

2.º CICLO
PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/LÍNGUA ESTRANGEIRA

O jogo como atividade de revisão no nível de iniciação em Português Língua Estrangeira

FLORA ROSA DA CONCEIÇÃO

M

2025



FLORA ROSA DA CONCEIÇÃO

O jogo como atividade de revisão no nível de iniciação em Português Língua Estrangeira

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em português língua segunda/ língua estrangeira, orientado pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Renna de Carvalho,

pela Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte e pela Professora Doutora Ana Isabel de Jesus Fernandes

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025

Sumário

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	5
Agradecimentos	6
Resumo.....	7
Abstract	8
Índice de Figuras (ou Ilustrações)	9
Índice de Tabelas (ou Quadros)	10
Índice de Gráficos.....	11
Lista de abreviaturas e siglas	12
Introdução.....	13
Capítulo 1 : Enquadramento Teórico	15
1.1 A potencialidade do uso do jogo didático no ensino-aprendizagem de LE.....	16
1.2 A importância do jogo didático no ensino-aprendizagem de LE – Vantagens	20
1.2.1 As possíveis dificuldades no uso do lúdico no ensino-aprendizagem de LE	22
1.3 O papel da revisão no ensino-aprendizagem de LE.....	24
1.3.1 O jogo como uma ferramenta de revisão	27
1.3.2 Seleção dos jogos.....	28
1.3.2.1 Ensino-aprendizagem no nível iniciação	28
1.3.2.2 Ensino-aprendizagem de adultos	30
1.3.2.3 Diversidade Cultural e Nacionalidades	30
1.3.3 Tipos de jogos de revisão.....	31
1.3.3.1 Competição: Jogo <i>Jeopardy</i>	33
1.4 O papel do professor.....	33
Capítulo 2 : Contextualização da prática pedagógica	36
2.1 Caracterização da turma	37
2.2 Unidade Letiva 1	38
2.2.1 Apreciação crítica – Unidade Letiva 1.....	43
2.3 Unidade Letiva 2	44
2.3.1 Apreciação crítica – Unidade Letiva 2.....	49
2.4 Unidade Letiva 3	50
2.4.1 Apreciação crítica – Unidade Letiva 3.....	59
2.5 Unidade Letiva 4	59
2.5.1 Apreciação crítica – Unidade Letiva 4.....	70

Capítulo 3 : Avaliação	72
3.1 Observação direta na aula	72
3.1.1 “Que horas são?” (Unidade Letiva 1)	72
3.1.2 “A que horas...” (Unidade Letiva 2)	75
3.1.3 As estações do ano (Unidade Letiva 3) - Jogo digital.....	77
3.1.4 As estações do ano (Unidade Letiva 3) - Jogo em papel	79
3.1.4.1 Avaliação baseada na produção escrita	81
3.1.5 Revisão de todos os conteúdos aprendidos (Unidade Letiva 4).....	82
3.1.6 As lojas (Unidade Letiva 4).....	84
3.2 Análise dos resultados do inquérito	86
Considerações Finais	92
Referências Bibliográficas	95
Anexos	100

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo ao trabalho.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this report, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex to this work.

Porto, 22 de Setembro de 2025/ Porto, 22 September 2025

Flora Rosa Da Conceição

Agradecimentos

Ao realizar este relatório, seja fisicamente ou mentalmente, recebi muito apoio e ajuda de muitas pessoas, por isso, gostaria de aproveitar esta oportunidade para agradecer e expressar a minha gratidão a cada um de vocês que fazem parte do meu caminho:

À minha família, especialmente aos meus pais, aos meus avós e à minha irmã, agradeço por todo o apoio no meu percurso académico. Mesmo que estejam longe em Macau, sempre enviaram mensagens e cartas para me incentivar. Sem os seus suportes, eu não teria chegado tão longe. Não há palavras que possam descrever o quanto estou grata a vocês.

À Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, a minha co-orientadora do relatório, agradeço por sempre ter sido paciente ao ouvir as minhas opiniões e pela sua dedicação neste trabalho. Mesmo com o título de co-orientadora, sempre me ajudou como orientadora do meu relatório, respondendo aos meus emails rapidamente e dando-me melhores ideias para o meu trabalho.

À Professora Doutora Ana Isabel Fernandes, a minha orientadora de estágio, agradeço por me orientar como ser uma professora, pelos diferentes aspetos aos quais preciso de prestar atenção na sala de aula, como planear uma aula, preparar os materiais didáticos e responder às questões dos alunos. Estou grata por todo o carinho desde a primeira aula até à última.

À Professora Doutora Ângela Carvalho, agradeço por estar sempre atenta e responsável pelos nossos progressos de estágio e por nos dar lembretes e sugestões.

A todos os professores e colegas que encontrei neste curso de Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, em especial Amy, Edwina, Estela e Stacy, foi um prazer ter passado tempo e conhecido todos vocês nos últimos dois anos. Obrigada por serem simpáticos e me ajudarem neste percurso académico. Aprendi muito com cada um de vocês e desejo-lhes sempre sucesso.

Resumo

Este relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira da Universidade do Porto (2024/2025). O objetivo é explorar as potencialidades dos jogos como uma atividade de revisão na sala de aula do nível iniciação e como estes podem melhorar a motivação dos aprendentes no processo do ensino-aprendizagem do português língua estrangeira. Esta investigação foi realizada no contexto do estágio-pedagógico, numa turma de Português como língua estrangeira do nível A1.1, na Faculdade de Letras.

A fim de responder às questões de investigação, foram implementados jogos em papel e em formato digital, ao longo de quatro aulas. Estes jogos foram selecionados e criados através de consideração do seu valor motivacional e interativo, bem como em função da prática de recuperação, a qual sugere que a utilização de *quiz* ou teste pode beneficiar a consolidação e retenção na memória, na aprendizagem de línguas.

Observámos diretamente o desempenho dos aprendentes, incluindo a forma de comunicação e interação entre os colegas, as frases que produziam, as suas emoções e atitudes em relação aos jogos e as possíveis dificuldades encontradas. Verificou-se que os alunos estavam altamente motivados e sentiram-se confortáveis durante a maioria das atividades. Além disso, a melhoria dos alunos foi notável, em comparação com o seu percurso de aprendizagem ao longo das aulas. Para analisar também as opiniões dos alunos, foi realizado um inquérito através do *Google Forms* depois do curso, no qual se confirmou o efeito positivo dos jogos de revisão e se verificou um grande interesse e prazer nas práticas de recuperação.

Palavras-chave: jogos didáticos, revisão, ensino-aprendizagem do português língua estrangeira, consolidação

Abstract

This report was carried out as part of the requirements of the Master's Degree in Portuguese as a Second/Foreign Language of University of Porto (2024/2025). It aims to find out whether games can be used in the beginner-level classrooms as a tool to review content and to enhance motivation in the language learning and teaching process. This was investigated through an internship conducted in an A1.1 Portuguese as a foreign language course in Faculty of Arts and Humanities.

To address the research questions, both paper-based and digital games were implemented in each of the four lessons. These games were selected and designed based on their motivational and interactive features, as well as the idea of retrieval practice, which suggests that using quizzes or tests can help consolidate and boost our memories in language learning.

By observing the student's performance, including the way of how they communicate with their classmates, the sentences that they produced, their emotions and attitudes towards the games and the difficulties they encountered, it was found that students were highly-motivated and comfortable during most of the activities. Furthermore, students' improvements were noticeable when comparing their learning progress across the four lessons. In addition, learners' opinions were collected through a questionnaire in Google forms, which showed a positive effect of the revision games and demonstrated strong interest and enjoyment towards the game practices.

Key-words: didactic games, revision, Portuguese as a foreign language learning and teacher, consolidation

Índice de Figuras (ou Ilustrações)

FIGURA 1 – OPERAÇÃO DO FILTRO AFETIVO	20
FIGURA 2 – APLICAÇÃO DE JOGOS PARA PROMOVER A RETENÇÃO A LONGO PRAZO	27
FIGURA 3 – ESCALA GLOBAL DOS NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA.....	29
FIGURA 4 – MODELO DOS PAPÉIS DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM BASEADA EM JOGOS	34
FIGURA 5 – O DOMINÓ DAS HORAS	42
FIGURA 6 – IMAGEM DOS ALUNOS A JOGAR O DOMINÓ DAS HORAS	42
FIGURA 7 – EXEMPLO DE QUESTÕES USADAS NO JOGO <i>KAHOOT</i>	48
FIGURA 8 – IMAGEM DO JOGO <i>WORDWALL</i>	54
FIGURA 9 – IMAGEM DOS ALUNOS A JOGAR O <i>WORDWALL</i>	55
FIGURA 10 – <i>PUZZLES</i> DE PREPOSIÇÕES E DE FRASES.....	56
FIGURA 11 – <i>PUZZLES</i> DE IMAGEM	56
FIGURA 12 – EXEMPLO DE COMO FAZER O <i>PUZZLE</i>	57
FIGURA 13 – IMAGENS DOS ALUNOS A JOGAR O <i>PUZZLE</i>	58
FIGURA 14 – JOGO DE <i>JEOPARDY</i> PROJETADO NO ECRÃ.....	63
FIGURA 15 – IMAGENS DAS QUESTÕES DO JOGO <i>FACTILE</i>	64
FIGURA 16 – IMAGEM DAS RESPOSTAS DO <i>FACTILE</i>	65
FIGURA 17 – IMAGENS DOS ALUNOS A JOGAR O <i>FACTILE</i>	66
FIGURA 18 – IMAGEM DO MATERIAL DO JOGO <i>ROLEPLAY</i>	67
FIGURA 19 – IMAGEM DA FUNÇÃO “ <i>SPACE RACE</i> ” DO <i>SOCRATIVE</i>	67
FIGURA 20 – IMAGENS DA QUESTÃO DO <i>SOCRATIVE</i> APRESENTADA NO TELEMÓVEL.....	68
FIGURA 21 – IMAGEM DOS ALUNOS A JOGAR O <i>SOCRATIVE</i>	69
FIGURA 22 – EXEMPLO DA QUESTÃO DO <i>QUIZIZZ</i>	70
FIGURA 23 – JOGO DE <i>PUZZLE</i> CONCLUÍDO PELO GRUPO DE M E N	81

Índice de Tabelas (ou Quadros)

TABELA 1 – PLANIFICAÇÃO DA AULA Nº. 1	39
TABELA 2 – PLANIFICAÇÃO DA AULA Nº. 2	45
TABELA 3 – PLANIFICAÇÃO DA AULA Nº. 3	51
TABELA 4 – PLANIFICAÇÃO DA AULA Nº. 4	60
TABELA 5 – TABELA DA OBSERVAÇÃO DE AULA (DOMINÓ DAS HORAS)	72
TABELA 6 – TABELA DA OBSERVAÇÃO DE AULA (KAHOOT)	75
TABELA 7 – TABELA DA OBSERVAÇÃO DE AULA (WORDWALL)	77
TABELA 8 – RESULTADOS DO <i>WORDWALL</i>	78
TABELA 9 – TABELA DA OBSERVAÇÃO DA AULA (<i>PUZZLE</i>).....	79
TABELA 10 – TABELA DA OBSERVAÇÃO DE AULA (<i>FACTILE</i>)	82
TABELA 11 – TABELA DA OBSERVAÇÃO DE AULA (<i>SOCRATIVE</i>).....	84

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – RESPOSTA À PERGUNTA 2 DO QUESTIONÁRIO	37
GRÁFICO 2 – RESPOSTA À PERGUNTA 3 DO QUESTIONÁRIO	37
GRÁFICO 3 – RESPOSTA À PERGUNTA 4 DO QUESTIONÁRIO	87
GRÁFICO 4 – RESPOSTA À PERGUNTA 5 DO QUESTIONÁRIO	88
GRÁFICO 5 – RESPOSTA À PERGUNTA 6 DO QUESTIONÁRIO	88
GRÁFICO 6 – RESPOSTA À PERGUNTA 7 DO QUESTIONÁRIO	89
GRÁFICO 7 – RESPOSTA À PERGUNTA 8 DO QUESTIONÁRIO	89
GRÁFICO 8 – RESPOSTA À PERGUNTA 9 DO QUESTIONÁRIO	90

Lista de abreviaturas e siglas

CE.....	COMPREENSÃO ESCRITA
CO.....	COMPREENSÃO ORAL
EE.....	EXPRESSÃO ESCRITA
EO.....	EXPRESSÃO ORAL
FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
U.P	UNIVERSIDADE DO PORTO
PLE	PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
PNM	PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA
LE.....	LÍNGUA ESTRANGEIRA
L2	LÍNGUA SEGUNDA
QECR.....	QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS
TPC	TRABALHO PARA CASA
PPT.....	POWERPOINT

Introdução

“Vamos jogar!” é uma frase simples que só de ser ouvida, já desperta motivação e entusiasmo. Quando participamos num jogo, seja *online*, de cartas ou de tabuleiro, sempre conseguimos compreender facilmente as regras e lembrar-nos de quase todos os passos que seguimos. No entanto, quando se trata da aprendizagem na sala de aula, muitos alunos têm dificuldades em manter a concentração e a participação ativa, ao contrário do que acontece nos jogos. Face a esta situação, surge uma questão de investigação: seria possível integrar jogos didáticos no ensino-aprendizagem? Em relação a esta questão, ainda existe muito debate sobre a eficácia do uso de jogos no domínio da educação.

Embora não seja possível transformar toda a aula em uso de jogos, mesmo a inclusão parcial na sala de aula vai ser uma boa oportunidade para conectar os novos conteúdos aprendidos com os jogos pedagógicos de revisão, uma vez que, na maioria das vezes, durante a exposição dos conteúdos, os alunos ainda não conseguem generalizar ou assimilar bem todos os materiais e todas as informações fornecidas.

Com base na hipótese do filtro de Krashen (1982) que salienta a importância da motivação na aquisição de língua, e na proposta de Roediger e Butler (2011), sobre a estratégia da prática de recuperação no processo de ensino-aprendizagem, surgiu a proposta de integrar jogos didáticos no contexto do estágio pedagógico, como uma estratégia de rever, motivar e reforçar os conhecimentos adquiridos na sala de aula do nível A1.1.

Neste presente trabalho, proponho as questões de investigação seguintes:

1. Seria possível utilizar jogos como uma ferramenta de revisão na sala de aula de PLE?
2. De que forma os jogos podem influenciar a motivação e a participação dos aprendentes nas práticas de revisão?
3. Que tipos de jogos são mais adequados para realizar atividades de revisão em sala de aula do nível inicial (A1.1)?

Tendo em conta as questões de investigação, o presente trabalho inicia-se com o Capítulo I – o Enquadramento Teórico. Em primeiro lugar, esta parte centra-se em definir o conceito de “jogo”, apresentado as definições propostas por diferentes autores. Em segundo lugar, explora-se a potencialidade dos jogos no contexto do ensino-aprendizagem de LE, introduzindo uma breve evolução dos métodos de ensino de LE e o surgimento de novas abordagens pedagógicas, como o uso de jogos. Em terceiro lugar, abordam-se as vantagens e as possíveis dificuldades associadas ao uso de atividade lúdicas na sala de aula, destacando a sua importância no processo de aprendizagem e como este instrumento didático pode captar a atenção e facilitar a compreensão dos conteúdos. Depois, analisa-se o papel da revisão no ensino de LE e a forma como os jogos didáticos podem ser integrados nas aulas. Por fim, apontam-se alguns fatores importantes na planificação das aulas, particularmente no que diz respeito às atividades lúdicas, discutem-se diferentes tipos de jogo e reflete-se sobre o papel do professor na implementação dos jogos em contexto de sala de aula.

Relativamente ao segundo capítulo, apresenta-se a contextualização do estágio pedagógico, começando pela apresentação do perfil dos estudantes como as suas nacionalidades e a planificação das quatro unidades letivas. Por fim, no terceiro capítulo, procede-se à análise dos resultados da observação direta dos estudantes e dos inquéritos realizados aos aprendentes.

Capítulo 1 : Enquadramento Teórico

Trata-se de um capítulo teórico que sustenta o presente trabalho relacionado com o ensino-aprendizagem de PLE, baseado no uso do jogo como o instrumento de revisão. Nesta secção, apresenta-se a definição de jogo, a potencialidade do jogo no contexto pedagógico e as possíveis dificuldades que dele decorrem. Discutimos o papel da revisão no ensino-aprendizagem de LE e como os jogos podem ser utilizados como uma prática de recuperação, refletindo os fatores relacionados com o público-alvo que temos de levar em consideração e destacando ainda o papel do professor na implementação do jogo em contexto de sala de aula.

1. O que é jogo?

De acordo com o dicionário *online* Infopédia da Porto Editora, a palavra “jogo” é um substantivo que significa “atividade lúdica executada por prazer ou recreio, divertimento, distração”. Por outro lado, no dicionário Priberam, aparece como “Exercício ou passatempo entre duas ou mais pessoas das quais uma ganha, e a outra, ou as outras, perdem”. Para a definição deste termo, vários autores têm opiniões diferentes.

Segundo Kishimoto (1994, p.108), o jogo pode ser definido sob três aspetos principais:

1. O resultado de um sistema linguístico

O jogo, como um sistema linguístico, funciona num contexto social específico, no qual os participantes, como os “interlocutores”, interagem e partilham informações para chegar a uma compreensão mútua. Isto evidencia que o jogo é útil para a aprendizagem de línguas, uma vez que cria um ambiente de aprender línguas num contexto da vida quotidiana ou da sociedade.

2. Um sistema de regras

Todos os jogos possuem a sua própria lista de regras (implícita ou explícita), que são diferentes de jogo a jogo. Para a sequência de um jogo, as regras desempenham um papel indispensável.

3. Objeto

O jogo como um objeto permite aos participantes explorarem visualmente e sensorialmente o lúdico.

Conforme Huizinga (1950), na sua obra *Homo Ludens: A study of the play-element in culture*, o jogo não é um subproduto da cultura, mas a base do seu desenvolvimento, conectando as diferentes atividades culturais. Ele definiu-o como “uma atividade voluntária com regras” realizada dentro de determinados limites de tempo e espaço, que cria uma sensação de alegria, tensão e uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana” (1950, p.28). Por outro lado, Sutton Smith (1997, p.231) afirma que o jogo é “uma simulação virtual” com regras e variações que oferecem aos jogadores a oportunidade de explorar emoções simbólicas como perda, medo, incerteza e capacidade de ultrapassar desafios.

Tendo em conta as definições apresentadas, mesmo com algumas ideias diferentes, podemos concluir que a definição comum da palavra “jogo” é que é uma atividade que possui uma lista de regras com objetivos específicos, e um ambiente para os participantes explorarem emocionalmente e fisicamente as estruturas sociais e cognitivas. Portanto, adaptar o jogo na sala de aula vai ser uma boa mudança para atrair aprendentes a envolverem-se na aula, consolidando os conhecimentos aprendidos.

1.1 A potencialidade do uso do jogo didático no ensino-aprendizagem de LE

De acordo com Kishimoto (1994), antigamente, o jogo servia como uma ferramenta de lazer e passatempos. Mas, até ao período do Renascimento, o jogo começava a ser usado no contexto educativo. Ainda apontado por Siquierolli e Silveira (2018, p.203), independentemente da “idade, cor, sexo ou condição financeira”, é normal e comum que joguemos. Como o que é dito por Albert Einstein, “*play is the highest form of research*”. É verdade que nós jogamos para obter alegria, mas enquanto jogamos, também estamos a explorar, testar hipóteses e absorver novos conhecimentos. No

entanto, segundo Prensky (2001), as pessoas pretendem relacionar a aprendizagem e o treino com a dor em vez de diversão, como defende uma pessoa numa empresa:

If you look universally at every language, every culture has the equivalent of “no pain, no gain: as a proverb. I think it’s partly due to the survival need of human beings that usually suffering results in learning.

(Prensky, 2001, p.4)

À luz desta relação entre dor e aprendizagem, o autor salientou que “é verdade que podemos aprender com nossa experiência negativa “a dor”, mas uma aprendizagem eficaz não tem de ser dolorosa”. Além disso, embora ainda haja pessoas que reconhecem os jogos apenas como um tipo de entretenimento, o seu valor educativo está a ter cada vez mais influência no ensino, e assim também no ensino de LE. Conforme o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) (2001, p.88), “o jogo desempenha um papel fundamental na aprendizagem da língua e pode ser aplicado em domínios diferentes”.

Segundo Tagore (1917), “*the highest education is that which does not merely give us information but make our life in harmony with all existence*”. Nesse sentido, para conectar-se com pessoas ou outras culturas de todo o mundo, a aprendizagem de LE desempenha um papel indispensável, promovendo uma compreensão mais profunda entre os indivíduos. No que diz respeito ao ensino de LE, Santos (2020) apresentou a evolução dos métodos de ensino de LE ao longo dos anos, com base em autores como Richards e Rodgers (1991), Almeida Filho (1999), Silva (2004) e Pérez (2007). A apresentação segue uma ordem cronológica, começando pelo método tradicional e passando pelo método direto, método áudio-oral, método audiovisual, método comunicativo, abordagem acional e bilingue, e, por fim, o pós método.

1. Método tradicional

O método tradicional de ensino de LE nos séculos XIX foi a memorização dos livros, os estudantes tomavam notas de vocabulário, traduziram os vocábulos e tinham de memorizá-los. A aprendizagem centra-se nas competências de gramática e lexical. Contudo, uma vez que este método não chegou a praticar a competência oral, que é

também um elemento importante na aprendizagem de LE para fins comunicativos e comerciais, procurou-se outro método.

2. Método direto

Este método centra-se na prática das competências de compreensão oral, compreensão escrita, oralidade e escrita. Os professores e os aprendentes comunicam só na língua-alvo, criando um contacto direto com a LE, como a interação oral e gestual com o uso de materiais didáticos relacionados com a vida quotidiana.

3. Método áudio-oral

Trata-se de um método pedagógico centrado nas competências orais, que promove a prática da oralidade através da repetição de padrões estruturais a fim de formar hábitos linguísticos. Em vez da explicação das regras gramaticais, os professores só ensinam com modelos e exemplos, portanto, este método foi criticado pelo facto de os estudantes se revelarem incapazes de comunicar espontaneamente.

4. Método audiovisual

É uma evolução do método direto, em que as imagens servem como suporte principal no ensino de LE para a compreensão e memorização dos conteúdos. Este método passou por três gerações, ou seja, três mudanças. Para as primeiras duas gerações, os componentes visuais e auditivos funcionaram como um suporte para a memorização e repetição dos conteúdos aprendidos e o professor desempenhava um papel central. Mas, quando chegou a terceira, este método torna-se mais comunicativo, no qual as imagens deixaram de ser o suporte principal, tornaram-se um apoio na produção ou interação oral, para facilitar a autonomia e criatividade dos aprendentes.

5. Método comunicativo

Centra-se na competência comunicativa, em que o professor assume o papel de orientador na sala de aula, adaptando-se às necessidades dos aprendentes, que passam a ter um papel mais autónomo na aprendizagem de LE. Nesta abordagem comunicativa, enfatiza-se mais o uso de textos autênticos, ou seja, conteúdos de contextos reais de comunicação.

6. Abordagem acional e Abordagem bilingue

Trata-se de duas abordagens introduzidas pelo QECR que promovem o uso de recursos digitais, a autonomia dos aprendentes e a diversidade linguística. Em relação à abordagem acional, a ideia principal é desenvolver uma competência social e colaborativa com tarefas em contextos reais. Para a abordagem bilingue, o contacto com diferentes línguas procura facilitar a intercompreensão, tornando a aprendizagem mais eficaz.

7. Pós-método

Este método é o que mais se aproxima da abordagem utilizada hoje em dia, na qual os professores têm de ser mais flexíveis, combinando diferentes métodos ao preparar as aulas, a fim de se adaptarem às necessidades dos alunos, ao ambiente da sala de aula e ao contexto cultural.

Com a evolução do ensino de LE, observa-se que, no passado, o processo de ensino-aprendizagem era centrado na memorização e no professor. Hoje em dia, embora o papel do professor continue a ser essencial, a autonomia dos estudantes tornou-se um fator mais importante na sala de aula, que é mais eficiente no treino de diferentes competências, em comparação com o passado. Além disso, na perspetiva dos professores, a procura de novas tendências e a sua integração nos materiais didáticos constituem um elemento fundamental, e uma dessas novas tendências na aprendizagem de LE é a utilização de estratégias lúdicas. Como afirmam Wright, Betteridge e Buckby (2006), a aprendizagem de uma língua não é uma tarefa fácil, os aprendentes têm sempre de fazer muitos esforços para serem capazes de usar os novos conhecimentos adquiridos, e o jogo, nesse sentido, ajuda-os a aguentar o interesse pela aprendizagem. Ao contrário do ensino tradicional, que está sempre relacionado com as palavras “regras” e “aborrecido”, o jogo permite aos aprendentes terem uma relação mais autêntica com os conteúdos e promoverem uma boa cooperação com os colegas de culturas diferentes, encarando assim a ideia de harmonia defendida por Tagore (1917).

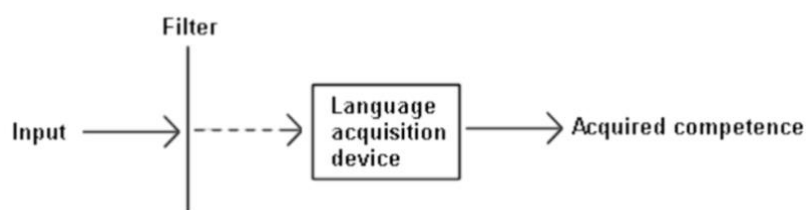
1.2 A importância do jogo didático no ensino-aprendizagem de LE –

Vantagens

No ensino-aprendizagem, qual seria o elemento mais importante? A cooperação? A atenção? Ou a memorização? No entanto, é verdade que todos esses aspetos fazem parte da aula, mas sem a motivação, é difícil para os aprendentes acompanharem os conteúdos que estão a aprender nas aulas.

Uma das primeiras vantagens dos jogos no processo de ensino-aprendizagem de LE é, portanto, a motivação. O próprio jogo é, por definição, uma forma de diversão que, independentemente da faixa etária, faz parte da vida das todas as pessoas. Segundo a hipótese do filtro afetivo apresentada por Krashen (1982), a aquisição de língua segunda pode ser influenciada por fatores emocionais ou psicológicos, como “a motivação, atitude, autoestima e ansiedade”. Quando o filtro afetivo está alto, significa que os aprendentes se sentem ansiosos ou desmotivados, o *input* pode ser bloqueado na aquisição de língua, afetando negativamente a cognição na aprendizagem. Por outro lado, quando o filtro está baixo, significa que os estudantes se sentem seguros e confiantes, o que facilita a aquisição do *input*.

Figura 1 – Operação do filtro afetivo



Fonte: Krashen, Stephen. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition.

Para integrar o filtro afetivo na sala de aula, Du (2009) propôs duas sugestões. Em primeiro lugar, é importante que os professores cultivem os interesses dos aprendentes, ajudando-os a manter-se sempre motivados. Por exemplo, podem procurar diversos métodos inovadores, manter o ambiente da sala de aula ativo e agradável, introduzir ocasionalmente conteúdos relacionados com a cultura da língua-alvo de vez em quando,

oferecer atividades interativas e autónomas que lhes permitam explorar os conteúdos e reconhecer os seus pontos fortes e fracos. Além disso, dado que a confiança é também um elemento crucial na aprendizagem, os professores podem criar um ambiente mais inclusivo com elogios e incentivos. Ao considerar estes fatores, o jogo didático pode revelar-se uma boa alternativa na aquisição de PLE.

Com o auxílio de jogo didático na aula, os aprendentes podem tornar-se mais ativos e motivados com o elemento de “diversão” no ensino-aprendizagem, como apresentado por Dattilo e Kleiber (1998): *“When participants independently access enjoyment and create environments conducive to enjoyment, functional improvements should result”* (p.262). A título de um exemplo, no estudo de Grimshaw e Cardoso (2018), mostra que a maioria dos estudantes se sentiram menos nervosos ou ansiosos depois da realização dos jogos didáticos. Isto significa que o lúdico não serve apenas para quebrar o gelo, mas também contribui para a redução da ansiedade associada a cometer erros. Ao criar um ambiente mais relaxado, os alunos tornam-se mais confiantes na participação das atividades de aula, aumentando a vontade de comunicar, estimulando a criatividade (Ibrahim, 2017) e formando uma aprendizagem eficaz de LE.

Além do processo do jogo, o *feedback* constitui uma parte crucial da aula. Segundo Brown (1994), o desenvolvimento bem-sucedido da interlíngua depende do *feedback*. Quando uma pessoa começa a aprender um novo sistema linguístico, ou seja, uma nova língua, é comum que a sua língua materna influencie a aprendizagem da língua-alvo. Com os *feedback* corretivos, os aprendentes conseguem ajustar o desenvolvimento da sua interlíngua, identificar e corrigir os seus erros e, conseqüentemente, melhorar a sua aprendizagem de LE. De acordo com a teoria do construtivismo, uma aprendizagem funcional depende da reflexão e da interpretação das suas experiências (Allen, 2022). Durante as atividades lúdicas, os aprendentes, como jogadores, podem ter um contacto visual ou sensorial com os elementos do jogo, o que lhes permite resolver cada pergunta, avaliar os seus desempenhos e saber imediatamente se as suas respostas estão corretas ou não, promovendo uma reflexão crítica. Por outro lado, em relação à perspectiva do professor, os jogos podem ser uma ferramenta de avaliação, já que os resultados constituem a oportunidade de saber as etapas do processo de aprendizagem,

tal como, o uso de vocabulário e os conhecimentos gramaticais. Além disso, os jogos requerem uma linguagem espontânea, o que permite aos professores obterem uma visão geral do desempenho dos aprendentes.

Segundo Huizinga (1950, p.13), o jogo contribui para a promoção do agrupamento social, criando uma comunidade que conecta diferentes culturas e pessoas, por meio da atividade lúdica. Para integrar o lúdico na aula, é comum que os professores organizem os alunos em grupos. Nesta fase, é importante que prestem atenção à composição dos grupos, pois, embora os aprendentes pertençam à mesma turma, os seus níveis de proficiência podem variar. Esta dinâmica permite que os alunos pratiquem os conteúdos de forma colaborativa (Costa, 2012), beneficiando especialmente os menos proficientes que podem aprender com colegas mais avançados. Como afirma Porter (1985), o trabalho em grupo oferece um ambiente comunicativo mais natural, semelhante ao da vida real, favorecendo a produção de frases completas e evitando respostas lacônicas, como frequentemente ocorre em interações professor-aluno. Portanto, o jogo promove a intercompreensão entre os colegas, o que é essencial para a aquisição da língua, pois, como destaca Howatt (1984), a aprendizagem linguística é facilitada por meio da comunicação.

Em suma, integrar o lúdico na sala de aula torna o ensino-aprendizagem mais divertido, trazendo benefícios para professores e estudantes como o estímulo à criatividade, o aumento da participação, o acompanhamento do desempenho dos estudantes, a redução da ansiedade e a promoção de uma comunicação autêntica. Mas, de forma geral, é crucial que os professores ajustem os conteúdos lúdicos, tendo em conta o público-alvo e que, ao mesmo tempo, os aprendentes também tenham de compreender que não estão a brincar ou apenas a divertir-se.

1.2.1 As possíveis dificuldades no uso do lúdico no ensino-aprendizagem de LE

Embora o jogo nos traga muitas vantagens no contexto pedagógico, ao mesmo tempo, também há algumas dificuldades que os professores e aprendentes podem enfrentar.

Em primeiro lugar, a preparação do jogo. Seja um jogo em papel ou em formato digital, organizar uma atividade lúdica adequada a um conteúdo específico não é uma tarefa

fácil. No caso dos jogos em papel, como o próprio nome indica, os professores precisam de investir algum tempo para criar esses materiais didáticos. Por exemplo, ao preparar um jogo de cartas, é necessário planejar o conteúdo, criar os cartões, imprimi-los e recortá-los, o que envolve um processo complexo, especialmente quando a turma tem mais de um grupo. Por outro lado, quanto aos jogos digitais, embora possam parecer um pouco mais práticos do que os jogos em papel, também consomem tempo para encontrar uma plataforma adequada para os aprendentes, sendo que, às vezes, essas plataformas pedagógicas implicam custos.

Em segundo lugar, a questão da competência técnica. Hoje em dia, com o avanço da tecnologia, é importante que os professores recebam formação sobre o uso das novas tecnologias. Como, às vezes, podem ocorrer questões técnicas durante a aula, portanto, os professores têm de se familiarizar com as plataformas didáticas escolhidas para a aprendizagem. Como diz em Bourgonjon e Hanghøj (2011), os professores não precisam de ser especialistas técnicos, mas pelo menos têm de saber como cada recurso didático funciona e quais são os seus objetivos.

Outro obstáculo na aplicação do jogo didático é o nível inadequado do material e a falta de familiaridade com o lúdico. Segundo um estudo feito por Najim (2024, p.240), alguns aprendentes podem enfrentar desafios no início dos jogos, uma vez que não conhecem bem a plataforma digital ou as regras podem ser um pouco difíceis de entender, reduzindo o interesse dos alunos e levando a uma atitude negativa perante a aprendizagem.

Com a análise das vantagens e das dificuldades do jogo didático no ensino de LE, podemos ver que o jogo pode ser considerado um instrumento eficaz não só para introduzir novos conteúdos, mas também pela sua função de revisão, ajudando a consolidar os conteúdos aprendidos. No entanto, os professores têm de estar bem preparados e planejar a aula com antecedência antes de a lecionar.

1.3 O papel da revisão no ensino-aprendizagem de LE

Enquanto estudante, alguma vez tentou memorizar os materiais para um exame e, passado algum tempo, já não se conseguia lembrar dos conteúdos? A revisão didática é, certamente, um processo crucial na aprendizagem, mas é também um fator muitas vezes esquecido em sala de aula, principalmente devido à falta de tempo. Em relação aos alunos, muitos aprendentes recorrem a métodos pouco eficazes para a sua aprendizagem. Nos dias de hoje, a procrastinação é comum, inclusive no contexto de estudo, adiando-se o ato de estudar até à data limite, o que traz muitos trabalhos ao cérebro para memorizar e adquirir todos os conteúdos num curto período de tempo. Para resolver o problema de procrastinação, Michael (1991) propôs a realização frequente de exames em sala de aula, ajudando os aprendentes a acompanhar os conteúdos. Contudo, a ideia de “exame” pode ser vista como algo pressionante. Assim, a inclusão de momentos de revisão, como *quizzes* ou exercícios de autoavaliação, pode ser uma alternativa melhor e, sem dúvida, gerar um estudo com ritmo mais equilibrado.

Antes de tratarmos do seu valor pedagógico, é importante que compreendamos o que se pretende dizer com a palavra “revisão”. Conforme o Dicionário de Cambridge, a palavra “revisão” aparece como sendo “*study of work you have done, in order to prepare for an exam*”; e no dicionário da Porto Editora, Infopédia, surge como o “ato ou efeito de rever”. Tal como a revisão de textos, a revisão de conteúdos também desempenha uma função corretiva, por vezes com o *feedback* corretivo dado pelo professor. No entanto, ao pesquisarmos o termo “revisão” *online*, saíram, maioritariamente, referências ao conceito de revisão de texto e a vários estudos relacionados com a competência de escrita. Por outro lado, os estudos sobre a revisão de conteúdos aprendidos são escassos, especialmente, no contexto do ensino de PLE.

No que diz respeito ao ensino-aprendizagem de PLE, é indubitável que a revisão desempenha um papel determinante, uma vez que o processo de aquisição de uma língua estrangeira requer a familiarização com diferentes elementos, como o vocabulário, a gramática e a pronúncia. Neste caso, o ensino da língua portuguesa revela-se ainda mais desafiante. Segundo um estudo conduzido por Bizzocchi e Simões

(2025), os autores apontaram que a língua portuguesa é considerada a mais complexa em termos gramaticais, particularmente no que toca à colocação de pronomes, quando comparada com cinco outras línguas: inglês, espanhol, francês, italiano e alemão. Podemos discordar deste estudo ou até desconfiar destas comparações entre línguas. Mas, dado o elevado número de regras gramaticais na língua portuguesa, até mesmo falantes nativos podem cometer erros. Sendo assim, a consolidação dos conteúdos aprendidos deve ser especialmente aplicada no contexto de PLE. Mas, como podemos aplicar práticas de revisão na sala de aula que conduzam a resultados positivos e eficazes? Para responder esta questão, é necessário encontrar uma metodologia adequada.

Muitas vezes, quando abordamos o conceito de “revisão”, palavras que podem sugerir espontaneamente são “consolidação”, “repetição”, “memorização”, “autoavaliação”, entre outras. É verdade que muitas pessoas acreditam que, ao repetir certas informações várias vezes, estas vão transformar-se em memória a longo prazo. A título de exemplo, num estudo de Callender e McDaniel (2009, p.30), 84% dos aprendentes selecionaram a estratégia de leitura repetida “*repeated reading*” como o método preferencial de estudo. Contudo, conforme os autores, a repetição de conteúdos não é um método benéfico e eficaz para a consolidação dos conhecimentos a longo prazo (Callender e McDaniel, 2009, p.38). Por outro lado, segundo Hojjati (2022, p.2), ao contrário da memória de curto prazo e da memória sensorial, os conhecimentos adquiridos e guardados na memória de longo prazo permanecem no cérebro, o que significa que as informações adquiridas não vão ser esquecidas facilmente. Assim, para reforçar a aprendizagem de PLE, é fundamental integrar táticas que promovam a retenção a longo prazo no contexto da sala de aula. Neste sentido, uma das potenciais abordagens cognitivas que pode ser aplicada para as atividades de revisão é a Prática de Recuperação (“*Retrieval Practice*” em inglês). Como o nome indica, o conceito desta prática apresenta-se como “*act of calling information to mind rather than rereading it or hearing it. The idea is to produce ‘an effort from within’ to induce better retention.*” (Roediger e Butler, 2011, p.20). Portanto, quando os aprendentes recuperam e usam o que sabem, reforçam a sua aprendizagem. Então como funciona esta estratégia?

No contexto pedagógico, há alguns estudos que demonstram os efeitos positivos da integração da prática de recuperação, baseada no chamado efeito de teste (*“Testing Effect”* em inglês), que é um processo cognitivo baseado na aplicação da prática de recuperação para melhorar a retenção futura, através da realização de testes (Roediger e Karpicke, 2006). Num estudo conduzido pelos mesmos autores, os dados revelaram que um teste imediato depois da aprendizagem ou da leitura vai conduzir a uma melhor recuperação a longo prazo do que a repetição de leitura. Nesta experiência, o grupo que adotou a estratégia de repetição de leitura apresentou melhor desempenho no teste de curto prazo “5 minutos de intervalo de retenção” (p.253). No entanto, após uma semana, quando todos os participantes foram novamente testados, este grupo obteve os piores resultados. Em contrapartida, o grupo da estratégia de repetição de teste demonstrou o melhor desempenho (Roediger e Karpicke, 2006, p.251), evidenciando que a prática de teste vai conduzir a uma retenção a longo prazo. Por outro lado, Rowland (2014, p.18) apontou que “mesmo a curto prazo, a prática de recuperação de teste ainda beneficia a retenção em comparação com a repetição de leitura.” Mas, de uma perspectiva geral, o método de teste funciona melhor e durante mais tempo do que a repetição de leitura. Neste sentido, os jogos didáticos constituem uma ferramenta poderosa na aplicação desta estratégia no ensino-aprendizagem de PLE. Como apontada por Roediger e Butler (2011, p.25), o conceito de efeito de teste não se refere apenas a um teste formal, mas também abrange atividades como *quizzes*, cartas ou qualquer exercício que envolva a prática de recuperação.

1.3.1 O jogo como uma ferramenta de revisão

Qual é a melhor forma de integrar os jogos de revisão na sala de aula de PLE? Com base na prática de recuperação e na hipótese do filtro afetivo:

Figura 2 – Aplicação de jogos para promover a retenção a longo prazo



Fonte: Esquema elaborado por mim, baseado na hipótese do filtro afetivo (Krashen, 1982) e na prática de recuperação

(1) Em primeiro lugar, o professor vai lecionar a aula com recursos visuais, como o PPT, a fim de despertar os seus interesses para a aula e para ficarem motivados na aula, dado que, quando se está atraído por um material, o cérebro vai absorver e guardar na memória a curto prazo.

(2) A seguir, com a apresentação dos jogos de revisão, que permitem aos alunos avaliarem os seus conhecimentos de uma forma desafiante, ajudando-os a recordar os conhecimentos do cérebro, reforçando as competências com o *feedback* imediato.

(3) Quando uma pessoa se encontra num estado motivado e sem *stress*, o filtro afetivo vai ficar baixo, permitindo uma aquisição de língua eficaz com uma retenção a longo prazo. Além disso, caso seja possível, pode introduzir o *Spacing Effect* juntamente com a prática de recuperação, para aumentar a eficiência da aprendizagem. Quando o processo de aprendizagem é espaçado no tempo, torna-se mais eficaz (Ebbinghaus, 1885).

1.3.2 Seleção dos jogos

De acordo com Azevedo (2014, p.234), “o importante é que precisamos de tentar aproveitar ou explorar métodos que não sirvam apenas para a transposição do tradicional para o digital, mas recursos didáticos que promovem a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem”. Portanto, é importante considerar as características do público-alvo quanto à planificação da aula e dos jogos, como a faixa etária, a nacionalidade ou o nível de proficiência, dado que os aprendentes perdem facilmente o interesse com as atividades ou conteúdos que não correspondem às suas expectativas.

1.3.2.1 Ensino-aprendizagem no nível iniciação

Ao selecionar um jogo para uma aula, é importante fazer referência ao QECR (2001) para adaptar métodos adequados ao nível correspondente, neste caso, ao nível A1.1. O QECR é um documento do Conselho da Europa que define os níveis de proficiência, desde o nível básico A1 até ao nível avançado C2 (A1, A2, B1, B2, C1 e C2). O que torna esta documento interessante e relevante para os professores no ensino de língua, é o facto de oferecer descritores para cada nível de proficiência e definir a importância da “tarefa”, que é muito útil para os docentes na planificação de aulas e na preparação dos recursos didáticos. Além disso, o QECR apresenta diversos exemplos de práticas pedagógicas sobre diferentes temas (p.88). Por exemplo, no caso das atividades lúdicas, temos jogos de cartas e de tabuleiro, jogos orais, jogos audiovisuais, escritos e jogo charada.

Figura 3 – Escala global dos níveis comuns de referência

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA

Quadro 1. Níveis Comuns de Referência: escala global

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

49

Fonte: QECR (2001), p.49

Se olharmos para a escala global dos níveis de proficiência, no nível A1, os aprendentes devem ser capazes de compreender enunciados relacionados com o quotidiano e comunicar de forma simples. Tendo este descritor em conta, ao planear uma actividade lúdica, devemos tentar escolher um jogo mais simples, mas que mantenha o entusiasmo dos alunos. Como salienta Bjork (2020, p.3), as dificuldades ou desafios podem contribuir para a retenção a longo prazo da aprendizagem.

Outro fator que também é importante no nível básico é o uso de recursos visuais e de gestos. O uso de gestos é sempre adotado por professores, particularmente no nível de iniciação ou no ensino a crianças. Conforme defendido por Tellier (2008), os gestos podem facilitar a memorização na aprendizagem de LE. Além disso, os recursos visuais como imagens, e vídeos permitem uma compreensão mais direta e acessível.

1.3.2.2 Ensino-aprendizagem de adultos

No início da aprendizagem de LE, quanto tudo parece novo e desconhecido, pode ser difícil para o cérebro assimilar os novos conteúdos, particularmente, no caso dos adultos. Acredita-se, de forma geral, que os adultos são mais lentos do que as crianças na aprendizagem de LE. De acordo com a Hipótese da aquisição-aprendizagem (*Acquisition-learning hypothesis*) proposta por Krashen (1982), aponta-se que a aquisição de L2, principalmente, depende da exposição à língua, ou seja, do modo como aprendentes percebem o funcionamento da língua-alvo em contextos autênticos, em vez da aprendizagem explícita de regras gramaticais. Por este motivo, as crianças, muitas vezes, aprendem mais depressa e de forma mais natural do que os adultos, uma vez que elas adquirem a língua-alvo a partir do contacto com o ambiente e com as pessoas que as rodeiam (Hadna, 2018). O foco está na função comunicativa, em vez da gramatical. No entanto, mesmo que os adultos não se adaptem tão rapidamente como as crianças ou os jovens, também podem adquirir a língua de forma semelhante, através do uso de textos autênticos na sala de aula, conforme Krashen (1982). Nesta fase, os professores têm de prestar mais atenção às necessidades do público-alvo dos adultos.

1.3.2.3 Diversidade Cultural e Nacionalidades

Antes de começar a primeira aula de um curso, é sempre fulcral os professores familiarizarem-se com as nacionalidades do público-alvo. No entanto, é também crucial manter essa consciência ao longo das aulas, a fim de criar uma ligação mais próxima com os aprendentes. Numa turma de ensino-aprendizagem de LE, sobretudo em contexto de imersão, é inevitável ter alunos de diferentes países. Por isso, os professores têm de fazer mais esforço por conhecer as culturas dos seus alunos, uma vez que os estilos de aprendizagem podem variar consoante a heterogeneidade das origens. Por

exemplo, acredita-se frequentemente que os alunos chineses tendem a ser mais silenciosos do que os ocidentais. Em geral, os alunos chineses são mais tímidos e não costumam falar durante a aula, por receio de cometer erros. Por outro lado, os estudantes dos Estados Unidos da América parecem mais ativos na participação na aula e gostam de expressar as suas opiniões. No que diz respeito aos recursos pedagógicos, a inclusão de elementos culturais dos aprendentes nas atividades ou nos exercícios pode captar mais facilmente a sua atenção e incentivá-los a participar ativamente nas discussões dos conteúdos. Isso contribui para o desenvolvimento da competência intercultural, permitindo aos alunos conversarem e partilharem aspetos da sua cultura de origem, o que é essencial na construção da coesão social, promovendo o respeito e a compreensão entre diferentes culturas, conforme a definição de diálogo intercultural apresentada pela UNESCO (2018). Além disso, deve evitar-se o uso de materiais que possam gerar mal-entendidos culturais, como estereótipos ou racismo. Tendo em conta todos estes fatores, torna-se essencial preparar materiais didáticos adequados ao perfil dos alunos e escolher jogos didáticos apropriados de acordo com diferentes contextos, após uma análise dos tipos de jogos.

1.3.3 Tipos de jogos de revisão

Com o avanço das tecnologias digitais, observa-se um crescente uso de jogos digitais na sala de aula. No entanto, a escolha do tipo de jogo deve ser feita com base no perfil do público-alvo, nas condições de acesso e nos objetivos didáticos. Por exemplo, no caso dos jovens, as práticas *online* são mais fáceis para os manter motivados. Quanto aos aprendentes de geração com pouca experiência em plataformas *online* ou com limitações no acesso a dispositivos tecnológicos, os jogos em papel vão ser uma alternativa mais prática e acessível. Então, que tipo de jogo é mais adequado para a prática de recuperação no contexto de ensino-aprendizagem de LE? Vamos passar em revista alguns tipos de jogos.

(1) Quiz “*low-stakes*”

Um *quiz* de “*low-stakes*” refere-se a uma atividade que não é avaliada formalmente, ou seja, não vai gerar *stress* nem preocupação com a nota final. Segundo Picardo (2017), a

utilização de *quiz* de “*low-stakes*” demonstrou vantagens ou efeitos positivos na aprendizagem dos alunos. Ao contrário dos testes formais, este tipo de atividade reduz a ansiedade, alivia o problema da pressão ser alta, assim, os alunos podem focar-se mais no processo de aprendizagem. Alguns tipos comuns de perguntas em *quiz* “*low-stakes*” incluem a escolha múltipla e as questões de resposta curta. Por exemplo, plataformas online como o *Kahoot*, *Socrative* ou *Quizizz* utilizam frequentemente questões de escolha múltipla. Este tipo de jogo é fácil de adaptar, especialmente para pessoas com menos experiência com a tecnologia e em fases iniciais de aprendizagem. Por outro lado, as questões de resposta curta exigem que os aprendentes recordem ativamente os conteúdos, o que ajuda a consolidar a aprendizagem. Além disso, a principal diferença entre as perguntas de escolha múltipla e as de resposta curta é que os alunos têm de escrever ou digitar cada palavra, o que lhes dá a oportunidade de treinar a produção de frases e a memorização de vocabulário, em vez de apenas escolher uma opção. Isto permite a prática de competência lexical e da sintaxe. Quanto às limitações destes jogos, segundo Scouller e Prosser (1994), existem preocupações em relação ao facto de as perguntas de escolha múltipla dependerem muito de estruturas simples (Oce e Hassen, 2025). Roediger e Butler (2011) acrescentaram ainda que é importante fornecer *feedback* corretivo nas perguntas de escolha múltipla, para evitar informações erradas. Para as perguntas de resposta curta, o principal problema é o consumo de tempo, e os alunos podem sentir-se um pouco stressados ou nervosos.

(2) Jogo de memória

O jogo de memória é uma prática benéfica para o desenvolvimento do processamento cognitivo na aprendizagem. Saraswati (2024, p.1) apresentou alguns benefícios cognitivos associados a este tipo de jogo: (1) Reforçar a memória de trabalho; (2) Melhorar a memória a longo prazo; (3) Aumentar a atenção e a concentração; (4) Promover o ritmo de processamento. A título de exemplo comum do jogo de memória é o jogo de cartas como *flashcard* e o jogo de *puzzles*.

(3) Jogo de correspondência: Dominó

Além de usar o jogo de dominó na Matemática, o dominó também pode ser usado no contexto de ensino de LE. Alguns estudos mostram que o dominó pode trazer efeitos positivos na aprendizagem de vocabulário (Zambrano e Patiño, 2024). As peças de dominó não precisam de conter apenas números. Os professores podem adaptá-las com imagens ou vocabulário, com as quais os participantes ou jogadores têm de fazer a correspondência entre as palavras e as imagens correspondentes.

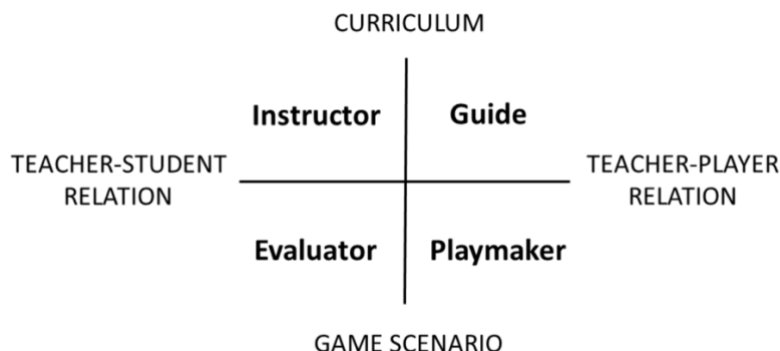
1.3.3.1 Competição: Jogo *Jeopardy*

Defende-se que a prática da competição pode influenciar positivamente a memória e o esforço na aprendizagem. Segundo Burguillo (2010, p.575), a aprendizagem baseada na competição pode trazer vantagens como a interatividade, o trabalho colaborativo, e a motivação. No entanto, alguns estudos demonstram que a adaptação da competição à sala de aula nem sempre é eficaz, porque a ideia de constante comparação entre os alunos pode provocar uma redução da ambição e da motivação. Isto ocorre especialmente entre aprendentes com menos confiança, que podem evitar competir com colegas mais avançados, assim baixando a autoestima (Elliot, Jury e Murayama, 2018). Portanto, para evitar o aumento do *stress*, é recomendável usar jogos interativos que ofereçam um ambiente divertido e lembrar aos alunos que estas práticas não vão influenciar as notas finais. Nesta secção, um jogo interessante chamado “jogo de *jeopardy*” será um instrumento adequado para realizar a revisão, proporcionando aos alunos um sentido de completar uma missão e alcançando os objetivos sem preocupação.

1.4 O papel do professor

Além da preparação do jogo, o papel do professor durante e após a realização do jogo em sala de aula também é fulcral. Como refere Hanghøj (2013, p.8), com base em estudos anteriores (Hanghøj e Magnussen, 2010; Hanghøj e Brund, 2012), o papel do professor pode variar entre “*instructor, playmaker, guide and evaluator*”. Para a explicação de papéis do professor na aprendizagem baseada em jogos, o autor descreve:

Figura 4 – Modelo dos papéis do professor na aprendizagem baseada em jogos



Fonte: Hanghøj, 2013, p.10

- (1) Em primeiro lugar, como um instrutor, o professor deve dar uma instrução clara e sem possibilidade de confusão. Para cada atividade, uma explanação deficiente das regras e dos objetivos pode trazer grande influência no desempenho dos aprendentes, especialmente em práticas novas, quando os aprendentes ainda não têm muita experiência. Como indica o autor, é fundamental que os professores sejam capazes de expressar e processar uma comunicação eficiente sobre como estas práticas estão relacionados com os objetivos de aprendizagem.

- (2) Em segundo lugar, segundo o autor, existem diferentes formas de os professores desempenharem a função de “*Playmaker*” na sala de aula. Por um lado, alguns professores envolvem-se mais no controlo dos jogos durante a aula, por exemplo: como o criador de prática, eles interrompem para dar sugestões ou explicar as regras do jogo. Por outro lado, professores menos ativos pretendem não interromper os alunos, permitindo-lhes ir explorando os jogos por conta própria.

- (3) Em terceiro lugar, durante o jogo, a observação dos participantes é também um elemento determinante. Enquanto a função de “*playmaker*” se foca mais no processamento do jogo, a ideia principal do professor como um guia lúdico é acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos e verificar se eles estão a aprender os conteúdos didáticos trabalhados no jogo. Normalmente, um professor ativo vai andar pela sala de aula e tomar notas de como os alunos fazem as práticas

lúdicas, a fim de apoiar o progresso de aprendizagem e pode ir tirando dúvidas, se surgirem. Por outro lado, um professor passivo tende a permanecer no fundo de sala de aula a observar os alunos, oferecendo apoio apenas quando eles o solicitam. Portanto, é importante que os professores encontrem um equilíbrio entre estes dois papéis, conforme refere o autor.

- (4) Por fim, Hanghøj dividiu dois tipos de avaliação: Sumativa e Formativa. Quanto à avaliação sumativa, o foco está em medir o desempenho final dos aprendentes, ou seja, os resultados finais da aprendizagem. Na avaliação formativa, os professores centram-se mais na monitorização do processo de aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento de competências além das notas, identificando os erros comuns dos alunos e oferecendo *feedback* para a sua melhoria. Isto demonstra que os professores têm a oportunidade de examinar ou tomar notas dos pontos fracos dos alunos, o que é essencial para a planificação de aulas futuras e para a definição de novas estratégias.

Najim (2024, p.239) acrescenta que um professor pode ser facilitador e estudante ao mesmo tempo, criando um ambiente agradável e guiando os aprendentes a integrar-se na aprendizagem baseada em jogos e expressar as suas opiniões sem receios.

Em suma independentemente da estratégia que o professor escolha, é importante definir os seus objetivos de ensino-aprendizagem e manter um equilíbrio entre os diferentes papéis que desempenha na sala de aula.

Capítulo 2 : Contextualização da prática pedagógica

Este capítulo é dedicado à minha experiência de estágio pedagógico, no qual se apresenta o perfil dos alunos, as informações relativas ao estágio e à planificação de quatro sessões de aula. Explica-se o desenvolvimento das aulas e aborda-se uma apreciação crítica de cada aula, incluindo uma reflexão autoavaliativa sobre a preparação e implementação dos jogos, bem como as limitações encontradas e sugestões de melhoria.

Quanto à estratégia utilizada para obter resultados ou respostas à nossa investigação, em primeiro lugar, foram integrados jogos didáticos de *quiz* imediato que funcionam como um tipo de prática de recuperação em cada aula, após a exposição dos conteúdos. No que diz respeito à avaliação desses jogos, baseada na sua função de rever, motivar e consolidar os conhecimentos dos aprendentes na aprendizagem, foi adotado o método de observação direta da aula, centrado principalmente na motivação e no desempenho dos alunos durante as aulas e nas práticas realizadas. Além disso, foi proposto um questionário aos aprendentes, com o objetivo de conhecer e analisar as suas opiniões sobre as experiências com a utilização dos jogos didáticos para a revisão.

De acordo com o curso de Mestrado de português língua segunda/estrangeira, é obrigatório realizar um estágio pedagógico no segundo ano, no qual os estudantes precisam de lecionar, no mínimo, 9 horas. Como estudante estrangeira, penso que é uma boa oportunidade ter esta prática letiva na Faculdade de Letras (FLUP) da Universidade do Porto (U.P.). Sob a orientação pedagógica da Dr^a Ana Isabel Fernandes, preparei as minhas aulas para o nível A1.1 e lecionei-as no primeiro semestre.

O curso semestral de português língua estrangeira do primeiro semestre do ano letivo 2024/2025 começou no dia 07 de outubro de 2024 e acabou no dia 07 de fevereiro de 2025. As aulas da turma na qual realizei o meu estágio realizaram-se às segundas e quartas-feiras, em horário pós-laboral, das 19h30 às 21h30, com uma duração de duas horas. Antes de dar aulas, foi necessário fazer observação de aulas para estar bem preparada, conhecer bem os alunos e compreender como se prepara e desenvolve uma aula.

2.1 Caracterização da turma

A turma era constituída por dezasseis estudantes de nacionalidades diversas, tais como, coreana (2), americana, neerlandesa, russa (2), polaca (2), irlandesa, sul-africana, paquistanesa, inglesa, canadiana, austríaca, checa e croata. A maior parte dos alunos eram estudantes-trabalhadores e outro pequeno grupo era constituído por estudantes do Programa Erasmus. Com base nas duas figuras obtidas através do questionário (Gráfico 1 e 2), é possível confirmar que o inglês, para além do português, é a língua principal de comunicação nesta turma.

Gráfico 1– Resposta à pergunta 2 do questionário

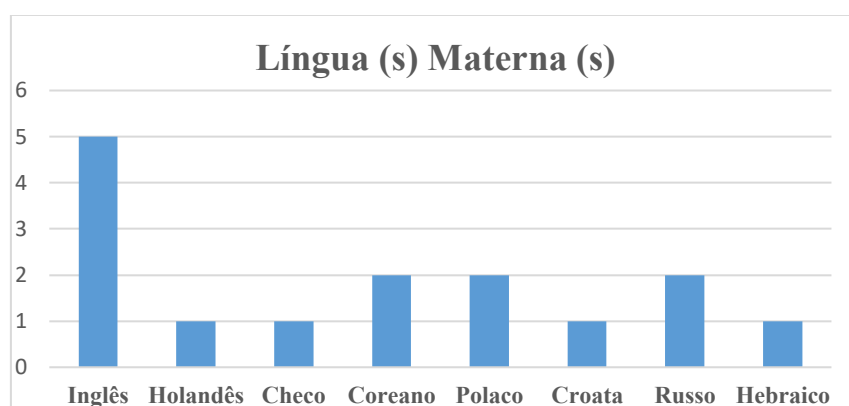
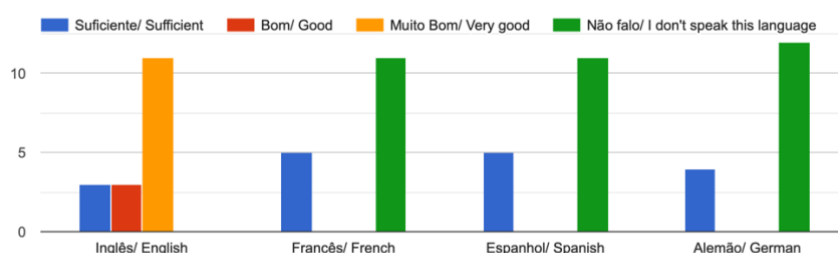


Gráfico 2 – Resposta à pergunta 3 do questionário

3. Que línguas estrangeiras fala e qual é o seu nível de proficiência? What foreign languages do you speak and what is your level of proficiency?



Além do inglês, o francês, o espanhol e o alemão também são falados por alguns alunos como línguas estrangeiras, sendo que o francês e o espanhol apresentaram resultados

mais altos do que o alemão (Gráfico 2). Portanto, é possível que ocorra transferência negativa causada por essas línguas estrangeiras.

Implementação dos jogos na aula – Jogar enquanto aprende!

O jogo foi uma ferramenta utilizada em cada aula para consolidar e rever os conhecimentos dos aprendentes de forma motivadora. O objetivo não foi apenas para reforçar os conteúdos abordados, mas também promover e melhorar a participação dos alunos, criando um ambiente de ensino-aprendizagem mais descontraído e com menos *stress*. De seguida, vou apresentar a planificação da unidade letiva, o tipo de jogo utilizado, explicar o seu funcionamento e o respetivo contributo para o processo de ensino-aprendizagem do PLE.

2.2 Unidade Letiva 1

A primeira unidade letiva foi lecionada no dia 9 de dezembro de 2024. O objetivo principal desta aula foi ensinar as horas e as preposições de tempo relativas às partes do dia e utilizadas na descrição da rotina diária. Além disso, no fim da aula, os aprendentes fizeram um jogo de cartas “jogo do dominó das horas” para treinar e rever os conteúdos aprendidos.

Segue-se a tabela 1 que explana as atividades realizadas durante a aula, as competências desenvolvidas nesta unidade, tais como, “Compreensão Oral (CO)”, “Expressão Oral (EO)”, “Compreensão Escrita (CE)” e “Expressão Escrita (EE)”, os tipos de atividade e os conteúdos lecionados nesta aula.

Tabela 1 – Planificação da aula nº. 1

DESENVOLVIMENTO DA AULA								
COMPETÊNCIAS				TIPO DE ATIVIDADE	CONTEÚDOS DECLARATIVOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO	
CO	EO	CE	EE					
X	X	X		Apresentação oral das horas feita pela professora Interação oral com a professora	As horas É... / São...	PPT com imagens de apoio		
X	X	X	X	Exercícios de preenchimento de espaços para reutilização dos conteúdos aprendidos		Exercício em papel	Observação direta das intervenções orais dos alunos	

	X	X		Jogo do Dominó das horas	Jogo para treino e sistematização dos conteúdos aprendidos	Cartões do jogo	Observação direta das intervenções orais dos alunos

A aula começou com a introdução do tema “as horas”. Com a ajuda de recursos visuais como o *PowerPoint* (PPT), foram apresentadas imagens de relógios com horas diferentes. Nesta parte, cada aluno teve de dizer as horas correspondentes à imagem indicada no relógio, constituindo esta atividade um exercício de aprendizagem interativa (Anexo 1), tal como defende Swain (1985), pois para além do *input* que sustenta a compreensão oral, a produção oral (o *output*) também é crucial na aquisição de L2. Como este era um tópico novo para os aprendentes, foi apresentado, em primeiro lugar, um exemplo de como responder quando alguém pergunta as horas. Por um lado, verifiquei que eles estavam a acompanhar bem e por outro lado, certos alunos revelaram algumas dificuldades em se lembrarem da concordância em número e género quando dizemos as seguintes horas: é uma hora, são duas horas, é meio-dia e é meia-noite.

A seguir, explicitiei o uso da preposição de tempo “de” contraída com o artigo definido “a” depois da indicação das horas, ou seja, são 4 horas da tarde vs são 4 horas da manhã em oposição ao uso das preposições de tempo com as partes do dia, isto é, “de manhã”, “de tarde” / “à tarde”, “à noite”. No fim da apresentação, coloquei num *slide* as bandeiras dos países dos aprendentes (Anexo 2) e os alunos tiveram de perguntar uns aos outros que horas eram no seu país naquele momento. Esta pequena atividade funcionou como uma verificação dos conteúdos aprendidos e também como um intercâmbio intercultural, promovendo uma aprendizagem inclusiva.

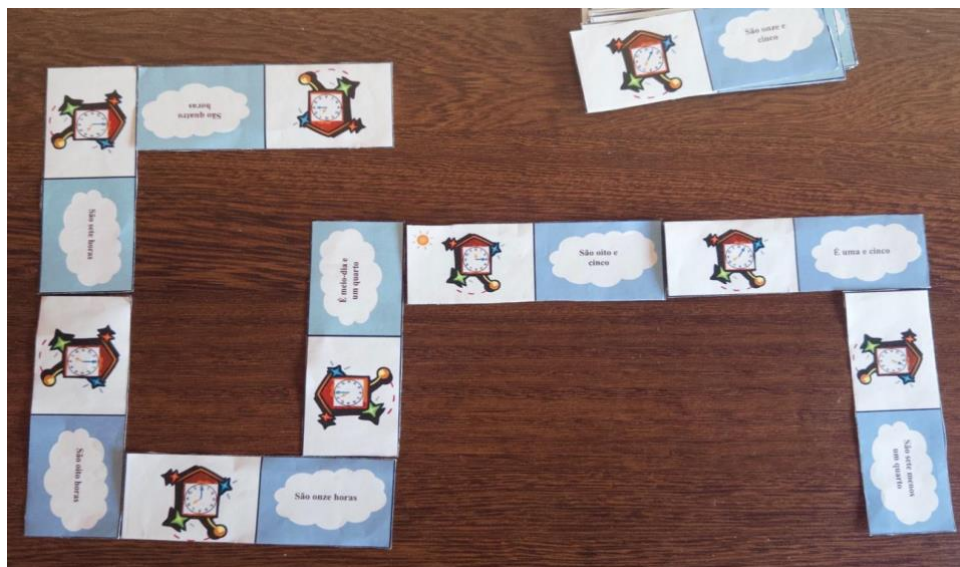
A atividade seguinte consistiu num exercício de escrita das horas a partir de uma imagem com vários relógios com indicação da hora do dia (Anexo 3). Nesta prática, o objetivo principal foi ajudar os aprendentes a estruturar os seus conhecimentos e a praticar as horas de forma escrita, indicando corretamente as partes do dia com as preposições adequadas.

Jogo 1: O dominó das horas

A fim de sistematizar os conteúdos aprendidos sobre o tema “as horas”, desenvolvi um jogo em cartões chamado “o dominó das horas” e dividi a turma em grupos de três elemento. Neste jogo, cada grupo tinha 48 cartões, os aprendentes tinham de fazer a

combinação entre os seus cartões e os cartões que estavam em jogo, ou seja, fazer a correspondência entre a hora mostrada num relógio e a indicada por extenso num outro cartão e tentar completar o dominó (Figura 5).

Figura 5 – O dominó das horas



Para avaliar os aprendentes, fiz a observação direta das suas intervenções enquanto jogavam. Por um lado, o dominó ajudou os alunos a treinar os conhecimentos adquiridos de uma forma inovadora e interessante. Por outro lado, chegámos à conclusão de que, no futuro, o número de cartões deve ser reduzido, uma vez que, na prática, os alunos constataram que um número excessivo de cartões dificulta o jogo e a sua finalização.

Figura 6 – Imagem dos alunos a jogar o dominó das horas



Relativamente à pós-atividade, a fim de consolidar e verificar os conteúdos aprendidos, foi proposto um outro exercício de preenchimento de espaços com indicação das horas, como o TPC (Anexo 4).

2.2.1 Apreciação crítica – Unidade Letiva 1

Na unidade letiva 1, o objetivo era aprender como perguntar e dizer as horas. Neste tema, o relógio desempenha um papel importante, uma vez que a posição do ponteiro das horas e a dos minutos pode causar confusão aos aprendentes, especialmente se a imagem criar dúvidas. Portanto, prestei muita atenção a esta parte durante a preparação dos materiais de aula. É pois, muito importante que os materiais tenham uma apresentação clara, sem margem para dúvidas, dos conteúdos que queremos ensinar. No fim da minha apresentação, mostrei aos alunos as bandeiras dos seus países e perguntei-lhes que horas eram lá naquele momento (Anexo 2). Observei que o meu objetivo foi atingido, uma vez que todos tinham conseguido compreender e expressar corretamente as horas. Verifiquei que alguns ainda precisavam de mais prática com as preposições de tempo em “da manhã”, “da tarde”. Além disso, durante o jogo do dominó das horas, os alunos participaram com interesse e empenho. Embora, alguns tivessem mostrado alguma hesitação e insegurança, no fim todos conseguiram completar o dominó. Este jogo proporcionou muita prática, o que permitiu que os alunos se familiarizassem e automatizassem como perguntar e dizer as horas, tendo assim sido atingindo o objetivo da aula. Como foi a minha primeira aula, estava um pouco nervosa e penso que podia ter falado mais alto. Enquanto os alunos estavam a jogar, perdi o controlo da gestão do tempo, mas na verdade penso que cada grupo tem um tempo de jogo diferente. Além disso, neste caso jogar é sinónimo de aprender e também é verdade que cada aluno tem ritmos de aprendizagem diferentes e alguns precisam de mais tempo para assimilar os conteúdos. Por esta razão, não tive muita preocupação em impor um tempo limite de jogo muito rigoroso, pois apercebi-me de que estavam a divertir-se, a aprender e a partilhar dúvidas uns com os outros. Um ou outro grupo que tinha acabado mais cedo, decidiu recomeçar o jogo enquanto esperava que os colegas acabassem, continuação de prática esta que também foi benéfica para eles.

2.3 Unidade Letiva 2

No dia 11 de dezembro de 2024, continuámos com a temática da aula anterior. Nesta aula, situámos ações no tempo, perguntei sobre a hora específica de um evento e reutilizámos as preposições de tempo em diferentes contextos (Anexo 5). Os alunos também aprenderam a utilizar as preposições de tempo com os dias da semana. Quando queremos exprimir a realização de uma ação pontual, num determinado dia, usamos a preposição “em” contraída com artigo definido, como em “na segunda-feira” ou “no domingo”. Por outro lado, se quisermos exprimir a realização de uma ação habitualmente no mesmo dia, usamos a preposição “a” contraída com o artigo definido como em “à segunda-feira” e “ao domingo”. Ao contrário da unidade letiva 1, nesta sessão, fiz um jogo *online* com os alunos, tentando criar um ambiente pedagógico atrativo e dinâmico.

Tabela 2 – Planificação da aula nº. 2

DESENVOLVIMENTO DA AULA								
COMPETÊNCIAS				TIPO DE ATIVIDADE	CONTEÚDOS DECLARATIVOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO	
CO	EO	CE	EE					
X	X	X	X	Correção do TPC	Que horas são	Exercício em papel concebido pela professora	Observação direta das intervenções orais dos alunos	
X	X	X		Apresentação oral pela professora do uso das preposições de tempo em diferentes contextos	Preposição de tempo: Para designar a hora e parte do dia - à uma da manhã - às duas da tarde - à meia-noite	Frases e imagens de apoio em PPT	Observação direta das intervenções orais dos alunos	

X	X	X	X	Produção de um questionário bidirecional: “O dia da Alicia” Simulação de entrevista e registo de resposta.	- ao meio-dia	Exercícios em papel concebidos pela professora	Observação direta das intervenções orais dos alunos
---	---	---	---	---	---------------	--	---

COMPETÊNCIAS				TIPO DE ATIVIDADE	CONTEÚDOS DECLARATIVOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
CO	EO	CE	EE				
X	X	X	X	Produção de pequenos enunciados bidirecionais - diálogo-questionário e preenchimento de uma tabela Apresentação oral ao grupo	O que fazes às 8h30 da manhã? O que fazes às 7h da tarde?	Exercícios em papel concebidos pela professora	Observação direta das intervenções orais dos alunos
X	X	X		Exercícios lacunares para revisão das preposições de tempo	Revisão das preposições de tempo: - As partes do dia	PPT	Observação direta das intervenções orais dos alunos

					- As horas - Os dias de semana		
X	X	X	X	<i>Jogo Kahoot</i> em pares Exercícios de escolha múltipla para sistematização das preposições de tempo	Sistematização das preposições de tempo: - As partes do dia - As horas - Os dias de semana	Plataforma <i>online</i>	Observação direta das intervenções orais dos alunos

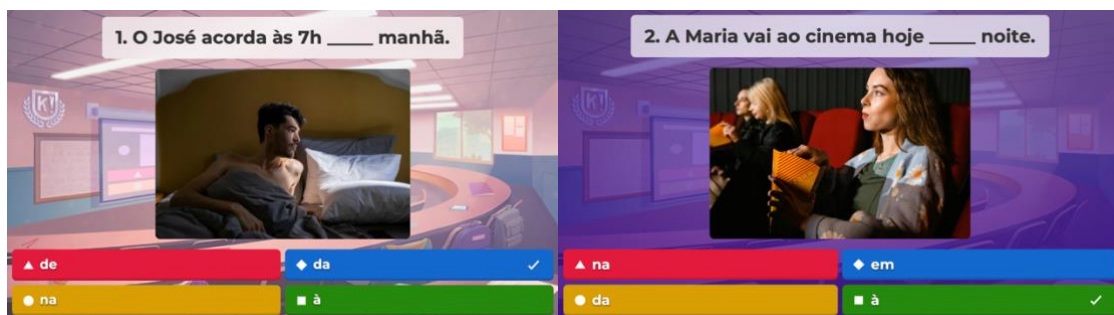
No sentido de clarificar quaisquer dúvidas que ainda pudessem existir relativamente aos conteúdos lecionados até ao momento – o uso das preposições de tempo – apresentei um PPT para uma sistematização de forma esquemática (Anexo 6). Posteriormente, os alunos tiveram duas interações em pares, dois questionários bidirecionais (Anexos 7 e 8) para a prática e consolidação das estruturas revistas. As respostas dadas no questionário foram a seguir apresentadas, por cada aluno, ao grupo. Este tipo de atividade permitiu aos alunos exercitarem diferentes competências, como a EO, a CO e ainda a EE. Por ser um conteúdo que normalmente oferece muitas dificuldades aos alunos, preparei diferentes tipologias de exercícios para uma prática deste conteúdo mais diversificada.

Chegou à última parte da aula: A realização do jogo *Kahoot*, o que deixou os alunos muito entusiasmados. A turma foi dividida em pares, uma vez que é mais interessante ter uma pessoa com quem discutir as questões. Cada grupo usava apenas um telemóvel para participar no jogo. Para a pós-atividade, os alunos realizaram um exercício de preenchimento de espaços no manual (Anexo 9), proposto como o TPC.

Jogo 2: Kahoot!

O *Kahoot* é uma plataforma educativa *online* que oferece jogos interativos como *quizzes* com questões de escolha múltipla. Uma das vantagens deste jogo é o *feedback* imediato que dá (Pinto, 219, p.42), o que ajuda o professor a saber as respostas e os resultados dos estudantes em tempo real, identificando os erros comuns entre os aprendentes e dando à professora a oportunidade de explicar as respostas para cada questão.

Figura 7 – Exemplo de questões usadas no jogo Kahoot



Fonte: Jogo *Kahoot* elaborado por mim

Todos os estudantes participaram ativamente no jogo, uma vez o *Kahoot* cria um ambiente de diversão na sala de aula e uma competição salutar entre os estudantes, pois todos se esforçam para ficar em primeiro lugar. O ambiente lúdico e descontraído é muito benéfico e propício à aprendizagem. Mais do que num exercício em papel, no jogo há uma partilha ativa e descontraída de conhecimentos entre os membros do grupo. O jogo é uma ferramenta facilitadora da aprendizagem, no qual os conhecimentos são adquiridos sem grande esforço e de forma recreativa.

2.3.1 Apreciação crítica – Unidade Letiva 2

Quanto à unidade letiva 2, esperávamos que os aprendentes, no fim da aula, conseguissem situar ações em diferentes contextos do quotidiano. No início da aula, corrigimos o TPC das aulas anteriores sobre o tema “Que horas são?” e todos os alunos demonstraram uma boa compreensão dos conteúdos aprendidos. Para verificar se ainda se recordavam dos conhecimentos, pedi-lhes que indicassem outras formas possíveis de dizer uma hora específica. Os alunos responderam corretamente e sem hesitações, o que provou que o jogo de dominó teve um efeito positivo na sua aprendizagem. Em relação à apresentação em PPT e ao exercício do questionário bidirecional sobre “o dia da Alicia” (Anexo 7) correram bem; apenas um ou dois alunos fizeram erros relacionados com as preposições de tempo. Neste exercício, observei que os alunos estavam a fazer o que eu esperava, perguntavam ao seu par informações sobre o dia da Alicia, utilizando a estrutura aprendida na apresentação “A que horas acorda a Alicia?” e registavam em papel a resposta obtida “Ela acorda às sete horas da manhã”, praticando oralmente e por escrito as estruturas aprendidas. Na atividade seguinte, tinham de preencher uma tabela sobre a sua própria rotina diária e a do colega (Anexo 8). Penso que foram dois exercícios um pouco repetitivos e de futuro devo procurar alternativas, para não se cair na monotonia. Quanto à última parte da aula, os alunos estavam entusiasmados com o jogo *Kahoot*, ou seja, eles gostaram muito da ideia de competirem entre si. Além disso, através deste jogo, puderam aperceber-se das suas dificuldades, especialmente nas perguntas relacionadas com as preposições de tempo usadas com os dias de semana.

2.4 Unidade Letiva 3

Depois das férias do Natal, começou no dia 13 de janeiro de 2025 a terceira unidade letiva, com um novo conteúdo: “Os meses e as estações do ano”. Abordei as festividades em Portugal nos diferentes meses e estações do ano, o uso das preposições de tempo com as datas e os meses do ano. Realizaram dois jogos: um em papel e outro numa plataforma *online*. Uma vez que os alunos deram um *feedback* positivo sobre o jogo *online Kahoot* que realizaram na segunda unidade letiva. Tentei preparar mais atividades lúdicas *online* para os aprendentes.

Tabela 3 – Planificação da aula nº. 3

DESENVOLVIMENTO DA AULA								
COMPETÊNCIAS				TIPO DE ATIVIDADE	CONTEÚDOS DECLARATIVOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO	
CO	EO	CE	EE					
X	X	X		Exploração oral de uma imagem relativa aos meses, estações do ano e festividades nas diferentes épocas do ano	- Vocabulário específico: - Os meses do ano - As estações do ano - Diferentes festividades (Ano Novo, Carnaval, Páscoa. São João, Natal) Preposições de tempo: - na primavera - no verão - em janeiro	Frases e imagens de apoio em PPT	Observação direta das intervenções orais dos alunos	

					- no dia 3 de abril - a 21 de junho Em que mês é o teu/seu aniversário? Em que dia é o teu/seu aniversário? Quando faz / fazes anos?		
COMPETÊNCIAS				TIPO DE ATIVIDADE	CONTEÚDOS DECLARATIVOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
CO	EO	CE	EE				
X	X	X	X	Exercício de preenchimento de espaços para praticar as preposições de tempo	Preposição de tempo: - as estações do ano - as épocas do ano/ festividades - os meses do ano - as datas	Exercícios em papel concebidos pela professora	Observação direta das intervenções orais dos alunos

X	X	X		Exercício <i>online</i> na plataforma <i>Wordwall</i> para a revisão das preposições de tempo		Exercícios na plataforma <i>online</i> concebidos pela professora	Observação direta das intervenções orais dos alunos
X	X	X	X	Jogo em papel “ <i>Puzzle</i> ”	Sistematização das preposições de tempo: - as estações do ano - as épocas do ano/ festividades - os meses do ano - as datas	Jogo em papel concebidos pela professora	Observação direta das intervenções orais dos alunos
	X		X	Atividade escrita	- Redação de um texto em pares sobre o mês ou estação preferida dos alunos.	Exercício em papel	Correção do texto escrito pela professora

À semelhança do que fiz nas últimas duas aulas, no início, apresentei o tema em PPT, começando por introduzir o conteúdo que tencionava lecionar: as quatro estações do ano: a primeira, o verão, o outono e o inverno (Anexo 10). Questionei os alunos sobre os diferentes fenómenos naturais e atmosféricos, atividades agrícolas ou culturais próprias de cada estação do ano, como por exemplo, “A natureza renasce na primavera” ou “no outono, é a época das colheitas” para eliciar por parte dos alunos vocabulário relacionado com o tema. Posteriormente, explicitiei o uso das preposições de tempo contraídas com o artigo definido masculino e feminino usado com o nome das estações do ano e o nome das festividades (Anexo 11). Além disso, os alunos praticaram uns com os outros como perguntar e dizer a data de aniversário, aplicando oralmente as estruturas gramaticais aprendidas. Para pôr em prática os novos conteúdos, os alunos fizeram também um exercício de preenchimento de espaços sobre as preposições de tempo (estações do ano, datas, festividades e meses) (Anexo 12).

Jogo 3: *Wordwall*

Depois, seguiu-se a parte mais dinâmica da aula: uma atividade lúdica *online* e outra em papel. Começámos com o jogo *online*, chamado *Wordwall*. Trata-se de uma plataforma educativa que disponibiliza jogos de tipologia diversa como *flashcards*, escolha múltipla, classificação em grupos, roleta aleatória e completamento de frases, entre outros.

Figura 8 – Imagem do jogo *Wordwall*



Fonte: Jogo *Wordwall* elaborado por mim

Para esta sessão, selecionei o jogo de classificação em grupos para os alunos praticarem as preposições de tempo de uma forma diferentes. Verifiquei que apesar de este conteúdo já ter sido muito trabalhado nas aulas, continuava a oferecer algumas dificuldades aos alunos. Dividi a turma, novamente, em pares para realizarem esta atividade. Cada grupo usou um telemóvel, e o tempo previsto para o jogo era de 5 a 10 minutos. Neste jogo, “em, na, no, nas, a” constituíam cada qual uma categoria. Os alunos tinham de emparelhar os nomes dos meses do ano, das estações do ano, nomes das festividades e datas com a preposição ou a contração correspondente. Através deste tipo de atividade lúdica, os alunos organizam e automatizam os seus conhecimentos.

Figura 9 – Imagem dos alunos a jogar o *Wordwall*



Tal como o jogo online *Kahoot*, uma das vantagens desta atividade lúdica é que a professora tem acesso ao resumo dos resultados dos alunos, com informações sobre o tempo utilizado nas respostas, a classificação das respostas e a posição de cada grupo no *ranking*. A diferença entre o *Kahoot* e o *Wordwall* é que o *Wordwall* oferece uma maior diversidade de tipologias de jogos pedagógicos. O *Wordwall* enriqueceu a aprendizagem de forma inovadora. O *feedback* dos alunos foi muito positivo. Apenas referiram que o ecrã do telemóvel era um pouco pequena para realizar esta atividade, sendo mais conveniente fazê-la num computador ou num *iPad*.

Jogo 4: *Puzzle* com preposições de tempo

Chegou o momento de os alunos terem uma prática mais ativa, construindo frases com as preposições estudadas. Para esse efeito criei um *puzzle* em papel para a revisão dos conteúdos aprendidos. Este tipo de exercício permite não só praticar o uso das preposições, mas também o vocabulário e a ordem dos elementos na frase, na medida em que os aprendentes têm de decidir onde encaixar cada parte que compõe a frase.

Figura 10 – *Puzzles* de preposições e de frases



Figura 11 – *Puzzles* de imagem



Os aprendentes continuaram a trabalhar em pares: cada grupo recebeu 10 imagens relacionadas com as estações do ano, festividades, datas e 10 frases cortadas em pedaços, como num *puzzle*, por exemplo, “vou à Tailândia/ com os meus pais/ _____”

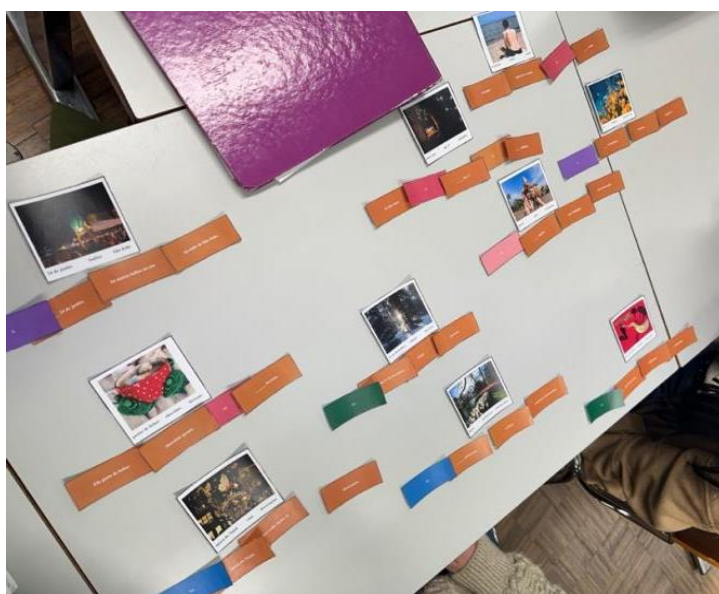
agosto”, em que os cartões com preposições estavam numa cor diferente dos outros elementos da frase. Assim, eles tinham de observar a imagem, procurar os pedaços correspondentes e inserir a preposição adequada para formar uma frase lógica.

Figura 12 – Exemplo de como fazer o puzzle



O jogo correu bem, embora alguns ainda tenham cometido alguns erros, o que era expectável. No geral, verifiquei que desfrutaram do jogo e fizeram um bom trabalho.

Figura 13 – Imagens dos alunos a jogar o puzzle



Terminei a aula com uma atividade de escrita criativa: cada par escreveu um texto sobre o seu mês ou estação do ano preferidos e partilhou-o com a turma (Anexo 13). Depois, recolhi os textos para a sua correção, tendo sido o meu primeiro trabalho de correção de textos de alunos. No início, estava um pouco preocupada, mas depois de os corrigir, descobri que os textos eram interessantes e que me permitiram obter um *feedback* imediato sobre o grau de compreensão dos conteúdos ensinados bem como identificar que aspetos precisavam ser melhorados e verificar se os jogos de revisão anterior (*puzzle* e *wordwall*) estavam a funcionar bem ou não.

2.4.1 Apreciação crítica – Unidade Letiva 3

Comecei a terceira aula com um novo tema. Eu estava um pouco preocupada que os aprendentes não conseguissem acompanhar o ritmo da aula, mas verifiquei que os alunos já tinham alguns conhecimentos relacionados com este novo tópico. Por isso, a primeira parte da apresentação decorreu sem problemas. Penso que os alunos assimilaram tudo facilmente e mostraram muita vontade de pôr em prática os conteúdos aprendidos. Por exemplo, quando estávamos a aprender como perguntar a data de aniversário de alguém, um estudante até me perguntou a data do meu aniversário, usando corretamente a estrutura da frase que tinha aprendido. Relativamente ao jogo no *Wordwall* (Figura 8), como era a primeira vez que a maioria dos alunos jogava este jogo, no início, alguns tiveram dificuldades em usar a plataforma, mas continuaram a tentar e conseguiram acabar a atividade com bons resultados. Alguns grupos até obtiveram a pontuação máxima. No jogo em papel que se seguiu (Figura 12), os aprendentes mostraram entusiasmo com as imagens dos *puzzles* e interesse pela cultura portuguesa. Enquanto eu andava pela sala de aula a verificar o progresso de cada grupo, observei que eles estavam a compreender bem os conteúdos, discutindo entre eles o uso das preposições de tempo e a ordem das peças na frase. Além disso, alguns alunos melhoraram muito, especialmente na compreensão oral e no uso das estruturas gramaticas.

2.5 Unidade Letiva 4

Chegou a minha última aula do estágio que teve lugar no dia 27 de janeiro de 2025. Como estava perto a data do exame, decidi com a minha orientadora de estágio, fazer uma aula de revisão para o teste sobre todos os conteúdos estudados até aquele momento. Inicialmente, tinha criado quatro jogos para trabalhar com eles, mas como as apresentações orais dos alunos ultrapassaram o tempo previsto, só conseguimos fazer dois: o *Factile* e o *Socrative*. Ainda assim, vou apresentar os jogos pedagógicos preparados e previstos para esta aula de revisão de conteúdos para o teste.

Tabela 4 – Planificação da aula nº. 4

DESENVOLVIMENTO DA AULA								
COMPETÊNCIAS				TIPO DE ATIVIDADE	CONTEÚDOS DECLARATIVOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO	
CO	EO	CE	EE					
X	X	X	X	Atividade de preenchimento de espaços na plataforma <i>online Factile</i>	- Preposições de tempo: horas, partes do dia, dias da semana - Pronomes demonstrativos variáveis e invariáveis - Pronomes pessoais com preposição - Verbos conhecer, saber, poder, conseguir - Adjetivos e advérbios:	Exercícios na plataforma <i>online</i> concebidos pela professora	Observação direta das intervenções orais dos alunos	

					Verbos com preposições: sair de, gostar de, precisar de, viajar para, estar em,		
X	X	X		Leitura de diálogos em diferentes espaços comerciais e de serviços para treino do léxico e de fórmulas específicas da coloquialidade Explicitação do léxico desconhecido	Léxico relativo a atividades para solicitar bens e serviços na farmácia, na sapataria, no cinema, na loja de roupa e nos correios. Revisão das expressões fórmulas de cortesia: Queria..., por favor, Faça favor..., faz favor As melhoras	Textos concebidos pela professora	Observação direta das intervenções orais dos alunos

COMPETÊNCIAS				TIPO DE ATIVIDADE	CONTEÚDOS DECLARATIVOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
CO	EO	CE	EE				
X	X	X	X	Exercício <i>online</i> de escolha múltipla na plataforma <i>Socrative</i> para a revisão do vocabulário e verbos novos estudados	Verbos: usar, vestir, calçar, pôr, experimentar. Léxico relativo a atividades de compras e aquisição de serviços	Exercícios na plataforma <i>online</i> concebidos pela professora	Observação direta das intervenções orais dos alunos

Jogo 5: *Factile*

Após as apresentações orais dos alunos, comecei a aula com os primeiros exercícios de revisão para o exame na plataforma *Factile*. Esta plataforma, diferente das outras apresentadas anteriormente, permite criar jogos no formato de *jeopardy*. Tal como um *quiz show* na televisão, foram apresentadas no ecrã diferentes tipos de perguntas com valores distintos. Quem vencesse, ganhava pontos, por outro lado quem perdesse, via o seu valor reduzido. Para se parecer mais com uma competição e motivar os alunos, informei-os de que quem ficasse em primeiro lugar, receberia um prémio.

Figura 14 – Jogo de *jeopardy* projetado no ecrã



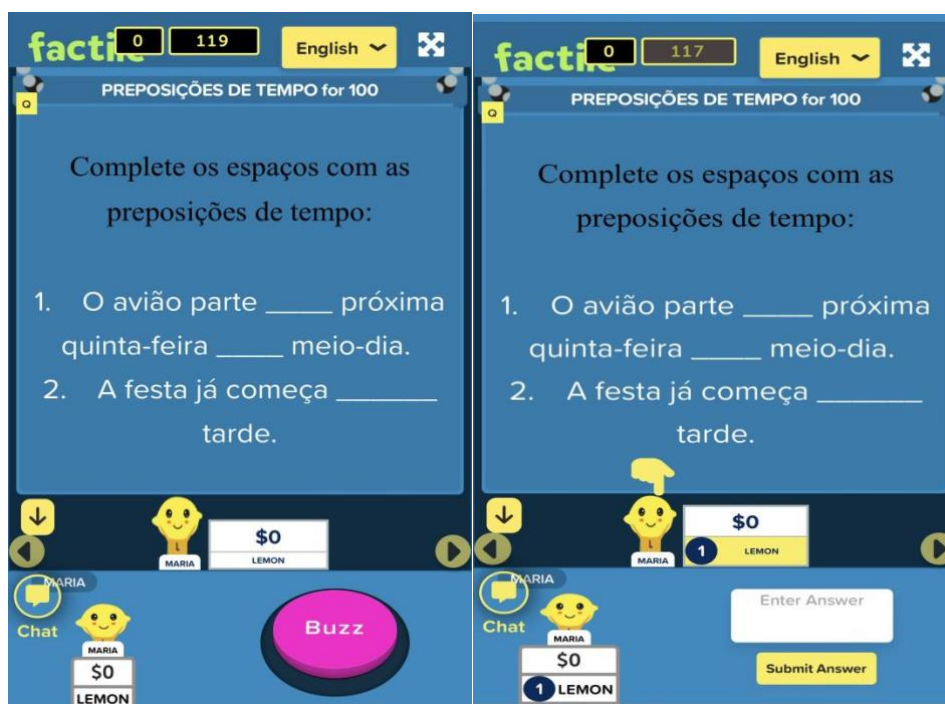
Revisão					
PREPOSIÇÕES DE TEMPO	PRONOMES DEMONSTRATIVOS	PRONOME PESSOAL	VERBOS	ADJETIVOS E ADVERBIOS	VERBOS COM PREPOSIÇÃO
\$100	\$100	\$100	\$100	\$100	\$100
\$200	\$200	\$200	\$200	\$200	\$200
\$300	\$300	\$300	\$300	\$300	\$300
\$400	\$400	\$400	\$400	\$400	\$400
\$500	\$500	\$500	\$500	\$500	\$500

Fonte: Jogo *Factile* elaborado por mim

Quanto ao processo de criação deste jogo, e tendo como referência os conteúdos aprendidos pelos estudantes, dividi a matéria em 6 categorias: preposições de tempo, pronomes demonstrativos, pronomes pessoais, verbos, adjetivos e advérbios, verbos com preposição. Para cada categoria, havia cinco caixas com valores diferentes, entre 100 e 500 dólares, que continham uma ou duas perguntas de preenchimento de espaços. Relativamente à categoria de preposições de tempo, como o nome indica, o foco era a prática das preposições “de, em, a” contraídas ou não como o artigo definido. No que toca à categoria dos pronomes demonstrativos, praticaram o uso de “isto, isso, aquilo, esta, este, essa, esse, aqueles, aquelas”. Quanto à terceira categoria,

foi feita uma revisão do uso dos pronomes pessoais, também na forma oblíqua preposicionada, como “contigo, consigo, comigo, com ele/ela”, entre outros. Em relação à categoria dos verbos, as questões foram principalmente a conjugação de verbos regulares e irregulares, como “ser, estar, poder, conseguir, saber, conhecer” e o uso dos verbos “ser e estar”, uma vez que os alunos ainda mostravam ter dúvidas nesta seleção de conteúdos. Para a categoria dos adjetivos e advérbios, propus questões do género: “Uma pessoa que não tem dinheiro é? (pobre)” e praticaram a diferença entre o uso de adjetivos e advérbios como “bom/bem”, “má ou mal”. Na última categoria, fizeram questões sobre a regência preposicional de alguns verbos, como “gostar de”, “precisar de”, “partir para”, “morar em”. Nesta parte, foi evidente que os alunos se esqueciam de usar “de” depois do verbo “precisar”.

Figura 15 – Imagens das questões do jogo *Factile*

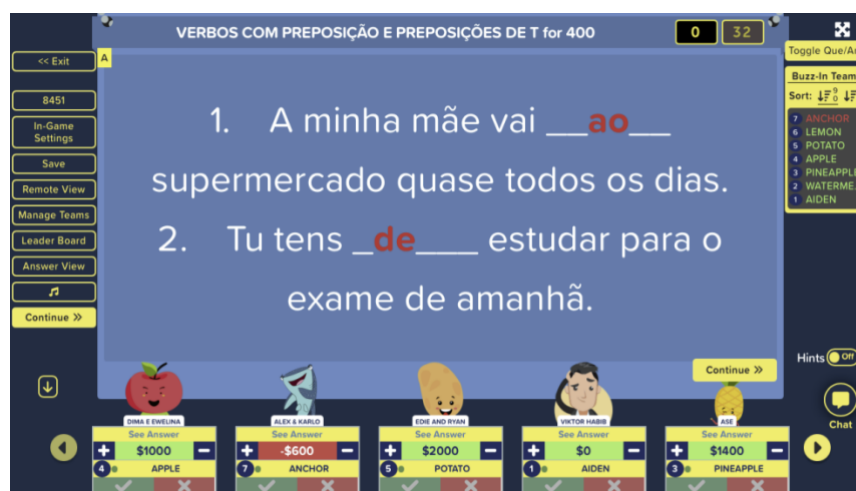


Fonte: Jogo *Factile* elaborado por mim

Para começar, dividi os alunos em pares, formando sete grupos no total. Como não havia tempo suficiente, não fizeram todas as perguntas: a professora escolheu aquelas que considerou mais importantes para o exame. Para responder às questões, cada

grupo usou um telemóvel, clicou no botão de *Buzz* (Figura 15) e escreveu a sua resposta nos espaços em branco. Um dos aspetos mais interessantes deste jogo foi esse botão *Buzz*, que dava aos aprendentes a sensação de estarem a participar num *quiz show*, ou seja, num concurso televisivo. Além disso, para garantir que todos participavam, cada grupo tinha de responder a todas as perguntas. No entanto, apenas os grupos que tinham dado uma resposta correta ganhavam pontos. Respostas incorretas tinham pontos deduzidos.

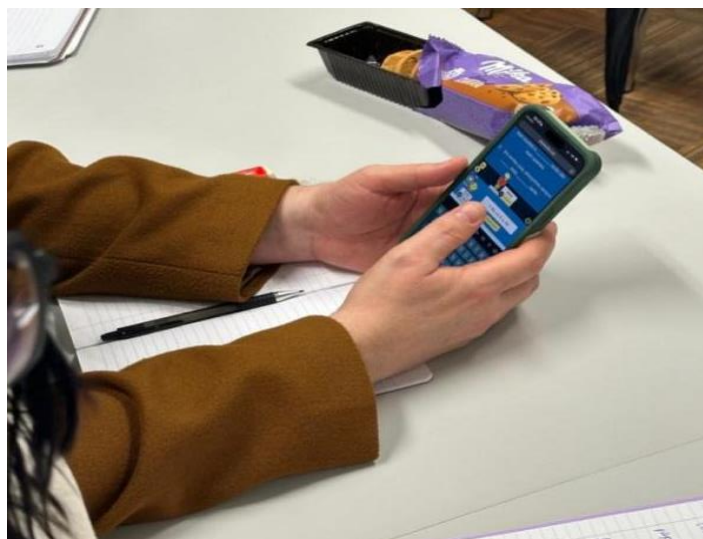
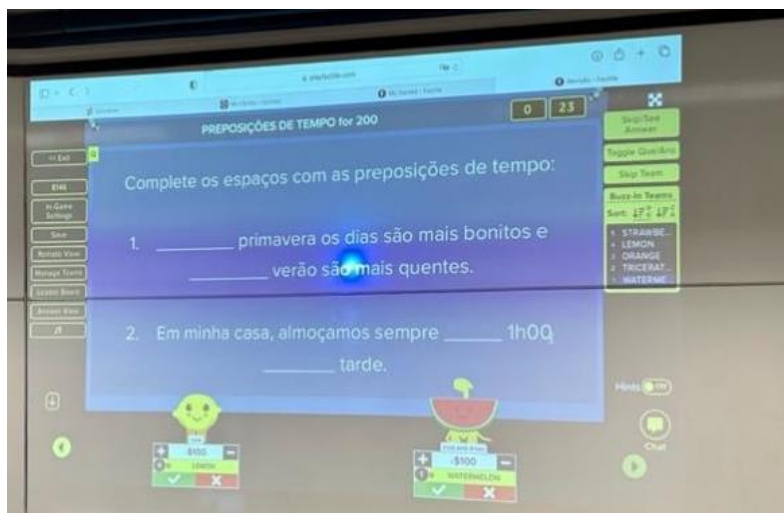
Figura 16 – Imagem das respostas do *Factile*



Fonte: Jogo *Factile* elaborado por mim

Em relação aos resultados, considero que este jogo foi útil para a revisão para o exame, o ambiente na sala durante a atividade foi agradável, os estudantes participaram ativamente e discutiram cada pergunta com atenção. Por outro lado, este recurso lúdico também tem desvantagens: a função do botão *Buzz* não era gratuita, era necessário pagar para simular um jogo do tipo *jeopardy*. Além disso, depois de cada pergunta, a professora tinha de clicar manualmente num botão para corrigir as respostas dos alunos, uma vez que a plataforma não corrige as respostas automaticamente. Perdemos algum tempo nesta parte, dado que havia sete grupos a participar neste jogo.

Figura 17 – Imagens dos alunos a jogar o *Factile*



Posteriormente, os alunos fizeram a leitura de diálogos em diferentes espaços públicos, como, cinema, farmácia, sapataria, correios e loja de roupa (Anexo 14). Nesta sessão, revimos o uso de pretérito imperfeito com valor de cortesia: gostava de..., queria..., podia..., entre outros. Inicialmente, após a leitura dos diálogos, eu planeava fazer um pequeno jogo de dramatização (*roleplay*) com os estudantes. Cada grupo escolheria aleatoriamente um cartão com o nome de um espaço comercial (Anexo 15) e teria de escrever um diálogo que se passaria nesse local. Posteriormente, apresentariam o diálogo aos colegas que por sua vez teriam de adivinhar onde se passava a cena. Porém, devido à falta de tempo, esta atividade não foi realizada.

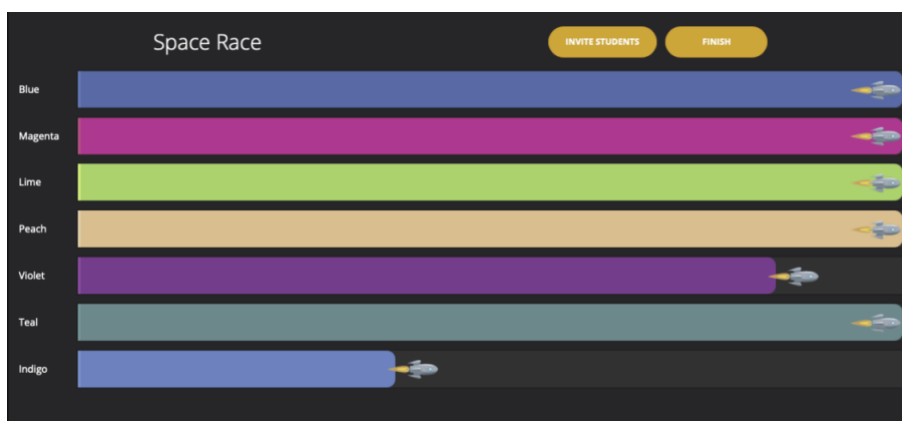
Figura 18 – Imagem do material do jogo *roleplay*



Fonte: Material elaborado por mim

Continuámos com um jogo *online* chamado *Socrative*. Esta plataforma é conhecida pelo jogo “*Space race*”, no qual os alunos podem acompanhar os seus resultados em tempo real, como numa corrida. Quando dão uma resposta correta, o foguetão avança um passo (Figura 19).

Figura 19 – Imagem da função “*Space Race*” do *Socrative*



Fonte: Jogo *Socrative* elaborado por mim

Para dar início ao jogo, cada par de jogadores fez um *scan* do código QR apresentado pela professora e escolheu o nome do seu grupo. A atividade consistia em selecionar a resposta adequada num contexto de diálogo num espaço comercial (Figura 20). Neste exercício, os alunos treinavam a sua competência comunicativa e conhecimento lexical nos diferentes contextos apresentados e já estudados na aula. Além disso, a sua compreensão escrita na interpretação dos diferentes situações ou contexto em textos vai ser reforçada e verificada (Anexo 16).

Figura 20 – Imagens da questão do *Socrative* apresentada no telemóvel

2 of 13

TEAM BLUE

4 of 13

TEAM BLUE



Estudantes: Temos trabalho para casa?
Professor: _____

A

Atenção, por favor.

B

Posso passar para o próximo slide?

C

Sim, páginas 60 e 61.

SUBMIT ANSWER



Jacob e Mariana: Depois, vamos à praia amanhã, o que acham?
Bibliotecário: _____

A

Silêncio, por favor!

B

Podem falar mais alto?

C

Querem devolver este livro?

SUBMIT ANSWER

Fonte: Jogo *Socrative* elaborado por mim

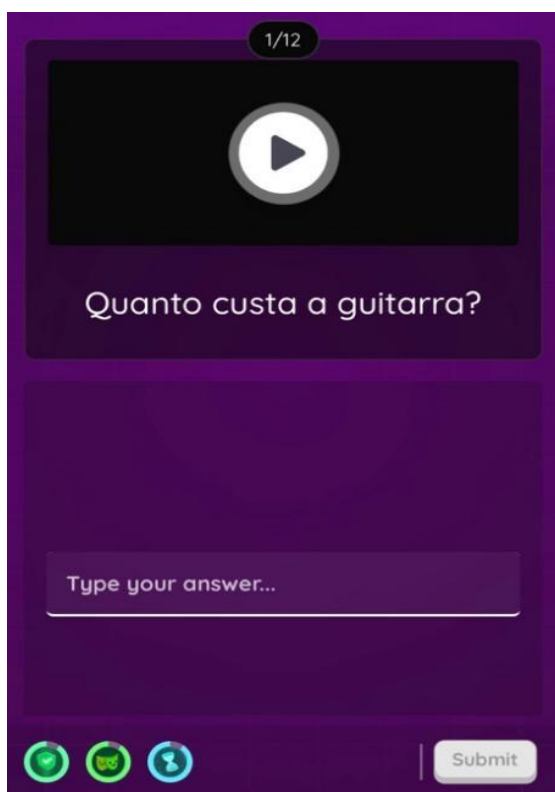
Figura 21 – Imagem dos alunos a jogar o *Socrative*



Uma das vantagens desta plataforma é que permite ao professor gerar e organizar todas as perguntas numa ficha de forma automática e clara. Seria perfeito se existisse uma versão em língua portuguesa desta plataforma. Em geral, os aprendentes conseguiram responder a todas as perguntas e obtiveram bons resultados.

Ainda tinha preparado um jogo chamado *Quizizz* que servia para treinar os números, uma vez que muitos aprendentes ainda não os tinham memorizado adequadamente. Nesta atividade lúdica, eles ouviriam gravações sobre os preços de produto e escreveriam os números nos espaços correspondentes. Contudo, mais uma vez, como não tínhamos tempo suficiente, não conseguimos realizar esta prática.

Figura 22 – Exemplo da questão do Quizizz



Fonte: Jogo Quizizz elaborado por mim

Encerrei a aula com a distribuição de prémios, incluindo bombons e chocolates com desenhos personalizados dos rostos dos estudantes, feitos por mim (Anexo 17). Não só o grupo com a nota mais alta recebeu prémios, os outros também receberam, pois todos se empenharam na realização e conclusão das tarefas.

2.5.1 Apreciação crítica – Unidade Letiva 4

Como já mencionei anteriormente, foi uma pena não ter conseguido trabalhar todos os jogos que tinha preparado para os estudantes. Ainda assim, penso que os jogos cumpriram bem a sua função de revisão. No primeiro jogo digital *Factile*, descobri que a maioria de alunos ainda se lembravam de conteúdos que lecionei relacionados com as preposições de tempo. Quase todos os alunos estavam com respostas corretas. Embora ainda houvesse alguns pequenos erros como o uso de acento errado, mas no geral, isto mostra que a prática de recuperação dos jogos que fizemos anteriormente estava a funcionar bem para uma aprendizagem intelectual e uma retenção a longo prazo. Além

disso, depois de cada pergunta, a resposta correta foi mostrada e a professora, eu, explicou as funções de cada resposta mesmo que os estudantes tenham respondido corretamente, só para lhes reforçar e eles reverem os conteúdos aprendidos. Na perspectiva dos alunos, quando viram as respostas corretas, tomaram nota e prestaram atenção à minha explicação. Por isso, considero que este jogo foi útil e importante como uma atividade de revisão antes do exame, oferecendo-lhes um *flashback* do que aprenderam ao longo do curso. Além disso, quando viram as perguntas relacionadas com valores ou dinheiro, concentraram-se ainda mais no exercício. Quanto ao jogo no *Socrative*, penso que foi uma boa alternativa ao jogo *Kahoot*. Sendo mais simples, não deixa de ser igualmente empolgante. Durante a atividade, observei que os aprendentes se concentravam muito nas questões e no movimento dos seus foguetões e completaram o jogo dentro do tempo previsto. Em termos gerais, os jogos de revisão foram um sucesso.

Capítulo 3 : Avaliação

Este capítulo apresenta a análise dos resultados qualitativos e quantitativos obtidos com base na observação direta em aula e na investigação por inquérito.

3.1 Observação direta na aula

Para avaliar se os jogos de revisão realizados na aula eram adequados ou não, recorri à observação direta durante a realização de cada jogo. Esta abordagem enquadra-se na avaliação formativa que se foca na observação dos processos cognitivos dos alunos, como a interação entre os colegas com as atividades lúdicas, bem como nas emoções demonstradas, nas dificuldades encontradas, no grau de compreensão das regras e objetivos dos jogos e ainda nos *feedback* produzidos, como as respostas corretas e os erros comuns. Como defende Fernandes (2021):

A avaliação formativa, por natureza, tem de estar integrada nos processos de ensino e de aprendizagem. Isto significa que tem de ser realizada quando os professores estão a ensinar e quando os alunos estão a aprender; ou seja, ela deve ocorrer durante os processos de ensino e aprendizagem.

(Fernandes, 2021, p.4)

3.1.1 “Que horas são?” (Unidade Letiva 1)

Tabela 5 – Tabela da observação de aula (Dominó das horas)

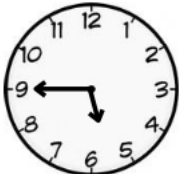
Jogos	Objetivo da revisão	Grau de sucesso (Alto/Médio/Baixo)	Evidência baseada na observação	Para melhorar

Dominó das horas	Consolidar as diferentes formas de dizer as horas.	Médio-Alto	1. 90% dos grupos conseguiram completar os jogos corretamente dentro do tempo. Apenas um grupo demorou um pouco mais tempo. 2. Participação e colaboração ativa. 3. A leitura das horas nas cartas promove a competência comunicativa, incentivando a discussão entre colegas sobre as diferentes formas de dizer as horas, por exemplo, lembrar uma colega de que a carta tem um sol, indicando que é meio-dia em vez de meia-noite.	- Reduzir o número de cartas do dominó. - O tamanho das imagens dos relógios pode ser alterado.
------------------	--	------------	---	--

Neste jogo, em primeiro lugar, como a maioria de alunos já conhecia como funciona um jogo de dominó, a introdução das regras decorreu sem dificuldades. No início da prática, todos os aprendentes se mostraram muito motivados com os cartões e estavam empenhados em completar o dominó. No entanto, depois de alguns minutos de jogo, descobri que alguns grupos começaram a demonstrar cansaço em acabar o jogo completo. Isto poderá estar relacionado com o número excessivo de peças preparado para esta atividade lúdica. Quando perguntei aos alunos se o jogo foi difícil ou não, um

deles disse que não foi difícil, foi divertido, apenas havia muitas cartas para fazer correspondência. Esta situação foi também mencionada por um aluno no inquérito: *“oh and the dominós was nice but I think they needed some tweaks”*. Portanto, coloquei na tabela 5 o grau do sucesso “médio-alto”, dado que cerca de 90% dos alunos conseguiram completar o jogo dentro do tempo previsto. Além disso, verificou-se um trabalho de grupo funcional, com os aprendentes a discutirem as horas apresentadas no dominó e a resolverem as tarefas em conjunto.

Relativamente à correção do TPC (Anexo 4) de “Que horas são”, corrigimos as respostas corretas oralmente na segunda unidade letiva. Nesta parte, não foram detetados erros significativos na expressão das horas nem no uso das preposições de tempo. Além disso, quando lhes perguntámos sobre a outra forma de uma hora específica, os aprendentes foram capazes de responder espontaneamente; a título de exemplo notei durante a correção:



05:45

P: Que horas são?

A: São cinco e quarenta e cinco.

P: E qual pode ser uma outra forma de dizer isso?

A: São seis menos um quarto.

P: ProfessoraA: Aluno

Portanto, penso que esta atividade lúdica, “o dominó das horas”, funcionou bem como um treino para dizer e compreender as diferentes formas de indicar as horas através de

testar a memória (os conhecimentos) dos aprendentes. Apenas precisamos de reduzir as peças do dominó e aumentar o tamanho das imagens dos relógios.

3.1.2 “A que horas...” (Unidade Letiva 2)

Tabela 6 – Tabela da observação de aula (*Kahoot*)

Jogos	Objetivo da revisão	Grau de sucesso (Alto/Médio/Baixo)	Evidência baseada na observação	Para melhorar
<i>Kahoot</i>	Sistematizar o uso das preposições de tempo (as horas, as partes do dia, os dias de semana).	Alto	1. O ambiente estava muito positivo. Durante a realização do <i>Kahoot</i>, a sala de aula encheu-se de risos e entusiasmo. Além disso, até os alunos mais tímidos participaram ativamente na atividade. 2. Cada grupo de alunos completou o jogo dentro do tempo previsto, alguns até foram um pouco mais rápidos. Mas também notei que houve um aluno que estava demasiado entusiasmado e não leu a pergunta com calma e atenção, acabando por	- O tempo que defini para o jogo foi um pouco longo, pode ser reduzido.

			escolher uma resposta errada. Ainda assim, manteve uma atitude positiva e disse ao seu colega “vamos ganhar pontos na pergunta seguinte”. 3. <i>Feedback</i> imediato obtido das respostas dos alunos. Ao mesmo tempo, a professora também deu <i>feedback</i> corretivo ao esclarecer os erros.	
--	--	--	--	--

O jogo *Kahoot*, sendo o primeiro jogo digital na aula, despertou grande entusiasmo entre os alunos, que se mostraram muito ativos e atentos à atividade lúdica. À medida que cada questão era apresentada no ecrã, todos se mantinham concentrados e até os alunos mais tímidos participaram de forma notória. Durante a aula, ouviam-se várias vozes a discutir as escolhas de resposta e era visível a expressão de alegria e satisfação nos seus rostos. Portanto, coloquei aqui o grau de sucesso deste jogo: alto. Além disso, na correção do TPC (Anexo 9), referente à unidade letiva sobre as preposições de tempo, chamei os alunos individualmente para responderem e, através dessa interação, verifiquei que os seus conhecimentos sobre as horas, as partes do dia e os dias da semana estavam bem sistematizados. Apenas se registaram alguns erros no uso do género, por exemplo “Na sábado”. No entanto, ao lembrar aos aprendentes de que “sábado é masculino, então a resposta seria...?”, conseguiram reformular a resposta de forma adequada. No final da correção, perguntei “se tinham dúvidas relacionadas com o tema, não hesitem em perguntar” e eles afirmaram com confiança “por agora, não.”.

Assim, concluo que este primeiro jogo digital de revisão na aula teve um bom funcionamento.

3.1.3 As estações do ano (Unidade Letiva 3) - Jogo digital

Tabela 7 – Tabela da observação de aula (*Wordwall*)

Jogos	Objetivo de revisão	Grau de sucesso (Alto/Médio/Baixo)	Evidência baseada na observação	Para melhorar
<i>Wordwall</i>	Consolidar as preposições relacionadas com o tema “as estações do ano”.	Médio	- Houve algumas dificuldades em se familiarizarem com o jogo no início, por exemplo, não sabiam como fazer as correspondências. - Alguns estudantes disseram que o ecrã era muito pequeno para realizar a atividade com conforto. - A nota média da turma neste jogo foi de 92%. O grupo mais rápido terminou em 4 minutos; apenas dois grupos	- A professora poderia apresentar a introdução de forma mais clara. - Reduzir algum vocabulário no jogo, caso o excesso de termos dificulte a leitura e o controlo da atividade.

			demoraram mais tempo.	
			4. Mostraram-se altamente concentrados e envolvidos no lúdico.	

Neste jogo, que funciona como um pequeno *quiz* para testar o uso correto das preposições de tempo relacionadas com as estações do ano, os alunos tinham de associar termos como data, festividades, estações do ano às preposições correspondentes. O grau de sucesso foi considerado médio. Por um lado, todos os grupos conseguiram concluir a atividade e quatro deles obtiveram a pontuação máxima. Por outro lado, ao contrário do jogo *kahoot*, que é um jogo interativo e permite que toda a turma acompanhe as perguntas e respostas num único ecrã, neste jogo cada grupo trabalhou de forma mais isolada no seu telemóvel, o que resultou num ambiente mais calmo e tranquilo, mas ainda com colaboração. Além disso, alguns estudantes referiram que o jogo era difícil de jogar no telemóvel, devido ao tamanho reduzido do ecrã.

Tabela 8 – Resultados do *Wordwall*

Grupo ¹	Resultados: %	Tempo usada
1 A e B	100%	2m7
2 C e D	100%	4m6
3 E e F	100%	4m17
4 G e H	100%	7m29

¹ Os nomes dos estudantes foram substituídos por A-Z

5 l e J	96.875%	2m42
6 K e L	84.375	7m29
7 M e N	68.75%	5m29

3.1.4 As estações do ano (Unidade Letiva 3) - Jogo em papel

Tabela 9 – Tabela da observação da aula (*Puzzle*)

Jogos	Objetivo da revisão	Grau de sucesso (Alto/ Médio/ Baixo)	Evidência baseada na observação	Para melhorar
<i>Puzzle</i>	Reforçar o uso das preposições de tempo em diferentes contextos e melhorar a compreensão do vocabulário.	Alto	1. A reação dos aprendentes a este jogo foi semelhante à do <i>Kahoot</i> . Gostaram da ideia de reconstruir o <i>puzzle</i> , procurando as imagens correspondentes. Os recursos visuais que incluíam algumas festividades relacionadas com a cultura portuguesa, despertaram o interesse dos alunos pelos jogos.	- Pode incluir três ou quatro questões adicionais, relacionadas não só com a língua portuguesa, mas também com a cultura do público-alvo na prática.

			2. Verificou-se uma melhoria na compreensão oral e no uso das estruturas gramaticais. Por exemplo, os alunos falam em português, utilizando frases completas. 3. Durante a correção das respostas, os estudantes participaram com confiança, alcançando uma percentagem de respostas corretas de 95%. Apenas um grupo teve duas perguntas incorretas.	
--	--	--	---	--

Além do jogo digital, nesta aula também foi utilizado um jogo em papel. Este jogo foi criado por mim, com o objetivo de ligar todas as partes dos conteúdos que os alunos aprenderam em aula e aplicá-los num contexto do quotidiano. O resultado e a reação dos aprendentes superaram as minhas expectativas. Eles gostaram da ideia de praticar a formulação de frases através do *puzzle* e sentiram-se ainda mais motivados pelas imagens presentes no jogo. O jogo deu-lhes um sentido de descoberta, ao explorarem todas as partes de uma frase associada a uma imagem para “unlock” o significado da

mensagem da frase, o que confirma a teoria do construtivismo. Ao contrário do *Wordwall*, a colaboração neste jogo foi mais elevada, e observei melhorias claras em cada grupo. Em suma, considero que este jogo de revisão foi muito útil e pode continuar a ser integrado no futuro, especialmente para a prática da gramática.

3.1.4.1 Avaliação baseada na produção escrita

Na prática de escrita em grupo sobre a estação do ano ou o mês preferido, foram comparados os resultados e o desempenho do grupo sete, composto pelos alunos M e N. Podemos ver que, no jogo do *Wordwall*, destinado a treinar as preposições de tempo relacionadas com as estações do ano e as datas, obtiveram apenas 68,75%. Este resultado pode dever-se à ausência de um contexto específico no exercício, o que pode ter causado alguma confusão na escolha das preposições adequadas. De seguida, na prática do jogo em papel “*puzzle*”, na qual se trabalharam as preposições relativas a data, estações do ano e festividades através de textos autênticos, este grupo foi o mais rápido a completar e a organizar corretamente todas as peças do *puzzle*.

Figura 23 – Jogo de puzzle concluído pelo grupo de M e N



Para verificar o efeito dos jogos e treinar a competência da escrita, foi proposto um exercício semi-controlado. Observou-se uma melhoria significativa no desempenho geral após a realização dos jogos de revisão do *Wordwall* e do *Puzzle*, os quais contribuíram para consolidar os conhecimentos gramaticais e lexicais. Olhando para o texto produzido pelo grupo:

Texto produzido pelos alunos M e N (ANEXO 21)

Nos gostamos do verão porque está calor. Normalmente temos férias. Podemos viajar para outros países. Também os dias ficam mais longos e há mais luz. Podemos encontrar com amigos e saem juntos. Ultimo verão vemos Euro 2024. Sempre e interessante eventos esportivos no verão. No verão temos mais tempo livre.

 Erros  Uso efetivo dos conteúdos aprendidos

Apesar de ainda existirem pequenos erros gramaticais, é possível identificar o uso correto das preposições de tempo, como a combinação das preposições “de + o verão”, bem como o uso apropriado de vocabulário e dos verbos relacionados com o tema das estações do ano, por exemplo, “férias”, “viajar para”, “tempo livre”, que também foi praticado no jogo do *puzzle*. Em relação aos erros, por exemplo, na frase “Ultimo verão...”, os aprendentes provavelmente quiseram dizer “No verão passado”, o que por um lado, refletiu um influência do inglês e por outro lado, nota-se que eles sabem como usar o género da palavra corretamente, como no caso da palavra “verão” (masculino), usando “ultimo” em vez de “última”. Isto mostra que os jogos serviram não só para a revisão, mas também como um suporte eficaz na produção linguística. Comprovou-se, assim, o efeito positivo, ou seja, a função da revisão dos jogos didáticos na aprendizagem de PLE.

3.1.5 Revisão de todos os conteúdos aprendidos (Unidade Letiva 4)

Tabela 10 – Tabela da observação de aula (*Factile*)

Jogos	Objetivo da revisão	Grau de sucesso (Alto/Médio/Baixo)	Evidência baseada na observação	Para melhorar

<i>Factile</i>	Rever todos os conteúdos aprendidos ao longo do curso.	Médio	1. Sentiram que este novo tipo de jogo foi inovador. 2. Gostaram da ideia de <i>quiz show</i>, no qual ganhavam “dinheiro” por cada resposta correta. 3. Verificou-se alguma dificuldade em digitar as respostas no ecrã, o que não foi muito conveniente. 4. Discussão entre as respostas de cada grupo e tomada de notas das explicações dito por professor.	- Colocar apenas uma questão por cada caixa de pergunta.
----------------	--	-------	---	--

Quanto ao jogo *Factile*, devido ao tempo insuficiente, não realizámos todas as perguntas. No início do jogo, notei que a maioria dos aprendentes não compreendia bem o funcionamento deste jogo, porque o *Factile* era um pouco mais complexo em comparação com os outros jogos que fizemos, especialmente para o público-alvo de adultos. Ainda assim, conseguimos praticar cinco perguntas relacionadas com as preposições de tempo, nas quais verifiquei que os alunos não tiveram grandes dificuldades na escolha da preposição correta. No entanto, alguns erros ocorreram relativamente ao uso do acento gráfico, por exemplo, alguns escreveram a preposição “à” sem acento ou com acento agudo em vez de grave: “á”. É possível que estas falhas

tenham ocorrido devido à utilização do telemóvel, que pode dificultar a escrita correta. De forma geral, os aprendentes ainda precisam de mais prática na memorização e aplicação dos acentos nas palavras em português. Para o grau de sucesso deste jogo, coloquei como médio. Embora os alunos tenham reagido de forma ativa, o processo pareceu um pouco complicado para eles. Tal foi também indicado por um aluno no inquérito, que referiu *“It is difficult when we have to write the answers during game. Better when we have to write just one thing (no 3 words in 3 sentences that are in one question). If there is more things to fill it is better when we are choosing.”*

Quanto à inclusão do elemento competitivo na aprendizagem, confirmámos que este não teve impacto negativo no processo de aprendizagem dos alunos, ao contrário do que foi destacado por Elliot, Jury e Murayama (2018), que referem que alguns alunos (de licenciatura) não gostam da ideia de competição e sentem-se com stress. Nesta sessão, apenas reparei que alguns reagiram com muito entusiasmo e clicaram na opção errada. Assim, podemos dizer que o conceito de competição na aprendizagem de adultos não trouxe nenhum efeito negativo. Pelo contrário, revelou-se benéfico para os estudantes, que se mostraram mais envolvidos. Um dos alunos até disse no inquérito *“It was interesting to compete with the classmates.”*, isso confirma o que foi referido por Burguillo (2010).

Através do jogo *Factile*, verificámos que os jogos realizados como o dominó das horas, o *Kahoot*, o *Wordwall* e o *puzzle* foram eficazes na consolidação dos conteúdos, deixando um impacto significativo no cérebro dos alunos.

3.1.6 As lojas (Unidade Letiva 4)

Tabela 11 – Tabela da observação de aula (*Socrative*)

Jogos	Objetivo da revisão	Grau de sucesso (Alto/Médio/Baixo)	Evidência baseada na observação	Para melhorar

<i>Socrative</i>	Consolidar o uso de vocábulos e expressões em diferentes contextos quotidianos.	Médio-Alto	1. A colaboração entre os alunos esteve presente. Gostaram da plataforma e da funcionalidade do foguete. 2. Toda a turma completou a atividade dentro do tempo previsto. 3. Observou-se uma boa compreensão dos conteúdos do diálogo.	- Pode ser mais interativo.
------------------	---	------------	---	-----------------------------

Em termos do último jogo, foi proposta uma atividade com o objetivo de praticar a competência da compreensão escrita. Este jogo foi mais simples e claro, embora com menos interação em comparação com o *Kahoot*. Ainda assim, todos os aprendentes conseguiram acabar a atividade lúdica de forma eficiente, sem que se registassem grande dificuldades. Além disso, as notas positivas e elevadas da maioria do grupo indicaram uma boa compreensão do contexto do diálogo, demonstrando uma melhoria geral na sua aprendizagem de PLE.

Ao observar a interação em cada grupo durante as diferentes regências didáticas, é possível concluir que os aprendentes começaram por sentir algumas dificuldades no início de alguns jogos como o dominó, o *Wordwall* e o *Factile*, porque ainda não estavam familiarizados com estas dinâmicas. Quanto ao *Kahoot* e ao *Socrative*, ambos funcionaram muito bem sem nenhum problema, dado que consistem apenas em perguntas de escolha múltipla. Contudo, no caso da plataforma de *Wordwall*, um dos

aprendentes referiu que foi difícil de controlar no telemóvel. Já com o *Factile*, a atividade foi um pouco mais complicada, porque os aprendentes tinham de clicar no botão “*Buzz*” e escrever a sua resposta no telemóvel dentro de um tempo limite, o que fez com que alguns não conseguissem enviar as respostas no início do jogo. Conclui-se, assim, que é necessário mais tempo para se familiarizarem com estas plataformas digitais.

Após a análise do desempenho dos aprendentes na sala de aula, é a hora de saber as suas opiniões e os seus pensamentos, nomeadamente se reconheceram alguma melhoria na sua aprendizagem de PLE com as atividades lúdicas em geral, e se consideram que este tipo de exercício contribui para a revisão das questões didáticas abordadas.

3.2 Análise dos resultados do inquérito

Para responder à questão de investigação apresentada na parte teórica, além da observação direta da professora, os *feedback* dos aprendentes também são essenciais no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que este é um processo bilateral. Por esse motivo, elaborei um inquérito² de satisfação no *Google Forms* e enviei-o aos aprendentes. O questionário incluiu 12 perguntas de escolha múltipla e questões abertas. De seguida, apresento os resultados com os diagramas ou gráficos elaborados com base nas respostas obtidas.

O inquérito começou com uma secção dedicada aos dados pessoais, onde foram recolhidas informações como o nome, as línguas faladas e o respetivo nível de proficiência. Esta parte foi colocada na parte do perfil dos aprendentes.

² Inquérito :

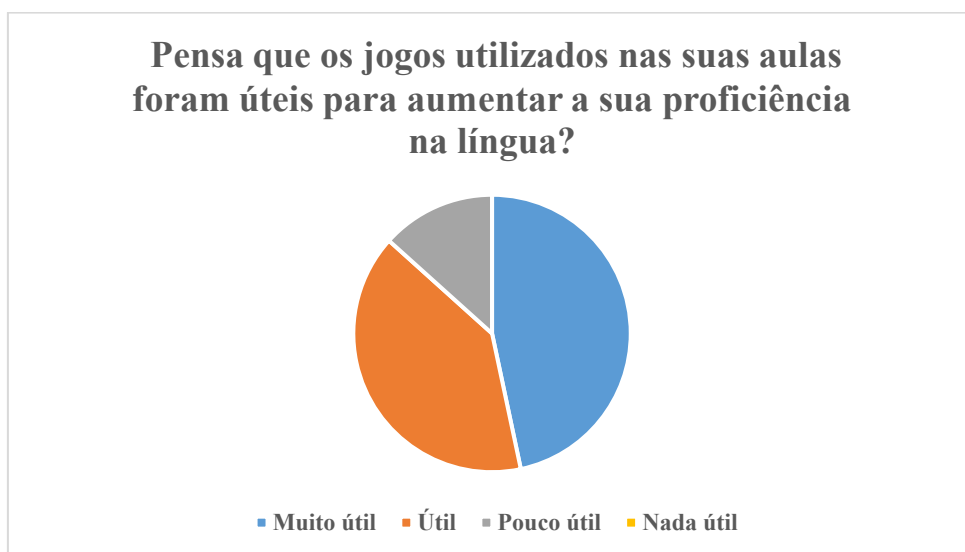
<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScJrTWUNA3SH14ttSw7YUwuT6RH6nxq6rgQZreGyLbBbq96Sg/viewform?usp=header>

Gráfico 3 – Resposta à pergunta 4 do questionário



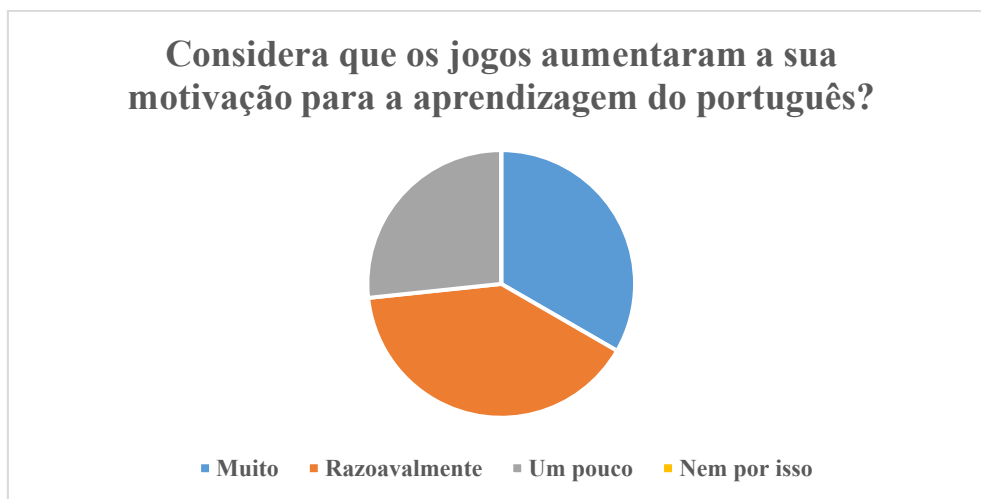
Seguiu-se a primeira questão “Na sua opinião, os jogos são uma ferramenta útil para aprender línguas?”, que visava investigar a perceção dos aprendentes sobre o uso de jogo numa aula de PLE. Observando o gráfico 3, constata-se que todos os participantes concordaram que o jogo é um boa ferramenta na aprendizagem de línguas: 53,33% dos inquiridos consideraram-no “muito útil” e os restantes 46,67% como “útil”, reconhecendo assim o seu valor pedagógico. Estes resultados confirmaram Michael (1991), Roediger e Karpicke (2006) Rowland (2014) e Picardo (2017), que defendem que os jogos que funcionam como um “*quiz*” são eficazes para testar e rever os conteúdos dos aprendentes. O resultado de 0% dos participantes terem escolhido as opções de “pouco útil” e “nada útil” reforça a perceção da função positiva de revisão dos jogos.

Gráfico 4 – Resposta à pergunta 5 do questionário



Quanto à influência dos jogos na proficiência em língua portuguesa (Gráfico 4), os dados indicam que 46,67% consideraram os jogos “muito útil”, 40% “útil” e 13,33% “pouco útil”.

Gráfico 5 – Resposta à pergunta 6 do questionário



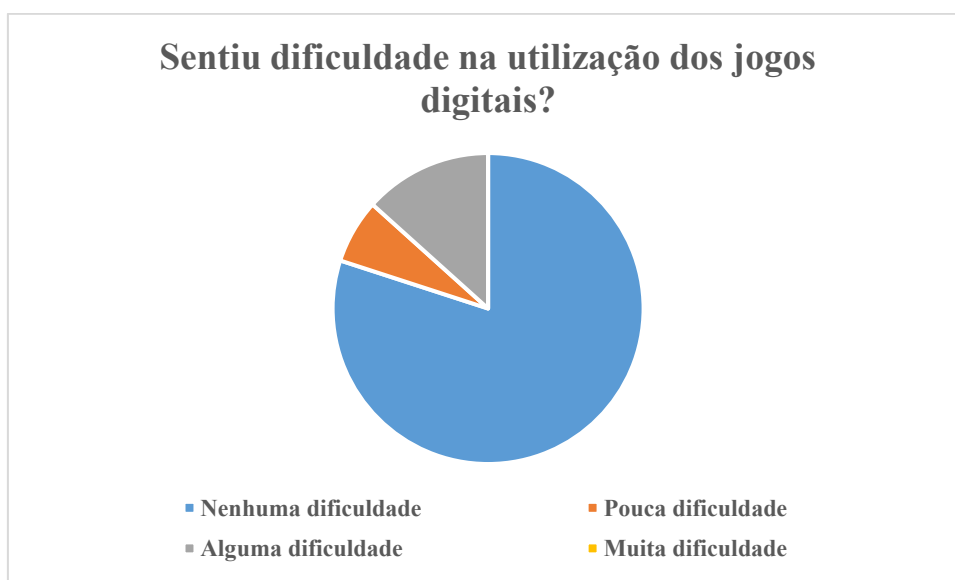
Relativamente à motivação para a aprendizagem do português (Gráfico 5), 40% dos participantes referiram que as atividades lúdicas ajudaram razoavelmente a estimular a motivação na sala de aula, 33,3% afirmaram que ajudaram muito, e 26,67% disseram que ajudaram um pouco. Isto confirma Grimshaw e Cardoso (2018), Dattilo e Kleiber (1998).

Gráfico 6 – Resposta à pergunta 7 do questionário



No tocante ao jogo digital, todos os participantes demonstraram interesse: 53,3% afirmaram gostar e 46,67% afirmaram gostar muito dos jogos *online* (Gráfico 6). Apesar do grande interesse pelas atividades lúdicas digitais, é importante reconhecer que o nível de familiaridade com as plataformas digitais varia entre os alunos.

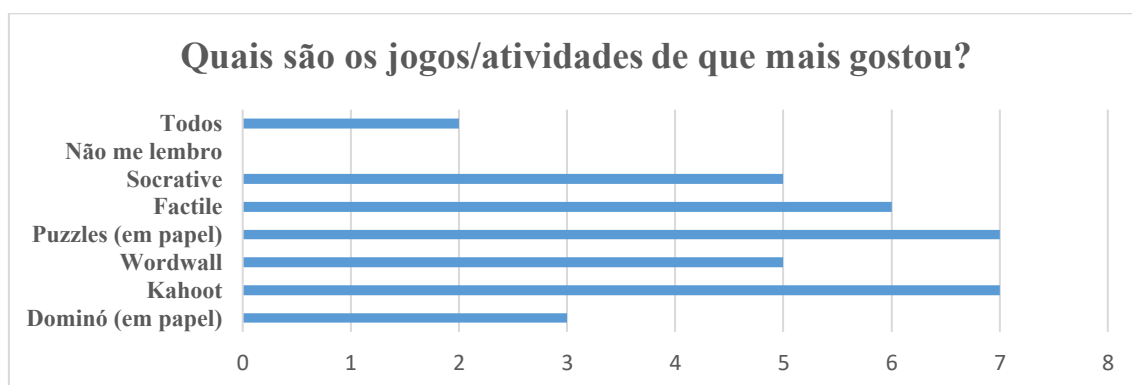
Gráfico 7 – Resposta à pergunta 8 do questionário



Por exemplo, relativamente à pergunta “Sentiu dificuldade na utilização dos jogos digitais?”, 20% (13,33 % – alguma dificuldade; 6,67% – pouca dificuldade) dos participantes responderam que sentiram dificuldades (Gráfico 7). Tendo em conta que

a maioria dos aprendentes nesta turma não pertence à geração digital, é compreensível que necessitem de algum tempo para se familiarizarem com o uso de jogos digitais. Assim, torna-se essencial que o professor ajuste o ritmo da aula, uma vez que cada aprendente se adapta à utilização de plataformas digitais de forma diferente, ou seja, com ritmos diferentes.

Gráfico 8 – Resposta à pergunta 9 do questionário



No que se refere aos tipos de jogos trabalhados (Gráfico 8), verificámos que os mais apreciados pelos aprendentes foram o *Kahoot* e o *Puzzle*. Seguiram-se os jogos *Factile*, *Socrative*, *Wordwall* e o Dominó das horas. Os dados obtidos revelam uma preferência por atividades lúdicas que envolvem interatividade, competição e rapidez de resposta, como o *Kahoot*, *Factile*, *Socrative* e um sentido de realização ao resolver cada questão, como o jogo de *puzzle*, que exige observação e raciocínio. Portanto, para a revisão dos conteúdos aprendidos, estas plataformas digitais vão ser ferramentas eficazes, despertando o interesse e promovendo o envolvimento dos aprendentes.

Quanto à parte qualitativa do inquérito, em que foi pedido aos aprendentes para justificarem ou explicarem as suas escolhas, perguntámos as razões da sua escolha destes jogos. A maioria dos estudantes afirmou que os jogos constituem uma forma divertida de aprender línguas. Entre os comentários deixados pelos alunos, destacam-se *“Because it’s a very good way of engaging in the language, makes you focus and that’s where you learn the most especially when it’s fun.”*, *“FUN”*, *“It’s a funny way of learning the language, very useful!”*, *“Lots of fun there”*, *“it was fun, social game as well”*, *“These games have a more user-friendly interface”*, *“i like concept of the game”*, o que confirma

as ideias de Prensky (2001), que defende a influência positiva do elemento “diversão” na aprendizagem e no contexto de trabalho. Por outro lado, um dos aprendentes comentou “gosto das actividades porque podemos estudar juntos e trabalhar nos resultados em equipas e também aprender uns com os outros. Gosto muito do trabalho em equipa!”. A partir deste comentário, podemos observar que o trabalho em grupo desempenha também um papel fulcral na realização de atividades lúdicas, promovendo oportunidades de socialização, cooperação e confiança para resolver os desafios em conjunto, o que confirma Costa (2012) e Porter (1985).

Quanto ao efeito dos jogos como um instrumento de revisão, os resultados foram positivos, como mencionado por alguns alunos *“The digital games worked as great ways to review what we’d already learned.”*; *“they all helped me practise / reinforce what we learned”*. Os jogos de revisão não servem apenas para consolidar os conteúdos aprendidos, mas também para criar um ambiente menos formal e mais confortável, onde os aprendentes podem testar os seus conhecimentos sem receio de cometer erros. Este efeito reforça a prática de recuperação, demonstrando que o uso de jogos didáticos traz múltiplos benefícios, tanto para os professores como para os alunos. Além disso, observou-se um impacto positivo na retenção da memória a longo prazo. Por exemplo, mesmo um mês após a realização da atividade lúdica, os alunos ainda se lembravam do jogo específico que fizemos na aula. Num comentário, um aluno sugeriu que *“I think wordwall was difficult because the cards were too small to drag? oh and the dominos was nice but I think they needed some tweaks”*. Isto revela que os aprendentes não só se lembram dos jogos, mas também conseguem refletir de forma crítica sobre os jogos, identificando aspetos mais desafiantes e sugerindo melhorias.

Considerações Finais

Aprender uma língua não é uma tarefa fácil, especialmente quando não se está familiarizado com a língua-alvo e a sua cultura. Quando estava a aprender uma língua estrangeira, pensava frequentemente em como poderia tornar a aula mais interessante, ou seja, como atrair a atenção de todos os aprendentes para o tema da aula. É sempre difícil de responder a esta questão. Muitas vezes, os alunos limitam-se a ficar sentados na sala de aula a ouvir, passivamente, o que o professor tem para lhes transmitir. Desta forma, é mais difícil e mais demorado assimilar os conteúdos recebidos. Por isso, as atividades lúdicas são tão importantes. A prática de sistematização ou de revisão, em papel ou em outra modalidade, não tem de ser aborrecida, também pode ser uma atividade divertida e cativante. Durante umas férias de verão, ajudei uma das minhas professoras a ensinar fonética a crianças. Nessa experiência, observei que os jogos pedagógicos foram uma forma eficaz e interessante de aprender e rever conteúdos. Até os adultos, assistentes como eu, os considerámos atrativos e fáceis de compreender e de acompanhar. Portanto, essa experiência despertou o interesse de investigar mais sobre o uso de jogos no ensino de PLE como uma ferramenta de revisão, particularmente, no nível A1.1., uma vez que os jogos no ensino não são apenas para crianças, mas também podem e devem ser adotados no ensino de adultos.

Como este estágio foi a minha primeira experiência a ensinar português como LE, especialmente numa turma muito heterogénea, com alunos provenientes de países muito diferentes, não posso dizer que tenha sido fácil. Começando pela planificação das aulas, a escolha do tema para cada unidade letiva, os materiais adequados ao público-alvo, todo este processo foi mais complicado do que eu esperava. Por exemplo, quando estava a criar o jogo em papel, como o dominó das horas, havia muito trabalho envolvido: desde a conceção, criação e planificação da atividade, à produção dos materiais, como a procura de boas imagens de relógios, passando pela escolha do tamanho das palavras e cores mais atrativas, até cortar os materiais em cartões e testar se o jogo funcionava ou não. Tudo isto levou muito tempo. Além dos jogos em papel, os jogos digitais também não foram fáceis de organizar, uma vez que existem muitas limitações nas plataformas *online*. Além disso, muitas plataformas pedagógicas são

pagas. Normalmente, as funções gratuitas oferecem sempre o mesmo tipo de questões, como a escolha múltipla, o que tornava um pouco complicado encontrar e conceber um jogo adequado para certos temas. Também, a maioria das plataformas pedagógicas não têm a opção da língua portuguesa, por isso, só podíamos usar o inglês. E ainda, tive de aprender a usar alguns dispositivos digitais. No início, senti alguma dificuldade em perceber como funcionava cada plataforma e até ainda me lembro de não saber como utilizar o projetor da faculdade, tendo de pedir ajuda à minha orientadora do estágio.

Contudo, penso que tive sorte, porque todos os meus alunos eram muito simpáticos. Sempre que eu fazia uma pergunta durante a aula, havia alguém que estava disposto a responder e em geral os alunos mostravam sempre muito interesse e curiosidade pelos materiais didáticos que lhes apresentava. Lembro-me de que, na minha primeira aula, como eu estava um pouco nervosa, deram-me muito apoio e na última aula, vieram dar-me os parabéns, dizendo que tinha melhorado muito de aula para aula. Por outro lado, assistir ao progresso dos alunos também me deu um sentimento de realização. Na minha primeira aula, alguns alunos hesitaram em responder às perguntas por não saberem a resposta, mas durante os jogos, pude vê-los com mais confiança a tentarem acabar todas as questões e a fazê-lo corretamente, o que me deixou muito satisfeita.

Com base nos resultados obtidos nesta experiência pedagógica, e tendo em conta que o público-alvo são adultos, é possível que o jogo em papel funcione melhor do que os digitais. De um modo geral, os aprendentes demonstraram interesse pelas plataformas digitais, embora ainda necessitem de algum tempo para se adaptarem ao seu uso. Além disso, podemos concluir que os jogos de *puzzle* e o *Kahoot* se revelaram as melhores opções para a prática de revisão. Por outro lado, há algumas limitações neste estudo. Em primeiro lugar, para analisar de forma mais detalhada os efeitos de cada jogo, seria melhor aplicar um inquérito após cada unidade letiva, em vez de só um no final do curso. Além disso, devido à falta de tempo na última aula, não foi possível realizar todos os jogos planeados.

Esta experiência permitiu-me descobrir que as atividades lúdicas são uma boa ferramenta para, em conjunto, a turma rever e sistematizar conteúdos já estudados, sendo especialmente adequadas para os aprendentes com um ritmo de aprendizagem

mais lento. Para a professora, considero ser importante tentar gerir o melhor possível o tempo da atividade, uma vez que cada grupo tem um ritmo de trabalho diferente. Considero, no entanto, como já referi anteriormente, quase inevitável ultrapassar o tempo previsto quando se trata de um jogo.

Para concluir, queria ainda acrescentar que, em todas as aulas, sempre que colocava uma questão, procurava dar aos alunos tempo para nela refletirem e darem a sua resposta. Também considero importante proporcionar aos alunos um ambiente agradável e descontraído que facilite e promova a interação oral na língua-alvo, entre todos, na sala de aula. Acredito que esta abordagem é muito benéfica no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

No futuro, pretendo continuar a usar jogos no ensino do português e, se possível, quero explorar diferentes tipos de jogos para que possa ter nas minhas aulas mais variedade entre as diferentes atividades lúdicas, como jogos de tabuleiro para praticar os números.

Referências Bibliográficas

- Allen, A. (2022). *Uma introdução ao construtivismo: suas raízes teóricas e impacto na educação contemporânea*. Revista de Design de Aprendizagem e Liderança, 1(1), 1-11
- Bizzocchi, Aldo & Simões, Pedro. (2025). *O português é realmente difícil? Comparando alguns aspectos da gramática normativa da língua portuguesa com as de outras línguas europeias*.
<https://doi.org/10.14393/DLv19a2025-5>
- Bjork, Robert & Bjork, Elizabeth. (2020). *Desirable Difficulties in Theory and Practice*. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9 (4), 475-479.
- Bourgonjon, Jeroen & Hanghøj, Thorkild. (2011). *What does it mean to be a game literate teacher? Interviews with teachers who translate games into educational practice*. *Proceedings of the European Conference on Games-based Learning*. 2011. 67-73.
- Brown, H.D. (1994) *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, NJ.
- Burguillo, J. C. (2010). *Using Game-Theory and Competition-based Learning to stimulate student motivation and performance*, *Computers & Education*, 55(2), pp. 566–575.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.018>
- Callender, A. A., & Mcdaniel, M. A. (2009). *The limited benefits of rereading. educational texts*. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 30-41.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.07.001>.
- Cambridge Dictionary – Revision.
<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-portuguese/revision>
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*.

- Correa Zambrano, M. de los Ángeles, & Cango Patiño, A. E. (2024). *Dominoes Game to Improve the Students' Vocabulary in Middle Basic Education*. *Ciência Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5).
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14428
- Costa, C. J. M. S. (2012). *A importância do jogo no processo de ensino e aprendizagem de alunos com perturbação de hiperatividade e défice de atenção*.
- Dattilo, John & Kleiber, Douglas & Williams, R.. (1998). *Self-determination and enjoyment enhancement: A psychologically-based service delivery model for therapeutic recreation*. *Therapeutic Recreation Journal*. 32. 258-271.
- De Azevedo, A. B. (2014). *TICs na Educação: multivisões e reflexões coletivas*. *Educação & Linguagem*, 17(2), 215-236.
- Du, X. (2009). *The Affective Filter in Second Language Teaching*. *Asian Social Science*, 5, 162-165.
<https://doi.org/10.5539/ass.v5n8p162>
- Ebbinghaus, H. (1885). *Memory: A Contribution to Experimental Psychology*. H. A. Ruger. & C. E. Bussenius, Trans., Teachers College.
- Elliot, A. J., Jury, M., & Murayama, K. (2018). *Trait and perceived environmental competitiveness in achievement situations*. *Journal of Personality*, 86(3), 353–367.
<https://doi.org/10.1111/jopy.12320>
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação Formativa. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Grimshaw, Jennica & Cardoso, Walcir. (2018). *Activate space rats! Fluency development in a mobile game-assisted environment*. *Language Learning and Technology*. 22. 159-175.

- Hanghøj, T. (2013). *Game-Based Teaching: Practices, Roles, and Pedagogies*. In *New Pedagogical Approaches in Game Enhanced Learning: Curriculum Integration*. 81-101.
- Hojjati, M.(2022) *The Relationship between Memory and Language Learning*. International Journal of Advanced Humanities and Social Sciences, 11(3), 168-180.
<https://doi.org/10.22034/ijashss.2022.327328.1089>
- Howatt, A. P. R. (1984). *A history of English Language Teaching*. Oxford University Press.
- Huizinga, J. (1950). *Homo ludens, a study of play-element in culture*. Roy.
- Ibrahim, A. (2017). *Advantages of using language games in teaching English as a foreign language in Sudan basic schools*. American Scientific Research Journal for Engineering, Technology, and Sciences (ASRJETS), 37(1), 140–150.
<https://core.ac.uk/download/pdf/235050435.pdf>
- Infopédia – Dicionários Porto Editora. *Jogo*.
<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/jogo>
- Infopédia – Dicionários Porto Editora. *Revisão*.
<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/revisão>
- Kishimoto, T. M. (1994). O jogo e a educação infantil. *Perspectiva*, 12(22), 105–128.
<https://doi.org/10.5007/%x>.
- Krashen, Stephen. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*.
- Long, M. H., & Porter, P. A. (1985). *Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition*. TESOL Quarterly, 19, 207-228.
<http://dx.doi.org/10.2307/3586827>
- Michael, J. (1991). *A behavioral perspective on college teaching*. The Behavior Analyst, 14, 229–239.

- Najim, Qani. (2024). *The Use of Games as a Vehicle for Foreign Language Teaching and Learning Classroom*. Zanco Journal of Humanity Sciences, 28, 229-246.
<https://doi.org/10.21271/zjhs.28.5.15>.
- Oc, Y. & Hassen, H. (2025). *Comparing the effectiveness of multiple-answer and single-answer multiple-choice questions in assessing student learning*. Marketing Education Review, 35(1), pp. 44-57.
<https://doi.org/10.1080/10528008.2024.2417106>
- Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning From Digital Game-Based Learning*. Fun, Play and Games: What Makes Games Engaging.
- Picardo J (2017) *How to do IT: Using digital technology to support effective assessment and feedback*. Impact 1(1): 22–23.
- Pinto, H. R. S. V. (2019). *O Kahoot como ferramenta motivadora no processo de ensino-aprendizagem integrado numa unidade didática de língua estrangeira*. Relatório de estágio de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
<https://hdl.handle.net/10216/124265>
- Priberam Dicionário. *Jogo*.
<https://dicionario.priberam.org/jogo>
- Roediger, H. L. III, & Butler, A. C. (2011). *The critical role of retrieval practice in long-term retention*. Trends in Cognitive Sciences, 15(1), 20–27.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.09.003>
- Roediger, H. L. III, & Karpicke, J. D. (2006). *Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention*. Psychological Science, 17(3), 249–255.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x>
- Rowland, C. A. (2014). *The effect of testing versus restudy on retention: A meta-analytic review of the testing effect*. Psychological Bulletin, 140(6), 1432–1463.
<https://doi.org/10.1037/a0037559>

SANTOS, M. M. R. dos. (2020). *Ensino de Língua Estrangeira: os métodos*. *Revista Entrelinguas*, 6(2), 249-265.

<https://doi.org/10.29051/el.v6i2.13072>

Saraswati, P. (2024). *Memory Games and Academic Performance*. *Mathews Journal of Psychiatry & Mental Health*. 9(1): 46.

Siquierolli, A. F. N. R., & Silveira, P. H. (2018). *A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS*. *Olhares & Trilhas*, 20(1), 202-208.
<https://doi.org/10.14393/OT2018vXX.n.1.202-208>

Suryantari, H. (2018). Children and Adults in Second-Language Learning. *Tell : Teaching of English Language and Literature Journal*, 6(1), 30–38.
<https://doi.org/10.30651/tell.v6i1.2081>

Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.

Swain, M. (1985). *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.

Tellier, M. (2008). *The effect of gestures on second language memorisation by young children*. *Gesture*, 8(2), 219–235.

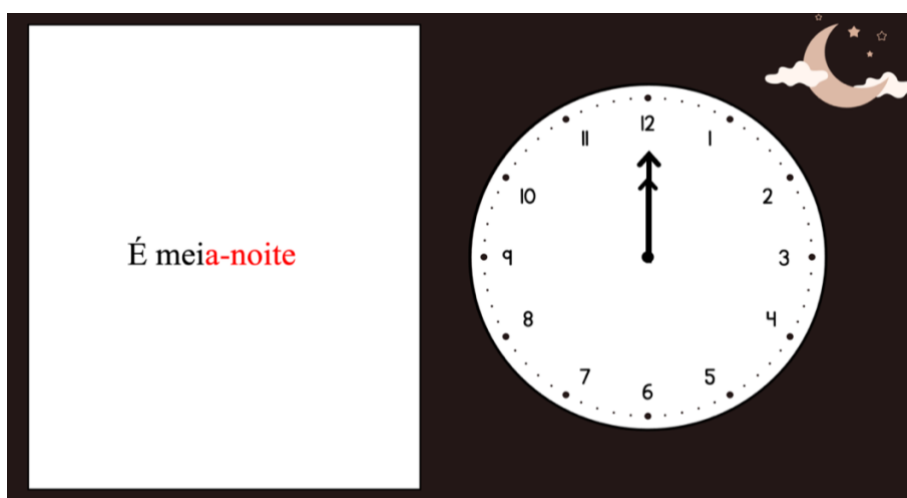
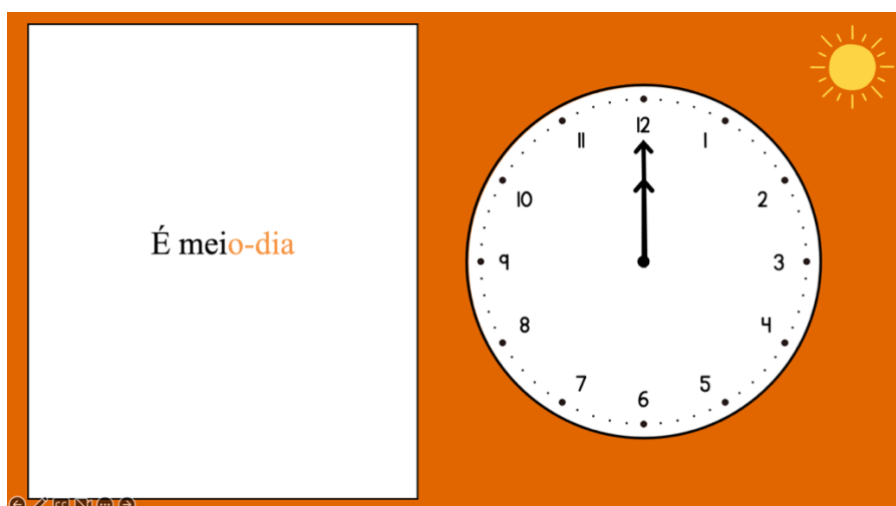
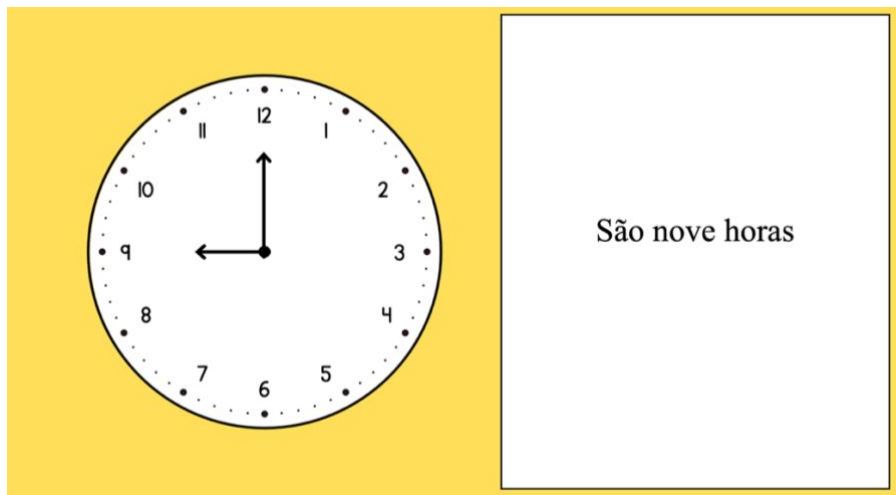
<https://doi.org/10.1075/gest.8.2.06tel>

UNESCO (2018) *survey on intercultural dialogue 2017*. Analysis of findings.

Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2006). *Games for Language Learning (3rd ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anexos

Anexo 1 - PPT “Que horas são...?”



Anexo 2 - Exercício no PPT “Que horas são agora no seu país?”

Que horas são agora...?

				
na África do Sul	na Coreia do Sul	na Rússia	na Polónia	na China
				
nos Estados Unidos da América	na Croácia	no Canadá	nos Países Baixos	no Bangladeche
				
no Paquistão	na República Checa	na Irlanda	na Áustria	no Reino Unido

Anexo 3- Ficha de trabalho “Que horas são?”

QUE HORAS SÃO?

1. Observe os relógios e escreva a hora correspondente.



Manhã



Tarde



1.

2.

3.

QUE HORAS SÃO?

Noite



4.

Tarde



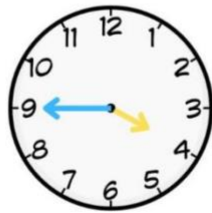
5.



6.

QUE HORAS SÃO?

Tarde



7.

Manhã



8.

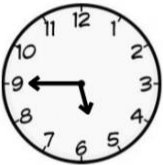
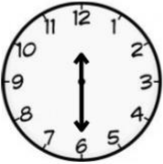
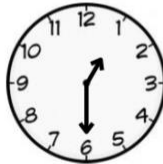
Tarde



9.

Que horas são?

1. Observe os relógios e reescreva a hora, como no exemplo.

 15:00 São três horas da tarde	 05:45	 20:30
 17:40	 12:00	 16:15
 13:00	 9:55	 24:00
 12:30	 13:30	 14:20

Anexo 5 – PPT “A que horas....”

A que horas tomas (tu) o pequeno-almoço normalmente?

a + as horas

Eu tomo o pequeno-almoço às 7 horas da manhã.

A que horas almoçam (vocês) normalmente?

a + o

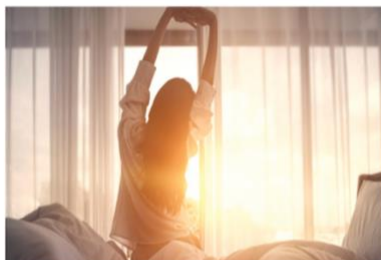
Nós almoçamos ao meio-dia.

A que horas vais (tu) para a cama?

a + a

Eu vou para a cama à meia-noite.

A que horas acorda ela?



8h00

Ela acorda às oito horas.



a + as

A que horas almoçam eles?



12h00

Eles almoçam **ao** meio-dia.



a + o

Que horas **são**?

É meio-dia

É meia-noite

É uma hora

São duas horas

São quatro horas

São dez horas

A que horas...?

À uma hora

À meia-noite

Ao meio-dia

Às duas horas

Às cinco horas

Às sete horas

Anexo 6 – PPT “Sistematização das preposições de tempo”

As horas

1. O João acorda às 6 horas da manhã. de+a 2. A Catarina almoça à 1 hora da tarde. de+a 3. Eles jogam futebol às 8 horas da noite. de+a	1. O Pedro volta para a escola ao meio-dia. a+o 2. Eu vou para a cama à meia-noite. a+a
--	---





As partes do dia

<i>De manhã</i>	<i>De manhã</i>, tenho duas aulas. Amanhã <i>de manhã</i>, vamos ter uma reunião com a professora Paula.
<i>De tarde/ À tarde</i>	A festa já começa <i>de tarde/ à tarde</i>. <i>À tarde/ de tarde</i>, nunca tenho aulas.
<i>À noite</i>	<i>À noite</i>, saio do escritório às 8 horas. Eu dou uma volta com o meu cão no parque <i>à noite</i>.
<i>De noite</i>	<i>De noite</i>, as lojas estão fechadas. As ruas estão tranquilas <i>de noite</i>.





Os dias da semana

Na (próxima) segunda-feira, temos um exame. Na (próxima) terça-feira, jantamos fora.	Situação pontual / Situação única
No (próximo) sábado, temos uma aula de inglês. No (próximo) domingo, viajo para Lisboa.	Situação pontual/ Situação única
A quarta-feira, temos aula de português. = Às quartas-feiras, temos aula de português.	Situação habitual todas as quartas-feiras
Ao sábado, vou ao supermercado. = Aos sábados, vou ao supermercado.	Situação habitual todos os sábados



1. Todos os dias, a Maria faz desporto às 6h30 _____ manhã.
2. Amanhã _____ manhã, preciso de comprar um livro para a minha filha.
3. Normalmente, o supermercado ABC fecha às 11h00 _____ noite.
4. O João sai sempre de casa às 2h00 _____ tarde e volta para casa às 9h00 _____ noite.
5. Hoje _____ manhã, fico em casa, porque estou doente.
6. Normalmente, eu acordo às 7h00 _____ manhã.
7. _____ próxima segunda-feira, tenho aula de piano _____ meio-dia.
8. Amanhã _____ tarde, a Maria volta para a Inglaterra.
9. O parque fecha _____ meia-noite.
10. Os polícias também têm de trabalhar _____ noite.



11. A aula de português começa _____ 7h30 _____ tarde e acaba _____ 9h30 _____ noite.
12. _____ próximo sábado _____ tarde, vamos à praia ver o pôr-do-sol.
13. Em minha casa, almoçamos sempre _____ 1h00 _____ tarde.
14. O bebé da minha vizinha chora muito _____ noite.
15. _____ segundas-feiras, saio de casa sempre _____ 7h _____ manhã.
16. _____ noite, as ruas estão vazias.
17. Hoje, ela trabalha até _____ meia-noite.
18. _____ que horas acordas normalmente? Eu acordo _____ 6h _____ manhã.
19. _____ noite, toco a guitarra com a minha irmã.
20. _____ domingos, vou sempre à missa.



A

O HORÁRIO DA ALICIA

1. Vamos ver o horário de sexta-feira da Alicia.
2. Complete os espaços com as informações dadas pelo seu/pela sua colega.

SEXTA-FEIRA	ATIVIDADE	
7h00	acordar	
	tomar o pequeno-almoço	
8h30	chegar à escola	
12h00	almoçar com a família	
	fazer desporto com os colegas	
	ir às compras com uma amiga	
20h30	jantar fora com amigos	
	ir ao cinema	

O HORÁRIO DA ALICIA

1. Vamos ver o horário de sexta-feira da Alicia.
2. Complete os espaços com as informações dadas pelo seu/pela sua colega.

SEXTA-FEIRA	ATIVIDADE	
	acordar	
7h15	tomar o pequeno-almoço	
	chegar à escola	
	almoçar com a família	
16h30	fazer desporto com os colegas	
18h00	ir às compras com uma amiga	
	jantar fora com amigos	
21h45	ir ao cinema	

Anexo 8 – Ficha de trabalho em grupo “Como é um dia normal na sua vida?”

A

Como é um dia normal na sua vida?



- 1. Preencha a tabela com as suas atividades diárias habituais! Faça as alterações necessárias no horário!
- 2. Faça perguntas ao seu/à sua colega, como no seguinte exemplo:

“O que fazes às 8h30 da manhã?”

Horário	Atividade Eu	Atividade Nome do colega:
8h30		
10h00		
13h		
15h		
17h30		
20h		
24h		

B

Como é um dia normal na sua vida?



3. Preencha a tabela com as suas atividades diárias habituais! Faça as alterações necessárias no horário!
4. Faça perguntas ao seu/à sua colega, como no seguinte exemplo:

“O que fazes às 7h00 da manhã?”

Horário	Atividade Eu	Atividade Nome do colega:
7h00		
11h30		
14h		
16h		
18h00		
21h		
23h		

Anexo 9 TPC

Preposições de tempo 3

1. Observe a tabela e complete os espaços em branco nos exercícios.

	horas	Eu acordo às 7 horas da manhã. Eles saem de casa à 1 hora da tarde. Ela almoça ao meio-dia. Tu acabas o trabalho às 8 horas da noite.
	partes do dia	De manhã não tomo café. De tarde / À tarde não trabalho. À noite vamos ao cinema. De noite não há muitos autocarros.
	dias da semana	Na próxima segunda-feira não tenho aulas. À(s) segunda(s)-feira(s) não tenho aulas. No domingo fico em casa. Ao(s) domingo(s) fico em casa.

- Hoje _____ noite, não estamos em casa.
- _____ 4 horas _____ tarde, tenho uma reunião importante.
- A Sofia chega _____ próximo domingo _____ 8 horas _____ noite.
- Amanhã _____ tarde, estudo português com o Ravi.
- Vocês só jantam _____ 9 horas _____ noite?
- Amanhã _____ manhã, tens tempo?
- _____ segundas-feiras, só temos aulas _____ tarde.
- _____ próximo fim de semana, vamos para fora.
- _____ sábado, jantamos sempre fora.
- Os bancos fecham _____ 3 horas _____ tarde.
- _____ manhã, as lojas abrem às 9:30h e _____ tarde fecham às 7 horas.
- _____ terça-feira _____ manhã, pratico sempre desporto.
- O avião parte _____ próxima quinta-feira _____ meio-dia.
- _____ próxima sexta-feira _____ tarde, chega uma nova colega.
- A Cristina trabalha _____ noite, dorme _____ manhã e estuda _____ tarde.
- Nós jogamos ténis _____ sábados _____ tarde.
- O filme começa _____ 10 horas _____ noite.
- As minhas aulas acabam _____ 1 hora _____ tarde.
- _____ quintas-feiras, estou livre.

Anexo 10 – PPT “As estações do ano”

A primavera em Portugal

20 de março - 20 de junho

O que acontece na primavera?

- A natureza renasce
- As flores florescem
- Os dias ficam mais longos



O verão em Portugal

21 de junho - 21 de setembro

O que acontece no verão?

- Normalmente, está calor
- Muitas pessoas gostam de viajar para outros países
- A praia está cheia de gente



O outono em Portugal

22 de setembro - 20 de dezembro

O que acontece no outono?

- As folhas ficam amarelas e vermelhas e caem das árvores
- É a época das colheitas
- É a época das vindimas
- É a época de comer castanha assada e beber vinho novo



O inverno em Portugal

21 de dezembro - 19 de março

O que acontece no inverno?

- Os dias são mais curtos e está mais frio
- Chove mais e em alguns lugares às vezes neva
- Passamos mais tempo em casa



Anexo 11 – Preposições de tempo “As estações do ano”

Preposições

As estações do ano		
A primavera	Na primavera, a natureza está mais verde.	em + a = na
O verão	A gelataria SOL só abre no verão.	em + o = no
O outono	A temperatura fica mais fresca no outono.	em + o = no
O inverno	No inverno, gosto de esqui.	em + o = no

Anexo 12 – Ficha de trabalho do preenchimento de espaços “Os meses e estações do ano”

1. Complete os espaços com a preposição correta, contraída com o artigo definido se necessário.

1. ____ primavera, o tempo fica mais confortável.
2. Celebramos o Natal ____ dezembro.
3. ____ inverno fica noite mais cedo.
4. ____ Carnaval vou ao Brasil.
5. ____ 21 ____ junho é o início ____ verão.
6. Eu gosto muito ____ verão porque posso passar mais tempo na praia.
7. O Miguel não tem férias ____ dezembro.
8. ____ setembro, os alunos voltam para a escola.
9. ____ junho, celebramos no Porto a festa de São João.
10. ____ outono, comemos castanhas assadas.
11. Eu faço anos ____ primavera, ____ março.
12. Hoje é dia quinze ____ agosto.
13. As minhas férias começam ____ 25 de julho.
14. ____ Páscoa temos duas semanas de férias.
15. O aniversário da Maria é ____ dia 15 ____ março.

Anexo 13 – Ficha de trabalho de escrito em grupo “Os meses e estações do ano”



Escrevam um texto sobre o vosso mês ou estação do ano preferidos e justifiquem as vossas respostas.



Anexo 14 – Diálogos em diferentes espaços públicos (materiais do manual)

144

Nos correios



Leia o diálogo.

- Empregado:** Boa tarde.
- Katharina:** Queria dois selos para a Alemanha.
- Empregado:** Correio azul ou normal?
- Katharina:** Qual é a diferença?
- Empregado:** Correio azul é mais rápido e um pouco mais caro.
- Katharina:** Normal, por favor.
- Empregado:** É 1,12 (um euro e doze cêntimos)
- Katharina:** Faz favor.
- Empregado:** Quer recibo?
- Katharina:** Sim, quero.
- Empregado:** Obrigado e bom dia.

No cinema



Leia o diálogo.

- Empregado:** A seguir?
- Michaela:** Queria dois bilhetes para o *colega misterioso*, por favor.
- Empregado:** Para que sessão?
- Michaela:** Para a sessão das 20:00.
- Empregado:** Já não há bilhetes para essa sessão, estão esgotados.
- Michaela:** E ainda há bilhetes para as 22:00?
- Empregado:** Sim, há.
- Michaela:** Então, queria dois, por favor.
- Empregado:** São 12 euros, por favor.
- Michaela:** Obrigada.
- Empregado:** Obrigado e boa tarde.

Na loja de roupa



Leia o diálogo.

Vendedor: Boa tarde.

Susana: Boa tarde. Posso experimentar esta camisola, por favor?

Vendedor: Claro! Que tamanho usa?

Susana: Eu acho que uso o tamanho M.

Vendedor: Aqui tem, pode experimentar.

(alguns minutos mais tarde)

Susana: Gosto dela. O preço é este que está na etiqueta ou está em promoção?

Vendedor: A camisola custa 29,99€ (vinte e nove euros e noventa e nove cêntimos). Não está em promoção.

Susana: Está bem, vou levar.

(Na caixa)

Vendedor: Quer fatura com contribuinte?

Susana: Não preciso, obrigada. Aqui está.

Vendedor: Obrigada pela sua visita. Até à próxima.

Susana: Obrigada.

Na loja de roupa



Leia o diálogo.

Vendedor: Boa tarde.

Susana: Boa tarde. Posso experimentar esta camisola, por favor?

Vendedor: Claro! Que tamanho usa?

Susana: Eu acho que uso o tamanho M.

Vendedor: Aqui tem, pode experimentar.

(alguns minutos mais tarde)

Susana: Gosto dela. O preço é este que está na etiqueta ou está em promoção?

Vendedor: A camisola custa 29,99€ (vinte e nove euros e noventa e nove cêntimos). Não está em promoção.

Susana: Está bem, vou levar.

(Na caixa)

Vendedor: Quer fatura com contribuinte?

Susana: Não preciso, obrigada. Aqui está.

Vendedor: Obrigada pela sua visita. Até à próxima.

Susana: Obrigada.

Na sapataria



Leia o diálogo.

Liliana: Bom dia! Queria umas sapatilhas para o meu filho.

Vendedor: Bom dia! Temos aqui uns modelos muito bonitos.

Liliana: Queria ver estes mais escuros.

Vendedor: Com certeza! Que tamanho calça o seu filho?

Liliana: Ele calça o tamanho 25.

Vendedor: Tenho este modelo em preto, são muito confortáveis.

Liliana: Gosto. Se não ficar bem é possível trocar?

Vendedor: Sim, tem 30 dias para trocar.

Liliana: Muito bem. Vou levar.

Vendedor: São, então, 59,99€ (cinquenta e nove euros e noventa e nove cêntimos). Vai querer fatura?

Liliana: Sim, por favor. O meu NIF é o 256841257 (dois, cinco, seis, oito, quatro, um, dois, cinco, sete).

Vendedor: Aqui está. Obrigado, bom dia.

Liliana: Obrigada e bom dia.

Anexo 15 – Jogo de “Roleplay”



Anexo 16 - Socrative



Name _____

Date _____

Jogo nas lojas

Score _____

1.



Catarina: Posso experimentar estes sapatos?

Empregado: _____

- ☐ A Que tamanho calça?
- ☐ B Que número veste?
- ☐ C Que cor prefere?

2. Benjamin: Queria comprar um bilhete para o filme Vaiana 2.

Empregado: _____

- ☐ A A aula começa às 5 horas da tarde.
- ☐ B Para que sessão?
- ☐ C Quantos bilhetes quer comprar?



3. Kate: Queria uns comprimidos para a tosse.

Farmacêutico: _____

- ☐ A Tem outros sintomas?
- ☐ B Com ou sem leite?
- ☐ C Que cor prefere?



4. Eu: Posso experimentar estas calças de ganga?
Vendedor: _____

- (A)** Que cor prefere?
- (B)** Quer calçar um tamanho maior?
- (C)** Com certeza! A cabine de provas é ali.



5. Manuel: Bom dia, queria mandar esta carta para o Japão?
Empregado: _____

- (A)** Correio azul ou normal?
- (B)** Que tamanho quer?
- (C)** São 2,99 euros.



6. Daniel: Bom dia, queria um café, por favor.
Empregado: _____

- (A)** Curto ou normal?
- (B)** Pode pagar depois.
- (C)** Não temos pão hoje.



7. Leonor: Qual é o prato do dia?
Empregado: _____

- (A) Quer recibo?
- (B) Hoje, temos bacalhau à Brás.
- (C) Mesa para uma ou duas pessoas?



8. John: Bom dia, queria comprar flores para a minha namorada.
Empregado: _____

- (A) Com certeza, tem preferência?
- (B) Tem 20 dias para trocar.
- (C) Não aceitamos pagamentos com cartão.



9. Estudantes: Temos trabalho para casa?
Professor: _____

- (A) Atenção, por favor.
- (B) Posso passar para o próximo slide?
- (C) Sim, páginas 60 e 61.



10.



Eu: Tem canetas de cor?

Empregado: _____

- (A) Tem o nosso cartão de cliente?
- (B) Sim, estão ali, ao lado dos cadernos.
- (C) O saco custa 0,10€.

11. Amy: Boa tarde, onde posso encontrar o livro *Jane Eyre* de Charlotte Brontë?

Empregado: _____

- (A) Está na secção de literatura estrangeira.
- (B) São 20,99 euros.
- (C) Precisa de um saco?



12. Michael: Quanto custa um pão de cereais?

Empregado: _____

- (A) 1,89 euros.
- (B) Quer levar?
- (C) Também temos o bolo de chocolate.



13. Jacob e Mariana: Depois, vamos à praia amanhã, o que acham?

Bibliotecário: _____

- (A) Silêncio, por favor!
- (B) Podem falar mais alto?
- (C) Querem devolver este livro?

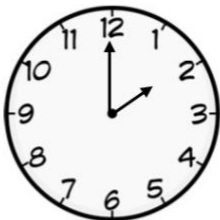
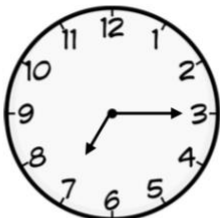


Anexo 17 Prêmios

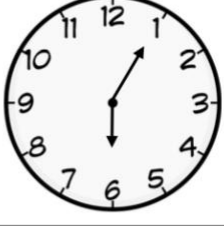
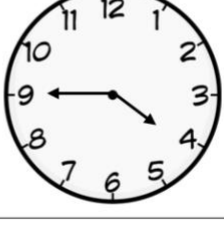
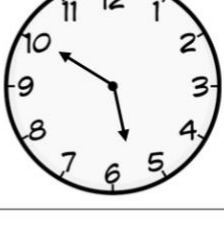
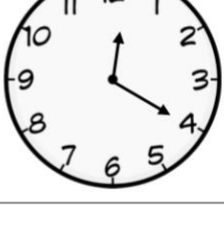


Anexo 18 – Material do apoio “Que horas são?”

Que horas são?

	12h00 É meio-dia 24h00/0h00 É meia-noite
	1h00 É uma da manhã 13h00 É uma da tarde
	2h00 São duas da manhã 14h00 São duas da tarde
	7h15 São sete e um quarto da manhã 19h15 São sete e um quarto da tarde
	8h30 São oito e meia da manhã 20h30 São oito e meia da noite

Que horas são?

	11h30 São onze e meia da manhã 23h30 São onze e meia da noite
	6h05 São seis e cinco da manhã 18h05 São seis e cinco da tarde
	4h45 São cinco menos um quarto da manhã 16h45 São cinco menos um quarto da tarde
	5h50 São seis menos dez da manhã 17h50 São seis menos dez da tarde
	12h20 É meio-dia e vinte 00h20 É meia-noite e vinte

A que horas....

1. O Pedro acorda às 7 horas da manhã.

a + as horas



2. A Susana chega a escola às 8h30 da manhã.

a + as horas



3. O António e a Paula almoçam ao meio-dia.

a + o meio-dia



4. Eu volto ao escritório à uma da tarde.

a + a hora



5. A Joana vai para a cama à meia-noite.

a + a meia-noite



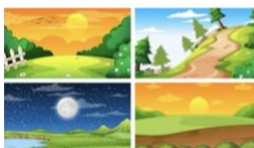
Os dias da semana

Na (próxima) segunda-feira, temos um exame. Na (próxima) terça-feira, jantamos fora.	Situação pontual / Situação única
No (próximo) sábado, temos uma aula de inglês. No (próximo) domingo, viajo para Lisboa.	Situação pontual/ Situação única
A quarta-feira, temos aula de português. = Às quartas-feiras, temos aula de português.	Situação habitual todas as quartas-feiras
Ao sábado, vou ao supermercado. = Aos sábados, vou ao supermercado.	Situação habitual todos os sábados



Anexo 19 – Material do apoio “as preposições do tempo”

Preposições

As horas	O João acorda às 6 horas da manhã. O Pedro volta para a escola ao meio-dia. Eles jogam futebol às 8 horas da noite.	
As partes do dia	De manhã , tenho duas aulas. A festa de aniversário é de tarde/ à tarde . À noite , saio do escritório às 8 horas. De noite , as lojas estão fechadas.	
Os dias da semana	Na (próxima) segunda-feira, temos um exame No (próximo) domingo, viajo para Lisboa. À quarta-feira, temos aula de português. Aos sábados, vou ao supermercado.	
As estações do ano	Na primavera, vamos fazer um piquenique no parque. A gelataria SOL só abre no verão. O clima do Porto é ventoso no outono. No inverno, gosto de esquiar.	
Os meses do ano	Em março, faço anos. 25 de dezembro é o Natal.	
As épocas do ano	Na Páscoa, os cristãos vão à missa a fim de celebrar um momento de renovação. No São João, é possível ver muitos balões de São João no céu.	
Datas	Eu faço anos a 30 de maio. Eu faço anos no dia 30 de maio.	
Anos	Em 2030, a vida vai ser mais fácil.	

Anexo 20 - Exemplos de questões do jogo *Factile*

ADJETIVOS E ADVERBIOS for 200

2 30

UMA PESSOA QUE
NÃO GOSTA DE
ESPERAR É
_____?



PINEAPPLE

Score: \$0

PREPOSIÇÕES DE TEMPO for 300

1 30

COMPLETE OS ESPAÇOS COM AS PREPOSIÇÕES DE
TEMPO:

1. O FRANCISCO CHEGA DE PARIS _____ 20 DE
ABRIL.
2. AMANHÃ _____ MANHÃ, VAMOS TER UMA REUNIÃO
COM A PROFESSORA.

PINEAPPLE

Score: \$0

PRONOMES DEMONSTRATIVOS for 200

1 30

Q

COMPLETE OS ESPAÇOS COM
“ISTO/ISSO/AQUILO/ESTA/ESTE/ESSA/ESSE/AQUELES/AQUELAS”. SE
NECESSÁRIO, FAÇA ALTERAÇÕES.

ISSO É UM CAFÉ PARA O JOÃO? NÃO, _____ É UM CHÁ PARA A
MARIA.


+ \$0 -
PINEAPPLE
✓ ✗

PRONOME PESSOAL for 400

1 30

Q

ELA ESTÁ
APAIXONADA POR (TU)
_____.


+ \$0 -
PINEAPPLE
✓ ✗

VERBOS for 500 0 28

SABER/ CONHECER?

TU JÁ _____ ESTE RESTAURANTE?
NÃO, NÃO _____.



VERBOS COM PREPOSIÇÃO for 300 0 30

1. ELE VAI VIAJAR _____ O JAPÃO AMANHÃ
_____ MEIO-DIA?

2. _____ SÁBADOS, A PATRÍCIA GOSTA
SEMPRE _____ PRATICAR DESPORTO.



Anexo 21 – Texto produzido pelos alunos M e N



Escrevam um texto sobre o vosso mês ou estação do ano preferidos e justifiquem as vossas respostas.



Nos gostamos do verão porque está calor.
Normalmente temos férias e podemos
viajar para outros países. Também
os dias ficam mais longos e há
mais luz. Podemos encontrar com
amigos e sair juntos. Último verão
vamos Euro 2024. Sempre ~~é~~ ^{há} interesse
eventos esportivos no verão. No
verão temos mais tempo livre.