



**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**  
**Departamento de Letras**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**  
**EM ESTUDOS DIDÁCTICOS, CULTURAIS, LINGUÍSTICOS**  
**E LITERÁRIOS.**

***O lúdico na sala de aula: a importância***  
***das histórias infantis na aprendizagem***  
***de Inglês no 1º Ciclo.***

**Mestranda: Vera Mónica Bento Carvalho Bernardo**

**Orientação da Professora Doutora Paula Elyseu Mesquita**

**Covilhã, Maio de 2009**

**"IF YOU WANT YOUR CHILDREN TO BE INTELLIGENT, READ THEM FAIRY TALES. IF YOU WANT THEM TO BE MORE INTELLIGENT, READ THEM MORE FAIRY TALES."**

**ALBERT EINSTEIN (1879-1955)**

Dedico este trabalho a todos que me acompanharam, incentivaram  
e apoiaram ao longo deste último ano e que compreenderam  
os motivos da minha ausência.

## **AGRADECIMENTOS**

---

Como diz o conhecido fado “Há gente que fica na história da história da gente” e foram muitos os que me acompanharam e ficaram na história deste percurso e sem os quais não teria conseguido atingir este objectivo. Agradeço com um enorme muito obrigado:

à minha família por todo o apoio dado ao longo deste ano;

à Prof. Doutora Paula Elyseu Mesquita pela orientação e palavras de incentivo dadas durante todo o percurso;

ao professor Luís Nunes por todo o apoio, carinho e pelas oportunidades que me deu e que são a base deste estudo;

aos meus amigos Lucia Roncarati, Sarah Stead, Angelika Stelzer, Steve Boothroyd, Alexandra Franz, Etienne Vincent, Teresa Herrero-Millán e Tânia Nunes que me acompanharam ao longo do primeiro ano do projecto *Once Upon a Time*;

a todos os meus amigos, em especial a Ana Mendes e António Pedro Gomes, que me acompanharam, apoiaram, e sempre se mostraram disponíveis para ajudar.

aos meus alunos de 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas Ribeiro Sanches, por todo o empenho que revelaram ao longo dos últimos dois anos lectivos. Sem eles este trabalho não teria sido possível;

às minha colegas de trabalho Maria da Conceição Vieira, Nany e Ivone Rente por toda a ajuda e tudo o que me ensinaram sobre as histórias infantis;

ao Sporting da Covilhã por todos os momentos de descontração proporcionados que serviram de escape a este ano de árduo trabalho.

## **RESUMO**

---

O presente estudo realizado nas escolas do Primeiro Ciclo pertencentes ao Agrupamento de Escolas Ribeiro Sanches, em Penamacor, sob o tema: “O lúdico na sala de aula: a importância das histórias infantis na aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo” tem por base as aulas de Inglês ao abrigo do Programa de Generalização do Inglês.

Pretendo com este estudo apresentar os benefícios da inclusão de actividades lúdicas na sala de aula, destacando o papel das histórias infantis, enquanto ferramenta pedagógica, no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa de crianças entre os seis e os dez anos. Analisarei ainda a importância da inclusão de um projecto europeu no primeiro ciclo promovendo a consciencialização da importância da aprendizagem precoce da língua inglesa.

O estudo desenvolve-se em quatro partes. Na primeira, abordarei as diversas teorias da aprendizagem e a sua implicação na educação, e reflectirei sobre as vantagens da aprendizagem de uma nova língua em alunos desta faixa etária. Na segunda parte, analisarei a importância do lúdico e qual a sua função para o desenvolvimento das capacidades comunicativas assim como apresentarei dados relativos às preferências lúdicas dos alunos inscritos na disciplina no referido agrupamento. Na terceira e quarta partes, debruçar-me-ei sobre a importância das histórias infantis, enquanto ferramenta pedagógica do agrado dos alunos. Apresentarei ainda algumas estratégias que podem ser usadas em contexto da sala de aula assim como algumas histórias do agrado dos alunos. A última parte deste estudo debruçar-se-á no projecto europeu *Once Upon a Time* e os benefícios que trouxe para o contexto sala de aula permitindo desenvolver não só competências comunicativas em inglês como na língua materna.

Os resultados do estudo permitiram-me concluir que os alunos gostam deste tipo de actividades e sentem-se mais motivados para a aprendizagem quando são realizadas. Apesar de ter por base uma pequena amostra, este estudo poderá auxiliar futuros professores na preparação e planificação de aulas de inglês para *Young Learners*.

## **ABSTRACT**

---

The present study, carried out in the Primary Schools of Agrupamento de Escolas Ribeiro Sanches, in Penamacor, on the topic: “Ludic activities in the classroom: the importance of stories in the English learning process in Basic Education” is based on English lessons designed in accordance with the Programme of Generalization of English.

Through this study I intend to show the benefits of using ludic activities in the classroom, highlighting the role of the stories while pedagogic tools in the teaching and learning process of children aged between six and ten years old. At the same time, I will examine the importance of developing a European Project in Basic Education to promote awareness of the importance of learning English from the first years of school.

The essay is divided into four parts. In the first part, I am going to approach the different learning theories and their implications in education, as well as consider the advantages of learning a foreign language for students of this age group. In the second part, I am going to revise the value of the ludic and its function in the development of the communicative skills, as well as show the data collected and related to the preferences of the pupils registered in the subject in the afore mentioned schools. In the third and fourth parts, I am going to reflect on the importance of the stories as pedagogic tools that pupils seem to most enjoy. I am also going to state some strategies that can be used in classes in addition to stories that please the pupils. In the final part of this study, I will evaluate the European Project *Once Upon a Time* and the benefits it brought to the classroom allowing the development of the communicative skills not only in English but also in the mother tongue.

The study results allowed me to conclude that pupils enjoy this sort of activities and feel more stimulated to learn when they take place. In spite of the small sample, the study aims to help other teachers in the future to prepare and plan English lessons for *Young Learners*.

## **ÍNDICE**

---

<b>Introdução.</b>	<b>9</b>
<b>Capítulo I – Como aprendem as crianças: uma breve abordagem às teorias da aprendizagem e a implicação das mesmas na educação.</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo II – O lúdico e o jogo e a sua importância no processo de ensino e aprendizagem.</b>	<b>59</b>
I. O lúdico e o jogo no contexto histórico e social.	61
II. O lúdico e o jogo: definição e caracterização.	69
III. O lúdico e o desejo de jogar.	76
IV. O lúdico e o seu papel na aquisição do conhecimento.	79
V. O lúdico e a abordagem comunicativa.	81
VI. O lúdico no processo de ensino e aprendizagem.	82
VII. O papel do lúdico no ensino do Inglês a crianças.	89
VIII. O lúdico na aula de Inglês: análise das preferências dos alunos.	95
<b>Capítulo III – Benefícios da utilização de histórias infantis no ensino de Inglês a Young Learners</b>	<b>104</b>
I. Definição dos conceitos e contextualização histórica.	107
II. Vantagens do uso de histórias infantis na aula de inglês para <i>Young Learners</i> .	119

III. Histórias e actividades que se podem realizar na aula de Inglês de <i>Young Learners</i> .	142
a) Actividades a desenvolver antes da história.	144
b) Actividades a desenvolver durante a história.	145
c) Actividades a desenvolver depois da história.	147
<b>Capítulo IV - <i>Once upon a time</i>: benefícios de um projecto europeu no ensino do Inglês no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.</b>	<b>152</b>
<b>Conclusão</b>	<b>171</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>175</b>
<b>Anexos</b>	<b>182</b>

## **INTRODUÇÃO**

---

A implementação do ensino da língua inglesa a crianças entre os seis e os dez anos faz parte da realidade europeia há bastante tempo, embora no passado este ensino tivesse lugar principalmente em instituições privadas. Porém, na última época assistiu-se ao aumento da oferta no sistema educativo público, introduzindo não só a Língua Inglesa mas também outras áreas ligadas às expressões artística e desportiva. Portugal não foi excepção, e tal como noutros países o ensino do Inglês a crianças pequenas foi sobretudo ministrado em instituições privadas vocacionadas para o ensino das línguas estrangeiras, colégios privados e pontualmente em algumas escolas públicas cujos professores do Primeiro Ciclo possuíam formação académica ou complemento de formação na área.

Todavia, só com o Despacho n.º 14.753/2005, de 5 de Julho, o ensino do Inglês em Portugal se generalizou a todas as escolas do primeiro ciclo. Primeiramente foi leccionado a apenas alunos do terceiro e quarto ano, mas já este ano lectivo (2008/2009) o programa se alargou aos alunos do primeiro e segundo ano, tendo como principais objectivos o desenvolvimento da criança e das suas competências comunicativas numa segunda língua. Visa-se desta forma contribuir para o seu sucesso escolar articulando-se todas as áreas curriculares.

Com este alargamento tornou-se necessário ter em atenção a faixa etária dos alunos que frequentam este nível de ensino (5-10 anos) e as suas preferências e desejos, assim como a hora em que a disciplina é ministrada. Não fazendo parte da componente curricular, estas actividades decorrem entre as 15:45 – 17:30/18:00 (variando de acordo com o Agrupamento de Escolas), num período do dia em que os alunos começam a sentir-se cansados, mais agitados e cujos níveis motivacionais, de atenção e concentração

são menores. Desta forma, as aulas devem ser especialmente lúdicas, aspecto referido nas próprias Orientações Programáticas, pelo que os professores responsáveis pela disciplina deverão incluir este aspecto na sua planificação diária. Além de ajudar a manter os alunos motivados, interessados e empenhados, é uma ótima forma de promover a comunicação efectiva, pois mesmo sem se aperceberem estão a interiorizar vocabulário e estruturas que lhes permitem comunicar de forma simples e de acordo com as suas capacidades.

Visto serem actividades que estão acostumados a fazer, as crianças tendem a gostar da sua inclusão na sala de aula, pelo que revelam ser ótimas ferramentas pedagógicas que o professor tem ao seu dispor.

Todas as actividades lúdicas são verdadeiramente importantes neste processo, mas as histórias, pelas suas características, são um recurso riquíssimo a todos os níveis. Enquanto elemento lúdico na sala de aula, as histórias são capazes de canalizar a atenção dos alunos para o tema em aprendizagem, assim como estimulam a memorização e a concentração. Por outro lado, a repetição, a presença de figuras de estilo, o tipo de discurso utilizado, permitem que a aprendizagem de vocabulário e estruturas se processe de forma mais rápida e eficiente. Ouvir histórias ajuda os alunos a tomarem consciência dos sons, da entoação, pronúncia e ritmo das palavras, ao mesmo tempo que ajuda no desenvolvimento da literacia. Não nos podemos esquecer que uma simples história possibilita a articulação com as outras áreas curriculares como a matemática, a língua materna ou até mesmo a expressão plástica tão importante no contexto do Primeiro Ciclo.

Consciente da importância que as histórias desempenham no desenvolvimento, aprendizagem e conseqüente sucesso escolar da criança, o director pedagógico da Instituição em que lecciono, em parceria com outros cinco professores de outras tantas esco-

las europeias, estabeleceu, num seminário de contacto ao abrigo do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, um projecto para o biénio 2008-2010 intitulado *Once upon a time*. Este projecto tem como principal objectivo a partilha de histórias tradicionais dos países envolvidos ao mesmo tempo que desenvolve as capacidades comunicativas na língua inglesa das crianças envolvidas. Em Portugal estão actualmente cerca de 200 crianças envolvidas, e tenho verificado, enquanto responsável pelo projecto e professora de inglês no Primeiro Ciclo, que a motivação e desejo de aprender dos alunos é muito maior quando comparado com crianças da mesma faixa etária que não têm oportunidade de participar num projecto desta natureza. Visto ter leccionado anteriormente inglês precoce em turmas que não tiveram esta oportunidade, na minha observação as diferenças são ostensivas: os alunos envolvidos revelam uma vontade maior para aprender novas estruturas que lhes permitam comunicar com os seus amigos além-fronteiras. Este projecto permitiu a criação de uma rede de correspondência entre escolas proporcionando comunicação efectiva, utilizando as estruturas que já adquiriram e ajudando na aquisição de novas. Com a introdução das novas tecnologias, da distribuição de computadores a baixo custo para esta população escolar, além de desenvolverem uma actividade do seu agrado, os alunos comunicam efectivamente com outras crianças de outros países ao mesmo tempo que desenvolvem as suas capacidades ao nível das Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Este projecto foi o ponto de partida para a elaboração deste estudo, enquanto elemento motivador capaz de fomentar a comunicação efectiva dos *Young Learners* e forma de abertura do espaço da sala de aula a novas culturas e de consciencialização para a importância da aprendizagem da língua inglesa

Este estudo está dividido em quatro partes. No primeiro capítulo procurarei abordar as principais teorias da aprendizagem e a sua implicação na educação desde os

tempos mais remotos até à actualidade. A minha análise neste capítulo recairá sobre como as crianças entre os cinco e os onze anos aprendem e reflectirei sobre se é vantajoso que crianças tão pequenas aprendam uma segunda língua, nomeadamente o Inglês.

No segundo capítulo, investigarei a importância que o lúdico desempenha no processo de aprendizagem e qual a sua função no desenvolvimento das competências comunicativas e sociais de crianças desta faixa etária. Apresentarei e analisarei os dados recolhidos no inquérito realizado aos alunos do Primeiro Ciclo pertencentes ao Agrupamento de Escolas Ribeiro Sanches, em Penamacor.

O terceiro e quarto capítulos centrar-se-ão na importância da narração de histórias no contexto da sala de aula. Assim, o terceiro capítulo será dividido em três partes principais, nas quais abordarei os conceitos de história e literatura infantil, a importância da utilização da história enquanto veículo capaz de motivar, potenciar a aprendizagem e desenvolver a literacia a todos os níveis. Na terceira e última parte deste capítulo exporei algumas sugestões de actividades que se podem realizar em contexto de sala de aula, assim como algumas das histórias que os alunos mais gostaram de ouvir ao longo deste ano lectivo.

No último capítulo, abordarei o projecto europeu *Once upon a time*, descrevendo as actividades desenvolvidas até ao momento e os benefícios a ele inerentes no contexto da aula de inglês de *Young Learners*.

## **CAPÍTULO I**

---

**COMO APRENDEM AS CRIANÇAS:**

**UMA BREVE ABORDAGEM ÀS TEORIAS DA APRENDIZAGEM E A  
IMPLICAÇÃO DAS MESMAS NA EDUCAÇÃO.**

A forma como as crianças se desenvolvem, aprendem e formulam o seu conhecimento tem sido alvo de estudo permanente assim como tem despertado o interesse de vários estudiosos e pensadores ao longo dos séculos. De facto, é de vital importância saber e compreender a forma como as crianças adquirem conhecimentos para que, enquanto professores, as levemos a formar o seu conhecimento da melhor forma possível, satisfazendo as suas necessidades.

Ao longo dos anos começaram a surgir várias teorias, algumas delas completando-se outras simplesmente opondo-se, acontecendo o mesmo com os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento. Estes conceitos são definidos de forma diferente, apesar de estarem interligados e dependentes uns dos outros uma vez que a aprendizagem permite a alteração da estrutura cognitiva e até mesmo física pois também se aprendem movimentos. Os teóricos da aprendizagem e do desenvolvimento abordaram estes dois conceitos e formularam teorias que podem ajudar a compreendê-los.

As teorias que foram surgindo ao longo dos anos são geralmente distinguidas segundo a importância dada aos factores biológicos, tal como acontece na teoria de Piaget ou segundo um ponto de vista sociocultural em que o contacto com a sociedade que rodeia o ser humano é de vital importância para a aprendizagem como são, por exemplo, a teoria de Vygotsky e a de Dewey.

Algumas destas teorias são actualmente tidas como válidas, no seu todo ou em parte, outras apesar da sua aceitação são postas em causa, sendo mesmo alvo de críticas como aconteceu com a teoria de Piaget. Margaret Donaldson foi uma das grandes críticas de Piaget e da sua teoria.

Neste capítulo procurarei abordar as várias teorias da aprendizagem e do desenvolvimento desde Comenius até aos tempos modernos. Contudo, a minha análise incidirá na forma como as crianças entre os cinco e os onze anos aprendem e reflectirei

sobre se, de acordo com as teorias apresentadas, é vantajoso que crianças tão pequenas aprendam uma segunda língua, nomeadamente o Inglês, cujo ensino se tem estado a alargar faixas infantis cada vez mais baixas, não só em Portugal como também por toda a Europa.

Desde muito cedo, uma das grandes preocupações dos teóricos ligados a várias áreas do saber, sobretudo na área da Psicologia nos ramos educacionais e do desenvolvimento, tem sido a forma como o ser humano aprende e se desenvolve, visto ser um ser complexo cujo comportamento é determinado por múltiplos factores tais como os estímulos, os desejos, os impulsos, a estrutura cognitiva, o ambiente social em que está inserido ou até mesmo as características pessoais e as experiências de vida tidas anteriormente.

Ao longo dos anos surgiram várias definições de aprendizagem, desenvolvimento e educação, muitas delas em dicionários de psicologia ou mesmo proferidas por grandes pensadores. Segundo o dicionário de Psicologia de Raul Meireles e Fernanda Duarte (1996), a aprendizagem é “a aquisição de novos comportamentos ou conhecimentos resultantes de necessidades psicológicas e fisiológicas de adaptação ao meio” (16). Dependendo do contexto em que se insere, pode referir-se ao processo ou ao seu resultado. Verificamos assim que aprender implica adquirir novas informações que são adicionadas aos conhecimentos previamente adquiridos e que o termo aprendizagem pode designar o processo, ou seja, a forma como o aluno aprende ou então o produto desse mesmo processo, o que a criança aprendeu. Bruner defende: “the act of learning is that it should serve us in the future, it should not only take us somewhere but should also allow us later to go further more easily” (*apud* Williams e Burden, 2007, 25). Aprender deve, portanto, proporcionar ao ser humano ir mais além, já que este deverá não só desenvolver as capacidades cognitivas como também permitir o seu uso futuro de forma autónoma.

O desenvolvimento, segundo o dicionário supracitado, designa “as alterações físicas, sociais e cognitivas que o ser humano sofre durante o seu ciclo de vida” (62), podendo ser considerado como uma consequência do processo de aprendizagem

porque ao aprender a realizar determinado movimento, desconhecido até então, estamos também a interiorizá-lo e conseqüentemente a alterar a nossa estrutura cognitiva, adicionando algo novo.

Para que a criança aprenda e se desenvolva, ela necessita passar por um processo que decorre sobretudo nos primeiros anos de vida e ao qual damos o nome de educação. A palavra educação deriva do vocábulo latino, “ducere”, e posso definir este termo como o acto de levar alguém, geralmente a criança, a atingir determinados objectivos. Apesar de ser o acto de levar alguém a atingir um determinado objectivo, o que à partida parece simples, não o é pois é um processo deveras complexo e exigente, no qual diversos factores devem ser tidos em conta (idade, sexo, ambiente social, familiar e cultural dos alunos, por exemplo). Williams e Burden (2007) definem educação nos seguintes termos: “something carried out by one person, a teacher, standing in front of a class and transmitting to a group of learners who are willing and able to absorb it” (5). A transmissão de informação e conseqüente aprendizagem é levada a cabo pelo professor, que surge como principal fonte de educação embora não nos devamos esquecer que este processo se inicia muito antes do começo da idade escolar, sendo no seio da família que a criança adquire os primeiros conhecimentos e as primeiras regras que lhe permitem o convívio saudável em sociedade. Só a coexistência de educação no seio escolar e no seio familiar permitem que este seja um processo completo. Contudo, para que a criança aprenda, é necessário que os alunos estejam motivados, que sejam capazes e estejam preparados para que isso aconteça. Esta noção abre-nos as portas para a necessidade de os programas se adequarem às reais necessidades e capacidades dos alunos, de forma a poderem satisfazê-las. De um modo geral, educação, aprendizagem e desenvolvimento caminham juntos, complementando-se, não existindo umas sem as outras. Aprendizagem e desenvolvimento são parte integrante da educação.

Aprender é assim um processo recíproco entre o ser humano e o ambiente em que se insere, podendo ser considerado tanto do ponto de vista biológico como do ponto de vista sociocultural. Numa óptica biológica, a aprendizagem é um processo de desenvolvimento através do qual o ser humano passa a ser capaz de viver, em que a aprendizagem e o desenvolvimento caminham lado a lado, como referi anteriormente. Segundo este ponto de vista, o ser humano desenvolve as suas capacidades de adaptação ao meio ambiente envolvente e este desenvolvimento é desencadeado pela aprendizagem, uma vez que à nascença o indivíduo possui apenas um conjunto de recursos cognitivos limitados. Caso o oposto acontecesse, o ser humano não necessitaria de aprender, o que reduziria também a sua capacidade de adaptação a novas situações. Graças à capacidade de aprendizagem, o ser humano adquire condições que o ajudam a adaptar-se às necessidades que o ambiente desencadeia, e esta adaptação é desenvolvida pela prática e pela repetição de determinados exercícios, ou seja, ao nascer o ser humano não consegue coordenar determinados movimentos, mas pela prática e pela repetição, passa a ser capaz de coordená-los, satisfazendo assim a necessidade provocada pelo meio e atingindo também os objectivos pretendidos. É também vital que o ser humano aprenda a distinguir as diversas necessidades que são despertadas e que são vividas como tensões, sendo este o ponto central das teorias que se desenvolveram à luz deste ponto de vista. É a clara distinção das diversas possibilidades que conduzem a uma maior coordenação das acções, com os objectivos e com as necessidades a serem saciadas, que desencadeia o processo de aprendizagem, ocorrendo sempre uma alteração no equilíbrio entre o ser humano e o ambiente que se insere. O objectivo deste processo transforma-se na adaptação do ser humano a essas modificações de forma a restabelecer o equilíbrio outrora tido. Este restabelecimento do equilíbrio está ligado à satisfação das necessidades. De uma forma geral, seguindo a vertente biológica, a aprendizagem é um processo

que permite ao ser humano adaptar-se às exigências do ambiente em que se insere e às necessidades por ele desencadeadas.

Por outro lado, de acordo com o ponto de vista social e cultural, a aprendizagem é um processo que se desenvolve através da relação recíproca entre o ser humano e o ambiente em que se insere, mas também através da ligação existente entre o indivíduo e aqueles que o rodeiam. Para os seguidores desta perspectiva, como Vygotsky, por exemplo, o ser humano em contacto com os que o rodeiam adquire e desenvolve as capacidades que lhe permitem viver em sociedade, desenvolvendo bastante a linguagem e o pensamento. Segundo este parecer, aquele que aprende não deve ser visto como um ser isolado já que a aprendizagem é feita em contacto com a família e no contexto escolar. A aprendizagem é por conseguinte um processo muito complexo, não só determinado por factores intelectuais mas também por factores emocionais e sociais. Aprender é um processo de mudança de comportamento, em que nenhum dos factores supra referidos pode ser excluído, e deve ser orientado para um objectivo, ou seja, a redução de uma tensão de forma a satisfazer necessidades e, consequentemente, restabelecer o equilíbrio tido antes da alteração na estrutura cognitiva.

Atendendo às duas perspectivas, a finalidade máxima da aprendizagem é atingir um objectivo, porém não se pode deixar de referir que o processo de aprendizagem, segundo o ponto de vista sociocultural, é mais elaborado visto que o contacto com a sociedade, onde se relaciona com pessoas diferentes a todos os níveis, produz sempre novas tensões e consequentemente novos impulsos para que uma nova aprendizagem aconteça. Do ponto de vista biológico, a interacção com o ambiente social é menos relevante. No entanto, de forma sistematizada e tentando englobar as duas perspectivas, a aprendizagem é um processo através do qual o ser humano sofre a influência do meio e dos outros indivíduos, de forma a reduzir uma tensão de necessidade. Tendo como base

estes dois pontos de vista, têm-se desenvolvido, no seio da Psicologia, enquanto disciplina, diversas teorias que procuram explicar a forma como o ser humano aprende e se desenvolve.

Comenius (1592-1670) foi talvez o primeiro grande teórico da educação, muito embora já na Antiguidade Clássica tenha sido uma preocupação dos mais reconhecidos pensadores como Sócrates, Platão e Aristóteles. Platão, recorrendo ao diálogo socrático, aborda a educação como sendo um elemento fundamental no crescimento e formação dos futuros líderes. Comenius acreditava que a aprendizagem começava bem cedo, ainda durante o período que designamos de infância, e continuaria ao longo da vida. Ele recomendava que a criança fosse exposta a experiências que apelassem aos sentidos. Na sua obra *Didáctica Magna* (2001), o pensador refere que “à alma racional que habita em nós foram acrescentados órgãos e como que emissários e observadores com a ajuda dos quais (...) ela procura chegar a tudo aquilo que se encontra fora dela, de tal maneira que, de todas as coisas criadas, nada possa permanecer-lhe escondido” (84). Para Comenius, os sentidos permitiam ao homem compreender e apreender a realidade que concebia como um todo pois ele acreditava que o conhecimento e o desenvolvimento emocional estavam intimamente ligados.

Comenius propunha uma educação autêntica, mais realista, centrada no processo de aprendizagem, desenvolvido a partir de experiências do aluno, para que lhe fosse permitido inserir-se no mundo como autor. Apesar de ter usado esta designação pela primeira vez há alguns séculos atrás, esta continua a ser usada actualmente.

O pensador considerava que as crianças tinham “todas as faculdades mais simples e mais aptas” (35) para serem educadas e para aprender, pois para ele “educar providamente a juventude é providenciar para que os espíritos dos jovens sejam por meio de admoestações e exemplos castos e contínuos, estimulados para germinarem

felizmente e providenciar que as suas mentes sejam imbuídas de um verdadeiro conhecimento e da multiplicidade das coisas” (39). Nesta definição de educação, verifica-se que o pensador entende a aprendizagem como parte integrante da educação, tal como é sugerido pelas definições mais recentes, incluindo já as ideias de recompensa e punição, não no sentido que lhe atribuímos hoje, mas já num bastante próximo, e que Skinner também abordou. Para Comenius educar é ainda uma forma de ajudar os jovens a não cair na corrupção pois aprender permite aceder ao verdadeiro conhecimento. Também aborda a motivação enquanto engrenagem capaz de desencadear a aprendizagem embora salvasse que nem todos os professores sejam capazes de “instilar bem no ânimo da juventude as coisas boas” (41). O desejo de saber é algo inato e que o acompanha durante toda a sua vida.

Para o pensador, a mente humana assemelha-se à terra pois recebe sementes *i.e.* conhecimento de todo o tipo, e cita mesmo Aristóteles que equiparou a mente humana a uma tábua rasa, conceito que John Locke também usou, onde nada está escrito e onde se pode escrever tudo. Ele concordava com esta visão afirmando que “quem não ignora a arte de ensinar pode gravar a efígie de todas as coisas” (82).

Como referi anteriormente, a aptidão para aprender é algo inato ao ser humano e, para que possa agir como tal, a preparação deve iniciar-se cedo. Desta forma, a infância desempenha um papel importante na teoria de Comenius, pois é nesta fase da vida que a formação se inicia e que se prolonga por cerca de vinte anos até à sua conclusão. Tal como a infância, também a natureza tem um papel importante, levando o autor a afirmar na obra *op. cit.* que “na arte de tudo ensinar e de tudo aprender não deve ser procurada senão na escola da natureza” (186). Era em contacto com esta que o ser humano tinha determinadas experiências que apelavam aos sentidos e que permitiam a construção do seu conhecimento. Se atendermos ao que o pensador referiu, constatamos

que a infância continua a desempenhar um papel deveras importante e durante este período as crianças devem ser expostas a inúmeras experiências que lhes permitam o crescimento saudável, não só físico mas também intelectual.

Após a morte de Comenius, passaram-se quase cem anos até que outro pensador se debruçasse sob a forma como o ser humano aprende e se desenvolve. Jean Jacques Rousseau (1712-1778) foi um dos pensadores mais controversos do Iluminismo descrevendo, na sua teoria, o ser humano como um nobre selvagem, pois acreditava que o ser humano era bom e que era parte integrante da natureza. Afirmou: “adults should let children be children and revere childhood” (*apud* Pound, 2005, 6). Tal como a teoria de Comenius, a de Rousseau aponta a natureza como um elemento determinante e importante na educação do ser humano e a observação é muito importante na sua teoria e o professor deve, de acordo com Rousseau, proporcionar ao aluno o maior contacto possível com a natureza, pois é no seu seio que o aluno liberta o seu verdadeiro eu. Para ele, o objectivo do tutor era criar um ser humano em sintonia com a natureza e com as relações humanas típicas da sociedade. Em *Émile* (1762), Rousseau aborda a temática da educação, assim como alguns conceitos que ainda vigoram nas nossas escolas, tais como o tamanho das turmas e o objectivo da educação enquanto processo que permite equipar os alunos para a vida em sociedade.

Outro grande pensador da aprendizagem foi Pestalozzi (1746-1827) e a sua própria educação influenciou a forma como via a aprendizagem e o processo de educação. Apesar da influência que Comenius e Rousseau tiveram na sua teoria, esta levou-o a ser considerado como o fundador da teoria e prática pedagógica moderna. Pestalozzi acreditava que a educação e a aprendizagem deviam processar-se de acordo com a natureza, embora o lar e o contacto com a família sejam a base da felicidade, da realidade infantil e consequentemente da aprendizagem. Desta forma e de acordo com a sua teo-

ria, as crianças apesar de terem capacidades inatas de aprendizagem, só terão o seu potencial desenvolvido se forem amadas e se se sentirem felizes. Esta teoria também continua actual pois as crianças tendem a sentir-se oprimidas quando são constantemente repreendidas e como consequência o seu desempenho não corresponde às suas verdadeiras capacidades. Esta teoria conduz-nos também à teoria que Maslow defendeu já no século XX, que deu origem à Pirâmide das Necessidades, e segundo a qual a segurança é um dos elementos básicos e primários que a criança tende a satisfazer.

Para o pensador suíço, as crianças tinham capacidades inatas que deviam ser desenvolvidas de acordo com a natureza e com a contemplação de objectos concretos (Realia) tal como fazemos nas nossas aulas actualmente. Para ele, as crianças deviam ser ensinadas em grupos, não por idade mas pelas capacidades de cada um. Tal como os seus antecessores, Pestalozzi também defendeu a importância que os sentidos e as experiências sensoriais têm na aprendizagem afirmando: “the most important sensory experience is observation (...) action must follow perception. Life shapes us and is not a matter of words but actions – education involves repetition of actions” (apud Pound, 2005, 9). Para o autor, era através da repetição que se deveria levar o aluno primeiramente a perceber a forma com a estrutura do exercício funciona e só depois explicar-lhe o conceito. A repetição é, segundo ele, um óptimo meio de aprendizagem. Esta questão é desenvolvida anos mais tarde pelos seguidores da corrente behaviorista e que abordarei mais à frente neste capítulo.

Para Owen, à semelhança de Pestalozzi, o ser humano nasce com capacidades inatas para aprender e entendo que as experiências que lhe proporcionamos têm um impacto na forma como aprendem, formulam conhecimento e se desenvolvem. Para Owen, as crianças aprendiam também por imitação e apontava como exemplo se uma criança fosse tratada com carinho, então ela cresceria e seguiria estes valores, amando e

respeitando o próximo. Tal como Comenius, Owen afirmava: “school should be a pleasant place furnished with paintings, with maps and often supplied with natural objects from gardens, fields and woods” (*ibid*, 10). As escolas actuais seguem as teorias de Comenius e Owen pois são locais agradáveis, coloridos e cujas decorações são produzidas pelos próprios alunos, tornando o espaço escolar num espaço de crianças para crianças.

A ideia da contemplação e da observação contida nas teorias apresentadas até aqui, é também um elemento importante para o processo de aprendizagem na teoria de Owen, uma vez que, segundo este autor, as crianças deviam passar várias horas por dia ao ar livre e deviam exercitar a sua parte física e mental, recorrendo para tal a jogos, dança e música e à contemplação do mundo natural. A tendência da educação actual segue estes princípios pois a diversidade curricular tem aumentado consideravelmente nos últimos anos. Os alunos têm a oportunidade de ter aulas de Inglês, Educação Física, Música como actividades extra-curriculares já no primeiro ciclo, aumentando a diversidade de oferta após o término do primeiro ciclo. Esta diversidade permite o desenvolvimento de capacidades e estímulo mental que estes autores defenderam há tantos anos atrás e que são tidos como válidos actualmente.

O alemão Froebel (1782-1852), por seu lado, considerava a aprendizagem como parte da infância e, por isso, estimava que o processo deveria ser voltado para o aluno. A sua influência reflecte-se na forma como o jogo é visto no processo de ensino e aprendizagem que seguimos actualmente. O pensador encarava o jogo de uma forma positiva, capaz de gerar alegria, bem-estar, considerando-o benéfico e por isso atribuindo-lhe um lugar de destaque, enquanto ferramenta pedagógica. Para ele, os adultos deveriam deixar as crianças serem crianças e apreciar as alegrias próprias, sem se preocuparem com o que vem a seguir, declarando “at every stage, be at that stage” (*apud*

Pound, 2005, 16). O professor devia, assim, iniciar o ensino no nível em que o aluno se encontra, no qual o jogo e a interacção com a família desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Froebel fundou o “Kindergarten – Child Nurture and Activity Institute”, no qual o jogo e o espaço exterior eram muito importantes e essenciais na aprendizagem e onde as crianças eram encorajadas a fazer algo em vez de serem ensinadas directamente. Froebel foi um pioneiro no seu tempo tendo defendido, como se verifica pelo que foi referido anteriormente, que o professor deveria proporcionar experiências aos alunos que os levassem a descobrir por si e dessa forma formularem o seu conhecimento: aprender descobrindo.

Também John Dewey, Margaret MacMillan e Rudolph Steiner defenderam teorias sobre o modo como as crianças aprendem. John Dewey (1859-1952) escreveu *My Pedagogic Creed* (1897) que de acordo com Mooney (2000) foi a forma que encontrou para expor a sua teoria afirmando: “education is a process of living and not preparation for future and the teacher is engaged not simply in training individuals but in the formation of proper social life” (4). A teoria de Dewey aproxima-se da teoria de Vygotsky assegurando em *My Pedagogic Creed, Article One*:

“all education proceeds by the participation of the individual in the social consciousness of the race. This process begins unconsciously almost at birth, and is continually shaping the individual's powers, saturating his consciousness, forming his habits, training his ideas, and arousing his feelings and emotions. Through this unconscious education the individual gradually comes to share in the intellectual and moral resources which humanity has succeeded in getting together. He becomes an inheritor of the funded capital of civilization”.  
(<http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>, acesso em 28 de Dezembro de 2008, 15:16)

Para Dewey, é o contacto com a sociedade que ajuda na aprendizagem e na consequente formulação do conhecimento, entendendo a criança como parte integrante desta. As crianças, para Dewey, aprendem fazendo (as experiências são para ele muito

importantes) e a sua curiosidade natural assemelha-os aos cientistas. A aprendizagem deve basear-se em situações reais que possibilitem ao aluno a compreensão do mundo, pois caso isso não aconteça, a aprendizagem não é genuína. No artigo segundo da obra supra citada, Dewey afirma: “school must represent present life - life as real and vital to the child as that which he carries on in the home, in the neighborhood, or on the playground. I believe that education which does not occur through forms of life, forms that are worth living for their own sake, is always a poor substitute for the genuine reality and tends to cramp and to deaden” (<http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>, acesso em 28 de Dezembro de 2008, 15:16)

Se atendermos à teoria de Dewey e à obra já aqui referenciada, verificamos que a sua teoria está muito próxima dos fundamentos principais que deram origem à abordagem comunicativa, que começou a ser posta em prática nos anos sessenta do século XX pois a valorizava bastante a linguagem.

As principais linhas de pensamento que a teoria da aprendizagem progressista de Dewey tais como a educação pela experiência proporcionada através de situações reais, capazes de despertar a curiosidade e o interesse dos alunos, assim como aumentar o seu conhecimento também são seguidas actualmente. Seguindo esta linha de pensamento, é frequente encontrarmos professores que tendem a transportar para a sala de aula experiências e situações de vida que possibilitem ao aluno compreensão e percepção do mundo que os rodeia de forma mais acessível. Ao proporcionar este tipo de experiências estou a possibilitar aos meus alunos um contacto com a realidade mais rico e provido de conhecimento imediato. Muitos autores tentaram descrever o que seria para Dewey uma experiência pedagógica que contivesse os elementos principais da sua teoria e que supra citei.

MacMillan (1860-1931) e Steiner (1861-1925) defenderam que a criança adquiria conhecimento mais facilmente se fosse ensinada através do contacto com actividades mais lúdicas e espontâneas, características da infância. Apesar de referidas, as suas teorias não introduziram nenhum elemento significativo às teorias existentes nem revolucionaram a forma como a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano era visto.

Até meados do século XIX, a natureza e o ambiente natural em que a criança se insere eram tidos como pontos fulcrais na aprendizagem, pois proporcionava-lhes vivenciar situações de naturezas diversas sendo, a partir delas que construía o conhecimento e se desenvolviam intelectualmente. Nos finais do século XIX e inícios do século XX, alterou-se a forma como era vista a aprendizagem e exemplo disso é a teoria de John Dewey que dá grande importância à vertente social e cultural da aprendizagem, e à forma como a criança se relaciona com os outros seres humanos que o rodeiam, como já referi previamente. Durante o século XX, surgiram também novas teorias que permitiram encarar o processo de aprendizagem de uma forma mais profunda e este facto acompanhou a ramificação da Psicologia, enquanto ciência, em várias outras disciplinas, como é o caso da Psicologia da Educação<sup>1</sup>.

No seio da Psicologia da educação surgiram diversas teorias explicativas da forma como a aprendizagem se processa. As teorias de Skinner, Pavlov, Freud, Piaget, Vygotsky, Ausubel e até mesmo Bruner vieram revolucionar a forma como se julgava que as crianças aprendiam. Apesar de inovadoras, e de prevalecerem em parte até aos nossos dias, algumas delas, e em especial a de Piaget, foram alvo de bastantes críticas.

---

<sup>1</sup> Kapland (1990) definiu a psicologia da educação como: “the application of psychology to education by focusing on development, evaluations and application of theories and principles of learning and instruction that can enhance lifelong learning” (*apud* Williams e Burden, 6).

A teoria behaviorista surgiu em meados do século XIX com as descobertas e experiências do Russo, vencedor do prémio Nobel da Medicina em 1904, Ivan Pavlov, embora esta corrente tenha sido apenas apresentada, em 1912, com o Manifesto Behaviorista de Watson. O behaviorismo é a teoria da aprendizagem segundo a qual todos os comportamentos são fruto de condicionamentos que ocorrem em interacção com o ambiente. De acordo com esta teoria, o comportamento pode ser estudado de forma sistemática e observável, sem, no entanto, serem tidos em consideração os estados mentais. Os primeiros seguidores desta corrente teórica pretendiam explicar que toda a aprendizagem era resultado de condicionamentos. John Watson, Ivan Pavlov, Edward Thorndike e Burrhus F. Skinner foram talvez os mais conhecidos behavioristas. Contudo, o grande problema destes primeiros behavioristas era que se concentravam quase exclusivamente na natureza e origem do estímulo recebido e na forma como podia ser alterado de forma a serem obtidas diferentes tipos de respostas. Ao concentrarem-se apenas nestes elementos, descuidavam o papel que o ambiente envolvente desempenha na aprendizagem do indivíduo enquanto elemento social e comunicador.

John Watson sugeriu que o condicionamento estava associado ao controlo das acções, sobretudo se um estímulo surgisse depois de uma acção, mais do que se acontecesse antes. Quando o reforço se segue a um comportamento, esse será mais facilmente repetido. Watson argumentava que só os comportamentos observáveis, ou seja, as respostas de um indivíduo a um estímulo, poderiam ser estudados. A resposta a um comportamento seria um produto dos reflexos inatos e condicionados.

Pavlov, por sua vez, tendo por base a sua experiência com cães, formulou uma teoria sistemática do comportamento em que uma resposta acontece sempre que ocorre um estímulo. Para Pavlov distinguem-se três tipos de estímulos e de respostas mas, de um modo geral, um estímulo é um incentivo que actua sobre o ser humano pro-

vocando uma reacção, a resposta. Porém, as respostas não necessitam de ser aprendidas, uma vez, que perante um determinado estímulo, o ser humano responde de determinada maneira, de uma forma não aprendida, ou seja, são respostas incondicionadas. Os estímulos que as provocam são designados por estímulos incondicionados já que involuntária e independentemente conduzem a uma determinada reacção. Existem ainda estímulos que não produzem qualquer resposta, sendo por esse motivo considerados estímulos neutros. Ao associar frequentemente estímulos neutros com estímulos incondicionados é possível obter uma resposta, ocorrendo, por conseguinte, um condicionamento, ou seja, aprendizagem. Um estímulo neutro dá assim origem a um estímulo condicionado e a resposta passa também a ser como condicionada ou aprendida.

Para Pavlov, a Teoria do Condicionamento Clássico, que descrevi acima, pode ser aplicada à aprendizagem do ser humano, visto que o processo de condicionamento constitui um acto de aprendizagem, especialmente na infância, período em que a criança começa a aprender e a associar palavras a objectos. Por exemplo, a criança prova pela primeira vez um gelado e esse gelado vai provocar uma determinada reacção, salivação por exemplo, tal como aparecia na experiência original de Pavlov. Temos assim um estímulo e uma resposta incondicionados. Ao dizermos a palavra “gelado”, esta não provoca nenhuma resposta, pelo que se trata de um estímulo neutro, mas com a repetição e a associação com o objecto acabam por originar uma resposta condicionada. Assim, a partir deste momento, associar a palavra gelado ao gelado passa a ser um estímulo condicionado, provocando a palavra só por si uma resposta. Um estímulo outrora neutro passa deste modo a ser condicionado.

Pavlov demonstrou que todo o comportamento humano podia ser explicado por este condicionamento. O ser humano, ao ser exposto a determinado estímulo, vai reagir de determinada forma, fornecendo uma resposta que lhe vai permitir aprender.

Esta teoria potenciou não só um elevado número de descobertas, como também conduziu a um enorme número de informações divergentes e conseqüentemente a outras teorias, como por exemplo, a teoria da contigüidade de E.R. Guthrie. O processo de aprendizagem, segundo esta teoria, acontece quando o aparecimento simultâneo, apenas uma única vez, de estímulo e de uma resposta é suficiente para que a associação entre ambos seja feita.

Edward Thorndike, por sua vez, admite que o êxito de uma acção é algo mais significativo do que o que Guthrie referiu. Thorndike associou o comportamento a reflexos físicos e defendeu que os estímulos que ocorrem depois de um determinado comportamento têm influência no futuro. Para ele é importante que uma acção conduza ao êxito. Thorndike formulou uma teoria da aprendizagem que se centra em três leis principais: lei do efeito, lei do exercício e lei da maturação. O teórico chegou a estas três leis tendo por base o seu estudo com gatos, e expô-las na sua obra de 1911, *Animal Intelligence*. Segundo a lei do efeito, se um comportamento for seguido por uma recompensa, a probabilidade de voltar a acontecer aumenta, se for seguido por uma punição a sua viabilidade diminui<sup>1</sup>.

A segunda lei que apresentou está ligada à relação entre estímulo e resposta, ou seja, a frequência com que esta relação ocorre torna-a mais ou menos forte. Thorndike define-a como: “any response to a situation will, other things being equal, be more strongly connected with the situation in proportion to the number of times it has been connected with that situation and to the average vigor and duration of the connections” (114). No que respeita a esta lei, como é referido em Tavares (2007), Thorndike esclareceu que “a repetição de um comportamento por si não conduz à aprendizagem pois para que isso aconteça tem de ser acompanhada de resultados positivos” (112), ou seja, só acontece se a criança for recompensada pela resposta e pelo resultado positivo que

teve. Ao ser recompensada a criança querará repetir a experiência e levá-la a aprender, muito embora, para que isso ocorra, seja necessário que a criança esteja preparada para tal.

A terceira lei que ele refere, a lei da maturação, remete para a preparação que o ser humano deve ter para que a aprendizagem possa ocorrer. Esta lei, mais uma vez, conduz-nos à importância de um currículo adaptado às reais necessidades e desenvolvimento dos alunos, tal como foi referido por outros autores, pois, se isso não acontecer a criança nunca estará preparada para aprender. De acordo com a teoria e as experiências de Thorndike, um aluno deve ser previamente motivado para poder atingir o objectivo, ou seja, a aprendizagem. Quando o aluno é confrontado com uma situação diferente, é importante que mostre interesse em ultrapassar esse obstáculo, mesmo que para isso comece por utilizar movimentos sem objectivos concretos, de forma a reduzir a tensão provocada pela necessidade. Quando um dos movimentos conduz ao objectivo, a tensão é reduzida e a actividade teve êxito e, como tal, a aprendizagem ocorreu. Esta fase designa-se de aprendizagem por ensaio-erro que para Thorndike, precede toda a aprendizagem.

Burrhus F. Skinner foi talvez o mais conhecido dos behavioristas e é considerado por muitos como o fundador do behaviorismo moderno pela formulação da sua teoria do condicionalismo operante. Para o behaviorista, a aprendizagem é resulta mais do ambiente em que o ser humano se insere do que da sua estrutura genética. Skinner teve por base a teoria do condicionamento clássico de Pavlov à qual adicionou o conceito de operantes, que correspondem a uma resposta individual a um estímulo que produz determinados resultados. A este conceito adicionou-lhe outro: o reforço, que pode ser de natureza positiva ou de natureza negativa, dos quais também Comenius falava. Se o reforço for positivo, ou seja, caso haja uma recompensa a probabilidade da resposta

acontecer é maior, se ocorrer um reforço negativo (punição) então a probabilidade é menor. Apesar de incluído nesta teoria, este conceito não é inovador, uma vez que também Thorndike referiu isso quando formulou a Lei do Efeito.

Skinner (1989) afirmou: “In a behavioural analysis, contingencies of reinforcement change the way we respond to stimuli. It is a changed person, not a memory, that has been "stored.” (<http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/us/skinner.htm> acesso em 30 de Dezembro 2008, 14:19)

De acordo com a teoria de Skinner, a criança aprende não só por estímulos mas também através do sistema de recompensas e punições porém há que ter em atenção que uma punição nem sempre conduz a uma aprendizagem. Na maioria dos casos o que ocorre é uma não-aprendizagem. Aplicando esta teoria ao sistema de ensino de línguas, a língua passa a ser encarada como um comportamento a ser ensinado, ou seja, quando apresentamos uma nova estrutura ou um novo tema aos alunos que seja do seu interesse este funcionará como um estímulo ao qual os alunos irão responder através da repetição, por exemplo. A esta repetição segue-se sempre o reforço feito pelo professor.

Para o processo de aprendizagem, Skinner propunha que o professor devia tornar claro o que está a ensinar, e que os alunos deviam resolver as tarefas progressivamente e ao seu próprio ritmo. O ensino devia ser, acima de tudo, programado devia seguir-se-lhe sempre um reforço, tal como é salientado na citação anterior. Alguns destes aspectos são ainda utilizados na sala de aula, tais como, os reforços verbais. Quando se ensina uma língua estrangeira, e abordando especificamente o ensino do Inglês, os reforços positivos como “Well done” ou “Great Job” sejam eles feitos verbalmente ou através de uma recompensa física ou visual (autocolante ou carimbo, por exemplo) são muito importantes, especialmente se pensarmos no ensino de *Young Learners*.

A teoria behaviorista influenciou o desenvolvimento do método áudio-lingual embora o papel do aluno nesta abordagem acabe por ser passivo uma vez que recebe o estímulo mas limita-se a responder não ocorrendo interação nem negociação dos resultados que são de vital importância para a comunicação. A estrutura cognitiva do aluno não é tida em conta i.e. o mais importante para a aprendizagem é o estímulo, a resposta a esse mesmo estímulo e o reforço, de preferência positivo, a essa mesma resposta. Esta teoria baseava-se em comportamentos observáveis sendo por isso fácil de trabalhar os resultados durante uma pesquisa, e permitia ainda a alteração de comportamentos errados em crianças que os possuíam. Porém, o facto de não se debruçar sobre estados de espírito, pensamentos, sentimentos e aprendizagens que se processam sem recorrer a reforços, assim como não contemplar o ser humano como capaz de adaptar o seu comportamento quando uma nova informação lhe é apresentada, mesmo se anteriormente um padrão de comportamento não tenha sido estabelecido através de um reforço, levaram esta teoria a ser criticada e em resposta a esta corrente, surgiram várias teorias dentro da Psicologia Cognitiva.

Estas teorias debruçavam-se sobre os processos mentais incluindo a forma como o ser humano pensa, percebe e aprende. Até aproximadamente 1950, o behaviorismo foi a corrente dominante no seio da Psicologia. Contudo, entre 1950 e 1970, tal começou a alterar-se e factores como a memória, a atenção e a resolução de problemas começaram a ser o centro da investigação. Os seguidores desta corrente dentro da Psicologia da Aprendizagem preocupavam-se com a forma como a mente humana funciona e interessavam-se pelos processos que ocorriam na mente enquanto se aprendia, incluindo assim a forma como as crianças constroem a memória e como se envolvem no processo de aprendizagem. A Psicologia Cognitiva surge então e reveste-se de grande importância pois tornou-se na primeira abordagem a considerar a forma como a mente humana

processa a informação, analisando os mecanismos que o ser humano usa para reter a informação, processá-la e também trabalhá-la. Os conceitos de atenção, percepção e memorização são pontos centrais desta corrente. Vários teóricos afirmam serem capazes de prever quais os mecanismos necessários e envolvidos para que a aprendizagem efetiva aconteça da mesma forma como afirma serem capazes de determinar as razões que levam um ser humano a apresentar problemas de aprendizagem.

A atenção é um ponto fundamental na aprendizagem uma vez que a sua falta conduz geralmente a resultados negativos. À medida que a criança cresce, os níveis de atenção aumentam pois se olharmos para uma criança de dois ou três anos os seus níveis de atenção são menores e distraem-se com mais facilidade daquilo que estão a fazer, quando comparadas com crianças de sete ou oito anos. Numa abordagem comunicativa da língua é necessário saber captar a atenção dos alunos para determinados aspectos do que estão a ouvir ou tentar comunicar. Existem várias técnicas na sala de aula que podem ajudar a aumentar os níveis de atenção: uma actividade, por exemplo, em que o aluno precise de manter-se atento de modo a desempenhar a sua tarefa da melhor maneira possível.

A memória é igualmente importante e processa-se num modelo de registos sensoriais em que os estímulos são gravados durante um breve período de tempo antes de serem transferidos a curto prazo e, depois, através de repetições e associações, levar a informação a ser retida na memória a longo prazo. A memória é assim, a par da atenção, particularmente importante no processo de aprendizagem, pois é ela que permite ao aluno reter as informações que serão posteriormente processadas originando o conhecimento. Um dos maiores problemas que o aluno de uma língua estrangeira enfrenta é a memorização de vocabulário e, por conseguinte, o professor deve fomentar, tal como para a atenção, actividades para aumentar a capacidade de memorização. O método

“Linkword” permite aumentar a capacidade de memorização. Seguindo este método a criança é levada a associar palavras da língua estrangeira à sua equivalente na língua materna, proporcionando assim uma maior facilidade e eficácia na memorização, pois permite-lhe formar imagens mentais.

Dentro desta corrente, vários pensadores desenvolveram a sua teoria. Howard Gardner foi um desses pensadores para quem a aprendizagem ajuda a resolver problemas e a preparar os alunos para uma circunstância futura. A aquisição de uma língua requer ainda diferentes tipos de funcionamento cerebral pois as experiências que temos permitem alargar os nossos horizontes e, no decorrer desse processo, o nosso cérebro tem de descodificar significados. Gardner (1999) afirma que: “every time we are exposed to a new individual in person or spirit our horizons broaden because our genes and our experiences are unique and because our brains must figure out meanings” (218-9).

É dentro da Psicologia Cognitiva que surge uma nova corrente que se designou de construtivismo e da qual Piaget e Bruner são os expoentes máximos, muito embora Piaget seja talvez o mais conhecido de ambos, por ter desenvolvido uma vastíssima obra nesta área.

Assim, Jean Piaget elaborou a teoria da Epistemologia Genética que estudava a forma como a criança elabora o conhecimento, como o aplica e que mecanismo usa, passando o aluno a ser o centro da aprendizagem, tal como afirmou Froebel. Para Piaget, este processo desencadeia-se de forma dinâmica, em que uma troca entre o indivíduo e o ambiente ocorre ao longo de diversos estágios, enquanto estruturas internas com caracterização própria e determinantes na evolução humana, que abordarei mais à frente. Tal como outras teorias, também esta possui conceitos centrais: o equilíbrio, a assimilação, a acomodação e a adaptação. Segundo Piaget, qualquer organismo vivo

procura adaptar-se ao meio e busca equilíbrio entre aquilo que é conhecido e o que está a ser experienciado, conceito que se aproxima da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky. Este processo ocorre de forma diligente e activa, capaz de provocar alterações sobre as quais estes mesmos organismos reagem. Assim, o desenvolvimento das estruturas cognitivas caracteriza-se por transformações contínuas que, por sua vez, provocam alterações na forma de estar de cada ser humano. A criança começa, segundo Piaget, a ter as suas primeiras experiências logo à nascença embora apelem apenas aos sentidos básicos que são para Piaget a forma mais importante de exploração e descoberta do meio envolvente. O processo de equilíbrio surge sempre acompanhado pelos processos de assimilação e acomodação. Por processo de assimilação entende-se a acção que o organismo desenvolve sem alterar as estruturas de forma a alcançar o equilíbrio a partir da experiência anterior. Posto isto, o indivíduo utiliza as suas estruturas cognitivas às quais procura adaptar-se. Imaginemos uma criança que começa a falar e aprende que um gato é um “miau”. Ao conceito de “miau” a criança vai criar uma imagem e associá-la ao conceito. Algum tempo mais tarde, verá uma vaca, por exemplo, e dirá que é um “miau” uma vez que determinada imagem do gato com determinadas características que também são comuns à vaca, foi interiorizada, levando a criança a associar o gato e a vaca. A criança é então confrontada com um novo conceito ao ser corrigida. Quando a criança compreende a diferença entre os dois conceitos, cria um novo esquema cognitivo, diferente do anterior e já existente (uma espécie de novo ficheiro) de forma a incluir o novo conceito na sua estrutura cognitiva. A este processo através do qual o que já sabemos é modificado de forma a englobar a nova informação dá-se o nome de acomodação. Nesta etapa a criança acrescenta novos dados à informação que tinha, de forma a distingui-la. Os processos de assimilação e acomodação são processos diferentes embora simultâneos, apesar do processo de assimilação se iniciar ligeiramente antes dando

origem a um processo de adaptação que posteriormente se tornará parte do processo de pensar.

Esta teoria lida com factores directamente relacionados com o ponto de vista biológico referido anteriormente, pois aborda a forma como os factores biológicos actuam sobre o desenvolvimento cognitivo. Estes factores operam através da hereditariedade específica e geral. A importância das estruturas físicas herdadas reside no facto de permitirem a realização de determinadas funções intelectuais e de proibirem outras. De uma forma sucinta, a hereditariedade específica afecta a inteligência de três formas: as estruturas físicas hereditárias fixam os limites no funcionamento intelectual, as reacções comportamentais auxiliam o ser humano na sua relação com outro ser humano e maturação das estruturas físicas poderá ter ligações às estruturas psicológicas. Por seu lado, a hereditariedade geral afecta somente a inteligência através dos princípios da organização e adaptação. A organização, presente tanto a nível físico como psicológico, é uma tendência de integrar estruturas formando novas estruturas de ordem superior, em que todas elas interagem e são coordenadas de forma eficiente. A adaptação, por sua vez, corresponde à forma como o indivíduo se adapta ao meio ambiente em que se insere, e encerra em si outros dois processos: a assimilação e a acomodação que já referi.

Piaget afirma ainda que a experiência é importante pois é através dela que a criança assimila o mundo e se adapta a ele de forma a construir níveis de equilíbrio mais estáveis. O autor considera as experiências físicas e lógico-matemáticas muito importantes e define-as como a acção que o indivíduo exerce sobre os objectos, de modo a que possa descobrir e conhecer as suas características (experiência física), enquanto a experiência lógico-matemática corresponde à acção sobre os objectos de modo a extrair o conhecimento sobre a própria acção que exerce. Em *Psycologia y Pedagogia* (2003), Piaget afirma que:

“La experiencia física consiste en obrar sobre los objetos y descubrir propiedades, por abstracción a partir de estos mismos objetos; por ejemplo, sopesarlos y observar que los más pesados no son siempre los más gruesos. La experiencia lógico-matemática (indispensable en los niveles en que aún no es posible la deducción operatoria) consiste igualmente en obrar sobre los objetos, pero descubriendo propiedades por abstracción a partir no de los objetos como tales, sino de las acciones mismas que se ejercen sobre estos objetos; (...) alinear piedras y descubrir que su número es el mismo tanto si se procede de derecha a izquierda como de izquierda a derecha (o en círculo, etc.)” (23)

Tendo em conta este excerto, podemos dar um exemplo simples e explicativo do mesmo. Podemos dar algumas peças de Lego® a uma criança. Esta pode montá-las de diversas formas e sabe que pode também alterar a sua disposição, aprendendo com isso que, independentemente da configuração que dá às peças, o número será sempre o mesmo.

Ainda de acordo com a teoria de Piaget, o pensamento do ser humano desenvolve-se de uma forma gradual e com mudanças que lhe permite atravessar os quatro estágios que propôs num permanente processo de equilibração<sup>ii</sup>.

O primeiro estágio inicia-se à nascença e prolonga-se até cerca dos 24 meses e a criança baseia a sua actividade cognitiva na sua percepção sensorial e em esquemas motores, resolvendo apenas problemas práticos e vivendo o momento presente, não se preocupando nem com o passado nem com o futuro. Segundo Piaget, o relacionamento com os que lhe são próximos acontece tendo por base os esquemas cognitivos construídos. Geralmente, no final deste estágio, a criança não só começa a revelar esquemas mais complexos como também surgem os primeiros esquemas simbólicos. De acordo com Pound (2005), “the sensorimotor stage when babies’ and toddler’ knowledge and understanding are chiefly drawn from physical action and their senses. Sight,

sound, taste, touch and smell” (37). Após o segundo ano de vida e até cerca dos seis ou sete anos, a criança desenvolve-se dentro das barreiras do estágio Pré-operatório. Nesta etapa, a capacidade de representação da criança assim como a sua linguagem aumentam, tornando-se mais elaborada, e o vocabulário mais rico (a criança conhece cerca de duas mil palavras), o que lhe permite representar esquemas ausentes, descrevendo objectos por exemplo. A criança deixa ainda de depender de sensações e movimentos que já interiorizou. A função simbólica está já bem desenvolvida e recorrendo ao jogo simbólico, a criança utiliza um objecto diferente do que quer representar, de forma a simular a realidade. Por exemplo, a criança pode utilizar uma caixa como se fosse um carro, transformando o real e satisfazendo o seu desejo de brincar. Tavares (2007) refere que nesta fase, a criança “passa mais tempo a brincar adquirindo assim novas capacidades, ideias e valores cruciais para o seu desenvolvimento” (51). A sua capacidade de recordar está também bastante desenvolvida, uma vez que a criança imita alguma situação ou pessoa passado algum tempo. Contudo, o pensamento nesta fase é egocêntrico e a criança não consegue colocar-se no papel do outro, predominando o animismo e o antropomorfismo, humanizando os animais e objectos como se de seres humanos se tratassem. A percepção imediata que a criança tem das coisas leva a criar distorções no seu modo de pensar, ou seja, ao olhar para uma boneca e ao humanizá-la está a ter uma percepção errada da realidade.

O final deste estágio termina aproximadamente na mesma altura em que a criança começa a frequentar a escola e inicia o período de maior desenvolvimento. A este novo estágio deu o nome de operacional-concreto. Pinter (2008) afirmou “children between the ages of seven and eleven all develop formal thinking to some extent but this is usually due to their schooling which promotes such thinking” (9). Neste estágio, o pensamento da criança evolui, como referi, tornando-se lógico e objectivo e tendo por

base o raciocínio e não apenas a percepção imediata, como acontecia até aqui. Contudo, a criança precisa ainda de um objecto real para conseguir raciocinar, já que a total abstracção do real não está ainda totalmente desenvolvida mas, no entanto, visualiza o mundo de uma forma bem próxima do real e deixa de ser egocêntrico.

De acordo com a divisão em estágios feita por Piaget, é a partir dos onze, doze anos que surge a capacidade de abstracção (Quarto Estágio: operacional-formal), conseguindo formular hipóteses, testá-las, pensar em termos de possibilidades, atingindo assim o seu desenvolvimento cognitivo em toda a sua plenitude e complexidade. Assim, para Piaget, a criança interage com o mundo, resolve os problemas que se lhe colocam e é desta forma que a aprendizagem ocorre.

Apesar de Piaget apresentar uma teoria bastante complexa e elaborada, esta foi também alvo de bastantes críticas. Margaret Donaldson foi talvez a sua maior crítica.<sup>iii</sup> De acordo com Donaldson e Vygotsky, as questões que Piaget colocou, nas entrevistas que fez às crianças, eram demasiado complexas e cuja linguagem não era simples e nem usada no quotidiano pelo que lhes era difícil perceber o seu conteúdo. Esta utilização da linguagem incomum para a criança fazia com que esta não fosse capaz de passar ao estágio seguinte, assim como era potenciadora de um ensino restritivo e limitador. Donaldson, após ter reajustado a teoria de Piaget e as questões que colocou, afirmou: “once these tasks were presented in a familiar context, the majority of the results for children under seven improved” (apud Pound, 2005, 9).

Contudo, não foram somente as questões que Piaget colocou que foram alvo de críticas. Também a ausência de importância dada à interacção entre a criança e o adulto assim como o aspecto social, levaram-no a ser criticado por muitos pensadores como Vygotsky e Luria.

As teorias de Vygotsky debruçam-se sobre o papel da interacção social no processo de desenvolvimento cognitivo, pois ele acreditava piamente que a sociedade desempenha um papel central no processo de construção de significado. Ao contrário da noção de Piaget, em que o desenvolvimento da criança devia obrigatoriamente preceder a aprendizagem, para Vygotsky afirmou a aprendizagem social tende a preceder o desenvolvimento. Vygotsky apresenta assim uma visão em parte diferente da que foi apresentada por Piaget, pois enfatizou que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função da interacção social que a criança vivencia. Cameron (2008) refere: “for Piaget the child is an inactive learner alone in a world full of objects; for Vygotsky the child is an active learner in a world full of other people (6)”. Cameron acentua este aspecto e refere a importância que Vygotsky atribui aos outros seres com os quais a criança interage, acrescentando: “human learning presupposes a specific social nature and a process by which children grow into the intellectual life of those around them. Children can imitate a variety of actions that go well beyond the limits of their own capabilities. Using imitation, children are capable of doing much more in collective activity or under the guidance of adults. (88)”. Muitos autores sublinham este aspecto, uma vez que é em contacto com os outros, imitando e seguindo os passos dos semelhantes, que aprendemos, formulamos conhecimento e nos desenvolvemos. Esta interacção entre aprendizagem e desenvolvimento que referiu também foi abordada e defendida por Vygotsky e que surgiu claramente como uma reacção às teorias behavioristas segundo as quais a aprendizagem era feita recorrendo a estímulos que consequentemente provocavam respostas e através das quais a aprendizagem se processava.

Para Vygotsky, a aprendizagem começa muito antes de a criança entrar na escola, visto ter já contactado previamente com noções simples de aritmética e da língua e a escola dar-lhe apenas a parte científica da aprendizagem. A aprendizagem está liga-

da ao desenvolvimento da criança, pois à medida que vai crescendo e assimilando os conceitos que lhe são ensinados, não está somente a desenvolver-se fisicamente, está também a desenvolver as suas estruturas cognitivas. Se atendermos ao que referi até aqui, verifica-se que a teoria de Vygotsky permaneceu até aos dias de hoje pois as crianças começam a ter contacto com as primeiras letras e com os primeiros números muito antes de entrarem na escola. As crianças aprendem a contar muito embora não saibam representar graficamente os números, as crianças sabem escrever o seu nome, não sendo necessário conhecer todas as letras. Esta aprendizagem processa-se no período pré-escolar, geralmente em contacto com os pais ou outros familiares. Mesmo quando a criança começa a proferir as primeiras palavras esta fá-lo porque aprendeu em contacto com os que lhe são próximos. Contudo, não é só em contexto familiar que isto acontece. Também em contexto escolar o processo é idêntico. É em contacto com os professores e com os colegas que as crianças desenvolvem as suas capacidades e aprendem. Tendo em conta o que supra referi, a linguagem das crianças tem origem social pois nasce da interacção entre esta e aqueles com quem mantêm relacionamentos próximos e com quem contacta frequentemente, ou seja, resulta e é parte integrante da interacção social. Lightbrown e Spada (2008) afirmaram que para Vygotsky: “language develops primarily from a social interaction (...) he observed the importance of conversations that children have with adults and with other children and saw in these conversations the origin of both language and thought” (20). O diálogo sobre as suas experiências com outras crianças e outros adultos é tido como um elemento crucial na formulação da linguagem mas também como forma de consciencialização e interpretação das suas próprias experiências. Como se pode verificar, a linguagem desempenha um papel muito importante, por ser o veículo de transmissão de informação, e a criança cedo per-

cebe que é a forma através da qual consegue comunicar com os outros membros da sociedade em que se insere.

Nos dias de hoje, e se olharmos para o *Quadro Europeu de Referência para as Línguas*, para as diversas *Orientações Programáticas e Programas do Ensino Básico e Secundário*, verificamos que estão divididos mediante diversos temas e subtemas que constituem o centro do discurso e que deverão ser alvo de tratamento numa aula. A ideia de Vygotsky de interacção com o social e de linguagem como veículo dessa mesma interacção está aqui bem vincada e deve ser organizada de acordo com as necessidades dos alunos. Vygotsky considerou que a linguagem permitia o desenvolvimento da compreensão e da forma de pensar: “a child’s speech is as important as the role of action in attaining the goal. Children not only speak about what they are doing; their speech and action are part of one and the same complex psychological function, directed toward the solution of the problem at hand” (1978, 25-6).

Para Bruner, tal como para Vygotsky, a linguagem ajuda bastante no desenvolvimento, uma vez que o autor inclui o factor social na sua teoria e a linguagem é um veículo fundamental na interacção entre a criança e a sociedade. Esta teoria aproxima-o também da teoria de Chomsky<sup>iv</sup>, e para quem a linguagem é tida como reveladora das capacidades cognitivas do ser humano. Falar é, portanto, um elemento vital para clarificar pontos importantes e para desenvolver a comunicação<sup>v</sup>. Para Vygotsky, a linguagem é tão importante quanto os sentidos na resolução de uma tarefa. O autor refere-se a funções mentais elementares tais como a atenção, a sensação, a percepção e a memória. Destes quatro conceitos apresentados, a memória foi talvez, aquele que mereceu maior destaque na sua obra, pois permite à criança estabelecer uma ligação entre o passado e o que já aprendeu e o presente, e o que está a aprender. *Para o psicólogo, a memória das crianças é um elemento bastante importante, pois é a partir dela que as outras funções*

*são construídas*: “the memory of older children is not only different from the memory of younger children; it also plays a different role in the older child’s cognitive activity. Memory in early childhood is one of the central psychological functions upon which all the other functions are built” (50). O principal conceito da teoria Vygotskyana é a Zona de Desenvolvimento Proximal:

“It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. The zone of proximal development defines those functions that have not yet matured but are in the process of maturation, functions that will mature tomorrow but are currently in an embryonic state. (86)”

Partindo de uma Zona de Desenvolvimento Actual<sup>2</sup>, a criança desenvolve tarefas, dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal, que lhe permitem, com ajuda do professor ou de um colega, atingir os objectivos, aprendendo e tornando-se autónoma no desenvolvimento de futuras actividades. O professor, ao permitir que a criança seja ajudada, está a permitir um ensino cooperativo em que todos aprendem: a criança que sabe menos tem a possibilidade de aprender com os colegas e a que sabe mais tem a possibilidade de tornar a sua formulação de ideias mais explícita, clara e objectiva. O professor e os colegas funcionam assim como mediadores da aprendizagem. A capacidade de aprender seguindo instruções é, para Vygotsky, uma característica fundamental da inteligência humana, em que os adultos ajudam as crianças a aprender e a desenvolver o conhecimento e as suas capacidades.

Apesar de existirem alguns pontos em comum, podemos encontrar diferenças significativas entre a teoria de Vygotsky e a de Piaget. De uma forma sucinta,

---

<sup>2</sup> Definida por Vygotsky (1978) como: “the level of development of a child’s mental functions that has been established as a result of certain already completed developmental cycles” (85)

Vygotsky dá mais importância à cultura enquanto elemento que permite o desenvolvimento cognitivo da criança, opondo-se à visão de Piaget em que o desenvolvimento decorre ao longo de estágios. O próprio Vygotsky não estabelece estágios. Como já expus, Vygotsky dá importância ao ambiente social e ênfase ao papel que a linguagem tem no desenvolvimento cognitivo. O facto de Piaget não focar estes aspectos, como já referi anteriormente, levou-o a ser criticado. Ao contrário de Piaget, Vygotsky rejeitava a medição das capacidades das crianças através de testes de inteligência pois era demasiado importante para ser qualificada mediante testes. Para Vygotsky, crianças da mesma idade podem ter resultados diferentes devido ao ambiente social em que estão inseridas e da ajuda que recebem dos adultos. Vygotsky crê ainda que as crianças pequenas são curiosas por natureza e estão activamente envolvidas no seu próprio processo de aprendizagem. Não nos podemos esquecer que alguns séculos antes, também Dewey falou da curiosidade dos alunos equiparando-os a cientistas ávidos de descoberta. Contudo, Vygotsky atribuiu mais importância à contribuição que o social dá ao processo de desenvolvimento, enquanto Piaget enfatizava as descobertas que eram feitas pela própria experiência. De acordo com Vygotsky, a aprendizagem mais importante para a criança é aquela que ocorre em interacção com o ambiente social e em contacto com um professor. Este deverá modelar os comportamentos ou fornecer instruções verbais à criança, e a este processo deu o nome de diálogo cooperante. A criança procura depois compreender as acções ou instruções dadas pelo professor, para que a possa interiorizar e posteriormente usar para regular o seu próprio desempenho.

Desta forma, o desenvolvimento cognitivo acompanha o desenvolvimento social no qual a linguagem é tida como uma ferramenta importante, uma vez que a aprendemos em contacto com aqueles com quem comunicamos.

A abordagem comunicativa que foi inserida no sistema de ensino por volta de 1960 teve como base a teoria de Vygotsky, pois a linguagem e a comunicação eram bastante importantes já que permitiam a interação entre membros da sociedade. Ele afirmou: “Language arises initially as a means of communication between the child and the people in his environment” (89).

Bruner desenvolveu uma teoria a que deu o nome de instrumentalismo evolucionista. Tal como Piaget, tem a maturação e a interação do ser humano com o ambiente como ponto central da sua teoria, embora acentue a importância das estruturas psicológicas. A teoria deste psicólogo é mais abrangente do que a de Piaget, pois incluiu o ambiente social como factor de desenvolvimento e formação do indivíduo. Tal como Piaget, Bruner defende que o equilíbrio desempenha um papel importante na auto-regulação do ser humano.

Para Bruner, as rotinas na sala de aula permitem desenvolver a linguagem tornando-a mais complexa assim como, recorrendo à técnica de “Scaffolding”<sup>3</sup>, são capazes de levar o aluno a ganhar segurança e confiança para a aprendizagem que está a desenvolver. Apesar de Bruner utilizar e incluir este conceito na sua teoria, esta tem as suas origens na teoria sociocultural e no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky. Esta fase é apenas temporária, pois ao usar a técnica de “scaffolding”, o professor pretende que o aluno se torne num aprendiz independente e que consiga resolver os problemas sozinho, pois à medida que se cria uma rotina o problema ou actividade são resolvidos quase automaticamente. À medida que o conhecimento e a aprendizagem do aluno se desenvolvem, o professor reduz gradualmente o apoio prestado. Numa aula de Inglês, por exemplo, as rotinas fazem parte de toda e qualquer aula.

---

<sup>3</sup> Scaffolding é um método de ensino que Vygotsky definiu, como: “the role of teachers and others in supporting the learner’s development and providing support structures to get to that next stage or level (apud Raymond, 2000, 176). Pinter (2008) definiu esta técnica como: an instructional strategy which ensures children can gain confidence and take control of the task” (12)

Geralmente procede-se à abertura da lição no quadro, entre muitas outras rotinas possíveis. Com a simples abertura da lição é possível observar este aspecto pois numa primeira fase o professor demonstra como se faz, sendo mesmo ele a desempenhar a tarefa, mas aos poucos ajuda prestada pelo professor diminui gradualmente ao longo das aulas ajustando-se às necessidades dos alunos. Posto isto, para Vygotsky, o “scaffold” externo fornecido pelo educador pode ser eliminado porque o aluno desenvolveu sistemas cognitivos mais elaborados nas áreas que aprende. De acordo com esta estratégia, o aluno é levado a desempenhar progressivamente as tarefas de forma a ganhar confiança no que está a realizar e, ao mesmo tempo, vai ganhando autonomia.

Bruner defendeu ainda o que designou por “spiral curriculum”, ou seja, o professor ensina primeiramente o básico e vai construindo o conhecimento a partir daí, como se de uma espiral se tratasse e no qual encorajar o aluno é muito importante uma vez que desenvolve a autonomia e capacidade de trabalho do aluno. Bruner desenvolveu três níveis de pensamento, segundo os quais as crianças dão forma às suas experiências: enactivo, em que a aprendizagem se faz através da manipulação de objectos e materiais; icónico, no qual os objectos são representados por imagens, que podem ser introduzidas numa situação de jogo e simbólico, em que os símbolos podem ser manipulados, em vez dos objectos e das imagens mentais, para que a língua se torne no modo de representar o mundo. Bruner foi considerado um construtivista social uma vez que, para ele, a aprendizagem processava-se não só através dos níveis supracitados mas também através do contacto com o adulto e com outras crianças, com o elemento social.

A teoria psicanalítica de Freud também tem como elemento central a forma como a aprendizagem se processa. Freud formulou uma teoria na qual considera que o desenvolvimento e a aprendizagem são fruto de impulsos e motivações internas, geralmente inconscientes e irracionais. Para Freud, o desenvolvimento e a aprendizagem são

explicadas pela evolução psicosexual do indivíduo, uma vez que integra o desenvolvimento desde o nascimento até à adolescência. À semelhança de Piaget, também Freud dividiu o desenvolvimento em estágios ao longo dos quais o ser humano vivencia, como refere Tavares (2007), “um conflito entre os processos dinâmicos que orientam o sujeito para determinados comportamentos: pulsões e as forças que se lhe opõem (36)”. O psicanalista atribuiu um papel de destaque à infância e cita mesmo Gerard Manley Hopkins e William Wordsworth referindo: “the child is the father of the man”. Concedendo, assim, à infância um papel importante no processo de formulação da aprendizagem e da personalidade do ser humano. Para Freud, a criança formula o seu conhecimento e aprende através das pulsões sexuais que lhe despertam o desejo de satisfazer os seus impulsos. A criança, ao ser confrontada com uma situação que lhe permite satisfazer os seus impulsos e que lhe dá prazer, vai procurar repetir essa experiência e vai consequentemente aprender com ela.

Esta teoria foi seguida por vários autores dos quais destaco Erik Erikson. Para Erikson, a aprendizagem desenvolve-se ao longo de oito fases, existindo em cada uma delas uma espécie de desafio que, ao ser bem resolvido, permite ao aluno passar para uma nova etapa em que existem novos desafios, permitindo-lhe aprender e ficar mais forte. Para o autor, quando a criança é encorajada, durante a infância, irá desenvolver o espírito de iniciativa mas ao ser punida desenvolverá sentimentos de culpa. Segundo ele, é durante os primeiros anos de escola, entre os seis e os onze anos, que a criança desenvolve o seu espírito de iniciativa se a aprendizagem for bem sucedida.

Simultaneamente ao desenvolvimento das teorias cognitivistas da aprendizagem, começam também a ganhar forma as teorias humanistas da aprendizagem que se opunham à teoria Freudiana e ao determinismo ambiental das outras correntes. As teorias que se desenvolveram no seio desta corrente reforçaram o estudo da personalidade

assim como a visão holística da mesma. As teorias humanistas<sup>4</sup> enfatizam a importância do mundo interior do aluno colocando pensamentos sentimentos e emoções na linha da frente do desenvolvimento e da aprendizagem humanas.

Para Carl Rogers, o ser humano apresenta uma capacidade inata para aprender mas a aprendizagem só se processará se for de relevância para o aluno. Afirma ainda que é necessário e de vital importância encorajar a auto-estima do aluno pois desta forma permitimos que a sua independência e criatividade se desenvolvam durante o processo de aprendizagem. Rogers defende ainda que o professor deve proporcionar ao aluno uma aprendizagem aberta a novas experiências, onde a realidade deve ser tida como elemento facilitador da aprendizagem.

O americano Maslow desenvolveu a teoria da auto-realização directamente associada à pirâmide das necessidades por ele elaborada. A sua teoria é bastante reveladora das reacções comportamentais que ainda hoje encontramos frequentemente na sala de aula tais como mudanças de comportamento, interesse e motivação que são frequentes. Estas mudanças estão de acordo com a progressão na pirâmide pois, à medida que nos aproximamos do topo da pirâmide, as necessidades mais básicas são satisfeitas. Para Maslow, só satisfazendo necessidades básicas se podem satisfazer as restantes. Maslow colocou na base da pirâmide as necessidades fisiológicas e no topo a auto-realização.

Se atendermos à Pirâmide de Maslow, as necessidades fisiológicas, como a fome, por exemplo, podem condicionar o normal decorrer de uma aula. O horário de uma das minhas turmas de primeiro ciclo (11h45-12:30), em que os alunos têm entre 6 e 7 anos, é revelador do que acabei de afirmar. É frequentes os alunos estarem agitados, apresentarem baixos níveis de atenção e de concentração assim como vontade para tra-

---

<sup>4</sup> De acordo com Tavares (2007), “o movimento humanista, no que diz respeito à aprendizagem, surge mais como uma reacção contra algumas teorias da aprendizagem existentes e da forma como a aprendizagem se realiza do que como uma teoria bem formulada e consistente” (121).

balhar tudo porque o aproximar da hora de almoço e a conseqüente fome começam a falar mais alto. Neste caso, é necessário recorrer a diversas estratégias para que este aspecto seja contornado.

Nos anos sessenta e setenta do século XX, outras teorias começam a surgir e a propagar-se por todo o mundo, opondo-se e funcionando como reacção às teorias vigentes até ao momento. Estas teorias, tal como outras no passado, vieram revolucionar a forma como se ensinava. Uma dessas novas teorias foi proposta por David Ausubel e por Novak à qual deram o nome de Teoria da Aprendizagem Significativa. A formulação desta teoria surgiu como uma reacção às correntes que defendiam que a aprendizagem ocorria mediante estímulos, respostas, reforços. Ausubel apresenta uma nova abordagem, segundo a qual o conteúdo aprendido é integrado na estrutura cognitiva e, para que uma nova aprendizagem ocorra, é necessário que o aluno possua conhecimentos prévios, levando Ausubel (1980) a afirmar que “a essência do processo de aprendizagem significativa é que as ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas ao que o aluno já sabe e que pode ser uma imagem, um símbolo ou um conceito” (34). À medida que a aprendizagem ganha significado, as estruturas cognitivas tornam-se mais elaboradas. Assim, ao adquirir um novo conteúdo, o ser humano associa-o e armazena-o ao que já tinha sido adquirido, permitindo uma interacção evolutiva entre o novo conhecimento e o antigo. Aos conteúdos que permitem a ligação entre a nova informação e aquilo que o ser humano já sabe, Ausubel deu o nome de “Advanced Organisers”. No contexto desta teoria, a aprendizagem passa a ser facilitada e orientada pelo professor, que assume um papel construtivista na promoção da cognição do aluno. A educação passa, desta forma, a promover a interacção entre os elementos estruturais cognitivos e as novas informações significativas que são integradas na estrutura cognitiva da criança de forma natural, espontânea e lógica. Ainda segundo esta abordagem, para que o ser humano

aprenda a nova informação é necessário que sinta vontade, predisposição para que isso aconteça, de uma forma geral que se sinta motivado. O ensino deve assim proporcionar ao aluno experiências positivas<sup>5</sup>, pois são elas que gerem a vontade ou não de aprender. Ausubel introduziu nesta nova abordagem o conceito de assimilação, também ele apresentado e defendido por Piaget. Porém, para este autor, a assimilação corresponde à forma como o resultado da interacção entre o novo conceito ou objecto de estudo e a estrutura cognitiva acontece. De uma forma sucinta, só a junção da vontade de aprender com uma estrutura cognitiva preparada para a aprendizagem, associada a materiais apelativos e adequados, possibilita a aprendizagem. De acordo com esta teoria, o ser humano é capaz de construir o seu conhecimento por si, pois todos procuram um significado que possam associar e adicionar aos conhecimentos previamente adquiridos. Ausubel e Novak revolucionaram o processo de ensino e aprendizagem tornando-o mais social e interactivo.

Todas estas teorias se centraram desde os tempos mais remotos na forma como as crianças aprendem e se desenvolvem. Todas elas introduziram algo novo na educação e na forma como se educa e muitas das implicações que trouxeram ainda são visíveis actualmente no nosso sistema de ensino. Apesar de estas teorias se oporem, muitas das suas ideias são seguidas actualmente, uma vez que nenhuma destas teorias está totalmente completa, pois apresentam falhas por terem descurado determinados aspectos. Vivendo numa sociedade e numa era escolar em que a interacção entre alunos de diferentes raças, idades, ambientes sociais e culturais é uma realidade, e com características de aprendizagem distintas, enquanto professores não devemos reger-nos por uma das teorias da aprendizagem supra referidas, mas sim procurar o melhor de cada uma delas e formular a nossa própria teoria da aprendizagem, uma teoria eclética, capaz

---

<sup>5</sup> Novak defendeu, tal como Ausubel, que o professor, ao proporcionar situações positivas em contexto da sala de aula, está a motivar o aluno e a permitir-lhe aprender.

de nos ajudar a compreender melhor a forma como os nossos alunos aprendem e a elaborar estratégias adequadas às necessidades de cada um deles.

Os behavioristas abordaram a questão dos reforços na sua teoria e apesar de esta já não ser seguida na sua totalidade, os reforços são conceitos presentes no quotidiano escolar pois os comportamentos e resultados dos alunos são, geralmente, reforçados através de recompensas, tais como boas notas, um simples doce ou um autocolante, aspecto este que se torna ainda mais importante quando se trabalha com crianças pequenas. Estes reforços são para muitas crianças os grande motores da motivação e pelos quais elas trabalham e atingem os objectivos. A definição exacta dos objectivos, a análise das estruturas das tarefas, como forma de determinação de objectivos específicos, a divisão do ensino em unidades, em que o trabalho é feito de forma faseada e acompanhando o ritmo dos alunos, a elaboração de estratégias capazes de motivar os alunos e de despertar o desejo de aprender, assim como a atribuição de recompensas, como já referi anteriormente, são apenas alguns dos exemplos das implicações que a teoria behaviorista tem no processo educativo. Tendo os teóricos desta corrente afirmado que a aprendizagem se processa através de repetições sucessivas de uma mesma acção, posso afirmar que os exercícios de “drill” utilizados e que implicam a constante repetição das estruturas aprendidas têm a sua origem nesta teoria.

As teorias cognitivistas destacam-se pela importância que atribuíram à motivação do aluno. Esta questão é muito importante no contexto escolar actual, uma vez que um aluno motivado e desejoso de aprender atingirá mais facilmente os objectivos pretendidos e traçados inicialmente pelo professor. Além de motivado, o aluno deverá sentir que está a aprender algo que vai ao encontro das suas expectativas e satisfação das suas necessidades pessoais. Mais uma vez, esta questão remete-nos para a necessidade da aprendizagem se processar de forma ajustada ao nível etário da criança,

sendo para isso necessário adequar os currículos para esse mesmo fim. À luz desta teoria, assim como da teoria da aprendizagem significativa, é importante que o professor leve o aluno a relacionar novos conhecimentos com os que já adquiriu previamente mas é também importante que o aluno descubra por si, ou de forma guiada, que tenha experiências que o ajudem no seu desenvolvimento cognitivo, que lhe permitam memorizar, compreendendo o que está a estudar e nunca assimilar sem compreender. É com base nesta abordagem que o ensino se processa de forma sequencial partindo de um pressuposto geral para o específico, pormenorizado, mas sempre de acordo com o conceito geral. Muitas actividades que se desenrolam dentro de uma sala de aula têm por base estas teorias. As actividades que levam à descoberta do aluno, quer de forma guiada ou não, a resolução de questionários, assim como o recurso a esquemas têm origem nas teorias desta corrente.

As teorias humanistas, por seu lado, deixam transparecer que o professor deve encarar a aprendizagem como uma forma de desenvolvimento do ser humano, e por isso o processo deve centrar-se no aluno, nas suas vontades e necessidades, proporcionando e realizando-se através de actividades e experiências significativas. Para isso, cabe ao professor desenvolver uma atmosfera positiva, na qual se promova uma aprendizagem activa, autónoma, orientada para a descoberta do aluno. Também as actividades de auto-avaliação e o desenvolvimento da responsabilidade do aluno e da vontade de aprender por si, estudando e pesquisando, tem a sua origem nestas teorias. Actividades como “role play” e debates são dois dos exemplos que se podem associar a estas teorias.

A teoria de Vygotsky foi talvez aquela que mais implicações teve no processo de aprendizagem, uma vez que foi dos primeiros a encarar a aprendizagem como um processo de trocas entre o ser humano e o ambiente social em que se insere. Não nos

podemos esquecer que foi com base nesta teoria que surgiu o método comunicativo, alterando tudo aquilo que acontecia até então no contexto da sala de aula. O professor deixa de ter o papel dominante, cedendo esse lugar ao aluno que, em interacção com o professor ou outro aluno podia praticar os conhecimentos que já adquirira. Este aspecto de interacção é muito importante no ensino das línguas; se o era no passado, é-o ainda mais agora. Vivemos numa sociedade em que a aprendizagem de várias línguas, e o seu domínio, abre caminhos, quebra barreiras, alarga fronteiras. Para que o aluno atinja proficiência em determinada língua estrangeira é vital que a aprenda e que a use em contexto. No entanto, o ambiente natural da língua estrangeira, nem sempre está disponível, pelo que cabe ao professor criar um ambiente em que o aluno possa pôr em prática e desenvolver as competências necessárias para a proficiência referida. Para que isso aconteça, nada melhor do que criar um ambiente em que os alunos possam comunicar entre si, aplicando os seus conhecimentos.

De forma resumida, o ideal será proporcionar aos alunos uma atmosfera escolar positiva em que todos os aspectos sociais, biológicos, fisiológicos e naturais sejam tidos em conta. Deverá, para isso, programar-se uma aprendizagem variada que possibilite aos alunos o contacto com a natureza, sem descurar a interacção com os outros possibilitando novas experiências, capazes de levarem o aluno a alterar as suas estruturas cognitivas, sendo pelo relacionamento com conhecimentos previamente adquiridos ou pela descoberta de novos factos. O professor deverá planear cuidadosamente todo o processo de forma a levar o aluno a formular o seu conhecimento, a reforçá-lo, e consequentemente, possibilitar a retenção da matéria aprendida a longo prazo. A diversidade de estratégias e recursos utilizados na sala de aula é fundamental e torna-se ainda mais com crianças pequenas, para as quais o elemento visual e tátil é muito importante. As actividades lúdicas (jogos, histórias, visualização de vídeos, actividades

artísticas) desempenham um papel muito importante no trabalho a desenvolver com os alunos desta faixa etária e torna-se ainda mais importante quando um aluno começa a aprender uma segunda língua. Estes elementos são importantes para a motivação dos alunos e garante a aprendizagem dos alunos, assim como contribuem para a formação do aluno enquanto indivíduo autónomo, crítico, e participante activo na sociedade em que está inserido.

As teorias supra mencionadas tinham como ponto central a forma como o ser humano aprende de maneira geral, não se debruçando de modo específico na forma como aprende uma língua estrangeira, muito embora não deixem de ser importantes quando esta aprendizagem é abordada. A característica principal da aprendizagem de uma língua estrangeira é de acordo com Cameron (2008): “the amount and type of exposure to the language” (11) Apesar do pouco tempo que o aluno tem de aula, é nesse espaço de tempo que contacta maioritariamente com a língua pois o seu contacto no quotidiano é praticamente nulo. Contudo, na aprendizagem do Inglês, em oposição ao Alemão, por exemplo, isso não acontece uma vez que sendo uma língua universal, surge em vários contextos diariamente seja através de filmes, música ou até mesmo noticiários.

Quando uma criança começa a aprender uma língua, como, por exemplo, o Inglês, quanto mais cedo o fizer, melhor, uma vez que desta forma consolidarão e aumentarão o seu conhecimento, já que o tempo dedicado à sua aprendizagem é maior. Não nos podemos esquecer que, enquanto seres humanos, nascemos com a capacidade de diferenciar os sons de qualquer língua e, conseqüentemente, a aprendizagem de línguas estrangeiras processa-se mais facilmente, embora e como diz Pinter (2008) “bilingual children may say their first words a little later and learn few words and grammatical structures” (28).

Porém, se centrarmos a aprendizagem da segunda língua nas crianças, verificamos que estas aprendem melhor que dos adultos determinados aspectos da língua, embora os adultos adquiram mais facilmente as estruturas gramaticais. Moon (2006), por sua vez, afirmou: “adults are much quicker and more efficient learners than children especially when it comes to learning grammar” (30). Este aspecto é justificável pelo desenvolvimento das estruturas cognitivas de que Piaget fala, já que durante a infância a criança ainda está a desenvolver determinadas características que estarão plenamente desenvolvidas na idade adulta. Ao ensinarmos inglês a uma criança pequena, verificamos que tem mais facilidade na aprendizagem de vocabulário e na obtenção de uma pronúncia muito semelhante à nativa e que Moon (2005) reforça declarando: “it is generally accepted that children have special sensitivity to pronunciation” (30) muito em parte porque, ao estarem num período fértil para a aquisição da língua, se o professor tiver o cuidado necessário e proporcionar-lhes, recorrendo a diversas actividades, o contacto com discurso puramente nativo, a criança tenderá a imitar o falante nativo e desta forma assimilar a forma como as palavras são correctamente pronunciadas. A interiorização do vocabulário é facilmente explicável, uma vez que os jogos de repetições são frequentes nesta faixa etária e, além de proporcionarem a aprendizagem, possibilitam também a criação de ambiente divertido. Quando a criança aprende de forma lúdica, num ambiente positivo, o estímulo que recebe e a sua capacidade de concentração e atenção aumentam significativamente, uma vez que todos os alunos desejam participar nestas actividades e ter o melhor desempenho possível.

Por outro lado, a aprendizagem nos primeiros anos da criança suscita também a curiosidade, o desejo de descoberta que, tal como algumas teorias supra referidas, revelaram ser importantes no processo de aprendizagem. Esta aprendizagem deve processar-se sempre que possível com recurso a objectos reais, independentemente de a sua

natureza ser visual, auditiva ou tátil, a estruturas comunicativas concretas, e quanto maior for a sua repetição, melhor. À luz da teoria behaviorista, a repetição de determinadas estruturas conduz à sua assimilação e memorização de forma mais fácil.

De uma forma geral, e tentando relacionar a aprendizagem de uma segunda língua no contexto escolar durante os primeiros anos, com as teorias anteriormente apresentadas, estas ajudam não só a promover a auto-estima e a favorecer a convivência e interação social e cultural, mas também a possibilitar o desenvolvimento das capacidades individuais e colectivas da criança. À luz destas teorias, e desde que a aprendizagem de uma segunda língua se processe num ambiente lúdico e positivo, não existe qualquer entrave para que não possa ocorrer nos primeiros anos de escolaridade. No entanto, para que isto aconteça, como afirma Pinter (2008): “teachers will have to use their best judgment in deciding about the most suitable materials and techniques to fit their learners of different ages in different contexts” (15). As actividades lúdicas desempenham esse papel na perfeição, de tal forma que, como é referido no Quadro Europeu de Referência para as Línguas (2002), “o uso da língua como um jogo desempenha frequentemente um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da língua” (88). Assim, e pela importância que desempenha no processo de ensino e aprendizagem, abordarei o lúdico no próximo capítulo.

## **NOTAS**

---

<sup>i</sup> Sobre esta lei, Thorndike (1911) afirmou: “Of several responses made to the same situation, those which are accompanied or closely followed by satisfaction to the animal will, other things being equal, be more firmly connected with the situation, so that, when it recurs, they will be more likely to recur; those which are accompanied or closely followed by discomfort to the animal will, other things being equal, have their connections with that situation weakened, so that, when it recurs, they will be less likely to occur. The greater the satisfaction or discomfort, the greater the strengthening or weakening of the bond” (144)”

<sup>ii</sup> Cameron (2008) afirma: “[...] from a Piagetian viewpoint, a child’s thinking develops as a gradual growth of knowledge and intellectual skills towards a final stage of formal, logical thinking. However, gradual growth is punctuated with certain fundamental changes which cause the child to pass through a serie of stages. At each stage, the child is capable of some types of thinking but still incapable of others.” (3)

<sup>iii</sup> O facto de Donaldson ser uma das maiores criticas de Piaget levou Cameron (2008) a referir que “the studies used to support Piaget’s theories have been criticised for not being sufficiently child-friendly and for underestimating what children are capable of” (4).

<sup>iv</sup> Chomsky afirmou numa das suas palestras que “human language is associated with a specific type of mental organization” (<http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/us/chomsky.htm>, acesso em 11-01-2009 20:53)

## **CAPÍTULO II**

---

### **O LÚDICO E O JOGO E A SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.**

A palavra lúdico deriva do vocábulo latino “*ludus, i*” que significa jogo e é uma característica inata do comportamento humano. O lúdico, tal qual o concebemos actualmente, não é apenas o jogo (do latim “*jocus, i*”), são as histórias, as músicas, as dramatizações, ou seja, é tudo aquilo que permite ao homem a construção de conhecimento de uma forma mais livre e espontânea. O lúdico, sobretudo o jogo, é visto como um elemento importante na sociabilização e aprendizagem do ser humano e está presente na sua vida desde os tempos mais remotos. É um testemunho da inteligência e do desenvolvimento cognitivo e social do ser humano, pois é geralmente um modelo e a imagem da vivência natural do homem, um elemento importante no processo de socialização. Lindon (2001) afirmou: “*play and learning through play are not an invention of twenty-first-century Europe or the United States*” (3). Todo o ser humano tem intrinsecamente capacidade e necessidade de jogar e o lúdico proporciona alegria, satisfação, entusiasmo assim como possibilita o conhecimento e a compreensão do mundo.

Não devemos, por isso, encarar o jogo e o lúdico com frivolidade, mas como algo rico em significado, que deve ser analisado cuidadosamente por todos os que participam no processo de crescimento e educação da criança. Muitos autores afirmam que quanto mais uma criança brinca, mais robusta se torna. Pelo jogo que escolhe, a criança revela aos poucos aquilo que será o seu futuro. Holt (2001) refere que: “é interessante ver como as crianças mesmo muito pequenas revelam aspectos da sua personalidade futura” (65). Ao escolher um jogo complexo a criança tende a tornar-se num adulto trabalhador e paciente, ao invés de uma criança que escolhe um jogo mais simples poderá vir a revelar-se no futuro pouco trabalhadora e impaciente. O lúdico sempre se revestiu de grande importância na vida do ser humano, sobretudo das crianças, sendo mesmo referida a sua importância na Convenção dos Direitos da Criança (1959), Princípio 7, em que “*the child shall have full opportunity for play and recreation, which*

should be directed to the same purposes as education; society and the public authorities shall endeavour to promote the enjoyment of this right” (*apud* UNICEF, 2004,164).

Neste capítulo analisarei a importância que o lúdico tem no processo de aprendizagem não só a nível geral mas em particular na aula de Língua Estrangeira (LE), principalmente na aula de Inglês, e qual a sua importância no desenvolvimento das competências comunicativas dos *Young Learners*. Apresentarei ainda os resultados de um questionário realizado aos alunos que frequentam a aula de Inglês, ao abrigo do Programa de Generalização do Inglês no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, nas escolas pertencentes ao Agrupamento de Escolas Ribeiro Sanches, em Penamacor.

## **I. O lúdico e o jogo no contexto histórico e social.**

No panorama histórico e social, o lúdico é um tipo de actividade do ser humano que supõe a inserção de um indivíduo num contexto social e cultural. É um fenómeno que está presente na vida dos seres humanos desde os tempos mais primitivos e dada a sua importância na educação foi alvo de estudo por parte de diversos autores. Na Grécia Antiga, e com os mais conceituados filósofos gregos começou a preocupação com o elemento lúdico e surgem as primeiras reflexões sobre o assunto. Estas reflexões estavam associadas à ideia de relaxamento necessário e de vital importância no desempenho de uma actividade mais complicada e trabalhosa.

Para Platão, o jogo era muito importante e a criança enquanto futuro governante e orador deveria aprender brincando. Se atendermos à sua obra *República*, na qual estabelece um elo importante entre a educação (“Paideia”) e o jogo (“Paidia”), e à narração do discurso socrático, verificamos que Platão aborda o jogo e a brincadeira (“Paidzomen”) e traça o jogo como o melhor meio pedagógico para a educação da

sociedade e sobretudo dos seus líderes. O futuro líder, ao participar num jogo e ao aprender que deve seguir e obedecer às suas regras com rigor, tende a tornar-se num líder justo e seguidor e cumpridor das regras, sendo esta a melhor forma de educar os cidadãos livres para uma sociedade mais justa. Para o filósofo grego, o jogo é muito importante enquanto elemento que permite o desenvolvimento entre a capacidade comunicativa e discursiva. A Pedagogia e os pedagogos devem encorajar a aprendizagem através do jogo referindo que o homem livre não deve aprender nenhum estudo servilmente pois se assim for nunca aprenderá. Holt (2001) também se referiu a isto afirmando que “a memória funciona melhor se não for forçada, que não é uma mula que se obriga a andar através de pancada” (12). Platão introduz aqui o conceito de jogo enquanto actividade livre e que foi abordada por outros autores séculos mais tarde e distinguiu o jogo enquanto passatempo e o jogo com fins pedagógicos. Para ele, o jogo, enquanto passatempo, desvia a atenção da meta educacional servindo apenas para deleite enquanto o jogo educacional por sua vez tem um objectivo bem definido, incentiva o crescimento e descoberta do homem.

Aristóteles defendeu, tal como o seu mestre, Platão, a importância que o lúdico e o jogo tinham na formação do ser humano. Para ele, a criança quando brinca com jogos que permitem a imitação do mundo dos adultos está indirectamente a preparar-se para o futuro. Quer Platão quer Aristóteles partilhavam a visão da sociedade da altura em que o jogo era visto como um mecanismo meramente preparativo para a vida futura. O jogo não era visto como um instrumento pedagógico, embora Platão dividisse os jogos em duas categorias como já expus anteriormente. O jogo e o lúdico só foram considerados como ferramentas pedagógicas anos mais tarde. Os pensadores romanos Horácio e Quintiliano, por exemplo, começaram a entender o jogo como ferramenta de

aprendizagem das letras e dos números. Para eles o intercalar do lúdico com a actividade pedagógica tornava o ensino mais motivador e capaz de transmitir prazer ao aluno.

A antiguidade clássica, como se pode verificar, foi um período em que muitos dos pensadores apresentavam já visões pedagógicas muito à frente do seu tempo. Seria então de esperar que com o desenvolvimento das sociedades estas teorias fossem evoluindo mas tal não aconteceu, surgiu um período em que o lúdico não era sequer considerado enquanto ferramenta pedagógica. Com o chegar da Idade Média, o lúdico deixou de ser visto como importante e era considerada como uma actividade fútil cujo propósito era apenas a distração. Era associado a jogos de azar embora tenha sido também usado para divulgação dos princípios morais e éticos.

Contudo, com a chegada do Renascimento, as teorias pedagógicas modificaram-se e o lúdico é incorporado no quotidiano começando a ser encarado como uma condição inerente ao ser humano e importante para o desenvolvimento da sua inteligência e o apurar dos sentidos. Para os pensadores Renascentistas, o lúdico favorece o desenvolvimento da inteligência, do conhecimento e é a forma mais adequada de apreender novos conteúdos, elevando ainda os níveis de uma boa saúde mental e é uma forma de integração consigo e com o meio.

Comenius, fundador da pedagogia e da didáctica moderna, considerou os jogos importantes e defendia que a criança deveria ser exposta a experiências com jogos que apelassem aos sentidos e que quebrassem a rotina da aprendizagem, como referi no capítulo anterior. O lúdico tinha tanta importância para Comenius que, para ele, a escola ideal devia ser um local agradável, colorida, de aspecto atraente e que tivesse um local próprio onde os jogos e as actividades lúdicas pudessem decorrer. Na sua obra *Didáctica Magna*, referiu que as escolas deveriam ser locais onde os alunos tinham a oportunidade de aprender de forma divertida. É claramente uma primeira abordagem as activi-

dades que levam as crianças a sair da rotina normal, ou seja, a brincarem, a jogarem mesmo no contexto de sala de aula.

Já no século XVIII, Jean Jacques Rousseau desenvolve a sua teoria na qual também ele dava bastante destaque e importância ao lúdico. Na verdade, a sua teoria veio revolucionar a forma como se encarava a infância, a criança e as suas brincadeiras. É através do lúdico que a criança adquire experiências importantes para a formulação do seu conhecimento. Na teoria de Rousseau, a criança é entendida como uma tábua que quando exposta a determinadas vivências que lhe dão prazer, as suas sensações despertam o que faz com que deseje saber mais e a registar essas informações. O pensador alemão Johann Bernhard Basedow seguiu a mesma linha de pensamento de Rousseau e defendeu que a educação deveria ser apelativa e que a criança deveria ter contacto com situações reais, e sustentava que o lúdico era um elemento importante.

O alemão Froebel foi talvez o pensador que mais importância deu ao lúdico e reconheceu a sua importância quando inserido no contexto escolar. Para ele, a criança brinca tranquilamente, resistindo à fadiga e por esse motivo tende a tornar-se num adulto resistente e trabalhador. Ao fundar o primeiro jardim-de-infância, onde as crianças poderiam aprender brincando, Froebel acentuou ainda mais importância que atribuiu ao lúdico. Para ele, a actividade lúdica teria melhores resultados se fosse praticada no exterior em contacto com a natureza aspecto defendido por Margaret MacMillan anos mais tarde.

No século XIX, o jogo torna-se popular entre a população que se unia em torno de uma destas actividades, envolvendo todos os membros da sociedade. Raramente recorriam ao brinquedo. Com a revolução industrial, inovações e descobertas foram introduzidas, e a criança pode começar a brincar sozinha. Kishimoto (2008) afirma que “o brinquedo educativo data dos tempos do renascimento mas ganha força com a expan-

são da educação infantil, especialmente a partir deste século. Recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa. O brinquedo educativo materializa-se em algo destinado a ensinar” (36). Os jogos passaram a associar-se em larga escala às crianças e começam a ser introduzidos nas escolas como instrumentos pedagógicos motivador para o ensino das línguas utilizadas como veículo comunicativo

Um século mais tarde, surgem novas teorias e a Psicologia Infantil começa a ganhar cada vez mais importância. Jean Piaget (1896-1980) afirma que é através da brincadeira e pela imitação da realidade que o desenvolvimento natural e cognitivo da criança ocorre. Para ele, a brincadeira é concebida como parte da inteligência, surgindo de forma livre e espontânea. A forma como a criança encara o lúdico é reveladora do desenvolvimento e do estágio cognitivo em que se encontra. De acordo com esta teoria, entre o nascimento e os dois anos de vida, ao brincar a criança está meramente a reproduzir, uma representação feita através da sua relação com actos reflexos que se vão aperfeiçoando e generalizando e com o passar do tempo tornando-se hábitos. À medida que vai brincando, a criança vai assimilando informações, formulando o conhecimento que lhe permitem posteriormente expressar-se (jogos de expressão). Os jogos simbólicos (“o faz-de-conta”) permitem à criança vivenciar o real recorrendo à fantasia, funcionando como uma ponte entre os dois mundos. Para vários autores é através do jogo simbólico que as crianças representam algo que já vivenciaram como também está a projectar o seu futuro. Moyles (2008) afirmou: “children playing in the police station were literally acting out the experiences of their own lives as well as their vicarious knowledge of the world” (109). À medida que a criança aprende, a tipologia de jogos também se altera. Os jogos de regra permitem à criança aprender a lidar com a delimitação de espaço e tempo, com a regra, com aquilo que podem ou não fazer. Piaget (1976) afirma que:

“(…) o jogo e o brincar, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensorio-motor e de simbolismo, proporciona uma assimilação da real a actividade própria, fornecendo a esta o alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos activos de educação das crianças exigem a todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando e brincando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores a inteligência infantil.” (160).

Vygotsky, por seu lado, defende que a criança aprende melhor quando é confrontada com tarefas que impliquem um desafio cognitivo não muito divergente daquilo que a criança já sabe, ou seja, dentro da Zona De Desenvolvimento Proximal desempenha tarefas que lhe permitam atingir os objectivos e consequentemente ganhar autonomia. O professor deve proporcionar aos alunos oportunidades de aumentarem as competências e o conhecimento que já possuem, tendo por base o seu conhecimento prévio assim como através da interacção com o outro. A sua importância dada ao jogo advém do uso da imaginação que este proporciona. Contudo, não é qualquer jogo ou actividade que a criança realiza que permite o seu desenvolvimento como também nem todos os métodos de ensino o conseguem. Porém, é no jogo simbólico, também referido por Piaget, que se criam condições para que a criança se desenvolva, pois a criança simula a realidade para a qual ainda não tem preparação mas à qual atribui significado. O papel da imaginação/imitação está assim relacionado com a capacidade criadora da criança já que os jogos que desenvolve são não só um reflexo das suas vivências mas também a forma que encontrou para transformar essas vivências em nova realidade. Para Vygotsky, o jogo é um resultado de processos sociais um elemento fundamental no processo de sociabilização sendo, muitas das vezes, uma recreação da sociedade.

Vygotsky dedicou um capítulo da sua obra, *Mind in Society*, ao papel que o lúdico desempenha no desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. O psicólogo referiu que o lúdico não pode definir-se em termos de prazer uma vez que muitas outras actividades são potenciadoras de prazer e um jogo ou outra qualquer actividade lúdica nem sempre o é, aspecto que também Kishimoto (2008) referiu, afirmando que “o prazer como distintivo do jogo, há casos em que o desprazer é o elemento que o caracteriza” (23)<sup>vi</sup>. Apesar de nem sempre serem actividades prazerosas, o autor não põe de parte o facto do lúdico preencher as necessidades das crianças e só conhecendo essas necessidades o professor poderá planear e desenvolver actividades do agrado das crianças. Para o autor, o lúdico possibilita o desenvolvimento do imaginário e é nele que a criança realiza os seus desejos que de outra forma não poderia realizar. Possibilita assim o desencadear de um novo processo psicológico já que permite à criança criar situações imaginárias, para as quais ela transpõe a realidade tal como a vê.

Os jogos com regras surgem por volta da idade pré-escolar e desenvolvem-se durante todo o período escolar. De acordo com Vygotsky, todas as situações do imaginário possuem regras e por sua vez também todos os jogos com regras criam situações imaginárias. Para o autor, “play creates a zone of proximal development of the child. In play a child always behaves beyond his average age, above his daily behavior; in play it is as though he were a head taller than himself (...) play contains all developmental tendencies in a condensed form and is itself a major source of development.” (102). O lúdico proporciona assim, o nível mais elevado de desenvolvimento de uma criança. Não podemos, no entanto, descurar o facto que as brincadeiras das crianças têm muitas das vezes origem no real, na imitação que fazem do mundo dos adultos, como já afirmei.

Verifico que nas teorias de Piaget e Vygotsky, a imaginação e capacidade de criação desencadeada pelo lúdico são um ponto comum. Porém, para Piaget, o jogo pressagia a assimilação, ou seja, a criança interioriza com o jogo novas percepções da realidade e junta-o ao que já aprendeu e sabe. No entanto, nem sempre ocorre uma alteração das estruturas pois a criança pode contactar com uma experiência que já vivenciou e ao repeti-la estará apenas a reforçar o que já interiorizou. O jogo estimula assim a rapidez de raciocínio e reforça os conceitos aprendidos. Para Vygotsky, no entanto, a alteração nas estruturas cognitivas ocorre defendendo que a criança, mesmo em contacto com uma experiência vivenciada, adiciona sempre algo novo ao que já sabe.

Susan Isaacs também se pronunciou sobre o jogo na sua obra *Nursery times* (1932) pois acreditava na sua importância e que com orientação, as crianças podiam conhecer o mundo por elas próprias afirmando: “through play... he adds to his knowledge of the world. No experimental scientist has a greater thirst for new facts than an ordinary healthy active child “(10). Lindon (2001) considera que “Isaacs valued children’s play because she believed it was important for creating imaginative meaning and had intellectual value. Imaginative and manipulative play was seen as the starting points for children’s journeys of discovery, reasoning and thought. Isaacs proposed that play helped children to control their behaviour through developing the sense of self and a social conscience” (124).

Também no campo da Psicanálise vários dos seguidores desta teoria se debruçaram sobre o jogo e a sua importância. Anna Freud e Melanie Klein são dois desses exemplos. Interessavam-se pela psicanálise quando relacionada com as crianças mas discordavam em relação ao jogo enquanto elemento que podia ser utilizado com sucesso na análise das crianças cujo desenvolvimento emocional tinha sido afectado<sup>vii</sup>.

Já em pleno século XX, Ausubel, Novak e Gowin incluíram na formulação da sua Teoria da Aprendizagem Significativa algumas estratégias capazes de gerar aprendizagem sendo o recurso ao lúdico um estímulo importante na construção do conhecimento já que é do agrado dos alunos por ser um processo dinâmico, de fácil utilização e gerador de situações que satisfaçam os desejos dos alunos, assim como permite o fácil desenvolvimento e compreensão dos conteúdos.

Assim, é importante que a criança brinque, e que brinquemos com elas, pois o jogo influencia o seu desenvolvimento, a sua forma de agir, estimula a curiosidade, potencia a iniciativa e permite-lhe ganhar auto-confiança. Com recurso ao jogo, a linguagem e a concentração desenvolvem-se e Moyles (2008) confirma este aspecto afirmando: “play helps the participants to build confidence in themselves and their abilities and, in social situations, helps them to judge the many variables within social interactions and gains empathy with others” (8).

A criança e as brincadeiras foram, aos poucos, sendo vistas como algo muito importante no desenvolvimento da criança enquanto indivíduo. O professor deve assim usar o lúdico nas suas aulas, de forma ponderada, com actividades bem pensadas e planeadas, adequadas às reais necessidades dos alunos e tendo sempre em mente que qualquer momento lúdico na sala de aula além de motivador e do agrado dos alunos deverá ser sempre potenciador de aprendizagem.

## **II. O lúdico e o jogo: definição e caracterização.**

Ao procurarmos num qualquer dicionário as definições de lúdico e jogo afe-  
rimos que as suas definições quase que se confundem. Ao conferir a origem e significa-  
do destes dois vocábulos verificamos que tanto a palavra “ludus” como a palavra

“jocus” significam jogo, divertimento embora a palavra “ludus” englobe “os jogos das crianças, a recreação, a competição, as representações e os jogos de azar” (53) como refere Huizinga (2003).

Os conceitos de lúdico e de jogo são muitas das vezes confundidos pois, como afirma Huizinga (2003), “a palavra jogo tem uma grande abrangência” (53). Contudo, se tivermos em atenção a Língua Inglesa verificamos que o vocábulo “play” é usado não só para se referir às brincadeiras mas -se também ao tocar de um instrumento musical, a uma peça de teatro, refere-se a algo divertido que encerra em si as principais características que encontramos no jogo e que referirei mais à frente neste capítulo.

Lindon (2001) define o lúdico como: “a range of activities, undertaken for their own interest, enjoyment and satisfaction that results” (6). De acordo com estas definições, realiza-se que o lúdico e o jogo estão inteiramente relacionados. O lúdico engloba todo e qualquer tipo de actividades que permitam ao ser humano um certo nível de relaxamento e prazer, e o jogo, por seu lado, é um desses tipos de actividades que podemos considerar como livres embora decorram num determinado espaço e tempo capazes de despertar sentimentos de alegria e prazer.

Como já mencionei previamente, o lúdico e o jogo tem sido objecto de estudo desde os tempos mais remotos e continua a ser alvo de estudo nos nossos dias. No século XX, vários autores analisaram os conceitos de lúdico e jogo para os definir, caracterizar e reforçar a sua importância. De todos os autores que o fizeram, destaco o holandês Johan Huizinga (1872-1945), o francês Roger Caillois (1913-1978), e o psicanalista inglês Donald Woods Winnicott (1896-1971) que abordaram o jogo e a sua importância. Estes três pensadores analisaram o comportamento de crianças e jovens perante o jogo e concluíram que o jogo é uma característica inata ao ser humano e que o acompanha desde o início da civilização, desempenhando um papel de grande impor-

tância na formação da personalidade humana tal como Holt referiu. Definiram o jogo como uma actividade livre, voluntária e regida por regras, que decorre num espaço e tempo determinado. Quando o jogo passa a ser regido por regras então perde uma das suas características principais passando a ser uma actividade como tantas outras.

Caillois dividiu os jogos em quatro categorias principais: jogos de competição (*Agôn*), jogos de sorte/azar (*Alea*), jogos de representação ou simulação (*Mimicry*) e jogos de vertigem (*Ilinx*).

Enquanto professora e educadora de crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, e com qualquer outro nível etário e de aprendizagem, sei que não posso considerar a escola como elemento exterior à vida mas sim tenho de ter sempre em atenção que tal como na vida, na escola deve haver também momentos de diversão, descontração, cooperação e competição. Ao ter em mente este aspecto, quando planifico não corro o risco de transformar o ambiente pedagógico num ambiente isolado do mundo real, transporto sim o mundo exterior para dentro da sala de aula. As crianças jogam e brincam naturalmente característica que lhes é inata. O jogo proporciona o “faz-de-conta” mas não deixa de ter um elevado carácter de seriedade.

O ser humano sente um fascínio natural pelo jogo, e muitas das vezes somos absorvidos totalmente por ele, seja um jogo meramente lúdico (passatempo) ou um jogo com objectivos específicos como aqueles que surgem no contexto da sala de aula (jogo didáctico).

Em qualquer uma das situações, lúdica ou em contexto da sala de aula, o jogo realiza-se num tempo e espaço limitado. Quando realizo um jogo na sala de aula, defino objectivos muito próprios para o espaço e tempo disponíveis e pretendo com isso que os alunos adquiram competências comunicativas, sociais e de cooperação que permaneçam na sua memória a longo prazo e não apenas no decorrer do jogo.

De acordo com a classificação de Caillois, posso asseverar que na maioria das vezes, os jogos utilizados na sala de aula são aqueles que promovem a competição (*Agôn*) entre alunos, uma competição saudável que funciona não só como aprendizagem e partilha de conhecimento entre os alunos, mas é também uma forma de consciencialização para que na sociedade exista uma competição também ela saudável. Este tipo de jogos pressupõe que o aluno só ou em grupo atinja os objectivos de forma competitiva. Em relação aos jogos classificados como *Mimicry*, pressupõem que um ou mais alunos perante a turma dramatizem e contribuam não só para a sua aprendizagem como também para a aprendizagem dos demais. Estes jogos podem estar também associados ao *Agôn*, ou seja, um ou mais alunos terão de, por exemplo, mimar algo e os colegas que observam terão de descobrir a resposta, estabelecendo o vendedor como o primeiro a dar a resposta correcta. Voltando um pouco atrás e à *Mimicry*, para Caillois, este tipo de jogo é inerente quer a crianças quer a adultos acrescentando que as dramatizações (representação e interpretação) são o exemplo mais significativo deste aspecto e ajuda no desenvolvimento da capacidade imaginativa e está directamente associado à teoria de Huizinga do “faz-de-conta” e é um factor muito importante para a capacidade interpretativa e discursiva (quer oral quer escrita).

Convém acrescentar que as actividades em que predominam o *Agôn*, a *Alea* e *Mimicry* são as mais frequentes em contexto de sala de aula. De uma forma geral, a mais frequente nas aulas de Língua Estrangeira será a “*Mimicry*” pois proporciona grande número de actividades desde mímica, simulações de diálogos, ou seja, proporciona a comunicação efectiva na língua estrangeira.

Winnicott, além de caracterizar o jogo, desenvolveu o espaço transicional<sup>6</sup> um espaço de brincadeira no qual a ilusão ocorre. Este é um espaço intermédio onde a

---

<sup>6</sup> Winnicott definiu o espaço e o objecto transicional como: “the first thing in the world that belongs to the infant and yet is not part of the infant and the beginning of the infant’s creation of the world (26).

fantasia e a realidade se cruzam permitindo o progresso das capacidades cognitivas e criativas pelo que crianças, adolescentes e adultos devem entrar neste mundo e neste “espaço transicional” pois são garantias de boa saúde mental e de socialização.

Em termos pedagógicos, podemos dizer que o professor deve criar, no espaço aula, situações e actividades que proporcionem aos alunos o contacto com o jogo pois este facilita o contacto com um outro universo. Se considerarmos esse outro universo como a aprendizagem da língua estrangeira, e dado que a criança joga naturalmente, proporcionamos à criança uma aprendizagem lúdica num espaço que lhe é familiar e no qual se sente confiante. Na aprendizagem de uma língua estrangeira, a criança deve estar num espaço onde a realidade (aprendizagem) e a fantasia (lúdico) se cruzem, pois só assim a aprendizagem acontece de forma efectiva e em que a criança consegue comunicar na língua estrangeira facilmente.

Se atendermos às metodologias de ensino da Língua Estrangeira, desde os tempos mais remotos, percebe-se, sobretudo, que a tónica recai sobre a capacidade comunicativa (uns métodos mais potenciadores da comunicação que outros) e o seu desenvolvimento, notando-se que a introdução do jogo é uma realidade bem definida e que é capaz de levar o aluno a construir o seu conhecimento.

Numa aula de Inglês, podemos recorrer, por exemplo, a um jogo simples para ensinar determinada estrutura e promover a interactividade entre alunos. Através da repetição o aluno interioriza o conceito que só posteriormente é explicado. Nestes três últimos anos lectivos, embora seja professora do Terceiro Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, tenho leccionado Inglês a crianças do Primeiro Ciclo, ao abrigo do Programa de Generalização do Inglês. Nas primeiras aulas costumo usar um jogo muito simples e cujos resultados são muito positivos e proporcionam a comunicação efectiva em Inglês desde o primeiro momento. Recorrendo a uma simples bola que os alunos

fazem circular entre si, os alunos aplicam estruturas que estão a aprender. Dando um primeiro exemplo, conjuntamente com um aluno, apresento a estrutura “What’s your name?/ My name is...” e levo os alunos a repetir. Com o circular da bola e com a interacção entre alunos que é proporcionada, a estrutura é facilmente adquirida e interiorizada. Aos poucos vou introduzindo conceitos novos como “Greetings”, “Farewells”, “Feelings”, levando aquele momento comunicativo a ser mais próximo da realidade. Na maioria das vezes os alunos inferem o significado sem necessidade de explicação. Nestes casos dizemos que a aprendizagem foi efectiva e que o aluno atingiu os objectivos definidos à partida.

Contudo, existem ainda muitos professores que temem em introduzir o jogo e o elemento lúdico na sala de aula, mas a verdade é que é um excelente veículo desbloqueador e uma óptima ajuda para fomentar a aprendizagem, de dar a conhecer ao aluno, que aquele espaço onde aprende é um espaço onde as suas vontades, desejos e interesses são compreendidos.

Robert Owen (1771-1858) referiu nas suas teorias que o educador deveria proporcionar à criança o contacto com as actividades lúdicas sejam elas jogos, música, dramatizações ou até a dança. Na escola que fundou, as crianças começavam a aprender dança desde muito cedo pois ele considerava-a como libertadora de outros vícios.

De certa forma, o que se tenta difundir é a ideia de que o que transmitimos aos alunos não é o conhecimento em si mas sim ideias e sinais desse mesmo conhecimento para que o aluno possa não só assimilá-lo, mas sim transformá-lo e reproduzi-lo. A construção do saber, enquanto aprendizagem transmissível de pessoa para pessoa, não acontece se não se der lugar ao jogo pois é um processo que decorre no espaço transicional de Winnicott, espaço este onde a confiança e a familiarização estão presentes, um espaço onde se pode desenvolver a autonomia e a capacidade criativa. O espaço aula

deve ser um espaço onde se transmite conhecimento levando o aluno a transformá-lo em saber. Quando o professor tem a capacidade para levar o aluno a descobrir por si dizemos que o aluno se transformou em autor e esta criação abre caminho ao desenvolvimento da autonomia e conhecimento do aluno.

Quando pensamos especificamente na aprendizagem da Língua Estrangeira, especificamente do Inglês, e pelo que a minha experiência pessoal me tem revelado, a criança aprende e adquire conhecimentos mais facilmente quando os conceitos/estruturas são apresentados num contexto mais lúdico e que lhe permite a descoberta. Ao proporcionarmos tais momentos, estamos a garantir a entrada num mundo comunicativo diferente do que está acostumado. O Programa de Generalização do Inglês no Primeiro Ciclo iniciado de forma contínua em 2005, veio fomentar isso mesmo – o despertar uma vontade de aprendizagem assim como o gosto pela disciplina facultando ainda o contacto com outras culturas. Recorrendo ao lúdico e introduzindo-o nas aulas levamos os alunos a participar e a envolverem-se activamente nas aulas.

Enquanto educadores não nos podemos esquecer da importância que o lúdico tem e que ensinar de forma lúdica significa ajudar o aluno a construir o seu conhecimento através de vivências motivadoras. O jogo passa a ser a base da aprendizagem. Também não podemos desprezar que o jogo educativo deverá ter uma função lúdica mas também uma função pedagógica e que estas duas funções devem coexistir de forma equilibrada.

De uma forma geral e sucinta, o jogo favorece o envolvimento emocional, é uma actividade livre, criativa e espontânea, possuidora de regras e que se desenrola num espaço (Comenius afirmou que quanto mais pequena é a criança maior deve ser o espaço disponível para o desenrolar do jogo) e tempo limitados. As regras que regem o jogo não devem ser, no entanto, obrigatórias pois, caso contrário, o jogo perde uma das suas

características chave e passa a ser uma actividade como tantas outras. A inclusão do lúdico numa aula de língua estrangeira permite ao professor aumentar a motivação dos alunos, levar o aluno a assimilar a realidade e a construir o seu próprio conhecimento assim como a desenvolver a sua capacidade comunicativa quer escrita quer oral, melhora os reflexos e a lógica. O jogo é também muito útil para o desenvolvimento da inteligência, concentração e atenção. Determinados jogos exigem ao aluno que esteja atento e concentrado de forma a conseguir desempenhar a tarefa ou responder correctamente. O jogo acima de tudo ajuda na satisfação lúdica inata do ser humano e, em especial, da criança.

### **III. O lúdico e o desejo de jogar.**

O lúdico e o jogo, no contexto da sala de aula, tem como principais funções despertar no aluno o desejo e a vontade de aprender, de gostar do que se está a ensinar e proporcionar ao aluno sensações que ele considere como boas. Moyles (2008) afirma que: “stimulation, variety, interest, concentration and motivation are equally provided by the play situation (...) play motivates children to explore and experience. Play motivates different learning”(29). Por isso, o aluno deverá sentir estímulos durante aprendizagem que lhe transmitam sensações de prazer.

A psicanálise de Freud é a teoria segundo a qual o desenvolvimento humano é interpretado a partir de impulsos e motivações internas que se alteram mediante o estágio em que o ser humano se encontra. Freud explica o desenvolvimento humano através da evolução psicosexual, e considera a criança como o “Pai” do homem pelo que o papel que atribui à infância é de grande importância, pois para Freud é nesta altura da vida que a personalidade é estruturada.

Se analisarmos as sensações que as actividades lúdicas transmitem à luz da psicanálise de Sigmund Freud, aferimos que estão intimamente ligadas à questão do desejo, das motivações, do prazer que daí ocorre. O ser humano experiencia sensações de prazer do primeiro ao último dia de vida e procura sempre saciar os seus impulsos através da realização de actividades que saciem estes mesmos ímpetos. Assim, o desejo de ter experiências que transmitam prazer está presente em todas as circunstâncias e situações do quotidiano. Ao expormos a criança a uma situação que lhe transmite prazer e que gosta de realizar, estamos a permitir que a criança queira repetir essa sensação, estamos a motivá-la. Quando isso acontece a criança tende a sorrir como sinal que apreciou a experiência. Sobre este assunto Kishimoto (2008) afirmou que: “jogo infantil é normalmente caracterizado pelos signos do prazer ou da alegria, entre os quais, o sorriso. Quando se brinca livremente e se satisfaz, a criança o demonstra por meio do sorriso. Este processo traz inúmeros efeitos positivos” (25-6).

A função do lúdico é essa mesma, criar o desejo de querer mais, é levar o aluno/criança a sentir-se motivado. Na sala de aula, ao proporcionarmos ao aluno que jogue, que dramatize, que aprenda de uma forma mais lúdica estamos a proporcionar-lhe o desempenho de uma actividade na qual se sente à vontade pois a criança brinca naturalmente. A actividade lúdica levará o aluno a pedir para repetir o jogo ou actividade. A experiência de trabalho com crianças entre os 5 e os 10 anos permitiu-me constatar isso mesmo. Recebo pedidos frequentes para repetir o jogo mesmo que tenham passado algumas aulas. Também me acontece frequentemente, desenvolver uma actividade lúdica numa aula em que alguns alunos faltaram e, por vezes, na aula seguinte, há um aluno que pede para repetirmos a actividade porque o colega faltou e também poderia aprender com ela. Parece que acontece aqui o querer partilhar as boas sensações, o prazer que a actividade proporcionou. Está também presente o desejo, a vontade de apren-

der, socializar, de comunicar. Quando o jogo desperta no aluno estas sensações o seu objectivo máximo foi atingido na sua totalidade.

Além de facilitar a comunicação na sala de aula, o lúdico e o jogo despertam a vontade de aprender não só em termos linguístico mas também em termos culturais, conduz à consciencialização do aluno para as diferenças entre a língua materna e a língua estrangeira e ajuda a engrandecer a capacidade de compreensão para a diversidade cultural e linguística do mundo que o rodeia. Ao planificar a aula e a actividade lúdica, o professor deverá ter em atenção que o aluno deve desejar desempenhar aquela actividade e que essa mesma actividade lhe vai deixar marcar e desencadear a vontade para aprender sempre mais. O aluno deve sentir gosto no que está a aprender pois só assim irá formular o seu conhecimento.

Sempre que o aluno é estimulado por actividades que lhe proporcionam o desejo e a vontade de aprender, esquemas de ordem cognitiva são accionados desencadeando a aprendizagem, e ocorrendo a alteração das estruturas cognitivas de que fala Vygotsky.

O professor deseja que o aluno aprenda e pretende que o aluno deseje o mesmo. Por natureza, segundo diversos autores, o ser humano tende a procurar o que está no desejo dos outros para construir o seu próprio desejo. Se o professor desejar que a criança aprenda e a família também o desejar, então, por consequência, o desejo de aprender vai desencadear-se na criança.

Contudo, nem todo o jogo proporciona prazer e Vygotsky afirmou esse mesmo e este aspecto também foi contemplado pela psicanálise que acrescenta o desprazer como constitutivo do jogo, especialmente, ao demonstrar como a criança representa, em processos catárticos, situações extremamente dolorosas. Também Kishimoto (2008) mencionou: “o prazer como distintivo do jogo, há casos em que o desprazer é o

elemento que o caracteriza (p.23), ou seja, sempre que o aluno não obtém os resultados desejados no decorrer da actividade lúdica este tende a não gostar da actividade e não quererá repeti-la no futuro.

Assim, o professor deverá ter em atenção que o lúdico por si só é capaz de gerar prazer e conseqüentemente aprendizagem pois as crianças tendem a assimilar o que lhe ensinamos se o fizermos de forma mais lúdica e divertida. Contudo, não nos podemos esquecer que não podemos controlar os resultados do jogo, nem o rumo que ele toma, sob pena de este perder uma das suas características principais, o que poderá conduzir o aluno a não sentir prazer nessa actividade justamente porque os resultados que obteve não corresponderam ao esperado. Quando isso acontece o professor deverá sempre encorajar os alunos dizendo-lhes que numa próxima oportunidade os resultados serão melhores. A motivação é assim e como já referiu um elemento muito importante.

#### **IV. O lúdico e o seu papel na aquisição do conhecimento.**

No processo de aprendizagem de uma Língua Estrangeira, o professor, mais que despertar no aluno o gosto e o desejo de aprender, deverá ser o suporte da aprendizagem, apoiar a produção do aluno e deverá levar o aluno a descobrir o conhecimento e conseqüentemente formular o saber. Com recurso a actividades lúdicas, o processo e a aprendizagem em si desencadeiam-se de forma mais rápida e eficiente, sobretudo se a criança gostar de realizar tal actividade. Sobre isto, Moyles (2008) afirmou: “Play, at its best in educational situations, provides not only a real medium for learning but enables discerning and knowledgeable adults to learn about children and their needs” (xi).

Como nos diz Winnicott, a primeira experiência em que a criança produz o seu conhecimento é numa situação lúdica, de brincadeira (acto de brincar) que surge

como a engrenagem necessária para que a criança construa o conhecimento mesmo que para isso tenha de superar obstáculos. Na situação de jogo, os obstáculos são representados pelas regras que orientam o jogo e pelas quais os alunos se devem reger para ultrapassar os obstáculos e atingir os objectivos. É isso que constrói o jogo.

Quando o professor planifica uma actividade lúdica deve ter em atenção que antes de iniciar a actividade deverá explicar calma e correctamente as regras e garantir que todos os alunos as perceberam. Apesar de ser uma actividade planificada, e de ser o professor a explicar o seu procedimento, ele não poderá no entanto decidir ou forjar os resultados. A actividade lúdica poderá apontar para resultados inesperados e até mesmo imprevisíveis pois os alunos reagem de forma diferente a uma mesma actividade e desempenham-na de forma diferente de acordo com a tarefa que foram incumbidos de desempenhar, como já referi. Num jogo em que o professor mostre uma imagem abstracta e posteriormente peça ao aluno para a descrever, produzindo um texto ou fazendo-o oralmente, de forma a fomentar a comunicação, o desempenho de cada aluno vai depender da sua subjectividade. Moyles (2005) afirma que “improvisation is frequently associated with jazz musicians but in fact it has a firm place in most musical traditions, including western classical music. It fulfills the role of play – in promoting the rehearsal of ideas, exploring boundaries, drawing on and transforming familiar themes” (206). Cada aluno torna-se assim num autor cabendo ao professor apenas fornecer o espaço e o tempo em que se desenrola embora os resultados dependam do que o aluno produz, da forma como se torna autor. Ser professor significa ter a capacidade de criar um espaço lúdico onde se constrói o conhecimento e se constrói o indivíduo enquanto ser único, independente e capaz de criar.

Enquanto professores não nos devemos esquecer, no entanto, que, como afirma Tina Bruce: “free play, through which children are thought to learn naturally, can

be a vehicle for expressing feelings and also a tool for making sense of and integrating children's emotional experiences" (*apud* Manning-Morton e Thorp, 2003, 25). Brincar e interagir com o próximo são assim uma excelente fonte de aprendizagem porque através do jogo as crianças começam a aprender como lidar com a vida e com uma enorme variedade de situações.

## **V. O lúdico e a abordagem comunicativa.**

A aprendizagem de uma língua por falantes não nativos tem sido alvo de vários estudos, que inicialmente se centravam na forma como a língua era ensinada e não em porque e quem a aprendia, no entanto, e com o passar dos anos, isso alterou-se. No início da história do ensino da língua estrangeira, aprender uma língua era compreender os textos nessa língua. Nos anos 60 do século XX, a aprendizagem da língua estrangeira começou a ser encarada como o ensinar e o desenvolver da competência comunicativa necessária para o contacto e socialização surgindo assim a abordagem comunicativa ("Communicative Language Teaching") que se caracteriza por se centrar na função comunicativa do ser humano e a aprendizagem da língua estrangeira consiste basicamente em aprender a comunicar visando, de facto, uma comunicação efectiva. A comunicação é encorajada desde o primeiro momento através de variadíssimos recursos.

Este método veio mostrar as lacunas existentes nos métodos que o antecederam e com a sua introdução, a língua passa a ser vista como um processo que desencadeia mecanismos internos que conduzem à criatividade e em que o discurso é o mais importante. O professor deixa de ter o papel central que detinha até então e passa a encarar-se o aluno como centro da educação. Para os defensores do método comunicativo qualquer metodologia que auxilie o aluno na aprendizagem da língua e que lhe des-

percebe interesse é bem aceite. Este ponto está de acordo com o que foi previamente dito, desde que a actividade desperte o desejo e motive o aluno então deverá ser usada pelo que os seguidores da abordagem comunicativa trazem para a sala de aula situações reais de comunicação que se usam no dia-a-dia e que a criança pode aplicar facilmente. Os alunos são convidados a entrarem numa atmosfera lúdica e a dramatizarem situações do quotidiano: uma conversa de café, na recepção do hotel, no restaurante; desta forma lúdica e graças à repetição nela embutida, o aluno interioriza as estruturas que lhe permitem comunicar mais facilmente e de uma forma que lhe dá prazer e lhes desperta o desejo de querer saber mais. Juntar o lúdico a esta abordagem comunicativa é permitir uma comunicação real, espontânea e autêntica. Uma das características desta abordagem é que toda a actividade implica uma intenção comunicativa. As actividades são sobretudo dramatizações e simulações que proporcionam a comunicação efectiva do dia-a-dia. A comunicação que ocorre nesta abordagem, em contexto de sala de aula, é uma comunicação orientada pelo professor mas em que toda a produção, autoria, é tarefa do aluno.

Neste método quando se solicita ao aluno que dramatize, não se está apenas a pedir que comunique oralmente, faz-se um apelo ao intelecto e à sensibilidade do próprio aluno que irá transpor para a situação proposta o que sabe, sente, pensa e o que já vivenciou. O lúdico é bastante importante pois a sua utilização fomenta a comunicação real que permite a comunicação fora do contexto aula, mantém o aluno interessado e motivado e permite-lhe a aquisição de conhecimentos de uma forma mais fácil.

## **VI. O lúdico no processo de ensino e aprendizagem.**

O lúdico é uma actividade que possui valor educacional, tal como já referi anteriormente, e tem sido largamente utilizada com recurso pedagógico no ensino de

crianças, jovens e adultos. A sua presença no processo de ensino e aprendizagem vem corroborar o que anteriormente foi referido neste capítulo. Jogos, brinquedos e brincadeira fazem parte do mundo da criança pois estão presentes na sua vida desde o início da sua vida. Através deles, a criança comunica consigo e com o mundo que a rodeia.

Em todas as fases da vida qualquer ser humano descobre e aprende algo novo não só através do contacto com os seus semelhantes mas também através das experiências que vai vivenciando, das informações que vai trocando, da forma como vai interagindo e com quem. A isto chama-se educação e ela não existe por si só. A infância é a idade das brincadeiras, da descoberta, da interacção, a idade em que a criança recebe grande parte da sua educação, senão mesmo a parte educativa principal (a criança aprende regras básicas, por exemplo). É através das brincadeiras que a criança satisfaz os seus desejos, as suas vontades e é um meio privilegiado através do qual se insere na sociedade. O lúdico é uma das maneiras mais eficazes de envolver a criança, de ela aprender com alegria, entusiasmo e motivação. Educar é ir em direcção à alegria e o lúdico permite que a criança aprenda com prazer, com alegria. Utilizando este tipo de actividades, o professor está a facilitar o desenvolvimento global da criança e a concepção de um mundo mais real (a criança desenvolve a sua capacidade de analisar, compreender e transformar a realidade).

Vygotsky atribuiu um papel de elevada proeminência ao acto de brincar na formulação do pensamento infantil uma vez que é a brincar que a criança revela os seus estádios sensitivos e cognitivos. Com recurso a actividades, a criança reproduz as situações vividas no quotidiano e desenvolve a sua capacidade comunicativa<sup>viii</sup>. Tanto para Vygotsky como para Piaget, o desenvolvimento da criança não se faz de forma linear mas sim de modo evolutivo pois a criança sempre que brinca aprende, constrói ou reforça o que já aprendeu.

Para a criança brincar é viver, ela brinca naturalmente, sempre brincou desde os tempos mais remotos da humanidade e quando não brinca pode ser sinónimo de que algo não está bem. Para a criança brincar é a sua forma de inserção na sociedade, de sociabilização, brincar está presente em todas as dimensões da sua existência.

A actividade lúdica corresponde a um impulso natural da criança e mesmo do adulto, pois é algo inerente à condição humana. O elemento lúdico é algo que desperta desejo, transmite prazer e consegue absorver o indivíduo criando um clima de entusiasmo e euforia. Atendendo a estas características, os esforços dos alunos são canalizados para a aprendizagem e o atingir do objectivo que é a descoberta do conhecimento pois estimula o pensamento e desencadeia esquemas, operações e funções psico-neurológicas. Possibilita ainda o desenvolvimento da capacidade criativa da criança pois desencadeia emoções, sentimentos e desejos.

Com o movimento da Escola Nova, em que a experiência pessoal da criança está na base da educação intelectual e desenvolve-se pelos trabalhos manuais, a ideia de introduzir o lúdico começou a difundir-se. Porém, esta ideia vem muito de trás como também já foi referido. Comenius, na sua obra *Didáctica Magna* defendia a utilização de um método que estivesse de acordo com a natureza do aprendente e recomendava a prática de actividades lúdicas nomeadamente os jogos devido ao seu valor formativo e social. Também na antiguidade clássica, os pensadores verificaram que com a introdução do lúdico na aprendizagem das crianças, estas aplicavam os seus esquemas mentais com mais facilidade, levava-as a reproduzir as suas vivências, ou seja, através do lúdico o aluno constrói a sua própria realidade. De acordo com estes pensadores, qualquer disciplina poderá ser aprendida com recurso ao lúdico embora nem todas as actividades tenham valor pedagógico no contexto da sala de aula. Ao considerar o uso de uma actividade lúdica na aula devemos traçar claramente os objectivos que queremos que o alu-

no atinja com ela de forma a ser-lhe possível construir o seu próprio conhecimento e que possa aplicar posteriormente.

No entanto, antes de planificar é necessário ter um conhecimento prévio das actividades lúdicas existentes e quais os objectivos que podemos atingir com elas para que não se caia na tentação de introduzir o lúdico na sala de aula só por introduzir. Mesmo planificando, muitas vezes, a actividade delineada necessita de ser alterada para que os objectivos sejam atingidos, ou seja, originalmente pensamos que a actividade tal como a concebemos ajudará os alunos a aprender mas na verdade isso poderá não acontecer pois o aluno poderá revelar dificuldades na realização da actividade tal qual como foi concebida originalmente.

Quando bem planificadas e preparadas estas actividades desenvolvem as capacidades de fala, escrita e socialização, funcionam como um estímulo para a construção do conhecimento, um despertar do desejo de aprender. E este aspecto é deveras importante, muitos alunos consideram determinada disciplina e mesmo a escola como um local de tédio. Cabe então ao professor desenvolver estratégias e actividades que despertem no aluno o prazer de ir à escola, de se sentir motivado a aprender. Muitos dos alunos que afirmam que não gostam da escola nunca foram correctamente motivados e estimulados. Não nos podemos esquecer que a motivação é tudo aquilo que suscita uma conduta, que sustem uma actividade, que canaliza essa actividade para um dado sentido. Pela motivação conseguimos que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e descobrir e rentabilizar capacidades. O lúdico é uma ajuda preciosa enquanto elemento motivador. Muitos dos alunos que não encontram motivação na escola sofrem aquilo que se designa de motivação negativa, ou seja, foram levados a estudar por ameaças, repreensões e até mesmo castigos. Nestas situações, cabe ao professor levar o aluno a estudar tendo em vista a importância daquela matéria tem para a vida futura

motivando-o positivamente para que este desenvolva o gosto pela matéria, desencadear o desejo e prazer de estudar, ao mesmo tempo que permite interiorizar a estrutura com maior facilidade. O lúdico enquanto elemento motivador desempenha um papel importante e é determinante para o sucesso escolar.

Sempre que o professor pensar num ensino voltado para os interesses dos alunos, algo que os motive, o professor tende a desenvolver actividades que vão ao encontro dos alunos. O professor deverá fazer um levantamento das actividades que são do interesse dos alunos de forma a poder incluí-las nas suas planificações, satisfazendo os interesses dos alunos e tornando-se num estimulador e um gerador de situações eficazes.

O lúdico torna a aprendizagem entusiasmante e ganha um lugar muito importante enquanto ferramenta que o professor tem ao seu dispor. Enquanto recurso pedagógico deve ser utilizado de forma balanceada e ponderada de forma a evitar o seu uso excessivo e que se torne também saturante para os alunos. Só assim a criança desenvolverá novos conhecimentos e habilidades. Estas actividades favorecem o desenvolvimento da auto-estima, o respeito, a solidariedade, a compreensão, a alegria, ou seja, fomenta a socialização em todos os seus níveis. Quando lemos as orientações programáticas - Primeiro e Segundo ano - do Ministério da Educação para o Programa de Generalização do Inglês no Primeiro Ciclo (Dias e Toste, 2006) verificamos que:

“As primeiras aprendizagens da criança desenvolvem-se na relação com os familiares próximos; posteriormente, na sua relação com outros adultos e, em especial, na relação com as outras crianças. Esta relação estabelece-se, inicialmente, através do jogo: é a brincar que a criança começa por se relacionar com outras, é no jogo que começam a definir-se regras de socialização e de intervenção. O jogo é uma das actividades que ocupa a criança durante mais tempo e à qual dedica maior atenção.” (7)

De acordo com esta citação podemos concluir que quanto mais jovem for o aluno, maior importância têm as actividades lúdicas enquanto elemento motivador. É por isso normal que o professor de língua estrangeira utilize brincadeiras e jogos nas suas aulas pois são facilitadores da interacção, por estabelecerem momentos de criação e recriação, de descoberta de si e do mundo circundante.

Nos estudos de Vygotsky revelava-se já a importância que o brincar e o brinquedo detêm na vida da criança, pois é com eles que a criança aprende a agir, a comportar-se socialmente, mais que perante uma situação de vida do quotidiano; é através da brincadeira que ela desenvolve o seu imaginário e aprende a respeitar as regras.

O lúdico é uma necessidade inerente do ser humano, seja qual for a sua idade, mas que, no entanto, não deve ser vista como mera diversão. Proporcionar actividades lúdicas é equivalente a facilitar a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social, cultural, manter uma boa saúde quer física quer mental, tal como Winnicott revela nos seus estudos.

Apesar disso, não devemos encarar o lúdico como uma solução para os problemas do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. O professor deve seleccionar a actividade lúdica e aplicá-la de acordo com a faixa etária e capacidade dos alunos. As histórias, por exemplo, enquanto actividade lúdica e engrenagem comunicativa podem ser trabalhadas em qualquer faixa etária, mas com metodologia e aprofundar distintos.

A maioria dos alunos, independentemente da idade e do nível de ensino, reage bem à introdução do elemento lúdico na sala de aula. Para as crianças, como referi anteriormente, é uma forma natural de aprendizagem. Cabe ao professor de língua estrangeira, no decorrer de uma actividade lúdica, encorajar o uso da língua. Quanto

mais pequenas forem os alunos, mais o professor deve incentivar o uso da língua pois as crianças e pelas características cognitivas que apresentam adquirem facilmente as estruturas que lhes permite comunicar noutra língua que não a língua materna. Por isso torna-se de vital importância que o professor reveja conceitos e estruturas essenciais à actividade antes da sua realização para que o aluno os possa aplicar e tornar-se autor do seu conhecimento. Recorrendo a jogos que transportem o real para a sala de aula, o professor possibilita ao aluno o uso correcto da língua estrangeira que está a aprender.

De forma sucinta, o lúdico proporciona experiências vivenciais preciosas e o professor que valoriza estas actividades é um professor que tende a ter perante si alunos mais motivados, mais interessados e com a capacidade de construir o conhecimento mais aguçada. O lúdico ajuda na motivação, e como diz Pinter (2007): “when they are motivated, children are happy to try new things and to experiment with ideas and thoughts in conversations with adults and teachers” (5). Promove a aprendizagem de forma mais real e dinâmica, conduz socialização do aluno enquanto parte integrante da sociedade e desenvolve a capacidade de interacção com o outro e com o mundo que o rodeia.

No processo de ensino e aprendizagem, é uma estratégia que conduz o aluno a construir a sua aprendizagem e não nos podemos esquecer que brincar é a linguagem natural das crianças, através das quais explora, aprende, resolve problemas, movimenta-se, tornando-se peças activas e fundamentais; promove o aumento do interesse e da motivação assim como cria uma atmosfera agradável. De acordo com Ausubel, é uma forma excelente de os alunos praticarem os conhecimentos previamente adquiridos e aprender novos. Promove a interacção na aula, desbloqueia o pensamento transformando processos mentais simples em processos mais complexos. Permite o desenvolvimento inicial da linguagem e das habilidades psicomotoras assim como os níveis de

atenção e concentração. São actividades motivadoras que pelas suas características impulsionam o gosto e o prazer de estudar. No primeiro ciclo, ajuda a fomentar as regras assim como permite o desenvolvimento social e afectivo.

## **VII. O papel do lúdico no ensino do Inglês a crianças.**

O Inglês tem vindo a ser ministrado a crianças já há algum tempo mas apenas em escolas privadas ou em institutos de línguas. Cameron (2008) refere: “teaching foreign languages to young learners has been happening for a long time (...) in Europe, the last 10 years have seen an explosion of English classes both in state systems and private language schools” (preface xi).

Contudo, com o Despacho n.º 14.753/2005, de 5 de Julho, o ensino do Inglês generalizou-se em todas as escolas do primeiro ciclo, primeiramente a apenas alunos do terceiro e quarto ano, mas já este ano lectivo (2008/2009) o programa alargou-se aos alunos do primeiro e segundo ano (apesar de em muitas regiões do país este alargar se tenha processado mais cedo). Com este estender é necessário ter ainda mais em atenção a faixa etária dos alunos que frequentam este nível de ensino (5-10 anos) e as suas preferências e desejos. As aulas para este nível deverão ser especialmente lúdicas devido à idade dos alunos e ao horário em que as actividades de enriquecimento decorrem (15h45m - 17h30m, em alguns agrupamentos de escolas o horário alarga-se até as 18h). O programa rege-se por Orientações Programáticas e nelas está contemplado a utilização do lúdico e da função comunicativa que se pode desenvolver com introdução de jogos, histórias, músicas, “chants”, dramatizações e demais actividades:

“Porque o jogo tem um papel fundamental no desenvolvimento global da criança e na sua motivação, entende-se que as metodologias apoiadas no recurso a actividades lúdicas serão

as mais apropriadas a esta fase da aprendizagem por manterem o interesse do aluno, permitirem o seu desenvolvimento global, fomentarem a necessidade de comunicar e, complementarmente, proporcionarem uma relação positiva com a aprendizagem. Por estas razões, propõe-se que os momentos de aprendizagem do Inglês decorram, predominantemente, com base em actividades lúdicas” (*apud* Dias e Toste, 2006, 7)<sup>ix</sup>.

O elemento lúdico deve estar, como se pode observar, presente na aula de Inglês precoce primeiramente porque os destinatários desta aprendizagem estão numa fase da vida em que brincar é natural e importante, segundo porque a aula decorre em horário extra-curricular e muitas das crianças que frequentam estas actividades quando entram na sala de aula já estão cansadas e o que mais desejam naquela altura é poderem aprender de outra forma, realizando actividades diferentes. Designada com uma das actividades de enriquecimento curricular, se estas aulas não mantiverem esse carácter mais lúdico essa designação deixa de ter sentido e passa a ser uma aula como tantas outras. Os alunos devem ser encorajados desde a primeira aula a participarem activamente e devem ser estimulados a usar todas as suas capacidades para que isso aconteça. O professor deve escolher cuidadosamente as actividades de forma a diversificar as estratégias; as músicas, as histórias, “chants”, “nursery rhymes”, dramatizações, poesia, entre outros devem ser parte integrante das aulas e das planificações dos professores deste nível de ensino. De acordo com as citações acima transcritas, a introdução do lúdico garante que os alunos gostem da disciplina e se sintam motivados a aprender cada vez mais e a quererem comunicar.

São vários os tipos de jogos que o professor tem à sua disposição e que pode empregar como entender revelando-se muito úteis no desenvolvimento das quatro competências comunicativas. Alguns jogos que irei apresentar, permitem ao professor trabalhar com os alunos a compreensão ao mesmo tempo levam o aluno a mostrar aquilo que

sabem, quer através da audição como da fala, outros que permitem encorajar os alunos a falar e a escrever aplicando os conhecimentos adquiridos.

Os jogos de compreensão (“listen and point/touch”, “Simon says...”, “Jump the line”, “bring me a(n)...”, “lexical chairs”) são aquele tipo de jogos que permitem ao aluno consolidar os seus conhecimentos e aplicá-los em interacção com os colegas. São úteis para desenvolver a atenção, concentração e a audição (“Hearing”). Os jogos de produção (“Memory chain”, “Kim’s game”, “Miming, Tic Tac Toe”, “True/false friends”, “Hangman”) permitem ao aluno aplicar os seus conhecimentos de forma lúdica. Com recurso a eles é possível desenvolver as quatro competências além de fomentar o desenvolvimento do raciocínio.

No entanto, não são só os jogos que são importantes para a motivação, interesse e aprendizagem nesta faixa etária. Existem outras actividades que desempenham um papel lúdico de igual importância e não deveremos esquecer que as experiências de aprendizagem devem ser ricas, significativas e diversificadas pois são muito importantes para a formação do conhecimento da criança.

As canções, as “nursery rhymes”, os poemas são actividades divertidas que despertam o interesse das crianças possibilitando-lhes desenvolver atitudes positivas perante a língua. São actividades que permitem a todas as crianças e sem excepção participação igual na aula ao mesmo tempo que as leva a adquirirem confiança nelas próprias e nas suas capacidades. São um recurso excelente para o desenvolvimento linguístico e um recurso importante enquanto ajuda no desenvolvimento da memorização, promovem a revisão da matéria de forma divertida e dado o seu carácter repetitivo permite também a interiorização das estruturas previamente aprendidas. No entanto, o professor deverá ter em atenção que dado o nível de ensino e faixa etária, as canções e rimas não devem ser complexas nem conter palavras muito difíceis, e que a presença da

repetição ajuda as crianças com mais dificuldades. Levar a criança a acompanhar a canção ou a rima com gestos, ajuda-a a interiorizar o conceito e torna o processo de aprendizagem ainda mais divertido.

A dramatização é, das actividades lúdicas, aquela que proporcionam maior entusiasmo entre os alunos. Entrar no mundo da fantasia é algo muito importante, como já referi anteriormente, porque neste tipo de actividades o real e o imaginário cruzam-se. O professor não precisa de levar muitos adereços para a aula, pois podem ser as próprias crianças a criá-los dando largas à sua imaginação. A dramatização é duplamente vantajosa e está de acordo com as teorias de Winnicott pois permite a criação do referido espaço transicional. O entusiasmo e motivação inerentes a este tipo de actividades também está relacionado com o facto de o aluno, gostar de mostrar à família e à comunidade aquilo que já sabe uma vez que estas actividades são, geralmente, representadas nas festas de final de período. Como é referido nas Orientações Programáticas (Bento, 2005), “as crianças podem mostrar aos pais e colegas o que estão a aprender em Inglês e o que são capazes de fazer” (42).

As actividades que permitem ao aluno desenvolver a sua criatividade (trabalhos manuais) também são muito importantes enquanto elemento motivador.

Contudo, na minha opinião, a actividade que mais interesse desperta nos alunos e mais benefícios tem são as histórias, os contos de fadas e às quais dedicarei o próximo capítulo. As histórias são motivadoras, interessantes, permitem ao aluno apreender estruturas e desenvolver a sua capacidade criativa, desenvolver a imaginação. Uma simples história permite tudo aquilo que as outras actividades permitem e por este facto eu considero-as como um recurso muitíssimo importante.

A introdução do lúdico na aula de inglês vem auxiliar o professor a conduzir o aluno a tomar consciência, mesmo indirectamente, que o Inglês é uma língua de gran-

de importância, capaz de quebrar barreiras comunicativas, uma língua universal de excelência e vem fomentar o benefício que aprendizagem precoce de uma língua trás, ou seja, que as crianças aprendem mais facilmente que os adultos pois usam o cérebro de forma diferente<sup>x</sup>.

Os alunos desta faixa etária tendem a distinguir-se dos adultos na aquisição da língua Inglesa pela forma como adquirem a pronúncia das palavras. É por isso que o professor deve ter em atenção quaisquer falhas de pronúncia que poderá transmitir ao aluno ou mesmo aquelas que eles poderão adoptar. Por exemplo, as crianças tendem a ler a palavra, pronuncia-la tal qual a lêem mal, pronunciando-a mal e continuarem a pronuncia-la da forma como a leram. As actividades lúdicas em que a repetição está presente podem ser um recurso importante nesta correcção.

Holt (2001) recorda ainda que os professores devem ter em atenção que “é mais fácil recordar experiências vivas, importantes e agradáveis” (12) reforçando assim a ideia de um ensino motivador, interessante e facilitador das aprendizagens e não há nada melhor que o lúdico para que isso aconteça, dadas as características das diversas actividades que engloba. O facto de a criança realizar tarefas com as quais está familiarizada e que gosta de realizar, faz com que a criança não sinta medo e insegurança pois caso isso aconteça ocorrem bloqueios na aprendizagem. Wolfgang Köhler refere que se “formam campos eléctricos no cérebro quando vivemos experiências, pensamos e sentimos e isso pode explicar porque a criança não consegue aprender quando está nervosa ou sente medo” (*apud* Holt, 2001, 12)

O professor deve ter em conta que as crianças tendem a não se sentir confortáveis com determinados tipos de estratégias e métodos de ensino, ou seja, se a criança não realizar na aula tarefas e actividades que são do seu agrado então a aprendizagem está comprometida. Cabe então ao professor fazer um levantamento junto dos alunos

das actividades que mais interesse lhes despertam e que podem levá-la a adquirir o conhecimento mais facilmente. Mais à frente apresentarei alguns dados estatísticos em relação às preferências de actividades das crianças que frequentam Inglês no primeiro ciclo no ano lectivo 2008/2009.

O lúdico permite também à criança dar largas à imaginação, fantasiar e ao mesmo tempo inserir-se na realidade. Holt (2001) afirma que “as crianças usam a fantasia, não para se afastarem do mundo real mas sim para se integrarem nele” (209). As crianças recorrem à fantasia para conseguirem fazer o mesmo que os adultos (ler, escrever, conduzir) que também Susan Isaacs referiu e é por isso que a dramatização é tão importante. Ao usarmos dramatizações na sala de aula estamos a permitir à criança que simule a realidade e que crie situações reais de comunicação. Como já referi anteriormente, o lúdico tem um papel fundamental no desenvolvimento das faculdades comunicativas das crianças.

As crianças utilizam o lúdico e a fantasia como veículo que lhes permite organizar e compreender o mundo que as rodeia i.e. para alargar fronteiras da sua própria existência e a aprenderem a formular o seu próprio conhecimento. Com a inclusão do jogo na aula de inglês, estamos a permitir à criança que socialize. O professor de inglês, como qualquer outro, deve potenciar o que anteriormente referi mas deve ter sempre em atenção que, até aos 11-12 anos aproximadamente, e de acordo com a teoria de Piaget, a criança não desenvolve operações de raciocínio abstracto e é por isso necessário estimular e aumentar a sua capacidade sensorial e simbólica.

Nesta idade e mais que em qualquer outra altura da sua vida, a criança procura motivação no professor, nas actividades que tem de desempenhar, nos materiais e recursos que tem à sua disposição. É um facto que as crianças gostam de manusear o material que o professor leva para a aula e ao ser-lhe permitido esse manuseamento, o

professor está a motivar positivamente a criança. Nas minhas aulas tenho reparado que as crianças reagem muito bem ao lúdico, sobretudo a actividades em que eles tenham um papel de destaque mas funciona ainda melhor se tiverem oportunidade de “fazer de conta.”

O jogo didáctico não é inventado pela criança mas sim dirigido pelo professor que fornece as regras e o organiza pois pretende que a criança atinja objectivos específicos. Apesar de o lúdico ter um papel muito importante na aprendizagem não nos podemos esquecer que uma actividade mal planeada e mal organizada no contexto aula poderá originar confusão e a aprendizagem que se esperava conseguir não acontece.

De uma forma geral, pode dizer-se que o lúdico no contexto da aula de inglês proporciona uma aprendizagem efectiva através da repetição, do divertimento e pela motivação que proporcionam, pela simulação da realidade e interacção que possibilita. Permite o uso efectivo da língua e consequente comunicação. Ajudam na memorização, concentração, atenção dos alunos e capacidade de raciocínio. Enquanto ferramenta pedagógica desperta o interesse dos alunos e evita que o aluno afirme que a aula é aborrecida. Brincar é um impulso natural da criança e por isso a sua introdução nas aulas torna-a num processo mais eficaz e por isso justificador da sua utilização.

### **VIII. O lúdico na aula de Inglês: análise das preferências dos alunos.**

Como tenho vindo a referir, o lúdico desempenha um papel determinante na aprendizagem dos alunos. De forma a determinar quais são as actividades lúdicas que os alunos gostam mais de realizar na aula de inglês e porque acham que é positivo a sua utilização, elaborei um questionário destinado aos alunos que frequentam a disciplina de

Inglês no ano lectivo 2008/2009, ao abrigo do Programa de Generalização do 1º Ciclo, nas escolas pertencentes ao Agrupamento de Escolas Ribeiro Sanches, em Penamacor.

O questionário é composto por oito questões<sup>7</sup> disponibilizadas online<sup>8</sup> entre as 2H48 do dia 28 de Dezembro 2008 e as 18h do dia 9 de Janeiro de 2009. Durante o período que esteve activo foram recolhidas, de forma anónima, cento e quarenta e quatro respostas de alunos entre os seis e os doze anos que frequentam as escolas supra referidas.

Analisando as respostas obtidas, verifico que todos os alunos gostam de participar em actividades lúdicas na sala de aula apontando como motivos para tal o facto de ser divertido e lhes permitir trabalhar e aprender com os colegas assim como ser uma forma mais fácil de aprendizagem. De acordo com as respostas obtidas foi também possível verificar que os alunos mais novos apontam como principal motivo ser divertido enquanto os mais velhos apontam como principal factor permitir-lhes aprender com a ajuda dos colegas e estas respostas estão dentro da divisão em estádios proposta por Piaget. A criança, quando entra na escola com cerca de seis anos, de acordo com a divisão em estágios de Piaget, está na fase de transição entre os estágios pré-operatório e operacional-concreto, e é ainda muito difícil para ela compreender discursos mais elaborados e formular por si respostas mais elaboradas. Até entrar na escola a criança passa grande parte do seu tempo a brincar e fazem-no porque satisfaz as suas necessidades, sendo fonte de prazer e diversão. Contudo, com a entrada na escola a criança passa a ter menos tempo para brincar, logo a criança gosta quando pode brincar e divertir-se ao mesmo tempo que aprende. Alguns alunos além de referirem que estas actividades como divertidas, afirmaram ainda que são actividades que estão “habitados a fazer”, comprovando o que referi. Por outro lado, alguns alunos, apesar da sua faixa etária,

---

<sup>7</sup> Estrutura e resultados do questionário em anexo página .

<sup>8</sup> Disponível online no endereço <http://www.eSurveysPro.com/Survey.aspx?id=fb195591-2f0c-408e-acd0bc3bf0d7c9a4>

afirmaram que estas actividades os ajudam a aprender podendo verificar-se que os alunos que responderam à questão desta forma apresentam um nível de desenvolvimento mais avançado e a entrada no novo estágio de Piaget já ocorreu.

Com o passar do tempo, e com o desenvolvimento que a escola impõe, a criança, por volta dos oito anos, além de considerar este tipo de actividades divertidas, conseguem já afirmar que estas actividades as ajudam a aprender melhor assim como lhes proporciona o contacto e aprendizagem com os colegas vendo neles uma fonte de aprendizagem. Este ponto aproxima-nos do que diz Vygotsky para quem os colegas com mais facilidade de aprendizagem têm um papel de grande importância na aprendizagem dos colegas.

O lúdico também está presente quando o aluno aprende em casa. Quando questionados em relação a este aspecto a maioria dos alunos afirmou que aprendia inglês em casa através de jogos, que lhes proporcionassem por em prática o que aprenderam na aula.

Analisando os resultados de uma forma mais concreta verifica-se que quando questionados, os alunos do primeiro ano tiveram algumas dificuldades em responder à questão “Gostas de fazer actividades lúdicas nas aulas?” pois não conheciam o significado da palavra “lúdico” pelo que foi necessário explicar-lhes o significado. Tal situação é provocada pelo facto de a palavra “lúdico” não fazer parte do vocabulário corrente de crianças da faixa etária seis/sete anos remetendo-nos para a questão levantada por Margaret Donaldson em relação às questões que Piaget colocou às crianças de forma a determinar o seu estágio de desenvolvimento. Tal como Donaldson, acredito que o discurso que usamos deverá estar adequado à idade da criança de forma que sejamos compreendidos e que a mensagem que tentamos transmitir seja correctamente entendida.

Todos os alunos que frequentam o primeiro ano de escolaridade afirmaram que gostam de realizar actividades lúdicas na sala de aula, principalmente ouvir histórias (23%), jogar (20%), fazer actividades artísticas (15%) e dramatizar (14%), porque “é divertido” (64%) e porque os “ajuda a aprender” (14%). A criança de seis anos gosta de ouvir histórias pois é algo que faz constantemente desde que nasceu, e o facto de gostarem de ouvir histórias revela que estas crianças provavelmente gostarão de ler. O jogo, como já referi, faz parte do universo da criança e ela joga naturalmente seja qual for a circunstância. As dramatizações são do seu agrado pois permitem-lhe não só a interacção com os colegas mas também possibilita simular situações reais de comunicação que podem posteriormente apresentadas aos pais. As crianças desta faixa etária gostam de mostrar aos pais, amigos e restantes familiares aquilo que são capazes de fazer seja através de actividades artísticas ou até mesmo dramatizações.

Os resultados dos alunos que frequentam o segundo ano são bastante semelhantes aos resultados obtidos nos inquéritos dos alunos do primeiro ano. Para 18% dos alunos, a actividade lúdica que preferem são os jogos, seguidos das histórias (17%) e da música (14%). Os jogos e as histórias continuam a revelar-se do agrado das crianças mas a partir deste ponto elas começam a interessar-se por outro tipo de actividades tais como a visualização de vídeos, que também faz parte do quotidiano da criança. São cada vez mais os vídeos educativos que surgem no mercado direccionados para o ensino de Inglês Precoce. Na verdade, estes vídeos têm-se revelado bastante úteis e com resultados muito bons, sendo um bom exemplo, “Aprende Inglês com o Noddy” ou mesmo “Dora, the Explorer”, em que os alunos aprendem palavras e frases com ajuda das suas personagens favoritas. Mais uma vez os alunos tendem a transpor para as aulas o que fazem fora delas, e recorrer às suas personagens favoritas é uma mais-valia para um professor. Tal como os alunos do primeiro ano, os de segundo também aprendem Inglês

em casa e tendem a usar jogos que lhes possibilite a repetição de palavras de forma a memorizarem-nas mais facilmente.

Os resultados do terceiro ano (faixa etária oito/nove anos), as actividades lúdicas que preferem são as mesmas apontadas pelos alunos de segundo ano. As principais diferenças surgem nos motivos apontados para a realização destas actividades pois nesta fase os alunos além de considerarem que é uma actividade divertida, passam também a considerar que é uma actividade que os ajuda a aprender melhor (33%) e que lhes possibilita a aprendizagem com os colegas (23%). Os alunos desta faixa etária possuem, como se pode ver, um maior desenvolvimento cognitivo quando comparados com os alunos do primeiro e segundo ano. Nesta altura, a sua capacidade de abstracção e compreensão do mundo é maior e encontra-se mais desenvolvida pelo que encaram este tipo de actividades de forma diferente e resultando nas respostas dadas.

Os alunos de quarto ano são aqueles que mostram maior interesse por qualquer tipo de actividades, a única excepção são as rimas, referidas apenas por 2% dos alunos, e são aqueles que mais pedem para resolver sopas de letras e palavras cruzadas (6%). Não posso deixar de referir que sempre que proponho a resolução de uma ficha de trabalho desta natureza num dos três anos anteriores, os alunos tendem a mostrar muitas dificuldades pois muitos deles estão ainda a aprender a ler. No caso do quarto ano, as capacidades de leitura, escrita, fala e audição estão já bastante desenvolvidas pelo que é especialmente fácil para esta faixa etária resolver qualquer tipo de actividades sem dificuldade. Mesmo em termos de aprendizagem do Inglês em casa, verifica-se que além de verem filmes, os alunos referiram a leitura (9%), a tradução de palavras e repetição das mesmas em contexto de jogo (26%), assim como o recurso a livros de passatempos (15%) como principal forma de aprendizagem.

Realiza-se assim que os alunos gostam da componente lúdica das aulas, preferindo os jogos (21%), as histórias (17%), o visionamento de vídeos (13%) e as actividades artísticas (11%) como as actividades lúdicas na sala de aula. A esmagadora maioria dos alunos (46%) considera estas actividades como divertidas e que os ajudam a aprender (25%) de forma individual ou em contacto com os colegas (16%).

Desta forma, o professor deverá planear de forma cuidada e equilibrada actividades lúdicas que sejam de agrado do aluno e que lhes proporcionem momentos de comunicação efectiva na sala de aula. Os alunos que desenvolvem nas aulas actividades que gostam, tendem a considerar a escola como um local agradável, onde é bom estar, e que ao mesmo tempo lhes proporciona divertimento e aprendizagem. Quanto mais pequenas forem as crianças mais lúdicas deverão ser as aulas sem, no entanto, se por de parte a seriedade da aprendizagem e da própria actividade lúdica. Já Huizinga dizia que não podíamos ignorar a seriedade do jogo e as regras pois sem elas, o jogo perde uma das suas principais características.

Como verifico, não só pelo que os mais diversos teóricos e pensadores disseram, assim como pelos resultados obtidos com a realização do questionário, o lúdico desempenha um papel deveras importante não só na vida da criança mas também na sua educação e na forma como aprende.

Considero primeiramente que o professor deverá recolher informações relativas às preferências dos alunos de forma a poder planificar actividades com as quais os alunos estão familiarizados, e que gostam de fazer, proporcionando assim uma taxa de aprendizagem maior. Contudo, esta recolha nem sempre é feita pelo professor que leccione as actividades extracurriculares mas deveria ser pois revela ser bastante útil para determinar quais as actividades que podemos usar mais ou menos, de forma a satisfazermos as necessidades dos alunos. Quando falamos de *Young Learners*, e dos seus

primeiros passos na aprendizagem da língua estrangeira, verificamos que o elemento motivacional é muito importante pois reflectir-se-á na forma como vão encarar a aprendizagem desta no futuro.

Mesmo que a recolha não seja feita, o professor deverá ter em conta é que estas actividades devem ser planeadas cuidadosamente, e que devem ser geridas de forma coerente uma vez que actividades lúdicas em excesso podem tornar-se aborrecidas pois os alunos, como afirma Cameron (2008): “they also lose interest more quickly and are less able to keep themselves motivated” (1). Kirsch (2008) também sintetizou este aspecto referindo que: “when games are used ineffectively (without targets and out of context) they can easily become mere entertainment and pleasurable interruptions in the school day which in a long term results in pupils being bored and losing interest. Effective planning is therefore necessary” (95). Em relação a esta recolha de informações, convém ainda referir que encontramos-nos numa época em que os média, os computadores e os heróis dos filmes dominam as brincadeiras das crianças. Goldstein (2004) referiu que “narratives, symbols and scenarios of their play have been taken over by the media” (3). É frequente encontrarem-se crianças que fingem ser heróis como Harry Potter ou os colecionadores de “Pokémon”. Goldstein (2004) refere que “children absorb and adapt characters and stories into their fantasy play” (75). As actividades que envolvem estas personagens tendem a ser do agrado dos alunos. Os Simpsons são um excelente recurso para o ensino do tópico “Família” pois as crianças conhecem os personagens e identificam-nas facilmente.

Estas actividades devem proporcionar não só o desenvolvimento das capacidades linguísticas mas permitir também a sua progressão. O professor, além de uma boa capacidade de gestão, deverá também ser capaz de adaptar a actividade às necessidades da turma, daí ser necessário a recolha de informações que referi anteriormente.

O professor deve escolher não só actividades para agitar a turma (“Stirrers”) mas também ter a capacidade para restabelecer a calma (“Settlers”) e canalizar a atenção do aluno para o que se vai passar a seguir.

As actividades lúdicas são deveras importantes como já referi diversas vezes e devem ser usadas porque são divertidas e apelam ao sentido de diversão da criança. Huizinga (2003) referiu que “é o elemento de diversão que caracteriza a essência do jogo” (19). Tendo esta característica, tendem a ser actividades motivadoras que levam o aluno a querer realizá-las diversas vezes. São actividades que apelam aos sentidos do aprendiz (ao gosto, aos medos...) e são actividades que eles estão “habituaados a fazer”, como um dos alunos inquiridos respondeu. Fomentam a participação dos alunos, encorajam e desenvolvem a autonomia e independência dos alunos. Dado a estrutura repetitiva que geralmente têm fomentam a memorização, estando de acordo com a teoria behaviorista da aprendizagem como referi no primeiro capítulo.

Desta forma, torna-se importante planear actividades que ajudem no desenvolvimento da criança e que lhes proporcionem aprender. É também importante que estas actividades permitam o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos assim como aumentar a sua literacia. As histórias sendo uma das actividades favoritas dos alunos, são um veículo importante e muito rico no desenvolvimento não só das capacidades cognitivas e comunicativas assim como aumentar a literacia e o gosto pela leitura. É sobre as histórias que me irei debruçar no próximo capítulo.

## NOTAS

---

<sup>vi</sup> Sobre este aspecto, Vygotsky (1978) afirmou que: “to define play as an activity that gives pleasure to the child is inaccurate for two reasons. First, many activities give the child much keener experiences of pleasure than play, for example, sucking a pacifier, even though the child is not being satiated. And second, there are games in which the activity itself is not pleasurable, for example, games, predominantly at the end of preschool and the beginning of school age, that give pleasure only if the child finds the result interesting. Sporting games (not only athletic sports, but other games that can be won or lost) are very often accompanied by displeasure when the outcome is unfavorable to the child. (94)”.

<sup>vii</sup> Pound (2005) refere que: “Anna Freud was critical of Klein’s view that children’s free Play could be interpreted in a similar way to that used for free association with adults” (19). Klein era uma acérrima defensora do lúdico aspecto que levou Winnicott (1990) a pronunciar-se dizendo que “For her (Klein) a specific play with the toys was a projection from the child’s psychic reality which is localised by the child’s inside the self and the body provides glimpses into the child’s inner world”.(173, 174). Manning-Morton e Thorp (2003) referiram que: “Melanie Klein describes how children express their phantasies, wishes and actual experiences in a symbolic way through play and games” (25).

<sup>viii</sup> Para Lindon (2001): “Vygotsky felt that early language, during the years when children speak out loud to themselves in play, was an important instrument of their thinking He felt that play led children’s development. In their play activity, children could step outside the restrictions of their real lives and explore meaning free from the constraints of what was possible as a child.” (31).

<sup>ix</sup> Referência semelhante é feita nas Orientações Programáticas para o terceiro e quarto ano: “Os jogos são motivadores, divertidos, fazem parte do dia-a-dia da criança e, atendendo ao seu carácter lúdico, constituem uma prática excelente em muitas áreas do ensino de uma língua, a saber, a pronúncia, o vocabulário, a gramática e as quatro skills, listening, speaking, reading e writing.” (35)

## **CAPÍTULO III**

---

### **BENEFÍCIOS DA UTILIZAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS NO ENSINO DE INGLÊS A *YOUNG LEARNERS*.**

Desde os tempos mais remotos, o ser humano sempre procurou comunicar com os que o rodeiam, falando sobre as suas experiências, aventuras, viagens e até mesmo acontecimentos do seu dia-a-dia. Enquanto recursos capazes de fomentar a comunicação, as histórias têm acompanhado o homem ao longo dos séculos e o ser humano sempre reconheceu a sua importância.

Os povos primitivos utilizavam as histórias como recurso comunicativo e era através delas que contavam episódios do seu quotidiano. Numa época em que a capacidade escrita ainda não estava desenvolvida, os povos primitivos representavam as suas histórias sob a forma de arte rupestre na parede das cavernas onde habitavam. Em muitas das cavernas onde foi encontrado este tipo de arte, os investigadores encontraram histórias de caçadas verdadeiramente sequenciadas. Na Antiguidade Clássica, Filósofos e pensadores usavam-nas como ferramenta no ensino dos seus seguidores, enquanto, por volta do século XII e XIII, os povos juntavam-se para ouvir histórias de bruxas ou criaturas horrendas tentando encontrar nelas uma explicação para as doenças e para os períodos menos bons que atravessavam. Com o advento das descobertas, os países europeus começaram a ter acesso às mais diversas histórias provenientes dos mais diversos locais, enriquecendo a sua identidade cultural. Contudo, a partir do século XVII e com as alterações profundas que ocorreram na sociedade de então, as histórias começam a ser associadas cada vez mais às crianças às quais se começa a atribuir um papel de destaque, ao mesmo tempo que se começa a alargar a instrução e se inicia a recolha e compilação de histórias tradicionais, que além da oralidade, começam agora a passar de geração em geração também pela forma escrita.

Muitas destas histórias chegaram aos nossos dias graças à recolha e compilação de histórias feitas por Charles Perrault, pelos Irmãos Grimm e até mesmo por Hans Christian Andersen, continuando a fazer as delícias e a alimentar a mente de

crianças, jovens e adultos por todo o mundo. Além da forma escrita que estes lhe deram, também Walt Disney transpôs para o cinema, dando imagem às palavras, as mais belas histórias, que permanecem vivas, actuais e do conhecimento de várias gerações.

Actualmente, as histórias infantis desempenham um papel muito importante no processo de ensino e aprendizagem nas mais diversas áreas curriculares assim como são tidas como um recurso capaz de desenvolver as capacidades cognitivas e a personalidade de quem as ouve ou lê. Dadas as suas características são consideradas por educadores e estudiosos da educação como poderosas ferramentas pedagógicas cujas actividades que proporcionam se esgotam na imaginação de quem as planeia.

Neste capítulo, que dividirei em três partes, abordarei numa primeira parte os conceitos de história e literatura infantil assim como contextualizarei o uso das histórias ao longo do tempo. Na segunda parte deste capítulo, reflectirei sobre a importância da utilização das histórias, enquanto recurso pedagógico, no processo de ensino aprendizagem de Inglês realizado com crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos. Abordarei ainda o desenvolvimento da literacia que provoca a todos os níveis tal como apresentarei as características de uma boa história e de um bom contador de histórias.

Pretendo ainda partilhar a minha experiência enquanto professora de Inglês que trabalha directamente com crianças desta faixa etária. Assim, na terceira parte, apresentarei algumas ideias que se podem usar nas aulas em que as histórias estão presentes, e cujos benefícios a nível de aprendizagem são imensos. Focarei ainda algumas obras de origem inglesa, frequentemente trabalhadas nas aulas de língua inglesa por fazerem parte das orientações programáticas da disciplina mas que na sua forma traduzida são também trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa ao abrigo do Plano Nacional de Leitura.

## **I. Definição dos conceitos e contextualização histórica.**

A Literatura Infantil surgiu enquanto ramo da Literatura, no século XVII, numa altura em que ocorreram profundas alterações na sociedade e a ascensão de uma nova classe social, a Burguesia, assim como se começou a dar mais importância à criança e ao papel que a infância tem na formação da personalidade. Todavia, não é nesta altura que surgem as histórias. A sua origem remonta aos tempos mais primitivos que é possível ao homem estudar.

Antes de avançar para a contextualização, é importante definir o conceito de história sem, no entanto, deixar de referir que em grande parte das línguas europeias existe apenas um termo para definir história nas suas duas acepções: história enquanto estudo da acção humana e dos acontecimentos do passado e as histórias enquanto sequência de eventos reais ou imaginários, transmitidas ao longo de gerações, e capazes de nos transportarem para um mundo paralelo ao real. Na língua portuguesa, como verificamos usamos a mesma palavra para definir os dois termos e o mesmo acontece em várias línguas europeias<sup>9</sup>. Todavia, em Inglês existe uma clara distinção entre os dois conceitos, apresentando duas palavras diferentes para designá-los: “story” e “history”. Neste caso importa saber definir o conceito de “story” sobre o qual recai o presente capítulo. O francês Ricoeur define-a do seguinte modo: “a story describes a sequence of actions and experiences done or undergone by a certain number of people whether real or imaginary” (*apud* Haven, 2007, 17). De acordo com esta definição, verificamos que para ser uma história necessita de conter uma sequência de eventos, estruturada de forma a fazer sentido, podendo ser de natureza real ou imaginária. O facto de Ricoeur refe-

---

<sup>9</sup> Em alemão, francês, espanhol e italiano, só para citar alguns exemplos, tal como em Português, a mesma palavra é usada com os dois significados. Em francês é usada a palavra “histoire”, em espanhol “historia” e em italiano “storia”. Em alemão utiliza-se a palavra “Geschichte” para nos referirmos aos factos históricos que ocorrem ao longo dos tempos. Tal como na língua inglesa, existe a palavra “Märchen” para designar contos de fadas, mitos e lendas.

rir o que a história pode ter origem no imaginário deixa já antever a importância que a fantasia e o maravilhoso tem no papel da história mas sobre este aspecto debruçar-me-ei mais avante neste capítulo. Tal como o francês, também Simmons (2006) definiu as histórias nos mesmos moldes afirmando que: “a story is a narrative account of an event – true or fictional” (31).

A utilização de histórias é considerada como recurso através do qual o ser humano consegue partilhar experiências, vivências e acontecimentos importantes do quotidiano e capazes de promover aprendizagem. Os povos primitivos, desde os tempos mais longínquos, viram a potencialidade que as histórias tinham e usavam-nas para partilhar as referidas experiências. Como a capacidade de comunicação escrita ainda não estava desenvolvida, estas histórias eram transmitidas oralmente ou recorrendo à sua ilustração nas paredes das cavernas onde habitavam, perpetuando-as até aos nossos dias e encaradas como importantes na compreensão do uso das histórias ao longo dos tempos. Não nos podemos esquecer que as histórias evoluem simultaneamente ao enriquecimento do vocabulário e desenvolvimento da capacidade comunicativa, tornando-se mais complexas e mais ricas em detalhes. É um facto que muitos investigadores encontraram em algumas cavernas histórias sequenciadas e bastante detalhadas.

Na Antiguidade Clássica, sobretudo, na Grécia Antiga, os filósofos e pensadores recorriam a histórias como forma de ensinamentos e preparação para a vida futura dos seus alunos. Platão ficou conhecido por contar aos seus alunos o *Mito da caverna* e de compilar os diálogos Socráticos, na sua obra *República*, como se de histórias com valor intrínseco se tratassem.

Nos séculos XII e XIII, bruxas, criaturas monstruosas, demónios e outras personagens ligadas ao fantástico, faziam parte do imaginário das populações de então, dominando os temas de conversa e sendo as personagens centrais nas histórias em torno

das quais as populações se reuniam. Era também nestas histórias que as populações procuravam a explicação para todos os males da altura: doenças ou más colheitas, por exemplo. O imaginário desempenha um papel de destaque na vida do ser humano pois permite-lhe entrar numa nova dimensão, criando mundos paralelos ao real onde o ser humano encontra um escape aos problemas do quotidiano e onde procura uma explicação e uma solução para tais factos.

Com a chegada do século XV e com o advento das descobertas, os navegadores trouxeram consigo histórias de países e terras longínquas e esse contacto permitiu a quem as leu e ouviu aprender mais sobre as outras culturas, enriquecendo a sua própria cultura pessoal assim como a sua personalidade e forma de encarar o mundo e os que os rodeiam. Não nos devemos esquecer que as histórias encerram em si a cultura, os valores e a identidade de um povo e é por isso que são do agrado de quem as lê.

Todavia, com a chegada do século XVII ocorre uma grande mudança na sociedade. Uma nova classe social, a Burguesia, ascende, como consequência do seu trabalho, e a infância passa a ser encarada como idade de ouro do homem, pelo que as crianças começam a ter um papel de cada vez mais relevo. As histórias começam a associar-se principalmente às crianças surgindo as primeiras compilações de histórias impressas, como é exemplo *Os contos de Perrault* datados de 1696. É também nesta altura que emerge na Europa uma colectânea de história de origem Persa, *As mil e uma noites*, que incluía vários contos orientais e que dada a sua natureza e às suas características despertavam no leitor curiosidade e a vontade de saber o desenvolvimento da história. Cabe referir que esta colectânea era composta por uma sucessão de histórias com ligação entre si e o facto de serem mil e um deixa no ar a ideia de continuidade. Foi ainda neste século que se começou a traçar-se aquilo que mais tarde se veio designar como literatura infantil.

Apesar de se reconhecer o valor da criança, é apenas no século XIX, que se dá a verdadeira descoberta da criança e da importância da infância enquanto época da vida do ser humano em que a pureza e sensibilidade são características predominantes. As histórias são introduzidas nas escolas para ensinar valores próprios da convivência saudável em sociedade assim como começam a ser produzidos os primeiros livros didáticos, muito em parte devido ao desenvolvimento industrial mas também devido a consciencialização de que eram excelentes instrumentos lúdicos e didáticos.

A literatura infantil, enquanto ramo da literatura, começa a ganhar forma e a escrita de livros direccionados para crianças e jovens aumenta consideravelmente: Lewis Carroll escreve *Alice in Wonderland* (1865), Carlo Collodi escreve *Pinocchio* (1883), Mark Twain publica *The Adventures of Tom Sawyer* (1876) e *The Adventures of Huckleberry Finn* (1884), só para citar alguns exemplos. Muitos destes livros são actualmente considerados obras maiores da literatura infantil, estudados por todos aqueles que se interessam por este tipo de literatura. Verifica-se que os objectos mais estranhos como ovos, bules, baralhos de cartas, são personificados, ganham vida e características humanas<sup>10</sup>. As crianças são também os protagonistas das suas próprias histórias permitindo à criança identificar-se com a personagem mais facilmente.

Muitos dos contos que surgiram nesta época tinham um enorme carácter formativo, centrado na transmissão de valores, formação da mente e personalidade da criança. *Pinocchio* de Collodi é um bom exemplo já que o autor criou uma personagem com uma característica peculiar, uma marioneta de madeira, transformada em criança de verdade, e cujo nariz cresce sempre que mente. Com esta história as crianças aprendem que não há nada positivo em mentir e que fazê-lo pode originar situações complicadas.

---

<sup>10</sup> Estes aspectos verificam-se na obra de Carroll, uma obra onde o leitor é transportado para um mundo imaginário onde tudo é possível. Alice, ao cair na toca de um coelho, é transportada para um mundo povoado por criaturas peculiares e antropomórficas, do agrado das crianças.

Não nos podemos esquecer que muitas das histórias escritas neste século marcaram e continuam a marcar gerações. Pelas suas características foi necessário dividi-las em categorias. Surgem as narrativas cujas origens remontam à tradição oral e popular, recolhidas pelos Irmãos Grimm<sup>11</sup> e por Hans Christian Andersen, que decorrem num mundo fantástico em que dimensão histórica e cultural da época também está presente. Por outro lado, surgem também contos cuja acção decorre num mundo real mas nos quais o mágico e o maravilhoso alteram o normal decorrer dos eventos. Pinocchio, por exemplo, é uma marioneta de madeira, que se transforma num menino de verdade. É um ser inanimado que vive no seio de personagens reais mas que graças à magia se transforma. Peter Pan, por sua vez, é um menino com o poder de voar, aliando o real ao mágico, ao maravilhoso. A literatura de aventuras começa a dar os primeiros passos sendo que dos autores que se inserem nesta categoria, Júlio Verne lado a lado com Charles Dickens, Mark Twain, Herman Melville e Alexandre Dumas são os expoentes máximos. Este tipo de literatura caracteriza-se pela busca de auto-realização do ser humano tendo como elemento base a aventura, que ajuda a despertar a curiosidade no leitor/ouvinte.

Muitos dos contos e histórias anteriormente referidos foram adaptados para o cinema de animação por Walt Disney permanecendo na memória de diversas gerações. Na minha formação como professora li e analisei grande parte destas obras mas lembro-me de, ainda em criança, as ouvir antes de dormir contadas pela minha mãe ou de assistir aos desenhos animados, quer na televisão quer no cinema, destas histórias. As crianças mais novas continuam a contactar com elas quer contadas pelos pais e professores quer no cinema. Pelos elementos que as caracterizam e pelo gosto que a crian-

---

<sup>11</sup> A recolha feita pelos Irmãos Grimm foi bastante importante e continua a ser abordada das mais diversas formas. Em 2005, Terry William realizou o filme *The Brothers Grimm* que aborda a recolha de histórias e lendas que fizeram e que chegaram até nós. Neste filme, encontramos alusões a muitas das obras recolhidas por eles e que fazem parte da tradição europeia: *Capuchinho Vermelho*, *Hansel e Gretel*, *A Bela Adormecida*, *The Gingerbread Man*, entre outras.

ças revelam, posso dizer que estas tendem a perpetuar-se ainda mais no tempo continuando a passar de geração em geração, tendo o seu lugar no futuro garantido.

De uma forma geral, o conceito de Literatura Infantil estabelecido tal qual o concebemos, tem cerca de cento e cinquenta anos, e continua em permanente mutação adaptando-se aos dias de hoje e às preferências das crianças. É um tipo de literatura direccionada para crianças que qualquer educador, seja pai ou professor, tem ao seu dispor enquanto ferramenta com valor educativo e formativo. Como já referi, este não é um conceito estanque e muitos autores consideram que são as crianças que definem o que é este tipo de literatura quando revelam os seus gostos e preferências; outros consideram que é a comunicação entre um adulto e uma criança que a caracteriza e outros ainda afirmam que são todos os textos criativos que têm como destinatários as crianças. Aguiar e Silva definiu este ramo de literatura como: “a literatura que tem como destinatário extra-textual as crianças” (*apud* Guimarães de Sá, 1981, 11). Partindo desta definição, considero que os textos que nela se inserem possuem determinadas características que fazem com que sejam do agrado das crianças. Estas histórias são geralmente fictícias, produto da imaginação do autor, nas quais podemos encontrar animais com características humanas, fadas, personagens com poderes mágicos, mas também podem ser reais (como as apresentadas nas histórias de família), tendo como principal destinatário as crianças. Nelas o leitor/ouvinte encontra a explicação para determinados aspectos da vida. É um tipo de literatura que possibilita os despertar dos sentidos, a consciencialização para determinados aspectos do mundo que nos rodeia assim como o desenvolvimento de capacidades cognitivas e o aumento da literacia. Permitem à criança entrar numa aventura onde o real e o imaginário se cruzam cabendo a quem conta a história ser o mediador entre os dois mundos. Os textos pertencentes a este tipo de literatura devem

ser simples, claros, fáceis de entender, atraentes, interessantes capazes de despertar a curiosidade e o processo criativo da criança.

Os livros pertencentes a este género literário são elaborados tendo em conta determinadas características e o público-alvo a que se destinam. Actualmente, podemos encontrar no mercado todos os tipos de livros, de todas as formas e produzidos nos mais diversos materiais, de forma a satisfazer as necessidades das crianças assim como podem ser utilizados em qualquer lugar a qualquer hora e com os quais a criança além de ouvir ou ler uma história está também a descobrir o mundo que a rodeia, distinguindo sons, texturas e até mesmo ritmos. Contudo, em Portugal, nem sempre é fácil encontrar determinados tipos de livro e quando são encontrados o seu elevado custo impede muitos pais e educadores de os adquirirem apesar de reconhecerem a importância que estes têm na vida dos mais novos. Muitos dos livros publicados pela editora Usborne foram concebidos com este propósito, aliam a história à imagem, ao som ou até mesmo à textura. Só para dar um exemplo da variedade de livros de histórias existentes no mercado, actualmente é possível a uma criança manusear um livro ao mesmo tempo que toma banho. Estes livros podem dividir-se em duas categorias principais: os que remetem para o “eu”, e que contemplam a descoberta de emoções e rotinas, sendo ricos em marcadores textuais como “antes” e “amanhã”, por exemplo, e os que abordam a questão a relação do indivíduo com o mundo (abordam as estações do ano, por exemplo). Independentemente do tipo de livro que é necessário que referir que os livros são deveras importantes no processo de crescimento e desenvolvimento da criança. Gomes (2005) asseverou o seguinte sobre os livros infantis: “Aliado à prática conversacional com a criança e ao hábito de lhe contar histórias diariamente desde os primeiros tempos de vida, o livro infantil é um dos melhores instrumentos disponíveis para proporcionar aos

mais novas a possibilidade de se tornarem seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos<sup>12</sup>” (4).

De uma forma breve, é importante que as crianças contactem com uma grande variedade de livros, mesmo antes serem alfabetizadas, de forma a satisfazerem as suas necessidades. Os livros com os quais contactam devem manter coerência entre texto e imagem para a manter a sua credibilidade ao mesmo tempo que mantêm e despertam o interesse das crianças. Quanto mais pequena for a criança maior importância têm a imagem, que deve ser atractiva, com cores vivas capaz de reter a atenção dos alunos e despertar a sua imaginação. Os textos devem ser curtos e concisos, uma vez que as crianças pequenas tendem a cansar-se facilmente e nada pior que perder o leitor ou o ouvinte mesmo antes do meio da história. Os textos apesar de breves são ricos em figuras de estilo (onomatopeias, personificações, por exemplo) e o modo como são escritos tende a adaptar-se aos tons de voz (letras maiores para tons de voz mais altos, letras mais pequenas para tons de voz mais baixos, como sussurros, por exemplo), com estruturas repetitivas capazes de desenvolver a memorização.

Dentro deste ramo da literatura encontramos diversos tipos de texto tais como contos de fadas, mitos, lendas, fábulas e até mesmo histórias em forma de poemas. Os contos de fadas apesar da sua designação raramente contêm fadas. As personagens que encontramos nestas histórias são geralmente seres humanos que lutam com um conflito interno, com uma perda, por exemplo, mas nos quais é sempre sugerido a solução para o conflito existente, sendo que a sua resolução aponta, na maior parte das vezes, para as ideias de certo e errado. O herói ou heroína da história surge quase sempre como um ser solitário semelhante às crianças actuais permitindo pelas características que apresenta uma maior identificação com o ouvinte ou leitor. Com exemplos de

---

<sup>12</sup> Disponível em [http://www.alcultur.org/imagens/anos\\_anteriores/2005\\_pdf/Jose%20Antonio%20Gomes.pdf](http://www.alcultur.org/imagens/anos_anteriores/2005_pdf/Jose%20Antonio%20Gomes.pdf), acesso em 05 de Abril de 2009 às 04:17.

contos de fadas posso apontar: *Branca de Neve e os sete anões* e *Cinderela*. As protagonistas de ambas as histórias sofrem com a perda da mãe e são subjugadas pela tirania das madrastas, que fazem de tudo, até mesmo tentar matá-la, como acontece no caso de Branca de Neve, para que não sejam felizes. Contudo, o bem triunfa sobre o mal e o conflito é solucionado e ultrapassado. *Cinderela* é talvez um dos poucos contos de fadas no qual surge uma fada, que desempenha um papel preponderante na resolução do conflito. Desta forma, as crianças aprendem que só há vantagens em seguir os bons valores assim como se consciencializam que os que os rodeiam podem ajudar na resolução de conflitos tal como a fada madrinha fez. Em relação a esta tipologia de textos, Bastos (1999) referiu que: “os contos de fadas tem um valor ímpar, porque oferecem à imaginação das crianças novas dimensões, que seria impossível ela descobrir só por si” (77).

As fábulas são outro tipo de texto do agrado das crianças pois representam uma cena vivida por animais ou plantas com características humanas cujo objectivo é aconselhar e alertar para determinadas situações. Todos estes textos têm uma moral implícita. *A história do João Ratão e da Carochinha* exemplifica na perfeição este tipo de texto: recorrendo a animais falantes e com um desfecho imprevisível, a morte do João Ratão, antes do casamento, devido à sua curiosidade, tem como principal objectivo alertar as crianças para o facto de a sua curiosidade em determinadas situações poder ter consequências irreversíveis. As fábulas de La Fontaine são as mais conhecidas dentro desta tipologia de textos e resistiram ao tempo passando de geração em geração.

Os mitos e lendas surgem também como tipos de texto associados a esta literatura. Tem um grande cariz cultural e surgem como relatos de factos reais ligados ao passado e contadas vezes sem conta dentro de determinada cultura (lenda) ou como relato de personagens e dos seus feitos aliados de certa forma a poderes divinos (mitos).

As rimas são o tipo de literatura infantil que se destina a faixa etária dos dois a quatro anos, por serem breves, com ritmo e rima, são fáceis de memorizar, contam uma história breve que a criança decora com facilidade. São um recurso útil para desenvolver a fluência.

Também a história em forma de poesia desempenha um papel de destaque e é do agrado dos alunos. *The melancholy death of the oyster boy and other stories* de Tim Burton é um bom exemplo. A partir de pequenos poemas os alunos ficam a conhecer a história, os dramas e aventuras de diversos personagens como o rapaz ostra ou até mesmo Sue. É uma forma diferente de contar histórias mas também ela muito rica, e um ponto de partida interessante para a produção de histórias próprias dos alunos.

Independentemente do tipo de texto que analisamos dentro deste ramo da literatura as personagens são quase sempre crianças e animais. As crianças surgem pela facilidade de identificação que o público-alvo tem com a personagem. No caso dos animais, todas as crianças numa fase do seu desenvolvimento tendem a atribuir características humanas a objectos e animais, pelo que as fábulas possuindo estes elementos fazem com que sejam do seu agrado. Todos estes tipos de texto são essenciais porque além de serem uma forma de entretenimento para as crianças mais pequenas, elas escondem uma enorme riqueza que só são descobertas à medida que a compreensão do mundo por parte da criança se vai desenvolvendo e com o contacto frequente com a mesma história. Não nos podemos esquecer que contar a história do *Capuchinho Vermelho* a uma criança de dois anos não é o mesmo que a contar a uma de oito ou até mesmo dez anos. Além de ser contada de forma diferente, as metodologias utilizadas devem também ser diferentes. Wright (2008) referiu que: “stories are particularly important in lives of our children: stories help children to understand their world and to share it with others” (3). À medida que a criança cresce, encontra nas histórias elemen-

tos que as ajudam a compreender determinados aspectos da vida, levando-as mesmo a partilhar com colegas e amigos as suas descobertas.

De acordo com os estágios de Piaget, as histórias que contamos às crianças que se encontram no primeiro estágio, ou seja, o sensorio-motor, devem ser predominantemente em forma de rima. Quando surgem em livro devem ser breves e muito simples uma vez que a capacidade de atenção e concentração de uma criança nesta altura é inferior que nos estágios seguintes. Os livros-jogo, que partindo de uma história, a criança é levada a associar uma palavra a um som ou a uma imagem, são claramente recomendados. Para o segundo estágio recomenda-se que as histórias sejam preferencialmente fábulas e contos uma vez que o animismo e o artificialismo são dominantes. Os textos devem ser simples, acompanhados por imagens que só por si possuem significado e que permitem à criança compreender a história mesmo sem saber ler. Com o início da idade escolar e com a entrada no terceiro estágio, a tipologia de texto altera-se novamente. Os alunos desenvolvem o gosto por histórias que envolvam aventuras, pelos contos maravilhosos onde predomina o fantástico. Os livros em que as histórias são associados a temas concretos que permitam ao aluno explorar o mundo que o rodeia são também uma excelente forma de aprendizagem<sup>13</sup>. O gosto pelas histórias que falam dos fenómenos do quotidiano, ajudam-nos a compreendê-los e o facto de abordarem temas que a criança conhece e domina, torna-a mais participativa e mais confiante. No quarto e último estágio, as histórias da preferência são quase sempre aquelas que abordam os conflitos internos vividos pelo leitor e próprios da adolescência onde eles procuram soluções para esses mesmos conflitos.

Ao analisarmos as histórias à luz da teoria de Vygotsky, verificamos que estas têm um papel socializador uma vez que independentemente da forma como a

---

<sup>13</sup> Os livros documentário são ideais para as crianças desta faixa etária uma vez que além de terem função lúdica são também informativos, ajudando assim a criança a descobrir o mundo que o rodeia, despertando o espírito de descoberta e satisfazendo as suas necessidades.

criança ou jovem toma conhecimento dela, esta pressupõe sempre a presença de pelo menos duas pessoas: o escritor e o leitor ou o contador de histórias e o ouvinte. As histórias apresentam ainda os valores necessários a uma boa vivência em sociedade assim com desenvolvem a capacidade comunicativa que tão grande importância tem na sociedade na qual a criança se insere e desenvolve. Este aspecto levou Wright (2008) a afirmar que: “We all need stories for our minds as much as we need food for our bodies; we watch television, go to the cinema and theatre, read books and exchange stories with our friends” (3) demonstrando o carácter social que as histórias desempenham no nosso quotidiano e a importância que existe em serem partilhadas com os que nos rodeiam.

Além de ajudarem a desenvolver a imaginação e o sentido de criação da criança, pais e professores devem estar cientes que impedir ou não desenvolver tais capacidades pode ser perigoso uma vez que as crianças são seres dependentes dos adultos para desempenharem determinadas actividades e que ao usar a imaginação estão a aprender usando a sua capacidade criativa mas também a observação que faz do mundo dos adultos e referida anteriormente. Através dos processos cognitivos que desencadeiam, as histórias permitem às crianças construir e controlar um mundo só seu no qual expressam os seus medos, esperanças, desejos assim como sugerem soluções para os conflitos internos que enfrentam no quotidiano.

À medida que a criança cresce, como supra citei, as histórias que a criança foi ouvindo ao longo da infância começam a ser percebidas e analisadas num nível mais profundo, descodificando símbolos, situações assim como começam a identificar-se com a sua história e personagem favorita, conseguindo também elaborar uma resposta mais coerente em relação às razões de tal preferência.

As histórias infantis surgem assim ao longo dos séculos como uma ferramenta comunicativa, capaz de unir pessoas, desenvolver a imaginação e a capacidade

criativa, ajudar na resolução de problemas, funcionando como um escape a esses mesmos problemas. Simultaneamente ao desencadear destes processos, as histórias transmitem valores e aconselham. São ferramentas que pelas suas características permanecem na memória de quem as lê e ouve, com mais ou menos pormenor sendo óptimas ferramentas pedagógicas, ricas e versáteis, para os professores de inglês como língua estrangeira que trabalham diariamente com “Young Learners”.

## **II. Vantagens do uso de histórias infantis na aula de inglês para *Young Learners*.**

As histórias infantis têm um papel muito importante na vida das crianças pois contactam com elas praticamente desde que nasceram, facto reconhecido por todos aqueles que trabalham e contactam diariamente com elas, sejam pais ou professores, assim como todos aqueles que escrevem, ilustram e editam livros destinados às crianças. É uma realidade bem presente nos nossos dias que praticamente todos os dias surgem novos livros, novas histórias nos mais distintos formatos associados aos mais diversos recursos proporcionando as mais variadas descobertas estimulando não só a curiosidade e vontade de descoberta mas também proporcionando as mais variadas aprendizagens. São consideradas como uma ferramenta pedagógica riquíssima que possibilita grande número de actividades tornando o processo de ensino e aprendizagem, num processo divertido, estimulante e flexível. Enquanto recurso pedagógico são do agrado das crianças e verifiquei esse mesmo aspecto quando realizei o questionário acerca das preferências lúdicas dos alunos. Ouvir histórias é uma das actividades da preferência dos alunos da faixa etária dos seis aos dez anos, sendo mesmo a actividade preferida pelos alunos do primeiro ano.

Além de serem do agrado dos alunos, enquanto professora de inglês, e trabalhando diariamente com crianças desta faixa etária, sei que as histórias são um recurso pedagógico importantíssimo que tenho ao meu dispor. O simples facto de contar uma história desencadeia inúmeros mecanismos capazes de dar resposta às mais distintas situações assim como fomenta o contacto com a língua em contexto e consequentemente ajuda o aluno a aprender. Surgem como uma forma de diversificar e enriquecer estratégias pois abordam valores, estilos de vida, costumes e tradições e ajudam na exploração do conhecimento e sabedoria tradicional.

O Programa de Generalização do Inglês no Primeiro Ciclo, como já referi anteriormente, veio permitir o contacto das crianças com a língua inglesa numa idade em que muitos deles ainda não desenvolveram na totalidade as suas capacidades aos mais diversos níveis. Os alunos de primeiro ano, por exemplo, estão a iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita e por esse motivo as aulas de Inglês, e seguindo as Orientações Programáticas para a disciplina, devem centrar-se sobretudo na oralidade e na audição. As histórias revestem-se assim de uma importância ainda maior. Dias e Toste (2006) afirmam: “As histórias, no contexto do 1º ciclo, não devem ser utilizadas como pretexto para ensinar vocabulário e/ou gramática; devem ser apreciadas pelo aluno e usadas pelo professor apenas como histórias que ele conta à turma. Efectivamente, não pode haver lugar a situações de leitura pelo aluno, uma vez que este não tem capacidade para tal” (12). Visto serem do agrado dos alunos, considero que devem ser usadas pelo professor de forma a criar um ambiente agradável onde os alunos gostem de estar e onde a aprendizagem acontece naturalmente. Porém não concordo com estes autores quando estes afirmam que não devem ser usadas para ensinar vocabulário e gramática. Na minha opinião este é um excelente recurso para o fazer pois permite ao aluno con-

tactar com as palavras e as estruturas em contexto. Tendo em conta que as histórias são geralmente repetitivas estas facilitam a sua memorização e conseqüente aprendizagem.

Vivemos numa época e numa sociedade em que a comunicação entre os povos de diferentes línguas é uma necessidade social, e este Programa de Generalização veio proporcionar aos alunos a aprendizagem da língua inglesa, enquanto língua capaz de quebrar barreiras, permitindo a comunicação com indivíduos provenientes das diversas sociedades.

Para satisfazer essa necessidade, de forma a ajudar os alunos a aprender a língua de uma forma mais agradável, é importante que o professor recorra a actividades, que no seio de um método eclético, proporcionem ao aluno aplicar os conhecimentos da língua que têm, comunicando de forma efectiva com os colegas recorrendo apenas a estruturas comunicativas simples tal como acontece nos primeiros anos de aprendizagem. O professor ao incluir as histórias neste método, está a torná-lo ainda mais flexível, motivador, divertido, extremamente visual e centrado na criança. O método torna-se ainda mais flexível pois as histórias permitem desenvolver inúmeras actividades, envolvendo todos os alunos de forma activa. O professor tem também a oportunidade de apresentar a história da forma que achar mais conveniente adaptando-a às reais necessidades dos alunos. Dado ser do seu agrado, as histórias transformam a aula num local onde a aprendizagem acontece lado a lado com o divertimento da criança, aspecto que também Comenius focou. É um facto que as crianças valorizam e são atraídas pelo elemento visual, e a sua inclusão nas aulas faz com que a atenção dos alunos seja canalizada para a actividade e tema em desenvolvimento. Utilizando um recurso que é claramente associado às crianças, o professor torna o ensino ainda mais centralizado nas crianças e voltado para o seu sucesso escolar e social, numa sociedade cada vez mais competitiva.

O professor de inglês deverá sempre que possível incluir as histórias na sua planificação uma vez que ao fazê-lo só estará a ajudar os alunos a manterem-se motivados e como tal com grande vontade para aprender. A importância das histórias no contexto do Programa de Generalização é tal que são mesmo referidas nas Orientações Programáticas. Bento (2005) refere que: “Contar histórias é uma experiência gratificante para o professor, assim como para os alunos é ouvi-las e /ou contá-las” (44). O aluno não satisfaz as suas necessidades apenas quando ouve histórias, parte dessa satisfação vem do facto de ter possibilidade de contar aos colegas uma história, aprendendo com eles num registo que todos compreendem.

No contexto de sala de aula, os alunos beneficiam bastante com a inclusão das histórias uma vez que além de motivadoras, estimulantes e divertidas são culturalmente ricas, potenciadoras de comunicação<sup>14</sup>, úteis no desenvolvimento e crescimento cognitivo da criança, no desenvolvimento da linguagem e enriquecimento vocabular. São motivadoras pois estão associadas ao prazer que os alunos retiram do contacto com elas, à satisfação das suas necessidades, ao sentimento de realização que proporcionam. São actividades estimulantes capazes de despertar na criança a curiosidade, a vontade de descoberta, funcionando como um incentivo para a aprendizagem. A motivação e o estímulo proporcionado ajudam a criança a desenvolver a sua capacidade criativa. As crianças após ouvirem a história tem possibilidade de elaborar cartazes, desenhar a sua personagem ou parte da história favorita assim com aprender uma música relacionada ou até mesmo preparar a dramatização da mesma para que possa posteriormente apresentada aos pais, familiares e restante comunidade escolar aliando algo que lhes dá prazer a gostam de fazer. É possível ao aluno contactar com novas técnicas de produção de

---

<sup>14</sup> “Narrative is another tool that can bring children to communicative language use.” (*apud Recommendations for early foreign language learning*, Secção B, Capítulo III, disponível em <http://www.goethe.de/lhr/prj/nef/deindex.htm> acesso em 05 de Abril de 2009 às 16:43)

materiais, que possam posteriormente ser usados no seu processo de aprendizagem enriquecendo-o ainda mais. Parte da motivação associada às histórias surge do gosto das crianças em dar-lhes o seu cunho pessoal. Actividades que impliquem escrever um novo final para a história, terminá-la ao seu gosto para posterior comparação com o final real da história, reescrever a história sob a perspectiva de uma das personagens ou até mesmo projectar essa história no futuro são do agrado dos alunos que além de muito motivados, revelam bastante empenho na sua realização<sup>xi</sup>.

A versatilidade que apresentam é também uma das principais características pelo que o professor as deve introduzir nas aulas. Uma mesma história possibilita ao professor trabalhar diversos temas e subtemas assim como utilizá-las como elemento de continuidade, ligação e articulação entre as diversas áreas curriculares. Pela sua versatilidade, recorrendo a uma história o professor poderá desenvolver toda uma unidade temática uma vez que a mesma história poderá ser usada para introduzir, consolidar e concluir o tema. A história de Carle, *The very hungry caterpillar*, é um bom exemplo pois permite ao professor usá-la para introduzir o tópico da alimentação ao mesmo tempo que consolida os dias da semana (ou vice-versa), poderá recorrer a ela para rever o vocabulário da unidade e poderá partir dela para a realização da actividade final da unidade<sup>15</sup>. Os “board books” são especialmente úteis quando se trata de consolidar vocabulário pois além de possibilitar aos alunos recordar a história, é também possível usá-los como se de um enorme “flashcard” se tratasse. Muitos livros de histórias surgem acompanhados por diversos recursos que permitem aos alunos consolidar de forma lúdica o que aprenderam: livros de actividades, jogos de tabuleiro e até mesmo DVD interactivos. Graças à sua versatilidade, o aluno pode também desenvolver uma série de capaci-

---

<sup>15</sup> No ano lectivo 2007/2008 usei esta história para introduzir o tópico da alimentação e como ponto de partida para o projecto final: um cartaz alusivo ao tema, onde representando o percurso natural da lagarta os alunos adicionaram alimentos de que gostavam, recontando a história de forma que fosse a sua história. Contudo, o resultado final, foi bastante semelhante ao apresentado por Carle.

dades tais como a atenção, a compreensão, a concentração, a memorização, enriquecer o vocabulário e conseqüentemente a capacidade comunicativa.

A concentração e a atenção são muito importantes para que a criança aprenda, pois sem elas, a aprendizagem nunca ocorre como desejado. As histórias são dos poucos recursos que o professor tem à sua disposição capazes de acalmar os alunos e canalizar a sua atenção para um mesmo objectivo, a aprendizagem ou consolidação do que estão a aprender. As palavras “Once upon a time...” ou “There was a time...” são palavras mágicas capazes de abrir as portas da imaginação ao mesmo tempo que são potenciadoras do silêncio necessário para a audição e compreensão da história. Os alunos estão atentos durante os momentos em que ouvem a história, concentrados no que estão a ouvir, absorvendo cada palavra, cada frase como se vivesse no texto e a palavra seguinte decidisse o seu futuro na história. Porém se a história for muito longa, os alunos tendem a ficar muito agitados, sendo um indicativo para o professor que é altura de passar a outra actividade mesmo antes do final da história. Este aspecto obriga o professor a usar a sua capacidade de improviso de forma a manter os alunos motivados e interessados. Os alunos sabem que quando ouvem uma história, fazem-no porque existe um objectivo bem definido, pelo que estar atento é deveras importante. O aluno aprende a ouvir tornando-se numa criança capaz de exprimir as suas opiniões e a interagir sendo acima de tudo capaz de respeitar a opinião dos colegas, e reflectir sobre os mais diversos temas, aspecto muito importante para a sua vida futura. Os alunos desenvolvem-se de forma social e interpessoal, tornando-se autónomos e activamente participativos na sociedade, tal como Vygotsky defendia. O carácter inclusivo das histórias vai ao encontro desta teoria e dos pressupostos da escola actual, ou seja, fomentar a participação de todos os alunos, independentemente da sua raça, crença ou origem, de forma que todos tenham papéis e importância igual. Esta inclusão ajuda os alunos a consciencializarem-

se para a importância do contacto com os membros de diferentes culturas, aprendendo ainda trabalhar de forma cooperativa, e aprendendo que não está a trabalhar só por si para atingir um objectivo mas está também a ajudar os colegas a atingi-los. Convém salientar que Vygotsky, na sua teoria, abordou essa mesma questão referindo que os colegas são uma excelente ajuda na realização de determinadas tarefas por parte de alunos com mais dificuldades.

Recorrendo às histórias, o aluno aprende também a distinguir sons, a pronúncia das palavras, a formação da estrutura vocabular e gramatical<sup>16</sup>. Ao distinguir sons, palavras e estruturas que conhece, começa a sentir-se mais confiante pois percebe a história sem no entanto perceber todas as palavras já que associando palavras que conhece às imagens, a história, a partir de determinado, ponto começa a fazer sentido sendo uma importante engrenagem para o desenvolvimento da fluência e compreensão textual. A questão dos sons numa história é muito importante, nomeadamente quando se contacta com a primeira vez com a língua, pois as crianças estão habituadas a um determinado sistema fonético, e as histórias, pela sua riqueza, ajudam o aluno a tomar consciência dessas diferenças. Este aspecto é tão importante que existem livros, no mercado, que podem ser usados com esse mesmo fim. *Frank's Frock, The royal boil, ou Joe's showboat*, pertencentes à colecção “Ladybird reading - Phonics”, da editora Ladybird, são alguns desses exemplos. Estes livros apresentando pequenas histórias, com rima e ritmo adequados, através dos quais é possível à criança praticar os diferentes sons que não fazem parte do seu sistema fonético.<sup>xii</sup>

---

<sup>16</sup> “Pronunciation, speech rhythms, and intonation should be well enough developed so that children can successfully make themselves understood in their new language.” (*apud Recommendations for early foreign language learning*, Secção C, Capítulo I, disponível em <http://www.goethe.de/lhr/prj/nef/deindex.htm> acesso em 05 de Abril de 2009 às 16:43)

Após a leitura da história, o professor poderá colocar questões aos alunos, de forma a testar os seus níveis de atenção, sobre os mais diversos pormenores, ou então propor-lhes que sejam eles a questionar os seus colegas implicando conhecer bem a história e cada detalhe. Contudo, numa aula de inglês, principalmente nos primeiros meses de aprendizagem, a compreensão da história nem sempre acontece pelo que o professor necessita certificar-se que todos perceberam o máximo da história garantindo que as actividades que se lhe seguem sejam desempenhadas de forma correcta e potenciando aprendizagem. Neste caso, recorrer a histórias tradicionais que as crianças conhecem na língua materna, vai possibilitar-lhes a compreensão assim como aumentar os seus níveis de confiança face à novidade linguística. Este aspecto é muito importante porque ajuda a desenvolver o gosto pelas histórias em Inglês tal como permite o desenvolvimento da competência linguística na língua de uma forma mais simples e divertida. Com o Plano Nacional de Leitura, este aspecto tornou-se numa realidade bem presente já que muitas das obras incluídas no plano têm a sua origem na língua inglesa e são trabalhadas pelos professores no ensino do Português. O professor de língua inglesa pode assim sensibilizar o aluno para as diferenças que ocorrem num texto quando é traduzido, podendo mesmo ler as duas versões e tentar que os alunos descubram por si as diferenças entre elas<sup>17</sup>.

Porém, à medida que o aluno vai aumentando o seu vocabulário, a simples associação de uma palavra que conhecem ao som gera a compreensão, e possibilita a formação de imagens mentais. Para que isso aconteça e para se manter a credibilidade da história, devemos ter sempre em atenção que o texto e a imagem correspondem uma vez que a máxima “uma imagem vale mais que mil palavras” aplica-se na perfeição à faixa etária dos alunos do primeiro ciclo.

---

<sup>17</sup> Um bom exemplo deste aspecto, é a história *The Gruffalo*, em que a rima está presente na versão original mas perdendo-se quase na totalidade quando a sua tradução foi feita para Português (*O Grufalão*).

As histórias têm uma enorme componente educativa pois abordam os diversos temas, transmitem valores, distinguem entre o certo e o errado, assim como ajudam as crianças a lidar com os seus conflitos internos. Recorrendo a elas, os alunos desenvolvem os seus sentimentos, a sua forma de os expressar e a forma como encaram e respeitam os sentimentos dos que os rodeiam.

O desenvolvimento da capacidade criativa está intimamente associada ao desenvolvimento da imaginação<sup>18</sup> pois as histórias permitem ao aluno criar um mundo que elas controlam, onde se sentem seguras e onde podem experienciar diversas soluções para os problemas que enfrentam. Sobre este assunto, Simmons (2006) asseverou: “a story makes sense of the chaos e gives people a plot” (37), ou seja, ajudam os alunos a tomarem consciência dos seus conflitos e dos problemas que o rodeiam ao mesmo tempo que lhes oferece um enredo onde os podem encontrar uma solução. O desenvolvimento da imaginação é também muito útil quando a criança tem de produzir algo seu, como um texto, por exemplo, ou seja, quanto mais desenvolvida estiver a capacidade imaginativa mais fácil será para a criança produzir algo original.

No contexto da sala de aula, as histórias desenvolvem a capacidade de compreensão dos factos assim como as ajuda a perceber a estrutura sequenciada na narração dos factos. Ao ouvirem com atenção a história, e ao perceberem a forma como esta está organizada, o aluno desenvolve a sua capacidade para narrar eventos de forma lógica e de forma automática. É frequente encontrarmos marcadores temporais, como “antes”, “depois”, “no dia seguinte”, que ajudam nessa mesma sequenciação, ao mesmo tempo que o aluno se apercebe de determinado acontecimento precede ou se segue a outro.

---

<sup>18</sup> Como refere Bento (2005): “O referencial curricular de qualquer programa de aprendizagem de línguas deve corresponder aos interesses dos alunos, apelar às suas emoções, estimular o seu envolvimento activo, a sua imaginação e criatividade.” (13)

Funcionam ainda como ponto de partida para as aulas de leitura e escrita, sobretudo, nas turmas de terceiro e quarto ano, capacidades essas que estão já contempladas nas Orientações Programáticas da disciplina<sup>19</sup>. Tendo como ponto de partida uma história conhecida, o aluno é convidado a reescrevê-la segundo determinados moldes, como foquei anteriormente, e posteriormente poderá ser convidado a ler essa mesma produção à turma, praticando a leitura e proporcionando a compreensão do texto por parte dos colegas; o gosto pela leitura é também desenvolvido pois são divertidas e ligam-se bem a qualquer área do currículo, sendo uma excelente forma de articulação.

Através das histórias os alunos têm a possibilidade de contactar com mitos e lendas que fazem parte da tradição popular dos países de língua inglesa. É frequente contar aos meus alunos a lenda de St. Patrick de forma a eles compreenderem a sua importância na cultura irlandesa e servindo também de mote para a comemoração deste dia.

Não podemos deixar de referir que a este nível etário o desenvolvimento do gosto pela leitura é uma prioridade, originando Planos Nacionais assim como desenvolvendo a rede de bibliotecas escolares, onde os alunos podem requisitar e ler os livros que mais lhe agradam, ajudando a formar leitores activos. O empenho para desenvolver o gosto pela leitura é tal que a Hora do Conto, a Animação da Leitura assim como a comemoração da Semana da Leitura são promovidos por todas as entidades envolvidas no processo e abrangendo a comunidade escolar ao máximo.

A gestão curricular do primeiro ciclo é flexível proporcionando o contacto com as mais diversas formas literárias e nas quais as actividades extra curriculares (A.E.C.), nomeadamente o Inglês, ajuda a acentuar. A rede de bibliotecas escolares é uma realidade mas nem todas as escolas estão equipadas com uma, onde um técnico

---

<sup>19</sup> Bento (2005) debruça-se sobre o assunto e refere: “a leitura e a escrita podem desempenhar um papel de apoio crítico e não devem ser negligenciadas” (13)

qualificado para o efeito possa realizar o seu trabalho. Apesar da enorme importância que estas têm no desenvolvimento do gosto pela leitura, gostaria de salientar apenas um aspecto que considero negativo. Para esta crítica, baseio-me apenas no conhecimento das bibliotecas escolares que conheço ressaltando sempre que existem excepções. Sendo o ensino do inglês uma realidade no panorama do primeiro ciclo, considero que seria vital que existissem publicações em língua inglesa de forma a incentivar mais os alunos aspecto que não acontece nas bibliotecas escolares.

Porém, nas escolas onde não existem bibliotecas escolares, o professor titular de turma, muitas vezes em articulação com o professor as A.E.C., desenvolve diversas actividades durante a hora do conto. Outras, e em parceria com as bibliotecas municipais, desenvolvem actividades de Animação da Leitura em que o aluno tem a possibilidade de contactar com livros, as histórias e desenvolver actividades relacionadas com o tema (exposições, por exemplo).

No caso concreto do Agrupamento de Escolas Ribeiro Sanches, em Penamacor, apenas uma escola do primeiro ciclo está dotada de Biblioteca escolar e não existindo actividades de animação da leitura nas restantes, cabe ao professor dinamizar horas dedicadas ao conto, como ferramenta para retomar o trabalho interrompido<sup>xiii</sup> e como forma de desenvolver a literacia.

A escola E. B. 1 de Benquerença é um óptimo exemplo onde isso acontece. Após a aula de inglês, e como forma de retomar o trabalho interrompido, a hora do conto decorre e onde todo o tipo de histórias são trabalhados pela professora. Além de ouvirem uma história os alunos exploram todos os pormenores do livro (ilustrações, autores, grafismos) e como é uma actividade que decorre frequentemente, a análise das obras acontece naturalmente. Seguidamente à exploração das obras, os alunos são convidados a desenvolver todo o tipo de actividades. Nesta escola, todos os professores e pais estão

envolvidos. Muitas das vezes, de forma a quebrar a rotina, pais e restantes professores são convidados a contar histórias nos diversos formatos, promovendo situações muito ricas em aprendizagem para os alunos. Costumo assistir e participar na hora do conto, nesta escola, e é muito interessante ver a reacção das crianças às diferentes histórias e formas de as narrar. É também frequente aos alunos ouvirem histórias portuguesas e inglesas permitindo-lhes estabelecer o paralelismo entre as duas versões. No meu entender, esta escola prima pelas boas práticas e os alunos revelam um comportamento literário bastante desenvolvido uma vez que a hora do conto os ajuda a ganhar confiança, a formular as suas questões expressando dúvidas ao mesmo tempo que desenvolve as ideias e a capacidade de raciocínio.

As actividades da Semana da Leitura proporcionam, a nível geral, grande número de experiências pois os alunos contactam com livros e histórias que não conheciam ao mesmo tempo que os responsáveis pelo decorrer das actividades fazem o possível para que convidados contem histórias das mais diversas formas. Os alunos tendem a gostar das histórias que ouvem despertando mesmo a vontade de ouvirem e de quererem mais, aspecto que referem nas apreciações que fazem das actividades.<sup>xiv</sup>

As histórias são assim um recurso importantíssimo e a sua utilização tem imensas vantagens facilitando o desenvolvimento de todas as capacidades do aluno. Contudo, a história não termina quando chega ao fim e fechamos o livro, pois além de possibilitar inúmeras actividades, estas permanecem na memória para sempre com mais ou menor pormenor. São uma ferramenta pedagógica de destaque no que diz respeito ao desenvolvimento da fluência, enriquecimento vocabular, e gramatical, sendo impulsor de comunicação efectiva quer a nível escrito quer oral. O professor de inglês deverá assim utilizá-las sempre que possível mas deve ter sempre presente que o exces-

so também não é bom, tornado um excelente recurso num banal como qualquer outro, sendo por isso vital que a sua utilização seja balanceada, bem ponderada e preparada.

Existem várias formas de contar uma história numa aula: o professor poderá contá-la em voz alta sem recorrer a livros ou poderá contá-la a partir de um. As duas formas apresentam vantagens e possibilitam diferentes pontos de intervenção durante o momento que se conta. Contudo antes de contá-la, o professor deverá preparar-se e estar ciente de determinados aspectos que deverá ter em conta não só ao contar a história mas também ao escolhe-la.

Antes de mais o professor deverá definir os objectivos que pretende atingir com a utilização da história e que actividades pretende desenvolver. Depois deverá escolher uma história de acordo com o tema que está a tratar e que se encaixe facilmente nos objectivos e actividades definidas para a aula. Não há nada pior que usar uma história descontextualizada, pois até os próprios alunos sentem que estão a ouvir uma história só por ouvir, e não é isso que se pretende. Caso isso aconteça, os alunos desmotivam e perdem o interesse por mais interessante que a história seja.

Ao escolher uma história para usar na aula, o professor deverá ter em atenção se a história é dinâmica, está de acordo com os objectivos de aprendizagem traçados, se a sua linguagem é simples, repetitiva, capaz de despertar a curiosidade do aluno, fomentando não só a sua imaginação, o seu espírito crítico mas também a sua participação na aula. O conteúdo da história deve ser relevante e adequado às necessidades dos alunos possuindo ilustrações claras, atractivas, adequadas ao texto pois ajudam a reforçar o seu significado e auxiliam o aluno na compreensão do mesmo. O professor de Inglês, que trabalhe com crianças entre os seis e os dez anos, não se deve esquecer que os alunos mudam de gostos muito facilmente, tal como acontece com as suas necessidades. Para um aluno de primeiro ou segundo ano, as histórias devem ser extremamente

repetitivas de forma a facilitar a memorização, a sua linha de acontecimentos deve ser simples, clara, segundo uma linha cronológica<sup>20</sup> que propicie o trabalho oral. As imagens devem predominar sobre o texto, devem ser divertidos, conterem o elemento misterioso. Deve ainda estar consciente, mesmo achando aborrecido e que não vale a pena, que os alunos, ao gostarem da história, vão pedir para ouvi-la vezes sem conta. Por outro lado, um aluno de terceiro ou quarto ano necessita de histórias com uma sequência de eventos mais elaborada, muitas vezes com acções a decorrer em paralelo, com repetições e vocabulário mais elaborado. A história a usar deverá ser dinâmica, breve (os alunos tendem a cansar-se muito facilmente), capaz de atrair a sua atenção, com vocabulário, adaptado à sua idade e nível, que proporcione à criança perceber o máximo da história sem dificuldade. O vocabulário e a gramática simples adaptada ao nível do aluno permitem que este acompanhe a história mais facilmente e que memorize as estruturas espontaneamente.

Qualquer história, independentemente da sua natureza, tem princípio, meio e fim e estas três partes principais apresentam determinados detalhes da história. O contexto é apresentado ao leitor/ ouvinte que toma conhecimento sobre determinados aspectos da história tais como o local onde decorre, as personagens e as suas características. Seguidamente, é anunciado o problema, a acção principal da história, seguido do ponto alto da história, da solução para o problema e da moral da história. Fireman declarou que: “Good stories are coherent, organised, meaningful and compelling (*apud* Haven, 2007, 75).

Após definir os objectivos e escolher a história, o professor deverá decidir de que forma irá contar a história e poderá fazê-lo de diversas formas: lê-la recorrendo a

---

<sup>20</sup> Os livros escritos e ilustrados por Eric Carle são uma boa opção. Ajudam o aluno a desenvolver o vocabulário e a familiarizar-se com a sequência lógica. *Today is Monday*, deste autor, apresenta os dias da semana e os alimentos consumidos nesses dias, de forma repetitiva e sequenciada.

um livro, contá-la oralmente e livremente ou simplesmente usar uma história gravada em CD narrada por um falante nativo, ou ainda serem os alunos a fazê-lo.

Recorrendo à gravação da narração de uma história a partir de um CD, com vozes de falantes nativos, é vantajoso pois a criança tem a possibilidade de contactar com a correcta pronúncia, entoação e ritmo das palavras e já que as crianças a adquirem com muita facilidade, este recurso é uma mais-valia neste aspecto. No entanto, o professor deverá munir-se de imagens e ou material visual alusivo à história de forma a ajudar os alunos a compreendê-la. Apesar de ser benéfico em termos de desenvolvimento da audição, acaba por ser desvantajoso por não ser acompanhado pela imagem. Contudo, começam já a surgir no mercado livros acompanhados com a narração da história em CD, ou apenas DVD<sup>xv</sup> com diversas histórias, possibilitando aos alunos visualizar e acompanhar a história ao mesmo tempo que contactam com a pronúncia de um falante nativo.

Não optando por esta opção, o professor deverá então decidir se vai contar a história, lendo-a do livro, ou se o fará de forma mais livre sem o utilizar. Tanto de uma forma como de outra, o professor encontrará vantagens e também algumas desvantagens. Independentemente da forma que o faça, o professor deverá contar uma história que aprecie e que também seja da preferência dos alunos, pois não há nada pior que contar ou ouvir uma história de que não se gosta. Todavia, no caso de optar por uma história que nem seja do seu total agrado, o professor jamais deverá emitir juízos de valor ou catalogá-la pois essa função cabe aos alunos, estando também a ajudá-los a reflectir e desenvolver a sua capacidade para exprimir opiniões.

É também de vital importância que o professor conheça o texto, mesmo que leia a partir de um livro, já que não existe nada pior que gaguejar e mostrar-se inseguro com a leitura, porque esse aspecto pode quebrar a magia da história e desmotivar os

alunos. Independentemente da forma como irá contar a história, o professor deverá acreditar na história que está a contar, pois essa crença passará também para os alunos possibilitando a sua entrada num mundo mágico e conseqüentemente desenvolvendo a imaginação e criatividade. Sempre que possível deve mimar a história, levando os alunos a segui-lo; a linguagem deverá adaptar-se ao nível dos alunos, aspecto também ligado à importância de conhecer a história e só conhecendo o texto, o professor poderá verificar se se adequa ao nível dos alunos ou não, sendo também possível encurtá-la, eliminar aspectos que não são importantes para a compreensão da história já que, apesar de gostarem de ouvir histórias os alunos perdem o interesse muito facilmente se esta for muito longa.

Se optar por contar a história a partir de um livro, apesar de não saber a história na totalidade, este deverá conhecer o texto pelos motivos supra citados. Caso escolha fazê-lo desta forma deverá optar por livros de maiores dimensões (os “Big Books” e os “Board Books” são uma boa opção), de forma que todos os alunos possam observar as ilustrações, facilitando a sua compreensão. O professor poderá decidir ler as diferentes passagens do texto, alternando com a exploração da imagem, ou então contar todo o texto, e mostrar todas as imagens no final como forma de recapitular a história.

Recomenda-se ainda o recurso a livros de capa dura, mais resistentes, pois os alunos vão querer manusear o livro e descobrir as ilustrações e o texto por si. Recorrendo aos livros, o professor encoraja os alunos para a leitura e são uma boa forma de manter o interesse dos alunos.

Contudo, apesar destes aspectos, o professor não deve ler demasiado rápido, pois dificultará a compreensão por parte dos alunos. A sua leitura deverá ser calma, pausada, criando sempre que possível momentos de suspense. A voz deve manter o tom

e intensidade certa para que os alunos consigam ouvir o professor, e mudar o ritmo consoante o ritmo da história enriquece o processo.

Ao contar, por exemplo, a história *We're going on a bear hunt*, o professor deverá mudar o ritmo pois existe a repetição de um refrão que torna a história numa espécie de “chant”, deverá cantá-lo ou lê-lo num tom mais alegre. Neste caso, poderá incentivar os alunos a acompanhá-lo, desencadeando o processo de memorização.

As pausas durante a narração, para verificar a compreensão do texto, também são recomendadas, pois só assim o professor garante que todos estão a acompanhar a história. Ao contar a história desta forma, o professor não deverá falar para o livro, deverá manter o maior contacto possível com os alunos pois só assim eles reconhecem que foi uma actividade preparada para eles.

Por outro lado, ao escolher contar a história livremente, o professor desperta no aluno o sentimento de que está a ouvir algo único, uma história original, onde a repetição ocorre naturalmente e onde a linguagem está de acordo com a audiência. Contar uma história desta forma desperta alegria e permite ao professor mimar a história ao mesmo tempo que a conta, atribuindo determinadas gestos a determinadas personagens que os alunos podem fazer sempre que ouvirem uma referência a uma determinada personagem, por exemplo. O professor consegue ainda gerir melhor o comportamento da turma, visto poder girar por toda a sala e manter contacto visual com os alunos. O processo torna-se assim mais interactivo e dinâmico possibilitando o envolvimento de todos os alunos e favorecendo um ambiente de sala de aula mais divertido, motivador e interessante. Neste caso, a voz torna-se ainda mais importante, pois é o recurso principal que temos para contar a história, e nos permite acentuar as palavras mais importantes que queremos que os alunos interiorizem.

Tanto numa situação como na outra, o silêncio é fundamental, pelo que o professor deverá esperar que todos façam silêncio e que estejam atentos. Uma boa técnica é sentar os alunos no chão, em círculo, ou na sua impossibilidade alterar a disponibilidade da sala ou distribuir os alunos de forma diferente.

De uma forma geral, grande parte dos professores, onde me incluo, optam por narrar uma história a partir de um livro. Todavia, a opção de narração livre não se deve descartar por todos os benefícios que acarreta e pelo clima de sala de aula que proporciona. Mas julgo que muitos professores optam por contar histórias desta forma por não se sentirem à vontade para contar a história de outra forma. Mas enquanto seres humanos dotados de capacidade comunicativa e capazes de desenvolver tais tarefas, julgo que se devemos tentar fazê-lo desta forma, apesar de ser difícil fazê-lo das primeiras vezes. Como diz Walsh (2003): “We all have the gift of storytelling” (s/ página). Mesmo que seja difícil e não se sinta à vontade, o professor nunca deverá recorrer a notas para o fazer, uma vez que existem recursos mais apelativos para o fazer: usar “story boards”, desenhar no quadro, recorrer a fantoches, e até mesmo improvisar. O professor deverá ter sempre presente que contar uma história não é só ler, é gesticular, mimar, usar expressões faciais e linguagem corporal, é acima de tudo dar vida à história. Se, enquanto professores, tivermos presentes estes aspectos ao planear uma aula com história, o professor além de desenvolver a literacia do aluno, está também a despertar o gosto da criança pela língua inglesa, e quando isso acontece posso dizer que um dos grandes objectivos do Programa de Generalização do Inglês no Primeiro Ciclo foi atingido.

Pedir às crianças que escolham uma história para a contarem aos colegas é também uma boa forma de as apresentar, pois além de desenvolver a fluência, a entoação, ritmo e leitura, as crianças sentem-se motivadas por estarem no primeiro plano do

processo de ensino e aprendizagem. Nesta situação o professor deverá ajudar a criança na preparação da história, sobretudo a leitura, pois ao ser hesitante pode levar o aluno a sentir medo e insegurança e, conseqüentemente, desmotivar.

Caso o professor opte por ser ele a contar a história, deverá ter presente, que o professor, tal como Livo e Rietz afirmaram, é: “the one who can take us safely from one time, place and reality to another and back again” (*apud* Cooper e Collins, 2005, 31) e para que isso aconteça deverá manter contacto visual com os alunos de forma que as crianças percebam que estamos a falar com elas, encarnar as vozes das diferentes personagens do texto, tornando-a mais dinâmica e divertida ao mesmo tempo que lhe associa gestos e expressões faciais capazes de ajudar a caracterizar e distinguir as diversas personagens. Deverá ser capaz de criar momentos de pausa fomentando o suspense, despertando a curiosidade e prendendo os alunos à história.

Quando o professor conta a história com empenho e dedicação, os alunos tendem a manter-se atentos, reagem das mais diversas formas desenvolvem a sua forma de pensar. A reacção do aluno é também sinónimo quando as coisas não estão a correr bem, principalmente quando o comportamento começa a alterar-se significativamente. Nestas situações, o professor deverá fazer uma análise rápida da situação e verificar se o mau comportamento é generalizado ou não. Caso seja generalizado, poderá estar relacionado com o desempenho do professor pelo que deverá optar por uma postura diferente, animando a leitura, envolvendo os alunos o mais possível. Contudo, a agitação poderá surgir sempre que alguém ou algo interrompe o normal decorrer da aula. Quando isto ocorrer por outros motivos pelo que o professor deverá agir com naturalidade, resolver a situação e prosseguir a aula. Poderá aproveitar, por exemplo, para recapitular o que foi narrado até ao momento. O importante é não quebrar a magia nem nunca terminar a narração de uma história como punição para o mau comportamento da turma.

Como referi anteriormente, a escolha da história e do tipo de livro é também muito importante neste processo. Caso se pretenda que o aluno possa manusear o livro, convém levar para a aula livros mais resistentes, pois o passar de mão acaba por danificar os livros e não nos podemos esquecer que muitos alunos querem tanto pegar no livro que acabam por tirá-los à força das mãos dos colegas. Os livros de capa mole não são por isso aconselhados para alunos desta faixa etária. Na minha opinião, “board books” e livros de capa dura são os ideais, pois dadas as suas características são muito mais resistentes. Muitos livros possuem ainda recortes e dobragens feitas de propósito para que o aluno possa descobrir e brincar com eles. Além do material dos livros, o professor poderá ainda optar por ler uma história preparada exclusivamente para o tema (“Realbooks”) ou então optar por levar um livro preparado especificamente para aquele nível de ensino (“Graded readers”). Os “Realbooks” possuem imagens a cores, são divertidos, excitantes, motivadores e satisfazem as necessidades dos alunos. Geralmente, são acompanhados por versões áudio e vídeo. Apesar destas vantagens, são livros caros, longos, com determinado tipo de vocabulário e implicam quase sempre que a criança tenha conhecimento prévio do mesmo.

Por seu lado, os “Graded readers” têm um formato mais pequeno, com textos mais curtos e cuja linguagem é controlada pelo nível determinado pelo editor. São um ótimo recurso para desenvolver a linguagem individual. Contudo, o tipo de linguagem pode ser demasiado controlada e o sistema de níveis varia de editor para editor. Tal como os “Realbooks”, o conjunto de livros é dispendioso.

Os livros escolhidos para serem trabalhados nas aulas devem ser ilustrados de forma coerente e apelativa. As imagens desempenham um papel importante na forma como os alunos compreendem a história, e podem funcionar como ponto de partida para a realização das mais diversas actividades. Como forma de introduzir a histó-

ria, o professor poderá mostrar uma parte da história e levar os alunos a especular sobre o tema que vai ser tratado. O mesmo também pode ser feito recorrendo às imagens da capa e da contra-capa. Deverá sempre começar por analisar o título da obra, capa e contra capa do livro (se for utilizado), levando o aluno a descobrir o tema da história por si, aumentando o interesse. Podem ser ainda usadas para rever vocabulário ou introduzir novas palavras assim como têm um papel importante na motivação dos alunos. Porém, é importante estarmos cientes que, como qualquer elemento, trabalhar uma imagem em demasia pode tornar-se aborrecido levando, em muitos dos casos, a criança a afastar-se do objectivo principal.

Os “Story Boards”, por serem compostos sobretudo por imagens, funcionam como um excelente recurso sempre que o professor pretende contar uma história sem recorrer a um livro. Apresentam-se, em contexto de sala de aula, como uma boa maneira de introduzir a história, de apresentar o local onde a acção decorre e apresentar a personagens, assim como auxiliam o professor caso ele se esqueça de algum detalhe de história. Graças a eles o aluno vê a história como uma sequência de imagens que lhe permitem visualizar e contar a história da forma que quiser ao mesmo tempo que desenvolve a sua memória visual. São um excelente recurso que pode ser usado como ponto de partida para as actividades de escrita. Uma das vantagens é permitir aos alunos serem os próprios a criar as imagens a ser usadas podendo até adicionar-lhes balões de fala. Muitas das questões que se colocam quanto à utilização desta técnica, e eu própria também a coloquei quando contactei com ela pela primeira vez, prende-se com o número de imagens que devemos usar. Não existe, no entanto, um número definido, o importante é usar o mínimo possível e onde seja possível representar o máximo: local onde decorre a acção e as personagens, uma parte importante da história, o ponto alto da história, a solução para o problema apresentado e a conclusão da história. No meu entender, quatro

imagens são suficientes e sendo que a primeira imagem pode ser utilizada e modificada para surgir na conclusão uma vez que o que é apresentado na primeira imagem sofre a acção dos acontecimentos da segunda e terceira imagem, ocorrendo uma modificação desta para, geralmente, algo positivo. É uma técnica muito vantajosa e que permite quer a professores quer a alunos a aprendizagem de uma forma positiva e motivadora e na qual todos têm um papel activo.

Não poderia, no entanto, terminar esta segunda parte do capítulo sem referir os benefícios da narração de histórias na aula de inglês no desenvolvimento de leitores activos de obras em língua inglesa assim como cidadãos capazes de obter e perceber a informação em diferentes suportes.

A leitura de histórias, de uma forma geral, ajuda a aumentar e a desenvolver a literacia. O aumento dos níveis de literacia é um dos principais objectivos que regem os currículos da educação primária por toda a Europa. Ao proporcionarmos aos alunos uma aprendizagem rica e diversificada, os níveis de literacia tendem a aumentar. Contudo, ampliar a literacia não é só aumentar o número de leitores activos, pelo menos isso não se justifica na sociedade actual. A UNESCO, em 2004, apresentou uma definição do que se deve entender como literacia, na sociedade contemporânea e com a qual concordo: 'Literacy' is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning to enable an individual to achieve his or her goals, to develop his or her knowledge and potential, and to participate fully in the wider society." (13).

Perante esta definição, posso afirmar que ao introduzir histórias, na sala aula de inglês, e sendo uma ferramenta pedagógica que possibilita usar técnicas diversificadas assim como o desenvolvimento de várias actividades recorrendo a todo o tipo de

material que temos à nossa disposição, estamos a aumentar os níveis de literacia num plano mais abrangente pois as crianças aprendem e desenvolvem capacidades das diferentes áreas curriculares e que como afirma Coleman (2007): “Perhaps literacy is simply the skills with which we communicate” (14), ou seja, literacia são todas as capacidades que temos ao nosso dispor para comunicar e quando o fazemos, não recorremos apenas a palavras, fazemo-lo através de gestos, expressões e até mesmo imagens, pelo que uma história possibilita isto tudo e muito mais.

A introdução de histórias na sala de aula permite o desenvolvimento primário da audição e da oralidade uma vez que o aluno aprende a ouvir, a colocar dúvidas, exprimir opiniões assim como aprende a compreender os factos que ouviu. Apenas numa fase posterior irá desenvolver a leitura e numa fase mais tarde a escrita<sup>21</sup>.

Além de desenvolver estas quatro capacidades, a introdução de histórias desenvolve também o que designamos por literacia emocional. Ouvir uma história desencadeia determinados processos cognitivos que levam os alunos a desenvolverem os seus sentimentos assim como aprendem a controlá-los e a expressá-los.

De uma forma geral, ouvir ou ler histórias na aula possibilita ao aluno desenvolver o gosto pela leitura, essencial para que se torne num cidadão activo e preparado para a vida em sociedade, capaz de desempenhar tarefas diferentes e recorrendo aos mais diversos materiais. Um cidadão capaz de ouvir e aceitar os que o rodeiam, de exprimir as suas opiniões, crenças e vontades, assim como os seus sentimentos com maior facilidade.

O professor deverá assim ter em atenção todos os aspectos quando pensar em contar uma história na aula pois só desta forma poderá desenvolver a tão desejada literacia. Para tal cabe-lhe ainda planear e preparar cuidadosamente as actividades a

---

<sup>21</sup> Sobre o assunto Coleman (2007) declarou: “Literacy unites the important skills of reading and writing. It also involves speaking and listening” (14)

desenvolver com os alunos, facilitando ainda mais o processo de aprendizagem e aumentando naturalmente a literacia.

### **III. Histórias e actividades que se podem realizar na aula de Inglês de *Young Learners*.**

As histórias possibilitam desenvolver diversas actividades, que podem desenvolver-se antes, durante e depois da sua leitura. Muitas histórias são ideais para preparar uma unidade temática, podendo ser usadas como recurso ao longo de várias aulas. Como referi anteriormente, as actividades que podemos desenvolver esgotam-se na imaginação de quem as planifica, pelo que as que aqui apresento são alguns dos exemplos, usados por mim nas minhas aulas, que podem ou não ser seguidos tal qual aqui os apresento, podendo ser ajustados às necessidades dos alunos.

Porém antes de passar a referir algumas actividades, acho pertinente referir algumas histórias que podem ser usadas no contexto da aula.

*The very hungry caterpillar* de Eric Carle<sup>22</sup>, é uma obra excelente para trabalhar os alimentos e os dias da semana assim como permite a articulação com estudo do meio no que diz respeito ao ciclo da vida. O livro encontra-se impresso nos mais diversos formatos e sendo acompanhado por um livro para colorir. O vocabulário e as estruturas gramaticais são simples, de fácil compreensão, onde predomina a repetição. As ilustrações estão adequadas e ajudam a compreender a história. *The very tiny seed* é um livro semelhante ao anterior, com as mesmas características e também ele abordando o ciclo da vida, e as alterações que ocorrem na natureza ao longo das quatro estações

---

<sup>22</sup> Eric Carle (1929-Presente) é talvez o escritor e ilustrador que mais histórias produz e que são lidas e discutidas nas aulas de inglês de *Young Learners* por todo o mundo.

do ano. Esta história permite ainda a articulação com a língua portuguesa e a análise do poema *Insecto*<sup>xvi</sup> de Alice Gomes.

*Brown bear, brown bear, what do you see?* do mesmo autor apresenta vocabulário simples e repetitivo, ideal para alunos entre os seis e os sete anos de idade. Rica em ilustrações, ajuda os alunos a desenvolver a capacidade de memorização ao mesmo tempo que aprende as cores e se apercebe do facto que a cor precede o nome do animal, estabelecendo assim um ponto de comparação entre a língua inglesa e a materna. O professor tem a possibilidade de ensinar não só as cores mas também os animais, assim como praticar a estrutura “What do you see?/I see...”

*We're going on a bear hunt*, de Michael Rosen, apresenta uma linguagem simples, repetitiva, assemelhando-se a uma música, que o professor poderá cantar e incentivar os alunos a fazer o mesmo. Esta história aborda uma aventura e a riqueza onomatopaica, que encontramos ao longo do texto, dá-lhe ainda mais vivacidade. É útil para se consolidar os adjectivos e os vários espaços naturais. Tal como outras histórias existem várias versões, embora no caso concreto desta, recomende a aquisição do “Pack DVD” composto pelo livro em capa dura, um jogo de tabuleiro e um DVD com a história ricamente ilustrada e narrada por falantes nativos. Considero esta obra ideal para alunos de terceiro e quarto ano.

*Winnie, the witch*<sup>23</sup>, de Valerie Thomas, é um dos livros de língua inglesa que mais interesse desperta nos alunos. Primeiramente pelas ilustrações e personagens, muito útil para trabalhar durante a época do Halloween. Depois porque os alunos contactam com esta obra nas aulas de língua portuguesa ao abrigo do Plano Nacional de Leitura. Esta história é um dos inúmeros exemplos de obras de origem inglesa que se encontram inseridas no Plano Nacional de Leitura, com as quais os alunos contactam

---

<sup>23</sup> “ A bruxa Mimi”, tradução do título para Português.

frequentemente. Como já referi anteriormente, quando um aluno contacta com uma história em inglês que lhe é familiar tende a gostar de ouvir histórias na nova língua.

Para terminar a minha referência a algumas obras, gostaria de referir *The Gruffalo* de Julia Donaldson. Esta história, internacionalmente premiada, tem lugar em qualquer sala de aula de inglês pois contém todos os elementos que as crianças apreciam: uma criatura imaginária, presença de ritmo, rima, repetição, onomatopéias, e imagens extremamente apelativas, que reforçam a aventura vivida pelo rato e pelo Gruffalo. A história permite trabalhar e reforçar vocabulário relativo aos animais que vivem na floresta assim como os locais onde habitam. Existe um livro de actividades sobre a história com propostas que os alunos podem realizar, consolidando o vocabulário que encontram na história. Este livro foi também traduzido para Português, *O Grufalão*. Todavia, na minha opinião, muito da magia que a versão original tem, perdeu-se na tradução. É uma boa obra para estabelecer a diferença entre as duas versões que pode ser o próprio aluno a descobrir.

Estas são apenas algumas das obras cuja leitura e exploração na sala de aula considero interessantes. Todavia, as Orientações Programáticas para a disciplina apontam várias histórias que podem ser usadas no tratamento dos mais diversos temas e que podem ser exploradas da forma que o professor achar conveniente. Após a escolha da história é tempo para de planear as actividades a desenvolver e através das quais queremos que os alunos atinjam os objectivos que traçámos.

#### **A) Actividades a desenvolver antes da história.**

Estas actividades funcionam como uma preparação para a história que se vai ouvir, tendo uma grande componente motivacional.

O professor poderá usar uma imagem da história ou parte de uma imagem (capa, contracapa, imagem da personagem principal), levando os alunos a especular sobre a história, as personagens ou sobre o tema. Deve-se explorar ao máximo as informações da capa e contra-capa pois são ricas fontes de informação. Existem, no entanto, algumas actividades nas quais os alunos podem ter um papel activo.

O professor poderá dar aos alunos um conjunto de palavras relacionadas com o tema e eles terão de produzir frases sobre o que julgam que irá acontecer na história.

Pode começar-se também por dar um título aos alunos, levando-os a escrever uma história tendo-o como ponto de partida. Em seguida, cada aluno lê a sua história à turma, e só em seguida ouvem a história original contada pelo professor. É uma actividade que desperta muito interesse pois os alunos gostam de ver quem se aproximou mais da realidade. É importante ter em atenção que os alunos não devem produzir textos muito longos, uma vez após a sua escrita terão de os ler. Uma vez que as aulas de Inglês no Primeiro Ciclo são de quarenta e cinco minutos, esta actividade acaba por ficar limitada, pelo que o mais coerente é dividir esta actividade por duas aulas, por exemplo. As histórias produzidas e ilustradas pelos alunos podem ser posteriormente compiladas pelo professor.

### **B) Actividades a desenvolver durante a história.**

Estas actividades são muito úteis pois ajudam os alunos a melhor compreender a história ao mesmo tempo que momentos chave ao mesmo tempo que é realçado o vocabulário ou as estruturas gramaticais mais importantes. Contudo deve ter-se

em atenção que estas actividades têm como objectivo ajudar os alunos a compreender a história, não devendo em momento nenhum fazer com que percam a linha de raciocínio.

Durante conta a história, o professor deverá sempre que possível mimar a história de forma que os alunos consigam acompanhar até conseguirem fazê-lo sozinhos. Quando os alunos atingirem esse nível, poderão ser eles próprios a contar a história. Esta actividade funciona bem com histórias com muitas repetições.

Uma das actividades básicas e que praticamente todos os professores de inglês utilizam, é pedir aos alunos que coloquem o braço no ar, por exemplo, sempre que ouvirem determinada palavra. Há algum tempo adquiri um livro com uma história relacionada com o natal e sempre que os alunos ouviam determinada palavra deveriam carregar no botão correspondente produzindo um som semelhante<sup>xvii</sup>.

Pode também dar aos alunos um conjunto de imagens, que em pares ou em grupo deverão, ordenar à medida que vão ouvindo a história. Esta actividade obriga os alunos a estarem concentrados e atentos, assim com desenvolvem a sua capacidade auditiva e dão a possibilidade ao aluno de verem a história sequenciada através de imagens.

À medida que o professor conta a história, vai intercalando a narração com perguntas. Esta técnica é principalmente útil quando a associada a histórias que são familiares ao aluno possibilitando relembrar determinados detalhes, desenvolver a memória e ao mesmo tempo a escrita, visto que terão de anotar a resposta ao mesmo tempo que ouvem a história. Este tipo de actividade é especialmente recomendado para alunos com um nível mais avançado.

### **C) Actividades a desenvolver depois da história.**

Estas actividades têm como principal objectivo testar a compreensão do aluno relativamente ao que ouviu. Para isso o professor poderá colocar perguntas rápidas sobre o texto, podem desenvolver-se fichas de trabalho, produzir posters ou “Board Stories”. Estas actividades devem ter uma grande componente criativa estimulando o aluno para a escrita de resumos e reflexões.

Se a história for muito longa, o professor deverá fazer uma pausa, explorando todos os detalhes referidos até ao momento e levando os alunos a escrever o que pensam ser o final da história. Depois de escrito, lido à turma, pode ser comparado com o final real da história que estavam a ouvir.

O professor informa os alunos que deverão anotar todas as palavras que ouvirem relacionadas com determinado tema (alimentos, por exemplo). No final da história, pede aos alunos que se juntem em grupos e que comparem as palavras que ouviram, completando assim a lista de cada um. Depois pede-se aos alunos que escrevam uma nova história tendo como ponto de partida essas mesmas palavras. É uma actividade que desenvolve todas as capacidades dos alunos. Apesar de se iniciar ainda durante a leitura da história, esta só estará concluída depois pelo que é pertinente incluí-la nesta secção.

Os alunos poderão ter de reescrever a história sob a perspectiva de uma das personagens secundárias da história, escrever uma carta à personagem principal, dar um final diferente ou até mesmo reescrever a história como se se passasse noutra época (*O Capuchinho Vermelho* do século XXI, por exemplo).

Pode ainda partindo de vocabulário novo que os alunos tenham adquirido produzir uma história colectiva em que cada um dá continuidade ao que o outro escre-

veu ou até mesmo reescrever a história transformando os alunos nas próprias personagens da história.

Histórias de imagens surgem como uma boa actividade a desenvolver na sala de aula. Começa por se dar aos alunos, previamente divididos em grupos de quatro ou cinco, um conjunto de imagens pedindo-lhes em seguida que as ordenem. Após esta primeira tarefa, os alunos são convidados a associar frases a estas imagens ou então, se forem alunos de um nível mais avançado, pedir-lhes que escrevam as frases. Posteriormente, é pedido aos alunos que leiam oralmente a história e que após este momento, passem à escrita e ilustração da história, podendo nesta fase fazê-lo usando a técnica que desejarem. Esta actividade permite desenvolver o trabalho cooperativo assim como as quatro capacidades básicas.

Estes são apenas alguns dos exemplos de actividades que podem ser feitas na sala de aula. Contudo, não nos devemos esquecer, que lidando com crianças com pouco tempo de aprendizagem da língua inglesa, produzir um texto é algo difícil pelo que o professor deverá ter a capacidade de gerir a atenção dada a cada aluno ou a cada grupo de forma a ser semelhante para todos e para que textos semelhantes possam ser produzidos.

As histórias acompanham o ser humano desde os tempos mais remotos, tendo sempre uma função lúdica, pedagógica e comunicativa. Usá-las no processo de ensino torna-se assim de vital importância uma vez que as crianças podem aprender através de um recurso do seu agrado e que estão habituados a ouvir desde que nasceram.

Revestem-se ainda de mais importância, quando as inserimos nas aulas de Inglês que decorrem no Primeiro Ciclo e que abrangem milhares de crianças, entre os seis e os dez anos, por todo o país. As histórias são breves, simples, enriquecidas com

vozes de animais e onomatopeias, com linhas de acção lineares e de fácil compreensão e ricamente ilustradas. Pelas suas características, são recursos lúdicos e pedagógicos versáteis, capazes de desencadear os mais diversos processos cognitivos, motivadores assim como desenvolvem as quatro capacidades básicas: audição, expressão oral, expressão escrita e leitura.

Por serem repetitivas ajudam a desenvolver e consolidar vocabulário novo assim como permitem ao aluno contactar com a língua em contexto. Fomentam a concentração, a memorização, a curiosidade e o sentido de descoberta e levam os alunos a interessar-se pela cultura dos outros povos e por outras áreas do saber.

Além do desenvolvimento cognitivo que promovem, possibilitam ainda ao aluno desenvolver-se enquanto ser social, cooperante, capaz de conviver numa sociedade cada vez mais competitiva. Com elas os alunos aprendem valores, a respeitar opiniões e a expressar os seus sentimentos. São recursos que desenvolvem a socialização assim como promovem a aprendizagem inserida num contexto social, tal como Vygotsky defendia. Contactar com histórias permite-lhes estabelecer diferenças culturais e linguísticas entre a sua língua materna e a língua estrangeira, neste caso concreto, o Inglês.

Em termos de ambiente de sala de aula, este torna-se mais alegre, interessante, onde o aluno tem vontade de estar e onde existe uma boa relação entre professores e alunos. A aprendizagem processa-se de forma natural em contacto com actividades que gostam de fazer. Ao narrar histórias na aula de inglês, o professor promove o desenvolvimento da capacidade de pensar e raciocínio, levando-o a distinguir o real do que é imaginário.

O professor tem ao seu dispor uma grande variedade de histórias e de actividades que pode desenvolver com os seus alunos. Todavia e dada esta variedade, nem

sempre é fácil escolher o que se pretende fazer, pelo que se deve escolher calma e ponderadamente e a sua utilização dever ser planeado com bastante atenção e todo o material necessário para a sua exploração deve ser cuidadosamente escolhido, de forma a estar adequado ao nível e reais necessidades dos alunos. A forma como conta a história também pode variar mas deve ter-se em mente que “A story is told eye to eye, mind to mind and heart to heart” (Provérbio escocês).

Aliar as histórias ao desenvolvimento de um projecto europeu, envolvendo vários países e várias culturas, é uma mais-valia para todos os alunos envolvidos, permitindo-lhes contactar com histórias que não conheciam, com novas culturas e acima de tudo permitindo-lhes comunicar com crianças da mesma idade, mesmo nível de aprendizagem mas pertencentes a panoramas sociais distintos. No próximo capítulo, abordarei o trabalho desenvolvido na sequência de um projecto desta natureza, estabelecida ao abrigo do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, sectorial Comenius, que tem como tema principal as histórias tradicionais de seis países europeus.

## NOTAS

---

<sup>xi</sup> Actualmente o professor de inglês tem à sua disposição inúmeros softwares livres que pode utilizar nas suas aulas produzindo materiais diferentes e cujo resultado final produz efeitos muito positivos em termos de motivação. Os programas Audacity®, Photostory® e o próprio Windows Movie Maker® são recursos a considerar. Estes softwares possuem funções diferentes mas promovendo a utilização de dois em simultâneo, o resultado final é geralmente a combinação de uma história ilustrada e narrada pelos alunos. Assim, além de desenvolverem a sua capacidade criativa estão também a desenvolver a fluência, a pronúncia e a ganhar ritmo de leitura numa língua diferente.

<sup>xii</sup> “When Clare came down the stairs she had a nasty scare. For wherever she looked there were bears, bears, bears! There were bears on the sofa, and bears on the chairs, there were bears in the cupboard and underneath the stairs! Clare stared at the bears. The bears stared at Clare. Clare’s bear bared his teeth and glared. “How dare you?”, he growled. “This is my lair!” so off they ran those scared hairy bears.” (texto de *The hairy bear scare* de Clive Gifford, 2006, 4-12 pertencente à referida colecção. Recorrendo a este texto, como se verifica curto e rimado, os alunos aprendem o som /air/ presente em palavras como “hair”, “bear”, “where” e “stare”.

<sup>xiii</sup> Neste agrupamento foi necessário ajustar a componente lectiva de alguns professores titulares para que as actividades extra curriculares, nomeadamente a aula de Inglês pudessem decorrer. A disciplina interrompe a componente lectiva durante uma hora pelo que o professor titular necessita de preparar estratégias que o ajudem a retomar o trabalho interrompido.

<sup>xiv</sup> “Esta história fala sobre uma zebra, libelinha, crocodilo, elefante e macaco Pimpão. Eu gostei muito da professora a ser a narradora. Foi muito divertidas as falas das meninas (auxiliares). Eu gostava de ouvir mais histórias fantásticas como esta (...) Foi tão fantástico que quero ouvir mais!” (Leomonde Ladeira, 10 anos, turma 4 da E.B.1 de Penamacor - Reflexão crítica da leitura da história “A zebra que perdeu o pijama” durante a Semana da Leitura, 2009)

“Foi uma história muito bonita e sem nenhum ensaio estas actrizes mereciam um Óscar!!! Prof. Vera (macaco) – leu a sua parte muito bem e tornou a história ainda mais alegre. Menina Cristina (elefante) – mostrou a alegria certa para interpretar a sua fala. Menina Maria (Zebra) interpretou a sua fala correctamente durante toda a história. Menina Célia (libelinha) – leu a sua fala muito bem. Menina Tina (Crocodilo) leu com naturalidade e com alegria). A Prof. Paula (narradora) narrou a história. 5 Estrelas (representadas graficamente)” (Afonso Silva, 10 anos, Turma 4 da E.B.1 de Penamacor - Reflexão crítica da leitura da história “A zebra que perdeu o pijama” durante a Semana da Leitura, 2009)

Partido do que referi anteriormente e com base nestas duas críticas pode concluir-se que os alunos gostam de ouvir histórias e gostam ainda mais quando lhes é oferecido um leque de vozes capazes de distinguir os diversos personagens. Esta história apresenta animais falantes, que transmitem às crianças que não devem desistir mesmo quando confrontados com problemas pois existe sempre uma solução. O desenvolvimento da fluência escrita e oral desta turma, e conhecendo-a muito bem, surge da diversidade de histórias que têm ouvido ao longo do tempo.

<sup>xv</sup> O DVD *Fairy Tale Adventures* é um bom exemplo deste tipo de DVD. Editado pela Signature®, em 2006, apresenta-nos quatro histórias infantis, com cerca de dez minutos cada, e pode ser usado como um excelente recurso na sala de aula. As histórias são narradas num curto espaço de tempo, contêm os elementos essenciais da história, as imagens são atractivas e a narração feita por falantes nativos da história. Os livros da colecção “Flip-up Fairy Tales” da “Child’s play” apresentam-se como livros graficamente atractivos e encontram-se acompanhados pela narração da história em CD que as crianças podem ouvir ao mesmo tempo que descobrem o livro e a história.

<sup>xvi</sup> “A lagarta comia/comeu/comera/ a polpa doce de uma bela pêra. /Já farta de comer de digerir/ procurou uma fresa para dormir. / E dorme/dormirá/dormiria/ tanto de noite com em pleno dia. / Durante o sono mudou a forma e cor./ Já não parece bicho mas flor.” (13) (Gomes, Alice. (1970) *Bichinho Poeta*. Lisboa: Educação pela arte.)

<sup>xvii</sup> Este livro é apenas recomendado para o trabalho com grupos pequenos pois com grupos maiores tal actividade é potenciadora de confusão.

## **CAPÍTULO IV**

---

***ONCE UPON A TIME: BENEFÍCIOS DE UM PROJECTO EUROPEU NO ENSINO DO INGLÊS NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO.***

Pelas suas características, a sociedade actual exige cada vez mais que sejamos proficientes não só na nossa língua materna mas também noutras, nomeadamente em inglês, enquanto língua capaz de quebrar barreiras em qualquer país do mundo possibilitando comunicar nas mais diversas áreas. Paralelamente, exige-se que o cidadão seja informaticamente culto, capaz de utilizar as tecnologias da educação e da comunicação com as mais diversas finalidades assim como seja conhecedor da cultura dos outros países. Dada esta situação, tem ocorrido um pouco por toda a Europa uma reestruturação dos currículos, desde os níveis de formação iniciais, para que tanto o inglês como a informática sejam incluídos aumentando a literacia linguística informática e a descoberta cultural.

Em Portugal, nos últimos anos foram lançadas diversas iniciativas para que as crianças, de uma forma geral, possam aprender Inglês e possam desenvolver as suas capacidades e conhecimentos a nível informáticos, desde os primeiros anos de aprendizagem. Em 2005, foi homologado o decreto-lei que deu origem ao Programa de Generalização do Inglês no Primeiro Ciclo e mais recentemente foi lançada a iniciativa e-Escolinhas, que visa dotar todas as crianças do Primeiro Ciclo com um computador.

Contudo, estas iniciativas não ocorrem de forma pontual, nem apenas a nível nacional. O Parlamento Europeu tem feito aprovar e tem estabelecido diversas iniciativas que permitem a mobilidade de professores e alunos dentro do espaço europeu, pretendendo que os envolvidos desenvolvam as suas competências linguísticas e comunicativas assim como querem que o cidadão europeu tome consciência das diferenças a nível cultural existentes dentro do mesmo espaço geográfico.

Estando consciente da importância e dos benefícios que um projecto desenvolvido ao abrigo destas iniciativas trás, para o contexto da sala de aula, nomeadamente em termos motivacionais, aceitei participar num deles. Desde o ano lectivo 2007/2008,

cerca de duzentos alunos portugueses têm estado activamente envolvidos num programa desta natureza e os benefícios têm sido imensos. Os alunos têm contactado com uma nova realidade escolar onde novas metodologias de trabalho são usadas e onde lhes é permitido aprender em permanente contacto com as tecnologias da informação e da comunicação.

Este projecto tem-se apresentado assim como uma ferramenta que tenho ao meu dispor, de forma a possibilitar aos meus alunos o contacto com realidades e pessoas diferentes que partilham com eles os mesmo objectivos e desejos. Por tudo o que tem proporcionado a todos os níveis mas sobretudo a nível de descoberta de histórias infantis, será objecto de tratamento neste último capítulo.

A 15 de Novembro de 2006, o Parlamento Europeu estabeleceu um programa de acção no domínio da educação, tendo como base a decisão 1720/CE/2006. Esta decisão não veio entretanto introduzir nada de novo, mas serviu de ponto de partida para a reestruturação dos programas envolventes. Este programa designado de Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, encontra-se subdividido em várias iniciativas: Erasmus, Comenius (antigo programa Sócrates), Leonardo da Vinci e Gruntvig, proporcionando a milhares de alunos e professores a mobilidade educativa no espaço europeu, assim como estabelecer de parcerias entre escolas dos países membros. O principal objectivo deste Programa visa criar uma Europa desenvolvida tendo como base o conhecimento que permita aos participantes enriquecer a sua aprendizagem de forma a formar melhores profissionais capazes de dinamizar o Espaço Europeu nas mais diversas áreas.

O Programa Comenius, antigo programa Sócrates, permite estabelecer parcerias bilaterais e multilaterais entre escolas dos diversos países membros da Comunidade Europeia. De acordo com a Agência Nacional, o “Programa Comenius visa melhorar a qualidade e reforçar a dimensão europeia da educação, desde o ensino pré-escolar até ao secundário, bem como dos estabelecimentos e organizações que oferecem esses mesmos níveis de ensino, de modo a atingir todos os intervenientes e agentes da actividade educativa”<sup>24</sup>. Um projecto, ao abrigo deste programa, é quase sempre estabelecido nos designados seminários de contacto que se realizam em diferentes países europeus e onde os interessados têm a possibilidade de contactar com professores de vários países, procurando elaborar um projecto e estabelecer objectivos destinados a enriquecer o conhecimento dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. A participação num seminário de contacto e o próprio desenvolver de um projecto desta natureza pela sua

---

<sup>24</sup> Disponível em <http://alv.addition.pt/np4/comenius>, acesso em 19 de Março de 2009 às 00:11.

duração, por todo o trabalho e recursos humanos que envolve, tem custos muito elevados pelo que seria impossível para uma escola pública ou até mesmo privada suportar. Para tal, as Agências Nacionais atribuem financiamentos que julguem ser adequados à natureza do projecto, e que devem ser empregues nas mobilidades que envolvem alunos e professores.

Na sequência dos financiamentos atribuídos pela Agência Nacional para a participação em seminários de contacto, o director pedagógico da instituição onde leciono<sup>xviii</sup>, deslocou-se à Nyborg, Dinamarca, em Novembro de 2007, para participar num destes seminários. No seguimento deste seminário intitulado “Storytelling”, a Bristol School – Instituto de Línguas do Fundão, em parceria directa com o Colégio dos Lilases, estabeleceu uma parceria multilateral com escolas de cinco países europeus: Adel Primary School (Leeds, Reino Unido), Geschwister-Scholl Grundschule (Gengenbach, Alemanha), École Primaire de St. Sever de Calvados (St. Sever de Calvados, France), CEIP Los Guindos (Málaga, Espanha) e Direzione Didattica Mira II (Oriago di Mira, Veneza, Itália), em que o Inglês é a língua de trabalho dominante tanto para professores como para alunos sem nunca esquecer a língua materna de cada país participante. Visto ser a única professora da instituição que se encontra actualmente a trabalhar com “Young Learners” no ensino público, e sendo um projecto totalmente dirigido a alunos desta faixa etária, fui convidada para representante no projecto.

Intitulado “Once upon a Time”, e aprovado para o biénio 2008-2010, este projecto tem como objectivo primordial a descoberta da herança cultural dos diferentes países envolvidos através da narração, troca e partilha das histórias tradicionais. Por envolver este tipo de histórias, desde cedo despertou o interesse dos alunos, pois como já referi anteriormente, estas são das actividades que eles mais gostam e que mais benefícios trazem para o processo de ensino e aprendizagem.

Além do objectivo apresentado, são ainda propósitos principais o desenvolvimento da consciência cultural através do estudo e troca das tradições culturais dos países envolvidos, alargar a auto-estima e produzir atitudes positivas perante outras nações fornecendo modelos de cada parceiro e criando relações de proximidade entre alunos das escolas envolvidas assim como os seus professores. Uma das finalidades principais do ensino actual é desenvolver não só a personalidade do aluno mas também desenvolver o seu sentido de identidade perante a sua cultura ao mesmo tempo que aprendem a respeitar os que os rodeiam. Ensinar uma língua estrangeira de forma intercultural surge assim com muita importância sendo também referida no *Quadro Europeu de Referência para as Línguas* (2002)<sup>25</sup>.

Abrir as portas da sala de aula e da escola a um projecto desta natureza, ajuda os alunos a alargarem os seus horizontes através do estabelecer de diferentes tipos de ligações e celebrando a diferença entre culturas. Uma abertura deste nível fomenta o enriquecimento cultural de todos os envolvidos ao mesmo tempo que desenvolve a aprendizagem e a fluência linguística e comunicativa. Os alunos têm ainda a oportunidade de observar as diferenças culturais através da análise dos estilos de vida, de hábitos, rotinas, crenças e símbolos de crianças da mesma idade mas provenientes dos mais diversos estratos sociais e realidades e culturais. Ao possibilitarmos aos alunos o contacto com diferentes realidades, este tomam consciência da sua herança cultural ao mesmo tempo que aprendem a reconhecer o valor cultural do seu país, desenvolvendo o espírito de cidadania, inclusão e respeito por outras culturas, eliminando sentimentos de racismo e xenofobia. Pretende-se ainda que os alunos estabeleçam relações de amizade além fronteiras que se mantenham não só no período em que decorre o projecto mas

---

<sup>25</sup> “Numa abordagem intercultural, é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura” (19).

espera-se que se prolongue para a vida, proporcionando com o tempo outro tipo de experiências, que vão para além da correspondência.

Ambiciona-se ainda que os alunos melhorem as suas capacidades linguísticas da língua materna, da língua inglesa assim como das restantes línguas estrangeiras através da produção de materiais bilíngues e plurilíngues e da comunicação entre parceiros. Não nos podemos esquecer que este é um aspecto deverás importante na sociedade actual, onde a proficiência linguística na língua materna e Inglês, ou outras línguas, é fundamental. Ao produzir materiais, que tendo o mesmo ponto de partida, são o produto da escrita ou da oralidade, o aluno percebe a importância de aprender diversas línguas assim como a desenvolve a língua materna, a língua estrangeira, e desperta a sua curiosidade e vontade de aprender. Reforça-se assim o que é referido no Quadro Comum de Referência para a Aprendizagem das Línguas (2002): “As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais” (73).

Pretende-se ainda que os alunos descubram outros países europeus através de mobilidades e intercâmbios de turmas e que compreendam a diversidade cultural existente no espaço europeu, pela importância que já referi. Os intercâmbios são muito importantes em termos pessoais, culturais e linguísticos, tal como Jones e Coffey (2006) declaram: “school trips abroad continue to have immense value in terms of linguistic, cultural and personal development gains” (132). Apesar de vivermos numa época marcadamente dominada pelo uso das ferramentas de informação e comunicação (como o e-mail ou até mesmo programas que permitem o envio e recepção de mensagens instantâneas), este tipo de intercâmbio continua a deter grande importância, pois permitem aos alunos e professores envolvidos conhecer novas realidades sociais e educacionais, con-

tactar com pessoas provenientes dos mais diversos estratos sociais assim como poder aplicar conhecimentos adquiridos, praticando a língua em contexto ao mesmo tempo que ocorre uma maior abertura cultural. No caso concreto do projecto “Once upon a time”, um intercâmbio final está programado para Junho de 2010, em Gengenbach, na Alemanha, além de outros envolvendo apenas alguns alunos e professores de determinados países, como é o caso de Espanha e Reino Unido.

Apesar dos enormes benefícios, em termos de desenvolvimento pessoal, cultural e linguístico que um intercâmbio desta natureza possua, continua ainda a ser muito difícil de realizar. Primeiramente pela sua duração, depois pelo facto de as crianças estarem longe da família, e o pavor que algo aconteça aos seus educandos, mesmo quando acompanhados por professores, faz com que os pais não autorizem a sua participação, dificultando bastante a sua realização.

Sendo a língua inglesa a língua dominante neste projecto pretende-se consciencializar pais, alunos e professores para a importância da aprendizagem da língua inglesa no contexto social, cultural e enquanto língua capaz de proporcionar aos alunos uma abertura a um futuro melhor numa sociedade global, pelo que é muito importante a participação neste tipo de actividades. Deseja-se que os alunos cresçam e sejam educados num sistema educativo onde a diversidade linguística e cultural é respeitada por todos. Este é talvez o ponto de maior interesses, e pelo que aceitei participar neste projecto. Na minha opinião, considero que os alunos devem começar a comunicar numa nova língua por escrito quer oralmente desde o primeiro momento em que contactam com a língua e devem ainda contactar com as diversas culturas. É verdade que para crianças que iniciam o processo de aprendizagem de escrita, é difícil mas não impossível uma vez que existem várias formas de o fazer. Todos os meus alunos de primeiro ano estão envolvidos activamente no projecto, trocando correspondência com colegas

da mesma idade e nível de ensino pertencentes a uma escola alemã. Esta comunicação é simples e apesar de parca em palavras, a forma como o fazem é entendido por eles, e tem favorecido a aprendizagem de vocabulário e de algumas estruturas. Os alunos mostram-se curiosos em relação à cultura dos seus colegas e procuram saber mais, e sempre que trocam correspondência fazem todo o tipo de perguntas de forma a verem as suas dúvidas respondidas.

A inclusão de toda a comunidade escolar de forma activa e de forma articulada entre as diferentes áreas curriculares foi também traçada. Até ao momento, todos os professores envolvidos têm-no feito com muito empenho e interesse, proporcionando momentos bastante agradáveis. Para a avaliação do trabalho desenvolvido, realizaram-se até ao momento duas reuniões, em Inglaterra e na Alemanha, onde foi possível constatar o interesse de toda a comunidade escolar neste projecto, aspecto que se reflectiu na forma como fomos recebidos.

Cerca de mil e quinhentas crianças estão actualmente envolvidas e tem desenvolvido e produzido materiais que reflectem não só os seus gostos pessoais em termos de histórias mas também as suas habilidades. Independentemente da sua idade, raça ou religião, os alunos envolvidos têm revelado muito empenho e interesse na realização de tais tarefas. Este trabalho tem sido marcado por uma enorme cooperação entre todos os envolvidos e é neste aspecto que tem residido o sucesso do projecto até ao momento.

Apesar de o projecto ter tido a aprovação da Agência Nacional apenas em Agosto de 2008, as crianças envolvidas começaram a comunicar entre si através de um sistema de troca de correspondência, em Dezembro de 2007. A correspondência tem sido feita através de correio convencional, via “blog”, e ainda através de videoconferência. O “Blog” encontra-se disponível em <http://onceuponatimeurope.blogspot.com>, e

onde se podem encontrar trabalhos realizados assim como são partilhadas experiências educativas que os alunos vão tendo ao longo do ano lectivo. Tanto o “blog”, como o recurso à videoconferência (sobretudo via Skype ®, são alguns dos exemplos de tecnologia da informação e da comunicação usadas no projecto. A videoconferência tem possibilitado realizar aulas plurilingues revelando-se como um recurso muito importante e do agrado dos alunos. Como se verifica, as novas tecnologias têm sido bastante utilizadas não só na comunicação entre alunos mas também na produção de materiais. O uso das novas tecnologias tem um papel muito importante na sociedade actual, e ambiciona-se que todos os alunos sejam informaticamente alfabetizados, e desta forma capazes de produzir e “pôr em prática um sistema europeu eficaz de troca de informação, englobando todos os aspectos da aprendizagem e ensino das línguas vivas e de pesquisa neste domínio e fazendo uso pleno das novas tecnologias da informação.” (*apud Quadro Comum de Referência*, 2002, 21).

Até ao momento realizaram-se duas reuniões de trabalho, como referi anteriormente, onde foi apresentado e analisado o trabalho realizado assim como foram definidas as tarefas a desenvolver.

Na primeira reunião realizada entre vinte e quatro e trinta de Setembro de 2008, em Leeds, Reino Unido, ficou decidido que os alunos deveriam continuar com o sistema de troca de correspondência, assim como se procederia à realização de um inquérito sobre as histórias favoritas e conhecidas pelos alunos envolvidos no projecto e que os resultados deveriam ser apresentados até final de Outubro. Até essa altura os alunos desenvolveriam um trabalho baseado na ilustração através de símbolos da história *The Magic Porridge Pot*<sup>26</sup>. Sendo uma história desconhecida por grande parte dos alunos tornou-se numa actividade bastante apreciada. Após a escrita das frases, proce-

---

<sup>26</sup> A representação dos símbolos foi realizada pelos alunos da escola de Gengenbach, na Alemanha.

deu-se à gravação do áudio da história, à qual se associou o texto e a imagem (recorrendo aos softwares livres referidos no capítulo anterior). As versões nas diferentes línguas foram compiladas posteriormente num DVD, visionado por todos alunos que puderam assim ver o resultado final do seu trabalho lado a lado com os seus colegas dos outros países.

Após recolha e análise de todos os dados, referentes às histórias do conhecimento dos alunos e qual a da sua preferência, foi tempo para desempenhar a segunda tarefa, que só foi partilhada em Fevereiro de 2009, aquando da segunda reunião na Alemanha. Os resultados foram analisados por país e depois na globalidade pois pretendia-se saber qual a história preferida pelos alunos de cada país assim com verificar qual a história preferida comum, ou que foi da preferência de mais alunos em todos os países. Foi ainda possível determinar quais as histórias menos conhecidas pelos alunos para que pudessem ser trabalhadas e analisadas nas aulas ao longo do biénio do projecto.

Os resultados apontaram que a história comum a todos os países era *O Capuchinho Vermelho*, que seria trabalhado na língua materna dos alunos, ilustrado e compilado juntamente com as produções dos outros países.

Contudo, apesar dos resultados do inquérito apontarem a história do *Capuchinho Vermelho* como a preferida, optou-se por não se trabalhar esta. Convém referir que algumas das escolas envolvidas neste projecto, tinham sido parceiras num outro, no qual também tinham trabalhado esta história. Porém esta não foi a principal razão para não ser trabalhada: muitos dos alunos envolvidos no projecto anterior continuam a frequentar a mesma escola e é importante que os alunos se sintam motivados para a realização das tarefas, e trabalhar algo que eles fizeram antes podia tornar-se desmotivador, levando-os a não mostrar qualquer interesse pela actividade. Optou-se então por traba-

lhar e analisar a história *Branca de Neve e os sete anões* uma vez que surgia em segundo lugar em termos de preferências.

Após esta decisão os alunos ouviram várias versões da mesma história, em diferentes formatos (viram, inclusive, o clássico de animação de Walt Disney), etapa após a qual os alunos escreveram o texto da história na sua língua materna e ilustraram-no utilizando as mais variadas técnicas. A ilustração da história foi feita pelos alunos dos diversos níveis de ensino, de acordo com a sua habilidade e criatividade, mas mantendo o texto escrito pelos colegas. Esta actividade permitiu que os alunos descobrissem elementos desconhecidos da história, tal como, por exemplo, as duas tentativas falhadas da madrasta para matar Branca de Neve ou o facto de a mãe ter morrido quando ela nasceu. Serviu ainda para verificar que os alunos conhecem bem a versão premiada de Walt Disney onde estes elementos que referi não estão presentes.

Os trabalhos resultantes desta actividade primam pela diversidade de técnicas e são reveladores do empenho e interesse dos alunos envolvidos e permitiram descobrir a forma como a história varia de país para país. Além deste trabalho, tendo como base esta história, desenvolveram-se ainda outras actividades paralelas como dramatizações, produção de músicas, análise dos valores presentes na história, que foram gravados e partilhados.

Os resultados deste inquérito revelaram ainda qual a história favorita dos alunos de cada país e verificou-se que reflectiam a herança e identidade cultural de cada um dos países. A história favorita dos alunos portugueses e ingleses foi *Os três Porquinhos*. A história dos *Três Porquinhos* encerra em si os valores morais do trabalho estão bastante enraizados na cultura portuguesa, e que continuam a passar de geração em geração, e acredito que continuem a passar. Em Itália, contrariamente ao esperado<sup>27</sup>, a

---

<sup>27</sup> “Pinóquio”, surge apenas no quinto lugar das preferências apesar de ser uma história típica italiana.

história favorita foi *O Gato das Botas*. Esta história faz parte do folclore europeu, tendo sido recolhido por Charles Perrault. Contudo, as suas origens podem encontrar-se na tradição oral italiana nomeadamente nos contos *Constantino Fortunato* de Giovanni Francesco Staparola e *Caglioso* de Giambattista Basile, podendo por isso afirmar que esta história reflecte a identidade e herança cultural italiana. As histórias favoritas dos alunos franceses, alemães e espanhóis são respectivamente *Polegarzinho*, *A bela adormecida* e *A lâmpada de Aladino*. *Polegarzinho* é um conto de origem francesa recolhido por Perrault que ainda hoje faz parte da cultura deste país. Como se verifica, Perrault contribuiu bastante para a recolha de histórias típicas do folclore europeu, recuperadas e compiladas anos mais tarde pelos Irmãos Grimm. *A bela adormecida* foi uma destas histórias continuando a fazer parte da tradição oral alemã. A escolha dos alunos espanhóis está directamente ligada à herança árabe deixada no país, sobretudo, a colectânea *As mil e uma noites* onde está incluída *A lâmpada de Aladino*. Recorrendo a estas histórias, após a sua exploração e análise, será produzido uma manta de retalhos, semelhante a um “story board”, onde estarão representados os personagens principais da história, momentos importantes e a forma como a história termina. Cada país terá de produzir seis vezes a mesma história, para que todos os países fiquem com um exemplar. Por ser uma actividade morosa, será apenas apresentada na quarta reunião, a realizar em França em Setembro de 2009.

Nesta primeira fase, comemorou-se e realizaram-se actividades relativas ao “Halloween” tendo acontecido o mesmo com o Natal. Cada país partilhou entre si as diferentes tradições de natal: música, sabores e tradições. No caso português, os alunos gravaram um CD com músicas tradicionais, elaboraram um livro de receitas e abordaram as principais tradições de Natal. Estas actividades permitiram aos alunos contactar

com a cultura dos outros países, ficando a saber mais, enriquecendo assim a sua cultura geral e crescendo enquanto cidadãos.

A segunda reunião, realizada entre cinco e dez de Fevereiro em Gengenbach, serviu para avaliar o trabalho desenvolvido durante o primeiro período deste projecto, assim como partilhar os diferentes trabalhos realizados e relacionados com *Branca de Neve e os Sete Anões*. À semelhança da primeira reunião, foi decidido o plano de trabalho para o segundo período assim como para parte do terceiro, tendo ficado estabelecido que haveria apenas uma tarefa única para este período: a escrita de uma história original que englobasse determinadas personagens, símbolos e um local onde decorre a acção igual para todos os países<sup>28</sup>. Este trabalho deverá ser trabalhado à semelhança da história comum: texto e ilustrações originais feitas pelos alunos. A par desta actividade, que ainda decorre, procedeu-se à troca de trabalhos alusivos ao dia dos namorados e das tradições de Páscoa. O trabalho definido por esta reunião será apresentado na terceira reunião do projecto que decorrerá em Portugal.

Em todas as reuniões de trabalho, os alunos têm mostrado aquilo que sabem fazer assim como tem sido possível contactar e trabalhar directamente com turmas das escolas envolvidas. Na reunião da Alemanha, foi possível de contactar, em contexto de sala de aula, com os alunos do primeiro ano da escola de Krähenackerle que trocam correspondência com uma das minhas turmas do mesmo nível de ensino, e para quem ilustraram uma história tipicamente alemã, *Frederick*, como forma de partilhar a sua cultura. Este encontro permitiu aos alunos ficarem a saber mais sobre Portugal, sobre os nossos usos, costumes e geografia. Foi uma experiência gratificante poder contactar com crianças com muita vontade para aprender e cheia de curiosidade, assim como me permitiu leccionar novamente em Alemão.

---

<sup>28</sup> A história deve passar-se num castelo junto a um rio, onde uma bruxa, um leão, um peixe, uma fada e uma criança devem aparecer. Estas personagens deverão ter como símbolos uma rosa branca, um anel e um barco.

Ambas as reuniões tiveram um momento em que os diferentes professores envolvidos contaram histórias tradicionais dos seus países, na sua língua materna, aspecto que, apesar das barreiras linguísticas, valorizou ainda mais a história e não impediu que as crianças sentissem e se expressassem em relação à história.

No caso português, foram narradas a *História da Carochinha e do João Rato* (na primeira reunião) e conto tradicional *Corre, corre cabacinha* (na segunda). A narração destas histórias foi feita recorrendo às novas tecnologias. No primeiro caso, a narração da história foi acompanhada por uma apresentação em Powerpoint® com imagens alusivas à história. Nesta primeira reunião, optou-se por contar a história em Inglês, mesmo sabendo que muita da magia da história se perderia na tradução. Contudo, esta tradução permitiu aos alunos compreendê-la de forma mais fácil.

Para a segunda reunião, optou-se por serem os alunos a contar a história. Os alunos produziram as ilustrações, gravaram a narração da história e misturaram-se os dois elementos produzindo uma história em formato vídeo. Quando narraram a história, os alunos foram incentivados a fazer as vozes dos diferentes animais, com diferente intensidade, de forma a facilitar a compreensão. Apesar de não falarem português, os alunos alemães compreenderam a história graças às ilustrações e diferentes vozes. Esta situação comprova o que referi no capítulo anterior: as imagens desempenham um papel preponderante quando se conta uma história tal como acontece com encarnar a voz das diferentes personagens uma vez que dão outra magia e ajudam na compreensão da história.

Para o segundo ano do projecto, está já planeado tratar temas actuais como estilos de vida saudáveis, tendo por base as diferentes histórias tradicionais, reescrevê-las adaptando-se aos diversos temas assim com se abordará a obra de Eric Carle, *The Very Hungry Caterpillar* e *Elmer* de David McKee, obras que também fazem parte das

obras de referência do Plano Nacional de Leitura. Pretende-se ainda que os alunos possam saborear a gastronomia tradicional dos diversos países envolvidos. Além do intercâmbio final, será realizado uma sessão de troca de histórias tradicionais envolvendo todos os alunos, recorrendo à videoconferência.

Os alunos portugueses têm mantido um sistema de troca de correspondência com alunos de Itália, França, Alemanha e Inglaterra. Esta comunicação tem envolvido todos os alunos independentemente do seu nível de ensino. Os alunos de quarto ano, por terem já um ano de aprendizagem, têm-se revelado autónomos na escrita de cartas, conseguindo fazê-lo praticamente sem ajuda, sendo frequente a troca de correspondência. Neste caso, a introdução do programa e-Escolhinhas trouxe muitos benefícios para esta comunicação pois os alunos podem agora comunicar com os seus novos amigos através de e-mail e de programas de mensagens instantâneas. Os alunos dos restantes anos precisam de auxílio uma vez que iniciaram a aprendizagem da disciplina apenas neste ano lectivo: os alunos de primeiro ano produzem cartas apenas com frases simples, sendo o restante feito através de ilustrações. Este processo tem-se revelado muito benéfico a nível de desenvolvimento da fluência, escrita e comunicação já que os alunos têm a oportunidade de aplicar a língua em situações reais de comunicação, verificando que não é difícil aplicar o que têm aprendido ao mesmo tempo que tomam consciência da importância que a disciplina de inglês tem enquanto língua universal capaz de unir os povos. É uma actividade muito interessante e que os alunos desempenham com muita alegria e empenho. Além de comunicarem sobre aspectos do seu dia-a-dia, os alunos têm descoberto a cultura e modo de vida dos diferentes países estabelecendo comparações como a nossa herança cultural e histórica assim como com o nosso modo de vida. Este tipo de actividade para os alunos do primeiro ano, nível em que estão a aprender a escrever, tem-se revelado muito importante pois podem mostrar aos novos amigos o que

já sabem escrever, ao mesmo tempo que praticam esta competência. Os alunos de primeiro ano tendem a ilustrar e a legendar o seu trabalho de forma bilingue, em Inglês e Português. Começaram por escrever palavras apenas com as letras que conheciam, aumentando aos poucos o grau de dificuldade, e conseguindo já escrever frases simples.

Na minha opinião, enquanto professora e responsável por um projecto desta natureza, considero que todos os alunos independentemente da sua idade, deviam ter uma oportunidade como esta uma vez que além de desenvolverem as suas capacidades cognitivas e artísticas, a sua função comunicativa e fluência quer oral quer escrita, é-lhes ainda possível contactar com outras culturas e outras realidades diferentes das que estão habituados. É assim possível desenvolverem-se e crescerem de forma mais rica, com um sentido de identidade mais rico e definido. Este é um tipo de experiência que não pode deixar ninguém indiferente pelo que recomendo-o a quem me questiona sobre o assunto pois, visto que não são só os alunos que beneficiam, o mesmo acontece com professores e todos os envolvidos no processo. Os professores têm a possibilidade de aprenderem novas técnicas e metodologias de trabalho, assim como lhes é permitido comunicar de perto com crianças habituadas a outros métodos e verificar de que forma reagem à novidade.

O nome do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida diz tudo: são experiências que ficam para sempre e que despertam em nós a vontade de querer continuar a desenvolver projectos desta natureza. Porém, nem sempre é fácil participar num seminário de contacto pelo que o registo no Portal eTwinning<sup>29</sup> é uma boa solução e um bom ponto de partida para estabelecer uma Parceria Comenius. De uma forma geral,

---

<sup>29</sup> O portal pode ser acedido em [www.etwinning.net](http://www.etwinning.net), e conta com o apoio do Ministério da Educação e da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Neste portal é possível estabelecer contactos e desenvolver projectos tendo como base de trabalho as novas tecnologias. Os projectos desenvolvidos no âmbito desta iniciativa podem ser premiados com selos de qualidade reconhecendo o trabalho e boas práticas.

este projecto têm-se revelado muito importante no contexto da aula de inglês no primeiro ciclo, primeiramente devido ao seu carácter lúdico, que tem cativado os alunos e canalizado a sua atenção para o que estão a aprender. Em segundo lugar porque o tema é do agrado das crianças envolvidas pois as histórias são uma das actividades lúdicas que preferem.

Além destes aspectos, o projecto tem permitido aos alunos comunicar efectivamente na língua que estão a aprender mostrando-lhes que são capazes de o fazer apesar de aprenderem inglês há pouco tempo, como acontece com os alunos do primeiro ano. Os alunos mais velhos conseguem já escrever pequenas cartas, apesar das dificuldades iniciais, neste momento grande parte consegue escrevê-las de forma autónoma. A compreensão oral e auditiva dos alunos tem melhorado muito assim como gosto pela leitura em Inglês. Todo o tempo empregue no desenvolver destas actividades é sempre motivador, interessante e potenciador de aprendizagem. O projecto veio assim proporcionar aos alunos envolvidos o contacto ainda mais activo com a língua, a descoberta de novas culturas e novas formas de aprender, proporcionou experiências novas que de outra forma não seriam possíveis. Julgo ainda que os resultados no final do projecto será ainda mais positivos e esclarecedores dos benefícios que um projecto desta natureza trás para o desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos europeus conscientes das diferenças culturais existentes no mesmo espaço geográfico, ao mesmo tempo que tomam consciência da riqueza da sua própria herança cultural e identidade social.

O projecto tem assim diversos benefícios a nível da aprendizagem do Inglês do Primeiro Ciclo e julgo que todos os alunos deveriam ter uma experiência semelhante visto ajudá-los a aprender de uma forma mais leve, motivadora, e capaz de captar a sua atenção.

## **NOTAS**

---

<sup>xviii</sup> Apesar de ser professora de Inglês no Agrupamento Ribeiro Sanches, em Penamacor, sou professora contratada pela Bristol School Instituto de Línguas do Fundão, que estabeleceu um protocolo com a entidade promotora e responsável pela colocação de professores das A.E.C. no referido agrupamento.

## **CONCLUSÃO**

---

Após a realização do estudo, estou ainda mais convicta que enquanto professores devemos proporcionar aos nossos alunos uma atmosfera escolar positiva a todos os níveis. Desta forma, e para que os alunos se sintam bem no espaço escolar, deveremos proporcionar-lhes um ensino rico em experiências, recorrendo a actividades que sejam do seu agrado e que ao mesmo tempo lhes permita o contacto com realidades diferentes e que os motive constantemente. É importante garantir que este aspecto é tido em conta em todos os níveis de ensino, do básico ao secundário. Porém, ele torna-se ainda mais importante no ensino a crianças que estão a iniciar o seu percurso escolar e que o primeiro contacto com o ambiente escolar marcará a forma como irá encarar a escola durante o seu crescimento.

Ao longo dos séculos foram surgindo por todo o mundo diversas teorias da educação e da aprendizagem, a partir dos quais se desenvolveram diversos métodos de ensino, visando distinguir e aplicar defendiam a melhor forma como as crianças aprendem. No entanto, perante a realidade escolar e social actual não podemos sempre afirmar que determinada teoria é mais adequada que a outra. Actualmente, de forma a satisfazer as necessidades dos alunos que encontramos, torna-se importante seguir uma abordagem teórica que englobe as principais ideias de cada teoria, formulando uma teoria eclética, tal como acontece com os métodos de ensino.

Cabe então ao professor planear as suas aulas de forma a incluir uma grande variedade de actividades capazes de despertar o interesse e motivar os alunos para a aprendizagem. No contexto da aprendizagem precoce da língua inglesa, generalizado ao Primeiro Ciclo desde o ano lectivo 2005/2006, pela hora a que esta aprendizagem ocorre torna-se necessário que as aulas sejam interessantes e motivadoras. As actividades lúdi-

cas fazem parte da vida da criança desde sempre, estando acostumados a desempenhar, sozinho ou em interacção com os que lhe são próximos. Desta forma, desempenham um papel preponderante no processo de ensino e aprendizagem de crianças da faixa etária dos seis aos dez anos, e tornam-se ainda mais importantes quando se inicia a aprendizagem de uma segunda língua. Este tipo de actividades ajuda o professor a manter os alunos motivados da mesma forma que contribuem para a formação do aluno enquanto ser autónomo, crítico, e participante activo na sociedade em que está inserido. Muitos pensadores e teóricos da educação defendiam o jogo e o lúdico enquanto ferramentas capazes de despertar o interesse das crianças para o que lhes está a ser ensinado, e este aspecto continua a verificar-se no panorama escolar actual.

Dada a sua importância, o levantamento das actividades lúdicas da preferência dos alunos deverá ser um dos primeiros que o professor deverá fazer no processo de conhecimento dos alunos e da turma. Desta forma, o professor poderá planejar as suas aulas inserindo actividades que os alunos gostam de levar a cabo, tendo a garantia que dessa forma a aprendizagem se processará de forma mais divertida e interessante para os alunos. Contudo, é importante não esquecer que actividades lúdicas em excesso também podem ser desmotivadoras, pelo que se recomenda a sua utilização de forma equilibrada. Como verifiquei pelo estudo realizado, existem actividades das quais os alunos gostam mais e ouvir histórias é uma das preferidas, sendo mesmo aquela que revela maior preferência entre os alunos do primeiro ano.

As histórias acompanham o ser humano desde os tempos mais remotos, tendo sempre uma função lúdica, pedagógica e comunicativa. Usá-las no processo de ensino torna-se assim bastante importante, já que as crianças podem aprender através de um recurso do seu agrado e que estão habituados a ouvir desde que nasceram.

Por serem breves, simples, ricas em figuras de estilo e em repetições fomentam a memorização, aumentam os níveis de atenção e ajudam o professor a manter os alunos calmos e interessados. Ao mesmo tempo, tornam o ambiente escolar agradável onde a criança gosta de estar e onde a aprendizagem ocorre naturalmente. As ilustrações que acompanham a história auxiliam a compreensão da acção narrada ao mesmo tempo que ajudam o aluno a sentir que percebem a nova língua desde o primeiro momento. Enquanto ferramenta pedagógica, as histórias ajudam no desenvolvimento e enriquecimento vocabular do aluno, permite-lhes contactar com a língua em contexto e ajuda no desenvolvimento das quatro capacidades: leitura, escrita, fala e audição.

Existem várias formas de narrar uma história, pelo cabe ao professor escolher a forma que melhor se adapta às características da turma onde o irá fazer e que se ajuste aos objectivos que pretende atingir, assim como a competência que pretende que os alunos desenvolvam. Tal como existem diversas formas de narrar, existem também diversas histórias que o professor tem ao seu dispor e que deverá escolher de acordo com o tópico que pretende abordar e com objectivos que definiu. Após a narração da história deverão seguir-se actividades que permitam não só abordar a história mas desenvolver o tópico ou a estrutura aprendida.

Pelas suas características, a história é uma poderosa ferramenta pedagógica, que quando aliada a um projecto internacional em que é tema central é uma mais-valia no desenvolvimento pessoal, comunicativo e social de todos os envolvidos. O projecto *Once upon a time* tem desempenhado um papel de grande importância já que tem permitido aos alunos aplicar os conhecimentos adquiridos nas aulas de língua inglesa ao mesmo tempo que lhes tem proporcionado inúmeras experiências e o contacto com realidades culturais e sociais distintas e dentro do espaço europeu. Um projecto desta natureza ajuda o professor a consciencializar não só alunos mas também todos os envolvidos

no processo de aprendizagem para a importância da aprendizagem da língua inglesa, enquanto língua universal, uma língua de futuro e cuja aprendizagem é deveras importante. Este tipo de projectos promovidos pelo Parlamento Europeu, são experiências a que cada vez mais docentes e alunos deveriam poder aceder pois os benefícios inerentes são, como fica atrás descrito, muito importantes e onde a aprendizagem a todos os níveis é um resultado evidente.

## **BIBLIOGRAFIA**

---

APPLEYARD, J.A. (1991) *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.

BARTON, Bob. (2000) *Telling Stories Your Way: Storytelling and Reading Aloud in the Classroom*. Ontario: Pembroke Publishing Ltd.

BASTOS, Glória. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa Universidade Aberta.

BENTO, Cristina, *et al* (2005). *Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular/Ministério da Educação.

BRITSCH, Barbara M. *et al* (1995). *One Voice: Music and Stories in the Classroom*. Westport, CT: Greenwood Press

BROWN, H. Douglas. (2001). *Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy*. 2ª Edição. San Francisco: State University.

CAMERON, Lynne. (2008). *Teaching Languages to Young Learners*. 10ª Edição. Cambridge: Cambridge University Press.

CHOMSKY, Noam. (1968). *Language and Mind*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich, Inc. Disponível em <http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/us/chomsky.htm> acesso em 11 de Janeiro de 2009 às 20:53.

COLEMAN, Will. (2007). *Developing Literacy through Storytelling*. Londres: Network continuum education.

COLLINS, Rives. Cooper, Pamela J. (2005). *The Power of Story: Teaching through Storytelling*, 2ª Edição. Long Grove, IL: Waveland Press, Inc.

COMENIUS, J. A. (2001). *Didáctica Magna*. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Gulbenkian.

CONSELHO DA EUROPA. (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Tradução: M.<sup>a</sup> Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto, Edições ASA.

DAVIES, Alison. (2007). *Storytelling in the Classroom: Enhancing Traditional Oral Skills for Teachers and Pupils*. Londres: Paul Chapman Publishing.

DEWEY, John. (1897). My Pedagogic Creed. *School Journal*. Volume 54, pp. 77-80 disponível em <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>, acesso em 10 de Janeiro de 2009 às 15:48.

DIAS, Américo, Toste, Veríssimo. (2006). *Inglês 1º Ciclo do Ensino Básico (1º e 2º Ano): Orientações Programáticas*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular/Ministério da Educação.

EADES, Jennifer M. Fox. (2006). *Classroom Tales: Using Storytelling to Build Emotional, Social and Academic Skills across the Primary Curriculum*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

ELLINGTON, Henry. (1998). *Using Games and Simulations in the Classroom*. 1ª Edição. Oxon: Routledge.

ELLIS, Sue, Grogan, Dreide. (2003). *Teaching Citizenship through Traditional Tales*. New York, NY: Scholastic.

EMBLEM, Val, Schmitz, Helen. (1991). *Learning Through Story (Bright Ideas for Early Years)*. New York, NY: Scholastic.

GARDNER, Howard. (1999). *Intelligence Reframed*. Cambridge, MA: Basic Books Inc.

- GIFFORD, Clive. (2006). *The Hairy Bear Scare*. Londres: Ladybird Books Ltd.
- GOLDSTEIN, Jeffrey *et al.* (2005). *Toys, Games and Media*. New York: Psychology Press.
- GOMES, Alice. (1970) *Bichinho Poeta*. Lisboa: Educação pela arte.
- GOMES, José António. (2005). Leitura e literatura para a Infância. Disponível em [http://www.alcultur.org/imagens/anos\\_anteriores/2005\\_pdf/Jose%20Antonio%20Gomes.pdf](http://www.alcultur.org/imagens/anos_anteriores/2005_pdf/Jose%20Antonio%20Gomes.pdf), acesso em 05 de Abril de 2009 às 04:17.
- GRUGEON, Elizabeth. Gardner, Paul. (2000). *The Art of Storytelling for Teachers and Pupils: Using Stories to Develop Literacy in Primary Classrooms*. Oxon: David Fulton Publishers.
- HAMILTON, Martha, Weiss, Mitch. (2005) *Children Tell Stories: Teaching And Using Storytelling in the Classroom*. Katonah, NY: Richard C. Owen Publishing.
- HARTMAN, Bob. (2002). *Anyone can tell a Story*. Oxford: Lion Hudson.
- HAVEN, Kendall. (2007). *Story Proof: The Science behind the Startling Power of Story*. Westport: Libraries Unlimited.
- HOLT, John. (2001). *Como aprendem as Crianças* 1ª Edição. Tradução de Isabel Nunes. Lisboa: Editorial Presença.
- HUIZINGA, Johan. (2003). *Homo Ludens*. Lisboa: Edições 70.
- KIRSCH, Claudine. (2008). *Teaching Foreign Languages in the Primary School*. Londres: Continuum International Publishing Group, Ltd.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). (2008). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira, Educação*. 10ª Edição. São Paulo: Cortez.

JONES, Jane. Coffey, Simon. (2006). *Modern Foreign Languages 5-11: A Guide for Teachers*. Londres: David Fulton Publishers.

LIGHTBROWN, Patsy M., Brown, Nina. (2008). *How Languages are Learned* 3ª Edição. Oxford: Oxford University Press.

LINDON, Jennie. (2001) *Understanding Children's Play*. Cheltenham: Nelson Thornes.

MAGALHÃES, A. M<sup>a</sup>, Alçada, I. (1990). Literatura Infantil: Espelho da Alma, Espelho do Mundo. *Revista ICALP. Volume 20/21*. 111-113.

MAHONEY, Judy. (1998). *Teach Me More English Teaching Guide: Learning Language through Songs and Stories*. Minnetonka, MN: Teach Me Tapes Inc.

MANNING-MORTON, J, Thorp, M. (2003). *Key Times for Play*. Berkshire, UK: Open University Press.

MELLON, Nancy. (2000) *Storytelling with Children (Early Years)*. Gloucestershire: Hawthorn Press Ltd.

MESQUITA, Raul, Duarte, Fernanda. (1996). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Plátano Editora.

MOON, Jayne. (2005). *Children Learning English*. Oxford: MacMillan.

MOON, Jayne (2006). Teaching English to Young Learners: the Challenge and the Benefit. *British Council In English Winter, N. ° 7*, Editor Julie Tice, 30-34.

MOONEY, C. G. (2000). *Theories of Childhood: an Introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget and Vygotsky*. St. Paul, MN: Redleaf Press.

MOYLES, Janet. (2005). *The Excellence of Play* 2ª Edição. Berkshire, UK: Open University Press.

MOYLES, Janet. R. (2008). *Just playing? The Role and Status of Play in Early Childhood Education* 18ª Edição. Berkshire, UK: Open University Press.

NOVAK, D.J. e B.D. Gowin. (1999). *Aprender a aprender* 2ª edição. Lisboa: Plátano

O'GRADY, William. (2005) *How Children Learn Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

PHILIPS, Sarah. (1994). *Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.

PIAGET, Jean. (2003). *Psicologia y Pedagogia*. Barcelona: Editorial Arrié.

PINTEI, Anafaria. (2007). *Teaching Young Language Learners* 2ª Edição. Oxford: Oxford University Press.

POUSE, Linda (2005). *How Children Learn*. Cook 1. Lindos: SEP formara Publishing limites.

POUSE, Linda (2005). *How Children Learn*. Cook 2. Lindos: SEP formara Publishing limites.

SILVA, Vítor Manuel Aguiar e. (1981). Nótula sobre o Conceito de Literatura Infantil. In Domingos Guimarães Sá (1981). *Literatura Infantil em Portugal (11-15)*. Braga: Editorial Franciscana.

SIMONE, Anuente. (2006). *The Story Factor: Inspirativo, Influyente and Persuasivo through the Art of Storytelling*, 2ª Edição. Cambridge, Ma: Basic Books, Inc.

Skinner, B. F. (1989). *Recent Issues in the Analysis of Behavior*. Princeton, NC: Merrill Publisher Company. Disponível em: [www.marxist.org/reference/subject/philosophy/works/us/skinner.htm](http://www.marxist.org/reference/subject/philosophy/works/us/skinner.htm) acesso em 30 de Dezembro 2008 14:19.

TAVARES, José *et al.* (2007). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

THE GOETHE INSTITUTE. (1996). *Recommendations for Early Foreign Language Learning: Finding an Approach to the Theory and Practice of Early Foreign Language Learning*. Tradução de Pesola C. A. e Prowse M. J. disponível em <http://www.goethe.de/lhr/prj/nef/deindex.htm> acesso em 05 de Abril de 2009 às 16:43.

THOMAS, Taffy. Killick, Steve. (2007). *Telling Tales: Storytelling as Emotional Literacy*. Blackburn: E-Print publishing.

THORNDIKE, Edward (1911) *Animal Intelligence*. New York: \_\_\_\_\_.

UNESCO, Education Sector (2004) *The Plurality of Literacy and its implications for Policies and Programs: Position Paper*. Paris: United National Educational, Scientific and Cultural Organization disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf> acesso em 06 de Abril de 2009 às 21:30.

UNICEF. (2004). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf) acesso em 03 de Janeiro de 2009 às 19:46.

VALE, David. (1995). *Teaching Children English: An Activity Based Training Course*. Cambridge: Cambridge University Press.

VYGOTSKY, L.S. (1978), *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

WALSH, John. (2003). *The Art of Storytelling: Easy Steps to Present an Unforgettable Story*. Chicago: Moody Publishers.

WATTS, Eleanor. (2008). *Storytelling*. Oxford: Oxford University Press.

WILLIAMS, Marion, Burden, Robert. (2007) *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach* 12ª Edição. Cambridge: Cambridge University Press.

WINNICOTT, D.W. (1990) *The Maturation Processes and the Facilitating Environment*. Londres: Karnac Books.

WINNICOTT, D.W. (2008). *Playing and Reality* 15ª Edição. Oxon: Routledge Classics.

WRIGHT, Andrew. (2007). *Storytelling with Children*. Oxford: Oxford University Press.

## **ANEXOS**

---

## **ÍNDICE**

---

<b>I.</b>	<b>Questionário realizado aos alunos do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas Ribeiro Sanches.</b>	<b>186</b>
<b>II.</b>	<b>Resultados do Questionário.</b>	<b>188</b>
<b>III.</b>	<b>Semana da Leitura 2008 e 2009.</b>	<b>194</b>
<b>IV.</b>	<b>Hora do Conto E.B.1 Benquerença.</b>	<b>196</b>
<b>V.</b>	<b>Storyboards.</b>	<b>197</b>
<b>VI.</b>	<b>Projecto Europeu <i>Once upon a time</i>.</b>	<b>198</b>
<b>VII.</b>	<b>História original.</b>	<b>202</b>
<b>VIII.</b>	<b>Comenius: <i>Once upon a time</i> 29-10-2008 – questionnaire results: favourite and known stories.</b>	<b>207</b>

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES, TABELAS E GRÁFICOS

---

Gráfico 1 – Sexo dos alunos inquiridos.	188
Gráfico 2 – Idade dos alunos inquiridos.	188
Gráfico 3 – Ano de escolaridade dos alunos inquiridos.	189
Gráfico 4 – Número de anos de aprendizagem de inglês.	189
Gráfico 5– Aprendizagem de inglês em casa.	190
Gráfico 6 – Manifestação do gosto pelas actividades lúdicas.	190
Gráfico 7 – Actividades lúdicas da preferência dos alunos.	191
Gráfico 8– Motivos pelos quais os inquiridos gostam de realizar actividades lúdicas.	192
Gráfico 9 – Actividade realizadas em casa para a aprendizagem da língua inglesa.	193
Ilustração 1 - <i>The very Hungry Caterpillar</i> de Eric Carle.	194
Ilustração 2 - Narração da História <i>A Zebra que perdeu o pijama</i> aos alunos do 4º ano da E.B.1 de Penamacor, durante a comemoração da semana da leitura 2009.	195
Ilustração 3 – Exemplo de opinião dos alunos em relação à história e à sua narração.	195
Ilustração 4 - Narração da História <i>Farmyard tales</i> de Heather Amery durante a hora do conto do dia 16 de Dezembro de 2008 na EB1 de Benquerença.	196
Ilustração 5 - Narração e exploração da história <i>O Ratinho Marinheiro</i> .	196
Ilustração 6 – Storyboards realizados após a narração de <i>The Gruffalo</i> .	197
	184

Ilustração 7 – Livro que originou o primeiro trabalho comum do projecto europeu.	198
Ilustração 8 – Ilustrações da história da <i>Branca de Neve e os Sete Anões</i> .	199
Ilustração 9 - Ilustração da história <i>Frederick</i> .	199
Ilustração 10 – Exemplo de correspondência trocada entre alunos.	200
Ilustração 11 – Material produzido pelos alunos para comemorar épocas festivas.	201
Ilustração 12 – Outros trabalhos realizados tendo por base as mesmas personagens.	205
Ilustração 13 – Quilt.	206
Tabela 1 – Histórias favoritas dos alunos Portugueses, Italianos, Franceses e Ingleses.	207
Tabela 2 – Histórias favoritas dos alunos Espanhóis e Alemães.	208
Tabela 3 – História favorita em cada uma das escolas envolvidas no inquérito.	208
Tabela 4 – Histórias conhecidas pelos alunos envolvidos no projecto.	209

# I. QUESTIONÁRIO REALIZADO AOS ALUNOS DO 1º CICLO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS RIBEIRO SANCHES

---

## Actividades lúdicas na aula de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

### 1. Sou um: \*

Rapaz  
Rapariga

### 2. Qual a tua idade? \*

6 anos  
7 anos  
8 anos  
9 anos  
10 anos  
11 anos  
Outra (Qual?)

### 3. Frequento o ... \*

1º ano  
2º ano  
3º ano  
4º ano

### 4. Quantos anos tens de aprendizagem de inglês? \*

0  
1  
2  
3  
4  
+4

### 5. Gostas de fazer actividades lúdicas (cantar, jogar, dramatizar) nas aulas? \*

Sim  
Não

### 6. Que actividades gostas de fazer nas aulas? \*

Jogos  
Ouvir histórias  
Dramatizações/Role Play

Cantar (Músicas/Chants)  
Actividades artísticas (Arts and crafts)  
Nursery Rhymes/Rhymes  
Ver vídeos  
Resolver wordsearches (sopas de letras)  
Resolver crosswords (palavras cruzadas)  
Outra(s) – Qual?

**7. Porque gostas de fazer actividades mais lúdicas na sala de aula? \***

Porque me ajuda a aprender  
Posso trabalhar com os meus colegas  
porque posso aplicar os conhecimentos  
porque posso aprender com os meus colegas  
porque é divertido  
Outra (Qual?)

**8. Aprendes Inglês em casa? \***

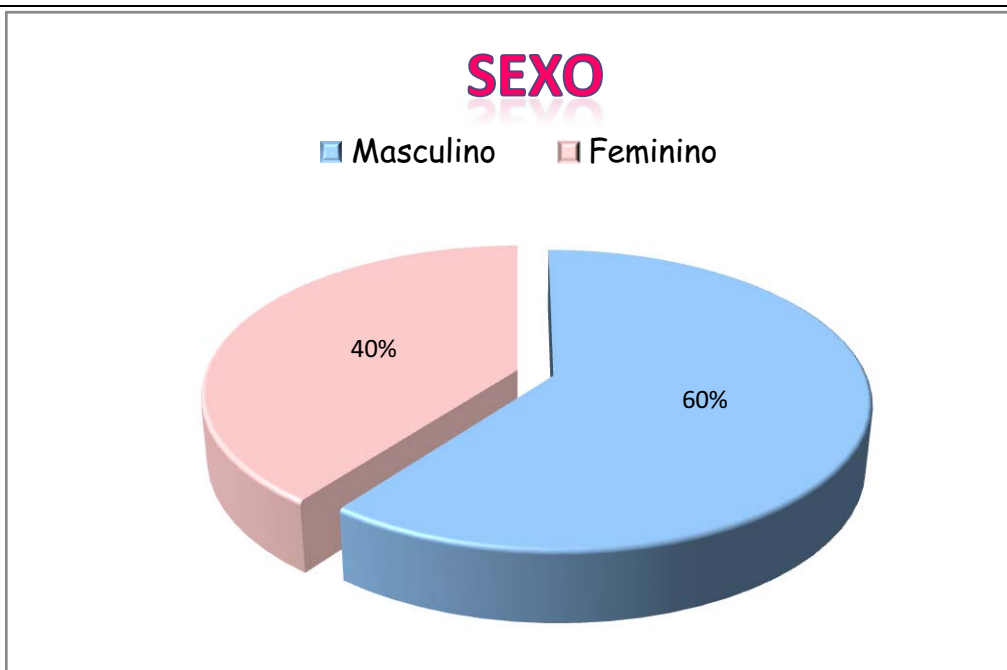
Sim  
Não

**9. Que actividades fazes quando aprendes inglês em casa? (Responde a esta questão apenas se aprendes inglês em casa)**

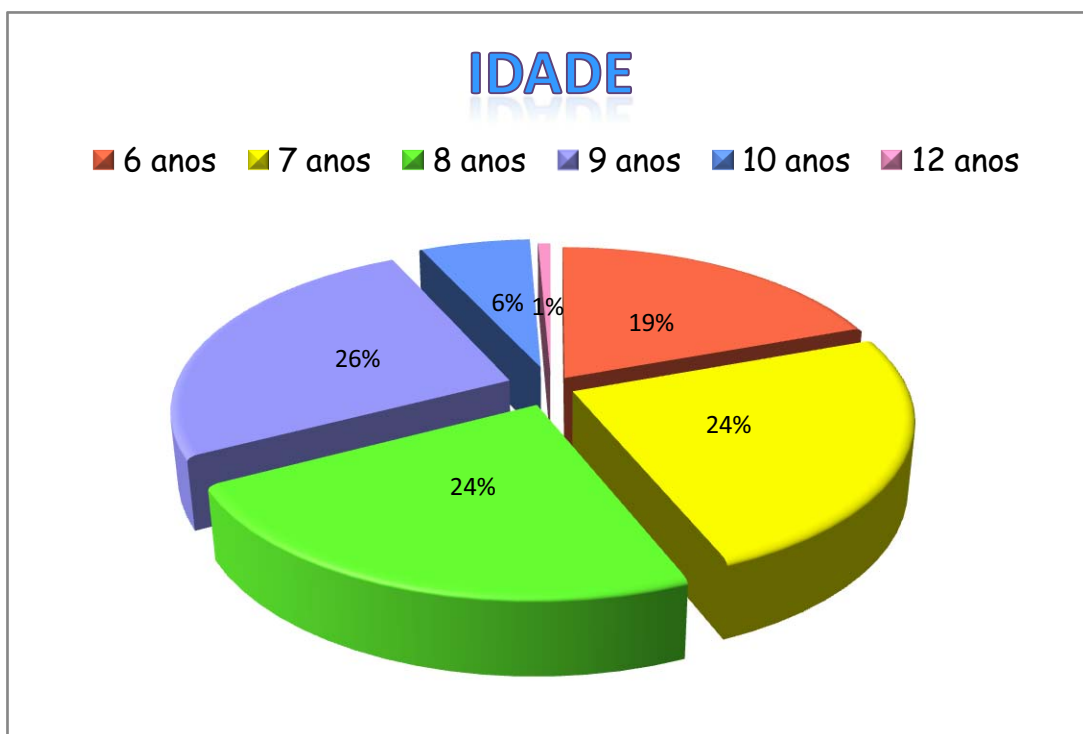
Ver filmes  
Jogar  
Ouvir Música  
Livros de Passatempos  
Outra (Qual?)

**Nota:** As perguntas marcadas com asterisco (\*) são de resposta obrigatória

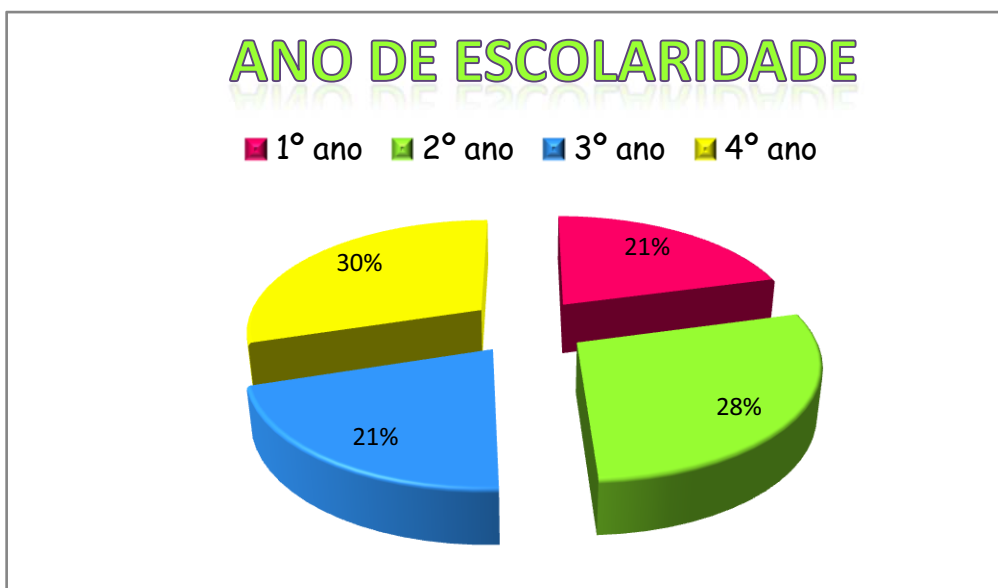
## II. RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO REALIZADO



**Gráfico 1 – Sexo dos alunos inquiridos.** O gráfico revela que 60% dos alunos inquiridos é do sexo masculino e 40% do sexo feminino.



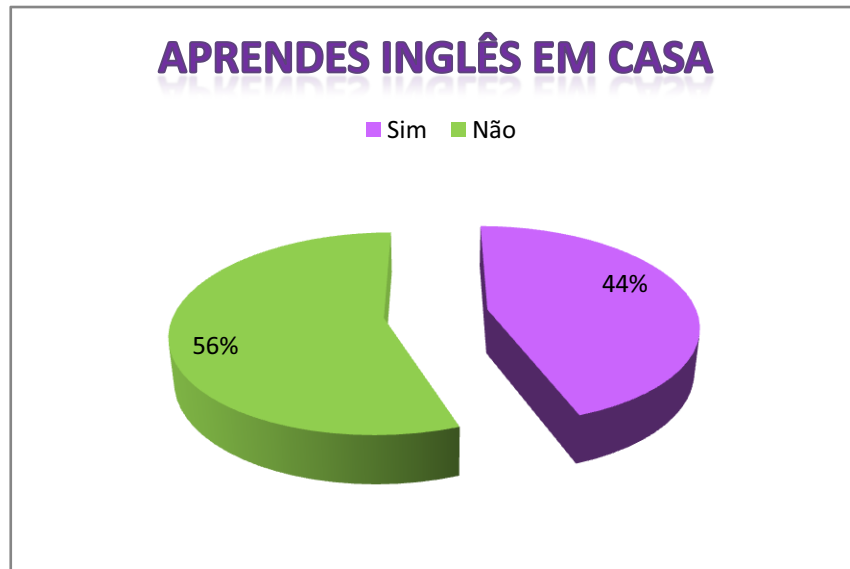
**Gráfico 2 – Idade dos alunos inquiridos.** O gráfico mostra a idade dos alunos inquiridos e inscritos na disciplina no ano lectivo 2008/2009.



**Gráfico 3 – Ano de escolaridade dos alunos inquiridos.** Os valores inquiridos indicam uma alta percentagem de alunos inscritos por ano no ano lectivo 2008/2009, aspecto revelador da importância que a disciplina tem e da consciencialização para a sua importância.



**Gráfico 4 – Número de anos de aprendizagem de Inglês.** O gráfico revela que 58% dos alunos inquiridos frequentaram a disciplina no ano escolar 2007/2008. Existe uma pequena percentagem de alunos que tem 4 anos de aprendizagem da língua.



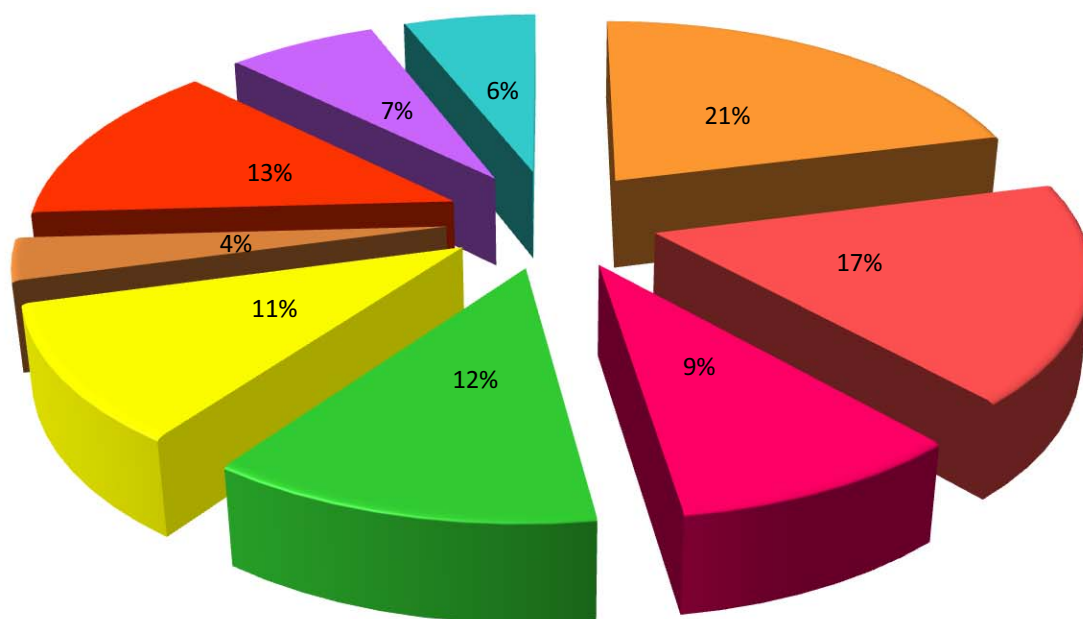
**Gráfico 5 – Aprendizagem de Inglês em Casa.** Apesar da maioria dos alunos inquiridos não aprender inglês em casa, a percentagem dos que aprendem é bastante alta, o que revela mais uma vez a importância da disciplina.



**Gráfico 6 – Manifestação do gosto pelas actividades lúdicas.** A unanimidade em relação as actividades lúdicas é geral sendo que todos os alunos inquiridos responderam afirmativamente a esta questão. Muitos alunos desconheciam o significado da palavra lúdico, como já referi, pelo que foi necessária a sua explicação.

## QUAIS SÃO AS ACTIVIDADES LÚDICAS QUE GOSTAS MAIS DE FAZER?

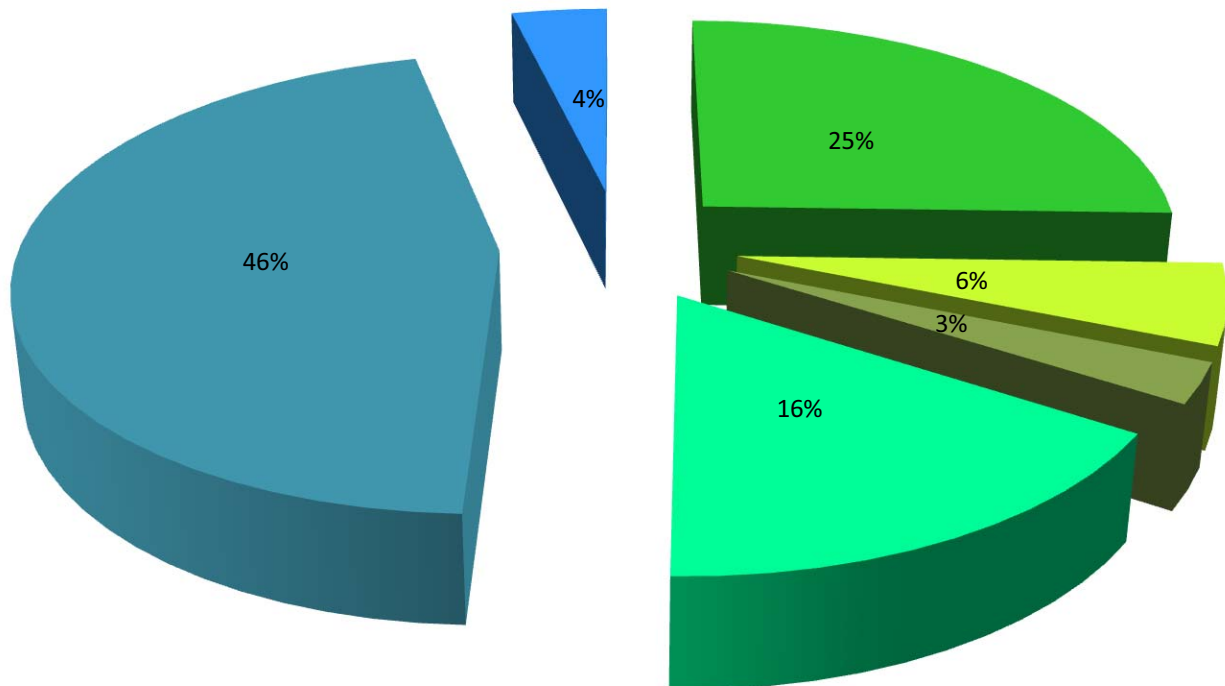
- Jogos
- Dramatizações/Role Play
- Actividades artísticas (Arts and Crafts)
- Ver Vídeos
- Resolver crosswords (Palavras cruzadas)
- Ouvir histórias
- Cantar (Música/Chants)
- Nursery Rhymes/Rhymes
- Resolver wordsearches (Sopa de letras)



**Gráfico 7 – Actividades lúdicas da preferência dos alunos.** Os alunos revelam preferência pela realização de jogos, seguido pela audição de histórias, visualização de vídeos e actividades artísticas. Pelos dados recolhidos, verifica-se que os alunos revelam gosto pela audição de histórias pelo que pode ser usada pelo professor como uma óptima ferramenta pedagógica. Como actividades que os alunos menos gostam de fazer surgem a resolução de fichas de trabalho, mesmo que tenham componente lúdica como sopas de letras ou palavras cruzadas, e as *Nursery Rhymes*.

## MOTIVOS APONTADOS PARA GOSTAREM DE FAZER ACTIVIDADES LÚDICAS

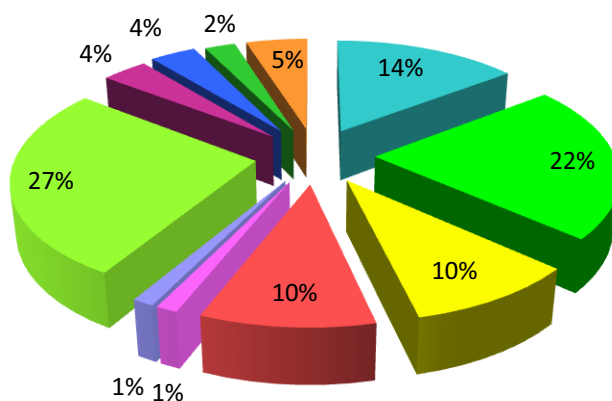
- Porque me ajuda a aprender
- Posso trabalhar com os meus colegas
- Posso aplicar os conhecimentos
- Posso aprender com os colegas
- Porque é divertido
- Porque gosto



**Gráfico 8 – Motivos pelos quais os inquiridos gostam de realizar actividades lúdicas.** Os alunos afirmam na sua maioria que gostam de realizar estas actividades porque é divertido. Mais indicam que os ajuda a aprender melhor e mais facilmente assim como revelam que a componente social e de interacção entre alunos, de que Vygotsky fala, é também muito importante. Apenas uma pequena parte dos inquiridos revela que este tipo de actividade é importante e do seu agrado porque lhes permite aplicar os conhecimentos adquiridos.

## QUE ACTIVIDADES FAZES PARA APRENDER INGLÊS EM CASA?

- Ver filmes
- Jogar
- Livros de Passatempos
- Ouvir Música
- Canto
- Digo o que aprendi
- Repetição de palavras
- Desenho com legendas
- Leitura
- Tradução de palavras
- Fichas de trabalho



**Gráfico 9 – Actividade realizadas em casa para a aprendizagem da língua inglesa.**

A maioria dos alunos inquiridos revela que repetem as palavras aprendidas em casa como forma de aprendizagem. Contudo verifica-se que esta aprendizagem tem uma forte componente lúdica, o que revela que pais e educadores estão cientes que esta é uma boa forma de ajudar os alunos a aprender de uma forma que eles estão acostumados e que lhes é familiar. Jogos e livros de passatempos estão incluídos nestas actividades.

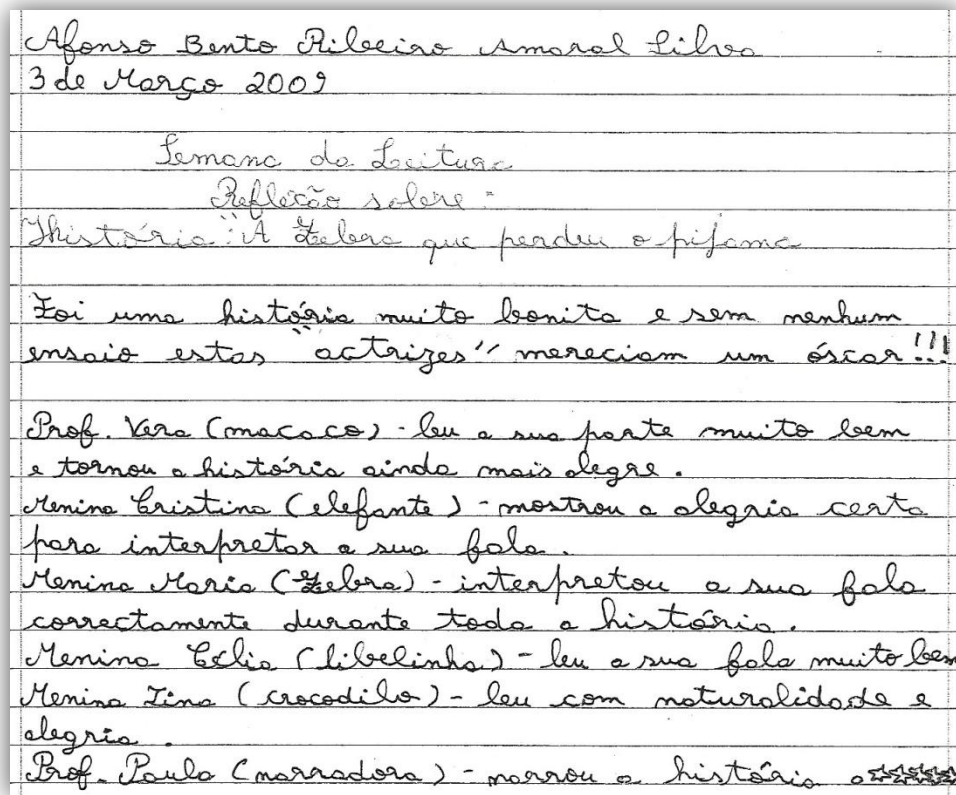
### III. SEMANA DA LEITURA 2008 E 2009



**Ilustração 1 - *The very Hungry Caterpillar* de Eric Carle.** Ilustração realizada pelos alunos de 3º e 4º ano da E.B.1 de Aldeia do Bispo, ano lectivo 2007/2008. Depois da leitura da história e realização de uma ficha de trabalho, os alunos elaboraram o cartaz relativo à história, utilizando tintas e colagem.



**Ilustração 2 - Narração da história *A Zebra que perdeu o pijama* aos alunos do 4º ano da E.B.1 de Penamacor, durante a comemoração da semana da leitura 2009. A história foi narrada pela responsável pela dinamização da biblioteca escolar, pelas auxiliares de educação educativa e por mim, professora de Inglês. Após esta actividade, os alunos escreveram a sua opinião acerca da história e da narração**



**Ilustração 3 – Exemplo de opinião dos alunos em relação à história e à sua narração.**

#### IV. HORA DO CONTO E.B.1 BENQUERENÇA



**Ilustração 4 - Narração da história *Farmyard tales* de Heather Amery durante a hora do conto do dia 16 de Dezembro de 2008 na E.B.1 de Benquerença.** A história narrada faz parte da colecção “Christmas Flap Books” da editora Usborne. Este livro em concreto alia a narração da história, as imagens e ao som de alguns animais e personagens da história. Este livro foi uma óptima ferramenta de trabalho e o vocabulário relativo à época festiva foi mais facilmente interiorizado.



**Ilustração 5 - Narração e exploração da história *O Ratinho Marinheiro* de Luísa Ducla Soares.** A narração desta história foi feita pela mãe de um dos alunos, que em conjunto com a professora exploraram a obra. Esta actividade revelou o envolvimento de toda a comunidade escolar no processo de ensino.

## V. STORYBOARDS

---



**Ilustração 6 – Storyboards realizados após a narração de *The Gruffalo* de Julia Donaldson.**

Este trabalho foi elaborado pelos alunos do 1º e 2º ano do Colégio dos Lilases, no Fundão, após a narração da história na sua versão original e tradução. Este trabalho poderá ser usado em futuras ocasiões e permite a clara compreensão do desenvolvimento da história.

## VI. PROJECTO EUROPEU: *ONCE UPON A TIME*



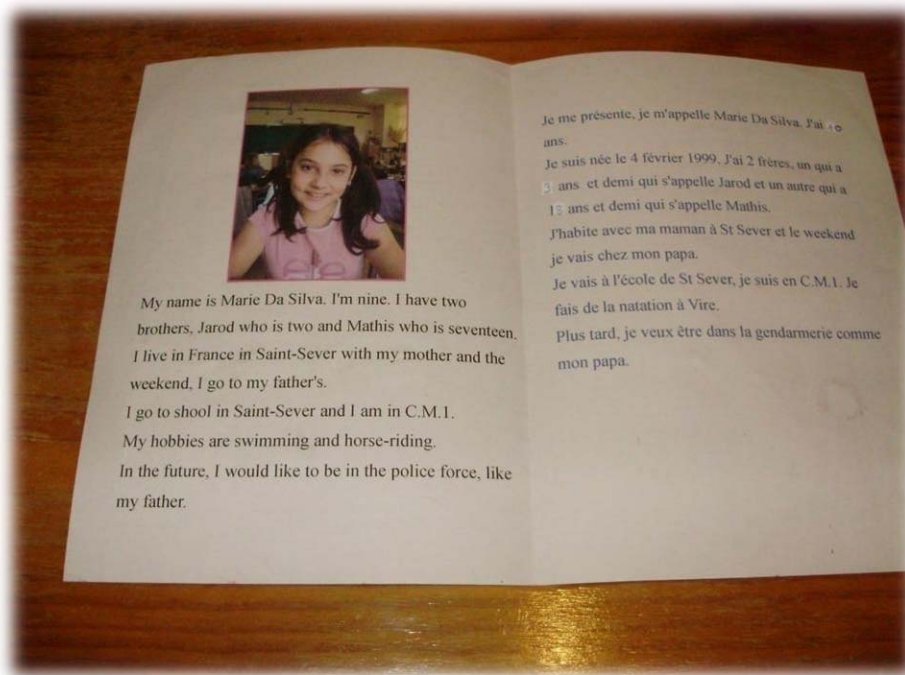
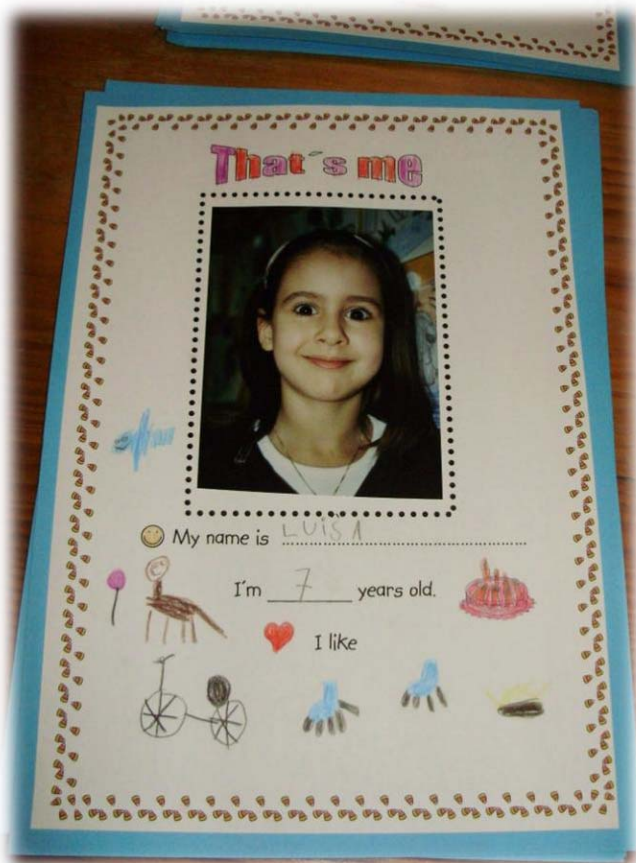
**Ilustração 7 – Livro que originou o primeiro trabalho comum do projecto europeu.** O livro foi elaborado usando símbolos, pelos alunos de uma turma alemã envolvida, traduzido nas diversas línguas produzindo uma história semelhante nas diversas línguas, gravado e disponibilizado em formato vídeo no *blog* do projecto. O texto produzido pelos alunos portugueses foi o seguinte: “Era uma vez uma menina e a mãe que estavam a conversar em casa. A menina fugiu para o bosque porque tinha fome e encontrou uma fada. A fada deu-lhe um presente: um caldeirão mágico. A fada ensinou-lhe as palavras mágicas: - Tachinho cozinha! – e o tachinho começava a cozinhar. - Tachinho pára! – e o Tachinho parava de cozinhar. A menina voltou com o caldeirão para casa, mostrou-o à mãe e ensinou-lhe as palavras mágicas. Depois, a menina saiu de casa e foi para a floresta mas a mãe ficou em casa. A mãe disse as palavras mágicas – Tachinho cozinha – e a papa começou a cozer e a sair do caldeirão. O caldeirão cozeu tanto que a casa ficou cheia de papa doce. A papa cozeu cada vez mais, a casa ficou inundada e a papa saiu mesmo para a rua. E a cidade também começou a ficar cheia de papa. Toda a cidade ficou completamente inundada de papa. A menina voltou da floresta e disse: - Tachinho pára! E o tachinho parou de cozer a papa. Depois com aquela papa toda fizeram um grande jantar.”



**Ilustração 8 – Exemplos de ilustrações da história da *Branca de Neve e os Sete anões*.** Após a realização do inquérito a todos os alunos envolvidos foi determinado que a história comum a ser trabalhada no primeiro período do projecto seria esta. As ilustrações apresentadas foram realizadas pelos alunos italianos, portugueses e ingleses de diferentes níveis de ensino e utilizando diversas técnicas



**Ilustração 9 – Ilustração da história *Frederick* realizada pelos alunos do 1º ano da escola Krähenäckerle, Alemanha.**



**Ilustração 10 – Exemplo de correspondência trocada entre alunos portugueses e alemães, italianos e franceses dos diversos níveis de ensino (1º, 3º e 4º ano). Esta actividade tem permitido aos alunos aplicar os conhecimentos adquiridos.**



**Ilustração 11 – Material produzido pelos alunos para a comemoração do Halloween, Natal, Páscoa, Carnaval e Páscoa. Os materiais aqui mostrados foram trocados pelos alunos das diferentes turmas.**

## VII. HISTÓRIA ORIGINAL

---

A História que apresento seguidamente foi escrita e ilustrada pelos alunos de 3º e 4º ano da turma da E.B.1 de Benquerença. Esta história surge na sequência do projecto europeu em os alunos escreveram e ilustraram uma história com personagens e símbolos comuns a todos os países: uma bruxa, um leão, um peixe, uma fada, uma criança, um barco, um anel, uma rosa branca. A acção da história deveria passar-se num castelo junto a um rio.

### A família desaparecida

“Numa bela manhã de Primavera, um menino caminhava junto a um rio e olhava atentamente para a água para ver se encontrava um peixe muito especial. Há muito tempo atrás, uma bruxa malvada tinha transformado o seu irmãozinho num peixinho dourado que agora nadava naquelas águas.

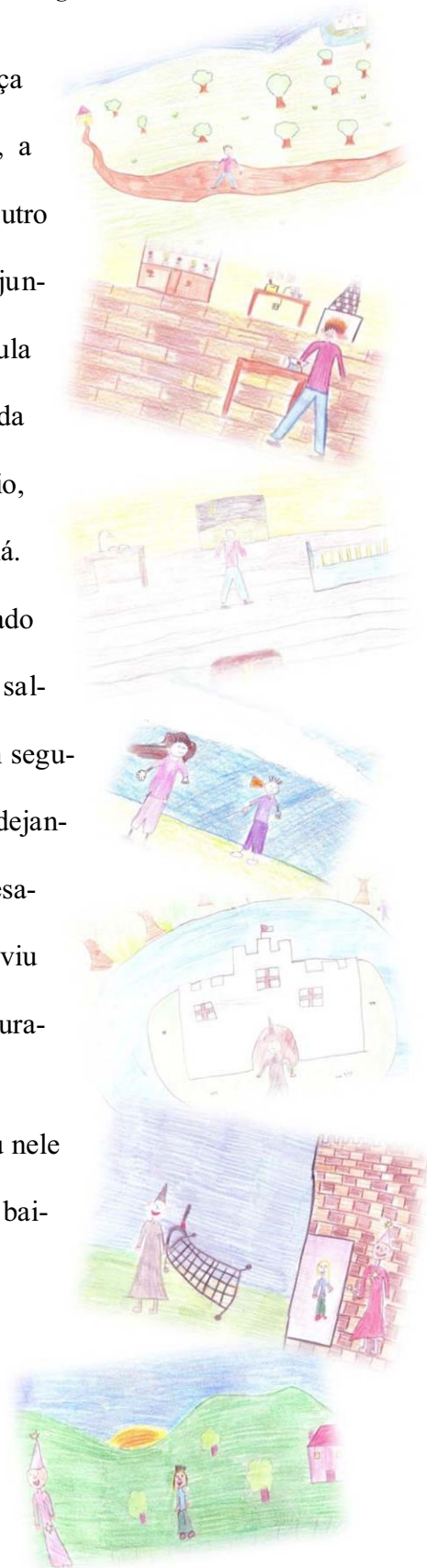
Todavia, enquanto procurava surge um leão e a criança cheia de medo começa a gritar:

- Socorro, socorro, preciso de ajuda!

Naquele momento, apareceu uma fada que falou com o leão e lhe pediu para deixar a criança. O leão tinha um segredo para contar ao menino e à fada. Porém só a fada o conseguia perceber e só lhe contou a ela, desaparecendo em seguida. A fada também voltou para a sua casa e a criança continuava à procura do peixe pois sentia falta do seu irmão. Enquanto procurava apareceu a



bruxa malvada que lhe perguntou se tinha visto um anel e a criança respondeu-lhe que não. Como não ficou convencida a resposta, a bruxa decidiu levar a criança para o seu castelo que ficava do outro lado do rio. Para atravessar o rio, a bruxa usou um barco ancorado junto à margem. Quando chegou ao castelo prendeu a criança numa jaula pois queria que a criança lhe dissesse onde estava o anel. Mas a fada ao saber que a criança estava presa foi até ao outro lado do rio, entrou no castelo pé ante pé, mas reparou que a bruxa estava lá. Decidiu então esconder-se até que a bruxa saísse do castelo. Passado algum tempo, a bruxa saiu para ir às compras e a fada pode então salvar a criança e levá-la para um campo onde sabia que estaria em segurança. Assim fez! A fada deixou a criança num grande campo verdejante, perto da casa onde ela vivia com os pais e com o irmãozinho desaparecido. A criança agradeceu à fada e ao caminhar pelo campo viu algo brilhante no chão: era um anel, aquele que a bruxa tanto procurava. Pensou logo que aquele anel devia ser mágico e por isso pegou nele e guardou-o no bolso. Como estava cansado, resolveu sentar-se de bai-



xo de uma grande árvore onde esteve durante algum tempo a contemplar a paisagem. Como tinha saudades do local onde vivera, decidiu ir até à sua paisagem. Como tinha saudades do local onde vivera, decidiu ir até à sua



casa. E assim fez, pôs-se a caminho. Quando chegou à sua casa, preparou algo para comer e lembrou-se do anel. Pôs a mão no bolso mas... o anel tinha desaparecido. Pensou muito, e decidiu correr até ao local onde tinha estado.



Quando lá chegou encontrou o anel no chão, tinha caído do seu bolso!

Pegou nele novamente e ele transformou-se num peixe pequenino. Muito aflito, correu para casa o mais rápido que pode e colocou o peixinho num pote com água.



Mas quando o colocou na água o peixinho transformou-se em anel novamente. Tirou-o então da água e pô-lo a secar. Como já era



tarde, foi deitar-se. Na manhã seguinte, depois de muito dormir e

sonhar, a criança procurou o anel mas ele tinha desaparecido outra



vez. Como ficou preocupado, chamou a fada que apareceu logo.

A criança explicou-lhe o que tinha acontecido e a fada disse-lhe que

devia ter sido a bruxa a roubar o anel mas que não lhe tinha acontecido

nada pois ela tinha o protegido com um feitiço. Foi nessa altura

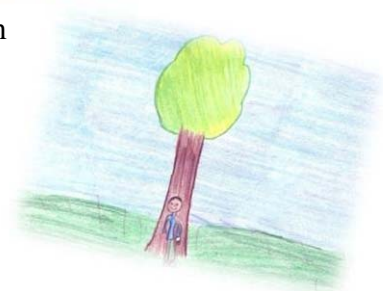


que os dois decidiram ir ao castelo da bruxa pois a fada sabia

que a bruxa com aquele anel ficava ainda mais poderosa. Quando

lá chegaram viram a bruxa que usava o anel. Como sozinhos não iam

ser capazes de lhe tirar o anel, a fada lembrou-se de pedir ajuda ao



leão para derrotarem a bruxa e reaverem o anel. Falaram com o leão

que concordou em ajudar. O leão era o pai do menino que tinha sido

encantado há algum tempo atrás. Quando se aproximou da criança só queria pedir-lhe ajuda para salvar a mãe também ela transformada em leão e o seu irmão, o peixinho. Quando o menino soube o que tinha acontecido à família ficou muito contente e a fada disse que a única forma de os libertar do feitiço era transformar a bruxa numa rosa branca e guardar para sempre o anel no cofre da rosa, mas para isso precisavam de usar o anel para lançar o mais poderoso feitiço à bruxa. Juntos voltaram ao castelo, o leão mordeu a bruxa num braço, o anel caiu, o menino apanhou-o, disse as palavras mágicas e a bruxa transformou-se numa rosa branca. A fada pegou então no anel e fechou-o muito bem no cofre da rosa. O peixinho voltou a ser uma menino, e os dois leões os pais. Voltaram para a sua casa no prado verde e viveram felizes para sempre. A fada, bem, essa continuou a proteger quem mais precisava!”





**Ilustração 12 – Outros trabalhos realizados tendo por base as mesmas personagens.** Paralelamente à produção da história, procedeu-se à elaboração de ilustrações para imprimir no formato puzzle (alunos da E.B.1 de Aldeia do Bispo), e à pintura de telas e aplicação de figuras em gesso (Alunos da E.B.1 de Pedrógão de S. Pedro em parceria com os alunos do Colégio dos Lilases).



**Ilustração 13 – Quilt.** Painel em feltro com desenho em tecido representando as histórias infantis favoritas dos alunos que frequentam a disciplina de Inglês e envolvidos no projecto europeu. Um trabalho semelhante a este será produzido para comemorar o final do primeiro ano de projecto. Este painel terá como porto de partida o levantamento das preferências dos alunos em relação às histórias tradicionais.



Comenius: "Once upon a time..."   29.10.2008  
Questionnaire Results – Favourite Story

Portugal: Favourite stories

Story	Nr. of pupils	%
Cinderella	3	4%
Little Red Riding Hood	6	8%
Pinocchio	5	6%
Hansel and Gretel	5	6%
Sleeping Beauty	1	1%
Beauty and the Beast	4	5%
Snow White	3	4%
3 Little Pigs	12	15%
The Snow Queen	2	3%
The Little Mermaid	6	8%
Puss in Boots	10	13%
The Elves and the Shoemaker	1	1%
Rapunzel	3	4%
Rumpelstiltskin	1	1%
Aladin's lamp	5	6%
Alice in Wonderland	2	3%
The Brave Little Tailor	1	1%
The Wolf and the Seven Young Kids	7	9%
Bambi	1	1%
Peter and the wolf	2	3%
<b>Number of pupils asked</b>	<b>80</b>	

Italy: favourite stories

Story	Nr. of pupils	%
Cinderella	18	4%
Little Red Riding Hood	39	9%
Pinocchio	21	5%
Hansel and Gretel	22	5%
Sleeping Beauty	14	3%
Goldilocks	14	3%
Beauty and the Beast	28	7%
Snow White	9	2%
3 Little Pigs	39	9%
Thumbelina	10	2%
The Princess and the Pea	5	1%
The Ugly Duckling	42	10%
The 3 Billy Goats Gruff	4	1%
The Snow Queen	6	1%
The Musicians of Bremen	42	10%
The Little Mermaid	23	5%
The Magic Porridge Pot	6	1%
Puss in Boots	47	11%
The Emperor's New Clothes	2	0%
Rapunzel	7	2%
Rumpelstiltskin	6	1%
Alice in Wonderland	4	1%
The book of the jungle	2	0,50%
The sword in the rock	4	1%
Bambi	6	1%
<b>Number of pupils asked</b>	<b>420</b>	

France: favourite stories

Story	Nr. of pupils	%
Cinderella	4	13%
Goldilocks	3	10%
Snow White	3	10%
The Little Mermaid	4	13%
Puss in Boots	5	17%
The Little Thumb	16	53%
Peter and the wolf	5	17%
<b>Number of pupils asked</b>	<b>40</b>	

England: favourite stories

Story	Nr. of pupils	%
Cinderella	2	1%
Little Red Riding Hood	4	2%
Pinocchio	5	3%
Snow White	5	3%
3 Little Pigs	120	70%
The 3 Billy Goats Gruff	20	12%
The Snow Queen	1	1%
Aladin's lamp	14	8%
<b>Number of pupils asked</b>	<b>171</b>	

**Tabela 1 – Histórias favoritas dos alunos Portugueses, Italianos, Franceses e Ingleses.** O resultado será a produção de um *quilt* com as personagens, a cena principal e o final da história.

Tabela 2 – Histórias favoritas dos alunos Espanhóis e Alemães.

Spain: favourite stories		
Story	Nr. of pupils	%
Cinderella	17	7%
Little Red Riding Hood	10	4%
Pinocchio	14	6%
Hansel and Gretel	8	3%
Sleeping Beauty	13	6%
Goldilocks	4	2%
Beauty and the Beast	16	7%
Snow White	6	3%
3 Little Pigs	9	4%
The Princess and the Pea	1	0,40%
The Ugly Duckling	7	3%
The 3 Billy Goats Gruff	2	1%
The Snow Queen	1	0,40%
The Musicians of Bremen	2	1%
The Little Mermaid	14	6%
Puss in Boots	15	6%
The Elves and the Shoemaker	2	1%
The Emperor's New Clothes	7	3%
Rapunzel	2	1%
Aladin's lamp	17	7%
Alice in Wonderland	10	4%
The Brave Little Tailor	1	0%
The Wolf and the Seven Young Kids	5	2%
The Devil with the Three Golden Hairs	2	1%
Snow - white and Rose - red	1	0,40%
Table set yourself	1	0,40%
Robin Hood	13	6%
Gingerbread man	1	0,40%
The golden axe and the silver axe	2	1%
The book of the jungle	5	2%
The sword in the rock	5	2%
Bambi	16	7%
Peter and the wolf	1	0,40%
<b>Number of pupils asked</b>	<b>230</b>	

Germany: favourite stories		
Story	Nr. of pupils	%
Cinderella	12	5%
Little Red Riding Hood	4	2%
Pinocchio	15	6%
Hansel and Gretel	10	4%
Sleeping Beauty	29	12%
Beauty and the Beast	6	2%
Snow White	25	10%
3 Little Pigs	4	2%
Thumbelina	1	0,40%
The Princess and the Pea	1	0,41%
The Ugly Duckling	1	0,40%
Mrs. Holle	18	7%
The Snow Queen	9	4%
The Musicians of Bremen	9	4%
The Frog Prince	4	2%
The Little Mermaid	2	1%
The Magic Porridge Pot	2	1%
Puss in Boots	8	3%
The Emperor's New Clothes	1	0,40%
Rapunzel	9	4%
Rumpelstiltskin	6	2%
Aladin's lamp	1	0,40%
Alice in Wonderland	3	1%
The Wolf and the Seven Young Kids	4	2%
Snow - white and Rose - red	4	2%
Brother and Sister	1	0,40%
Table set yourself	2	1%
The shoes that were danced to pieces	3	1%
Robin Hood	19	8%
Gingerbread man	1	0,40%
The nine swans	2	1%
The book of the jungle	14	6%
The sword in the rock	4	2%
Bambi	6	2%
Peter and the wolf	2	1%
<b>Number of pupils asked</b>	<b>242</b>	

Portugal	The Three Little Pigs
Italy	Puss in Boots
France	Little Thumb
England	The Three Little Pigs
Spain	Aladdin's lamp / Cinderella
Germany	Sleeping Beauty

**Tabela 3 – História favorita em cada uma das escolas envolvidas no inquérito.** No caso espanhol, os alunos apresentavam duas histórias favoritas mas optaram por trabalhar a *Lâmpada de Aladino*. Em Inglaterra, por já terem trabalhado a história dos *Três porquinhos* e por ser a mesma história favorita em Portugal, preferiram trabalhar *The Three Billy Goats Gruff*.

<b>International results: known stories</b>							
<b>Story</b>	<b>Portugal</b>	<b>Italy</b>	<b>France</b>	<b>England</b>	<b>Spain</b>	<b>Germany</b>	<b>Average of %</b>
<b>Total number of pupils asked</b>	<b>80</b>	<b>535</b>	<b>117</b>	<b>179</b>	<b>281</b>	<b>274</b>	
Cinderella	74%	85%	82%	100%	77%	80%	<b>83%</b>
<b>Little Red Riding Hood</b>	<b>80%</b>	<b>95%</b>	<b>87%</b>	<b>100%</b>	<b>78%</b>	<b>93%</b>	<b>89%</b>
Pinocchio	80%	92%	48%	96%	74%	90%	<b>80%</b>
Hansel and Gretel	36%	85%	28%	79%	64%	93%	<b>64%</b>
Sleeping Beauty	50%	83%	54%	94%	73%	92%	<b>74%</b>
Goldilocks	29%	89%	63%	92%	54%	13%	<b>57%</b>
Beauty and the Beast	71%	83%	56%	90%	74%	61%	<b>73%</b>
<b>Snow White</b>	<b>80%</b>	<b>92%</b>	<b>88%</b>	<b>94%</b>	<b>77%</b>	<b>95%</b>	<b>88%</b>
<b>3 Little Pigs</b>	<b>88%</b>	<b>95%</b>	<b>91%</b>	<b>100%</b>	<b>78%</b>	<b>55%</b>	<b>84%</b>
Thumbelina	1%	73%	2%	41%	7%	30%	<b>26%</b>
The Princess and the Pea	30%	79%	22%	55%	32%	77%	<b>49%</b>
The Ugly Duckling	79%	89%	50%	83%	78%	52%	<b>72%</b>
The 3 Billy Goats Gruff	16%	39%	6%	75%	29%	14%	<b>30%</b>
Mrs. Holle	10%	13%	1%	1%	4%	72%	<b>17%</b>
The Snow Queen	29%	44%	9%	59%	24%	60%	<b>37%</b>
The Musicians of Bremen	44%	70%	10%	4%	31%	78%	<b>39%</b>
The Frog Prince	31%	69%	24%	55%	34%	86%	<b>50%</b>
The Little Mermaid	68%	83%	58%	65%	75%	42%	<b>65%</b>
The Magic Porridge Pot	11%	39%	3%	63%	5%	23%	<b>24%</b>
Puss in Boots	75%	93%	67%	56%	71%	80%	<b>74%</b>
The Elves and the Shoemaker	29%	0%	3%	71%	22%	18%	<b>24%</b>
The Emperor's New Clothes	41%	51%	9%	59%	33%	33%	<b>38%</b>
Rapunzel	41%	67%	5%	71%	39%	87%	<b>52%</b>
Rumpelstiltskin	3%	12%	4%	79%	4%	79%	<b>30%</b>
Aladin's lamp	40%	0%	52%	58%	75%	59%	<b>47%</b>
Alice in Wonderland	56%	18%	56%	76%	69%	39%	<b>53%</b>
The Brave Little Tailor	33%	0%	3%	21%	36%	54%	<b>24%</b>
The Wolf and the Seven Young Kids	71%	0%	54%	30%	62%	82%	<b>50%</b>
The Devil with the Three Golden Hairs	18%	0%	7%	3%	9%	41%	<b>13%</b>
Snow - white and Rose - red	0%	0%	5%	0%	24%	53%	<b>14%</b>
Brother and Sister	14%	0%	0%	1%	6%	40%	<b>10%</b>
Hans in Luck	0%	0%	0%	0%	6%	41%	<b>8%</b>
Star Talers	0%	0%	0%	0%	5%	48%	<b>9%</b>
Table set yourself	0%	0%	0%	0%	4%	58%	<b>10%</b>
King Grisly-Beard	0%	0%	0%	0%	4%	40%	<b>7%</b>
The shoes that were danced to pieces	0%	0%	0%	0%	10%	24%	<b>6%</b>
Robin Hood	6%	8%	52%	47%	56%	64%	<b>39%</b>
Gingerbread man	20%	2%	44%	77%	15%	33%	<b>32%</b>
The cat and the fox	21%	4%	17%	28%	20%	12%	<b>17%</b>
The nine swans	0%	1%	0%	18%	14%	23%	<b>9%</b>
The golden axe and the silver axe	0%	1%	0%	0%	18%	8%	<b>5%</b>
The King with the donkey's ears	65%	5%	0%	0%	8%	18%	<b>16%</b>
The book of the jungle	23%	12%	49%	0%	59%	67%	<b>35%</b>
The sword in the rock	8%	14%	16%	12%	35%	38%	<b>20%</b>
Bambi	39%	19%	73%	43%	72%	61%	<b>51%</b>
Peter and the wolf	70%	7%	50%	35%	28%	39%	<b>38%</b>

**Tabela 4 – Histórias conhecidas pelos alunos envolvidos no projecto. Este inquérito**

serviu para determinar qual a história a ser trabalhada em todos os países.