U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

2° CICLO
PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/LÍNGUA ESTRANGEIRA

Atividades lúdicas para a promoção da interação oral no nível A1.2 em aulas de Português Língua Não Materna

Basília Aurélia Simões

M

2026

Basília Aurélia Simões

Atividades lúdicas para a promoção da interação oral no nível A1.2 em aulas de Português Língua Não Materna

Relatório de estágio realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, orientado pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Renna de Carvalho e pela Professora Alexandra Sofia Meireles Ferreira

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2026

Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY

Aos meus pais, aos meus irmãos,

Ao meu marido e ao meu querido filho.

Sumário

Declaração de honra / *Declaration of Honour* 6
Agradecimentos 7
Resumo 9
Abstract 10
Rezumu 11
Índice de Figuras 12
Índice de Quadros 13
Índice de Gráficos 14
Lista de abreviaturas e siglas 15
1.Introdução 16
2.Revisão da literatura 19
2.1. A interação oral no ensino de Português Língua Não Materna 19
2.2. O Português Língua Não Materna, o QECR e o *Companion Volume* 22
2.2.1. Caracterização do nível A1.2: Metas e Competências Orais 23
2.3. O conceito das atividades lúdicas e o seu papel didático 28
2.4. A ludicidade como fator de motivação e redução da ansiedade 32
3.Implementação prática 36
3.1. Paradigma e tipo de estudo 36
3.2. Participação e contexto do estudo 37
3.3. Instrumentos de recolha de dados 40
3.3.1. Observação em sala de aula 40
3.3.2. Questionário da ficha de informação pessoal 42
3.3.3. Questionário de satisfação 42
3.4. Procedimentos e análise de dados 43
4.Apresentação e análise das atividades lúdicas 45
4.1. Descrição das atividades implementadas 45
4.1.1. Regência 1 45
4.1.2. Regência 2 47
4.1.2.1. Unidade letiva 1 47
4.1.2.2. Unidade letiva 2 48
4.1.2.3. Unidade letiva 3 49

4.1.3. Regência 3 50
4.1.3.1. Aula extra 1 51
4.1.3.2. Aula extra 2 52
4.2. Análise dos resultados relativos ao desenvolvimento da interação oral 53
4.3. Perceção dos alunos sobre as atividades lúdicas 59
4.3.1. Aulas extra 69
5.Conclusão 71
Referências Bibliográficas 73
Anexos 77
Anexo 1 – *Quiz* de relações familiares 78
Anexo 2 – Atividade de entrevista 79
Anexo 3 – *Quiz* (*Wordwall*) 80
Anexo 4 – Imagens (Jogo de adivinhas) 81
Anexo 5 – Atividade "Casa dos seus sonhos" 84
Anexo 6 – *Role-play* 85
Anexo 7 – Transcrição do vídeo 86
Anexo 8 – Mapa de Timor-Leste 87
Anexo 9 – Palavras cruzadas 88
Anexo 10 – Planear a viagem virtual 89
Anexo 11 – Puzzle 90
Anexo 12 – Atividade "o meu filme preferido" 92
Apêndices 93
Apêndice 1 – Ficha de informação 94
Apêndice 2 – Questionário de satisfação 99
Apêndice 3 – Questionário de satisfação das aulas extra 106

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 referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e autoplágio 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.

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.

Porto, 28 de setembro / *Porto*, *september 28th*

Basília Aurélia Simões

Agradecimentos

Em primeiro lugar, queria agradecer a Deus pela sabedoria, pela força e pela proteção que me acompanhou durante os dois anos da minha estadia em Portugal.

Agradeço de forma especial à Professora Doutora Ângela Carvalho, pela confiança, pela paciência, pela orientação constante e pelos conselhos valiosos que me ajudaram a ultrapassar cada etapa deste trabalho.

À Professora Alexandra Ferreira, coorientadora deste trabalho, deixo um sincero agradecimento pela disponibilidade, pelo apoio e pelas sugestões que contribuíram muito para o desenvolvimento do mesmo.

Agradeço também à Professora Doutora Isabel Margarida Duarte e a todos os docentes do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, pela partilha de conhecimento e pela inspiração que transmitiram ao longo do curso.

À Dra. Carla Augusto, das Relações Internacionais da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pela sua ajuda e disponibilidade no apoio aos assuntos administrativos e a outras questões.

Gostaria também de agradecer ao Fundo de Desenvolvimento do Capital Humano (FDCH), pelo apoio financeiro concedido durante o Mestrado, à Universidade do Porto, pelo acolhimento e qualidade de ensino e ao *Dili Institute of Technology* (DIT), pelo incentivo e colaboração no meu percurso académico.

Aos meus colegas do curso, em especial à Inês Lopes, que de forma tão simpática me ajudou a gravar o texto, e aos colegas timorenses, deixo o meu profundo agradecimento pela amizade, pela ajuda, pelo apoio e pelos bons momentos partilhados, que tornaram esta experiência mais leve e feliz.

À minha família, agradeço de coração todo o apoio. Aos meus pais, Francisco de Carvalho e Aurélia Simões, pelo amor, pela força e pela oração que sempre me transmitiram. Aos meus irmãos, pela motivação constante e pelas palavras de incentivo.

Ao meu filho, Eugénio, por ser a minha maior motivação e por me ensinar diariamente o valor da responsabilidade e da persistência.

Por fim, ao meu marido Fulgêncio Guterres, agradeço o amor, apoio e paciência incondicionais que me tem dado.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Paulo Freire

Resumo

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Estágio Pedagógico do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, e centra-se no uso de atividades lúdicas para promover a interação oral numa turma de Português Língua Não Materna de nível A1.2. A questão central deste trabalho é perceber de que forma as atividades lúdicas podem ajudar os alunos a interagir oralmente em português com mais confiança.

Para responder a esta questão, foi desenvolvida uma intervenção pedagógica com base na metodologia de investigação-ação, aplicada a um grupo heterogéneo de dezasseis adultos, durante o segundo semestre do ano letivo 2025/2026. Ao longo das seis aulas, foram implementadas atividades diversificadas como *quiz*, *role-play*, jogo de adivinhas, entrevista em pares e uma viagem virtual a Timor-Leste, com o objetivo de criar situações reais de comunicação oral na sala de aula.

Os resultados recolhidos por questionários de satisfação mostram que a maioria dos alunos falou mais português depois da intervenção pedagógico-didática, sentiu-se mais à vontade e motivada para participar e aprender. No entanto, algumas atividades, como o *role-play*, causaram mais ansiedade a alguns alunos, o que mostra que é importante introduzir estas atividades com calma e respeitar o ritmo de cada um.

Em suma, o lúdico tem um papel importante no ensino de Português Língua Não Materna, não como substituição de outras abordagens, mas como um complemento que ajuda os alunos a aprender com mais prazer e confiança.

Palavras-chave: Interação oral, Atividades lúdicas, Português Língua Não Materna, motivação, ansiedade linguística.

Abstract

This report was developed as part of the Teaching Practicum of the Master's programme in Portuguese as a Second/Foreign Language at the Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto and focuses on the use of game-based activities to promote oral interaction in an A1.2 Portuguese as a Non-Native Language class. The central aim of this study is to understand how game-based activities can help students interact orally in Portuguese with greater confidence.

To address this question, a pedagogical intervention based on an action research methodology was carried out with a heterogeneous group of sixteen adults during the second semester of the 2025/2026 academic year. Over the course of six lessons, a range of activities were implemented, including quizzes, role-play, guessing games, pair interviews and a virtual trip to Timor-Leste, with the aim of creating authentic opportunities for oral communication in the classroom.

The results collected through satisfaction questionnaires show that most students spoke more Portuguese following the pedagogical intervention, felt more comfortable and were more motivated to participate and learn. However, some activities, such as role-play, caused greater anxiety among some students, highlighting the importance of introducing such activities gradually and respecting each student's individual pace.

In conclusion, game-based activities play an important role in the teaching of Portuguese as a Non-Native Language, not as a replacement for other approaches, but as a complementary approach that helps students learn with greater enjoyment and confidence.

Keywords: oral interaction, game-based activities, Portuguese as a Non-Native Language, motivation, language anxiety.

Rezumu

Relatoriu ida-ne‘e dezenvolve iha ambitu Estájiu Pedagójiku ba Mestrado iha Portugés Lian Segundu/Lian Estranjeira iha Fakuldade Letras iha Universidade Porto nian, no foka iha atividade lúdika sira atu promove interasaun orál iha turma ida husi Portugés La´os Lian Inan iha nível A1.2 nian. Pergunta sentrál ba traballu ida ne‘e atu hatene oinsá atividade lúdika sira bele ajuda alunu sira atu interaje oralmente iha lian portugés ho konfiansa.

Atu hatán ba pergunta ida ne‘e, dezenvolve tiha ona intervensaun pedagójika ida bazeia ba metodolojia investigasaun-asaun nian ne‘ebé aplika ba grupu eterojéneu husi adultu hamutuk nain sanulu resin neen adultu, durante segundu semestre iha anu letivu 2025/2026. Iha aula neen ne‘e, implementa atividade oioin hanesan kuis, *role-play*, jogu aisasik, entrevista iha pár no viajem virtuál ida ba Timor-Leste, ho objetivu atu kria situasaun reál sira komunikasaun orál nian iha sala laran.

Rezultadu sira ne‘ebé halibur husi kestionáriu satisfasaun nian hatudu katak maioria husi alunu sira kolia liu tan portugés hafoin intervensaun pedagójika-didátika sira, alunu sira senti vontade no motivadu liu tan hodi partisipa no aprende. Maibé, atividade balun, hanesan *role-play*, kauza ansidade ba alunu sira balun, no ida ne‘e hatudu katak importante introdúz atividade sira- ne‘e ho neineik no respeita ritmu alunu ida-idak nian.

Atu habadak, lúdiku iha papél importante iha ensinu Portugés La´os Lian Inan nian, la´os atu troka abordajen sira seluk, maibé hanesan komplementu ida ne‘ebé ajuda alunu sira atu aprende ho prazer no konfiansa liu tan.

Liafuan-xave sira: interasaun orál, atividade lúdika sira, Portugés La´os Lian Inan, motivasaun, ansiedade linguística.

Índice de Figuras

FIGURA 1 ESTRUTURA DA INTERAÇÃO ORAL PRESENTE NO *COMPANION VOLUME* 26

Índice de Quadros

QUADRO 1 DESCRITOR GLOBAL PARA O NÍVEL A1 PRESENTE NO QECR 23
QUADRO 2 DESCRITOR DA COMPREENSÃO DO ORAL GERAL PRESENTE NO QECR 24
QUADRO 3 DESCRITOR DA PRODUÇÃO ORAL GERAL PRESENTE NO QECR 24
QUADRO 4 DESCRITOR DA INTERAÇÃO ORAL GERAL PARA O NÍVEL A1 PRESENTE NO QECR 25
QUADRO 5 INTERAÇÃO ORAL GERAL PRESENTE NO *COMPANION VOLUME* 27
QUADRO 6 – DATAS DA REALIZAÇÃO DAS UNIDADES DIDÁTICAS 43

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Outra língua fala 39
Gráfico 2 – As atividades ajudaram-me a praticar o português oral 54
Gráfico 3 – Senti-me à vontade para falar português nas aulas 55
Gráfico 4 – Falar mais em português durante a aula 55
Gráfico 5 – Sentir menos ansiedade ao falar português 56
Gráfico 6 – Interagir mais com os meus colegas 57
Gráfico 7 – Participar de forma mais espontânea 57
Gráfico 8 – Sentir mais motivação para aprender português 58
Gráfico 9 – Estou satisfeito/a com os temas abordados na aula 59
Gráfico 10 – As atividades foram adequadas ao meu nível 60
Gráfico 11 – Os materiais utilizados 60
Gráfico 12 – O ritmo da aula 61
Gráfico 13 – Indique as atividades lúdicas em que presente 62
Gráfico 14 – Qual foi a atividade lúdica de que mais gostou 62
Gráfico 15 – Qual foi a atividade lúdica de que menos gostou 63
Gráfico 16 – Na sua opinião, as atividades lúdicas são importantes para aprender a falar português 65
Gráfico 17 – Desempenho da professora 68

Lista de abreviaturas e siglas

EP ..... ESTÁGIO PEDAGÓGICO

FLUP ..... FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

L2 ..... LÍNGUA SEGUNDA

PLNM ..... PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

QECR ..... QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS

1. Introdução

O presente relatório, intitulado “Atividades lúdicas para a promoção da interação oral no nível A1.2 em aulas de PLNM”, centra-se na promoção da interação oral em turmas de PLNM de nível A1.2, explorando o papel das atividades lúdicas como forma de reduzir a ansiedade e motivar os alunos.

No processo de ensino-aprendizagem de uma nova língua, uma das principais motivações dos estudantes é conseguir comunicar. Embora o domínio da gramática e do vocabulário seja importante, aquilo que mais preocupa quem está a iniciar a aprendizagem é sobretudo a capacidade de interagir oralmente em situações reais e do quotidiano.

Esta temática surgiu a partir da análise da turma de PLE, no âmbito da unidade curricular Prática Letiva, em que a professora nos pediu para realizar um trabalho para essa disciplina, da leitura da bibliografia e também da própria experiência da professora estagiária enquanto aluna de português, a qual sentiu que a falta de prática oral limitava a confiança, mesmo quando já dominava alguns conteúdos gramaticais. A partir desta reflexão, tornou-se pertinente procurar formas de promover o uso do português em contextos de comunicação real, mesmo num nível inicial como A1.2. Trata-se, aliás, de um nível particularmente sensível a esta questão: os alunos já possuem alguma base linguística, mas ainda não têm confiança suficiente para a usar de forma espontânea, o que torna a redução da ansiedade e o incentivo à participação oral especialmente relevantes nesta fase da aprendizagem.

Assim, o recurso a atividades lúdicas pode contribuir para tornar a prática oral mais acessível, mais estimulante e mais confortável para os alunos, ajudando-os a sentir-se mais à vontade para participar.

O problema que orienta este estudo prende-se com a forma como os alunos de PLNM, no nível A1.2, participam nas interações orais em sala de aula e com a forma como as atividades lúdicas podem contribuir para esse processo.

Neste sentido, o trabalho tem como objetivo compreender de que forma estas atividades podem incentivar uma comunicação mais frequente e de maior qualidade, de

modo a favorecer a participação oral dos alunos. As questões de investigação que orientam este trabalho são as seguintes:

1. De que forma é que os alunos de PLNM de nível A1.2 participam nas interações orais em contexto de sala de aula?
2. Que tipo de atividades são aplicadas para incentivar a oralidade neste nível de proficiência?
3. Quais destas atividades se revelam mais eficazes para levar os alunos a falar?
4. Até que ponto o lúdico contribui para que os alunos comuniquem mais vezes e com mais qualidade no nível A1.2?

Tendo em conta estas questões de investigação, foram definidos os objetivos que orientam a realização deste trabalho e a intervenção pedagógica desenvolvida.

O objetivo geral deste trabalho é analisar o contributo das atividades lúdicas para a promoção da interação oral nas aulas de PLNM, no nível de A1.2. Como objetivos específicos, pretende-se:

- Identificar a forma como os alunos participam nas interações orais na sala de aula;
- Perceber que tipo de atividades são utilizadas para promover a oralidade;
- Reconhecer quais as atividades mais eficazes para incentivar os alunos a falar;
- Compreender de que modo o caráter lúdico das atividades pode reduzir a ansiedade e aumentar a motivação para comunicar.

Para dar resposta a estas questões, foi definida uma intervenção pedagógica baseada na metodologia de investigação-ação, aplicada a um grupo heterogéneo de PLNM de nível A1.2, durante o segundo semestre do ano letivo 2025/2026, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP).

Este estudo foi desenvolvido no âmbito do Estágio Pedagógico do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, dessa mesma instituição, e serve como base para o respetivo relatório final.

Neste contexto, o recurso ao lúdico não é uma escolha menor, nem uma forma de animar a aula. É, antes uma resposta pedagógica pensada para quem aprende uma

língua em adulto, muitas vezes a meio de uma vida já construída, com família, trabalho ou estudos, e cujo contacto com o português se limita, em grande parte, ao que acontece dentro da sala de aula. Para estes aprendentes, cada aula conta. E é justamente por isso que importa que as atividades propostas criem oportunidades reais de comunicação e não apenas exercícios de repetição ou preenchimento de espaços.

Este relatório encontra-se organizado em cinco partes. No primeiro capítulo, apresenta-se a introdução, com o enquadramento do estudo, a apresentação do problema de investigação, das questões orientadoras e dos objetivos. No segundo capítulo surge a revisão da literatura, centrada na interação oral no ensino de línguas, no PLNM, no QECR e no *Companion Volume*, com especial destaque para o nível A1.2, bem como o conceito de atividades lúdicas e o seu papel na motivação e na redução da ansiedade. O terceiro capítulo descreve a metodologia de investigação, incluindo o paradigma e o tipo de estudo, os participantes, o contexto, os instrumentos de recolha de dados e o procedimento de análise de dados. No quarto capítulo analisam-se as atividades lúdicas implementadas, os resultados relativos ao desenvolvimento da interação oral e a perceção dos alunos sobre essas atividades. Por fim, no quinto capítulo, apresenta-se a conclusão deste trabalho.

2. Revisão da literatura

A presente revisão da literatura visa fundamentar teoricamente a investigação, centrando-se no uso de atividades lúdicas para a promoção da interação oral em aulas de PLNM. Neste capítulo, são abordados quatro pontos principais: começa-se por abordar a interação oral no ensino das línguas, passa-se depois ao Português Língua Não Materna e ao modo como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) e o seu *Campanion Volume* descrevem as metas e as competências orais do nível A1.2. Em seguida, apresenta o conceito das atividades lúdicas e o seu papel didático e, por fim, fala-se da ludicidade como fator de motivação e redução da ansiedade.

2.1. A interação oral no ensino de Português Língua Não Materna

No processo de ensino-aprendizagem de línguas, a interação oral desempenha um papel central no desenvolvimento de competências comunicativas autênticas, permite que os aprendentes utilizem vocabulário e estruturas gramaticais de forma significativa.

Esta competência ocorre quando duas ou mais pessoas trocam palavras para partilhar informações, ideias ou sentimentos numa situação específica – definição que se alinha perfeitamente à hipótese da interação de Long (1996), citado por Oliveira Neto et al., (2024), para quem interagir em L2 implica mobilizar os recursos linguísticos já disponíveis para comunicar na língua-alvo e, através dessa comunicação, continuar a aprender. Na mesma linha, Krashen (1985) citada por Oliveira Neto et al., (2024), sublinha que a interação oferece às aprendentes oportunidades de usar a língua-alvo em situações reais de comunicação, seja com falantes nativos, seja com outros aprendentes, com vista a trocar informações e construir significado. Estas perspetivas sublinham o caráter bidirecional da interação, na medida em que os aprendentes não se limitam a receber *input* linguístico, mas participam ativamente na comunicação, promovendo assim a aprendizagem colaborativa e a negociação de significado.

Assim, a comunicação oral desempenha um papel essencial no progresso linguístico, tendo um impacto significativo na rotina diária dos aprendentes, sobretudo na daqueles que estão inseridos em contexto de imersão (Shi, 2018). Esta importância decorre do facto de a interação oral permitir negociar significados e receber *feedback*

imediato em situações comunicativas autênticas. Em contexto de imersão, a oralidade ultrapassa o âmbito da sala de aula, tornando-se uma ferramenta de motivação intrínseca dos aprendentes.

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) (Conselho da Europa, 2001):

> Na interacção participam oralmente e/ou por escrito pelo menos dois indivíduos, cuja produção e recepção alternam, podendo até, na comunicação oral, sobrepor-se. Os dois interlocutores podem falar ao mesmo tempo e, simultaneamente, ouvir-se um ao outro. Mesmo quando as tomadas de palavra são rigorosamente respeitadas, o ouvinte já está geralmente a prever o fim da mensagem do emissor e a preparar a sua resposta. Aprender a interagir assim inclui mais do que aprender a receber e a produzir enunciados. De um modo geral, atribui-se, portanto, grande importância à interacção no uso e na aprendizagem da língua, considerando o seu papel central na comunicação (p. 36).

Esta relevância da interação é reafirmada pelo *Companion Volume* (Council of Europe, 2020) nas seguintes palavras: "*Spoken interaction is considered to be the origin of language, with interpersonal, collaborative and transactional functions. Production in the form of storytelling can be considered as a further development in oracy and eventually literacy*", no mesmo documento acrescenta que "*interaction is also fundamental in learning*" (p. 81).

Neste sentido, é relevante sublinhar que a interação oral integra não apenas os processos de compreensão e produção, mas também a dinâmica comunicativa entre interlocutores, sendo o papel do ouvinte ativo e essencial. Segundo Brown (2001, p. 267), citado por Rocha (2016), "[f]rom a communicative, pragmatic view of the language classroom, listening and speaking skills are closely intertwined". Como se pode observar nesta citação, ouvir e falar estão interligados, pois o desenvolvimento de uma competência depende da prática da outra.

Assim, importa salientar que a fala não desempenha apenas uma função linguística, mas sobretudo uma função social. Como refere Vygotsky (1934), "A função primordial da fala, tanto nas crianças quanto nos adultos, é a comunicação, o contacto social, ou seja, toda a fala é social na sua origem". Esta perspetiva reforça a ideia de que

a comunicação real é intrinsecamente colaborativa e mostra as necessidades comunicativas orais reais dos interlocutores, uma vez que os turnos de fala se complementam e ajustam mutuamente às reações do outro, contribuindo para a construção conjunta do conhecimento.

No mesmo sentido, Silva (2007), citado por Xie (2017), reforça a ideia de que:

> […] a comunicação interativa é um processo dinâmico e como tal depende da negociação de sentidos entre duas ou mais pessoas que partilham o mesmo conhecimento da língua que está a ser usada. A comunicação oral interativa é uma atividade que envolve duas ou mais pessoas na qual os participantes são ambos ouvintes e falantes que têm de reagir àquilo que ouvem e dar as suas contribuições no ato comunicativo a uma velocidade elevada, e em função das intenções ou objetivos de cada um (p. 21).

Duarte (2015) aprofunda esta ideia ao argumentar que "o objetivo central da aprendizagem dessa língua é poderem comunicar através dela e com ela" (p. 56), e que esta competência "não implica apenas que tenhamos capacidade para compreender discursos orais […] nem tampouco que saibamos produzir umas frases gramaticalmente corretas nessa língua. Pressupõe, ainda, que saibamos interagir verbal e oralmente na língua que estamos a aprender" (p. 57).

Sendo assim, a interação oral não se limita à prática de estruturas linguísticas, mas constitui também um processo social através do qual os aprendentes constroem conhecimento de forma colaborativa. Nesta perspetiva, a teoria sociocultural de Vygotsky (1991) oferece um enquadramento teórico útil, ao destacar que o desenvolvimento ocorre na interação com outros, dentro da zona de desenvolvimento próxima (ZDP), entendida como a distância entre o que o aprendente consegue realizar automaticamente (nível de desenvolvimento real) e o que é capaz de produzir com orientação de um par mais competente (nível de desenvolvimento potencial) (p. 58). Como sublinha Rego (2007), esta mediação social constitui o motor do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo a interação com outros, e não a maturação biológica isolada, o fator determinante da aprendizagem.

Para promover a interação oral no ensino de línguas, podem ser usadas atividades como trabalhos em pares, debates, simulações de situações reais e *role-playing.* Como salientam Oliveira Neto et al. (2024), estas interações não precisam de ser complexas, sendo muitas vezes os diálogos simples e quotidianos, entre professor e alunos ou entre os próprios alunos, os que mais contribuem para o desenvolvimento da proficiência linguística.

Estas atividades visam estimular a comunicação real e favorecer um ambiente de aprendizagem dinâmico e participativo. Ao implementar estas atividades na aula, os professores atuam como mediadores, fornecendo um modelo linguístico, *feedback* e apoio na compreensão mútua, permitindo que os alunos desenvolvam competências comunicativas autênticas, fluência e confiança no uso da língua.

2.2. O Português Língua Não Materna, o QECR e o *Companion Volume*

Tendo em conta a importância da interação oral no ensino de línguas, importa agora enquadrar o contexto específico em que este trabalho se insere: o ensino do PLNM em função dos dois documentos orientadores, o QECR (Conselho da Europa, 2001) e *Companion Volume* (Council of Europe, 2020).

No âmbito do ensino e aprendizagem do PLNM, o QECR (Conselho da Europa, 2001) define seis níveis de proficiência, de A1 a C2, e propõe uma abordagem orientada para a ação, em que o aluno é visto como um ator social que usa a língua para realizar tarefas em situações concretas. O *Companion Volume* (Council of Europe, 2020) veio enriquecer este quadro, atualizando os descritores e acrescentando novas escalas, nomeadamente para a mediação, a interação online, a competência plurilingue, incluindo ainda um nível Pré-A1. Além disso, reforça a ideia de que a comunicação é construída em conjunto pelos interlocutores, o que se aproxima das atividades lúdicas, muitas vezes baseadas na colaboração entre os alunos.

O desenvolvimento de competências linguísticas para a autonomia e para uma comunicação segura dos aprendentes, tanto no contexto académico como no dia a dia, é destacado como objetivo de ensino e aprendizagem do PLNM nos dois documentos orientadores.

A articulação entre estes dois documentos permite ao professor planificar as aulas de forma coerente. Nos mesmos documentos destaca-se que os objetivos das aulas não são escolhidos de forma intuitiva, mas com base em descritores claros sobre aquilo que os alunos conseguem fazer em cada nível, partindo sempre das suas necessidades reais. É com base nestes descritores que, no ponto seguinte, se caracteriza o nível A1.2.

2.2.1. Caracterização do nível A1.2: Metas e Competências Orais

O nível A1 do QECR, define o utilizador elementar, ou seja, aquele que se encontra numa fase inicial de contacto com a língua. De acordo com o documento o aprendente neste nível:

Quadro 1

Descritor Global para o Nível A1 presente no QECR

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 aspetos 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.

Fonte: Conselho da Europa, 2001, p.49

Embora o QECR não preveja formalmente subdivisões neste nível, no âmbito da FLUP, o nível A1.1 é destinado a aprendentes sem qualquer conhecimento prévio da língua e o A1.2 àqueles que já possuem competências iniciais, confirmadas por teste diagnóstico ou por uma língua materna próxima (espanhol, italiano, romeno).

No que diz respeito às competências orais, o QECR organiza-se em três domínios principais: compreensão oral, produção oral e interação oral. Estes domínios descrevem de forma distinta as capacidades do aprendente em termos de receção, expressão autónoma e comunicação colaborativa (Conselho da Europa, 2001, pp. 58-65).

A compreensão oral assume um papel central no desenvolvimento da competência comunicativa, sobretudo porque a maior parte das atividades de comunicação oral tem um caráter interativo.

Os descritores do QECR para este domínio no nível A1 descrevem as capacidades do aprendente da seguinte forma:

Quadro 2

Descritor da Compreensão do Oral Geral presente no QECR

	Compreensão do oral geral
A1	É capaz de seguir um discurso muito pausado e muito cuidadosamente articulado, com pausas longas que lhe permitam assimilar os significados.

Fonte: Conselho da Europa, 2001, p. 103

Relativamente à produção oral, o QECR indica que o aprendente:

Quadro 3

Descritor da Produção Oral Geral presente no QECR

	Produção oral geral
A1	É capaz de produzir expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares.

Fonte: Conselho da Europa, 2001, p.91

No que toca à interação oral, de acordo com o QECR o utilizador de A1:

Quadro 4

Descritor da Interação Oral Geral para o nível A1 presente no QECR

Interação oral geral
É capaz de interagir de maneira simples, mas a comunicação depende totalmente da repetição a ritmo lento, da reformulação e das correções. É capaz de fazer e responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples no domínio das necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares.

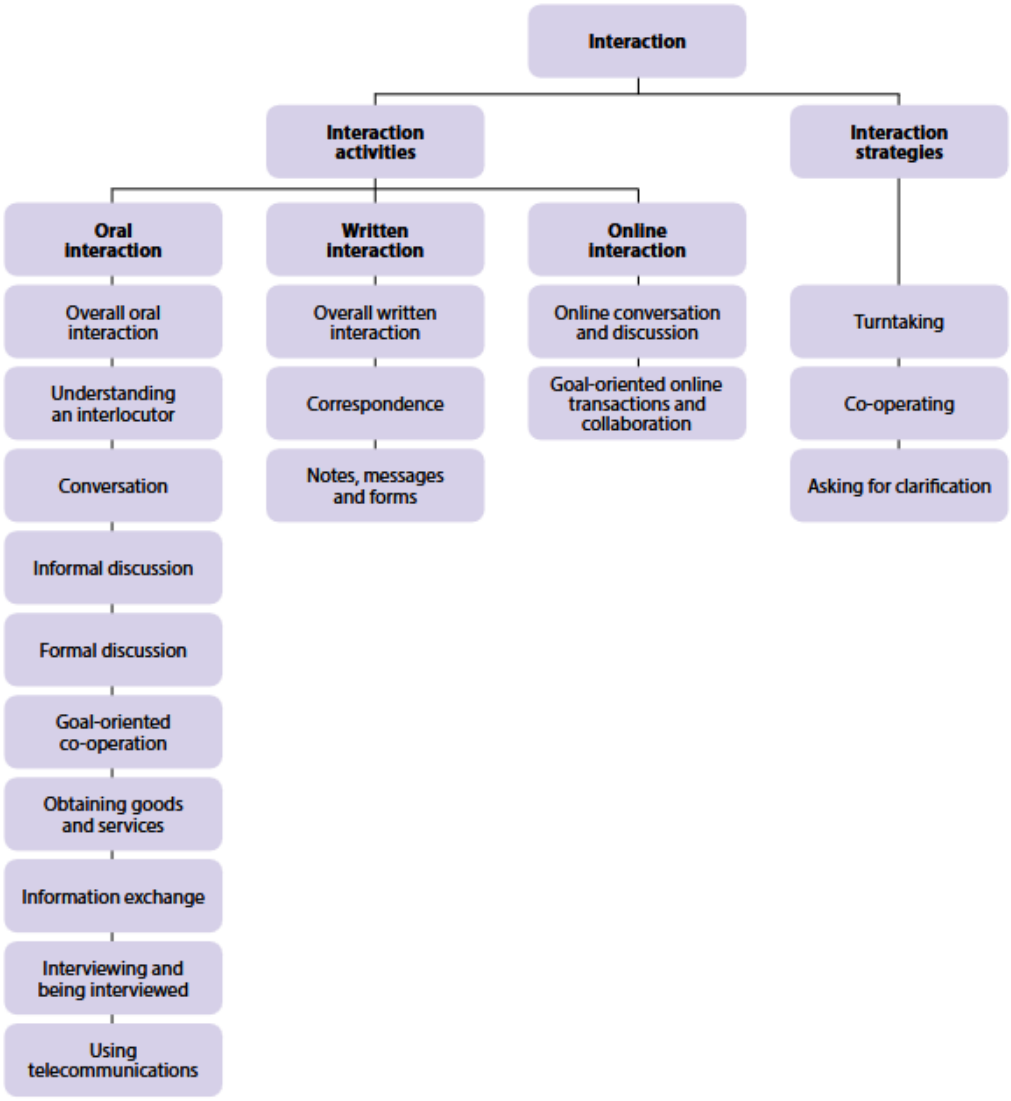
Fonte: Conselho da Europa, 2001, p. 114

A estes domínios, o *Companion Volume* veio acrescentar uma visão mais aprofundada, propondo descritores mais detalhados e centrados na comunicação real entre interlocutores, o que reforça a pertinência de trabalhar a interação oral de forma sistemática, mesmo nos níveis iniciais de aprendizagem (Council of Europe, 2020).

Neste sentido, o *Companion Volume* enriquece a descrição do QECR ao organizar o domínio da interação numa estrutura mais ampla, que distingue entre atividades de interação – oral, escrita e *online* – e estratégias de interação, como turno de palavra, a cooperação e o pedido de esclarecimento. Como se pode ver na Figura 1, esta organização mostra que a interação oral não funciona isolada das restantes formas de interação, articulando-se com elas e com um conjunto de estratégias transversais que sustentam a comunicação eficaz, mesmo nos estádios mais iniciais de aprendizagem.

Figura 1

Estrutura da Interação Oral presente no *Companion Volume*



Fonte: Council of Europe, 2020, p. 71

No que diz respeito especificamente à interação oral geral no nível A1, o *Companion Volume* (Council of Europe, 2020) detalha ainda mais o descritor do QECR, clarificando que o aprendente:

Quadro 5

Interação Oral Geral presente no *Companion Volume*

A1	Can interact in a simple way but communication is totally dependent on repetition at a slower rate, rephrasing and repair. Can ask and answer simple questions, initiate and respond to simple statements in areas of immediate need or on very familiar topics.

Fonte: Council of Europe, 2020, p. 72

Esta perspetiva reforça o caráter essencialmente colaborativo e negociado da interação oral, mesmo nos estágios mais iniciais da aprendizagem, e sublinha que comunicar em língua não materna, a este nível, é sempre um processo partilhado entre os dois interlocutores.

Assim, os descritores do QECR (Conselho da Europa, 2001), complementados pelas orientações mais recentes do *Companion Volume* (Council of Europe*,* 2020), relativos à compreensão, produção e interação orais, serviram de referência para definir as metas das atividades desenvolvidas neste estágio. Estas metas foram adaptadas ao nível A1.2 da FLUP. Esta adaptação procurou articular os objetivos linguísticos com atividades lúdicas, motivadoras e significativas para os aprendentes.

2.3. O conceito das atividades lúdicas e o seu papel didático

O termo lúdico tem origem do latim "*ludus"* que significa jogo, divertimento, brincadeira e brincar (Aguiar et al., 2018). Apesar de serem frequentemente usados como sinónimos, Aguiar et al. (2018) propõem uma distinção entre três conceitos próximos. O lúdico é entendido como uma característica própria do ser humano, que o acompanha em todas as fases da vida e não se restringe à infância. A ludicidade corresponde à ação através da qual essa característica se manifesta, estimulando a imaginação, a criatividade e as diferentes formas de expressão. Por fim, a atividade lúdica é a concretização dessa ação em jogos, brinquedos e brincadeiras. No *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, surge definido da seguinte forma:

> **Lúdico** adj. (a1958 cf. Ms[10]) **1** relativo a jogo, a brinquedo **2** que visa mais ao divertimento que a qualquer outro objetivo <*observava a criança nos seus exercícios l.: corria, saltava, dançava …*> **3** que se faz por gosto, sem outro objetivo que o próprio prazer de fazê-lo <*trabalhar com leitura, para eles, era uma atividade l. >* **4** PSICN relativo à tendência ou manifestação (artística ou erótica) que surge na infância e na adolescência sob a forma de jogo (p. 2318)

Esta definição mostra que não se limita ao jogo, mas engloba qualquer atividade realizada por prazer, podendo ser utilizado de forma intencional no ensino para motivar e envolver os alunos na aprendizagem. Neste sentido, Santos (1997), citado por Araújo (2011), sublinha que a ludicidade vai muito além do simples entretenimento, constitui uma necessidade humana presente em todas as ideias que favorece o crescimento pessoal, social e cultural. Além disso, contribui para a saúde mental e para o desenvolvimento de capacidades comunicativas e de construção do conhecimento (p. 12). Na mesma direção, Araújo (2011) refere que o lúdico serve para apresentar os conteúdos de forma motivadora, despertando no aprendente a satisfação de descobrir um caminho interessante na aprendizagem.

Embora o QECR não utilize explicitamente o termo "atividade lúdica", este conceito pode ser identificado nas tarefas comunicativas como a simulação, o *role-play* (jogo de papéis*),* valorizadas como formas autênticas de interação (Conselho da Europa,

2001, pp. 87-88). Estas práticas permitem desenvolver a criatividade, a autonomia e a colaboração entre aprendentes, integrando o uso da língua em situações significativas.

No que diz respeito à aprendizagem de adultos em particular, Knowles (1980), no âmbito da andragogia, defende que os adultos aprendem de forma mais eficaz quando as atividades têm relevância prática, são participativas e respeitam a sua experiência de vida (pp. 44-59).

As atividades lúdicas respondem precisamente a estes princípios, ao propor situações comunicativas contextualizadas, colaborativas e significativas, que mobilizam os conhecimentos prévios do aprendente adulto e o envolvem ativamente no processo de aprendizagem. Desta forma, o lúdico não substitui os objetivos linguísticos, enquadra-os num contexto com sentido, tornando o domínio de novos itens lexicais uma etapa necessária para alcançar um objetivo de jogo.

No ensino de línguas, esta dimensão estratégica manifesta-se através dos usos da língua, que desempenham um papel importante no desenvolvimento linguístico. Estes jogos incluem jogos sociais de linguagem (atividades orais como histórias com erros, escrita como o jogo de forca, audiovisuais, jogos de cartas ou de tabuleiro e forma de expressão corporal), atividades individuais (como adivinhas, palavras cruzadas) e jogos de palavras ou trocadilhos que estimulam a criatividade (Conselho da Europa, 2001, p. 88).

O papel didático destas estratégias é central, pois transforma a aprendizagem num processo funcional em que o domínio de novos itens se torna uma etapa necessária para alcançar o objetivo de jogo. O aluno aprende de forma prazerosa e significativa. Em sala de aula, as tarefas comunicativas baseiam-se frequentemente em situações simuladas, o que permite ao aprendente praticar a língua de forma próxima da realidade, focando-se no que quer dizer e em como se fazer entender, em vez de se preocupar apenas com as regras gramaticais. Por isso, nos níveis iniciais ou com aprendentes jovens e adultos, a introdução de tarefa didática com elementos lúdicos é essencial para criar confiança e familiaridade com a nova língua antes de atingir um uso mais espontâneo. Ao utilizar o lúdico de forma intencional, o professor ajuda o

aprendente a agir como ator social, mobilizando as suas competências gerais e comunicativas para atuar em contextos específicos de forma gratificante.

Diversos autores sublinham a importância do lúdico na aprendizagem. Ferreira e Muniz (2020) defendem que a ludicidade no contexto educativo permite aos alunos adquirir novos conhecimentos através do jogo e da brincadeira, promovendo uma aprendizagem significativa em que o aprendente constrói e reconstrói o seu próprio saber (p. 326). Para reforçar esta ideia, Luckesi (2005), citado por Gonçalves e Ribeiro (2014), define o lúdico como "uma atividade utilizada para facilitar aprendizagem, proporcionando prazer e diversão, ocupação em que o aprendiz desenvolve as suas capacidades físicas, intelectuais e motoras de uma maneira divertida e agradável" (p. 260).

Araújo (2011) acrescenta que o lúdico é uma necessidade básica do ser humano, presente em todas as fases da vida, que vai muito além do simples entretenimento (p. 21). Para a autora, o seu verdadeiro valor reside na capacidade de apresentar os conteúdos de forma motivadora, despertando no aprendente a satisfação de percorrer um caminho interessante na aprendizagem (p. 26).

Neste sentido, Kishimoto (2017) defende que o jogo educativo tem uma dupla função: a função lúdica, que proporciona prazer e diversão, e a função educativa, que permite aprender e enriquecer o conhecimento. Na mesma linha, Guerreiro e Sousa (2016) afirmam que o lúdico é um facilitador das aprendizagens que, para além da vertente cognitiva, ajuda ao desenvolvimento social, intelectual e afetivo (p. 264).

Todas estas perspetivas mostram que o jogo é um elemento motivador que ajuda o aluno a participar ativamente na aprendizagem. Gonçalves e Ribeiro (2014) defendem que o lúdico contribui para o desenvolvimento dos aprendentes, estimulando a imaginação, a socialização e a atenção, enquanto lhes proporciona novas experiências de aprendizagem (p. 261). Além disso, o lúdico reforça ainda as relações entre os alunos e professor, tornando a sala de aula num espaço mais cooperativo e dinâmico. É precisamente por isso que, na aprendizagem de línguas, as atividades lúdicas são tão importantes, pois permitem criar situações de comunicação com significado e estimular o uso da língua em contexto. Jogo de vocabulário, dramatizações de situações do

quotidiano, atividades de descoberta linguística ou desafios em grupo incentivam os alunos a utilizar a língua-alvo de forma espontânea, criativa e interativa, promovendo não apenas a participação ativa e o desenvolvimento da expressão oral, mas também a confiança e a autonomia comunicativa dos aprendentes, dimensões indispensáveis para o sucesso na aprendizagem de uma língua.

É com base nestes benefícios que o lúdico, quando utilizado como método, recurso ou estratégia de ensino, atua como um facilitador entre os conteúdos e a aprendizagem significativa. Esta abordagem transforma o aluno num participante ativo, que age, cria, recria e constrói o seu próprio conhecimento, em vez de apenas receber informação de forma passiva. Ferreira e Muniz (2020) defendem que o lúdico contribui para a formação de um indivíduo mais crítico e autónomo, não só na sala de aula, mas também na sociedade, uma vez que os jogos favorecem o desenvolvimento global do aluno (p. 328).

Assim, no ensino de PLNM, as atividades lúdicas têm um papel fundamental, porque permitem que os aprendentes aprendam a língua de forma natural, envolvente e ajustada às suas necessidades comunicativas. Para integrar jogos, dramatizações e outras atividades criativas, o professor aproxima o ensino da língua da sua utilização real, torna a aprendizagem mais dinâmica, interessante e significativa. É nesta articulação entre o prazer de aprender e o desenvolvimento de competências reais que reside o verdadeiro potencial das atividades lúdicas e é também este o princípio que orienta as opções didáticas desenvolvidas ao longo deste trabalho.

2.4. A ludicidade como fator de motivação e redução da ansiedade

Atividades de caráter lúdico criam um ambiente mais acolhedor em sala de aula, no qual os aprendentes de PLNM se sentem mais à vontade para participar e arriscar a comunicação oral em português.

Modesto et al. (2020) defendem que as atividades lúdicas permitem novas formas de ensinar e aprender, associadas à motivação e ao interesse do aprendente. Nessa linha, no capítulo "O lúdico como motivação à aprendizagem", Silva e Silva (2024) sublinham que o lúdico vai muito além do simples entretenimento, constituindo uma estratégia pedagógica que desperta o interesse dos aprendentes e envolve-os ativamente no processo de aprendizagem (p. 126).

Para compreender este efeito, é fundamental ter em conta o papel da motivação na aprendizagem de línguas. A motivação é amplamente reconhecida como um dos fatores centrais na aprendizagem de línguas, influenciando o esforço, a persistência e o sucesso do aprendente (Gardner & Lambert, 1972; Gardner, 1985).

A motivação corresponde a fatores internos que impulsionam o indivíduo à ação, sendo determinante na dinâmica do comportamento (Pinillos, 1975, p. 503). No entanto, a motivação do aprendente não depende apenas de fatores internos, como o interesse, a aptidão ou a atitude, mas também de fatores externos, como o método de ensino, o professor ou as ambições profissionais (Vasconcelos, 2007, p. 252). Neste sentido, motivar implica despertar o interesse e a atenção dos aprendentes para os conteúdos, mobilizando a sua energia para a aprendizagem. Neste âmbito, o lúdico revela o seu potencial pedagógico.

A este respeito, a literatura distingue dois tipos de motivação: a motivação intrínseca, que nasce do prazer e do interesse genuíno pela tarefa, e a motivação extrínseca, orientada para recompensas externas como boas notas, elogios ou a aprovação do professor (Ryan & Deci, 2000).

No ensino de PLNM, especialmente em níveis iniciais como o A1.2, atividades que geram entusiasmo e envolvimento emocional contribuem decisivamente para reforçar a motivação intrínseca, reconhecida como um mediador essencial do envolvimento e do sucesso na aprendizagem (Pansera et al., 2016).

Neste contexto, Gardner e Lambert (1972) distinguem ainda entre motivação integrativa, o desejo de se aproximar da comunidade da língua-alvo, e motivação instrumental, relacionada com benefícios práticos como oportunidades profissionais ou reconhecimento social. O recurso ao lúdico promove precisamente esta dinâmica, ao transformar a aula num espaço de descoberta prazerosa, colaborativa e menos formal, onde os aprendentes praticam a língua de forma espontânea e ativa, sem o peso constante de avaliação (Silva & Silva, 2024). A motivação varia em função dos interesses e necessidades dos aprendentes, sendo igualmente influenciada pelo contexto social, pelas crenças culturais e pelas diferenças individuais (Gardner, 1985), dimensão que o lúdico mobiliza de forma natural.

No entanto, este potencial motivacional pode ser limitado pela ansiedade linguística, um obstáculo frequente nos contextos de aprendizagem de línguas estrangeiras. Krashen (1982) argumenta que fatores afetivos, como a ansiedade, funcionam como um filtro que bloqueia a absorção de nova informação linguística. Nesta perspetiva, aprendentes com baixo nível de motivação ou autoconfiança, ou com alto nível de ansiedade, veem dificultado o processo de aquisição, pois o filtro afetivo impede que *input* se converta em competência adquirida (Zhang & Santos, 2024, p. 3). Horwitz et al. (1986), aprofundam este conceito, identificando a ansiedade em sala de aula como um constructo específico que engloba o receio de errar, de não se fazer entender e de ser avaliado negativamente, o que afeta diretamente a participação do aprendente.

Quando a ansiedade atinge níveis muito elevados, o aprendente pode ficar bloqueado, com receio de errar ou de não se fazer entender, entrando num ciclo negativo que compromete progressivamente a sua motivação e o seu progresso na língua (Welp, 2009, p. 75). Neste sentido, cabe ao professor criar um ambiente seguro e descontraído, onde o erro seja encarado como parte natural do processo de aprendizagem e não como motivo de constrangimento (Horwitz et al., 1986; Welp, 2009). Para tal, é necessário que os professores estejam atentos aos fatores afetivos e criem condições propícias à aquisição, nomeadamente através de metodologias

pedagógicas adequadas que facilitem o envolvimento e a persistência dos alunos (Zhang & Santos, 2024, p. 4).

Neste âmbito, Oliveira Neto et al. (2024) salientam que o professor assume múltiplos papéis, como o de facilitador, ao criar um ambiente acolhedor que reduz a ansiedade e aumenta a motivação, como o de modelo linguístico, ao demonstrar pronúncia, estruturas gramaticais e vocabulário adequados, e como o de mediador, ao orientar os alunos, fornecer *feedback* construtivo e promover a negociação de significado, papéis que as atividades lúdicas potenciam de forma natural, ao criar contextos de comunicação mais descontraídos e significativos.

Neste contexto, fatores como a autoestima e o envolvimento afetivo assumem um papel central. Quando o aprendente possui uma autoimagem positiva, tende a sentir-se mais capaz e disponível para praticar, o que favorece o sucesso na aprendizagem. Araújo (2011) acrescenta que as atividades lúdicas são fundamentais para a motivação e a curiosidade dos aprendentes, despertando neles uma sensação de prazer e a perceção de que são capazes de realizar as tarefas propostas (p. 63).

O QECR (2001) também sublinha que a autoestima, a implicação e a motivação estão interligadas, sendo mais provável que uma tarefa seja realizada com êxito quando o aprendente se encontra genuinamente envolvido. Neste sentido, as atividades lúdicas contribuem diretamente para tornar a aprendizagem mais atrativa e significativa, criando condições afetivas favoráveis à participação e ao sucesso do aprendente (Almeida et al., 2021).

Diversos estudos empíricos confirmam que as atividades lúdicas e os jogos didáticos representam uma estratégia eficaz para responder a estes desafios afetivos. Ao aumentar o envolvimento académico e reduzir a ansiedade, estas práticas promovem um ambiente mais seguro e colaborativo, no qual o erro é entendido como parte natural do processo de aprendizagem (Krashen, 1982; Rezende & Vilela, 2012; Santos et al., 2025).

No contexto do ensino de PLNM, os jogos permitem que o aprendente interaja de forma espontânea e descontraída, favorecendo o desenvolvimento da oralidade e da confiança (Martins et al., 2010). Ao sentirem-se mais seguros e autoconfiantes, os

aprendentes ficam mais disponíveis para arriscar e participar, o que contribui decisivamente para reforçar a sua motivação (Rezende & Vilela, 2012).

A motivação é reforçada quando o aprendente assume um papel ativo num contexto de segurança emocional (Dörnyei, 2001), perspetiva que se aproxima da abordagem socioeducativa de Gardner (1985) e dos princípios que fundamentam as práticas lúdicas em sala de aula. Como sublinha Freire (1996), há uma relação intrínseca entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança, pois professores e aprendentes constroem juntos um espaço de partilha que torna a aprendizagem mais humana e significativa.

Considerando as evidências apresentadas, a ludicidade assume um papel fundamental não apenas na motivação, mas também na regulação emocional e no envolvimento cognitivo dos aprendentes, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais eficaz e equilibrado, no qual o aprendente não só aprende a língua, mas desenvolve igualmente as competências necessárias para a usar em contextos reais de comunicação.

Esta perspetiva enquadra-se no conceito de "ator social" definido pelo QECR (Conselho da Europa, 2001), segundo o qual o aprendente utiliza a língua de forma estratégica e significativa em diferentes contextos sociais, o que constitui um dos objetivos centrais do ensino de PLNM e serve de fundamentado às opções pedagógicas desenvolvidas aos longo deste relatório.

3. Implementação prática

Neste capítulo, apresenta-se a metodologia que orientou o presente trabalho de investigação. Começa-se por identificar o paradigma e o tipo de estudo adotados, passando depois para a caracterização dos participantes e do contexto em que o estágio decorreu. Em seguida, descrevem-se os instrumentos de recolha de dados utilizados e o procedimento seguido para os analisar. Pretende-se, com esta descrição, tornar claros os caminhos percorridos e justificar as opções tomadas ao longo da investigação.

3.1. Paradigma e tipo de estudo

O presente relatório insere-se num paradigma interpretativo, uma vez que procuramos compreender de que forma as atividades lúdicas podem promover a interação oral em contexto de aula de PLNM. Como o trabalho foi desenvolvido com alunos adultos de nível A1.2, interessa sobretudo perceber como estes alunos participam nas atividades, como reagem às propostas lúdicas e de que forma vão construir a sua comunicação oral ao longo das aulas.

No que diz respeito ao tipo de estudo, trata-se de uma investigação predominantemente qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, com recurso pontual a dados quantitativos. É qualitativa porque se centra na observação e na interpretação das interações que ocorrem em sala de aula, e é descritiva e exploratória porque pretende analisar uma realidade concreta, ainda pouco aprofundada, procurando compreender o contributo das atividades lúdicas para o desenvolvimento da interação oral em alunos adultos de nível A1.2.

A componente quantitativa, traduzida nos questionários de satisfação aplicados ao longo das aulas, surge como complemento à análise qualitativa e permite ilustrar e sistematizar de forma mais objetiva algumas perceções dos aprendentes sobre as atividades realizadas.

3.2. Participação e contexto do estudo

O Estágio Pedagógico (EP) foi o contexto em que este estudo decorreu. Foi nesta fase que saímos da teoria estudada ao longo do mestrado e passamos, finalmente, à prática, sempre com o acompanhamento próximo da professora orientadora. A seguir, é apresentado o contexto institucional e o grupo de participantes envolvidos neste percurso.

O EP realizou-se na FLUP, no Curso Semestral de Português para Estrangeiros, numa turma de nível A1.2. Este curso é anual, destinado a estrangeiros, dividido em dois semestres independentes, com uma carga horária total de 60 horas, organizada em três encontros semanais de 90 minutos cada (80 minutos de tempo efetivo de aula), sendo o português a língua de ensino.

O EP decorreu no segundo semestre, com uma turma cujos alunos tinham idades compreendidas entre os 18 e os 50 anos. O nível A1.2 destina-se sobretudo a falantes de línguas próximas do português, como espanhol, italiano e romeno, ou a alunos que já frequentaram o nível A1.1, sendo que alguns foram colocados neste nível após a realização de um teste de diagnóstico. Esta informação é relevante pois mostra que, apesar de estarem no mesmo nível, os alunos chegaram a este ponto por caminhos diferentes, uns com uma base mais formal de aprendizagem da língua, outros por via de línguas próximas do português.

O grupo de estágio era constituído por duas professoras estagiárias, sob a orientação da Professora Doutora Ângela Carvalho. Ao longo de todo o percurso, a prática letiva foi acompanhada de momentos de reflexão conjunta: após cada aula lecionada, a professora orientadora e as colegas de estágio partilhavam comentários e sugestões. A observação e o comentário constituem assim duas ferramentas fundamentais que apoiam e motivam as professoras estagiárias no desenvolvimento e aperfeiçoamento da sua prática letiva.

A turma era constituída por alunos de nível A1.2 de PLNM. No início, a turma tinha 20 alunos inscritos; durante o decurso das aulas, 4 alunos desistiram do curso. Para conhecer melhor o grupo antes de começar a lecionar, a professora estagiária elaborou uma ficha de informação pessoal no *Google Forms*, que foi disponibilizada uma semana

antes do início das suas aulas através do *Classroom,* a plataforma habitualmente usada para partilhar materiais com os alunos. O questionário completo pode ser consultado no Apêndice 1.

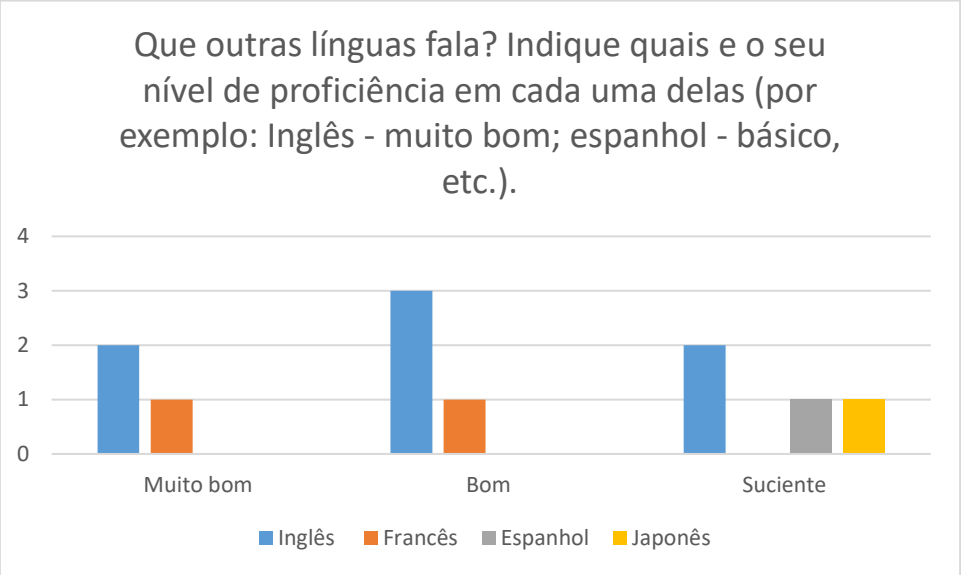
Os dados recolhidos através desta ficha permitiram traçar o perfil sociolinguístico dos participantes, que se apresenta em seguida.

No que diz respeito à nacionalidade, a turma era diversificada, composta por um centro-africano, um espanhol, uma indiana, uma israelita, uma italiana, uma sul-africana, uma ucraniana, um ugandês e um zambiano. Esta diversidade foi, ao mesmo tempo, um desafio e uma riqueza para as aulas.

Quanto à língua materna dos alunos, o inglês é a mais falada, sendo a língua materna de três dos nove alunos da turma. As restantes línguas são todas diferentes entre si: espanhol, francês e sango (no caso de um aluno bilingue), hebraico, italiano, runyankore e ucraniano, cada uma associada a apenas um aluno. Esta diversidade de línguas maternas mostra bem como a turma é culturalmente heterogénea, o que é também um desafio para o ensino de PLNM, já que cada aluno parte de uma língua e de uma realidade linguística diferente.

Relativamente às línguas estrangeiras, o inglês era mais dominado pela turma: dois alunos situavam-se no nível "Muito bom", três no nível "Bom" e dois no nível "Suficiente". O francês surge com menor expressão, sendo referido por dois alunos, um com nível "Muito bom" e outro com "Bom". Por fim, o espanhol e o japonês foram indicados por um aluno cada, ambos com nível "Suficiente".

Gráfico 1 – Outra língua fala



Esta diversidade linguística e cultural era, ao mesmo tempo, um desafio e um recurso. Exigiu uma atenção constante às diferentes necessidades de cada aluno, mas criou também um ambiente de partilha genuína, em que o português funcionava como língua comum entre pessoas que, de outro modo, não teriam de comunicar entre si. Importa ainda ter em conta que a maioria dos alunos vivia em Portugal, o que significa que a língua não era apenas a da sala de aula, mas também a da vida quotidiana. Ter de a usar em situações reais deixava-os, por vezes, inseguros, mas também os motivava a aprender.

Em relação à profissão, o grupo era bastante variado: três eram estudantes (mestrado e doutoramento), dois tinham ocupação religiosa e os restantes trabalhavam em áreas como arquitetura, engenharia informática e treino de ginástica rítmica; uma estava desempregada.

Quanto ao tempo de residência em Portugal, apenas dois alunos responderam a esta pergunta: um vivia há nove anos e outro há onze meses. Ainda assim, estas respostas mostram que os percursos dos alunos em Portugal eram bastante diferentes.

Relativamente às motivações para aprender português, os alunos apresentaram razões variadas: académicas, profissionais e pessoais. Esta diversidade é importante do ponto de vista pedagógico, pois influencia o envolvimento e o interesse dos alunos pelas

atividades propostas. Como definiu Araújo (2011), motivar passa por despertar nos aprendentes o interesse e a atenção pelos conteúdos que estão a ser ensinados.

3.3. Instrumentos de recolha de dados

Ao longo do EP, recorremos a três instrumentos diferentes para recolher informação: a observação em sala de aula, o questionário com a ficha de informação pessoal e o questionário de satisfação. Cada um destes instrumentos foi pensado para um momento específico do estágio e teve um propósito próprio, contribuindo, no seu conjunto, para um melhor conhecimento da turma e do trabalho desenvolvido.

A opção por três instrumentos distintos não foi casual: a observação, o questionário de caracterização e os questionários de satisfação servem como propósitos diferentes e complementam-se. A observação permite ver o que acontece na sala de aula; os questionários dão voz aos próprios alunos, permitindo aceder às perceções que a observação não consegue captar. A escolha do *Google Forms* revelou-se prática e adequada ao perfil do grupo e o anonimato das respostas ajudou a que os alunos se exprimissem com mais liberdade, nomeadamente quando solicitados a comentar as aulas da professora estagiária e a dar sugestões sobre as mesmas.

3.3.1. Observação em sala de aula

O primeiro instrumento foi a observação em sala de aula. A nossa observação de aulas iniciou-se no dia 23 de fevereiro de 2026 e foi realizado no nível A1.2 na FLUP. Esta observação de aula decorreu na turma da professora coorientadora do presente relatório, Professora Alexandra Ferreira. A primeira aula funcionou como um momento de apresentação entre alunos, as professoras estagiárias e a professora titular.

Antes de lecionarem as aulas supervisionadas, as professoras estagiárias observam as aulas da professora titular, uma experiência bastante enriquecedora a nível pedagógico. Importa referir que fizemos também observação de aulas em nível A1.2 no primeiro semestre, o que nos ajudou bastante na prática letiva ao longo do segundo semestre.

Durante a observação, anotámos o que nos pareceu mais importante para o nosso futuro trabalho em sala de aula. Reparámos em como os temas eram organizados e articulados, nas formas usadas para ajudar os alunos a aprender melhor, nas propostas para estimular a interação oral, por exemplo, como fazer com que os alunos participem, às vezes pedindo diretamente a um aluno para responder, outras vezes fazendo perguntas a toda a turma.

Além disso, considerámos também este momento como uma fase de preparação mental, em que tomámos consciência da diversidade do contexto, das exigências dos aprendentes e das nossas próprias limitações. Estas observações permitiram às professoras estagiárias conhecer o perfil de cada aluno, o que ajudou na escolha e preparação dos materiais e levou até à mudança do tema que pretendíamos inicialmente trabalhar neste nível.

Ao longo da observação das aulas, verificámos que alguns alunos recorriam ao inglês quando tinham dúvidas. No entanto, a professora titular pediu-lhes para tentarem primeiro em português; havia alunos que faziam esse esforço e procuravam falar em português, mesmo sem terem certeza se estava correto. Outros alunos, no entanto, preferiam usar o inglês.

As aulas eram lecionadas em português e o inglês apenas era utilizado em momentos de grande necessidade.

Observar antes de ensinar é uma das aprendizagens mais valiosas do estágio. Não se trata apenas de recolher informação sobre os alunos, mas perceber como uma aula de PLNM funciona na prática: o ritmo, a gestão da participação, os momentos em que os alunos se envolvem mais. Em particular, chamou a atenção a forma como a professora titular reformulava as respostas dos alunos de forma natural, sem interromper o fluxo da comunicação nem criar constrangimentos. Esta abordagem, que vai ao encontro do que Krashen (1982) defende sobre o filtro afetivo, serviu de referência para a prática da professora estagiária ao longo das regências.

3.3.2. Questionário da ficha de informação pessoal

O segundo instrumento foi a ficha de informação pessoal, que permitiu conhecer o perfil dos alunos, nomeadamente a idade, língua materna, a motivação para aprender português e contacto que já tinham tido anteriormente com a língua. A caracterização dos participantes a partir destes dados é apresentada com mais pormenor na secção 3.2.

3.3.3. Questionário de satisfação

O terceiro instrumento foi o questionário de satisfação, aplicado no final das seis aulas que lecionámos, sendo quatro aulas regulares e duas aulas extra. Como estas aulas tinham características diferentes entre si, optámos por elaborar duas versões do questionário: uma destinada às aulas regulares e outra às aulas extra. Com este instrumento, pretendíamos recolher a opinião dos alunos sobre as atividades realizadas em cada aula, de forma a perceber o que tinha corrido bem e o que poderia ser melhorado. Os resultados obtidos através destes questionários são apresentados e discutidos no capítulo seguinte.

O questionário das aulas regulares organizava-se em seis partes: satisfação geral com a aula, avaliação das atividades lúdicas com espaço para justificação, impacto percebido na interação oral, a importância das atividades lúdicas, uma secção aberta com três perguntas livres e, por fim, a avaliação do desempenho da professora estagiária em oito dimensões.

Quanto ao questionário sobre as aulas extra, este era mais curto, centrado na satisfação geral, na adequação das atividades ao nível e no contributo das sessões para a preparação da apresentação oral. Em ambos os casos, optou-se por uma linguagem simples, acessível a aprendentes de nível A1.2.

3.4. Procedimentos e análise de dados

Na primeira fase do EP, e antes de começarmos a lecionar, observámos aulas dadas pela professora titular, o que nos permitiu conhecer melhor a turma, perceber as características e o perfil dos alunos, e também ter uma ideia das metodologias e dos materiais que costumavam ser usados nas aulas.

Logo no início do EP, aplicámos aos alunos a ficha para recolha de informação pessoal, através do *Google Forms*, uma semana antes do início das nossas aulas. Esta informação foi bastante útil, pois ajudou-nos a planear as aulas tendo em conta as caraterísticas e os interesses dos alunos.

Ao longo do estágio, lecionámos três regências, distribuídas por seis unidades letivas: a primeira regência correspondeu a uma aula, a segunda a três aulas e a terceira a duas aulas, sendo quatro aulas regulares e duas aulas extra. Todas as aulas foram planeadas em conjunto com a professora orientadora.

Quadro 6 – Datas da Realização das Unidades Didáticas

Regências	**Unidade Letiva (UL)**	**Temas**	**Datas**	**Horário**
Regência 1	UL 1	Família – Relações familiares	16/3/2026	10h – 11h30
Regência 2	UL 2	Casa – Partes da Casa	18/5/2026	
	UL 3	Comprar ou Alugar Casa	20/5/2026	
	UL 4	Viagens-Lugares-Timor	21/5/2026	
Regência 3 (Aulas extra)	UL 5	Os meus livros preferidos	25/5/2026	11h30 – 13h
	UL 6	Os filmes preferidos	27/5/2026	

No final das seis aulas, pedimos aos alunos que preenchessem um questionário de satisfação, também através do *Google Forms*. Como já referido, elaborámos duas versões diferentes: uma para as aulas regulares e outra para as aulas extra.

Depois de termos recolhido todas as respostas, exportámo-las para o Excel, onde organizámos a informação e construímos gráficos com as percentagens de resposta a cada pergunta. Esta organização dos dados ajudou-nos bastante na hora de ler e interpretar os resultados. No fundo, esta análise permitiu-nos conhecer melhor os nossos alunos, perceber até que ponto estavam satisfeitos com as aulas que demos e refletir sobre quais as atividades lúdicas que mais resultaram com uma turma de nível A1.2.

4. Apresentação e análise das atividades lúdicas

Neste capítulo, são descritas e analisadas as atividades lúdicas implementadas ao longo das aulas lecionadas no âmbito do EP. O capítulo organiza-se em três seções: a descrição das atividades implementadas em cada regência, a análise do seu impacto no desenvolvimento da interação oral dos alunos e, por fim, a apresentação das perceções dos alunos sobre as atividades, com base nos dados do questionário de satisfação.

4.1. Descrição das atividades implementadas

As aulas lecionadas foram planificadas com o objetivo de promover a interação oral dos alunos através de atividades lúdicas diversificadas. Cada regência abordou um tema diferente, mas todas partilharam uma estrutura semelhante: uma fase de introdução e compreensão dos conteúdos, seguida de atividades lúdicas que colocavam os alunos a comunicar em português de forma ativa e significativa. A seleção das atividades teve em conta o nível linguístico do grupo, a heterogeneidade dos participantes e os descritores de interação oral definidos pelo *Companion Volume*, segundo os quais o aprendente de nível A1:

> Can interact in a simple way but communication is totally dependent on repetition at a slower rate, rephrasing and repair. Can ask and answer simple questions, initiate and respond to simple statements in areas of immediate need or on very familiar topics (Companion Volume, p. 72).

Neste sentido, as atividades lúdicas foram desenhadas para criar situações de comunicação simples, mas autênticas, em que os alunos pudessem praticar a língua de forma natural, sem a pressão constante da avaliação formal.

4.1.1. Regência 1

A primeira regência da unidade letiva 1 teve lugar no dia 16 de março de 2026 e centrou-se no tema da família e relações familiares, correspondendo à aula 10 do curso. Nessa regência estavam presentes 12 alunos. A aula começou com uma interação entre a professora estagiária e os alunos, partindo das questões “como foi o fim de semana?” e “alguém fez alguma atividade com a família?”, com o objetivo de iniciar a aula de forma comunicativa e envolvente, além de introduzir o tema da aula. Depois de

introduzir o tema, professora estagiária escreveu a palavra “Família” no quadro, perguntou aos alunos se conheciam vocabulário sobre essa palavra e escreveu no quadro as respostas mencionadas, tendo como objetivo ativar conhecimento prévio e verificar o que os alunos já sabem sobre o vocabulário da família, reforçando a aprendizagem.

A aula iniciou-se com a leitura do texto sobre a família do Francisco, que serviu de ponto de partida para a realização de exercícios de compreensão e de vocabulário. Com intuito de consolidar os conteúdos de forma mais dinâmica e de promover a participação ativa dos alunos, foram implementadas duas atividades lúdicas.

A primeira atividade foi um *quiz* sobre relações familiares (Anexo 1), em que os alunos responderam a uma pergunta sobre os graus de parentesco num formato competitivo e descontraído. A atividade decorreu durante aproximadamente 10 minutos, tempo considerado adequado para manter o ritmo da aula sem comprometer o envolvimento dos alunos. Este tipo de atividade, ao introduzir o elemento jogo, contribui para reduzir a ansiedade associada ao uso da língua e para aumentar a motivação intrínseca dos aprendentes (Kishimoto, 2017).

A segunda atividade, intitulada “Entrevista a um colega” (Anexo 2), com uma duração total de 20 minutos, constituiu uma interação oral em pares: cada aluno fez perguntas a um colega sobre a sua família (5 minutos), registou as respostas (3 minutos), desenhou a árvore genealógica do colega (2 minutos) e, posteriormente, apresentou a família do/a seu/sua colega à turma (10 minutos).

Esta atividade criou condições para uma comunicação autêntica e significativa, na medida em que os alunos partilharam informação real sobre as suas famílias. Como sublinha Duarte (2015), aprender uma língua estrangeira exige sobretudo que o aprendente saiba interagir verbal oralmente na língua-alvo, e foi precisamente isso que esta atividade proporcionou. No final da apresentação, a professora indicou o trabalho para casa aos alunos, o qual consistia em escrever um texto sobre a própria família e submetê-lo no *Google Classroom* do curso.

4.1.2. Regência 2

A segunda regência foi composta por três unidades letivas de 90 minutos cada e teve lugar nos dias 18, 20 e 21 de maio de 2026. Cada unidade letiva teve um diferente tema: o primeiro foi a "Casa – Partes da Casa", o segundo foi "Comprar ou Alugar Casa" e, por último, "Viagens-Lugares-Timor".

4.1.2.1. Unidade letiva 1

A primeira unidade letiva divide-se em três partes: pré-atividade, atividade e pós-atividade. Na pré-atividade, os alunos foram organizados em pares e a aula iniciou-se com um *quiz* no recurso *Wordwall* (Anexo 3). Esta atividade foi realizada em conjunto, o que promoveu a negociação entre os alunos para escolherem as respostas. Esta atividade, realizada em aproximadamente 8 minutos, teve como objetivo identificar se os alunos já conheciam algum vocabulário relacionado com a casa, como ponto de partida para as atividades seguintes.

Na atividade principal, foi introduzido o vocabulário das divisões da casa e do mobiliário a partir de um texto oral em áudio, o que permitiu trabalhar simultaneamente a compreensão oral e o léxico. Após a audição do texto, os alunos realizaram duas atividades lúdicas.

A primeira, um "jogo de adivinhas", com uma duração prevista de 10 minutos, recorreu a catorze imagens (Anexo 4): os alunos dirigiam-se à frente da turma, escolhiam um cartão e mimavam o objeto ou a divisão da casa representada, sem pronunciar o respetivo nome, para que os colegas adivinhassem. Esta atividade estimulou a criatividade, a atenção ao detalhe e o recurso a estratégias de comunicação, como a paráfrase e a descrição, competências fundamentais para comunicar eficazmente, mesmo com um vocabulário ainda limitado (Conselho da Europa, 2001).

A segunda atividade, "A casa dos seus sonhos" (Anexo 5), com uma duração de 30 minutos, foi realizada em pares: cada aluno começou por descrever uma casa ao colega e, depois, os dois decidiram juntos como seria a casa dos sonhos de ambos, juntando as ideias de cada um. No final, cada par apresentou a sua casa ideal à turma, o que gerou momentos ricos de partilha e de interação.

Na pós-atividade, foi explicado aos alunos o trabalho para casa, que consistia na descrição da casa do seu país de origem, a entregar na aula seguinte. Esta aula contou com a presença de 13 alunos.

4.1.2.2. Unidade letiva 2

Nesta unidade letiva seguiu-se a mesma a estrutura da anterior. A aula começou com uma conversa entre a professora e os alunos a partir de duas imagens projetadas – "Casa" e "Apartamento" –, perguntando-lhes o que viam e se preferiam viver numa casa ou num apartamento.

Seguiu-se a leitura de um diálogo e a resolução de algumas questões de compreensão sobre o mesmo. Antes das atividades lúdicas, foi ainda realizado um exercício de ordenação de frases, com o objetivo de consolidar o uso dos demonstrativos em contexto. Estiveram presentes nesta aula 12 alunos.

Como atividade principal, com uma duração total de 30 minutos, foi proposta uma tarefa de *role-play* (Anexo 6). Em pares, um aluno assumia o papel de cliente e o outro o de agente imobiliário, a partir de cartões com informação sobre imóveis. O diálogo foi elaborado e ensaiado pelos alunos (20 minutos) e, posteriormente, apresentado oralmente à turma, sem recurso à leitura (10 minutos).

O *role-play* é uma atividade lúdica frequentemente utilizada no ensino de línguas estrangeiras, na medida em que permite simular situações reais de comunicação e criar condições para um uso espontâneo e criativo da língua.

Nesta atividade, os alunos tiveram de negociar significados, adaptar a linguagem ao contexto e gerir a interação em tempo real, competência essenciais para o desenvolvimento da fluência oral.

Como ainda sobrou algum tempo depois desta atividade, a professora estagiária propôs uma tarefa espontânea chamada "Verdade ou Mentira". Nesta atividade, pediu aos alunos que escrevessem três frases sobre a sua própria casa, sendo duas verdadeiras e uma falsa. De seguida, cada aluno leu as suas frases à turma e cabia aos colegas adivinhar qual frase seria falsa.

4.1.2.3. Unidade letiva 3

A terceira aula desta regência foi, sem dúvida, uma das mais especiais e marcantes de toda a intervenção pedagógica e contou com a presença de 13 alunos. O tema escolhido foi as viagens, com especial enfoque para Timor-Leste, um dos países de língua oficial portuguesa. Nesta aula não só se pretendia trabalhar conteúdos linguísticos do nível A1.2, mas também se visava proporcionar aos aprendentes um momento de descoberta cultural sobre um país desconhecido para a maior parte dos aprendentes da turma, o que tornou a aula numa experiência de aprendizagem mais ampla e significativa.

A sessão teve início com uma breve interação oral com a turma, em que a professora estagiária partilhou uma viagem que tinha feito à Ásia e perguntou aos alunos sobre os seus próprios hábitos e preferências de viagem, com o objetivo de ativar conhecimentos prévios e criar desde logo uma ligação afetiva com o tema.

A partir desta partilha, foi anunciado aos alunos que iriam fazer uma viagem virtual a Timor-Leste, o que despertou de imediato a curiosidade e o entusiasmo da turma. Para tornar esta viagem virtual mais real e envolvente, foram levados para a aula objetos típicos de Timor-Leste, que os alunos puderam observar e tocar. Este momento foi particularmente rico, na medida em que gerou uma interação oral espontânea e genuína, com os aprendentes a expressarem a sua curiosidade e admiração em português de forma natural.

Na segunda parte da aula, foi exibido o vídeo "Timor-Leste – Maravilhas do Oriente"[1], que viram 3 vezes, o que despertou um grande interesse nos alunos, visivelmente curiosos em saber mais sobre o país, a sua história e a sua cultura.

Seguiu-se um exercício de compreensão do vídeo, com perguntas de escolha múltipla, ao que se seguiu a distribuição da transcrição do texto (Anexo 7), além da projeção do mapa de Timor-Leste (Anexo 8). Este último elemento ajudou os alunos a situar geograficamente o país de que se estava a falar. Os alunos realizaram ainda um exercício de alargamento lexical sobre os elementos importantes para uma viagem, através de umas palavras cruzadas (Anexo 9).

[1] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=cSn-OxORXY4

A atividade principal desta aula, com uma duração de 30 minutos, foi "Planear uma viagem a Timor-Leste" (Anexo 10). Esta atividade realizou-se em pares ou em grupo de três elementos. Cada par ou grupo escolheu um dos itinerários oferecidos, definindo aspetos como o meio de transporte, a duração da estadia e o orçamento da viagem (20 minutos), contando com a ajuda da professora estagiária sempre que precisavam de informações mais específicas.

No final, num total de 10 minutos, apresentaram o itinerário oralmente à turma, sem recurso à leitura. Este foi o momento central da aula, em que os alunos negociaram entre si e comunicaram em português de forma cada vez mais confiante e espontânea, mobilizando estruturas comunicativas num contexto bem próximo da realidade.

De um modo geral, considera-se que esta foi uma aula muito interessante e diferente das anteriores, precisamente por ter combinado a aprendizagem da língua com a descoberta de uma nova cultura. Trazer um elemento como Timor-Leste, país lusófono com uma ligação tão forte à língua portuguesa, acabou por enriquecer o contexto comunicativo da aula e por trazer uma dimensão intercultural à aprendizagem, algo que vai ao encontro do que o *Companion Volume* (Council of Europe, 2020) chama de competência pluricultural, tornando a experiência de aprendizagem mais rica, motivadora e significativa para todos os aprendentes.

4.1.3. Regência 3

A partir de uma proposta aos alunos pela professora titular, foram concebidas e lecionadas duas aulas extra dedicadas ao tema dos livros e filmes preferidos. Estas aulas tinham um objetivo pedagógico específico: preparar os alunos para a apresentação oral final do curso, que constituía um dos elementos de avaliação principais da disciplina. Neste sentido, as atividades propostas foram pensadas para treinar competências de expressão oral autónoma, como estruturar um discurso, apresentar um tema à turma e dar a opinião de forma clara, em contextos significativos e motivadores.

Importa referir que estas aulas não eram obrigatórias para os alunos, tendo sido apresentadas como uma oportunidade adicional de prática do português. Para organizar a participação, a professora titular partilhou um *link* com os alunos, através do qual este

puderam indicar a sua preferência de horário. As aulas tiveram nos dias 25 e 27 de maio de 2026.

Os temas escolhidos – os livros e os filmes preferidos – foram considerados adequados para este contexto, uma vez que se tratava de temas próximos dos interesses pessoais dos alunos e que proporcionam contextos naturais de expressão de opiniões e de partilha de experiências. Como refere o QECR, a aprendizagem de uma língua é mais eficaz quando as tarefas têm relevância para a vida real dos aprendentes e quando estes se sentem genuinamente envolvidos (Conselho da Europa, 2001).

4.1.3.1. Aula extra 1

A primeira aula extra centrou-se no tema dos livros. Estiveram presentes 7 alunos. O objetivo principal foi promover a expressão e a interação orais em torno de um tema de caráter cultural e pessoal. A aula iniciou-se com uma atividade de reflexão sobre os hábitos de leitura dos alunos, a partir de um conjunto de afirmações sobre as quais cada um partilhou a sua opinião com a turma. De seguida, foi trabalhado o vocabulário literário – título, autor, capa, personagem, enredo e géneros como romance, aventura ou policial. Foi também feita uma revisão do Pretérito Perfeito Simples do Indicativo, tempo verbal necessário para falar de experiências passadas de leitura.

Após a leitura e análise de um texto modelo, os alunos realizaram um *puzzle* de frases em grupo (Anexo 11), com uma duração total de 22 minutos: cada grupo recebeu cartões de palavras em cores diferentes, cada cor correspondia a uma frase sobre um livro. Os alunos organizaram as palavras, verificaram a correção gramatical das frases (14 minutos) e, posteriormente, os dois grupos apresentaram o resultado à turma, explicando porque é que o livro era interessante (8 minutos). Esta atividade combinou o trabalho colaborativo com a produção oral, criando condições para que os alunos negociarem significados e tomassem decisões em conjunto em português.

4.1.3.2. Aula extra 2

A segunda e última sessão extra foi dedicada ao tema dos filmes, contando com apenas 3 alunos. Tal como na sessão anterior, a aula seguiu a mesma organização: começou com uma interação oral sobre o tema, seguiu-se a apresentação do vocabulário e de algumas expressões úteis para falar de filmes e terminou com uma apresentação oral.

A sessão começou com uma conversa informal sobre hábitos cinematográficos dos alunos, que filme tinham visto pela última vez e se tinham gostado dele, e de que género gostavam mais. Esta troca inicial ajudou a ativar conhecimento prévio e a criar um ambiente mais descontraído antes de se passar à atividade principal.

De seguida, foi apresentada à turma uma estrutura orientadora para falar sobre filmes, com expressões úteis para falar do título, do realizador, do género, da personagem principal, da sinopse e de uma recomendação. Cada aluno preencheu uma tabela com a informação sobre o filme escolhido (Anexo 12). Foi dado algum tempo para prepararem a apresentação individualmente (15 minutos), o que os ajudou a organizar as ideias antes de falar.

Depois, num total de 10 minutos, cada um apresentou o seu filme à turma, sem ler diretamente da tabela. Foi um bom momento de comunicação, com os alunos a partilharem os seus gostos em português e a responderem às perguntas dos colegas.

Estava também previsto o jogo "Telefone estragado" para esta sessão, mas com apenas 3 alunos, não foi possível realizá-lo. Ainda assim, a aula correu bem, e a apresentação oral permitiu que os alunos comunicassem em português com bastante confiança.

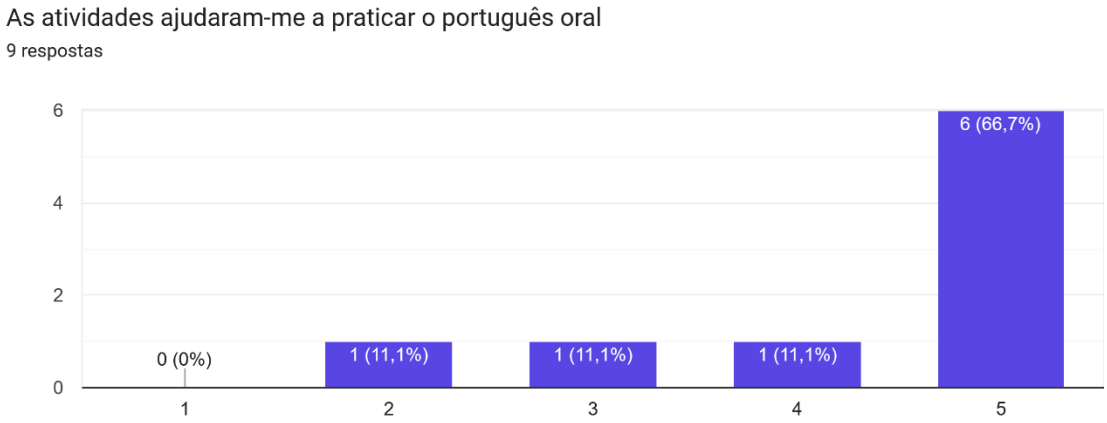
Nos últimos 20 minutos, foi aplicado o questionário de satisfação sobre as duas aulas extras, com o objetivo de perceber a opinião dos alunos sobre as duas sessões extra e de avaliar o impacto das atividades lúdicas na sua interação oral em português.

4.2. Análise dos resultados relativos ao desenvolvimento da interação oral

Esta secção analisa os resultados do questionário relativos ao desenvolvimento da interação oral, integrando dois itens: secção 1 (satisfação geral), diretamente relacionada com a prática da língua, bem como cinco perguntas da secção 2, nas quais os alunos avaliaram, numa escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), o impacto das aulas neste domínio. O questionário foi elaborado no *Google Forms* e disponibilizado aos alunos através da plataforma *Google Classroom*, no final do estágio. Pode ser consultado no Apêndice 2.

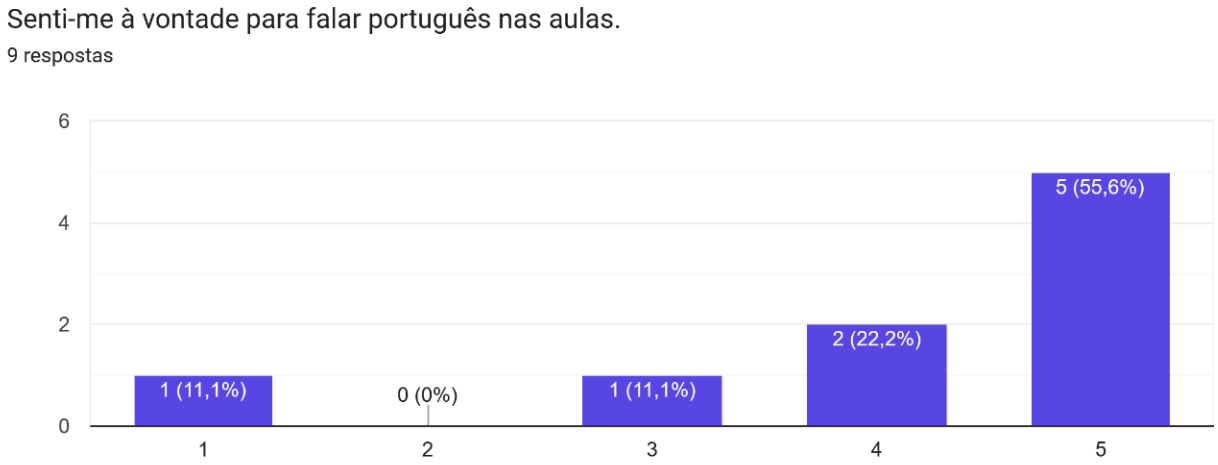
O questionário foi respondido por 9 dos 16 alunos da turma, o que corresponde a uma taxa de participação de 56,3%. Importa ter este dado em consideração ao longo da análise, uma vez que os resultados refletem a perceção de pouco mais de metade da turma, podendo não ser totalmente representativos da experiência de todos os alunos. Começando pela prática do português oral, a grande maioria dos alunos (66,7%, correspondente a 6 dos 9 respondentes) concordou totalmente que as atividades realizadas contribuíram para a prática do português oral. Os restantes 33,3% (3 alunos) dividem-se de forma igual entre discordar, manter uma posição neutra e concordar (11,1%, ou seja, 1 aluno, em cada nível). Este resultado mostra que, apesar de o efeito global ser muito positivo, existe um pequeno grupo de alunos cuja perceção sobre o impacto das atividades na prática oral é mais reservada.

Gráfico 2 – As atividades ajudaram-me a praticar o português oral



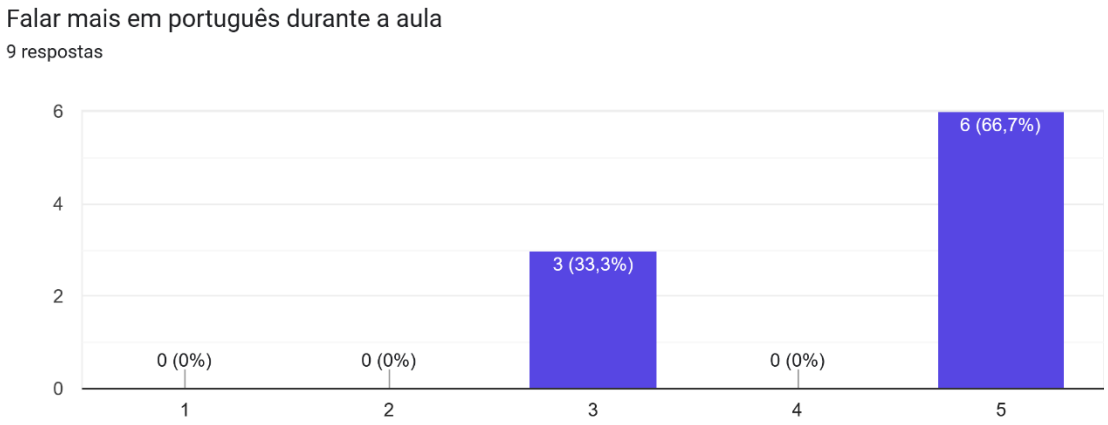
No que se refere ao à vontade para falar português, os alunos deram respostas mais heterogeneidade: 55,6% dos alunos (5 em 9) concordaram totalmente sentir-se à vontade para falar português, 22,2% (2 em 9) concordaram, mas 11,1% (1 aluno) discordaram totalmente e outros 11,1% (1 aluno) mantiveram-se neutros. Estes resultados indicam que, embora a maioria da turma se sinta confortável a comunicar em português, persiste para alguns alunos uma sensação de desconforto que importa ter em conta na análise seguinte.

Gráfico 3 – Senti-me à vontade para falar português nas aulas



Por outro lado, quanto ao uso do português durante as aulas, a maioria dos alunos (66,7%, 6 em 9) concordou totalmente que passou a falar mais português durante as aulas, e os restantes 33,3% (3 alunos) mantiveram uma posição neutra, não se registando qualquer resposta negativa. Este resultado mostra que a criação de mais oportunidades de uso oral da língua em sala de aula teve um efeito direto e percetível para a maioria dos estudantes que participaram no questionário.

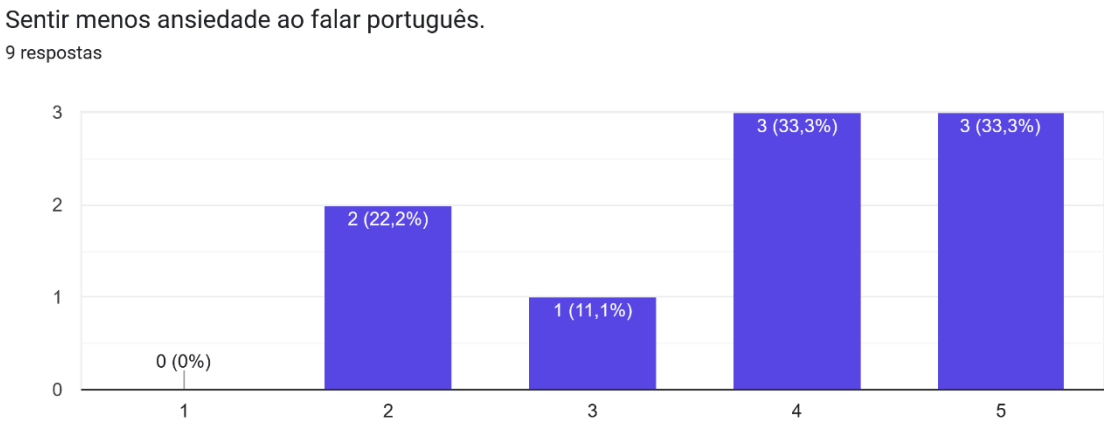
Gráfico 4 – Falar mais em português durante a aula



No que diz respeito à ansiedade ao falar português, os resultados foram mais heterogéneos: 66,6% dos alunos (6 em 9) sentiram uma redução da ansiedade ao falar

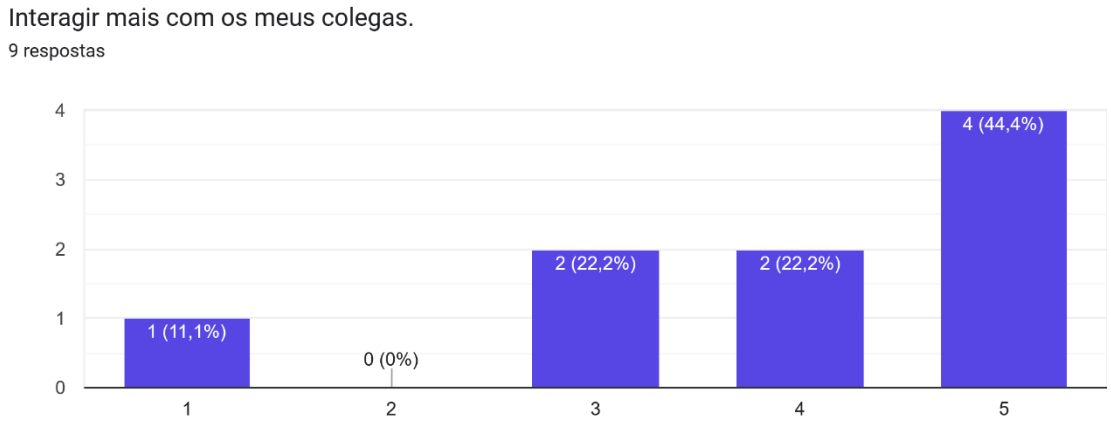
português, mas 22,2% (2 alunos) manifestaram a perceção contrária. Lido em conjunto com o Gráfico 5, este dado confirma que a ansiedade linguística continua a ser um fator relevante para uma parte da turma, possivelmente associado a diferenças no nível de confiança individual de cada estudante.

Gráfico 5 – Sentir menos ansiedade ao falar português



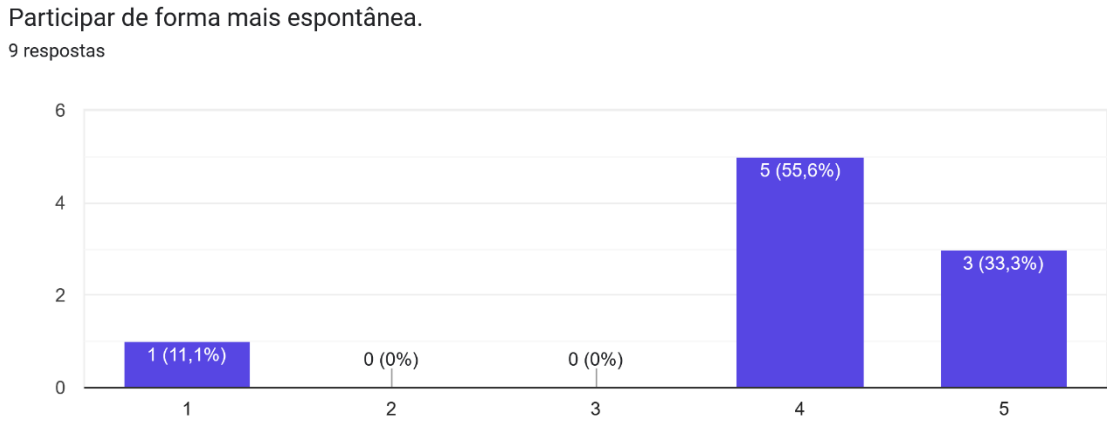
Quanto à interação com colegas, 44,4% dos alunos (4 em 9) concordaram totalmente que passaram a interagir mais com os seus pares, mas 11,1% (1 aluno) manifestou a opinião oposta. Estes resultados indicam que, embora as dinâmicas de interação tenham favorecido a maioria dos estudantes, o trabalho em grupo pode não ter produzido o mesmo efeito em todos, eventualmente devido a diferenças na forma como cada aluno vivencia este tipo de atividade.

Gráfico 6 – Interagir mais com os meus colegas



Relativamente à espontaneidade, os resultados foram bastante positivos: quase 90% dos alunos (55,6% concordaram e 33,3% concordaram totalmente, ou seja, 8 em 9) sentiram um aumento da sua espontaneidade na participação oral, com apenas uma resposta discordante. Este resultado é particularmente relevante, dado que a espontaneidade constitui um dos principais objetivos no desenvolvimento da expressão oral numa língua estrangeira.

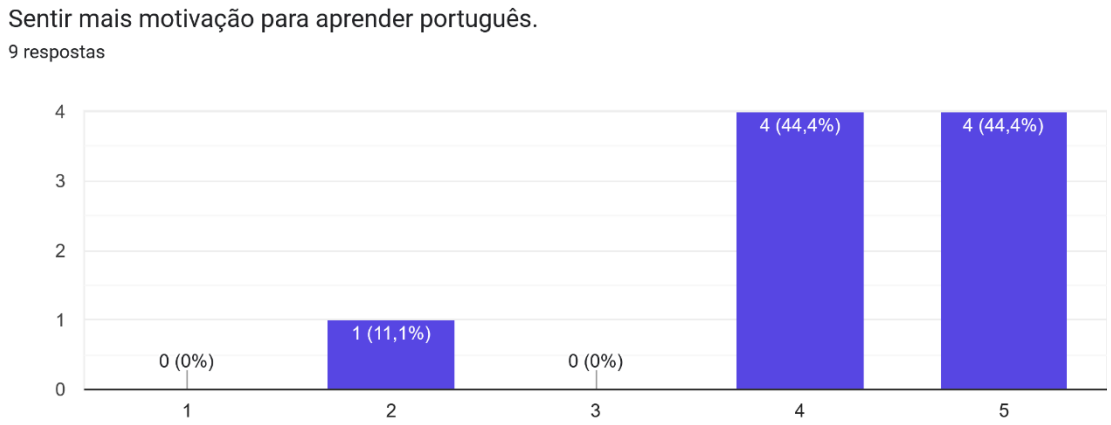
Gráfico 7 – Participar de forma mais espontânea



Por último, no que toca à motivação, 88,8% dos alunos (44,4% em cada um dos níveis 4 e 5, ou seja, 8 em 9) reconheceram um aumento da motivação para aprender

português, registando-se apenas uma resposta discordante. Este aumento da motivação constitui um dos efeitos mais consistentes da intervenção, com implicações positivas para o envolvimento dos estudantes com a aprendizagem da língua a médio e longo prazo.

Gráfico 8 – Sentir mais motivação para aprender português



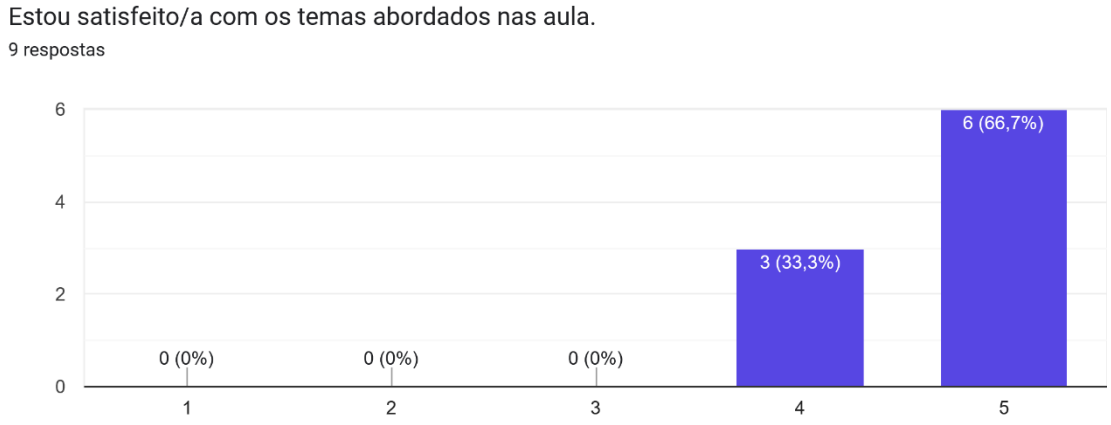
De um modo geral, os sete gráficos revelam um impacto bastante positivo das atividades lúdicas no desenvolvimento da interação oral, particularmente nos aspetos relacionados com a motivação, a espontaneidade e o aumento do uso oral da língua em contexto de sala de aula. O aspeto que se destaca como menos consolidado é a gestão da ansiedade ao falar português e o conforto na interação em grupo, dois fatores interligados, uma vez que o desconforto em atividades de grupo pode estar na origem, ou ser consequência, da ansiedade linguística sentida por alguns alunos. Importa ainda sublinhar que estes resultados refletem apenas a opinião de 9 dos 16 alunos da turma (56,3%), pelo que as conclusões devem ser interpretadas com a devida prudência, podendo a experiência dos restantes 7 alunos não estar refletida nesta análise. Ainda assim, considerando a evolução positiva registada pela maioria dos respondentes, os resultados sugerem que as atividades lúdicas implementadas constituíram um contributo relevante para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, devendo as questões de ansiedade e confiança continuar a ser trabalhadas de forma gradual e individualizada.

4.3. Perceção dos alunos sobre as atividades lúdicas

Depois de analisar o impacto das atividades lúdicas na interação oral, importa agora compreender de que forma os próprios alunos percecionaram essas atividades. Esta secção analisa a forma como os alunos perceberam as atividades lúdicas implementadas durante o EP, considerando a sua participação, as preferências manifestadas e a importância atribuída a este tipo de atividades para a aprendizagem do português. Os resultados baseiam-se nas respostas dos 9 alunos, como já referido.

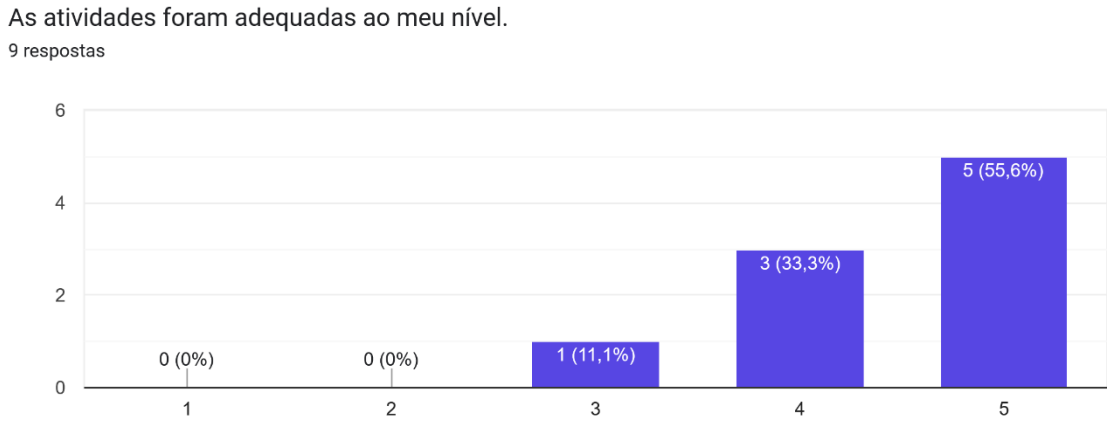
Começando pelos temas abordados nas aulas, os alunos mostraram-se muito satisfeitos com os temas abordados nas aulas: 66,7% (6 em 9) concordaram totalmente e os restantes 33,3% (3 alunos) concordaram, não se registando qualquer resposta neutra ou negativa. Este resultado revela uma aprovação unânime dos conteúdos trabalhados ao longo do estágio.

Gráfico 9 – Estou satisfeito/a com os temas abordados na aula



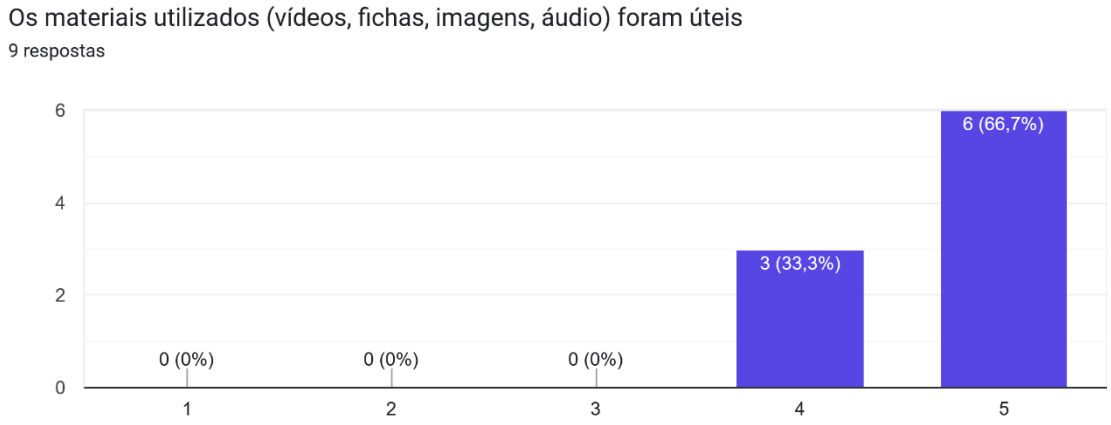
Quanto à adequação das atividades ao nível dos alunos, 55,6% (5 em 9) concordaram totalmente e 33,3% (3 alunos) concordaram, o que perfaz 88,9% de respostas positivas. Apenas 11,1% (1 aluno) se manteve numa posição neutra e não houve nenhuma resposta de discordância.

Gráfico 10 – As atividades foram adequadas ao meu nível



Relativamente à utilidade dos materiais utilizados (vídeos, fichas, imagens, áudios), a avaliação foi igualmente positiva: 66,7% (6 em 9) concordaram totalmente e 33,3% (3 alunos) concordaram, sem qualquer registo de respostas neutras ou negativas. Este foi um dos resultados mais consensuais desta secção, mostrando que os recursos didáticos utilizados nas atividades lúdicas foram bem recebidos pela generalidade dos alunos.

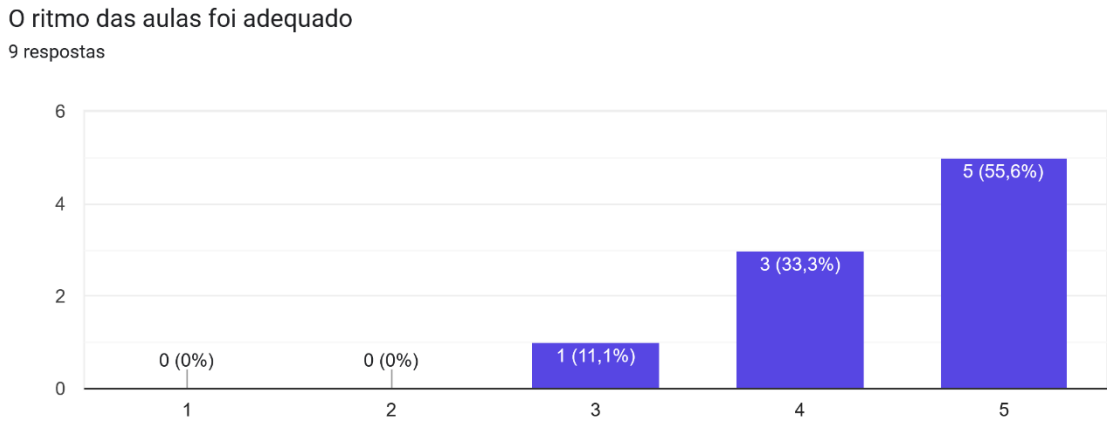
Gráfico 11 – Os materiais utilizados



No que se refere ao ritmo da aula, 55,6% dos alunos (5 em 9) concordaram totalmente e 33,3% (3 alunos) concordaram, num total de 88,9% de respostas positivas.

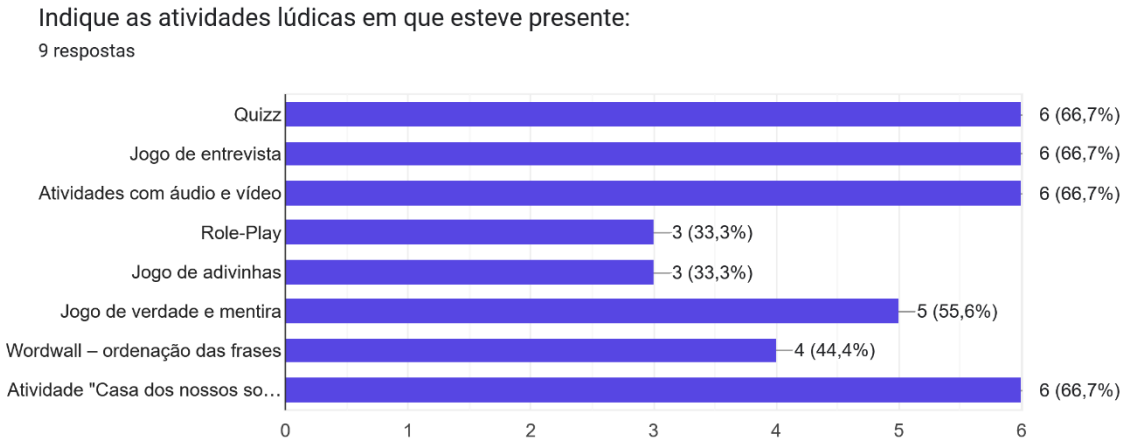
Apenas 11,1% (1 aluno) manteve neutro, não se registando nenhuma discordância. Este resultado indica que o ritmo imprimido pela professora estagiária na condução das atividades foi, de um modo geral, sentido como adequado pelos respondentes.

Gráfico 12 – O ritmo da aula



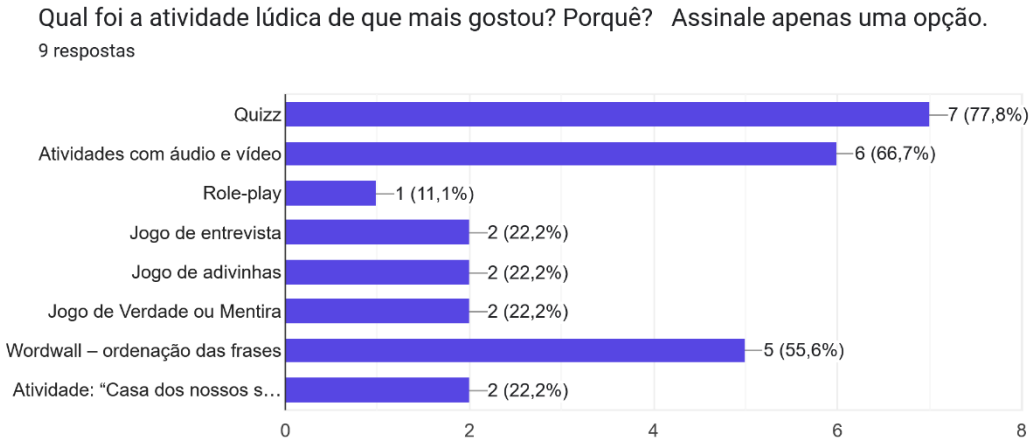
Passando às atividades em que os alunos participaram, quatro atividades destacam-se com o mesmo nível de participação, 66,7% (6 alunos): o *quiz*, o jogo de entrevista, as atividades com áudio e vídeo e a atividade "Casa dos nossos sonhos". Seguem-se o jogo de verdade ou mentira, com 55,6% (5 alunos), e o *Wordwall*, com 44,4% (4 alunos). O *role-play* e o jogo de adivinhas foram as atividades com menos participação, ambas com 33,3% (3 alunos). Estas diferenças devem-se sobretudo às faltas dos alunos, já que nem todos estiveram presentes nas aulas em que cada atividade foi realizada.

Gráfico 13 – Indique as atividades lúdicas em que presente



No que toca às atividades preferidas, o *quiz* foi a atividade mais escolhida como preferida, assinalada por 77,8% dos alunos (7 alunos), seguida das atividades com áudio e vídeo, 66,7% (6 alunos), e do *Wordwall*, 55,6% (5 alunos). As restantes atividades (jogo de entrevista, jogo de adivinhas, jogo de verdade ou mentira e "Casa dos nossos sonhos") obtiveram cada uma 22,2% (2 alunos). O *role-play* foi a atividade menos escolhida como preferida, com apenas 11,1% (1 aluno).

Gráfico 14 – Qual foi a atividade lúdica de que mais gostou

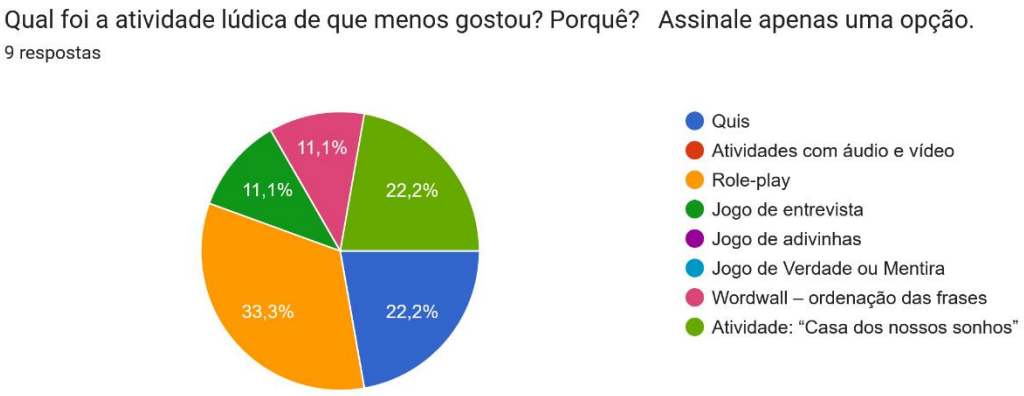


Quando questionados sobre o motivo da sua escolha, os alunos apresentaram justificações variadas (as respostas foram corrigidas a nível ortográfico e gramatical, mantendo o sentido original): *"porque assim pude testar o que aprendi"; "acho que o jogo é uma atividade muito divertida para aprender, qualquer que seja o assunto que estamos a estudar"; "ajuda-me a praticar a língua"; "tive oportunidade de praticar gramática"; "ajudou a minha perceção"; "talvez porque é mais fácil para mim"; "interessante para mim"*. Uma aluna justificou a sua escolha de forma distinta, associando-a não às características da atividade em si, mas à sua relação com o trabalho em grupo: "*não me dou bem com atividades de grupo, pois deixam-me ansiosa".*

Estas justificações mostram que os alunos valorizam sobretudo o caráter lúdico como motor de motivação, a possibilidade de consolidar e testar conhecimentos (vocabulário, gramática) e a sensação de facilidade ou progresso pessoal.

Por outro lado, quando questionados sobre a atividades de que menos gostaram, os alunos apontaram sobretudo o *role-play*, com 33,3% (3 alunos). O *quiz* e a atividade "Casa dos nossos sonhos" surgem em segundo lugar, ambos com 22,2% (2 alunos), seguindo-se o jogo de entrevista e o *Wordwall*, com 11,1% (1 aluno) cada. As atividades com áudio e vídeo, o jogo de adivinhas e o jogo de verdade ou mentira não foram indicadas por nenhum aluno como atividade menos preferida (0%).

Gráfico 15 – Qual foi a atividade lúdica de que menos gostou



A justificação dada pelos alunos (também corrigidas a nível ortográfico e gramatical) ajudam a compreender este resultado, sobretudo no que respeita ao *role-play*: "*acho*

que fazer um diálogo não é muito interessante, porque pode ser uma coisa irreal"; "para mim, é melhor ler e ouvir áudios e depois tentar falar bem português, por isso estou um pouco nervoso"; "não me sinto suficientemente confiante para falar português"; "não gostei muito". Outras respostas foram mais neutras ou pouco específicas, como "*vi que é um pouco fácil"; "gostei de toda a criatividade"* (numa resposta que parece desviar-se da pergunta), "*como já disse, gostei de todas" e "não sei"*.

Lidas em conjunto, estas justificações confirmam que a rejeição do *role-play* não está relacionada com o formato lúdico em si, mas sobretudo com a exposição oral direta e espontânea que esta atividade exige, associada à insegurança linguística de alguns alunos, o mesmo padrão identificado na secção 4.2 relativamente à ansiedade ao falar português.

Em suma, no conjunto, os dois gráficos e as respetivas justificações mostram que o *quiz*, apesar de ser globalmente a atividade mais popular, divide opiniões, sendo simultaneamente a preferida da maioria e a menos preferida de um pequeno grupo, possivelmente devido ao seu caráter competitivo. Já o *role-play* é a atividade mais consistentemente associada a desconforto, não pelo formato em si, mas pela exigência de produção oral espontânea, que expõe as inseguranças linguísticas de alguns alunos. Estes resultados reforçam a relação estreita entre as preferências por atividades lúdicas e os níveis de confiança e ansiedade na expressão oral identificados na secção anterior.

Por último, quanto à importância das atividades lúdicas na aprendizagem, a grande maioria dos alunos atribui valor às atividades lúdicas no processo de aprendizagem: 55,6% (5 alunos) consideram "muito importante" e 33,3% (3 alunos) consideram "importante, mas não suficiente", o que totaliza 88,9% de opiniões favoráveis. Apenas 11,1% (1 aluno) classifica como "úteis como complemento" e nenhum aluno considerou que não são importantes. É de assinalar que a categoria intermédia ("importante, mas não suficiente") sugere que uma parte significativa dos alunos não vê as atividades lúdicas como um substituto de outras formas de trabalho, como a gramática, o vocabulário ou a leitura, mas antes como um complemento a esse trabalho.

Gráfico 16 – Na sua opinião, as atividades lúdicas são importantes para aprender a falar português



Para além das perguntas sobre as atividades lúdicas, o questionário também tinha três perguntas abertas, onde os alunos podiam falar livremente sobre experiências das aulas.

Em relação à pergunta "O que gostou mais nestas aulas?" as respostas foram bastante variadas (foram corrigidas a nível ortográfico e gramatical, mantendo o sentido original): "gostei do ritmo, pois ela dava tempo para que as atividades e a informação fossem assimiladas"; "gostei muito dos jogos e da forma de explicar da professora"; "a partilha entre culturas diferentes"; "o diálogo entre os colegas"; "as minhas dúvidas foram esclarecidas"; "*quiz*, gramática"; "*quiz*"; "palavras cruzadas, organização de frases"; "gostei da organização da aula, tudo estava planeado".

No geral, os alunos gostaram de três coisas. Primeiro, gostaram do ritmo e da organização das aulas, dos jogos (principalmente o *quiz* e atividades de gramática/vocabulário, o que confirma os gráficos anteriores). E, por fim, valorizaram muito o convívio com os colegas e a troca de experiências entre diferentes, mostrando que o ambiente da aula foi importante independentemente da atividade em si.

Relativamente à pergunta "O que foi mais difícil para si?", aqui as respostas também variam bastante, mas há um padrão (igualmente corrigida): *"ainda estou com dificuldades em formar frases"; o mais difícil foi fazer os role-plays"; "talvez perceber, às vezes, o que alguém tentava dizer"; "preposições"; "formar frases"; "áudio"; "falar*

fluentemente"; "compreender totalmente o texto e ouvir um clipe de áudio e compreendê-lo"; "foi tudo bem".

As dificuldades mais citadas são: falar de forma mais livre e fluente (formar frases, falar fluentemente, fazer *role-play*) com aspetos da gramática, como as preposições, e com a compreensão de áudios e do que os colegas diziam. Vale a pena notar que dois alunos voltaram a mencionar o *role-play* como sendo o mais difícil, o que confirma que esta atividade é, de facto, um desafio para alguns. Só um aluno disse que "foi tudo bem".

Por fim, a pergunta "Que outra atividade lúdica gostaria de ter nas aulas para praticar o português oral?". Embora não pedida diretamente nesta análise, vale a pena referir que, noutra parte do questionário, os alunos sugeriram mais jogos do tipo *quiz*, jogos de vocabulário (sinónimos e antónimos), mais prática de pronúncia, e até aprender e cantar uma música portuguesa para também conhecer melhor a cultura, uma ideia que junta língua e cultura de forma muito natural.

Em suma, os resultados mostram que as atividades lúdicas foram bem recebidas pela generalidade dos alunos, com destaque para o *quiz*, as atividades com áudio, vídeo e o *Wordwall*, que reúnem as avaliações mais positivas e consistentes. O *role-play* é a atividade que gera mais desconforto, não porque seja má em si, mas porque exige falar de forma espontânea, o que ainda é difícil para alguns alunos menos confiantes. As respostas abertas da secção 5 confirmam este padrão e mostram ainda que os alunos valorizam muito o ambiente da aula, o ritmo, a organização e a partilha com os colegas como fatores que tornam a aprendizagem mais agradável e promovendo uma redução da ansiedade.

No geral, os dados sugerem que vale a pena continuar a usar este tipo de atividades, mas introduzindo de forma mais gradual e com mais apoio aqueles que pedem interação oral espontânea, como *role-play*.

A última secção do questionário era destinada à opinião dos alunos sobre o desempenho da professora estagiária em sala de aula. Esta secção era composta por 8 perguntas em que os alunos tinham de avaliar utilizando a escala de 1 a 5 (1 significa – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Neutro; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente).

De um modo geral, e apesar de algumas respostas mais críticas, os dados mostram que a maioria dos alunos avaliou de forma positiva o desempenho da professora estagiária.

Nas oito perguntas sobre o desempenho da professora estagiária, o resultado mostra que os alunos, de um modo geral, ficaram satisfeitos com o trabalho da professora estagiária ao longo das aulas.

Começando pela primeira pergunta "a professora explicou os conteúdos de forma clara e acessível", a resposta foi positiva: 3 alunos responderam "concordo" e 6 responderam "concordo totalmente", sem nenhuma resposta negativa. O mesmo aconteceu com a segunda pergunta "a professora criou um ambiente seguro e confortável para falar português", apenas 1 aluno respondeu de forma neutra, 2 responderam "concordo" e 6 responderam "concordo totalmente".

Quanto à pergunta "a professora incentivou a participação oral de todos os estudantes, a avaliação foi também muito positiva: 7 alunos afirmaram "Concordo totalmente", embora 1 aluno tenha marcado "Discordo" neste ponto. Além disso, à pergunta "a professora deu feedback útil sobre a minha expressão oral" 7 responderam "concordo totalmente" e apenas 2 responderam "Neutro".

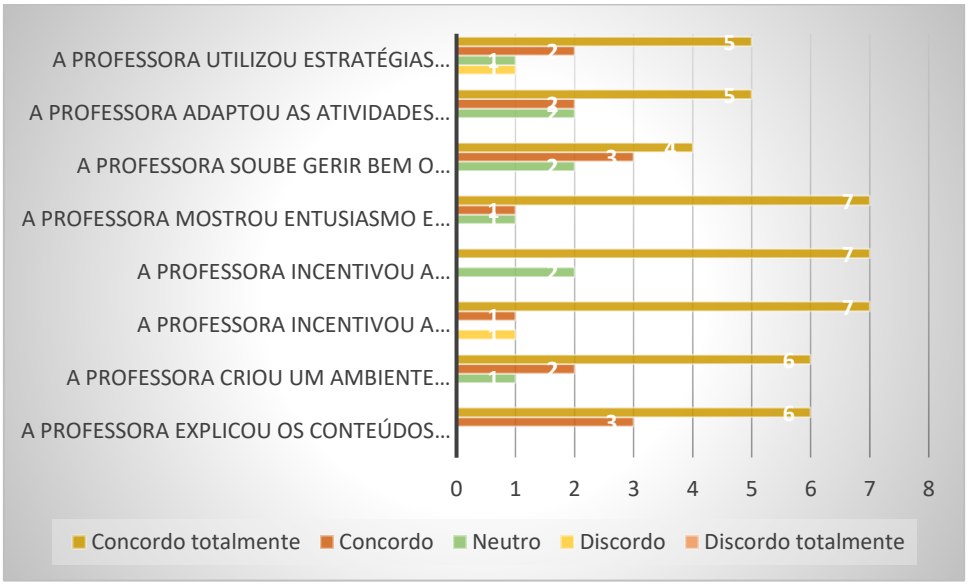
Relativamente à pergunta "a professora mostrou entusiasmo e motivação durante as aulas": 1 afirmou "Neutro", 1 afirmou "Concordo" e 7 afirmaram "Concordo totalmente", tendo sido um dos pontos mais elogiados, o que mostra que a motivação e o entusiasmo da professora foram bem percebidos pela turma.

Já no que diz respeito à pergunta "a professora soube gerir bem o tempo e o ritmo das atividades", registaram-se mais opiniões diferentes. As respostas dividiram-se entre 2 alunos que marcaram "Neutro", 3 "Concordo" e 4 "Concordo totalmente", sem um consenso tão claro como nos pontos anteriores. Quanto à pergunta "a professora adaptou as atividades às necessidades da turma", 2 responderam "Neutro", 2 reponderam "Concordo" e 5 responderam "Concordo totalmente"

Finalmente, relativamente à pergunta "a professora utilizou atividades variadas para promover a interação oral", as respostam revelaram menor consenso entre os inquiridos, com uma resposta de discordância e uma resposta neutra. Ainda assim, a

avaliação global foi positiva, uma vez que 2 responderam “Concordo” e 5 responderam “Concordo totalmente”. Este resultado sugere que, apesar de a perceção geral ser favorável, existiram diferenças na forma como os alunos avaliaram as atividades utilizadas para promover a interação oral, o que poderá indicar margem para diversificar ou reforçar este tipo de atividades em futuras intervenções.

Gráfico 17 – Desempenho da professora



No geral, pode-se dizer que os alunos valorizaram sobretudo a clareza das explicações, o entusiasmo da professora e o *feedback* recebido. A gestão do tempo e a variedade de atividades de interação oral foram os aspetos onde a turma mostrou mais reservas, o que é normal numa fase de estágio em que a professora ainda está a desenvolver e a aperfeiçoar a sua prática letiva.

4.3.1. Aulas extra

Além das atividades lúdicas analisadas nas secções anteriores, o estágio incluiu ainda duas aulas extra, dedicadas aos temas "livros" e "filmes", com o objetivo específico de apoiar os alunos na preparação da sua apresentação oral. Esta secção apresenta a avaliação feita pelos alunos a estas duas sessões, através de um questionário próprio (Apêndice 3), ao qual responderam 3 alunos que estiveram presentes em ambas.

Estas sessões tinham um propósito diferente das regências regulares: não se destinavam a introduzir conteúdos novos, mas a criar espaço para os alunos praticarem para a apresentação oral antes de a realizarem. O facto de a participação ter sido reduzida, sobretudo na segunda sessão, com apenas três alunos, acabou por ter um efeito positivo inesperado: o ambiente tornou-se mais próximo e descontraído, com mais espaço para um acompanhamento individualizado. Os comentários dos alunos no questionário final confirmaram que as sessões cumpriram o seu objetivo, não apenas do ponto de vista linguístico, mas também no que se refere à confiança para comunicar em português.

A aula sobre livros foi muito bem recebida: todos os alunos (100%) disseram que gostaram muito. A aula sobre filmes também teve uma avaliação positiva, embora um pouco menos forte: um aluno (33,3%) disse que gostou muito e os outros dois (66,7%) disseram simplesmente que gostaram. Em nenhum dos casos houve respostas neutras ou negativas.

Quando questionados sobre o que mais gostaram nestas duas aulas, os alunos referiram (respostas corrigidas a nível ortográfico e gramatical): "*a partilha*"; "*a atividade de apresentar o filme que estivemos a ver*"; "*género dos livros e filmes*"; "*a explicação de um livro e de um filme*". Estas respostas mostram que os alunos valorizaram especialmente os momentos de partilha e de apresentação oral, que era precisamente o objetivo destas aulas.

Os três alunos da segunda sessão concordaram também que estas aulas extra os ajudaram a preparar a apresentação oral, e que as atividades estavam adequadas ao seu nível. As justificações dadas para esta opinião (também corrigidas a nível ortográfico e

gramatical) foram as seguintes: *"porque a apresentação oral é breve, e estas aulas ajudaram a otimizar as informações"; "ajudou-me a preparar-me bem, a ter as disposições para fazer o exame"; "representei oralmente sobre o livro que li, e isto já me dá a confiança de que vou apresentar o meu livro bem"*.

Por fim, no espaço reservado a sugestões ou comentários para professora, os alunos deixaram apenas mensagens de agradecimentos e elogios: *"nenhuma! Só, obrigada professora"; "gostei muito da aula dada pela professora estagiária, porque ela usa uma linguagem muito simples e compreensível – ela pode continuar assim"; "a professora é muito boa, explica a língua com toda a criatividade e ajuda a perceber bem a compreensão. Obrigado!".*

Apesar de a amostra ser pequena (apenas 3 respostas), os resultados são muito consistentes entre si e claramente positivos. As duas aulas extra foram bem aceites, foram consideradas adequadas ao nível dos alunos, e ajudaram-nos a sentir-se mais preparados para a apresentação oral. Estes dados confirmam, mais uma vez, algo que já tínhamos visto nas secções anteriores: os alunos valorizam atividades que envolvem partilha, criatividade e prática oral, e sentem que este tipo de trabalho tem um impacto real e positivo na sua confiança para falar português.

5. Conclusão

A sala de aula de PLNM é um espaço de partilha onde se cruzam diferentes línguas, culturas e percursos de vida. Foi a partir desta realidade, e da observação de uma turma de nível A1.2 da FLUP, que nasceu este trabalho, com o objetivo de perceber de que forma as atividades lúdicas pode ajudar os alunos a falar português com mais confiança.

Para responder a esta questão, foi desenvolvida uma intervenção pedagógica ao longo das aulas do EP, com atividades lúdicas diversificadas, pensadas para criar situações reais de comunicação. Desde jogos de vocabulário e simulação em pares até tarefas com áudio, vídeo e recursos digitais, cada proposta tinha um objetivo comum: levar os alunos a praticar português não como um exercício formal, mas como uma necessidade do próprio jogo.

Os resultados foram, no geral, encorajadores. A maioria dos alunos reconheceu ter passado a falar mais português durante as aulas, a sentir-se mais à vontade na participação oral e com maior motivação para continuar a aprender, o que confirma o que a literatura defende: o lúdico baixa o filtro afetivo, reduz a ansiedade e transforma a sala de aula num espaço onde o erro deixa de ser uma ameaça para passar a ser parte natural do processo.

Ainda assim, estes resultados devem ser vistos com cuidado, pois o grupo era pequeno. Foi também possível perceber que os alunos não reagiram todos da mesma maneira. O *role-play*, por exemplo, deixou alguns estudantes desconfortáveis, não pela dinâmica em si, mas pelo facto de exigir falar diretamente à frente dos outros. Isto não significa que a atividade tenha corrido mal, mas mostra apenas que os jogos e as atividades lúdicas precisam de ser introduzidos com calma, respeitando sempre o ritmo de cada pessoa.

Relativamente ao trabalho futuro, destacam-se três caminhos principais. O primeiro surge da vontade dos alunos em trabalhar canções portuguesas nas aulas. Esta abordagem deve ser mais estudada, desde a compreensão de letra até a expressão oral, pois junta a língua, a cultura e os jogos de forma muito natural. O segundo foi aberto pela aula sobre Timor-Leste: trazer para a aula objetos e histórias de outros países lusófonos criou momentos de comunicação espontânea e verdadeira. Por fim, seria

importante analisar também o papel do professor. Uma investigação futura poderá mostrar como é que a preparação do professor para usar atividades lúdicas influencia o sucesso das atividades.

No fundo, a experiência deste estágio permitiu perceber que ensinar uma língua é antes de tudo, criar condições para que os alunos tenham coragem de falar. Como lembra Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 25) e foi precisamente isso que as atividades lúdicas permitiram fazer ao longo deste EP. Não são uma fórmula mágica, mas são um caminho real, prático e humano para tornar a aprendizagem mais significativa e a comunicação mais corajosa.

Referências Bibliográficas

Aguiar, J. F. de, Vieira, C. N. M., & Maia, M. V. C. M. (2018). Lúdico, ludicidade e atividade lúdica: diferenças e similaridades.

Almeida, F. S., de Oliveira, P. B., & dos Reis, D. A. (2021). A importância dos jogos didáticos no processo de ensino aprendizagem: Revisão integrativa. *Research, Society and Development*, *10*(4), e41210414309. https://doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14309

Araújo, L. C. de. (2011). *O lúdico no ensino/aprendizagem do português como língua estrangeira* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. http://hdl.handle.net/10451/4199

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

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Council of Europe Publishing. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.

Duarte, I. M. (2015). Textos orais: Análise da conversa informal e ensino do Português Língua Estrangeira. *Todas as Letras*, *17*(1), 56–72. https://hdl.handle.net/10216/78734

Ferreira, M. I. C. V., & de Sousa Muniz, S. (2020). A ludicidade como estratégia de apoio na aprendizagem dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. *Humanidades & Inovação*, *7*(8), 325–336.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House.

Gonçalves, J. P., & Ribeiro, L. G. S. (2014). Ludicidade no 1º ano do Ensino Fundamental: percepção e prática das professoras. *Educação Unisinos*, *18*(3), 258-270.

Guerreiro, C. A. D. E. S., & Sousa, M. J. R. D. (2016). As atividades lúdicas e sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Instituto Politécnico de Bragança. http://hdl.handle.net/10198/13899

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, *70*(2), 125–132. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x

Houaiss, A., & Villar, M. de S. (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (Vol. 2). Temas e Debates.

Kishimoto, T. M. (2017). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Cortez Editora.

Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (Vol. 2). Cambridge Adult Education.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Lima, A. M. M. (2025). O papel do lúdico na aprendizagem das línguas. http://hdl.handle.net/10400.3/8772

Martins, C. M., Vaz, C. M., & Santos, P. (2010). Jogos didáticos no ensino de Português como Língua Estrangeira. *Revista Eletrónica da Associação de Professores de Português*, *1*, 1–15. https://www.app.pt/docs_app/revple/jogos_did.pdf

Modesto, A. P. D. S., Silva, K. G. D. O., & Fukui, R. K. (2020). A promoção da ludicidade no processo de aprendizagem. *Revista Psicologia & Saberes*, *9*(14), 59–69. https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/1151

Oliveira Neto, F. M., Caldas, V. O., & Marques, W. B. S. K. (2024). A interação com ferramenta para desenvolvimento oral em L2. In *Anais do X Congresso Nacional de Educação (CONEDU)*. Realize Eventos Científicos e Editora.

Pansera, S. M., Valentini, N. C., Souza, M. S. D., & Berleze, A. (2016). Motivação intrínseca e extrínseca: Diferenças no sexo e na idade. *Psicologia Escolar e Educacional*, *20*(2), 313–320. https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202972

Pinillos, J. L. (1975). *Principios de psicología*. Alianza.

Rego, T. C. (2007). *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação* (18ª ed.). Vozes.

Rezende, J. A., & Vilela, M. A. A. S. (2012). As atividades lúdicas selecionadas como elemento de apoio no combate à ansiedade. *Intercursos Revista Científica*, *11*(2), 106–115.

Rocha, D. M. S. (2016). *Da compreensão à interação oral: Um estudo de caso* [Dissertação de mestrado] Universidade do Porto.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54–67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Santos, S. M. A. V., dos Santos Ferreira, M. H., Prieto, E. M. P., dos Santos Silva, E., Oliveira, J. P. E., de Jesus Santos, E., & Cordeiro, D. C. (2025). Gamificação como estratégia para reduzir ansiedade e aumentar engajamento académico. In *Caminhos da Pesquisa Multidisciplinar* (pp. 113–125). Aurum Editora. https://doi.org/10.63330/aurumpub.019

Shi, X. (2018). Os audiovisuais na aula de Português Língua Estrangeira: contributo para o desenvolvimento da interação oral no nível A1. 2.

Silva, M. N. G. D., & Silva, E. V. (2024). O lúdico como motivação à aprendizagem. In M. V. C. Castelhano, P. B. Maracajá, A. C. de Medeiros, F. F. F. de Almeida, & J. C. de Almeida (Orgs.), *Pressupostos, experiências e aportes educativos na contemporaneidade: estudos selecionados* (pp. 123–132). CTP Editora. https://doi.org/10.36599/ctp-978-65-83034-08-3

Vasconcelos, R. A. R. de (2007). A motivação na aprendizagem de uma língua estrangeira. *Revista Leitura*, (39), 241-253.

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamento e linguagem*. Ridendo Castigat Mores. (Obra original publicada em 1934)

Welp, A. K. de S. (2009). A ansiedade e o aprendizado de língua estrangeira. *Letras De Hoje*, *44*(3). Recuperado de https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/5766

Xie, D. (2017). Desenvolvimento da oralidade no nível A1. 2 em Português Língua Estrangeira (Master's thesis, Universidade do Porto (Portugal)).

Zhang, M., & Santos, S. (2024). Opção na motivação da tarefa na aprendizagem de português como língua estrangeira. *E-Revista de Estudos Interculturais*, (12).

Anexos

Anexo 1 – *Quiz* de relações familiares

Relações familiares

Date: _____ Name: _____

1. Quem é a mulher do meu irmão?
   - A ☐ É a minha avó
   - B ☐ É a minha cunhada
   - C ☐ É a minha sogra

2. Quem é a irmã da minha mãe?
   - A ☐ É a minha avó
   - B ☐ É a minha prima
   - C ☐ É a minha tia

3. Quem é o outro filho dos meus pais?
   - A ☐ É o meu irmão
   - B ☐ É o meu sobrinho
   - C ☐ É o meu filho

4. Quem é a filha do meu irmão?
   - A ☐ É a minha filha
   - B ☐ É a minha sobrinha
   - C ☐ É a minha neta

5. Quem é a filha da minha filha?
   - A ☐ É a minha sobrinha
   - B ☐ É a minha prima
   - C ☐ É a minha neta

6. Quem é a mulher do meu filho?
   - A ☐ É a minha nora
   - B ☐ É a minha cunhada
   - C ☐ É a minha tia

7. Quem é o marido da minha filha?
   - A ☐ É o meu cunhado
   - B ☐ É o meu genro
   - C ☐ É o meu sobrinho

8. Quem é o pai da minha mulher?
   - A ☐ É o meu avô
   - B ☐ É o meu tio
   - C ☐ É o meu sogro

9. Quem são os filhos dos meus filhos?
   - A ☐ São os meus primos
   - B ☐ São os meus netos
   - C ☐ São os meus sobrinhos

10. Quem é a mãe da minha mulher?
    - A ☐ É a minha sogra
    - B ☐ É a minha avó
    - C ☐ É a minha tia

11. Quem é o filho do meu tio ou da minha tia?
    - A ☐ É o meu irmão
    - B ☐ É o meu sobrinho
    - C ☐ É o meu primo

12. A minha mãe é ____ dos meus filhos.
    - A ☐ avô
    - B ☐ avó
    - C ☐ tia

Wordwall wordwall.net/r/109437188

Anexo 2 – Atividade de entrevista

5. Atividade 2 "Entrevista a um/uma colega"

Exemplo:

a. **Perguntas sugeridas para a entrevista**

1. Como te chamas? 2. Quantas pessoas há na tua família? 3. Tens irmãos ou irmãs? Quantos? 4. Tens avós? 5. Onde mora a tua família?	6. Tens filhos? 7. Os teus pais são casados? 8. Tens tios ou tias? 9. Tens primos ou primas? 10. Quem mora contigo neste momento?

b. **Exemplo de árvore genealógica e texto**



Texto: A minha colega é a Maria. Ela tem 8 pessoas na família. É filha única. Ela mora com os pais e os avós. Ela tem um primo.

5.1. Faça perguntas ao/à seu/sua colega e escreva as respostas.

_____

_____

_____

_____

_____

5.2. Desenhe a árvore genealógica do/a seu/sua colega e escreva um texto a descrever a sua família.

Anexo 3 – *Quiz* (*Wordwall*)

PRÉ-ATIVIDADE

Date: _____ Name: _____

1. Durmo sempre no meu



A ☐ Quarto
B ☐ Sala
C ☐ Cozinha

2. A minha mãe prepara o pequeno-almoço na_____



A ☐ Casa de banho
B ☐ Cozinha
C ☐ Varanda

3. Depois de acordar vou à para tomar banho.



A ☐ Casa de banho
B ☐ Sala de estar
C ☐ Quarto

4. Eu e o meu pai vemos televisão na _____



A ☐ Sala de jantar
B ☐ Sala de estar
C ☐ Escritório

5. Lavo as minhas roupas na _____



A ☐ Quarto
B ☐ Lavandaria
C ☐ Sala de estar

6. O meu irmão estaciona o carro na _____



A ☐ Garagem
B ☐ Cave
C ☐ Hall de entrada

7. Eu e a minha família jantamos sempre juntos na



A ☐ Corredor
B ☐ Sala de estar
C ☐ Sala de jantar

8. À tarde, a minha tia relaxa na _____

A ☐ Varanda B ☐ Cozinha
C ☐ Sala

Wordwall wordwall.net/pt/11341418

Anexo 4 – Imagens (Jogo de adivinhas)

Imagens para Adivinhas – FLASHCARDS



COZINHA



QUARTO



CASA DE BANHO



SALA DE ESTAR



GARAGEM



FRIGORÍFICO

Imagens para Adivinhas – FLASHCARDS



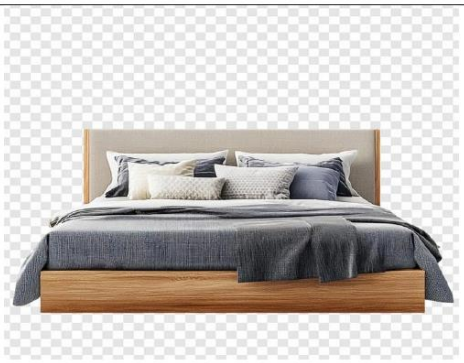
ROUPEIRO



MÁQUINA DE LAVAR ROUPA



MESA DE JANTAR



CAMA



SOFÁ



VARANDA

Imagens para Adivinhas – FLASHCARDS

	
ALMOFADA	CANDEEIRO

Anexo 5 – Atividade “Casa dos seus sonhos”

3. **Atividade: “Casa dos nossos sonhos” (Pares)**

   Leia as instruções da atividade:

   a) Em pares, falem sobre a casa dos vossos sonhos.

   Onde fica? É moderna ou antiga? Quantas divisões tem?

   b) Desenhem a planta da casa numa folha.

   Escrevam os nomes das divisões (ex.: quarto, sala, cozinha, casa de banho).

   c) Escrevam três frases sobre a casa dos vossos sonhos. Depois vão apresentar à turma.

   d) Escolham a vossa parte favorita da casa e digam porquê.

   Ex: “Gostamos da sala, porque é grande.”

Anexo 6 – *Role-play*

4. ***Role-play*: comprar ou arrendar casa**
   a. Trabalhem em pares.
   b. Papéis:
      - Aluno A – Cliente
      - Aluno B – Agente imobiliário
   c. Sorteiem um cartão preparado pela professora:
   d. Depois, decidam o seguinte com o colega:
      - Casa ou apartamento;
      - Quantos quartos tem;
      - Qual é a renda por mês;
      - A que horas podem fazer a visita;
   e. E apresentem à turma oralmente, sem ler.

Nota: **Deve ensaiar o diálogo com o seu par.**

Anexo 7 – Transcrição do vídeo

A transcrição do vídeo

Timor-Leste – Maravilhas do Oriente

Timor-Leste é um dos novos países do mundo. Depois de uma longa luta da resistência, conseguiu determinar a sua autonomia através de referendo em 1999. É um dos destinos turísticos do mundo por descobrir. Aqui pode encontrar algumas maravilhas do oriente.

É um país que contém uma vasta flora e uma fauna única e encantadora. Toda ela é coberta por belas paisagens e possui um enorme potencial a nível de turismo ecológico, turismo de praia, turismo cultural.

Timor-Leste é assim de mergulhar e cair para o lado. Um destino quase virgem, mas é também o seu povo de alma mística com uma história única e uma cultura imensa por redescobrir.

Desde oeste a norte e leste do país, de facto, para onde quem quer se vá, é necessário escalar encostas de montes e vales.

Uma verdadeira caixa de surpresas que guarda cenários naturais de grande beleza, praias paradisíacas, florestas tropicais e grandes cadeias montanhosas. Interessante?

Venha descobrir esta incrível paisagem, respirar este ar fresco natural e desfrutar deste ambiente acolhedor e familiar.

Venha visitar Timor-Leste! O país é paz e amor.

Anexo 8 – Mapa de Timor-Leste

2. Localização geográfica de Timor-Leste

Mapa do mundo[1]



Mapa de Timor-Leste[2]



[1] Imagem https://pt.mapsofworld.com/

[2] Imagem https://pt.mapsofworld.com/timor-leste/

Anexo 9 – Palavras cruzadas

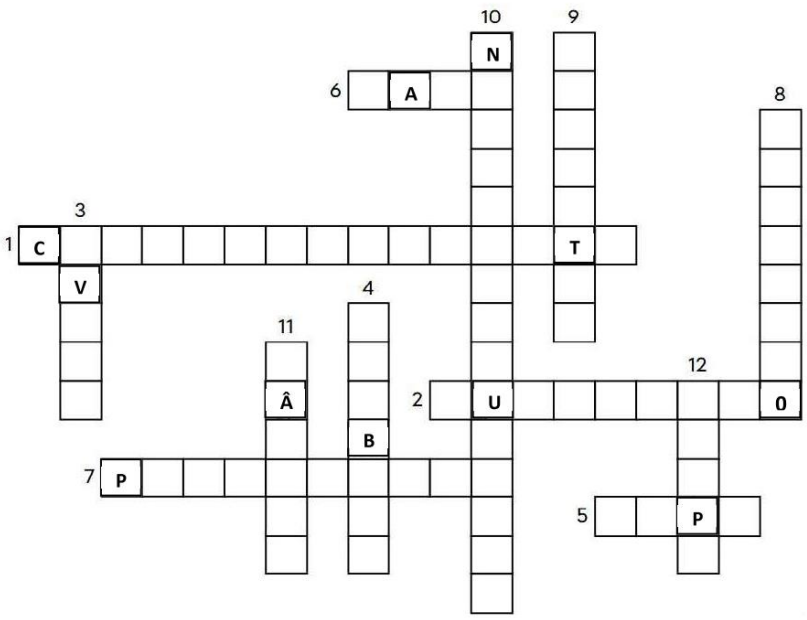
3. De que é que precisamos para viajar?

3.1. Veja as imagens.



imagens retiradas https://www.magnific.com/search?format

3.2. Preencha as palavras cruzadas com o nome de cada imagem apresentada na tabela



Anexo 10 – Planear a viagem virtual

4. Interação oral

Planear uma viagem a Timor-Leste

a. Escolha um dos itinerários apresentados na tabela.
b. Imagine um diálogo entre pares para planear a viagem, a partir da informação da tabela

Resumo itinerário	Resumo itinerário	Resumo itinerário
PRAIA DE ATAÚRO – 5 DIAS Mergulho, *snorkeling* e praias paradisíacas. Partida de Lisboa. Voo + pousada local **Desde 1.350 €** **por pessoa**	**DÍLI E INTERIOR 10 DIAS** Cultura, gastronomia e montanhas de Timor. Partida de Lisboa. Voo + hotel 3 ✨ **desde 1.250 €** **por pessoa**	**TIMOR COMPLETO 14 DIAS** Costa, selva, aldeias e património histórico. Partida de Lisboa. Voo + resort 4 ✨ **desde 2.600 €** **por pessoa**

Siga as seguintes instruções para realizar a tarefa:

a. Modo de realização:

- ❖ Trabalhar em pares ou grupo de três pessoas.

b. Tarefa: planear uma viagem

- ❖ Escolher o lugar e o tipo de turismo que quer fazer;
- ❖ Definir o meio de transporte que vai usar para viajar;
- ❖ Determinar quanto tempo vai ficar de férias;
- ❖ Avaliar o preço da viagem;

DICA: algumas perguntas em que pode pensar ao preparar o diálogo:

- Dos três itinerários, qual lhe pareceu mais interessante para uma visita? Porquê?
- Que itinerário e que tipo de turismo quer fazer?
- Quais são as datas mais adequadas para a viagem?
- Onde vamos comprar os bilhetes? Numa agência de viagens ou na internet?
- O que é que temos de levar (roupa, calçado, acessórios, medicamento…)?
- O preço da viagem é acessível ou é muito alto?

c. Tempo para:

- ❖ Prepara interação: 15 min
- ❖ Apresentar o diálogo a turma: 3-5 minutos/pares ou grupo.

Nota:

- tem de ter em atenção a estrutura de um diálogo (saudação inicial, discussão sobre a viagem e saudação final)

Anexo 11 – Puzzle



O título original em francês é *Le Petit Prince*.

O autor é Antoine de Saint-Exupéry, um escritor francês.

Este livro foi publicado pela primeira vez em 1943.

Este livro foi escrito em francês e existe tradução portuguesa.

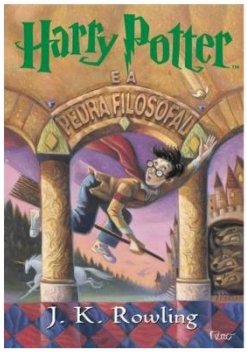
O autor nasceu em França e viveu lá.

É um conto filosófico e poético.

Um pequeno príncipe viaja pelo universo por vários planetas

Este livro foi traduzido para mais de trezentas línguas.

Escolhi este livro, porque a mensagem é muito profunda e emotiva.



O título original em inglês é *Harry Potter and the Philosopher's Stone*.

A autora é J.K. Rowling, uma escritora britânica.

O primeiro livro foi publicado pela primeira vez em 1997.

Este livro foi escrito em inglês e existe tradução portuguesa.

A autora nasceu no Reino Unido e cresceu lá.

É um livro de fantasia e aventura.

Harry Potter é um jovem rapaz que descobre que é bruxo.

É uma das séries de livros mais vendidas do mundo.

Escolhi este livro, porque a história é muito mágica e emocionante.

Anexo 12 – Atividade “o meu filme preferido”

4. Atividade “O meu filme preferido”

a. Escolha um filme que já viu.

b. Preencha na tabela as informações.

Título do filme	
Realizador / realizadora	
Género	
Personagem principal (descrever)	
Língua original/indicar se foi exibido nos cinemas em Portugal	
Onde se passa a história	
Sinopse	
Cena de que gostou?	
Eu recomendo porque…	

c. Siga a estrutura da apresentação anterior.

d. Apresente oralmente à turma com a informação na tabela.

Nota: Pode pesquisar na internet, se for preciso.

Apêndices

Apêndice 1 – Ficha de informação

Fichas de informações

Curso de Português para Estrangeiros, 2º semestre, 2025/2026 - FLUP, nível A1.2

Este questionário destina-se a conhecer melhor os estudantes para preparar aulas mais adequadas ao seu perfil e necessidades. Por favor, responda de forma sincera. Muito obrigada pela colaboração!

* Indica uma pergunta obrigatória

I. INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. **Nome completo** *

2. **E-mail** *

3. **Língua(s) materna(s)** *

4. **Nacionalidade(s)** *

5. **Que outras línguas fala? Indique quais e o seu nível de proficiência em cada uma delas.** (por exemplo: Inglês-muito bom; espanhol- básico ,etc.) *

6. **Qual é a sua profissão/ocupação?**

7. **Há quanto tempo vive em Portugal?**

II. COMO SE SENTE A FALAR PORTUGUÊS?

Nas perguntas abaixo, escolha o número que melhor representa o que sente:

1 = Nada / Nunca 2 = Pouco / Raramente 3 = Às vezes 4 = Muito / Frequentemente 5 = Muito / Sempre

8. **Gosta de aprender Português?** *

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

9. **Acha que falar Português é difícil?** *

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

10. **Sente-se nervoso(a) ou com vergonha quando fala na aula?** *

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

11. **Tem medo de cometer erros quando fala?** *

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3

- [ ] 4
- [ ] 5

III. NA SALA DE AULA

12. **O que é mais difícil para si?** (Pode assinalar mais do que uma opção.) *

Marcar apenas uma oval.

- [ ] Pronunciar bem as palavras (sons).
- [ ] Lembrar-me das palavras (vocabulário).
- [ ] Fazer frases corretas (gramática).
- [ ] Perceber o que os outros dizem.

13. **Com quem gosta mais de falar em Português?** *

Marcar apenas uma oval.

- [ ] Com o professor
- [ ] Com um colega (em pares).
- [ ] Com o grupo todo.
- [ ] Outra: _____

14. **Quando está a falar com um colega e não sabe que palavra ou expressão usar, o que costuma fazer?** *

Marcar apenas uma oval.

- [ ] Paro de falar e fico em silêncio.
- [ ] Peço ajuda ao professor ou ao colega.
- [ ] Digo a palavra ou a expressão de qualquer forma, mesmo que não esteja totalmente correta
- [ ] Tento dizer a frase de outra forma.
- [ ] Outra: _____

15. **Que tipo de correção e *feedback* prefere receber nas aulas?** (Pode assinalar mais do que uma opção.) *

Marcar apenas uma oval.

- Correção imediata enquanto falo (rápida)
- Correção no fim da atividade (sem interromper)
- Feedback escrito (no exercício / TPC)
- Feedback para a turma com os erros mais comuns (de forma anónima)
- Primeiro tentar autocorrigir-me com pistas da professora
- Correção com ajuda de colegas (peer feedback)
- Outra: _____

16. **Qual dos tópicos gramaticais apresentados abaixo lhe dá mais medo de falar?** *

Marcar apenas uma oval.

- As conjugações dos verbos (Ex: eu vou, tu vais).
- As preposições (Ex: ir a, vir de, estar em).
- O masculino e o feminino (Ex: o carro, a casa).
- Outra: _____

IV. JOGOS E ATIVIDADES LÚDICAS

17. **Gosta de fazer jogos nas aulas para aprender?** *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, muito.
- Sim, um pouco.
- Não, prefiro usar apenas o caderno.

18. **Quais são as suas atividades favoritas?** (Escolha as de que gosta mais) *

Marcar apenas uma oval.

- Jogos no telemóvel (Kahoot, Quizizz).
- Jogos de tabuleiro ou de cartas.

- Dramatizações / role-play (por exemplo: ir ao café, fazer compras, pedir informações,etc.)
- Ouvir músicas e ver vídeos.
- Trabalhos em grupo.
- Outra: _____

19. **Acha que os jogos ajudam a perder o medo de falar?** *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

V. A SUA OPINIÃO

20. **O que gostaria de fazer nas aulas de Português para se sentir mais confiante a falar?** *

21. **O que é que a professora pode fazer para a gramática ser mais fácil e divertida?** *

MUITO OBRIGADA POR RESPONDER A ESTE QUESTIONÁRIO!

Apêndice 2 – Questionário de satisfação

Questionário sobre as aulas de estágio da professora estagiária Basília Simões

Curso Semestral de Português para Estrangeiros, 2º semestre, 2025/2026 - FLUP, nível A1.2.

Este questionário é sobre as 4 aulas da professora estagiária Basília Aurélia Simões no âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira.

Os dados recolhidos serão utilizados para apoiar a reflexão da professora estagiária sobre a sua prática e a elaboração do relatório final de estágio.

Será garantido o anonimato total dos participantes.

Por favor, preencha com toda a sinceridade!

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Satisfação geral

Assinale com um X a sua resposta, de 1 Nada satisfeito/a, 2 Pouco satisfeito/a, 3 Neutro, 4, Satisfeito/a, 5 Muito satisfeito/a

1. Estou satisfeito/a com os temas abordados nas aula. *

   Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

2. As atividades foram adequadas ao meu nível. *

   Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

3. As atividades ajudaram-me a praticar o português oral *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

4. Os materiais utilizados (vídeos, fichas, imagens, áudio) foram úteis *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

5. O ritmo das aulas foi adequado *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

6. Senti-me à vontade para falar português nas aulas. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

2. Atividades lúdicas e interação oral

7. Indique as atividades lúdicas em que esteve presente: *

Marcar tudo o que for aplicável.

- [ ] Quizz
- [ ] Jogo de entrevista
- [ ] Atividades com áudio e vídeo
- [ ] Role-Play
- [ ] Jogo de adivinhas
- [ ] Jogo de verdade e mentira
- [ ] Wordwall – ordenação das frases
- [ ] Atividade "Casa dos nossos sonhos"

8. **Qual foi a atividade lúdica de que mais gostou? Porquê?** *

Assinale apenas uma opção.

Marcar tudo o que for aplicável.

- [ ] Quizz
- [ ] Atividades com áudio e vídeo
- [ ] Role-play
- [ ] Jogo de entrevista
- [ ] Jogo de adivinhas
- [ ] Jogo de Verdade ou Mentira
- [ ] Wordwall – ordenação das frases
- [ ] Atividade: "Casa dos nossos sonhos"

Porquê? *

9. **Qual foi a atividade lúdica de que menos gostou? Porquê?** *

Assinale apenas uma opção.

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Quis
- ◯ Atividades com áudio e vídeo
- ◯ Role-play
- ◯ Jogo de entrevista
- ◯ Jogo de adivinhas
- ◯ Jogo de Verdade ou Mentira
- ◯ Wordwall – ordenação das frases
- ◯ Atividade: "Casa dos nossos sonhos"

Porquê? *

4. Assinale com um X a sua resposta, de 1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Neutro), 4 (Concordo) e 5 (Concordo totalmente)

As atividades lúdicas ajudaram-me a...

10. Falar mais em português durante a aula *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

11. Sentir menos ansiedade ao falar português. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

12. Interagir mais com os meus colegas. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

13. Participar de forma mais espontânea. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

14. Sentir mais motivação para aprender português. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

15. **Na sua opinião, as atividades lúdicas são importantes para aprender a falar português?** *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, são muito importantes
- ◯ São importantes, mas não são suficientes
- ◯ São úteis como complemento
- ◯ Não são importantes
- ◯ Outra: _____

5. A sua opinião

Responda livremente em português.

16. **O que gostou mais nestas aulas?** *

_____

17. **O que foi mais difícil para si?** *

_____

_____

_____

_____

_____

18. **Que outra atividade lúdica gostaria de ter nas aulas para praticar o português oral?** *

_____

_____

_____

_____

6. Desempenho da professora

Assinale com um X a sua resposta, de 1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo), 3 (Neutro), 4 (Concordo) e 5 (Concordo totalmente)

19. A professora explicou os conteúdos de forma clara e acessível. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

20. A professora criou um ambiente seguro e confortável para falar português. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

21. A professora incentivou a participação oral de todos os estudantes. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

22. A professora deu feedback útil sobre a minha expressão oral. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

23. A professora mostrou entusiasmo e motivação durante as aulas. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

24. A professora soube gerir bem o tempo e o ritmo das atividades. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

25. A professora adaptou as atividades às necessidades da turma. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

26. A professora utilizou estratégias variadas para promover a interação oral. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO

Apêndice 3 – Questionário de satisfação das aulas extra

Questionário de satisfação das duas aulas extras

Este questionário foi criado no âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira. As respostas serão usadas pela professora estagiária Basília Aurélia Simões para refletir sobre as duas aulas extra e para recolher dados para o relatório final de estágio.

A sua identidade é completamente confidencial.

Responda com sinceridade, pois a sua opinião é muito importante!

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Gostou das aulas extras? *

   Marcar apenas uma oval.

   - ◯ Sim
   - ◯ Não
   - ◯ Mais ou menos

2. Em que aula esteve presente? *

   Marcar apenas uma oval.

   - ◯ Aula sobre "livros"
   - ◯ Aula sobre "filmes"
   - ◯ As duas aulas.

3. Como foi a aula dos livros? *

   Marcar apenas uma oval.

   - ◯ Gostei muito
   - ◯ Gostei
   - ◯ Gostei mais ou menos
   - ◯ Não gostei

4. Como foi a aula dos filmes? *

Marcar apenas uma oval.

- Gostei muito
- Gostei
- Gostei mais ou menos
- Não gostei

5. Indique as atividades de que gostou mais nestas duas aulas. *

6. Considera que essas aulas extras ajudaram na preparação da apresentação orais? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

7. Justifique a sua resposta. *

8. As atividades foram adequadas ao seu nível? *

Marcar apenas uma oval.

- [ ] Sim, foram adequadas
- [ ] Foram um pouco difíceis
- [ ] Foram muito difíceis
- [ ] Foram fáceis

9. Sugestões ou comentários para a professora Basília Simões. *