segundo os participantes*

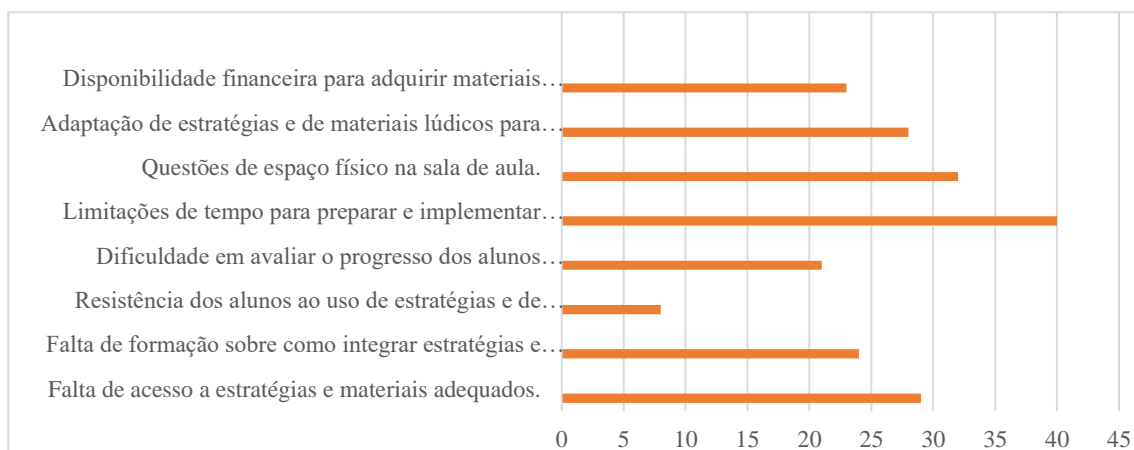


A penúltima questão complementava a anterior e pretendia averiguar os desafios sentidos pelos professores inquiridos, na sua prática letiva, em relação ao mesmo tipo de estratégias e de materiais (Gráfico 17). Assim, salienta-se que a maioria escolheu a limitação de tempo como grande desafio (40 participantes; 93%), seguido de questões de espaço físico na sala de aula (32 participantes; 74,4%) e ainda a falta de acesso a estratégias e materiais lúdicos (29 participantes; 67,4%). A opção «Adaptação de estratégias e materiais lúdicos para alunos com necessidades de saúde especiais» foi selecionada por 28 participantes (65,1%) e a opção «Falta de formação sobre como

integrar estratégias e materiais lúdicos» foi selecionada por 24 participantes (55,8%). A opção relacionada com a dificuldade em avaliar o progresso dos alunos em atividades deste género foi escolhida por 21 participantes, constituindo 48,9% da amostra. As opções consideradas como menos desafiantes foram a resistência dos alunos (8 participantes; 18,6%) e a disponibilidade financeira do docente para adquirir materiais lúdicos (23 participantes; 53,5%). Um docente utilizou o campo «Outra» de modo a fornecer a sua visão sobre o assunto, assinalando como desafio o facto de o programa das disciplinas ser «*demasiado extenso para utilizar estas estratégias de forma recorrente*». Estes resultados podem revelar um certo constrangimento que os professores possam sentir relativamente aos recursos disponíveis e à pressão do programa curricular, o que pode, por sua vez, reforçar a ideia de que em muitos casos a própria estrutura e carga do currículo pode desencorajar o uso recorrente de metodologias inovadoras.

### Gráfico 17

*Desafios à utilização de estratégias e de materiais lúdicos na prática letiva, segundo os participantes*



Finalmente, a questão 18 era uma questão de resposta aberta, que pedia aos professores que participaram no estudo que indicassem razões que justificassem, na sua opinião, a utilização ou a não utilização de estratégias e de materiais de carácter lúdico nas aulas de línguas. Como esta questão não era de resposta obrigatória, apenas 19 dos docentes inquiridos responderam, sendo que 16 respostas foram validadas. De modo a analisar esta questão, foi realizada uma análise de conteúdo através de um sistema de categorias às respostas validadas, que se encontra em anexo.

Deste modo, verifica-se através do número de unidades de registo (ver Anexo II e Anexo III) que o maior número de participantes providenciou razões positivas para a utilização de estratégias e de materiais lúdicos na prática letiva, como o aumento da motivação dos alunos (4 unidades de registo), o facto de estas atividades poderem facilitar aprendizagens significativas e dinâmicas (3 unidades de registo cada) e ainda a utilização profícua e eficaz de jogos pedagógicos no processo de aprendizagem (1 unidade de registo), o aumento da participação dos alunos durante as aulas (1 unidade de registo) e ainda a possibilidade de aprender novos idiomas e temáticas culturais relacionadas com línguas estrangeiras (1 unidade de registo). Em relação às razões que defendem a não utilização deste tipo de estratégias e de materiais, salienta-se a falta de tempo (3 unidades de registo), mas também a possibilidade de estas estratégias constituírem um potencial de distração para os alunos (2 unidades de registo). A preparação para as avaliações mais tradicionais também se configurou como uma das preocupações dos participantes (2 unidades de registo), assim como a escassez de recursos para levar estas atividades e estratégias a cabo (1 unidade de registo). A análise das respostas revela uma predominância de perceções positivas em relação à utilização de estratégias e materiais lúdicos no ensino de línguas, com um foco claro nos benefícios que estes oferecem ao motivar e interessar os alunos. Muitas das respostas defendem que estes métodos tornam a aprendizagem mais dinâmica e ajudam a captar a atenção dos alunos, promovendo uma experiência mais envolvente e diversificada. Em contrapartida, as respostas que justificam a não utilização apontam para preocupações pragmáticas, como o tempo necessário para organizar e aplicar essas atividades.

#### **4.5. Discussão dos resultados e conclusões**

Este estudo evidencia a importância percebida dos materiais e estratégias lúdicas no contexto de aprendizagem de línguas, com a maioria dos participantes a apontar benefícios significativos na motivação e no envolvimento dos alunos. De acordo com as respostas recolhidas, os professores inquiridos consideram que as atividades lúdicas contribuem para tornar as aulas mais dinâmicas e as aprendizagens mais significativas, aumentando o interesse e a participação dos alunos. Observa-se também uma valorização do uso de jogos pedagógicos e de métodos interativos que facilitam o processo de aprendizagem, estimulando o desenvolvimento de novas competências linguísticas e culturais. Contudo, o recurso identificado como o mais utilizado pelos participantes é o

quadro negro, branco ou verde, uma ferramenta mais tradicional de ensino que, embora possa ser flexível, apresenta uma interatividade reduzida e pode dificultar o processo de captação de atenção dos alunos, dependendo da sua utilização. Por outro lado, o estudo também revela desafios apontados pelos participantes, como a falta de tempo e de recursos, e a preocupação com o equilíbrio entre atividades lúdicas e métodos mais tradicionais de ensino, especialmente em contextos de preparação para avaliações. A potencial distração dos alunos e a gestão do tempo disponível para cobrir todo o conteúdo curricular foram também mencionadas como barreiras significativas à implementação dessas estratégias e atividades de forma mais abrangente. A diversidade de respostas obtidas reforça a necessidade de um equilíbrio na prática pedagógica que permita a integração de estratégias lúdicas sem comprometer o rigor e a estrutura exigidos pelo currículo.

Os resultados deste estudo assemelham-se aos de Reis (2021) e de Melo (2023), já que ambos se centraram na utilidade dos materiais pedagógicos lúdicos relativamente ao ensino e à aprendizagem. Apesar de diretamente ligados ao ensino da Matemática, estes estudos partilham com o presente trabalho o reconhecimento do valor das estratégias e dos recursos lúdicos como facilitadores do processo educativo. Nos trabalhos mencionados, assim como neste, destaca-se ainda a contribuição destas estratégias para o aumento da motivação e o interesse dos alunos, bem como para a promoção de uma aprendizagem significativa. Dessa forma, mesmo em áreas de conteúdo e disciplinas diferentes, os resultados sugerem que a incorporação de materiais lúdicos no ambiente de aprendizagem pode ter um impacto positivo e transversal, apoiando as competências essenciais de cada área do saber.

## **V. Considerações finais**

No contexto deste Relatório de Estágio, foi abordada a importância do percurso desenvolvido ao longo do Estágio Pedagógico, que proporcionou o ensino das disciplinas de Português e de Inglês a uma única turma de 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, época de transição entre ciclos de escolaridade. Deste modo, é essencial agora refletir de forma crítica sobre a experiência de ensino, por parte da Professora Estagiária, mas também sobre a experiência de aprendizagem, por parte do grupo de alunos.

O Estágio Pedagógico constituiu-se como essencial para a formação da Professora Estagiária, considerando todas as dimensões do mesmo (observação, planificação, lecionação e reflexão), pois permitiu a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo do Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico, proporcionando uma experiência direta, regular e sistemática com a realidade da sala de aula, contando com o apoio da Professora Cooperante, dos Professores da Universidade enquanto Orientadores de Estágio e da colega Professora Estagiária do Núcleo de São Miguel. Os dez meses de trabalho de Estágio foram norteados pelos documentos curriculares nacionais em vigor, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais de Português e de Inglês previstas para o 5.º ano de escolaridade, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, assim como os documentos curriculares elaborados pela Escola onde se realizou o Estágio Pedagógico.

No início desta caminhada deu-se a oportunidade de escolher um tema com relevância na área da educação a desenvolver durante todo o Estágio, pelo que se escolheu «O papel do lúdico na aprendizagem das línguas», mais propriamente na aprendizagem de Português enquanto língua materna e de Inglês enquanto língua estrangeira. Esta escolha permitiu aprofundar conhecimentos específicos e aplicar estratégias pedagógicas inovadoras, contribuindo para o desenvolvimento de uma prática docente mais reflexiva e ajustada às necessidades dos alunos.

Desta forma, salienta-se a unanimidade da opinião de autores como Buhler (1931), Huizinga (1950), Piaget (1971), Ferran et al. (1978), Vygotsky (1989), Rosa (1998), Dallabona e Mendes (2004) e Caon (2020) em relação às vantagens da utilização de estratégias e materiais lúdicos no processo de aprendizagem, desde que sejam aplicados

corretamente, ou seja, desde que atendam a princípios pedagogicamente bem definidos e estejam alinhados com os objetivos de aprendizagem. A correta integração de tais materiais no processo educativo pode proporcionar uma experiência de ensino mais envolvente e motivadora, favorecendo a construção do conhecimento de forma dinâmica e contextualizada. No entanto, é imprescindível que as estratégias e os materiais lúdicos sejam selecionados e aplicados de maneira adequada, tomando em consideração as características dos alunos, o conteúdo a ser trabalhado e o contexto escolar, de modo a maximizar o seu impacto pedagógico, promovendo aprendizagens ativas e significativas para as crianças e jovens.

De modo geral, é importante realçar algumas atividades realizadas com a turma ao longo do ano letivo, como a criação de *flipbooks* para a revisão e consolidação das classes de palavras e o jogo «*No. 1 English Fan*», que permitiu recuperar conteúdos da língua inglesa estudados no 5.º ano de escolaridade, mas também atividades que foram dinamizadas e dirigidas a um maior número de turmas («Correio do Amor», «*Escape Room: Roubo do Hino*», «*Christmas Peddy Paper*» e «*Easter Egg Hunt*», que tiveram como objetivo unir a escola e os alunos, fortalecendo o sentido de comunidade escolar e incentivando a colaboração e interação entre as turmas. A atividade da celebração do Dia de Martin Luther King Jr. proporcionou, ainda, uma colaboração interescolar. Realçaram-se também atividades nas quais a Professora Estagiária participou, como a «Arca das Histórias», que permitiu o relato de contos tradicionais a crianças do 1.º ciclo de escolaridade.

Assim sendo, durante o Estágio Pedagógico a ludicidade foi colocada à disposição da aprendizagem, uma vez que foi utilizada de forma recorrente tanto na disciplina de Português como na disciplina de Inglês. Nas aulas de Português, foram dinamizadas diversas atividades e estratégias lúdicas, como por exemplo a criação e utilização de um guião de leitura para uma das obras de leitura extensiva, *A Fada Oriana*, guião este que continha características interativas, uma vez que era composto por exercícios variados, desde jogos analógicos (anagramas e crucigramas) a jogos digitais (nas plataformas *Mentimeter* e *Wordwall*). Salientam-se ainda um conjunto de dramatizações, em pequenos grupos e com a presença dos Encarregados de Educação da turma, a propósito do estudo do texto dramático e da história do teatro, com direito a uma visita de estudo a um cineteatro. Em termos de jogos pedagógicos, talvez os expoentes máximos da ludicidade à disposição da aprendizagem, ressaltam-se os jogos com intuito de tornar a gramática

mais divertida, como a roleta das conjunções, o dominó verbal e ainda o muro das palavras. No que toca a jogos pedagógicos digitais, os alunos tomaram contacto com as plataformas *Kahoot*, *Quizziz*, *Wordwall* e *Canva*, que permitiram a apresentação, prática, revisão e avaliação de vários conteúdos. Também nas aulas de Inglês foram dinamizadas dramatizações, como na aula dedicada ao *Halloween*, em que os alunos fingiram ser personagens temáticas e lhes deram vida utilizando o vocabulário aprendido em relação à informação pessoal. Os registos interativos estiveram presentes também na língua estrangeira, como é o caso da *Pronoun Pizza*, que serviu para o registo, no caderno diário, dos pronomes pessoais. A música teve um papel importante, por exemplo aquando do estudo do vocabulário das atividades de tempo livre, já que se visualizou um vídeo com uma música que tinha este vocabulário como alvo, tornando-se num momento que serviu para os alunos aprenderem e, ao mesmo tempo, se divertirem. A atividade *Running Dictation* foi das favoritas do grupo de alunos, pois permitiu que a aprendizagem de estruturas e vocabulário em Inglês ocorresse de maneira muito dinâmica e movimentada, ocupando vários espaços da sala de aula. Em termos de jogos, destaca-se o jogo *Who am I?*, jogado na sua versão gastronómica, que levou os alunos a descobrirem as comidas e bebidas que os seus colegas de turma preferiam ou dispensavam. Em suma, as atividades lúdicas implementadas ao longo do Estágio Pedagógico revelaram-se fundamentais para potencializar a aprendizagem em ambas as línguas, auxiliando os alunos a alcançar as Aprendizagens Essenciais previstas para cada disciplina. A ludicidade permitiu não só a ampliação do vocabulário em ambas as línguas, mas também o desenvolvimento de outras competências essenciais, como a oralidade (produção, interação e compreensão), a leitura, a gramática e a escrita. Ao proporcionar um ambiente de aprendizagem dinâmico, lúdico e atrativo, as atividades incentivaram o envolvimento ativo dos alunos, assim como aumentaram a sua motivação, facilitando e promovendo uma abordagem mais natural e motivadora à aquisição das línguas, desenvolvendo as suas capacidades de cooperação, interajuda e de comunicação, resultando na construção de aprendizagens ativas e significativas.

Em termos de investigação, almejou-se recolher as opiniões dos Professores de Português e/ou de Inglês do 2.º CEB em relação à temática deste relatório, tendo-se concluído que a maioria dos docentes que aceitaram participar voluntariamente no pequeno estudo reconheciam a potencialidade das estratégias e dos materiais lúdicos enquanto facilitadores da aprendizagem, embora alguns tenham apontado desafios à sua

utilização, como a falta de tempo e de recursos e ainda uma preocupação com o equilíbrio entre os métodos mais tradicionais de ensino, nomeadamente no que toca à avaliação dos alunos. O estudo levado a cabo assemelha-se com os efetuados por Reis (2021) e Melo (2023), o que reforça a relevância das conclusões obtidas. Tal como nestes estudos anteriores, observou-se que as estratégias e os recursos lúdicos, apesar de enfrentarem desafios práticos na sua implementação, são valorizados pelos docentes como métodos eficazes para promover uma aprendizagem significativa e motivadora para os alunos.

Considera-se que o trabalho foi concluído com sucesso, uma vez que os objetivos delineados para este Relatório foram atingidos ao longo dos dez meses de Estágio. A nível da implementação da prática pedagógica, os objetivos «Observar os contextos educativos, de modo a compreender as dinâmicas presentes ao longo de toda a prática e ajustar a intervenção pedagógica», «Planificar sequências didáticas que possam ir ao encontro das especificidades da turma, construindo materiais pedagógicos inclusivos e lúdicos, articulando com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais» e «Analisar as intervenções pedagógicas com um olhar crítico e reflexivo sobre a prática» são intrínsecos ao processo de Estágio, ou seja, fazem parte da sua natureza, uma vez que este integra momentos dedicados à observação de aulas e de contextos educativos, planificação de sequências didáticas adequadas ao grupo de alunos e ainda a lecionação dessas mesmas sequências. A lecionação das sequências didáticas planificadas resultou, por sua vez, na concretização do objetivo «Conceber aprendizagens ativas e significativas, envolvendo os alunos em atividades práticas que estimulem a exploração, a resolução de problemas e a aplicação prática do conhecimento», aprendizagens estas muitas das vezes construídas através da utilização de materiais lúdico-pedagógicos. Em relação ao objetivo «Participar em projetos e atividades da comunidade educativa, fortalecendo o relacionamento entre a escola e a comunidade», o mesmo foi cumprido em diversos momentos, como aquando da dinamização da «Arca das Histórias», com a parceria com a AIPA, com a Associação Desliga, com o *American Corner* da Universidade dos Açores e ainda com o Núcleo de Estágio da ilha Terceira. A nível da investigação, os objetivos «Analisar o nível de interesse dos alunos por atividades e materiais de carácter lúdico utilizados nas aulas de línguas» e «Compreender, dentro do tipo de atividades a implementar, quais são as que os alunos mais gostam e por que razões», foi realizada observação direta naturalista por parte da Professora Estagiária, assim como esta recorreu, aula após aula, ao seu diário de

bordo de modo a efetuar um acompanhamento contínuo e detalhado dessas questões. Conclui-se que os alunos preferem as atividades lúdicas que envolvem desafios, como por exemplo os jogos de palavras, mas também atividades que envolvem dinâmicas de grupo e trabalho cooperativo, assim como visitas de estudo (físicas ou virtuais) e atividades digitais, uma vez que estas atividades estimulam a interação social, promovem a aprendizagem ativa e oferecem oportunidades para explorar o conteúdo de maneira mais envolvente e contextualizada, permitindo ainda uma experiência mais imersiva e dinâmica, despertando o seu interesse através de diferentes formas de aprendizagem, o que ajuda a manter a sua motivação ao longo das aulas. Finalmente, no que respeita ao objetivo «Recolher as opiniões dos professores sobre os desafios e benefícios do uso de materiais lúdicos no contexto da aprendizagem das línguas», realça-se o modesto estudo efetuado através da plataforma *Google Forms*, que possibilitou uma visão mais abrangente da temática escolhida para este Relatório de Estágio.

Ao concluir este Relatório de Estágio, a Professora Estagiária sente-se profundamente grata pela experiência enriquecedora e transformadora que viveu ao longo dos dez meses que se passaram. No decorrer do ano letivo, foram aplicadas, testadas e avaliadas diversas estratégias pedagógicas, sempre com o objetivo de proporcionar aos alunos um ambiente de aprendizagem estimulante, motivador e inclusivo. O *feedback* positivo dos alunos e o seu envolvimento sempre ativo nas atividades propostas foram um testemunho do impacto positivo das metodologias adotadas e a construção de uma relação de confiança e de empatia, baseada no respeito mútuo e na comunicação aberta, foi essencial para criar um clima de sala de aula favorável à aprendizagem. Certo será afirmar que este percurso teve, também, os seus constrangimentos, como o desafio de gerir o tempo para preparar aulas e materiais diversificados e adequados à turma e para acompanhar a exigência e a complexidade do trabalho nas unidades curriculares do 2.º ano de Mestrado. No entanto, este desafio resultou no desenvolvimento de competências cruciais para o exercício da profissão de professor, reforçando o entendimento de que a prática docente é um processo contínuo de aprendizagem e aperfeiçoamento. Embora por vezes se tenha demonstrado um processo longo e difícil, o Estágio foi uma grande oportunidade de crescimento pessoal e profissional que confirmou o compromisso da Professora Estagiária com a educação de qualidade para todos e esta encontra-se confiante na medida em que as aprendizagens construídas e as experiências vividas ao longo deste

ano letivo serão a base sólida sobre a qual continuará a construir a sua carreira como Professora.

## Referências bibliográficas

- Almeida, A. & Ferreira, V. (2018). A importância do brincar no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. *Revista de Pós-graduação Multidisciplinar*, 1, 115-126. <https://fics.edu.br/index.php/rpgm/article/download/801/738>
- Azevedo, A. (2018). *Formar leitores literários. Ideias e Estratégias*. [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/55034/1/Livro\\_Formar\\_leitores\\_literarios\\_RepositoriUM.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/55034/1/Livro_Formar_leitores_literarios_RepositoriUM.pdf)
- Balancho, M. & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos, criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Texto Editora.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Brophy, J. (1998). *Motivating Students to Learn*. McGraw-Hill.
- Buhler, C. (1931). *A handbook of child psychology*. Clark University Press.
- Camargo, C, Camargo, M. & Souza, V. (2019). A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. *Revista Thema*, 3, 598-606. <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1284>
- Chiapinni, L. (2005). *A reinvenção da catedral*. Cortez.
- Correia, V. (1995). *Recursos Didáticos*. Companhia Nacional de Serviços.
- Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30–36. <https://doi.org/10.56732/pensarenf.v13i2.32>
- Costa, C. P. F. (2014). *Aprender Brincando: A Atividade Lúdica na Construção de Aprendizagens, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3152/1/DissertMestradoCarlaPatriciaFariaCosta2014.pdf>
- Cruz, M. R., & Miranda, S. (2005). Por uma definição do professor de ensino precoce de línguas em Portugal: um estudo de caso. *Saber (e)Educar*, 10, 81-95. <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/28>

- Cunha, F. & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspectivas de docentes e crianças, *Interações*, 41, 133-159.  
<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/10839/7728/0>
- Dallabona, S.R., & Mendes, S.M. (2004). O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, Brincar, uma forma de Educar. *Revista de divulgação científica do ICPG*, 1, 107- 112.  
[https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos\\_alunos/doc\\_1311627172.pdf](https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf)
- Direção-Geral da Educação/Ministério da Educação (DGE/ME). (2018). *Aprendizagens Essenciais – 5.º ano, 2.º Ciclo do Ensino Básico – Português*. Homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho.  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/2\\_ciclo/5\\_ingl\\_es.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_ingl_es.pdf)
- Direção-Geral da Educação/Ministério da Educação (DGE/ME). (2018). *Aprendizagens Essenciais – 5.º ano, 2.º Ciclo do Ensino Básico – Inglês*. Homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho.  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/2\\_ciclo/5\\_port\\_ugues.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_port_ugues.pdf)
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. I. N. I. C.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores.
- Ferran, P., Mariet, F., & Porcher, L. (1978). *Na escola do jogo*. Estampa.
- Ferro, A. M. de. (1999). *O Método Expositivo*. Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14, 273-291.  
<https://people.web.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Clé International.

Glória, A. (2015). *A atividade lúdica como mediador de aprendizagem no processo de transição de pré-escolar para a escolaridade básica* [Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1881/1/Relat%3%b3rio%20de%20Est%3%a1gio%20-%20Margarida%20Gl%3%b3ria.pdf>

Gomes, M. & Gomes, E. (2022). A importância da ludicidade na educação especial e inclusiva. *Revista PsiPro*, 1, 26-39. <https://www.revistapsipro.com/index.php/psipro/article/view/25/27>

Goméz, G. R., Flores, J. G. & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Alijibe.

Huizinga, J. (1950). *Homo Ludens*. The Beacon Press.

Irfan, F., Auwan, T., Bashir T. & Ahmed H. (2021). Using Realia to Improve English Vocabulary at Primary Level, *Multicultural Education*, 3/7, 340-354. <http://ijdri.com/me/wp-content/uploads/2021/03/36.pdf>

Kamii, C., & Devries, R. (1996). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Instituto Piaget.

Laughbam, E. (2001). Teaching in context: enhancing the processes of teaching and learning in community college mathematics. *Community College Journal of Research and Practice*, 25, 1-10. [https://www.researchgate.net/publication/233251085\\_Teaching\\_in\\_context\\_Enhancing\\_the\\_processes\\_of\\_teaching\\_and\\_learning\\_in\\_community\\_college\\_mathematics](https://www.researchgate.net/publication/233251085_Teaching_in_context_Enhancing_the_processes_of_teaching_and_learning_in_community_college_mathematics)

Lobo, A. R. S. (2013). *Avaliação de Manuais Escolares de Português* [Dissertação de Mestrado em Didática do Português, Escola Superior de Educação]. Repositório Comum. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12145/4/ANA\\_LOBO.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12145/4/ANA_LOBO.pdf)

Lopes, E. (2013). *O contributo das atividades lúdicas na aprendizagem de L1 e L2* [Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino do Português para o 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e Espanhol para o 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário,

Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/74349/2/28139.pdf>

Marques, P. M. S. (2009). *Utilização pedagógica do Jogo – Um estudo de caso* [Dissertação de Mestrado em Matemática para Professores, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3526/2/ulfc055519\\_tm\\_Patricia\\_Marques.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3526/2/ulfc055519_tm_Patricia_Marques.pdf)

Martins, M. & Silva, I. (2021). A importância das atividades lúdicas através das brincadeiras e jogos na educação infantil In *V Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar, III Congresso Nacional de Pesquisa Multidisciplinar e II Feira de Empreendedorismo de Unifimes*. <https://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/coloquio/article/view/997>

Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>

Mateus, M. (2008). Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade Local. *EduSER*, 3, 147-180. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/5060>

Matos, S. (2008). A cultura pela língua: algumas reflexões sobre pragmática (inter)cultural e ensino-aprendizagem de língua não materna. In *O fascínio da linguagem – Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca* (pp. 391-406). <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/13884/2/6719000072323.pdf>

Melo, I. (2023). *Jogar e compreender: o contributo dos jogos pedagógicos inspirados no Método de Singapura para o ensino e a aprendizagem da Matemática na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico básica* [Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/6789>

Ministério da Educação/Gaeri (coord.) (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro\\_europeu\\_comum\\_referencia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf)

Monteiro, R., Ucha, L. & Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L. M., Araújo, H. C., Santos, S. A. & Macedo, E. (DGE/ME). (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Homologada pelo Despacho n.º 55/2018, de 6 de julho. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)

Moura, A., & Santos, I. L. (2019). Escape room in education: Gamify learning to engage students and learn maths. In Silva, B., Lencastre, J., Bento, M. & Osório, A. (Eds). *Experiences and perceptions of pedagogical practices with Game-Based Learning & Gamification* (pp. 179-193). Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/62047>

Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Artmed.

Nascimento, T. & Herculian, C. (2020). O lúdico no processo de inclusão. *Trilhas Pedagógicas*, 10, 56-75. [https://fatece.edu.br/arquivos/arquivos-revistas/trilhas/volume10\\_2/Tatiana%20Candido%20do%20Nascimento;%20Camila%20O.S.%20C.%20A.%20de%20M.%20Herculian.pdf](https://fatece.edu.br/arquivos/arquivos-revistas/trilhas/volume10_2/Tatiana%20Candido%20do%20Nascimento;%20Camila%20O.S.%20C.%20A.%20de%20M.%20Herculian.pdf)

Neto, C. (2009). A Importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança: Uma Perspectiva Ecológica. In M. Condesa (Org.). *(Re)Aprender a Brincar – Da Especificidade à Diversidade* (pp. 19-35). Nova Gráfica.

Niza, S. (1998). A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11. [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_d\\_01\\_org\\_social\\_trab\\_aprendlceb\\_sniza.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprendlceb_sniza.pdf)

Nogueira, Z. P. (2008). Atividades lúdicas no ensino/aprendizagem de língua inglesa. Portal Dia-a-dia Educação, 967-4. [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_zelia\\_piva\\_nogueira.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_zelia_piva_nogueira.pdf)

Oliveira, C. M. R. (2016). *O trabalho de projeto e o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos na área curricular de Estudo do meio: um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação de Setúbal]. Repositório Comum

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/17311/1/Relat%C3%B3rio%20de%20projeto%20V.%20definitiva.pdf>

Passos, M. L. S., Andrade, M. B., & de Almeida, E. O. F. (2021). O Desafio das Metodologias Ativas: construção de um jogo de Escape Room. *Informática na educação: teoria & prática*, 24(3).  
<https://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/109380/65964>

Pereira, L. & Castanheira, I. I. (2020). *O lúdico como estratégia de ensino-aprendizagem: uma experiência pedagógica com crianças* [Conference session]. V Encontro Internacional de Formação na Docência, Bragança, [https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/23085/2/LC%20%20incte2020\\_livro\\_de\\_atas-2.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/23085/2/LC%20%20incte2020_livro_de_atas-2.pdf)

Piaget, J. (1971). *A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. Zahar editores.

Pinto, A. S. P. (2021). *A influência das Condições Socioeconómicas das Famílias na Aprendizagem dos/as Alunos/as – Estudo de Caso* [Relatório de Estágio em Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação]. Repositório Comum <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/36549>

Pinto, M. & Sarmiento, M.J. (1999). *Saberes sobre as crianças- Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal – 1974-1988*. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/79716>

Pires, C. dos S. (2020). *Integração Curricular - do conceito à prática colaborativa em sala de aula* [Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação Jean Piaget]. Repositório Comum <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/33231/1/Catarina%20Santos%20Pires.pdf>

Ramos, N. (2011). Educar para a Interculturalidade e Cidadania: Princípios e Desafios. In Alcoforado, L., Ferreira, J. A. G., Ferreira, A. G., Lima, M. P. de, Vieira, C., Oliveira, A. L. & Ferreira, S. M. (Eds.), *Educação e Formação de adultos. Políticas, práticas e investigação* (pp. 189-200). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/5834/1/Educar%20para%20a%20interculturalidade.pdf>

- Rauen, A. F. G. (2010). *Práticas pedagógicas que incentivam a leitura*. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/390-4.pdf>
- Reis, M. (2021). *Ensino-aprendizagem da Matemática com materiais pedagógicos inspirados na abordagem concreto-pictórico-abstrato na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo Ensino Básico*. [Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/6342>
- Rodrigues, L. (2009). *A criança e o brincar*. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. [http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafioscotidianos/arquivos/integra/integra\\_RODRIGUES.pdf](http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafioscotidianos/arquivos/integra/integra_RODRIGUES.pdf)
- Roldão, M. do C. (2021). Políticas curriculares e flexibilidade – anátemas e crenças: Revisitando o papel social do currículo escolar. *Estudos do Século XX*, 21, 97-114. <https://impactum-journals.uc.pt/estudossecxx/issue/view/408>
- Rosa, S. (1998). *Brincar, conhecer, ensinar*. Cortez.
- Rosa, N. (2022). *Espaço exterior da escola: uma sala de aula a descobrir*. [Dissertação de Mestrado em Educação e Sociedade, Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Instituto Universitário de Lisboa. [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/26830/1/master\\_nadia\\_pereira\\_rosa.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/26830/1/master_nadia_pereira_rosa.pdf)
- Rossi, M., Vilela, A., Costa, C., Viana, G., Silva, J., Marcelino, J., Sousa, M., Freitas, N., Rezende, Q. & Oliveira, V. (2023). O uso da tecnologia na educação. *Research, Society and Development*, 12. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/43902>
- Sá, A. J. C. (1997). *A Aprendizagem da Matemática e o Jogo*. Associação de Professores de Matemática.
- Sant'Anna, A. & Nascimento, P. R. (2011). A história do lúdico na educação. *Revemat*, 6, 19-36. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2011v6n2p19>
- Santos, A. (2013). *Os Jogos no Ensino da Gramática* [Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Inglês e Francês no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário,

Universidade de Coimbra]. Estudo Geral – Repositório digital da Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/35844>

Santos, I. J. M. A. dos. (2014). *O Método Expositivo e o Método Construtivista: aliados ou inimigos?* [Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, Universidade do Porto]. Repositório Aberto. <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/76175/2/31360.pdf>

Schön, D. A. (1987). *The reflective practitioner*. Basic Books.

Spínola, P. (2017). *Consolidação da Aprendizagem de uma Língua Estrangeira* [Relatório de Estágio do Mestrado em Línguas Estrangeiras Aplicadas, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/24074/1/Tese%20Finalissima.pdf>

Silva, A., Freitag, I., Tomaselli, M. & Barbosa, C. (2017). A Importância dos Recursos Didáticos para o Processo Ensino-Aprendizagem. *Arquivos do MUDI*, 21, 20-31. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/38176/pdf>

Silva, M. O. E. da (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562>

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica. <https://area.dge.mec.pt/gramatica/LINGUAMA.pdf>

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.

Sousa, F. & Dinis, R. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular com nuances insulares: a disciplina de História, Geografia e Cultura dos Açores e outras particularidades. In J. 39 Sousa, J. A. Pacheco, J. Morgado e I. C. Viana (Orgs.), *Currículo, Inovação e Flexibilização em Educação* (pp. 131-140). Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/64431/1/Livro%20de%20Atas%202019.pdf>

Souza, A. S. (2021). *O lúdico na prática pedagógica: o desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças das Escolas Públicas do Município de São Luís Gonzaga Maranhão – Brasil* [Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, Escola Superior de

Educação João de Deus]. Repositório Comum.  
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/37141>

Teixeira, A. (2022). *O papel da(s) Língua(s) Materna(s) na aula de Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico* [Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/20691>

Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In Machado, J. & Alves, J. M. (Org.), *Melhorar a Escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 73-90). Faculdade de educação e psicologia da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14704/1/Motivar%20os%20alunos,%20motivar%20os%20professores-%20Faces%20de%20uma%20mesma%20moeda.PDF>

Vygotsky, L. (1976). Play and Its Role in the Mental Development of the Child. In J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Org.), *Play—Its Role in Development and Evolution* (pp. 537-554). Basic Books.

Vygotsky, L. (1989). *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes.

Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Relógio d'Água.

Zabalza, M. A. (2002). *Diários de Aula: Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto Editora.

Zimmerman B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychology*, 48, 135-147.

### **Legislação consultada**

Decreto Legislativo Regional n.º 15/2001/A, de 4 de agosto de 2001

Decreto Legislativo Regional N° 17/2010/A, de 13 de abril de 2010

Decreto Legislativo Regional n.º 23/2023/A, de 26 de junho de 2023

## **Anexos**

### **Anexo I – Inquérito por questionário realizado a Professores de Português e de Inglês no 2.º CEB**

#### **O papel do lúdico na aprendizagem das línguas**

Caro(a) Professor(a),

No âmbito do Relatório de Estágio exigido para a conclusão do Mestrado em Ensino de Português e de Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade dos Açores, solicito a sua colaboração no preenchimento de um questionário sobre a temática "O papel do lúdico na aprendizagem das línguas".

Este questionário destina-se a docentes de Português e de Inglês do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O preenchimento deste questionário demorará cerca de 15 minutos, sendo que deve responder às perguntas em função da sua realidade profissional e da sua perspetiva acerca dos tópicos apresentados.

Após a conclusão do estudo, poderá ser produzido um artigo científico com as principais conclusões. Neste âmbito, informo que todas as informações de dados pessoais serão tratadas confidencialmente e anonimizada sendo que, num espaço temporal de um ano, serão destruídas.

O preenchimento deste questionário não acata quaisquer riscos ou prejuízos para o inquirido. Além disso, pode desistir do seu preenchimento a qualquer momento.

Ao prosseguir para o preenchimento do questionário, o inquirido declara que concorda com os termos supramencionados.

Qualquer esclarecimento adicional ou ação que pretenda sobre os seus dados, deve contactar a responsável, Ana Maria Lima, através do endereço: 20182369@uac.pt

#### **Dados gerais**

##### **1. Sexo**

Feminino

Masculino

##### **2. Idade**

Dos 23 aos 30 anos

Dos 31 aos 40 anos

Dos 41 aos 50 anos

Mais do que 50 anos

### 3. Tempo de serviço

- Menos de 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Entre 11 e 15 anos
- Entre 16 e 20 anos
- Entre 21 e 25 anos
- Mais do que 25 anos

### 4. Disciplina(s) que leciona

- Português
- Inglês

### 5. Instituição onde exerce funções

- Instituição Pública
- Instituição Privada

## O papel do lúdico na aprendizagem das línguas

### 6. A ludicidade tem lugar na aprendizagem?

- Sim.
- Não.
- Não sei.

### 7. Indique, de 1 a 5, sendo que 1 significa que discorda totalmente e 5 significa que concorda totalmente, em que medida concorda ou discorda com as seguintes afirmações sobre o papel da ludicidade na aprendizagem das línguas.

- A ludicidade é um fator de motivação para os alunos.
- A ludicidade permite a construção de aprendizagens significativas.
- A ludicidade vai ao encontro dos interesses dos alunos.
- A ludicidade estimula o pensamento crítico e a resolução de problemas.
- A ludicidade desenvolve competências sociais como a cooperação, a comunicação e a empatia.
- A ludicidade permite que os alunos apliquem conceitos teóricos em situações práticas.

### 8. Como se consegue integrar a ludicidade no processo de aprendizagem?

- Incorporando jogos.
- Promovendo a criatividade.

- Explorando outros ambientes de aprendizagem que não a sala de aula.
- Integrando a tecnologia.
- Promovendo dinâmicas de grupo.
- Integrando elementos de surpresa e de desafio.
- Utilizando recursos pedagógicos.

### **Utilização de estratégias e de materiais lúdicos na prática letiva**

#### **9. Que recursos pedagógicos utiliza na sua prática letiva?**

- Quadro negro, branco ou verde (ardósia ou magnético).
  - Quadro interativo.
  - Cartazes.
  - Jogos didático-pedagógicos.
  - Fotografias/imagens/apresentações.
  - Registos áudio/músicas.
  - Computador (Internet, softwares, plataformas interativas, jogos interativos, passeios/visitas virtuais).
  - Guiões/roteiros.
  - Livros de histórias/enciclopédias/jornais/revistas.
  - Materiais manipuláveis.
  - Materiais não manipuláveis.
  - Manual da disciplina.
  - Outra opção.
- 

#### **10. Utiliza estratégias de caráter lúdico na sua sala de aula?**

- Sim.
- Não.

#### **11. Assinale exemplos de estratégias de cariz lúdico das quais se socorre.**

- «Roleplaying» e dramatizações.
- Música e dança.
- Charadas e adivinhas.
- Quebra-cabeças e palavras cruzadas.
- Escrita criativa.

- Atividades fora da sala de aula.
- Jogos tradicionais.
- Jogos tecnológicos.
- Não utilizo estratégias de cariz lúdico.

**12. Com que frequência mobiliza estratégias lúdicas para ajudar os seus alunos a aprenderem?**

- Todas as aulas.
- Todas as semanas.
- Mensalmente.
- Não mobilizo estratégias lúdicas.
- Outra.

**13. Em que situações utiliza estratégias de carácter lúdico?**

- Abordagem de novos conteúdos.
- Prática de conteúdos.
- Revisão de conteúdos já estudados.
- Avaliação de conteúdos.
- Não utilizo estratégias de carácter lúdico.
- Outra.

**14. Indique, de 1 a 5, sendo que 1 significa que discorda totalmente e 5 significa que concorda totalmente, em que medida concorda ou discorda com as seguintes afirmações sobre a origem dos materiais lúdicos que utiliza.**

	Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
Os materiais lúdicos que utilizo são construídos apenas por mim.					
Os materiais lúdicos que utilizo são construídos por mim e por					

colegas da minha escola.					
Os materiais lúdicos que utilizo são construídos por outras pessoas.					
Os materiais lúdicos que utilizo provêm de origens diversificadas (editoras, Internet).					

**15. Indique, de 1 a 5, sendo que 1 significa que discorda totalmente e 5 significa que concorda totalmente, em que medida concorda ou discorda com as seguintes afirmações sobre a possibilidade de as estratégias e os materiais lúdicos desenvolverem competências nos variados domínios de uma língua.**

	Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
As estratégias e os materiais lúdicos são eficazes para desenvolver competências de compreensão do oral.					
As estratégias e os materiais lúdicos são eficazes para desenvolver competências de produção e interação oral.					
As estratégias e os materiais lúdicos são eficazes para desenvolver competências de leitura e de interpretação de texto.					

As estratégias e os materiais lúdicos são eficazes para desenvolver competências de produção e interação escrita.					
As estratégias e os materiais lúdicos são eficazes para desenvolver o léxico e a gramática.					

**16. Considere os seguintes aspetos como potencialidades da utilização de estratégias e de materiais lúdicos na sua prática letiva. Assinale os 5 que melhor expressam a sua forma de pensar.**

- Aumento do interesse dos alunos.
- Aumento da motivação dos alunos.
- Promoção da autonomia dos alunos.
- Adaptação a diferentes estilos de aprendizagem.
- Fomento do trabalho cooperativo.
- Possibilidade de abordar temas complexos de forma mais acessível.
- Integração de aspetos culturais no ensino de línguas.
- Promoção da empatia e compreensão intercultural.

**17. Considere os seguintes aspetos como desafios à utilização de estratégias e de materiais lúdicos na sua prática letiva. Assinale os 5 que melhor expressam a sua forma de pensar.**

- Falta de acesso a estratégias e materiais adequados.
- Falta de formação sobre como integrar estratégias e materiais lúdicos no currículo.
- Resistência dos alunos ao uso de estratégias e de materiais lúdicos.
- Dificuldade em avaliar o progresso dos alunos durante atividades lúdicas.
- Limitações de tempo para preparar e implementar atividades lúdicas.
- Questões de espaço físico na sala de aula.
- Adaptação de estratégias e de materiais lúdicos para alunos com necessidades de saúde especiais.

Disponibilidade financeira para adquirir materiais lúdicos.

**18. Indique razões que justificam, na sua opinião, a utilização ou a não utilização de estratégias e de materiais de carácter lúdico nas aulas de línguas.**

---

Obrigada pela sua participação.

## Anexo II – Análise das respostas dos Professores participantes (razões para a utilização de estratégias e materiais de caráter lúdico)

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
Motivação e interesse dos alunos para a aprendizagem	Motivação	Aumento da motivação dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «contribuem para um aumento da motivação dos alunos pelas aprendizagens»</li> <li>- «motivam os alunos»</li> <li>- «importante para que os alunos se sintam motivados no estudo»</li> <li>- «os alunos ficam mais motivados»</li> </ul>	4
	Interesse	Aumento do interesse dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «estes demonstram mais interesse»</li> <li>- «para que tenham interesse em aprender»</li> <li>- «interessados no que eu vou abordar na aula»</li> <li>- «acompanhar os interesses dos alunos»</li> <li>- «captar a atenção e interesse dos alunos»</li> <li>- «incentiva o interesse dos alunos»</li> <li>- «é importante cativar os alunos»</li> </ul>	7

	Participação	Aumento da participação dos alunos	- «faz com que sejam mais participativos»	1
Facilitador de aprendizagens significativas	Aprendizagens significativas	Facilitação da Compreensão e Retenção	- «tornando-as mais interessantes e significativas» - «facilita substancialmente a aprendizagem das crianças» - «tornam a aprendizagem mais dinâmica e diversificada»	3
Interculturalidade com a língua estrangeira	Novos idiomas e culturas	Possibilidade de aprender novos idiomas e conhecer novas culturas	- «novos idiomas e novas culturas»	1
		Possibilidade de aprender sobre temáticas relacionadas com a língua estrangeira	- «fomentar cooperação de temáticas relacionadas com língua estrangeira»	1
Jogos Pedagógicos no Ensino de Línguas	Utilização de jogos pedagógicos	Essencialidade dos Jogos na Prática Pedagógica	- «impossível lecionar inglês sem utilizar jogos pedagógicos»	1

### Anexo III – Análise das respostas dos Professores participantes (razões para a não utilização de estratégias e materiais de carácter lúdico)

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
Desafios e limitações das estratégias e dos materiais lúdicos	Restrição de recursos e de tempo	Recursos	- «falta de recursos»	1
		Tempo	- «falta de tempo» - «tomam bastante tempo das aulas» - «que ocupam demasiado tempo das aulas»	3
	Distração durante as aulas	Potencial de distração de estratégias e materiais lúdicos	- «demasiado distrativo para os alunos» - «não podemos deixar que os alunos só se foquem neste tipo de estratégias	2
	Avaliação	Preparação para avaliações tradicionais	- «os alunos não serão avaliados com materiais lúdicos» - «é importante prepará-los com as estratégias tradicionais»	2

**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**

**Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**

Rua da Mãe de Deus

9500-321 Ponta Delgada

Açores, Portugal