

O papel dos jogos pedagógicos no desenvolvimento da interação e da produção orais em inglês com crianças do 1.º ciclo do ensino básico

The role of pedagogical games in the development of oral English interaction and production with primary school children

Lídia Machado dos Santos¹.

Resumo

O estudo de caso teve como finalidade determinar a utilização dos jogos pedagógicos no ensino das atividades comunicativas (produção e interação orais) numa escola do 1.º ciclo do ensino básico pública portuguesa com alunos de seis e nove anos de idade. O estudo foi preparado com dois grupos a frequentar o 1.º ano e dois grupos a frequentar o 4.º ano de escolaridade (ou seja, dois grupos de controlo e dois grupos experimentais), cujas aulas foram planificadas tendo em conta conteúdos da disciplina de Estudo do Meio e da atividade de Inglês. Para estabelecer esta “articulação”, entre as disciplinas, utilizaram-se, na metodologia, algumas ferramentas do enfoque *Cross-curricular* e da metodologia *Task-Based Language Learning and Teaching*, assim como um questionário dirigido a professores, um estudo de caso as aulas gravadas e um protocolo de observação. Concluiu-se, entre outros aspetos, que nem todos os jogos são igualmente úteis no desenvolvimento da produção e da interação orais e verificaram-se valores percentuais de produção e de interação diferentes, de acordo com os grupos estabelecidos.

Abstract

This case study aimed to determine the use of pedagogical games in the teaching of communicative activities (oral production and oral interaction) in a Portuguese primary school with six and nine year old students. The research was prepared with two groups attending the 1st grade and two groups attending the 4th grade (i.e., two control groups and two experimental ones), whose English classes were planned taking into account contents of the subject of Environmental Studies and the activity of English. In order to establish this "cooperation" between the two subjects, were used for the methodology some tools of the Cross-curricular approach and some of the Task-Based Language Learning and Teaching methodology, as well as a questionnaire addressed to teachers, a case study with all classes recorded and an observation sheet. It was concluded, among other aspects, that not all games are equally useful in the development of oral production and oral interaction, and different percentages of production and interaction were verified according to the established groups.

Palavras-chave: Atividades comunicativas. Jogos. Produção oral. Interação oral. Crianças.

Keywords: Communicative activities. Games. Oral production. Oral interaction. Children.

Introdução

No presente trabalho refletimos sobre a importância, cada vez mais crescente, do ensino das línguas estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade da criança. Centrâmo-nos, por isso, principalmente, na questão das sonoridades e na importância das línguas como

¹Doutora em Didática das Línguas pela Universidade de Vigo, Espanha. Professora do 1º Triénio, Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, lidia.flavie@ipb.pt

veículo e motor para nos conhecermos e conhecermos o outro, a sua origem, a sua cultura. Assim sendo, escolhemos o campo científico do Ensino das Línguas Estrangeiras, nomeadamente, o ensino do inglês a crianças (algumas delas a viver a experiência pela primeira vez), e abordámos a possibilidade de desenvolver atividades comunicativas para potenciar a produção e interação orais nesta língua, - através de jogos pedagógicos traçados para o 1.º Ciclo do Ensino Básico Público Português (1.º CEBPP), no 1.º e 4.º anos de escolaridade -, enquanto Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) num centro escolar de uma cidade do interior transmontano português -, e materiais convencionais como fichas de trabalho, materiais comuns entre os alunos.

As razões que revestem a base deste estudo prendem-se com a necessidade de se perceber a influência dos jogos pedagógicos e dos materiais convencionais no desenvolvimento da produção oral e interação oral com alunos dos 6 e dos 9 anos de idade –, num contexto de ensino em que a Língua Estrangeira (LE) não dispõe de um carácter de disciplina obrigatória (com exceção do 3.º ano de escolaridade desde o ano letivo 2015/2016), e num contexto de ensino em que os jogos não são encarados como materiais (coadjuvantes) em nenhuma das etapas do ensino e da aprendizagem dos alunos, mas como materiais que têm como função proporcionar momentos lúdicos, de descontração e diversão, sobretudo no final de uma aula ou noutro momento para lá da componente letiva.

Através da investigação que levámos a cabo, tentámos perceber que características deveriam ter os jogos pedagógicos para poderem ser considerados eficazes no desenvolvimento da produção e da interação orais e, por outro lado, quais os jogos que menos favorecem a expansão dessas capacidades. Por outro lado, ao planearmos aulas com materiais convencionais ansiávamos perceber de que forma poderiam interferir nos resultados; de que forma poderiam competir com os jogos no que respeita ao aspeto comunicacional.

Os jogos pedagógicos por nós elaborados seriam úteis para promover a socialização, a motivação e a participação dos alunos nas atividades, contudo, de acordo com o que nos foi dado apurar através de um inquérito dirigido a professores, percebemos que talvez os alunos apenas jogassem por puro prazer e competição.

Na verdade, através desse inquérito, dirigido a um grupo de professores do 1.º CEB, concluímos que os docentes acreditam que a preparação dos jogos exige muito tempo; não existem recursos para suportar essa preparação e os programas de ensino e aprendizagem são muito extensos, o que não permite a preparação de materiais e momentos como os jogos, apesar de lhes reconhecerem utilidade e até eficácia na introdução e desenvolvimento de

conteúdos, independentemente da disciplina (Português, Matemática ou Estudo do Meio). Isto levou-nos, conseqüentemente, *a priori*, a pensar que os alunos do 1.º CEBPP não estariam habituados a utilizar os jogos pedagógicos com propósitos didáticos.

1. Metodologia

Entre outros aspetos, procurámos entender quais os materiais convencionais que melhor contribuem para o desenvolvimento da produção oral e da interação oral e em que circunstâncias se verificou uma maior percentagem de concretização de objetivos face às aulas com jogos pedagógicos e com materiais convencionais do conjunto de vinte e duas lecionadas.

Assentámos o nosso trabalho na metodologia *Task-Based Language Learning and Teaching* (TBLL/T) porque considerámos a língua como um veículo para um propósito, uma ferramenta que incita o outro à ação. A este propósito, Baralo afirma que “la expresión oral implica la interacción y la bidireccionalidad, en un contexto compartido, y en una situación en la que se deben negociar los significados”, (2000: 164). A forma como traçámos e explorámos os jogos pedagógicos sugeridos aos alunos com os quais trabalhámos (de seis e de nove anos de idade), aproximou-se do conceito de “task” e, das ideias defendidas pela metodologia TBLL/T. Ora, de acordo com essa metodologia, a noção de “task” advoga princípios como, a) “an emphasis on learning to communicate through interaction in the target language”; b) “an enhancement of the learner’s own personal experiences as important contributing elements to classroom learning”; c) “the linking of classroom language learning with language use outside the classroom”, (Nunan, 2004: 1) - princípios, esses, que adotámos ao longo do estudo de caso.

Pensámos, pois, num conceito utilitário da língua e em situações de aprendizagem autênticas que refletissem os pressupostos de TBLL/T e englobassem as chamadas “tasks” como veículos de produção de significado.

Assim, entendemos que “task” é uma atividade que requer esforço por parte dos alunos, enquanto o jogo tem na sua base um conceito de prazer, de ludismo, previamente preparado pelo professor. O jogo é um instrumento organizado, guiado e controlado e, portanto, muito mais adequado para os alunos das faixas etárias com as quais trabalhámos. Já numa “task” os intervenientes organizam-se por si mesmos, em grupo ou individualmente e, parece-nos importante lembrar, que faz apelo à vida real e às ideias de construção e demonstração. Como afirma Hung, “a task is a workplan that requires learners to process

language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, [...]. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. [...]", (2014: 40-41). De facto, tudo isto significa que as "tasks", como nos dizem Colina & García Mayo, "promote natural and communicative use of the target Language", porque "during interaction students are given the possibility to develop not only their linguistic skills but their cognitive and problem solving capacities as well", (2007: 6) ou ainda, "tasks [can be related to] the activity of the teacher; the process of learning and the role of the learner; the assessment of learning", (Bygate *et al.*, 2013: 1-4).

De qualquer forma, parece-nos lícito dizer que, apesar de se apresentarem diferentes, ("task" e jogo), revelam proximidade.

No conjunto de questões problema que estabelecemos, pretendíamos encontrar resposta para: a) o contributo dos jogos pedagógicos no desenvolvimento das competências comunicativas; b) o contributo dos jogos pedagógicos no desenvolvimento da interação oral e/ou da produção oral; c) os jogos pedagógicos no desenvolvimento da interação oral entre aluno/professor ou entre alunos; d) os materiais convencionais em comparação com os jogos no desenvolvimento das atividades comunicativas orais e interacionais; e) a relevância dos jogos no âmbito da metodologia TBLL/T; f) as características dos jogos pedagógicos no desenvolvimento da produção oral e da interação oral.

O estudo de caso foi o procedimento adotado para a recolha de dados. Este procedimento decorreu ao longo do primeiro semestre de 2014. Estiveram envolvidos cinquenta e sete alunos, vinte e três dos quais com seis anos (1.º ano de escolaridade – grupo A (grupo de controlo) e grupo C (grupo experimental)) e trinta e quatro com dez anos (4.º ano de escolaridade – grupo D (grupo de controlo) e grupo C (grupo experimental)).

Para ambos os grupos, (controlo e experimental do 1.º e 4.º anos de escolaridade), foram ministradas aulas com os mesmos objetivos, conteúdos, competências e *skills*, contudo, os materiais diferiam. Se para os grupos de controlo foram preparados materiais convencionais – com um cariz principalmente escrito, sem uma dimensão comunicacional e centrados no professor – para os grupos experimentais preparámos jogos e as respetivas regras.

No início de cada unidade didática, no entanto, os conteúdos eram introduzidos para ambos os grupos do mesmo modo, por exemplo, através de gravuras e diálogos e estes materiais demonstraram ser úteis para motivar os alunos para um novo contexto e também para lhes transmitir as estruturas de que precisariam numa situação de jogo nas aulas seguintes da unidade didática.

Com os alunos dos grupos do 1.º ano foram trabalhadas duas unidades didáticas – com um total de três aulas em cada unidade e uma aula de avaliação no final de cada unidade. Com os grupos do 4.º ano foram trabalhadas quatro unidades, tendo cada uma a respetiva aula de avaliação. Na preparação de todas as unidades foram tidos em consideração o *Programa Anual de Estudo do Meio* (1999), assim como as *Orientações Programáticas para a Língua Estrangeira* (2006) no que ao nível elementar respeita.

Os planos das aulas preparados permitiram uma interseção entre a disciplina de Estudo do Meio e a Língua Estrangeira. Esses planos revelaram-se também úteis para registar as competências e as atividades comunicativas que pretendíamos introduzir e desenvolver ao longo das aulas. Jensen sustenta que um plano de aula é uma ferramenta extremamente útil “that serves as a combination guide, resource, and historical document reflecting our teaching philosophy, student population, textbooks and most importantly, our goals for our students”, (2001: 403). No entender de Posada & Francis deve destacar-se a importância de planificar, uma vez que “[this] determines and aids to maintain the classroom appropriate for language learning”, (2012:12).

Os conteúdos da disciplina de Estudo do Meio utilizados foram aqueles que, no nosso ponto de vista, mantinham semelhanças com os conteúdos da Língua Estrangeira, ou seja, os conteúdos que poderiam ser agrupados e trabalhados em conjunto.

1.1. Organização dos dados

Preparámos um protocolo de observação organizado de acordo com os planos das aulas e que nos permitiu melhor observar a performance individual de cada aluno durante as aulas com jogos e com materiais convencionais; se os alunos conseguiam fazer uso e interagir na LE; se apenas o faziam utilizando a sua Língua Materna (LM) e a percentagem de objetivos atingida no final de cada aula (ou seja, a percentagem de objetivos estabelecida para cada aula e atingida por cada aluno individualmente e também pelo grupo como um todo).

Tendo em conta esse protocolo e os registos áudio de cada aula, foi possível organizar os dados em quatro temas fundamentais: a) a quantidade de produção oral; b) a quantidade de interação; c) a quantidade de língua materna; d) objetivos atingidos.

2. Discussão dos resultados

Os grupos do 1.º e 4.º anos mostraram diferentes níveis de produção oral devido à sua idade e conhecimentos ao nível da LE. Em termos de interação oral, os dados levaram-nos a concluir que os alunos do 1.º ano se tornaram mais dependentes dos conhecimentos adquiridos nas aulas de LE para poderem participar por iniciativa própria. Por conseguinte, tornaram-se mais dependentes da orientação do professor.

Em termos de produção oral para os alunos do 1.º ano, a diferença, entre aulas com jogos e materiais convencionais, revelou-se menor quando comparada com a alcançada pelos alunos do 4.º ano. Em termos de interação oral, entre alunos e entre aluno/professor, os resultados foram superiores nas aulas com materiais convencionais. Para os alunos do 4.º ano verificou-se um aumento de 10% em termos de interação oral entre os alunos nas aulas com jogos devido à sua performance em LE. Para ambos os grupos (1.º e 4.º anos) a percentagem de produção oral foi mais elevada nas aulas com jogos, contudo, a percentagem de interação oral apresentou-se variável.

Nos grupos do 1.º ano as aulas com materiais convencionais apresentaram resultados mais elevados em termos de interação oral entre aluno/professor e nos grupos do 4.º ano verificou-se um aumento em termos de interação oral nas aulas com jogos entre os alunos. Os resultados mostram, ainda, um balanço entre aulas com jogos e materiais convencionais porque num conjunto de vinte duas aulas, treze aulas com jogos obtiveram resultados mais elevados do que aulas com materiais convencionais e nove aulas com materiais convencionais obtiveram resultados mais elevados do que aulas com jogos.

Evidencia-se que, embora os materiais convencionais aliassem audição, leitura e escrita, atenção e concentração, não podem ser destacados em relação aos jogos e às atividades comunicativas. Arriscamos, pois, a dizer que os materiais convencionais que aliam atividades como a audição, a leitura e a escrita, e consequentemente, apelam à atenção e à concentração dos alunos, incentivam também a produção oral e a interação, mas não se destacam em relação aos jogos.

Além disso, numa perspectiva TBLL/T, os jogos poderão despertar no aluno a noção de aprendizagem através de descoberta e permitir-lhe trazer para aula as experiências comunicativas da sua vida real, assim como outras que possam revelar-se úteis para a sua aprendizagem. Segundo esta metodologia, o significado é mais relevante do que a forma e as destrezas aprendidas para lá da sala de aula (cantar, dançar, dramatizar, etc.) poderão ser importantes na hora de jogar, uma vez que, quando a improvisação é requerida, os alunos poderão deitar mão dessas destrezas e completar uma tarefa sem perderem a noção de jogo. E num contexto de ensino da LE, os jogos poderão surgir como uma ferramenta fundamental para adquirir competências comunicativas. Esta é a razão pela qual optámos pela metodologia TBLL/T – para termos a oportunidade de juntarmos o melhor dos jogos e o melhor das “tasks” se perder de vista a noção de divertimento dos alunos, excitação e entretenimento e conduzi-los à ideia de que poderiam colocar em prática as estruturas e destrezas adquiridas fora do contexto da LE e conseguirem concluir o jogo.

Após todo os resultados analisados, percebemos que os jogos (todos preparados por nós bem como os materiais convencionais) que obtiveram percentagens mais elevadas foram aqueles que conjugaram: a) a utilização de diferentes destrezas adquiridas fora do contexto da sala de aula; b) atenção, concentração, disciplina e uma correta compreensão das regras orais e simulação de situações reais; c) audição e memorização visual; d) o jogo e os seus desafios no seio de uma equipa com criatividade.

Considerações finais

Os jogos poderão revelar-se ferramentas muito úteis no desenvolvimento das atividades comunicativas orais em Inglês, língua estrangeira, num contexto de ensino elementar se preparados e organizados pelo professor de acordo com a metodologia TBLL/T, mas sem o controlo ou a supervisão do professor, ou seja, os jogos deverão proporcionar aos alunos liberdade para aplicarem diferentes destrezas e estes deverão sentir que se estão a divertir e a cumprir um objetivo ao mesmo tempo.

Além disso, destacamos que os jogos preparados se aproximaram muito do conceito de “task” cujos principais objetivos se prendem com a promoção do uso da LE através da produção e da interação orais. Assim, de acordo com esta ideia, há um realce claro na comunicação e na filosofia “learn by doing”. Isto significa que os alunos se sentem motivados

para utilizar a língua em situações reais e deitam mão de diferentes destrezas, previamente adquiridas para lá do contexto da LE, para concretizar a “task”.

Os jogos por nós preparados não obtiveram resultados explícitos a seu favor devido ao contexto Português, no qual as crianças não estão acostumadas a utilizar os jogos em propósitos didáticos específicos. Devemos, ainda, ter em conta que, utilizar jogos, num enquadramento comunicativo, é diferente de ensinar vocabulário ou gramática e que, os jogos preparados à luz da metodologia TBLL/T poderão despertar nos alunos a noção de aprendizagem através da descoberta e permitir-lhes trazer para aula de LE competências comunicativas adquiridas na sua vida real, assim como outras - úteis para a sua aprendizagem.

Referências

- ABRANTES, P., Campos, R., Ribeiro, A. A. (2009). **Actividades de Enriquecimento Curricular: Casos de Inovação e Boas Práticas**. Lisboa: CIES-ISCTE.
- ALVES, R. M. (2004). **Atividades Lúdicas e Jogos no Ensino Fundamental** in Paper presented to the III Encontro de Pesquisa em Educação/II Congresso Internacional em Educação. Teresina.
- AMARO, S. C. C. (2009). **Recursos Online para Aprendizagem da Língua Inglesa no Primeiro Ciclo do Ensino Básico: Identificação e Análise**. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- ANDERSON-McNAMEE, J. K., BAILEY, S. J. (2010). **The Importance of Play in Early Childhood Development**. Montana State University.
- BARALO, M. (2000). **El Desarrollo de la Expresión Oral en el Aula de E/LE**. Carabela, 47, 5-36.
- BYGATE, M., SKEHAN, P., SWAIN, M. (2013). **Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing**. USA: Routledge.
- COLINA, A., GARCÍA MAYO, M. P. (2007). **Attention to Form across Collaborative Tasks by Low-proficiency Learners in an EFL Setting** in Paper presented to the SLRF 2005 Second Language Research Forum, New York.
- CONSELHO da Europa (2001). **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação**. Colec.: Perspetivas Atuais/Educação. Edições ASA.
- DEPARTAMENTO de Educação Básica (1999). **Ensino Básico: Competências Gerais e Transversais**. Lisboa: Ministério da Educação.
- DIAS, A., TOSTE, V. (2006). **Ensino do Inglês, 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º e 2.º anos) – Orientações Programáticas**. Lisboa: Ministério da Educação.

HUNG, N. V. (2014). **Review of Notion and Framework of Task-based Language Teaching**. International Journal of English Language and Linguistics Research, 2 (1), 39-48.

NUNAN, D. (2004). **Task-Based Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.

JENSEN, L. (2001). **Planning Lessons**. Murcia, M. Teaching English as a Second or Foreign Language. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

POSADA, C. V., FRANCIS, A. M. (2012). **Application of Games for the Development of Speaking Skill in fourth Graders form Remigio Antonio Cañate School**. Pereira: Universidad Tecnológica.