

Marta Alexandra dos Santos Fortunato

**O jogo das atividades gamificadas e das
emoções no Ensino do Inglês no 1º Ciclo do
Ensino Básico**

MESTRADO EM ENSINO DO INGLÊS NO 1º CICLO DO
ENSINO BÁSICO

julho | 20**17**

Marta Alexandra dos Santos Fortunato

O jogo das atividades gamificadas e das emoções no Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM ENSINO DO INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Orientador principal:

PROF. DOUTOR MÁRIO RUI FERREIRA DOMINGUES CRUZ

Coorientadora:

MESTRE MARIA EDITE PAIS DE OLIVEIRA AIRES ORANGE

MESTRADO EM ENSINO DO INGLÊS NO 1º CICLO DO
ENSINO BÁSICO

julho 20**17**

AGRADECIMENTOS

Este projeto não teria sido possível se a ideia de comunidade não estivesse presente. Refiro-me a uma comunidade que discute, confronta, desafia, dá opiniões, “puxa as orelhas”, aconselha e apoia e à qual quero agradecer:

Ao Professor Doutor Mário Cruz pela cuidadosa e precisa orientação, disponibilidade demonstrada, sabedoria partilhada e pelo questionamento e desafios constantes na realização deste projeto, ajudando-me a crescer.

À Mestre Edite Orange pelas palavras de incentivo, fazendo-me acreditar que estava no caminho certo.

À Mestre Ana Patrícia Ferreira por me inspirar e, por repetidas vezes, me encorajar a continuar este percurso sem nunca olhar para trás.

A todos os professores que me acompanharam durante este percurso que, de diferentes formas, me inspiraram e deixaram a sua marca.

À Doutora Paula Mendes por me ter aberto as portas da sua sala, mostrando que caminho seguir e pela sua amizade.

Aos alunos do 4.ºB que colaboraram nas minhas práticas e sem os quais este trabalho não teria sido possível.

Às “Teresas” e à Luísa pelas leituras aos meus textos, pelas críticas e sugestões, pelos telefonemas e cafés, por ouvirem os meus desabafos e inquietudes mas, sobretudo, pelo apoio constante.

À Suzette pelo companheirismo e motivação.

À minha mãe pelos valores e ensinamentos transmitidos, pela coragem que sempre demonstrou, por sempre acreditar em mim e por me mostrar que basta querer para conseguir. Por absolutamente tudo!

Ao meu pai pelo carinho, confiança e orgulho. Por senti-lo sempre junto a mim.

Ao Alfonso pela paciência e compreensão nos momentos de clausura. Pelo apoio incondicional. Por ser o meu companheiro de aventuras.

À minha família e amigos pelo apoio e força constantes e por acreditarem

sempre que eu seria capaz, incentivando-me a nunca desistir.

A todos (para não correr o risco de me esquecer de alguém) que tiveram a ousadia e a coragem de se manterem a meu lado, mesmo quando me transformei num verdadeiro “Adamastor”, o meu sincero obrigado.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais.

“Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive”.

Ricardo Reis, in “Odes”

RESUMO

A Gamificação é um novo enfoque metodológico que proporciona novas experiências, recorrendo aos elementos do jogo aplicados em contexto de “não jogo” (Deterding et al., 2011). Esta poderá ser uma forte aliada no ensino do Inglês no 1º Ciclo Ensino Básico (CEB), por conciliar elementos com os quais o aprendiz do século XXI se encontra familiarizado com o processo de aprendizagem, tornando-o motivador, significativo e experiencial (Fernández-Corbacho, 2014).

Com o nosso projeto, propomo-nos mostrar que a gamificação pode influenciar a motivação e a participação dos alunos (Foncubierta & Rodríguez, 2015) durante a aprendizagem, podendo promover a colaboração e a competição entre os aprendentes. Procurámos, também, elencar o papel das emoções neste processo, mostrando que o que não atrai emoção, não capta a atenção e não desencadeia uma aprendizagem significativa que implica os alunos no ato de aprender (Mora, 2013; Fernández-Corbacho, 2014).

O nosso projeto foi um estudo de caso com contornos de investigação-ação, realizado com alunos do 4º ano, de um colégio do Grande Porto, e teve como objetivo responder às questões que foram o ponto de partida para a nossa investigação.

Os resultados obtidos mostram que as atividades gamificadas podem contribuir para o aumento da motivação e envolvimento dos alunos durante a sua realização, despertando diferentes emoções.

Palavras-Chave: Gamificação – Emoção - Ensino do Inglês no 1º CEB - Estudo de Caso.

ABSTRACT

Gamification is a new methodological approach that provides new experiences, using game elements in “non game contexts” (Deterding et al., 2011). This can be a strong ally in Primary English Teaching for reconciling elements with whom the twenty-first century learner is familiar with in the learning process, making it motivating, meaningful and experiential (Fernández- Corbacho, 2014).

We intend to show with our project that gamification can influence students’ motivation and participation (Foncubierta & Rodríguez, 2015), during the learning process, and it can promote collaboration and competition among them. We also sought to list the role of emotions in this process, showing that what does not attract emotion, does not capture attention and does not trigger meaningful learning that involves students in the learning process (Mora, 2013; Fernández-Corbacho, 2014).

Our project was a case study with investigation- action contours, and it was carried out with fourth grade students from a private school in Oporto and its main goal was to answer the questions which were the starting point of our investigation.

The results show that gamified activities can increase motivation and pupils’ engagement during their accomplishment, arousing different emotions.

Keywords: Gamification- Emotions- Primary English Teaching- Case Study.

ÍNDICE

Introdução	1
Parte I- Por um Ensino do Inglês no 1.º CEB enquadrado no jogo da Gamificação e das Emoções	3
1. O Contexto atual do ensino de Línguas no 1.º CEB e novas abordagens	4
1.1. A introdução do inglês curricular em Portugal	5
1.1.1. Finalidades e potencialidades na sua implementação	9
1.1.2. As Metas Curriculares para o Ensino do Inglês no 1.º CEB	10
1.2. A aplicação de novas abordagens em contexto de sala de aula	12
2. Do Jogo à Gamificação	14
2.1. A Gamificação	16
2.2. Conceitos inerentes à Gamificação	18
2.2.1. Da Gamificação à Motivação	19
2.2.2. Da Motivação à Participação	21
2.2.3. A Colaboração e a Competição nas atividades gamificadas	23
3. O jogo das emoções nas atividades gamificadas	25
3.1. A Autorregulação da Aprendizagem	27
3.2. A Influência das atividades gamificadas na Aprendizagem	29
4. Síntese: O Ensino do Inglês à luz da Emoção e da Pedagogia Gamificada	32
Parte II- O Panorama pedagógico-didático e o contexto de investigação	323
1. Descrição do Estudo e sua contextualização	34
1.1. O Enquadramento do Estudo	35

1.1.1. Orientações e Metodologias de Investigação	35
1.1.2. Questões e objetivos de investigação	38
1.1.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	39
1.2. Projeto de intervenção educativa: sua apresentação e análise crítica	42
1.2.1. Caracterização do contexto de intervenção: da escola aos alunos	43
1.2.2. Desenvolvimento cronológico do estudo	47
1.2.3. Conceção e análise crítica das Unidades Didáticas	48
2. Análise e discussão de dados	61
3. Síntese: Perceção do contexto metodológico e pedagógico	67
Considerações finais - Respostas que levam a outras Perguntas	69
Bibliografia	73

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1- Unidade didática 1: “Let’s visit the zoo!”

Anexo 2- Unidade didática 2: “Let’s boogie!”

Anexo 3- Unidade didática 3: “ Let’s eat healthy food!”

Anexo 4- Inquérito por questionário

Anexo 5- Modelo de grelha de observação de aula

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Questões de Investigação, objetivos, dados e opções de análise	39
Tabela 2- Questões e objetivos correspondentes	41

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Os perfis de jogadores (esquema adaptado de Bartle, 1996)	15
Figura 2- A pirâmide dos elementos das atividades gamificadas (esquema adaptado de Werbach & Hunter, 2012)	17
Figura 3- Criação de uma quinta (UD1)	28
Figura 4 – Colégio Nossa Senhora de Lourdes (Polo da Rua D. Estefânia)	44
Figura 5- Capa da história (UD1)	50
Figura 6- TPR durante a narrativa da história	50
Figura 7- Plickers	52
Figura 8- “Leaderboard”	54
Figura 9- Apresentação e descrição do Shrek	55
Figura 10- Capa da história (UD2)	56
Figura 11- Monstros	57
Figura 12- Ficha de consolidação	58
Figura 13- Ficha de autoavaliação	59
Figura 14- Respostas dos alunos à questão 9	66

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Idade dos alunos	46
Gráfico 2- Sexo dos inquiridos	61
Gráfico 3- Atividades que os inquiridos preferem	62
Gráfico 4- Preferência na realização de atividades pontuadas	63
Gráfico 5- Reações perante a derrota	64
Gráfico 6- Preferência no modo como são realizadas as atividades	65

LISTA DE ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS

- AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular
- CEB- Ciclo do Ensino Básico
- CNE- Conselho Nacional da Educação
- CLIL- Content Language Integrated Learning
- DGE- Direção Geral da Educação
- EB- Ensino Básico
- EMRC- Educação Moral Religiosa e Católica
- ETI- Escola a Tempo Inteiro
- EVT- Educação Visual e Tecnológica
- MEC- Ministério da Educação e da Ciência
- NC- Nota de campo
- PET- Preliminary English Test
- PIT- Plano Individual de Turma
- PT- Plano de turma
- PTT- Professor Titular de Turma
- QECRL- Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
- RAM- Região Autónoma da Madeira
- TIC- Tecnologias de Informação e Educação
- TPC- Trabalho para casa
- UD- Unidades Didáticas

INTRODUÇÃO

"Se recordarmos a nossa educação, certamente não serão as vívidas, preenchidas e instrutivas horas de gazeta que nos trarão arrependimento; acharíamos de longe preferível omitir alguns daqueles períodos tristonhos, entre o sono e a vigília, dentro da sala de aula."

Robert Stevenson, 1877, p. 15

"Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades...", cantou o poeta no século XVI, quando reclamou que o "mundo é composto por mudança". Cinco séculos passaram e as transformações continuam: as fronteiras foram diluídas, as distâncias encurtadas e as línguas misturadas. Por esta razão, parece-nos importante sensibilizar para a diversidade cultural e linguística para que sejam combatidos possíveis estereótipos (Cruz & Medeiros, 2009). Estas transformações não foram indiferentes no campo da educação. A forma como aprendemos e ensinamos também sofreu mudanças. Os modelos de ensino antigos, autoritários, que replicam os saberes sem os contextualizar e sem terem em conta a individualidade, começam a dar lugar a outros mais colaborativos, que colocam o aluno no centro, privilegiando os seus interesses, gostos (Figuerola, 2015) e fazendo-o sentir-se parte integrante e crucial do processo de aprendizagem.

Como acreditamos que quanto mais cedo os alunos forem expostos a uma segunda língua, mais natural será a sua aprendizagem, propomo-nos a apresentar a pedagogia gamificada como um enfoque metodológico centrado no aprendente e como uma alternativa aos modelos de ensino tradicionais do ensino do inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), aplicando os elementos do jogo, que tanto cativam os nossos alunos, em contexto de aprendizagem. Aliada a esta pedagogia, iremos também abordar a emoção como um elemento-chave no processo de ensino-aprendizagem, por captar a atenção do aluno e por tornar o ato de aprender memorável, significativo e experiencial (Foncubierta & Rodriguez, 2015; Fernández-Corbacho, 2014).

Deste modo, na Parte I do nosso relatório final de estágio, debruçámo-nos na leitura de um “corpus” de textos rigorosos para escrever e apresentar o nosso enquadramento teórico e que considerámos relevantes para a aplicação do nosso projeto. Iniciámos com uma breve contextualização do ensino de línguas em Portugal, seguindo-se a introdução do Inglês como disciplina curricular, referindo as suas finalidades e potencialidades e apresentando os documentos reguladores.

No ponto 2, propusemo-nos a apresentar a pedagogia gamificada, expondo, definindo e interrelacionando os elementos que a compõem, salientando a sua relevância na motivação e na aprendizagem. No ponto 3, abordámos a emoção, referindo a sua importância e o efeito que desempenha no ato de aprender. Terminámos o nosso enquadramento teórico, realizando uma síntese do que abordámos até este ponto e que considerámos pertinente para a realização e implementação do nosso projeto.

Tendo-nos apoiado no trabalho elaborado no nosso enquadramento teórico, realizámos a Parte II do nosso estudo. Nesta parte, apresentámos as questões e os objetivos que serviram como ponto de partida para a nossa investigação. Depois, propusemo-nos a explicar a metodologia e os instrumentos de recolha de dados por nós selecionados e aplicados aquando a implementação do nosso projeto. Em seguida, apresentámos a análise e o tratamento dos dados que obtivemos e respetiva discussão dos mesmos. Posteriormente, tecemos uma síntese. Por último, procurámos responder às questões que serviram de mote para este estudo, assumindo uma postura reflexiva sobre os resultados obtidos, referindo alguns aspetos que poderão ser aprofundados em futuras investigações e apresentando os constrangimentos sentidos.

PARTE I – POR UM ENSINO DO INGLÊS NO 1.º CEB ENQUADRADO NO JOGO DA GAMIFICAÇÃO E DAS EMOÇÕES

Nesta parte do nosso trabalho, propomo-nos rever a literatura que considerámos relevante para a implementação do nosso projeto.

Começámos por contextualizar o ensino de línguas em Portugal, elencando a importância de um ensino precoce da língua estrangeira, aliando-o às novas abordagens no ensino, tendo em conta as competências do aprendiz do século XXI. Depois, fizemos uma breve apresentação sobre a introdução do inglês como disciplina curricular, de acordo com os documentos enquadramentos criados para o efeito, refletindo sobre as suas finalidades e potencialidades e apresentando um parecer crítico sobre as “Metas Curriculares para o Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico”. De seguida, interessou-nos abordar a pedagogia gamificada, fazendo uma breve contextualização, referindo os seus elementos e a sua pertinência na motivação, bem como o papel e a influência das emoções no processo de aprendizagem. Concluímos esta parte com uma síntese de todo o enquadramento teórico.

1. O CONTEXTO ATUAL DO ENSINO DE LÍNGUAS NO 1.º CEB E NOVAS ABORDAGENS

A educação para o século XXI exige uma mudança de paradigma e tem seguido um caminho de transformação das sociedades. Com a diluição das fronteiras, que permitiu a livre circulação de bens, pessoas e mercadorias, urge a necessidade de questionar o papel das línguas estrangeiras na sociedade atual (Cruz & Miranda, 2009). Tendo em conta que vivemos numa aldeia global, em que as distâncias se encurtam e as línguas se misturam, consideramos importante sensibilizar e preparar os nossos aprendentes para as novas realidades e culturas, sem que estas sejam alvo de discriminação. Contudo, o objetivo é criar cidadãos “(...) sensíveis à diversidade cultural e atentos ao facto de a sua língua materna não ser única, nem mais valorizada do que as outras” (Cruz & Medeiros, 2009, p. 5). Por esta razão, consideramos importante que a criança seja exposta o quanto antes a uma língua estrangeira para que encare esta e a sua língua materna “(...) como veiculares e igualmente importantes no seu contexto de comunicação” (idem, p. 2).

No nosso país, tem-se verificado um crescente interesse na aprendizagem do Inglês, tendo este sido integrado no currículo do EB e, em algumas instituições, no pré-escolar, por ser uma das línguas mais faladas e, também, por se encontrar intimamente ligada à tecnologia e ao comércio que abrem as portas ao mundo. Surge, então, a necessidade de encontrar enfoques metodológicos que proporcionem um ensino mais holístico, autónomo e significativo para o aluno. As abordagens *Flipped Classroom* e *Genius Hour* são dois dos possíveis exemplos, que visam o estímulo à autonomia, à criatividade, à colaboração, ao pensamento crítico e à resolução de problemas, prevendo um ensino mais centrado no aprendente. Estas competências, que são consideradas como “chave” para o aluno do século XXI, são tidas como cruciais e indispensáveis para que o aprendente as adquira até ao final da escolaridade obrigatória, segundo consta no “Perfil do Aprendente” (documento elaborado pelo

Ministério da Educação e da Ciência (MEC), em 2016). Este documento procura clarificar as competências que os aprendentes deverão ter no final da escolaridade obrigatória para serem “jovens adultos capazes de pensar crítica e criativamente” (Martins, 2016, p.10), sendo capazes de trabalhar autonomamente e em colaboração. Estas competências são encaradas como “(...) alicerces para aprender ao longo da vida” (p.11), tornando a aprendizagem significativa e, conseqüentemente, memorável (Fernández-Corbacho, 2014).

Contudo, não pretendemos afirmar que se deva romper totalmente com o conceito de “escola tradicional”, mas consideramos ser necessária uma articulação com as necessidades e interesses dos aprendentes para que este processo resulte numa educação holística e eficaz, que os ensine a pensar, a ponderar e a analisar criticamente, para estarem preparados para o mercado de trabalho que os espera (Siemens, 2004). As tecnologias parecem-nos ocupar um papel preponderante na aprendizagem da língua estrangeira, não só pelo seu uso “em si”, mas também como forma de mostrar como os alunos refletem sobre o impacto que a aprendizagem da língua teve sobre eles, podendo mostrar e partilhar os seus projetos. Desta forma, é promovida a partilha de ideias e experiências.

Atualmente em Portugal, encontramos-nos numa fase de transição no que concerne o ensino do inglês no 1.º CEB e, conseqüentemente, das metodologias aplicadas, bem como dos documentos reguladores. Estas questões serão alvo da nossa análise nos subcapítulos seguintes.

1.1.A introdução do inglês curricular em Portugal

Desde o ano letivo de 2005/2006 até ao ano letivo de 2012/2013, o inglês foi lecionado nas escolas públicas em Portugal Continental no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), sendo de oferta obrigatória e de frequência

facultativa em todas as escolas públicas. Contudo, foram-se sentindo algumas assimetrias dentro do mesmo ciclo de ensino, uma vez que alguns alunos já tinham experienciado o ensino da língua e outros não o tinham começado, pondo em causa a sua sequencialidade no 2.º ciclo:

A continuidade do carácter facultativo da sua aprendizagem implicará o surgimento de enormes discrepâncias de aprendizagem na entrada para o 2.º Ciclo, que, necessariamente, levantarão dificuldades na gestão do programa de Inglês neste ciclo de ensino (Bastos & Brites, 2008, p. 11).

No 5.º ano, só alguns alunos tinham tido contacto com a língua, colocando constrangimentos quer a alunos, quer a professores, conforme consta no relatório supracitado: “Se não houver uma eficiente articulação na planificação e concretização da actividade ao longo dos quatro anos de escolaridade, corre-se o risco de (...) esta se tornar desmotivadora e geradora de insucesso à entrada do 2º Ciclo” (idem).

O carácter facultativo do inglês contradizia as Orientações Programáticas do Ensino do Inglês no 1.º CEB (2005), dificultando e comprometendo a articulação de conteúdos entre o professor de inglês e o professor generalista, tal como consta no Relatório Final de Acompanhamento 2007/ 2008: “(...) falta de articulação de actividades e de planificação conjunta com a professora titular”; “(...) falta de tempo para reunião com os outros professores (titular e de Inglês)” (idem p.6). Parece-nos, também, que as condições de trabalho oferecidas ao professor AEC eram, muitas vezes, instáveis, provocando a sua rotatividade. O mesmo documento refere que a precariedade destes contextos impedia o bom funcionamento das AEC, comprometendo a sua estabilidade (ibidem p.12).

Contudo, em Portugal existem outras experiências de integração curricular e de complementaridade/enriquecimento do currículo de línguas nos níveis iniciais, nomeadamente o Projeto de Ensino Bilingue, o contexto da Região Autónoma da Madeira (RAM) e alguns colégios particulares (que iniciam a aprendizagem da língua inglesa desde o pré-escolar).

O Projeto Bilingue, originalmente designado por “Bilingual Schools Project”, resultou de uma parceria entre a Direção Geral da Educação (DGE) e o British Council de Lisboa. Este projeto tem como objetivo o ensino de algumas áreas do currículo do 1.º ciclo através do português e do inglês de uma forma interdisciplinar desde o 1.º ano de escolaridade. O seu período piloto terminou no ano letivo de 2014/2015 e passou a ser curricular nas escolas adotadas. Consideramos que a aprendizagem bilingue melhora as competências linguísticas dos alunos nas duas línguas e, mais tarde, numa terceira desenvolvendo uma consciência metalinguística (Cruz & Medeiros, 2009, p. 2). Este processo permite que os alunos comparem a duas línguas, procurando semelhanças e diferenças, desenvolvendo, assim, as suas competências na língua materna, a sua criatividade e capacidade em estabelecer paralelos entre ambas, aumentando a sua consciência cultural (idem).

O contexto da RAM surgiu no âmbito do projeto Escola a Tempo Inteiro (ETI) em 1995 (Carvalho, Ferreira & Freitas, 2009). O despacho nº 108/ 2005 promulgou que todas as escolas do 1º ciclo deveriam proporcionar uma hora de ensino obrigatório do inglês por semana aos seus alunos e nas ETI’s deveriam proporcionar entre uma ou duas horas do ensino da língua como uma atividade extracurricular (Carvalho, Ferreira & Freitas, 2009, p.2). No que concerne o ensino da língua no pré-escolar, o mesmo documento considera que se deverá manter como opcional, podendo ser lecionada uma hora por semana ou em dois períodos de quarenta e cinco minutos (idem). O projeto EDU-LE faz o acompanhamento e avaliação do ensino do Inglês no 1.º CEB, prestando acessoria aos docentes que fazem a sensibilização à língua no Ensino pré-escolar e no 1.º Ciclo. Este projeto elabora as orientações metodológicas para o ensino da língua e proporciona formação contínua de professores com o intuito de articular as metodologias entre os três ciclos de ensino (ibidem).

Estes exemplos ilustram algumas das desigualdades presentes em Portugal no que concerne ao ensino do inglês, desigualdades essas que nos parecem ter sido sentidas nos resultados do “Preliminary English Test” (PET), uma vez que cerca de metade dos examinandos do 9º ano revelou ter apenas conhecimento elementar ou muito

elementar da língua. Com a assinatura do diploma pelo então Ministro da Educação, Nuno Crato, em junho de 2013 nasceu a possibilidade do inglês ser uma disciplina de frequência obrigatória no 1º CEB, que seria lecionada por professores habilitados. Desta forma, o princípio da igualdade defendido seria posto em causa, pois antes nem todos os alunos frequentaram a disciplina.

O Ministro da Educação pediu um parecer ao Conselho Nacional de Educação (CNE, 2014) que se manifestou a favor da sua introdução a partir do 3º ano, por considerar que o estudo de uma segunda língua não deveria ser um fator perturbador da aprendizagem dos saberes básicos e fundamentais aprendidos nos primeiros anos de escolaridade, uma vez que a criança é uma “doer”, como Gardner (1988) designa. Esta aprende línguas por necessitar delas, por ter facilidade na memorização do vocabulário e por se deparar com elas em contexto real, usando os seus sentidos no processo de aprendizagem (Cruz et al., 2006). Devido à sua capacidade de questionamento e sede em responder ao “why” (Superfine, 2002, p.32), a criança aprende a testar as suas hipóteses acerca do mundo que a rodeia (Cruz et al., 2006), abrindo os seus horizontes não só para a língua que está a aprender, mas também para a cultura que a acompanha (Brewster, Ellis & Girard, 1992). Deste modo, é promovido o respeito pelo “outro” e a aceitação da diferença, seguindo objetivos predominantemente afetivos, desenvolvendo-se “(...) um trabalho na exploração da imagem, do som e do jogo” (Stretch-Ribeiro, 1998, p. 109).

Segundo o decreto 176/2014, a implementação do inglês como disciplina curricular obrigatória procura “(...) harmonizar e tornar coerente todo o ensino da língua inglesa (...) tendo em vista os níveis desejáveis a atingir do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas” (QECRL, 2001, p. 6065).

No que concerne a habilitação docente, foi criado um novo grupo de recrutamento, o grupo 120, parecendo ser necessária uma reformulação por se considerar não existirem professores suficientes com habilitação adequada para lecionar neste nível de ensino, sendo proposta a realização de cursos de complemento de formação, como consta na Portaria 260-A/ 2014, de 15 de dezembro.

No ano letivo de 2015/2016, a decisão de oferta do inglês nos 1.º e 2.º anos de escolaridade começou a depender dos Agrupamentos de Escola, mantendo-se como AEC e o inglês no 3.º ano de escolaridade passou a fazer parte do currículo do 1.º CEB, segundo o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro.

De seguida, analisámos as finalidades e as potencialidades na implementação do inglês como disciplina de frequência obrigatória no 1.º CEB.

1.1.1. Finalidades e potencialidades na sua implementação

Segundo o decreto anteriormente referido, a introdução da disciplina no plano de estudos curriculares do 3.º ano tem como objetivo “(...) dar maior coerência e solidez ao ensino deste idioma fundamental no mundo moderno” (Decreto-Lei n.º 176/2014, p. 6064). Assim e à semelhança do que já acontecia desde 2012 nos outros ciclos de ensino, passaram a existir metas curriculares “bem claras e exigentes” (pp. 6064-6065), vindo a constituir “(...) um progresso muito significativo em relação ao currículo anterior, que não estava organizado de forma sequencial e uniforme em todo o país” (p. 6065). As Metas Curriculares para o Ensino do Inglês no 1º CEB proporcionam e asseguram “(...) a todos os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico o estudo da língua inglesa inserido no currículo e com um grau de exigência apropriado (...) e com metas curriculares adequadas à progressão mais rápida nos ciclos subsequentes” (idem).

Esta alteração visou a homogeneização no ensino da língua inglesa e garantiu um progresso mais sólido ao longo dos anos, permitindo que assim que “(...) no final do período de sete anos consecutivos de ensino obrigatório da língua, seja possível atingir um domínio mais exigente e mais harmonizado com os referenciais internacionais existentes” (ibidem). Deste modo e de acordo com o mesmo Decreto-Lei, a disciplina passou a ser de carácter obrigatório para todos os alunos que ingressassem no 3.º ano

de escolaridade a partir do ano letivo de 2015-2016 (inclusive) tendo, pelo menos, duas horas semanais.

Convertendo-se o inglês em uma disciplina curricular, nasceu também a necessidade de atualizar e melhorar o currículo nacional do EB. No âmbito desta mesma área curricular nos 2.º e 3.º ciclos do EB foram homologadas pelo Ministério da Educação e da Ciência (MEC) as Metas Curriculares da disciplina de Inglês dos 2.º e 3.º CEB e foram feitos alguns reajustes entre as Metas Curriculares de Inglês do 1.º ciclo, homologadas a 19 de dezembro de 2014 e as Metas Curriculares de Inglês dos 2.º e 3.º ciclos, homologadas a 13 de maio de 2013, podendo-se verificar o desejo de um ensino contextualizado e contínuo.

No ponto seguinte, iremos fazer uma breve análise do documento regulador que rege esta implementação.

1.1.2. As Metas Curriculares Para o Ensino do Inglês no 1.º CEB

À semelhança das metas das outras áreas disciplinares, as Metas Curriculares para o Ensino do Inglês no 1.º CEB apresentam uma estrutura que inclui conteúdos considerados importantes para a aprendizagem e ensino da língua no nível a que corresponde, bem como objetivos e descritores de desempenho. Neste documento, podemos consultar uma tabela que apresenta os sete domínios: *Compreensão oral/Listening*, *Leitura/Reading*, *Interação Oral/Spoken Interaction*, *Produção Oral/Spoken Production*, *Escrita/Writing*, *Domínio Intercultural/Intercultural Domain* e *Léxico e Gramática/Lexis and Grammar* e os respetivos descritores. Neles, é dado enfoque aos temas que deverão ser trabalhados e ao que os alunos deverão ser capazes de saber.

Consideramos importante referir que, apesar do domínio intercultural ser mencionado neste documento, os temas do 3.º ano parecem revelar poucos enfoques

interculturais, uma vez que os que nos são apresentados nos descritores são 1. “Conhecer-se a si e ao outro” e 2. “Conhecer o dia-a-dia na escola”, por exemplo, que nada orientam na aquisição de conhecimentos que visem essa perspectiva (Bravo et al, 2014), tendo sido referido no Parecer da APPI de 7 de novembro de 2014, como sendo “(...) um conteúdo muito pobre, necessitando, por isso, de expansão adequada” (p. 3). Já o tema 3. “Conhecer algumas características do seu país e de outros países” encaixa-se nessa visão, embora de uma forma redutora. Esta perspectiva também se verifica no objetivo 1 do 4.º ano, “Conhecer-se a si e ao outro”, na formulação do descritor 1. “Identificar festividades em diferentes partes do mundo”, permitindo ao professor escolher as que pretende trabalhar, articulando-as com os outros temas ao longo do ano letivo. Parece-nos que, neste parâmetro, este documento se afasta do que está proposto nas Orientações Programáticas 2005, que defendem que o ensino precoce da língua deverá estar associado à sensibilização de uma diversidade linguística e cultural e que os aprendentes deverão ter a acesso a atividades e atos comunicativos envolventes e estimulantes: “(...) a exploração dos temas deve processar-se de um modo gradual, a partir do mundo pessoal da criança, elegendo temas como “família”, “casa”, “escola” e “amigos”, e avançando para um mundo mais abrangente” (p. 14).

No que diz respeito ao domínio do léxico e gramática, no 4.º ano já está previsto no documento um ensino explícito da gramática, o que implicará memorização de regras e repetição de exercícios, fazendo com que o aluno seja um agente passivo e um mero reproduzidor no processo de aprendizagem e afastando o ensino da língua do ensino com carácter lúdico, defendido anteriormente:

O ensino explícito da gramática é aceitável nos ciclos seguintes, sendo de evitar, à partida, no 1.º ciclo. Isto não quer dizer que se deva evitar a todo o custo, mas deve ter-se o cuidado de olhar para a gramática enquanto parte implícita de um programa para o 1.º Ciclo, num contexto lúdico. Seria inaceitável pedir às crianças para escrever o verbo “to be” ou mesmo pedir-lhes que o dissessem de cor (Dias & Mourão, 2005, p.41).

Parece-nos que este documento está muito centrado no produto final e não no processo em si mesmo. Não apresenta qualquer orientação no que concerne a

metodologias ou avaliação e não dá espaço à reflexão do aluno sobre as suas aprendizagens. Também não tem descritores que prevejam a aplicação da criatividade, do pensamento crítico ou da capacidade de resolução de problemas que são competências muito importantes no ensino de qualquer área do saber (Despacho nº 9311/ 2016, de 21 de julho).

No ponto seguinte, apresentaremos algumas abordagens pedagógicas que visam o estímulo da criatividade e o desenvolvimento holístico dos alunos. Estas abordagens têm por base uma perspectiva metodológica que assenta num trabalho colaborativo, comunicativo e inovador. Desta forma, o aluno é colocado no centro do processo de aprendizagem, tornando-se memorável e significativo para ele (Fernández-Corbacho, 2014).

1.2. A aplicação de novas abordagens em contexto de sala de aula

O mundo está a mudar a um ritmo muito rápido e, conseqüentemente, a forma como aprendemos e as metodologias de ensino. Os modelos antigos, muito centrados na memorização e repetição, foram sendo ultrapassados, dando lugar a outros que promovem um ensino de línguas mais sólido e intrínseco para o aluno, centrado nos seus interesses, no seu modo de pensar e de trabalhar, que enfocam a colaboração, a criatividade, o pensamento crítico e a comunicação que são as competências privilegiadas no ensino de línguas do século XXI (Cruz & Orange, 2016). Apresentamos, como exemplo, a “Flipped Classroom Approach” e a “20 Time Project”, também designada por “Genius Hour”.

Estas novas abordagens tornam a aprendizagem da língua estrangeira mais significativa e têm em conta a experiência pessoal e os gostos do aluno, uma vez que integram novos conceitos e conceções que os motivam, como as novas tecnologias (Figueroa, 2015, p. 32). Os atuais aprendentes são designados como “digital natives”

por Prensky (2001) que considera que o sistema educativo não se enquadra nos seus gostos ou interesses. Ybarra & Green (2003) acrescentam que o uso da tecnologia ocupa um papel preponderante no processo de aprendizagem: “(...) it contributes to the positive development of some personality factors, risk-taking and most of all motivation” (idem, p.37). Por esta razão, julgamos que os professores devem procurar atualizar as suas competências (nomeadamente, na área das tecnologias) para conseguirem acompanhar a atual geração de aprendentes e desenvolverem práticas inovadoras, de modo a promoverem a mudança (Flores, 2016). Parece-nos que ao serem utilizados elementos que fazem parte do universo dos alunos (como os computadores e os dispositivos móveis, por exemplo) em contexto de aprendizagem de sala de aula, é promovida uma maior proximidade entre os alunos e os professores e entre os alunos e o próprio processo de aprendizagem (idem).

Nesta linha de pensamento, a autora Fernández-Corbacho (2014) refere que os alunos aprendem melhor quando estão implicados no processo e quando se identificam com o que estão a aprender. Desta forma, o contexto real e familiar ocupam um lugar preponderante na sala de aula, tornando-se uma ferramenta de comunicação, tal como as emoções, uma vez que o ser humano só recorda o que sente e o que se converteu em experiência. Os fatores afetivos proporcionam segurança e confiança ao aluno e existem muitos estudos que demonstram que a aprendizagem é mais efetiva, quando o aprendente se sente parte integrante do processo: “(...) sentir, experimentar, observar y reflexionar sobre la lengua y la experiencia de aprendizaje” (Fernández-Corbacho, 2014, p.2).

Neste projeto, à luz das abordagens metodológicas do século XXI, focámo-nos na pedagogia gamificada, que será analisada no ponto 2 do nosso trabalho.

2. DO JOGO À GAMIFICAÇÃO

O poder dos jogos encontra-se na sua capacidade aditiva de inculcar o vício de começar a jogar e o envolvimento em continuar a jogar (Boyle et al., 2012; Hamari et al., 2016), envolvimento esse que se encontra intimamente ligado à motivação e da qual os jogos são impulsionadores.

Os elementos do jogo e os jogos em si mesmo estiveram sempre presentes no mundo escolar e no universo do aluno (como os videojogos), implicando competição, o sistema de pontuação e o “ranking” (Foncubierta & Rodrigues, 2015). Estes podem ser encarados não só como elementos lúdicos, mas também podem ser usados como ferramentas didáticas (Mora, 2013) muito úteis por proporcionarem momentos de prazer, divertimento e por permitirem o uso de estratégias reais. Estas ferramentas encorajam o trabalho de grupo e de pares, incentivam a partilha e o cumprimento de um sistema de regras, ensinando o aluno a aguardar pela sua vez (Dias & Mourão, 2005). Como são elementos familiares, o processo de aprendizagem, torna-se memorável e significativo (Fernández-Corbacho, 2014). Estas ferramentas promovem a repetição, que é considerada por Dias & Mourão (2005) um elemento necessário na aprendizagem de uma língua: “(...) a aprendizagem de uma língua requer muita repetição: ouvir muitas vezes e dizer ainda mais vezes” (Dias & Mourão, 2005, p. 77). A repetição parece-nos possibilitar a antevisão do que se segue, permitindo que o aluno participe sem medo de errar e despoletando um processo de memorização que, de certo modo, ajuda na consolidação da aprendizagem (idem).

A palavra “jogo” (“game”) encontra-se, ainda, muito vinculada ao lúdico, sendo facilmente considerada sinónima de “brincadeira” (“play”). Por esta razão, consideramos importante estabelecer a diferença entre os conceitos: “play” tem um formato livre e improvisado, já “game” é caracterizado por possuir um sistema de regras explícitas e a procura de atingir objetivos (Opie & Opie, 1984).

O termo “gamificação” é, muitas vezes, associado ao conceito “jogo”. Porém, os dois conceitos são distintos. O “jogo” implica um conjunto de regras e objetivos definidos, existindo sempre a possibilidade de perder, enquanto a “gamificação” implica uma sequência de tarefas que poderão ser premiadas com pontos ou sob a forma de recompensas, nas quais perder poderá ser uma opção, mas o seu objetivo principal é a motivação dos participantes (Enders, 2013). Foncubierta & Rodriguez (2015) acrescentam que o jogo pode ser encarado como algo terminado e pronto a ser comercializado, já a gamificação encontra-se unicamente direcionada para a aprendizagem com elementos e pensamentos do jogo.

Bartle (1996) apresenta quatro perfis de jogadores, que se encontram separados por dois eixos: o eixo da ação e da interação e eixo dos jogadores com o mundo. Este modelo foi baseado na observação e análise comportamental de alguns jogadores. Os quatro perfis são: os “socialites” (preferem relacionar-se com os outros jogadores, inclusive fora do ambiente de jogo), os “explorers” (estão interessados em descobrir passagens secretas e em desvendar os segredos do jogo), os “achievers” (procuram acumular riquezas, ganhar pontos e encontrar o máximo possível de coletáveis) e os “killers” (preocupam-se em marcar a sua posição em relação aos outros jogadores e ao jogo em si mesmo, sendo muito competitivos). Podemos encontrar estes quatro tipos de jogadores nos contextos de atividades gamificadas.

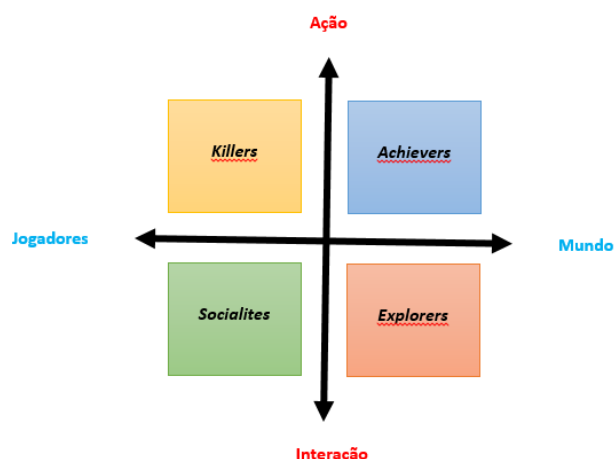


Figura 1- Os perfis de jogadores (esquema adaptado de Bartle, 1996)

2.1.A Gamificação

O termo “gamificação” surgiu na indústria digital em 2008, mas só ficou conhecido em 2010, quando a indústria e muitas conferências o popularizaram. É definido como sendo “the use of game design elements in non-game contexts” (Deterding et al., 2011, p. 9). Esta definição abrange contextos diversos, como o marketing da qual é oriunda e o mundo empresarial, com o objetivo de motivar, envolver e fidelizar clientes (Zichermann & Cunningham, 2012). Como o enfoque do nosso trabalho está no ensino, parece-nos que a definição apresentada por Foncubierta & Rodriguez (2015) vai ao encontro do que nos propomos fazer no nosso estudo:

Técnica que el professor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insígnias, limite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula (Foncubierta & Rodríguez, 2015, p. 2).

As atividades gamificadas são compostas por três elementos presentes nos jogos, que Werbach & Hunter (2012) apresentam sob a forma de pirâmide: as dinâmicas, as mecânicas e as componentes. No topo, encontram-se as dinâmicas que representam os aspetos gerais do jogo (as emoções, a narrativa, a evolução...). As mecânicas estão no centro e representam os processos básicos que impulsionam a ação e envolvem o jogador (a competição, a colaboração, o “feedback”, as recompensas,...). Por fim, na base localizam-se as componentes, que são os elementos mais específicos (os pontos, os rankings, os níveis,...). Estes elementos estão organizados e interligados para que cada mecânica possa estar associada a uma ou mais dinâmicas e cada componente a uma ou mais mecânicas ou dinâmicas (Werbach & Hunter, 2012).

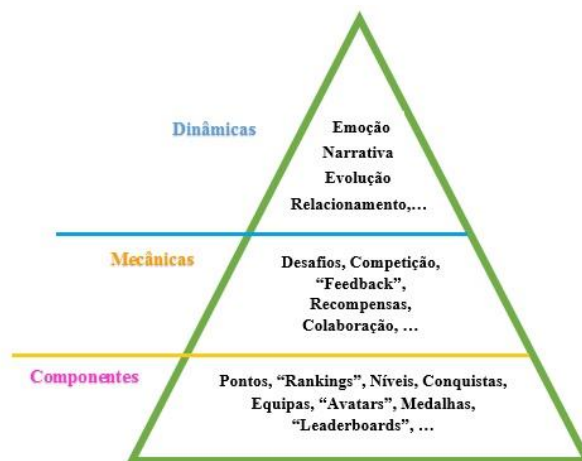


Figura 2- A pirâmide dos elementos das atividades gamificadas (esquema adaptado de Werbach & Hunter, 2012)

As melhores experiências de gamificação aproveitam elementos dos jogos, como a curiosidade, a permissão para falhar, o “feedback” imediato, a colaboração entre os jogadores, a apresentação de novos conteúdos através de narrativas e de desafios contextualizados e o sentimento de controlo na tomada de decisões para motivar, estimular comportamentos desejados e promover descobertas. Quando se joga, aprende-se algo novo que permite passar para a fase seguinte. São, também, desenvolvidas habilidades como a resolução de problemas. A criatividade e a participação também são impulsionadas. O cumprimento de sistemas de regras para conhecer, experimentar e compreender algo novo também está presente. De igual modo, podemos verificar que as emoções desempenham um papel importante e são variadas, como a alegria, a curiosidade, a frustração e o orgulho, tornando a aprendizagem significativa e experiencial (Fernández-Corbacho, 2014; Foncubierta & Rodríguez, 2015).

Hamari & Kovisto (2013) estabeleceram algumas diferenças no seu estudo “Social motivations to use gamification: an empirical study of gamifying exercise”, apresentando a gamificação como tendo como objetivo influenciar o comportamento das pessoas, independentemente dos outros objetivos, considerados por eles,

secundários como o prazer e o envolvimento durante a realização da atividade e, também, como sendo produtora e criadora de experiências, de sentimentos de domínio e autonomia.

Consideramos importante ressaltar que o objetivo desta abordagem não é ensinar com jogos ou através de jogos e, sim, usar os seus elementos para promover a motivação e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas (Star, 2015), estabelecendo uma íntima relação entre a motivação, a participação, a colaboração e a emoção.

2.2. Conceitos inerentes à Gamificação

Neste subcapítulo, propomo-nos a aprofundar alguns dos conceitos que consideramos serem ilustradores desta pedagogia. Daremos enfoque à motivação, apresentando e distinguindo os seus dois tipos (a intrínseca e a extrínseca), relacionando-a com os elementos do jogo presentes nas atividades gamificadas, como: o sistema de pontuação, o “feedback”, as recompensas, as medalhas e o “leaderboard”. Em seguida, iremos associá-la à participação, apresentando as necessidades intrínsecas de competência, de autonomia e de relacionamento (Werbach & Hunter, 2012) presentes na Teoria de Autodeterminação (Ryan & Deci, 2008) que pretendemos desenvolver e explicar. Por fim, tentaremos estabelecer a distinção entre “colaboração” e “competição” por nos parecerem dois elementos que poderão estar presentes nas atividades gamificadas, uma vez que estas implicam partilha de experiências e momentos de socialização (Foncubierta & Rodríguez, 2015).

2.2.1. Da Gamificação à Motivação

A motivação ativa o comportamento do indivíduo, conduzindo-o à realização de uma determinada atividade. Esta é considerada por Brown (1994) como um elemento fulcral para a aquisição de uma língua segunda e a gamificação é encarada como promotora da mesma (idem), estando intimamente ligada aos seus dois tipos: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca através da aplicação dos elementos e “design” dos jogos em contextos de “não-jogo” (Werbach & Hunter, 2012).

A motivação extrínseca depende de fatores externos, como a atribuição de pontos e consequente subida no “ranking” e tem como objetivo produzir um determinado comportamento, que pode facilmente ser associado ao sistema de recompensas ou de punição (Ryan & Deci, 2000), para induzir o indivíduo a alcançar um objetivo ou a realizar uma determinada tarefa.

A motivação intrínseca encontra-se diretamente relacionada com os interesses pessoais que conduzem a ações individuais no que concerne a otimização de experiências (Gagne & Deci, 2005), ou seja, influenciam o indivíduo a continuar uma atividade por sentir prazer. Desde que nasce, o ser humano é ativo, questionador, com impulso para a descoberta e para a brincadeira e é movido pelo instinto de exploração e não por recompensas externas à atividade (Ryan & Deci, 2000). Deste modo, alguns investigadores, tais como Kuszewski (2013), Koster (2005) e Ryan e Deci (1985) associam o comportamento intrinsecamente motivado à saciedade das necessidades básicas do indivíduo.

A atribuição de fatores externos, como a pontuação, o “feedback”, as recompensas, as medalhas e o quadro de pontuação é comparada por muitos autores com a Teoria Behaviorista de Skinner e com o condicionamento operante: o ato de realizar uma atividade está intimamente ligado aos reforços externos (Thorndike, 1914; Skinner & Holland, 1961; Bogost, 2011; Nicholson, 2015). Desta forma, parece-nos que a gamificação tem sido alvo de críticas por aplicar o reforço positivo (como a conquista de pontos ou a subida no “leaderboard”) e o negativo (como a perda de

pontos) (Star, 2015). A aplicação de reforços negativos pode provocar a desmotivação e o desinteresse (Linehan et al., 2015).

Para manter o comportamento desejado e para que este se repita, julgamos necessária a aplicação efetiva das técnicas de reforço (como os pontos), aliando-as ao “feedback” imediato (Linehan et al., 2015; Star, 2015) e ao sentimento de “conquista”, para melhorar e motivar o desempenho dos alunos.

No seu estudo, Firth (2013) concluiu que a atribuição de recompensas melhorou o desempenho dos seus alunos, uma vez que a sua atribuição simbolizava a realização de tarefas com diferentes graus de dificuldade, aumentando, assim, o desafio (Star, 2015). Já no estudo de Hamari & Kovisto (2013), as recompensas foram distribuídas sem que significassem uma vitória, tornando-se um processo pouco significativo e envolvente (Star, 2015).

O desenvolvimento de uma experiência significativa baseada nos elementos da gamificação que liga as configurações de “não-jogo” subjacentes e atividades, como nos propomos analisar na parte empírica do nosso estudo, parece-nos ser o foco de Nicholson (2012) para criar uma gamificação significativa (Star, 2015). Podemos concluir que as mesmas atividades não despertam o mesmo interesse e empenho em todos os alunos. Por esta razão e porque cada aluno é diferente (como pudemos verificar pelas reações durante as sessões) e tem o seu próprio de estilo de aprendizagem (Gardner, 1993), parece-nos necessário que se desafie o professor a apresentar projetos diversificados e que deem liberdade aos alunos em criar as suas próprias atividades, que podem ser ou não gamificadas, usando a sua criatividade e tendo a liberdade em aplicá-la nos recursos criados por si. Desta forma, o aluno sentir-se-á motivado intrinsecamente e mais envolvido nas atividades de “não-jogo” (Nicholson, 2012). Aquando da implementação do nosso projeto, estes aspetos foram tidos em conta e estão explicitados nas nossas planificações que se encontram em anexo.

2.2.2. Da Motivação à Participação

A motivação desempenha um papel fulcral na participação dos alunos no processo de aprendizagem e nas atividades gamificadas. Como referimos no ponto anterior, existem dois tipos de motivação: a intrínseca e a extrínseca, que estão intimamente ligadas aos elementos dos jogos presentes na gamificação. Os alunos sentem prazer em jogar e mesmo os jogos simples ativam as necessidades intrínsecas de competência, de autonomia e de relacionamento (Werbach & Hunter, 2012), que são três elementos que incentivam à sua participação. Estes elementos são constituintes da teoria designada por Teoria de Autodeterminação, desenvolvida por Ryan & Deci (2008) que iremos desenvolver neste ponto.

A necessidade de competência está intimamente ligada ao desejo de ser efetivo num determinado ambiente (Star, 2015). No contexto da gamificação, esta necessidade encontra-se vinculada à resolução de problemas, à evolução e ao “feedback” constante (Werbach & Hunter, 2012). Tal como os jogos, as atividades gamificadas fazem com que os participantes se sintam desafiados e dispostos a evoluir para ter sucesso nos desafios, e a cada objetivo cumprido, passam ao nível seguinte, sendo aumentado o nível de dificuldade, sem que ultrapassem o nível de habilidade, para que não cause desmotivação. A sensação de competência acontece quando os objetivos da atividade estão bem definidos e quando quem participa na atividade é bem-sucedido (idem).

A necessidade de autonomia está relacionada com as escolhas, experiências e tomadas de decisão dos participantes e de como estes querem ser representados (Bleumers et al., 2012; Deterding, 2011; Pavlas, 2010). A escolha da estratégia é a determinação de como essa tarefa será realizada podendo ser em grupo ou individualmente (Star, 2015). A gamificação pode permitir que o jogador tenha essas escolhas oferecendo opções de atividades e de estratégias. Entretanto, também é possível satisfazer a necessidade de autonomia sem fornecer diversas opções de atividades, mas para isso o jogador deverá ter a sensação de que a atividade escolhida,

mesmo que seja a única opção, é a atividade que ele gostaria de trabalhar (idem). Quando um projeto de gamificação consegue satisfazer a autonomia, a probabilidade do jogador dedicar mais tempo à atividade aumenta, demonstrando a importância dessa necessidade (Sicart, 2015).

Por último, a satisfação da necessidade de relacionamento ocorre quando a pessoa se sente importante, tanto como elemento de uma equipa, como individualmente. Com isso, os seguintes fatores são importantes para a conquista desta necessidade: o trabalho em equipa, a partilha de conquistas e a participação para atingir objetivos (Raban, Rafaeli & Richter, 2015). A interação entre os participantes e a partilha de conquistas são fatores necessários. Por fim, a satisfação dessa necessidade pode ser conquistada, também, através de um objetivo colaborativo que está associado à formação de comunidades de pessoas unidas para a sua conquista (Bleumers et al., 2012; Ryan, Rigby & Przybylski, 2006).

Com isto, pretendemos dizer que estas necessidades parecem influenciar a participação e o desempenho do aluno (que iremos desenvolver na segunda parte do nosso projeto), porque se este não se sentir desafiado e envolvido nas atividades propostas, poderá optar por desistir (Ryan & Deci, 2000). O mesmo acontece com os elementos da gamificação (também aplicados e observados por nós em contexto de sala de aula ao longo do nosso estudo), pois se forem encarados como reforços positivos, o aluno poderá sentir-se impulsionado em prosseguir com a atividade por desejar melhorar o seu desempenho ou, até mesmo, para tentar superar-se (a necessidade de competência, Ryan & Deci, 2008). Contudo, se o contrário acontecer, estes elementos poderão desencadear o seu desinteresse e, por consequência, a sua desistência (Linehan et al., 2015). A atribuição de recompensas, se simbolizar a realização de tarefas com diferentes graus de dificuldade, aumenta o interesse e a motivação dos alunos (Star, 2015). No entanto, se forem distribuídas sem representarem uma conquista, tornam-se elementos pouco significativos e envolventes, tal como foi concluído no estudo de Hamari & Kovisto (2013), que referimos no ponto 2.1 do nosso trabalho.

Estes conceitos e os que abordaremos nos pontos seguintes foram alvo de estudo e de observação durante o nosso período de estágio, por serem objetivos diretos deste projeto de investigação.

2.2.3. A Colaboração e a Competição nas atividades gamificadas

As atividades gamificadas requerem a partilha de experiências com um par ou um grupo para melhorar o desempenho. Desta forma, parece-nos que estamos perante atividades em que a colaboração e a competição se encontram a par, implicando a socialização entre os intervenientes e proporcionando-lhes a sensação de pertença a um grupo (Foncubierta & Rodríguez, 2015). Tal como foi defendido por Vygotsky e Piaget na teoria socioconstrutivista, o aluno aprende interagindo com o meio envolvente e com quem o rodeia (colegas e professores), construindo de forma ativa o seu conhecimento (Damião, 2011). Julgamos que esta perspetiva vai ao encontro de uma das necessidades defendidas pela Teoria de Autodeterminação (Deci & Ryan, 2008), que referimos anteriormente no nosso estudo: a necessidade de relacionamento.

Consideramos, antes de mais, importante definir os conceitos de colaboração e competição por estarem intimamente ligados com as atividades gamificadas. A colaboração implica um trabalho conjunto, no qual se procura atingir objetivos comuns, previamente negociados pelo grupo (Costa, 2005), ou seja, o sucesso de um elemento terá de ser o sucesso de todos, bem como o insucesso representará o fracasso de todos os participantes (Star, 2015). Este conceito é também designado por “positive interdependence” (Johnson & Johnson, 1998). Já a competição indica uma interação “menos positiva” entre os alunos, sendo que o sucesso de uns é o fracasso de outros, já que a vitória de uns implica a derrota de outros (Star, 2015). Desta forma, é também designado por “negative interdependence” (Johnson & Johnson, 1998). No

entanto, salientamos que a competição não deverá ser encarada unicamente como algo negativo, uma vez que é uma ação que promove o envolvimento do aluno na concretização dos desafios, enquanto este trabalha colaborativamente, tal como acontecerá na sua vida profissional futura (Star, 2015). Deste modo, ao permitirem a aplicação de recompensas, são reconhecidas e validadas competências, tornando a competição uma vantagem.

Neste contexto, parece-nos que a competição e a colaboração são promovidas pelos “leaderboards” e pelo sistema de pontuação, sendo estes elementos que incentivam a participação, a tomada conjunta de decisões e o desejo de obter um maior número de pontos à medida que os desafios vão sendo completados (Raban, Rafaeli & Ritcher, 2015; Star, 2015) e a dificuldade aumentada (Krashen, 1977).

No nosso ponto de vista, julgamos que incutir uma competição saudável nas salas de aula, quer no trabalho colaborativo, quer ao nível individual, é fundamental para que os propósitos da gamificação sejam atingidos, aliando-os a metas desafiadoras com resultados memoráveis e significativos (Fernández-Corbacho, 2014).

Consideramos que as atividades gamificadas vão ao encontro do universo do aluno (dos seus gostos e interesses), promovendo atividades que estimulam a sua criatividade utilizando recursos com os quais se sentem familiarizados e para quem já são intuitivos.

3. O JOGO DAS EMOÇÕES NAS ATIVIDADES GAMIFICADAS

A emoção desempenha um importante papel na comunicação do que o sujeito vivencia no momento e acontece após um processo mental de avaliação e não automático, além de contribuir para uma possível orientação cognitiva (Damásio, 1995). Consideramos que a emoção está intimamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os alunos só recordam o que lhes é significativo e lhes desperta curiosidade (Fernández- Corbacho, 2014).

A aplicação dos elementos do jogo, com os quais os alunos se encontram familiarizados nas atividades da aula, vão mais além do ato de motivar. São aplicados para solucionar alguns dos constrangimentos presentes nas salas de aula atuais, como o desinteresse, a dispersão, o tédio e a dificuldade (Foncubierta & Rodríguez, 2015) por captarem o interesse do aluno e por facilitarem a memorização e a retenção de conhecimentos. Assim, serão impulsionados comportamentos, como o desejo de prosseguir para a fase seguinte ou, então, a vontade de desistir. Desta forma, o aluno do século XXI assume um papel ativo na construção do seu conhecimento, estabelecendo metas para o controlar e monitorizar (Rosário, 2004).

Se os elementos da gamificação são interessantes do ponto de vista didático, deve-se ao que Mora (2013) designa por “encendido emocional”, uma vez que a atenção dos alunos é despertada e está envolvida, não só com a motivação, mas também com a implicação (Foncubierta & Rodríguez, 2015). Este aspeto encontra-se ligado às dinâmicas do jogo, que referimos anteriormente, e faz-se através do estímulo dos sentidos do participante. Dornyei & Murphey (2003) colocam as dinâmicas do jogo no centro do ensino afetivo.

As atividades gamificadas provocam nos alunos a curiosidade pela descoberta sobre o que vem a seguir (Mora, 2013). Este sentimento é apresentado por Superfine (2002) como sendo comum nesta faixa etária. Este é despertado quando o aluno se sente envolvido na aprendizagem e pretende ir mais além na procura de respostas ao porquê: “(...) children who want to find out how something can be made to work or

who are trying to make something of their own are driven, often, by a sense of curiosity” (p.32). A curiosidade, aliada à criatividade e à colaboração, devem ser despoletadas pelo professor nas diferentes atividades realizadas em contexto de sala de aula (Cruz et al., 2006). Esta ligação emocional à gamificação implica, segundo Foncubierta & Rodríguez (2015), “(...) una relación directa con una experiencia de aprendizaje como algo sentido, vivencial y emocionalmente activo” (p.4).

O envolvimento do aprendente na atividade gamificada é feito através dos sentidos, mas é a emoção que os atrai em participar nas tarefas propostas, vivenciando as suas experiências, que se tornam significativas (Fernández- Corbacho, 2014). As atividades gamificadas estimulam alguns fatores afetivos, como a dependência positiva, baseada nos desafios, nos níveis de progresso e na curiosidade pelo que vem a seguir, na cooperação e colaboração, no sentido de competência, na autonomia e na tolerância ao erro, apoiada no “feedback” imediato (Superfine, 2002; Foncubierta & Rodríguez, 2015).

A proximidade entre a gamificação e a componente emocional é forte, pois proporciona momentos em que a aprendizagem se torna significativa, experiencial e emocionalmente ativa (Foncubierta & Rodríguez, 2015; Fernández-Corbacho, 2014). Os alunos têm a possibilidade de recorrer às tecnologias sentindo-se, desta forma, ativos e envolvidos no processo de aprendizagem, podendo alargar os seus conhecimentos, indo mais além do que aprendem na sala de aula. Foncubierta & Rodríguez (2015) consideram que o que não implica emoção, não desperta a atenção. Figueroa (2015), apoiando-se na perspetiva Sailer, Hense, Mandl & Kellers (2013), acrescenta que a motivação do aluno aumenta quando as atividades gamificadas reduzem emoções “negativas” como o medo e a raiva, mas este sente-se envolvido e entusiasmado quando desperta alegria e prazer.

3.1.A Autorregulação da Aprendizagem

A escolha e o controlo da aprendizagem por parte dos alunos são elementos nucleares no processo de ensino, tornando-se mais significativo e memorável (Fernández-Corbacho, 2014). Assim, julgamos poder afirmar que o modo como o aluno encara o ato de aprender, molda as suas intenções e abre caminhos para que surjam diferentes abordagens de aprendizagem que se ajustam às suas necessidades, gostos e interesses (como o recurso aos elementos dos jogos e à plataforma “Plickers”, que aplicámos durante a implementação do nosso projeto e que constam das planificações em anexo). Desta forma, os alunos criam as suas próprias estratégias, demonstrando autonomia para realizarem as atividades que lhes são apresentadas ao seu próprio ritmo.

A autorregulação da aprendizagem compreende um conjunto de processos e de estratégias internas que se acionam aquando a realização de uma tarefa, permitindo ao aluno fazer uma avaliação positiva ajustada às suas competências. Este conceito é definido por Zimmerman (1989) como sendo “(...) algo que ocorre em consequência do comportamento dos alunos” (p.22). Rosário, Núñez & González-Pienda (2007) acrescentam que a autorregulação está diretamente relacionada com a capacidade do aluno em realizar ajustes no processo de aprendizagem, tendo como objetivo encontrar respostas sobre as perceções de “feedback” e de evolução. Este parece-nos ser um processo ativo que implica que o aluno estabeleça os seus próprios objetivos através dos quais monitoriza, regula e controla os seus conhecimentos, motivações e comportamentos com o intuito de atingir as metas estabelecidas por si (Rosário, 2004).

Julgamos que a aprendizagem autorregulada pode exercer um forte impacto no sucesso escolar e nas aprendizagens ao longo da vida (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2005), uma vez que se trata de um processo dinâmico, que implica a participação ativa dos intervenientes (Zimmerman, 1989). Estes enfrentam os desafios, planificam e aplicam estratégias, delineiam objetivos para conduzirem e controlarem a sua realização, interpretando os resultados de uma forma autónoma e centrada na tarefa a realizar (Schunk & Zimmerman, 2011). Deste modo, parece-nos

ser sobressaída a capacidade do aprendiz em controlar a sua aprendizagem, ao invés de ser comandado por ela, podendo ser distinguido pela sua autonomia e participação ativa (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007; Foncubierta & Rodríguez, 2015). O aluno começa por planificar a tarefa (pensa no que quer fazer e traça um plano para saber quando e como o vai concretizar) e, em seguida, executa-a. A necessidade de competência (que é um dos elementos presentes na Teoria de Autodeterminação de Ryan & Deci (2008) que desenvolvemos no ponto 2.2.2. do nosso trabalho) encontra-se aqui presente: não é suficiente o aluno planificar e orientar a sua aprendizagem, ele deverá, também, acreditar que irá ser bem-sucedido na realização da atividade a que se propôs (Kay & Tang, 2014). No final, procede à sua avaliação (analisa e reflete sobre até que ponto os objetivos, inicialmente estabelecidos, foram cumpridos) (idem). Assim, destaca-se na sala de aula por ser mais ativo e participativo (Foncubierta & Rodríguez, 2015), não assumindo um papel passivo no processo, mas também por poder relacionar as informações aprendidas com as já adquiridas anteriormente (Vygotsky 2004; Kay & Tang, 2014).

Durante as nossas práticas, procurámos estabelecer um ponto de ligação entre as atividades que realizámos, com o objetivo de reforçar os conhecimentos que foram sendo adquiridos. Desta forma, julgamos ter conseguido proporcionar uma aprendizagem aos nossos alunos que demonstrasse o seu progresso, utilizando o “leaderboard” como uma ferramenta ilustradora dessa evolução. A tomada de decisões conjunta ao longo das sessões pareceu-nos promover o trabalho colaborativo com o intuito de atingir os objetivos para os quais os nossos alunos foram desafiados a alcançar.



Figura 3- Criação de uma quinta (UD1)

A autonomia (também referida como uma das necessidades presentes na Teoria de Autodeterminação mencionada no capítulo anterior) dada ao aluno em estabelecer as suas metas de aprendizagem, escolhas e tomadas de decisão (Bleumers et al., 2012; Deterding, 2011; Pavlas, 2010) encontra-se intimamente ligada às experiências de gamificação mais significativas e desafiantes. Estas poderão tornar o ato de aprender mais experiencial (Fernández-Corbacho, 2014), apresentando ao aluno atividades e estratégias e a sua escolha deverá proporcionar-lhe a sensação de prazer em realizá-la (Sicart, 2015). Ao ser dada esta opção aos alunos, aliando-a a ambientes de aprendizagem com materiais interessantes e a propostas aliciantes que pertencem a uma realidade com a qual já estão familiarizados (como o universo do jogo e seus componentes), será promovida uma aprendizagem autorregulada e memorável (Rosário, Núñez e González-Pienda, 2007; Fernández-Corbacho, 2014). Desta forma, o aluno vê a sua motivação e implicação aumentadas na realização das tarefas (Rosário, Núñez e González-Pienda, 2007).

A pedagogia gamificada, aliada às técnicas de autorregulação, pode ser uma ferramenta poderosa para captar o interesse do aluno no processo de aprendizagem (Lee, Ceyhan, Jordan-Cooley & Sung, 2013). Este já não é encarado como um mero recetor de conhecimento, porque através da mecânica e da dinâmica do jogo a aprendizagem assume uma nova dimensão, que é o resultado das suas novas experiências e escolhas (idem).

3.2.A Influência das atividades gamificadas na Aprendizagem

A implementação dos elementos da gamificação em contexto de ensino parece-nos procurar tornar o ato de aprender mais eficaz, criativo e significativo para o aluno (Fernández-Corbacho, 2014; Foncubierta & Rodriguez, 2015) e não nos parece ser exceção no contexto de aprendizagem de uma segunda língua. Ao implementar a gamificação nesse contexto, procura-se proporcionar uma experiência atrativa e

eficaz, uma vez que os alunos aprendem a língua enquanto desenvolvem outras competências que os ajudam na resolução dos desafios propostos sobre o tema que está a ser trabalhado. Desta forma, procuram atingir as metas a que se propuseram alcançar (Schunk & Zimmerman, 2011), autorregulando a sua aprendizagem, com o objetivo de passar à fase seguinte: “(...) the challenge and moving from one stage to another becomes part of the learning outcome” (Figuerola, 2015, p.43). Desta forma, as necessidades de autonomia e de competência do aprendente são satisfeitas (Ryan & Deci, 2008). Por conseguinte, julgamos que o professor poderá repensar as suas práticas, apoiando-se nas estruturas dos jogos e encarando os alunos como jogadores que têm de completar um nível para passarem ao seguinte. Desta forma, os alunos sentir-se-ão mais envolvidos, dedicados e motivados na aprendizagem, encontrando semelhanças entre os dois mundos com os quais se sentem familiarizados: o jogo e a aprendizagem (Figuerola, 2015).

Na concretização de uma atividade, o sentimento de conquista pode despertar emoções positivas, aliadas à recompensa, podendo ser representadas sob a forma de medalhas, tal como Dominguez et al. (2012) aplicaram no seu estudo, por as considerarem “(...) a typical representation of excellence” (idem, p.7). Desta forma, os alunos sentir-se-ão mais empenhados na execução de novas tarefas, não só por receberem “feedback” imediato sobre o seu desempenho (Wang & Sun, 2011), mas também para conquistarem mais medalhas, podendo surgir o sentimento de competição entre os intervenientes (Dominguez et al., 2012), tal como verificámos durante o nosso estudo. Contudo, existem também recompensas que podem surgir sem que os alunos estejam à espera, mas que visam premiar situações especiais (idem). Durante a implementação do nosso projeto, ocorreram algumas situações em que alguns grupos foram premiados com uma estrela extra em situações que não estavam contempladas nas regras. Esta atribuição deveu-se ao comportamento desses alunos que nos pareceu merecedor de recompensa por terem mostrado muito empenho e dedicação na realização de uma tarefa e, também, por se terem disponibilizado em ajudar um grupo que estava mais atrasado numa atividade, tendo ignorado a competição existente entre os quatro grupos.

Consideramos que a gamificação aplicada em contexto de sala de aula pode ser um processo interessante, não só pelo seu caráter motivador, mas também por fomentar a criatividade, a participação, a motivação e a colaboração entre os alunos, estimulando a satisfação da necessidade de relacionamento (Ryan & Deci, 2008). Aliando todos estes aspetos à aplicação das tecnologias e de plataformas digitais tais como o “Kahoot!”, o “Plickers”, o “ClassDojo” e o “Classcraft” (que promovem o feedback” imediato no que concerne o desempenho dos alunos e algumas das quais serão referidas na Parte II do nosso trabalho), parece-nos ser uma pedagogia que vai ao encontro dos “digital natives” (Prensky, 2001) com quem trabalhamos nas nossas salas de aula. Não obstante, em contexto específico do ensino do inglês no 1.º CEB, a pedagogia gamificada engloba o uso das quatro competências tidas como essenciais para a aprendizagem de uma segunda língua: “(...) listening, speaking, writing and reading”, que foram sempre trabalhadas ao longo do nosso período de estágio.

4. SÍNTESE: O ENSINO DO INGLÊS À LUZ DA EMOÇÃO E DA PEDAGOGIA GAMIFICADA

Nesta primeira parte, procurámos refletir sobre o contexto atual do ensino de línguas no 1.º CEB, abordando a introdução do inglês como disciplina curricular no nosso país e referindo as finalidades e potencialidades da sua implementação. Propusemo-nos, também, em analisar sucintamente as Metas Curriculares para o Ensino do Inglês no 1.º CEB, por ser o documento que tem os conteúdos considerados indispensáveis para o ensino e aprendizagem da língua inglesa no 3.º e 4.º anos. Em seguida, realizámos uma breve análise das metodologias pedagógicas tidas como as mais relevantes no século XXI, por enfocarem as quatro competências privilegiadas para o ensino de línguas: a colaboração, a criatividade, o pensamento crítico e a comunicação (Cruz & Orange, 2016).

Posteriormente, propusemo-nos a apresentar o conceito “gamificação”, distinguindo-o de “jogo”, por considerarmos que esta dicotomia é tida, muitas vezes, como sinónima. Procedemos, seguidamente, à apresentação dos conceitos inseparáveis da gamificação, como a motivação, a participação, a colaboração e a competição, por julgarmos serem indispensáveis para a sua compreensão. Por fim, apresentámos o conceito “emoção”, aliando-o à aprendizagem e relacionando-o às atividades gamificadas. Desta forma, procurámos abordar e aprofundar os conceitos “gamificação” e “emoção” por serem o enfoque do nosso trabalho. Neste sentido, examinámos os princípios recolhidos ao longo da nossa incursão pela literatura destas temáticas, para alicerçar e construir o nosso projeto. Este foi implementado num 4.º ano, utilizando a pedagogia gamificada aliada às emoções ao serviço da aprendizagem.

Para este efeito, auxiliámo-nos das ideias-chave veiculadas por autores de referência, utilizando-as como base para elaborar toda a documentação e medidas de implementação necessárias para a concretização do nosso projeto.

PARTE II- O PANORAMA PEDAGÓGICO-DIDÁTICO E O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

A segunda parte do nosso projeto foi dedicada à apresentação e análise da metodologia de investigação que utilizamos na sua implementação, iniciando com o enquadramento metodológico do nosso estudo, definindo as questões de partida, os objetivos gerais e específicos. Em seguida, apresentámos os instrumentos e as técnicas de investigação que utilizámos, a calendarização do nosso estudo e procedemos à caracterização do contexto de investigação. No ponto 1.2.3. desenvolveu-se o plano de intervenção, considerando a planificação de duas sessões e a respetiva reflexão crítica. No último ponto, analisámos os resultados com base nos instrumentos de investigação utilizados e na literatura estudada.

1. DESCRIÇÃO DO ESTUDO E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO

Após termos exposto, no capítulo anterior, o enquadramento teórico do nosso estudo, onde procurámos abordar a pedagogia gamificada, aliada às emoções ao serviço da aprendizagem no âmbito do ensino do Inglês curricular no 1.º CEB, propomo-nos, agora, a apresentar e a fundamentar as opções metodológicas tomadas para atingir os objetivos definidos para este trabalho.

Neste segundo capítulo, procurámos focar aspetos relativos ao projeto de investigação, cujos participantes pertenciam a uma turma do 4.º ano do 1.º CEB, no contexto do Inglês curricular. Neste sentido, o capítulo foi organizado da seguinte forma: num primeiro momento, procurámos definir a metodologia utilizada, inserindo o nosso estudo no paradigma qualitativo, adotando a perspetiva de metodologia de investigação-ação. Apresentámos, também, os instrumentos de recolha de dados que escolhemos e as suas potencialidades para o nosso estudo. Em seguida, apresentámos as questões por nós levantadas e os objetivos estipulados para a nossa investigação.

Num segundo momento, caracterizámos o contexto escolar onde o nosso estudo foi realizado, bem como o grupo de crianças com o qual implementámos o projeto.

Num terceiro momento, procedemos à descrição de duas das sessões implementadas e que integram o nosso estudo, referindo os recursos e os materiais que utilizámos.

Por quarto momento, efetuámos a análise dos resultados dos inquéritos por questionário, tendo como base os instrumentos de investigação aplicados e nos textos analisados por nós para fundamentar e realizar o nosso estudo.

Por último, apresentámos os constrangimentos que sentimos durante a implementação do nosso projeto. Procurámos, também, responder às questões que foram o ponto de partida para o nosso estudo, aludindo a alguns aspetos que poderão vir a ser alvo de um novo estudo.

1.1. O Enquadramento do Estudo

1.1.1. Orientações e Metodologias de Investigação

A perspetiva epistemológica e metodológica escolhida na realização deste trabalho foi a qualitativa, numa perspetiva de estudo de caso com contornos de investigação-ação. Desta forma, procurámos refletir sobre a nossa prática, visando melhorá-la, assumindo um papel crítico no que concerne aos resultados que fomos alcançando aquando a sua implementação. Esta escolha prendeu-se com o facto de nos propormos a observar a turma, os seus comportamentos e reações, procurando interagir de uma forma natural e discreta para minimizar e controlar os efeitos que pudessem ser provocados nos sujeitos de investigação, tentando avaliá-los, enquanto se interpretavam os dados recolhidos (Carmo & Ferreira, 1998). Assim, julgamos ser possível compreender, explorar e descrever os acontecimentos e contextos diversos, nos quais estão implicados vários intervenientes e fatores (Yin, 2010).

A investigação qualitativa procura desenvolver “(...) novos conhecimentos acerca do ensino, da aprendizagem e da administração escolar” (Bento, 2012, p.40) e tem maior enfoque na investigação educacional, procurando a compreensão e a procura de significados “(...) através de narrativas verbais e de observações em vez de números” (idem, p. 40). Neste sentido, propomo-nos descrever, analisar e compreender os dados obtidos para responder às questões que foram o ponto de partida da nossa investigação.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a investigação qualitativa detém cinco características, que não necessitam de estar todas presentes no mesmo estudo. A primeira característica apresentada é esta deverá ocorrer em ambiente natural, uma vez que o fenómeno só é compreendido pelo pesquisador quando observado e analisado no contexto em que ocorre, por sofrer influência da ação direta desse mesmo ambiente. Assim, parece-nos ser permitida a recolha de informações e de dados mais próximos da realidade do sujeito-investigado. Esta característica prende-

se, no caso do nosso estudo, com o nosso papel como professor-investigador, uma vez que nos propusemos a observar os sujeitos-investigados na sala de aula (o seu ambiente natural), de forma a que se sintam familiarizados no seu ambiente. A segunda característica é o seu caráter descritivo. Os seus dados são provenientes de registos de observação participante, notas de campo (NC), análise de conteúdo, fotografias, inquérito por questionário, entre outros elementos de recolha. Será a partir destes elementos, que procuraremos descrever, compilar e interpretar os dados, assumindo uma postura rigorosa e cuidada. Os mesmos autores definem a terceira característica, como sendo: “(...) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p.49), isto é, há uma maior preocupação da parte do investigador em estudar um problema ou fenómeno com o intuito de verificar como este se manifesta ou se desenvolve durante as atividades e procedimentos. A quarta característica apresentada refere que os investigadores desta metodologia procuram realizar as suas análises de forma indutiva (idem), não confirmando hipóteses, mas construindo abstrações à medida que recolhem os dados e os categorizam. A última característica referida está relacionada com o objetivo do professor investigador em compreender as perspetivas pessoais dos sujeitos-investigados, bem como o modo como estes interpretam as suas experiências.

Neste sentido, e tendo como base as características anteriormente mencionadas, procurámos apresentar um trabalho de investigação que incida numa análise cuidadosa e fiel à realidade observada, respeitando todos os registos e elementos de análise, para que possamos verificar se os objetivos definidos inicialmente foram cumpridos e se temos respostas para as nossas questões de partida. Neste sentido e na qualidade de professores-investigadores, consideramos importante citar Isabel Alarcão (2011), para quem ser professor-investigador é assumir uma postura questionadora, quer sobre o seu trabalho, quer sobre o que o rodeia: “(...) todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” (p. 6).

Tal como referimos anteriormente, a metodologia utilizada no estudo enquadra-se no plano do estudo de caso com contornos de investigação-ação. O

estudo de caso é uma abordagem empírica que investiga o objeto no seu contexto real, quando não existem fronteiras evidentes entre determinados fenómenos, utilizando muitas fontes de dados. Permite, segundo Yin (1998), responder a questões de “como” e “porquê”, sem que o investigador assuma qualquer controlo sobre os acontecimentos. O estudo centra-se na investigação do objeto no seu próprio contexto. Esta pareceu-nos ser a estratégia mais apropriada e que melhor se coaduna com o que nos propusemos fazer, devido ao seu “(...) carácter holístico, o seu contexto e a sua relação com o estudo, a possibilidade de fazer generalizações, a importância de uma teoria prévia e o seu carácter e o seu carácter interpretativo constante” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 52). A escolha da investigação-ação prendeu-se com o facto de nos parecer mais próxima do meio educativo e, também, por ser apresentada como a metodologia do professor-investigador (Coutinho et al., 2009). Esta aplica o método científico para explicar e encontrar soluções para problemas de carácter prático, partindo de uma situação real e procurando resolver um determinado problema, cujas respostas não existem numa teoria previamente estabelecida (Carmo & Ferreira, 1998). O professor-investigador deverá observar momentos de aula e o que está inerente ao contexto educativo que é relevante para o seu estudo, para poder realizar e aplicar os seus questionários, cruzando as informações oriundas dessas fontes.

Em modo de síntese, importa referir que a investigação-ação, aplicada ao contexto educativo, procura melhorar a prática no sentido de transformar, mudar e alargar o conhecimento dos alunos, sendo estes os enfoques do nosso projeto. No entanto, parece-nos que as principais vantagens da investigação-ação são a melhoria da prática docente e o seu propósito é questionar as práticas educativas (Latorre, 2003).

Com o nosso trabalho procurámos saber de que forma as atividades gamificadas influenciam a aprendizagem, o comportamento e as atitudes dos alunos no contexto onde implementámos o projeto. Por conseguinte, procedemos à investigação com intuito de encontrar respostas às questões que despoletaram o nosso interesse pela temática, questões essas que iremos apresentar no subcapítulo seguinte.

1.1.2. Questões e objetivos de investigação

O nosso projeto teve como ponto e partida procurar saber qual o contributo e impacto das atividades gamificadas na aprendizagem da língua inglesa no 1.º CEB. Assim sendo, foram definidos os seguintes objetivos:

- a) Elencar comportamentos de aprendizagem em contexto de sala de aula;
- b) Verificar que tipo de atividades gamificadas contribuem para a melhoria do desempenho académico e participativo do aluno em contexto de sala de aula;
- c) Observar os processos da pedagogia gamificada no cumprimento das Metas Curriculares para o Ensino do Inglês no 1º CEB;
- d) Verificar as reações que as atividades gamificadas despertam nos alunos durante a sua realização;
- e) Verificar os efeitos das atividades gamificadas ao nível da participação dos alunos.

Deste modo, propomo-nos desenvolver o nosso estudo em torno das seguintes questões:

- a) Qual é o contributo das atividades gamificadas no desempenho académico e comportamental dos alunos?
- b) De que forma as atividades gamificadas se articulam com as Metas Curriculares para o Ensino do Inglês no 1.º CEB?
- c) Que atitudes manifestam os alunos durante a realização das atividades gamificadas?

Com o objetivo de responder às questões que foram o ponto de partida para o nosso projeto e, também, de modo a conseguir atingir os objetivos a que nos propomos e que atrás enunciámos, adotámos a investigação qualitativa, que descrevemos no ponto anterior, combinando-a com diferentes técnicas e instrumentos de análise, que iremos apresentar no subcapítulo seguinte.

De modo a darmos a perceber de que forma os nossos objetivos e questões se interrelacionam apresentamos a seguinte tabela:

Tabela 1- Questões de Investigação, objetivos, dados e opções de análise

Questões	Objetivos	Dados	Opções de análise
Qual é o contributo das atividades gamificadas no desempenho académico e comportamental dos alunos?	<p>Elencar comportamentos de aprendizagem em contexto de sala de aula;</p> <p>Verificar que tipo de atividades gamificadas contribuem para a melhoria do desempenho académico e participativo do aluno em contexto de sala de aula;</p>	<p>Textos de teor científico/literatura;</p> <p>Notas de campo</p>	Análise de conteúdo;
De que forma as atividades gamificadas se articulam com as Metas Curriculares para o Ensino do Inglês no 1º CEB?	Observar os processos da pedagogia gamificada no cumprimento das Metas Curriculares para o Ensino do Inglês no 1º CEB;	Planificações das unidades didáticas;	Análise de conteúdo;
Que atitudes manifestam os alunos durante as atividades gamificadas?	<p>Verificar as reações que as atividades gamificadas despertam nos alunos durante a sua realização;</p> <p>Verificar os efeitos das atividades gamificadas ao nível da participação dos alunos.</p>	<p>Notas de campo;</p> <p>Questionário;</p> <p>Fichas de Autoavaliação;</p>	<p>Análise de conteúdo;</p> <p>Análise estatística.</p>

1.1.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Neste ponto, iremos apresentar o conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados que utilizámos durante a implementação do nosso projeto, que

foram: a observação participante, o inquérito por questionário, as notas de campo, a análise de conteúdo e grelhas de observação e a análise documental.

Optámos pela observação participante por ser a técnica mais utilizada na investigação de carácter qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994). O professor deverá assumir um papel de investigador e de estudioso, junto da população-alvo, procurando ter uma posição privilegiada na observação dos intervenientes (Carmo & Ferreira, 1998). Assim, julgámos poder conseguir efetuar uma recolha de dados mais ampla e completa e realizar uma análise mais profunda para enriquecer o nosso projeto. Esta escolha prendeu-se com o público com que nos propusemos a trabalhar, os alunos, levando-nos a adotar um papel “(...) menos adulto” (Christensen & James, 2005, p. 124), para que nos seja dada a hipótese de nos misturarmos “(...) operando física e metaforicamente ao nível das crianças nos seus mundos sociais” (idem). Apesar de desempenharmos dois papéis em simultâneo (o de professor que planeia, organiza e orienta a aula e o de investigador) e sendo, por vezes, difícil efetuar o registo de todas as observações recorremos ao registo fotográfico. Desta forma e porque a memória por si só não é considerada um elemento viável, utilizámos esta técnica como “(...) um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 189). Assim, a fotografia parece-nos ser um meio para chegar à resposta (idem).

Outra técnica aplicada no nosso estudo foi o inquérito por questionário por nos propormos a “(...) interrogar um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização” (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 2). Utilizámos os dois tipos de questões, as abertas (o inquirido responde como quer e sabe) e as fechadas (o inquirido seleciona uma resposta da lista preestabelecidas pelo inquiridor) (idem), dirigidas ao nosso público-alvo: os alunos. Nele, aplicámos fotografias e imagens com o objetivo de entusiasmar e de atrair a atenção dos inquiridos sobre o tópico de investigação (Christensen & James, 2005). O desenho e a escrita também foram elementos escolhidos por serem encarados pela criança como atividades rotineiras, pertencentes ao seu universo e utilizados para ocuparem o seu tempo livre, não sendo encaradas como algo sério ou especializado (idem). O desenho é visto pela criança como algo que não pertence à realidade estudantil, logo não é passível de críticas, nem

associado às dicotomias “sucesso” e “insucesso” ou “certo” e “errado” (ibidem), dando-lhes a liberdade criativa de demonstrar outras competências reveladas nos seus textos escritos.

Tabela 2- Questões e objetivos correspondentes

Questões	Objetivos
1- Pinta o boneco que corresponde ao teu sexo.	Identificar o sexo dos entrevistados, podendo contabilizar o número de rapazes e de raparigas que responderam ao questionário.
2- Enumera de 1 a 6 as atividades que mais gostas de fazer, sendo a 1 a que mais gostas e a 6 a que menos gostas.	Conhecer os interesses/ gostos dos entrevistados no que concerne a realização de atividades.
3- Como te sentes quando realizas atividades que gostas? Pinta a carinha que corresponde ao que sentes.	Identificar as emoções presentes na realização de atividades.
4- Gostas de realizar atividades em que ganhes pontos e possas ser vencedor?	Verificar a existência/ ausência do gosto dos alunos por atividades competitivas.
5- Como te sentes quando perdes num jogo? Coloca um X nas opções que se aproximam dos teus sentimentos.	Identificar o tipo de participante/ jogador.
6- Quando te pedem para realizares uma atividade que não gostas, o que fazes?	Identificar as emoções presentes na realização de atividades.
7- Como gostas mais de estar?	Verificar a presença/ ausência de espírito colaborativo.
8- Como gostas mais de realizar atividades?	Verificar a presença/ ausência de espírito colaborativo na realização de atividades.
9- Desenha a atividade que mais gostas de realizar na escola.	Conhecer o estilo de aprendente dos inquiridos e saber como gostam mais de trabalhar.

O inquérito por questionário que apresentámos foi preenchido individualmente por cada aluno, durante uma aula com o Professor Titular de Turma (PTT) na última semana da implementação do nosso projeto. Procurámos que o processo decorresse sem troca de ideias entre os colegas, com o intuito de evitar a contaminação das respostas. O mesmo foi lido em voz alta para toda a turma e foi explicado que o anonimato seria garantido, precavendo qualquer tipo de exposição identitária.

Aliadas às duas técnicas, recolhemos as notas de campo que são “(...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150). Durante o nosso estudo, foi um instrumento fundamental uma vez que através de anotações escritas sobre situações, ações, comentários e conversas observadas possibilitaram-nos perceber as causas, os efeitos e as ligações entre as ações e os acontecimentos (Craveiro, 2007). No que concerne ao conteúdo das notas de campo, este poderá ser descritivo, com recurso a imagens, ações e diálogos e, também, reflexivo, na medida em que manifesta as ideias e as preocupações do observador (Bogdan & Biklen, 1994). As notas de campo que recolhemos no nosso estudo são, essencialmente, descritivas, uma vez que registámos, essencialmente, comportamentos, respostas e ações dos alunos durante as atividades aplicadas.

Por último, escolhemos a análise de conteúdo, aliada às grelhas de observação, como um dos nossos instrumentos de recolha de dados, como os trabalhos realizados pelos alunos (fichas de trabalho, desenhos e “self-assessment”), que procuraremos abordar na descrição das sessões que implementámos. Estes instrumentos demonstraram ser um recurso crucial para o nosso estudo, porque nos permitiu obter uma representação dos conhecimentos que os alunos foram adquirindo ao longo das sessões.

1.2. PROJETO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA: SUA APRESENTAÇÃO E ANÁLISE CRÍTICA

O nosso estudo foi desenvolvido em contexto educativo do 1.º CEB, com uma turma de inglês do 4.º ano do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, no Porto. Toda a informação recolhida e utilizada na caracterização do contexto educativo onde este estudo foi desenvolvido, teve como base os documentos reguladores cedidos pela instituição, nomeadamente o Regulamento Interno, o Projeto Educativo, o Projeto

curricular de Escola (2014/ 2017). As informações obtidas sobre a turma-alvo foram fruto do resultado de inquéritos realizados pela instituição aos pais/ encarregados de educação e aos alunos. A nossa caracterização debruçar-se-á sobre a instituição e a turma (participante no projeto). No último ponto, iremos realizar uma análise crítica de duas das sessões que implementámos no nosso projeto.

1.2.1. Caracterização do contexto de intervenção: da escola aos alunos

O Colégio Nossa Senhora de Lourdes localiza-se na freguesia de Lordelo do Ouro, concelho e distrito do Porto. Esta instituição é formada por dois polos (um situado na Rua Rainha D. Estefânia, nº 54, que é a Sede e onde decorreu o nosso estágio, e o outro na Rua Rúben A., nº 90) e funciona em regime de Paralelismo Pedagógico para as etapas educativas dos 1.º, 2.º e 3.º CEB, de acordo com a legislação em vigor, havendo articulação entre a instituição com o Agrupamento Vertical Gomes Teixeira, para os 1º e 2º Ciclos, e com a Escola Secundária Infante D. Henrique, para o 3.º Ciclo. O estabelecimento de Ensino Particular funciona ao abrigo do Alvará nº 483, de 28/01/1942, concedido pelo Ministério da Educação Nacional e enquadra-se nos objetivos do sistema educativo nos termos do nº 2 do artigo 3º da lei 9/79 e números 1 e 2 do artigo 8º do decreto-lei nº553/80 (Lei de Bases e Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, respetivamente de 19 de março e de 21 de novembro) pelo que goza de regalias das pessoas coletivas de utilidade pública.



Figura 4 – Colégio Nossa Senhora de Lourdes (Polo da Rua D. Estefânia)

Os dois colégios pertencem à Congregação das Religiosas do Amor de Deus em Portugal, que foi reconhecida como corporação missionária em Diário da República de 18 de novembro de 1958. Esta Congregação foi fundada a 27 de abril de 1864 em Toro, Espanha, pelo sacerdote espanhol e professor catedrático Jerónimo Mariano Usera y Alarcón, que considerou a educação um meio de excelência para promover os valores cristãos. Fundou vários centros educativos em Espanha e nas Antilhas, onde se formavam crianças e jovens com o objetivo de se tornarem cidadãs, mães e educadoras bem formadas “para a sociedade e para Deus”. Em 1932, devido à Guerra Civil espanhola, a Congregação veio a Portugal, pela primeira vez, para iniciar a sua atividade educativa na cidade do Porto, tendo ficado até aos dias de hoje.

As turmas do 1.º Ciclo são acompanhadas por um professor no 1.º e 2.º anos e por outro no 3.º e 4.º anos, sendo privilegiada a continuidade pedagógica dos professores titulares de turma. No que concerne à organização do horário, é dada a preferência a que as componentes do currículo de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio sejam lecionadas no período escolar da manhã e as restantes no período da tarde e em diferentes dias da semana. A Educação Musical, a Educação Física, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e o Inglês são lecionados por professores das áreas específicas.

As infraestruturas deste estabelecimento de ensino, que funciona entre as 7:50 e as 18:00 (dispondo de horário de prolongamento até às 19:00), contemplam nas instalações equipamentos adequados ao bom funcionamento das atividades letivas, nomeadamente: vinte e oito salas de aula (estando uma destinada ao ensino do inglês); duas salas de informática; duas salas de professores (1.º ciclo e 2/3.º ciclo); uma sala de educação musical; uma sala de educação visual; uma sala de piano; um laboratório de ciências naturais; um laboratório de ciências físico-químicas; uma sala de jogos; três salas de atendimento aos encarregados de educação; uma sala de Educação Visual e Tecnológica (EVT); salão polivalente; sala de atividades; ginásio; biblioteca geral; biblioteca/ ludoteca do 1.º Ciclo; uma sala de vigilantes; gabinete de Psicologia e orientação; gabinete de coordenação; gabinete de direção; gabinete de

administração; gabinete pastoral; bar; papelaria/reprografia; enfermaria; recepção/portaria; secretaria; sala de arquivo; refeitório; cozinha; vinte e seis casas de banho (oito para adultos); quatro balneários; arrecadações; um centro catequético-pastoral; uma capela; residência da comunidade religiosa e capela; dois pátios cobertos; três parques lúdicos; dois espaços gimnodesportivos exteriores; parque de estacionamento; três pátios exteriores e uma casa de chá.

O colégio conta com recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos e digitais, sendo que quase todas as salas de aula possuem um computador com acesso à Internet, quadro interativo, projetor, armários para arrumação de material, uma banca com ponto de água, placares de cortiça para afixação de cartazes e trabalhos realizados pelos alunos e uma parede de janelas ao longo do comprimento da sala de aula, usufruindo de luz natural. Todas as áreas do Currículo são reforçadas de modo a proporcionar aos discentes um EB que reforce as aprendizagens nas áreas de Matemática, Inglês, Português e Ciências Exatas e na área das artes (Educação Visual, Educação Musical e TIC). O colégio oferece um conjunto de atividades extra-curriculares, como o voleibol, o “karaté”, ténis, aulas de piano e dança.

O nosso projeto foi implementado na turma B, do 4.º ano de escolaridade, composta por vinte e quatro alunos (doze rapazes e doze raparigas). De acordo com a informação fornecida pela instituição, quase todos os alunos tinham nove anos aquando a sua implementação, à exceção de um, que tinha dez anos (gráfico 1). Este último aluno é de origem brasileira, que pelo facto de ter sido transferido de uma escola brasileira, integrou o ano que correspondia às suas competências e aptidões, tendo o seu nível de fluência de língua portuguesa sido avaliado com “Bom”.



Gráfico 1- Idade dos alunos

O horário da turma está distribuído por seis horas letivas diárias durante os cinco dias da semana, incluindo as disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, AP. Matemática, AP. Português, Educação Moral Religiosa e Católica (EMRC), Inglês, Expressões, Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Física-Motora e TIC. As quatro últimas disciplinas não são lecionadas pelo PTT. O horário da disciplina de Inglês é às quartas e sextas-feiras da parte da tarde.

As dificuldades dos alunos, segundo os dados fornecidos pelo PTT, centram-se na Expressão e Educação Musical (12 alunos), na Língua Portuguesa (2 alunos) e na Matemática (2 alunos), tendo sido descrito, no mesmo, documento que existem potencialidades na Matemática (8 alunos), na Expressão e Educação Física-Motora (22 alunos), nas Expressões (23 alunos) e em TIC (19 alunos). Os alunos apreciam todas as áreas, com maior destaque para a Matemática (15 alunos), a Expressão e Educação Física-Motora (13 alunos) e as Expressões (12 alunos).

Segundo o Plano Individual de Turma (PIT), que é o resultado da análise de inquéritos realizados pela instituição ao agregado familiar, pode-se concluir que a maioria dos alunos da turma reside na área da cidade do Porto. O agregado familiar é composto, em média, por quatro pessoas e o intervalo de idades dos encarregados de educação está entre os 35 e os 45 anos. Os alunos são provenientes de um meio sociocultural elevado, pois a maioria dos inquiridos apresenta a licenciatura como grau de instrução. Todos os alunos frequentaram o pré-escolar (treze no colégio em questão), tendo, pelo menos metade, tido contacto com a língua inglesa. Da análise realizada aos inquéritos, conclui-se que as condições familiares poderão ser um fator positivo para as aprendizagens. Todos os alunos possuem hábitos diários de trabalho quer em casa, quer no colégio, sendo que alguns são acompanhados por familiares. Há um número reduzido a frequentar o Estudo, onde realizam os trabalhos para casa (TPC) e estudam. Neste contexto, os TPC são realizados pela maioria, não tendo sido verificado até ao momento da redação do Plano da Turma (PT) (14 de outubro de 2015) registos de incumprimento de trabalhos para casa. Os alunos, no seu geral, cumprem com as suas responsabilidades e revelam-se interessados.

Os alunos, após questionados pelos professores, reconhecem que existem aspectos que precisam de ser melhorados, apresentando como ponto forte a relação que mantêm entre si. No que concerne as suas dificuldades, os alunos demonstram ter consciência de algumas dificuldades em realizar algumas atividades e têm a percepção de que existem alunos mais rápidos na realização de tarefas, podendo ocorrer alguns problemas na sua gestão.

De acordo com as informações fornecidas pelo PTT, os alunos são responsáveis, interessados, participativos e empenhados na resolução das atividades propostas e, na sua maioria, cuidadosos com a sua apresentação. A maioria dos alunos está motivada em progredir no seu processo de ensino e de aprendizagem, demonstrando curiosidade pelos novos conhecimentos e participando nas atividades desenvolvidas com interesse e empenho. No geral, revelam ter facilidade na aprendizagem e realizam todas as tarefas sem dificuldade. Os alunos que apresentam maiores dificuldades são muito empenhados e aplicados o que permite que consigam progressos ao nível do seu desempenho. A relação entre os alunos é de cooperação, trabalho em equipa e de interajuda. O ambiente de trabalho é considerado agradável e havendo uma boa relação entre a comunidade educativa.

1.2.2. Desenvolvimento cronológico do estudo

Procuraremos agora delimitar os momentos do nosso estudo, nas fases que a seguir enunciamos:

Fase 1- Construção do modelo teórico (de outubro a dezembro de 2016)

Nesta primeira fase, lemos, identificámos, analisámos e seleccionámos estudos e literatura que se debruçam sobre a temática da pedagogia gamificada e sobre o papel e a influência das emoções no processo de ensino-aprendizagem que considerámos relevante para o nosso estudo.

Fase 2- Realização e implementação das Unidades Didáticas e recolha de dados (de novembro de 2016 a janeiro de 2017)

Nesta segunda fase, realizámos e aplicámos as três unidades didáticas, tendo em conta as questões e os objetivos do nosso estudo e tendo refletido sobre as mesmas. Recolhemos, também, elementos que considerámos pertinentes para o nosso estudo, através da observação direta, como as notas de campo e as fichas de autoavaliação. Realizámos e implementámos os nossos inquéritos por questionário.

Fase 3- Redação do Relatório Final de Estágio e análise dos dados recolhidos (de fevereiro a junho de 2017)

Nesta fase, procedemos à redação do relatório final de estágio, procurando responder às questões que levantámos no início da nossa investigação, tendo em conta os objetivos por nós traçados. Realizámos, também, a análise dos dados recolhidos para conseguirmos encontrar as respostas que procurámos.

1.2.3. Conceção e análise crítica das Unidades Didáticas

Neste ponto, propomo-nos descrever duas aulas de 60 (sessenta) minutos, que foram aplicadas durante o nosso projeto e que pertencem a duas unidades didáticas (UD) distintas: “Let’s visit the zoo!” e “Let’s Boogie!” (anexos 1 e 2).

Na primeira aula descrita, a turma trabalhou individualmente, já na segunda foi dividida em quatro grupos, tendo cada um recebido uma estrela com uma cor identificativa: os *Blues*, os *Greens*, os *Yellows* e os *Reds*.

Na realização das nossas UD, tivemos como ponto de partida o documento regulador do Inglês do 1.º CEB, ou seja, as Metas Curriculares para o ensino do Inglês no 1º CEB, tendo adotado uma perspetiva crítica.

a) “Let’s visit the zoo!”

Nesta alínea, propomo-nos a descrever a terceira aula da primeira unidade didática que realizámos para a implementação do nosso projeto, na qual foi revisto o vocabulário relacionado com os “wild” (“lion”, “owl”, “hippo”, “monkey”, “tiger”, “monkey”, “tiger” e “crocodile”) e os “farm animals” (“chickens”, “roosters”, “pig”, “sheep” e “cow”), estudado nas aulas anteriores e frases simples, como: “The lion roars!” e “The owl goes hoo, hoo!”. A aula começou com o cumprimento das rotinas diárias (a atualização do calendário e do “weather chart” realizada com a ajuda da turma, a abertura da lição e escrita do sumário no quadro). A revisão do vocabulário foi feita com recurso a “flashcards” dos animais mostrados pela professora, que pedia aos alunos que os identificassem em inglês, gesticulassem de acordo com o animal e imitassem o seu som. Foram, também, apresentadas imagens relacionadas com os vocábulos “city”, “farm” e “zoo”. A professora mostrou a capa da história (que foi apresentada com recurso à plataforma digital “Calameo”), tendo realizado a sua exploração com a turma, questionando-a sobre o que via e pedindo para prever o seu conteúdo. A escolha desta plataforma prendeu-se com o facto de permitir contar a história como se de um livro se tratasse. Assim, foi promovida a participação da turma que, ao observar as imagens, conseguia ler e prever o que iria acontecer a seguir.



Figura 5- Capa da história (UD1)

A professora contou a história, que foi escrita por si, sobre dois amigos, a Sarah e o John, que viviam em dois sítios diferentes (a menina numa quinta e o rapaz numa

cidade). O John não conhecia os animais de quinta e a Sarah os animais selvagens. Por essa razão, decidiram ir ao jardim zoológico, onde um apresentou ao outro os animais que desconheciam. À medida que estes surgiram durante a narrativa, os alunos imitavam os seus sons e/ ou faziam os gestos previamente ensaiados.



Figura 6- TPR durante a narrativa da história

Com a história, foram introduzidas as horas (“at half past eight”, “at nine o’clock”, “at half past nine”, “at ten o’clock”, ...), que marcaram a passagem do tempo ao longo da narrativa. À medida que os relógios apareciam, a professora apontava e, ou dizia as horas neles presentes ou pedia aos alunos que as dissessem, uma vez que a estrutura se repetia, facilitando a sua memorização.

Também foram revistos, de forma implícita, as formas do verbo modal “can” e “can’t” para reforçar o que os animais conseguiam ou não fazer (“It’s a giraffe. It can eat leaves on the top of the trees, but it can’t swim like a crocodile!”), os artigos “a” e “an” e os plurais terminados em “-s” e em “-es”.

Os conteúdos da unidade em questão eram muito extensos e tínhamos, apenas, quatro aulas para os lecionar. Por esta razão, a escolha da história pareceu-nos adequada e concretizável, não só por ser um recurso diferente do manual (com o qual os alunos trabalhavam em quase todas as aulas), mas também por ser uma forma de abordar os conteúdos da unidade menos exaustiva (Dujmović, 2006). Consideramos

importante, também, referir o seu carácter motivador, envolvente e por apelar à imaginação dos alunos, podendo ser uma ótima ferramenta para introduzir ou rever vocabulário em contextos memoráveis (idem).

Seguiu-se a realização de um “quiz”, utilizando a plataforma digital “Plickers”. Este foi o “plano C” previsto na nossa planificação, já que o regulamento da instituição não previa a utilização de telemóveis ou de “tablets” em contexto de sala de aula no 1.º CEB. Por esta razão, não pudemos utilizar a plataforma “Kahoot!”, como nos tínhamos proposto fazer como primeira opção na nossa planificação. Contudo, durante a atividade, foram verificados alguns constrangimentos como o fraco sinal de internet, impossibilitando a mudança de questões, o que provocou alguma agitação na turma, tendo-se tornado difícil gerir o seu comportamento. Porém, a exteriorização das emoções foi notória quando apareciam projetados os seus nomes no quadro, revelando quem respondeu corretamente às questões ou não, sendo o “feedback” imediato. Inicialmente, optámos por mostrar o gráfico evolutivo, mas a pedido de alguns alunos, mostrámos a evolução individual (NC 9: “Teacher, mostra a parte dos nomes!”), levando-nos a concluir que a competição esteve presente (NC 10: “A C. errou! O nome dela está a vermelho”). Alguns alunos, perante o erro dos colegas, assumiram posturas pouco amigáveis.

A escolha do uso de plataformas digitais prendeu-se com o facto de os nossos alunos serem “digital natives” (Prensky, 2001), como já abordamos na componente teórica do nosso trabalho e por considerarmos que o uso da tecnologia em contexto de aprendizagem de uma segunda língua (Ybarra & Green, 2003), além de contribuir na melhoria de elementos da personalidade dos alunos (como a autoestima), também abrange os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, mantendo-os motivados e envolvidos no ato de aprender (idem).



Figura 7- Plickers

Na terceira atividade, os alunos escolheram o animal que mais gostaram da história e foram desafiados a desenhá-lo no seu caderno. Em seguida, completaram uma frase que escreveram nos seus cadernos sobre o animal escolhido, que fora escrita no quadro pela professora: “My favourite animal is the _____. The _____ goes/can_____!”. Depois da atividade terminada, os alunos fizeram um “show and tell”.

A aula terminou com o pedido de opinião à turma sobre as atividades realizadas: os alunos teriam de levantar os polegares se gostaram da atividade ou colocá-los para baixo, se não gostaram. Pudemos verificar que aquando a realização desta “avaliação”, os alunos olharam para os seus pares, levando-nos a suspeitar que as respostas sofreram influências, podendo não corresponder à sua verdadeira opinião. Desta forma, nas sessões seguintes, optámos pelas fichas de autoavaliação por considerarmos que as respostas seriam mais próximas da realidade e por serem bons instrumentos de análise.

Pareceu-nos que os alunos se mostraram interessados e empenhados, contudo em alguns momentos, tornou-se difícil gerir o seu comportamento e atitudes. Esta questão foi sentida durante a narrativa da história, aquando a imitação dos gestos dos animais, tendo-se originado algum barulho, em alguns momentos. O mesmo aconteceu com o “quiz”, não só devido ao sinal fraco de internet que impossibilitou o normal decorrer da atividade, mas também porque os alunos já conheciam a plataforma, não existindo, assim, o fator surpresa que foi sentido durante a narrativa

da história. Deste modo, podemos comprovar a necessidade que os alunos sentem em realizar tarefas diferentes e inovadoras para que se mantenham motivados.

No que diz respeito à organização e gestão ecossistémica da aula, consideramos que esta deveria ter sido mais centrada nos alunos. Procurámos circular pela sala para poder dar atenção a todos os elementos da turma, contudo reconhecemos que deveríamos ter dado um papel de maior destaque aos alunos. Os materiais utilizados foram originais e criativos e as estratégias aplicadas procuravam cativar os alunos para a aprendizagem do novo tópico e estabelecer uma ligação entre os diferentes momentos da aula.

b) “Let’s Boogie!”

Nesta aula (a segunda e última da segunda unidade didática que realizámos) foram abordados os seguintes tópicos: as partes do corpo (“head”; “hair”; “face”; “eye/eyes”; “ear/ears”; “teeth”; “mouth”; “nose”; “body”; “tummy”; “knees”; “toes”; “shoulder/ shoulders”; “fingers”; “arm”; “hand”; “leg”; “foot/feet”), a descrição física e as cores (“tall”; “short”; “tail”; “long”; “sharp”; “wings”; “big”; “small”; “brown”; “black”; “blonde”; “green”; “yellow”; “orange”). Ao longo da sessão, foram referidos os nomes de alguns países e de quatro continentes.

Ao planear esta sessão, procurámos aproximá-la da realidade dos alunos e, por essa razão, escolhemos os monstros, por serem personagens dos filmes de animação que assistem e gostam. Uma vez que a Professora Supervisora Cooperante nos informou que os alunos já se encontravam familiarizados com o vocabulário da unidade, propusemo-nos a criar atividades de revisão e consolidação, utilizando estratégias proativas e conteúdos culturalmente ricos. As tarefas foram levadas a cabo recorrendo a materiais atuais, reais e significativos, que foram selecionados de forma adequada, criteriosa e que sofreram as adaptações necessárias para se adequarem ao público-alvo.

A pedagogia gamificada, na qual nos debruçámos na realização do nosso estudo, esteve presente durante toda a sessão, através dos elementos do jogo (o

sistema de pontuação, as estrelas e o “leaderboard”) e do seu pensamento (os desafios contextualizados e a competição entre os grupos durante o ato de aprender), procurando que os alunos se sintam mais envolvidos e predispostos para a aprendizagem (Foncubierta & Rodrigues, 2015).



Figura 8- “Leaderboard”

Os alunos que completassem as tarefas de acordo com a mecânica do jogo (previamente explicada pela professora) ganhariam uma estrela que seria colada no “leaderboard”, exposto na sala e acessível para que todos os grupos pudessem observar a sua evolução e conquistas. O “feedback” esteve sempre presente, havendo sempre igualdade de oportunidades para que todos os participantes conseguissem ser vencedores. Podemos, então, concluir que a competição ocupou um papel importante durante a aula, estando sempre presente, uma vez que todos os grupos pretendiam ganhar os desafios.

A aula começou com o cumprimento das rotinas diárias. Em seguida, foi apresentada à turma uma caixa com uma pequena abertura. Os alunos foram

convidados a tocar no que estava no seu interior com o objetivo de adivinharem o seu conteúdo. A turma foi unânime ao responder que dentro da caixa estava um boneco de textura macia: “É um peluche, teacher!” (NC 13). A caixa foi aberta e o boneco apresentado: “É o Shrek!” (NC 14). O uso de “realia” permitiu que os alunos usassem os seus sentidos ao serviço da aprendizagem, sendo uma ferramenta poderosa, proporcionando um ambiente de aprendizagem ativo e mais significativo (Cruz, 2016). Ao utilizar o boneco e a caixa como elementos introdutórios da aula, procurámos despertar a curiosidade que caracteriza esta faixa etária (Superfine, 2002) e provocar estranhamento e mistério.



Figura 9- Apresentação e descrição do Shrek

Com o intuito de consolidar o vocabulário abordado e revisto na aula anterior, o monstro foi descrito oralmente com a ajuda da professora, respondendo a questões como: “What colour is Shrek?” e “Is it tall?”. Em seguida, foi projetado um atlas e foram revistos os nomes dos continentes. A professora perguntou à turma se saberia qual era o continente de onde o Shrek provinha e os alunos deram os seus palpites. No final, foi-lhes apresentada a resposta. A capa da história foi projetada e a turma questionada sobre o seu conteúdo, com o objetivo de preverem o assunto do texto.



Figura 10- Capa da história (UD2)

No passo seguinte, cada grupo recebeu um conjunto de cinco fotografias de cinco monstros interculturais. A professora pediu que as observassem, dando enfoque à descrição física e ao número de membros. Em seguida, pediu que as colocassem em cima da mesa voltadas para baixo. Os alunos foram advertidos de que não poderiam mexer-lhes até ouvirem as indicações da professora. Esta explicou-lhes que iriam ouvir e ler uma história intitulada "Monsters don't live under children's beds" (escrita pela professora, apresentada em "powerpoint" e projetada no quadro interativo) e que aquelas imagens faziam parte da mesma. A história era sobre a aventura dos dois amigos, a Sarah e o John, que viajaram por cinco países, onde visitaram os cinco monstros, com o objetivo do menino mostrar à amiga que os monstros poderiam viver em diversos sítios, menos debaixo da sua cama.



Figura 11- Monstros

Após a explicação da dinâmica e da mecânica da atividade, a turma ouviu e leu a história com atenção e, à medida que os monstros foram descritos pela Sarah, um elemento de cada grupo, após discussão com o mesmo, mostrou a imagem correspondente. O “feedback” foi imediato, uma vez que após as respostas apresentadas, a imagem correspondente apareceu no quadro, continuando-se a narrativa. Os grupos que responderam corretamente ganharam uma estrela, que foi colada no “leaderboard” e que esteve sempre ao alcance dos alunos para poderem acompanhar a evolução do seu grupo. As reações dos alunos foram variadas, tendo-se registado episódios de alegria e de euforia, quando a resposta estava correta e de tristeza e, por vezes, revolta quando estava errada. Procurámos que, desta forma, o trabalho colaborativo ganhasse destaque, uma vez que os alunos tiveram de escolher a resposta correta tomando decisões em conjunto. Segundo Cruz (2016), o trabalho de grupo é importante, não só porque os alunos são seres sociais, mas também por encorajar o desenvolvimento da oralidade. Assim, os alunos são ensinados e motivados a alcançar os seus objetivos, trabalhando em equipa (idem), tal como acontecerá na sua vida futura. Uma das indicações dadas pela professora foi o uso do inglês como língua de comunicação entre os elementos do grupo.

A história terminou em aberto com a questão: “There are no monsters under children’s beds... Or are there?” procurando, deste modo, despertar a criatividade e o pensamento crítico dos alunos. Ajudar as crianças a pensarem e a refletirem sobre as situações promove a abertura dos seus horizontes e muda a forma como encaram o mundo. O uso de histórias em contexto educativo para promover o pensamento crítico, pode ser um processo natural, familiar e divertido (Erkaya, 2005), uma vez, que estas estão presentes no universo do aluno e quando são acompanhadas das perguntas certas e do apoio necessário, podem ser uma forte ferramenta para estruturar o seu pensamento (idem). Quando o pensamento crítico está aliado à criatividade, os alunos expressam o que aprenderam usando as suas próprias palavras e recursos, criando a sua realidade e as suas soluções para os problemas que vão surgindo (Cruz, 2016). Desta forma, parece-nos tratar-se de uma aprendizagem que

ocorre ao longo da vida e que prepara os alunos para o futuro (Ellison, 2010). As histórias com vertente intercultural podem, também, proporcionar uma atitude positiva face ao “outro”, como o respeito, a aceitação e o valor, desenvolvendo atitudes positivas no que concerne à aprendizagem de línguas (Dujmović, 2006).

A professora terminou a narrativa, mostrando uma fotografia do “monstro” que vivia debaixo da sua cama: a sua cadela. Os alunos riram, comentaram e alguns partilharam o que vivia debaixo da sua: “My cat is under my bed!” (NC17), “Oh! Eu tenho os meus chinelos!” (NC18).

A última atividade realizada foi de consolidação de conteúdos abordados nas duas aulas da unidade didática. Os alunos realizaram uma “linking worksheet”, que foi corrigida após o seu término através de uma apresentação em “powerpoint”, com o objetivo de fornecer “feedback” imediato aos alunos.

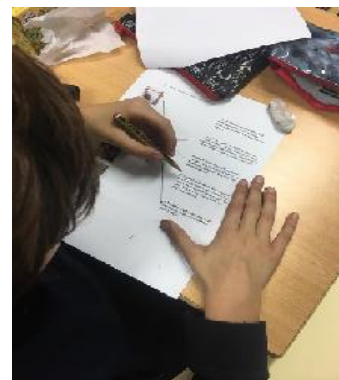
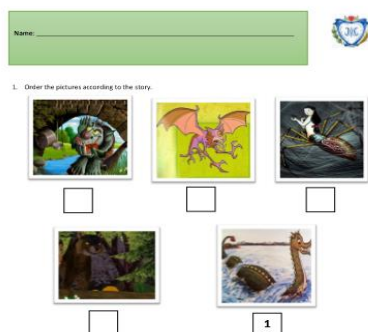


Figura 12- Ficha de consolidação

A professora entregou, no final da aula, uma ficha de autoavaliação para ser feita como TPC para aferir os saberes construídos pelos alunos no que concerne o tema trabalhado e, também, conhecer a sua opinião em relação às atividades realizadas. Em seguida, procedeu-se o ensaio para a festa de Natal.

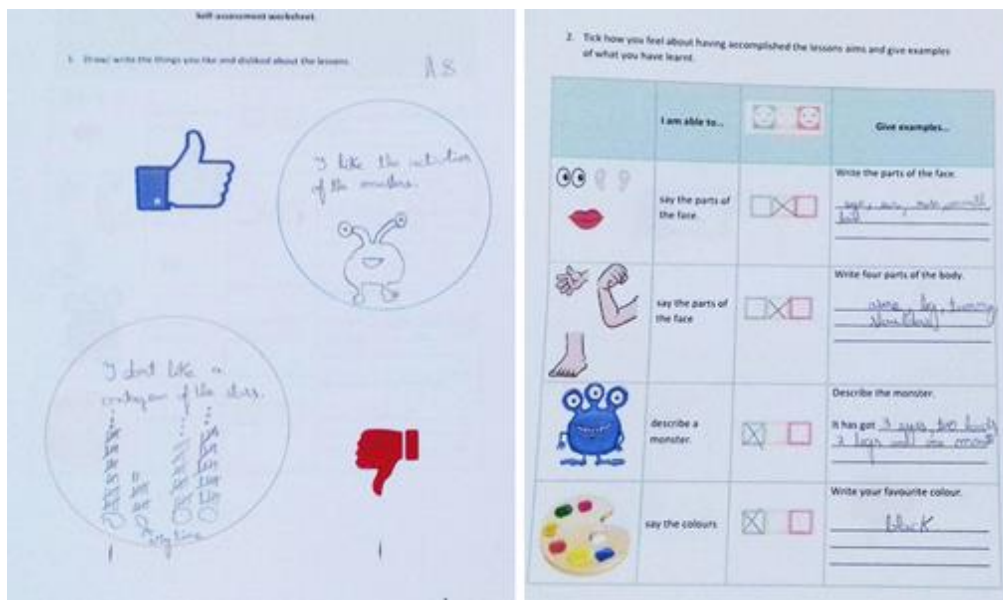


Figura 13- Ficha de autoavaliação

Procurámos que a aula fosse centrada na turma, nos seus gostos e interesses. Os alunos assumiram um papel ativo aquando a realização das atividades. A planificação foi cumprida na íntegra, sem sofrer alterações ou modificações e tendo sido estabelecidos pontos de ligação entre os diferentes momentos, deixando os alunos na expectativa sobre o que viria a seguir. Ao contrário do que aconteceu na aula anteriormente descrita, esta foi mais centrada nos alunos, tendo-lhes sido concedida mais autonomia.

O ponto que considerámos menos positivo, está relacionado com a narrativa da história, pois deveríamos ter gesticulado mais e feito “silly voices, não só porque os alunos gostam de ouvir, mas também por tornarem a narrativa mais divertida e cativante (Danisová, 2014).

A turma pareceu-nos sempre muito empenhada e envolvida nas atividades propostas, mostrando que as atividades gamificadas podem ser entusiasmantes e envolventes. No final, os grupos que conquistaram mais estrelas, ganharam uma recompensa. Os grupos que tiveram menos estrelas apresentaram reações opostas, como felicitarem os colegas vencedores e demonstrarem frustração e tristeza. Alguns

alunos sentiram-se injustiçados por acharem que tinham ganho mais estrelas do que as que estavam coladas no “leaderboard”.

Assim, consideramos que a estratégia de um ensino e de uma aprendizagem centrada na exploração e na experimentação de materiais diversificados e de técnicas, aplicada neste momento de estágio, promoveu a autonomia dos alunos através de um processo de envolvimento e de motivação com entusiasmo crescente.

2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS RELATIVOS AOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO

Neste ponto, propomo-nos a apresentar e a analisar os principais dados obtidos através do inquérito por questionário (anexo 4) realizado aos sujeitos-investigados, por considerarmos importante conhecer a sua opinião para progredirmos nas nossas pesquisas. Desta forma, esta evolução poderá ocorrer se formos capazes de ter em conta os pensamentos e as opiniões das crianças (Christensen & James, 2005) e, por esta razão, optámos por incluí-las neste processo. Assumindo o papel de professores-investigadores, consideramos que o nosso objetivo primordial é, na esteira de Bogdan e Biklen (1994, p. 205), “aumentar a (...) própria compreensão desses mesmos materiais e (...) apresentar aos outros aquilo que encontrou” (1994, p. 205).

Ao aplicar este inquérito, fomos confrontados com as respostas, que se seguem nos pontos seguintes.

Questão 1- Pinta o boneco que corresponde ao teu sexo.

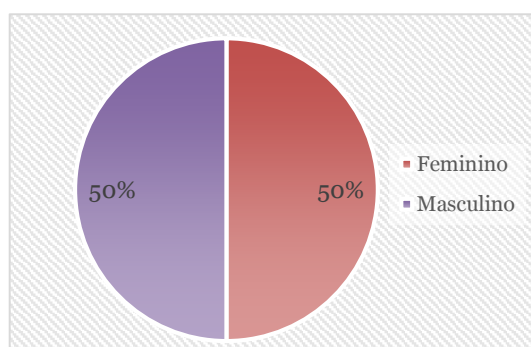


Gráfico 2- Sexo dos inquiridos

Com a primeira questão, procurámos conhecer o número e o sexo dos entrevistados, podendo-se verificar pela contagem dos questionários que todos os

alunos da turma os preencheram. No que concerne ao sexo, pudemos constatar que os alunos estão igualmente distribuídos.

Questão 2- Enumera de 1 a 6 as atividades que mais gostas de fazer, sendo a 1 a que mais gostas e a 6 a que menos gostas.

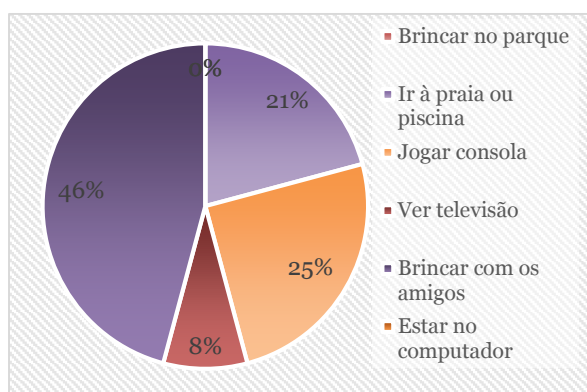


Gráfico 3- Atividades que os inquiridos preferem

Com esta questão, ficámos a conhecer os gostos dos entrevistados no que concerne a realização de atividades. Após a análise de todas as respostas, pudemos concluir que a maioria dos alunos prefere realizar atividades com os amigos. Desta forma, considerámos que a “necessidade de relacionamento” defendida por Ryan & Deci (2000) se encontra presente nas escolhas das respostas dos sujeitos investigados.

Questão 3 - Como te sentes quando realizas uma atividade que gostas? Pinta a carinha que corresponde ao que sentes?

Nesta questão, as respostas foram unânimes: todos os alunos pintaram a cara que corresponde à feliz. Tal como Fernández-Corbacho (2014) afirma, a emoção está diretamente relacionada com o processo de ensino-aprendizagem, acrescentando que a memorização dos conteúdos aprendidos depende da curiosidade (Superfine, 2002) que estes despertam e se são ou não significativos para o aluno.

Questão 4- Gostas de realizar atividades em que ganhes pontos e possas ser vencedor? Porquê?

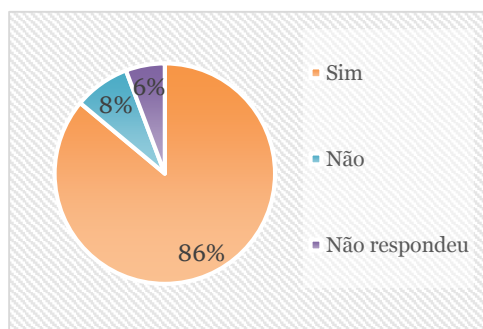


Gráfico 4- Preferência na realização de atividades pontuadas

Como pudemos concluir com a análise do gráfico, a maioria dos alunos respondeu afirmativamente. Na resposta ao “Porquê?” da alínea seguinte, a maioria dos inquiridos justificou a sua resposta, confirmando que a vitória está aliada a uma das mecânicas do jogo, a recompensa (Werbach & Hunter, 2012), sendo esta a sua grande motivação: “Porque se for vencedor posso receber algum prémio que goste”, “Eu gosto de ganhar pontos porque no final o grupo que tiver mais pontos ganha um prémio”. A necessidade de competência (Ryan & Deci, 2000) encontra-se presente nestas respostas, uma vez que a recompensa está aliada ao sucesso na realização da atividade e a sua atribuição será significativa, por representar uma conquista (Firth, 2013; Hamari & Kovisto, 2013). Dois alunos responderam: “Porque gosto de competir e mostrar o meu potencial”, salientando que a competição com os pares (Star, 2015) está presente e marcada, parecendo-nos que a vitória é um fim a atingir, implicando a derrota dos outros participantes (idem). Os dois alunos que responderam “não”, apresentaram justificações muito diferentes, sendo uma “(...) ganhar ou perder é desporto” e a outra “Porque não gosto de ver pessoas a perder”.

Questão 5- Como te sentes quando perdes num jogo? Coloca um X nas opções que se aproximam dos teus sentimentos.

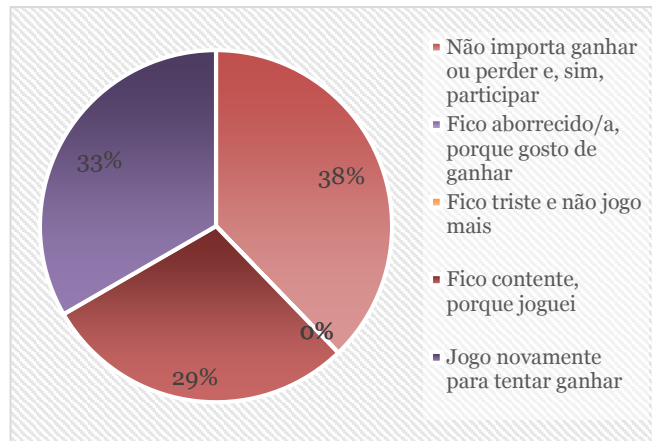


Gráfico 5- Reações perante a derrota

Com esta questão, procurámos conhecer o tipo de alunos inquiridos, partindo dos perfis de jogadores apresentados por Bartle (1996). Perante as respostas obtidas, pudemos concluir que a maioria dos inquiridos são “socialites”, por privilegiarem a participação com os seus pares e grupos no jogo (Opie & Opie, 1984; Dias & Mourão, 2005) à vitória. A segunda opção escolhida (“jogo novamente para tentar ganhar”) revela que uma amostra dos inquiridos se aproxima do perfil “killers” (Bartle, 1996), por considerar que a vitória é o objetivo crucial (Opie & Opie, 1984).

Questão 6- Quando te pedem para realizares uma atividade que não gostas, o que fazes?

Esta pergunta é de tipo aberto, pelo que optámos por agrupar as respostas que enfocam o mesmo conteúdo em três conjuntos, por serem muito semelhantes:

- a) “Não jogo”;
- b) “Realizo e tento gostar dela”;
- c) “Eu tento jogar, mas fico um bocado aborrecido/a”.

Perante estas respostas, podemos considerar a importância da escolha das atividades a realizar em contexto de sala de aula, de forma a manter os alunos motivados e empenhados nas tarefas e para que sintam prazer em realizá-las

(Fernández-Corbacho, 2014; Sicart, 2015). Concordamos tratar-se de uma tarefa complicada, devido aos diferentes tipos de aprendentes e respetivos estilos de aprendizagem (Gardner, 1993). Por essa razão, e tal como referimos no enquadramento teórico do nosso estudo, julgamos ser imprescindível que o professor desafie os seus alunos a criarem os seus próprios recursos para que a sua aprendizagem seja significativa e memorável (Fernández-Corbacho, 2014).

As **questões 7 (Como gostas mais estar?)** e **8 (Como gostas mais de realizar atividades?)** foram aplicadas com os mesmos objetivos “verificar a presença/ ausência de espírito colaborativo na realização de atividades”. A maioria dos inquiridos, nas duas questões, escolheu a opção “com mais do que um amigo”, justificando ser “ (...) mais divertido” e “(...) trabalhando em conjunto é mais fácil”. Deste modo, pudemos verificar que as crianças valorizam a socialização e sentem que pertencem a um grupo (Foncubierta & Rodriguez, 2015), estando presente a necessidade de relacionamento (que abordámos na primeira parte do nosso trabalho (Ryan & Deci, 2000), sentindo que o sucesso de um será o sucesso de todos, acontecendo o mesmo com o insucesso (Star, 2015). Dois alunos escolheram a opção “com um amigo”, explicando “Porque não gosto de ter muita gente à minha beira, prefiro estar num ambiente calmo”. Nenhum aluno referiu gostar de estar sozinho ou de realizar atividades sem companhia.

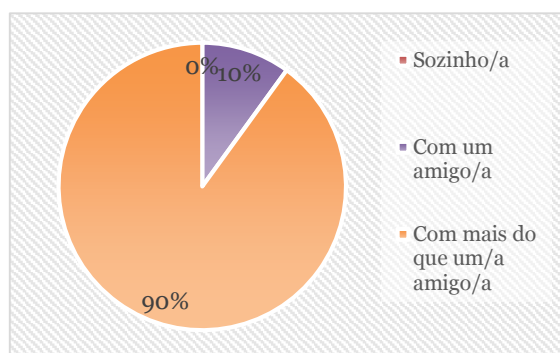


Gráfico 6- Preferência no modo como são realizadas as atividades

Na **questão 9 (Desenha a atividade que mais gostas de realizar na escola)**, doze inquiridos fez um desenho relacionado com o “jogar futebol”, seis fizeram um desenho relacionado com o “brincar” e dois referiram a informática. Todos os alunos identificaram as atividades, legendando-as. Desta forma, podemos concluir que a inteligência predominante é a corporal-cinestésica (Gardner, 1988). No que diz respeito à **alínea b** desta questão, as respostas são semelhantes às das duas questões anteriores: os alunos preferem realizar as atividades com os amigos, não tendo sido escolhida, uma vez mais, a opção “sozinho/a”.



Figura 14- Respostas dos alunos à questão 9

3. SÍNTESE: A PERCEÇÃO DO CONTEXTO METODOLÓGICO E PEDAGÓGICO

Começámos o segundo capítulo do nosso trabalho apresentando a natureza e a metodologia do nosso estudo. Assim, num primeiro momento, procurámos refletir sobre a sua natureza qualitativa, por desejarmos perceber o processo através do qual são construídos e descritos os significados (Bogdan & Biklen, 1994). Em seguida, caracterizámos a metodologia adotada, como sendo um estudo de caso com contornos de investigação-ação, essencialmente porque a ação e a reflexão sobre a prática foram aspetos nos quais nos debruçámos durante a nossa investigação.

Posteriormente, apresentámos as técnicas e instrumentos de recolha de dados que utilizámos no nosso estudo para encontrar respostas às questões que foram o ponto de partida da nossa investigação. Escolhemos a observação participante por ser possível misturarmo-nos com a população-alvo, levando-nos a adotar uma postura menos adulta e privilegiada (Carmo & Ferreira, 1998; Christensen & James, 2005). A segunda técnica de recolha de dados que escolhemos foi o inquérito por questionário, no qual foram aplicados os dois tipos de questões (as questões abertas e as questões fechadas) e utilizados elementos como o desenho, a escrita, as fotografias e imagens que pertencem ao universo dos inquiridos (Ghiglione & Matalon, 1997; Christensen & James, 2005). Socorremo-nos, também, das notas de campo e da análise de conteúdo.

Neste capítulo, procedemos, também, à caracterização do contexto onde decorreu o nosso estágio e do grupo de alunos com o qual desenvolvemos o projeto, com o intuito de perceber se este era apropriado às crianças. Verificámos que o nosso projeto se adequava ao público-alvo, uma vez que os alunos são motivados, curiosos, trabalhadores, empenhados, participativos e que gostam de trabalhar em equipa.

Procedemos, também, à descrição de duas das sessões que implementámos durante o nosso projeto, bem como das respetivas atividades e dos recursos por nós construídos e utilizados em contexto de sala de aula. Socorremo-nos das notas de

campo recolhidas para tentarmos ilustrar as reações e as emoções dos alunos durante a realização das atividades e, também, da análise de conteúdo. Realizámos no final de cada sessão, uma apreciação crítica. Considerámos que, no geral, as sessões correram bem, as crianças demonstraram-se entusiasmo e empenho durante a realização das atividades, tendo sido despoletadas emoções diversas durante e após a sua realização. Terminámos as descrições referindo alguns aspetos que considerámos menos positivos, propondo-nos a melhorá-los nas sessões seguintes.

Por fim, procurámos analisar os dados recolhidos nos inquéritos por questionário aplicados, de forma a conseguir responder às questões que serviram como trampolim para o nosso trabalho de investigação. A maioria dos inquiridos gosta de realizar atividades em grupo, como “brincar com os amigos”, por exemplo, revelando que o trabalho em equipa é “mais fácil” e o sentimento de pertença a um grupo e a necessidade de relacionamento (Ryan & Deci, 2000; Foncubierta & Rodriguez, 2015) não tendo sido escolhida em nenhuma das questões a opção “sozinho/a”. Todos os alunos responderam que se sentiam felizes quando realizavam atividades que gostavam e a grande maioria referiu que gostava de realizar atividades nas quais poderia ser vencedor. Quando não gostavam da atividade que lhes era proposta, uma parte dos inquiridos respondeu não a realizava e outra parte que a realizava e tentava gostar dela ou, então, que ficava “aborrecido/a”, mas cumpria com o que era pedido.

Nas nossas aulas, privilegiámos o trabalho de pares e de grupo (conforme pode ser verificado nos anexos 1, 2 e 3) de forma a promover o trabalho em equipa, aproximando-se do modo como trabalharão no futuro. As crianças revelaram interesse e entusiasmo na realização das tarefas propostas e na tomada conjunta de decisões, mostrando-se muito motivados.

Tendo analisado as respostas dos nossos aprendentes e tendo em conta as nossas técnicas e instrumentos de investigação, propomo-nos a apresentar em seguida as conclusões do nosso estudo, procurando responder às questões por nós levantadas, apontando algumas inquietudes que sentidas e realizando possíveis questionamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS- RESPOSTAS QUE LEVAM A OUTRAS PERGUNTAS

Tendo chegado ao fim desta experiência pedagógica, podemos aferir que tentámos evidenciar, com base na prática realizada e à luz da reflexão crítica tecida sobre a mesma, procurámos conhecer o contributo e o impacto das atividades gamificadas na aprendizagem da língua inglesa no 1.º CEB, tendo em conta o papel das emoções durante este processo.

Antes de centrarmos a nossa atenção nas questões por nós levantadas, julgamos ser relevante refletir acerca de alguns problemas que sentimos ao longo da investigação.

Em primeiro lugar, constatamos que as limitações do foro temporal não permitiram o desenvolvimento que julgamos ser necessário e pertinente para uma melhor aplicação do projeto, tornando-se constrangimento ao nosso estudo.

Em segundo lugar, sentimos que o facto do regulamento da instituição não prever a utilização de “tablets” e de telemóveis em contexto de sala de aula no 1.º CEB, constituiu uma barreira para o desenvolvimento do nosso projeto. Aliando esta questão ao sinal fraco de internet captado na sala de inglês, sentimo-nos limitados no que concerne à escolha e à aplicação das atividades no âmbito da gamificação digital.

Por último, encontrámos alguns obstáculos, no que diz respeito à investigação na área da pedagogia gamificada no 1.º CEB e sobre o papel das emoções na aprendizagem, devido à falta de estudos sobre os temas. Contudo, considerámos a temática por nós escolhida desafiante e esperamos poder ter contribuído para a investigação na área.

Centramo-nos, agora, nas questões a que nos propusemos investigar e na reflexão tecida em torno das mesmas, baseando-nos nos dados analisados empiricamente:

- a) Qual é o contributo das atividades gamificadas no desempenho académico e comportamental dos alunos?
- b) De que forma as atividades gamificadas se articulam com as Metas Curriculares para o Ensino do Inglês no 1.º CEB?
- c) Que atitudes manifestam os alunos durante a realização das atividades gamificadas?

Para responder à primeira questão, socorremo-nos dos textos científicos que nos debruçámos para escrever a contextualização teórica do nosso trabalho. Apoiando-nos no estudo de Hamari & Kovisto (2013), podemos concluir que as atividades gamificadas têm como objetivo primeiro influenciar o comportamento dos participantes, aumentar a sua motivação (intrínseca e extrínseca) e envolvimento aquando a sua realização (Star, 2015). Partindo da observação direta dos sujeitos-investigados durante a realização das tarefas gamificadas, pudemos constatar que a motivação e o empenho estiveram presentes, mostrando-se impulsionados pela conquista de estrelas e, conseqüente, vitória. A competição esteve marcada, despertando nos alunos emoções como a revolta, a desilusão e o sentimento de injustiça (“Nós terminámos ao mesmo tempo e não ganhámos estrela!” NC15).

No que diz respeito à nossa segunda questão, após a análise do documento regulador e da observação das unidades didáticas realizadas por nós, aquando o nosso período de estágio, podemos concluir que as Metas Curriculares para o Ensino do Inglês para o 1º CEB têm um cariz orientador, apresentando os tópicos que deverão ser abordados e lecionados nos respetivos anos de escolaridade. Apesar de nos parecerem limitadoras no que concerne a alguns dos conteúdos (conforme nos propusemos explorar no ponto 1.1.2. da primeira parte do nosso estudo), julgamos que o mesmo não se verifica no que diz respeito à escolha e aplicação da metodologia, uma vez que não é feita qualquer alusão à mesma no documento e é referido que “(...) cabe ao professor decidir por onde e como prosseguir” (Bento et al., 2014, p. 6). Por conseguinte, podemos concluir que a pedagogia gamificada é possível de ser articulada com os conteúdos do documento em questão, uma vez que através dos

elementos que a compõe, podem ser delineadas estratégias, planejadas aulas, estruturando elementos de avaliação e prever atitudes, tal como pode ser verificado com outros enfoques metodológicos.

Quanto à nossa última questão, verificamos que, através de estratégias desafiantes, baseadas na pedagogia gamificada (Foncubierta & Rodríguez, 2015), são provocadas as mais variadas reações como a euforia e a alegria quando completam a tarefa e é conquistada a recompensa (“Fixe! Ganhámos mais uma estrela!” (NC 12), como pudemos verificar numa das respostas à pergunta 4 do nosso inquérito por questionário (anexo 4): “Eu gosto de ganhar pontos porque no final o grupo que tiver mais pontos ganha um prémio”. Também, podem ser despertadas reações de tristeza, desilusão associadas à competição e à presença dos elementos do jogo, como o “leaderboard” (“I don’t like a competição de grupos, A1.5” / “I don’t like a contagem of the stars, A1. 8”) e, também, de injustiça (“Teacher, não é justo!” (NC 12); “Faltanos uma estrela!” (NC 19).

Durante a implementação do nosso projeto, pudemos constatar mudanças de comportamentos dos alunos que, inicialmente trabalharam em pares e individualmente, a tornando-se a gestão do comportamento uma tarefa mais complicada. Quando a turma começou a desenvolver as atividades gamificadas em grupo, o comportamento foi-se alterando gradualmente e o sentimento de trabalho de equipa pareceu-nos ser despertado, uma vez que uma aluna referiu “quando trabalhamos todos juntos, somos mais fortes” (NC 21). Portanto, pareceu-nos que os alunos estiveram sempre muito motivados, adquirindo as competências previstas pelas Metas Curriculares para o Ensino do Inglês para o 1.º CEB, para além de outras transversais, como a autonomia, que não foi objeto direto do nosso estudo, mas acreditamos que poderá ser um tema com potencial para uma investigação futura.

Ao longo desta caminhada, tivemos o privilégio de trabalhar em tríade e de observar e acompanhar de perto o trabalho dos nossos pares. Assim, sendo, reparámos que cada uma se encontrava a trabalhar um tema distinto, o que nos leva a pensar na pertinência em conjugar a pedagogia gamificada com outras abordagens

metodológicas, tais como o “Content Language Integrated Learning” (CLIL) e o ensino da escrita em língua inglesa.

Consideramos que seria importante explorar a perspectiva dos professores (de inglês e generalista), relativamente à implementação de atividades gamificadas em sala de aula, de forma a conhecer as suas representações, potencialidades e constrangimentos.

Por último, devido aos constrangimentos que sentimos no que concerne ao sinal de fraco de internet, levando-nos optar por atividades gamificadas analógicas, desperta-nos a curiosidade em descobrir se os resultados que obtivemos seriam os mesmos ou não. Por esta razão, consideramos que seria pertinente um estudo comparativo entre os dois tipos de gamificação: a digital e a analógica.

“Only those who will risk going too far,
can possibly find out how far one can go”.

T.S. Elliot

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: que sentido? que formação? Em B.P. Campos (Ed.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*, pp. 21-31. Porto: Porto Editora.

Azevedo, C., Cruz, M., Ferraz, C., Neves, C., Vale, L. (2006). As Especificidades do Ensino Precoce de Língua Estrangeira: um estudo de caso. *Cadernos de Estudo*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º4, pp.57-71.

Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. (2005). *Orientações Programáticas para o Ensino e Aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Revisão da APPI. Ministério da Educação.

Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? *Revista JA* (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII. pp. 40-43.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bolt, B., Fitzgerald, M., & Jessen, S. (2010). *Implementing Google Apps for Faculty and Staff*. *ECAR Research Bulletin* (Vol. 21, pp. 1–11). Boulder, Colorado.

Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2014). *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Ministério da Educação. Obtido em 1 de março de 2016, de: <http://www.dge.mec.pt/portugues>

- Carmo, H. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto - aprendizagem*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Carvalho, R., Ferreira, C. & Freitas, P. (2009). Edu-LE: English teaching in Madeira (students from 3 to 12 years old). *Revista Saber & Educar /Cadernos de Estudo/* 14.
- Chen, H. (2009). Instructional Technology. In *Encyclopedia of Library and Information Sciences, Third Edition*. pp. 2797–2803. CRC Press.
<https://doi.org/10.1081/E-ELIS3-120043942>
- Christensen, P., & James, A. (2005). *Investigação com crianças: Perspectivas e Práticas*. Porto: Edições Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Choice in. (2004), (September).
- Conselho da Europa. (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação. *Perspectivas Actuais/Educação*, 352. Obtido de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. XIII, n.º2, pp. 455-479. Obtido em 01 de junho de 2017, de: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF
- Craveiro, M. (2007). Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Minho: Universidade do Minho. Obtido em 3 de fevereiro de 2017, de:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7085?mode=full>

Cruz, M., & Medeiros, P. (2009). Por um processo de ensino aprendizagem bilingue no 1º CEB. *Revista Saber & Educar/ Cadernos de Estudo/ 14*.

Cruz, M. & Miranda, S. (2009). Por uma definição do professor de ensino precoce de línguas em Portugal: um estudo de caso. *Revista Saber & Educar/ Cadernos de Estudo/ 14*.

Cruz, M. & Orange, E. (2016). 21st Century Skills in the Teaching of Foreign Languages at Primary and Secondary Schools [PowerPoint slides]. Obtido de: https://www.researchgate.net/publication/299338387_21st_Century_Skills_in_the_Teaching_of_Foreign_Languages_at_Primary_and_Secondary_Schools

Cruz, M. & Orange, E. (2016). 21st Century Skills In The Teaching Of Foreign Languages At Primary And Secondary Schools, *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Special, pp. 1 - 12.

Cruz, M. & Tavares, S. (2013). Por una (híper)pedagogia crítica, intercultural y multisensorial en el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE). *Revista de didáctica español como lengua extranjera*.

Damásio, A. (1995). O Erro de Descartes - Emoção, Razão e Cérebro Humano (Vicente D. & Segurado G., Trad.), (15ª Edição). Publicações Europa-América (Obra original publicada em 1994)

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. *Proceedings of the 15th International Academic*

MindTrek Conference on Envisioning Future Media Environments - MindTrek '11, 9–11.

<https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

Dias, A. & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo, Práticas Partilhadas*. Porto, Portugal: ASA.

Dichev, C. (n.d.). From Gamification to Gameful Design and Gameful Experience in Learning, *14*(4).

<https://doi.org/10.1515/cait-2014-0007>

Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., de-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., A., & Martínez-Herráiz, J. J. (2012). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, *63*, pp. 380–392. Obtido de:

https://portal.uah.es/portal/page/portal/epd2_profesores/prof23288/publicaciones/GamifLearningExperiences_pre-review_v3.1PreprintFinal.pdf

Dujmovic, M. (2006). Storytelling as a Method of EFL Teaching. *Methodological Horizons*, *1*(1), 75-88.

Effeney, G., Carroll, A., & Bahr, N. (2013). Self-regulated learning and executive function: exploring the relationships in a sample of adolescent males. *Educational Psychology*, *33*(7), 773–796.

<https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785054>

Ellison, M. (2010). *Make them think! Using literature in the primary English language classroom to develop critical thinking skills*. Porto: Faculdade de Letras Universidade do Porto.

- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. Em J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, pp. 105-126. Porto: Porto Editora.
- Flores, P. (2016). *A Identidade Profissional Docente e as TIC: Estudos de Boas Práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Ed. 1, 1 vol. Berlin: Novas Edições Acadêmicas.
- Fardo, M. L. (2013). A Gamificação Aplicada Em Ambientes De Aprendizagem. *RENOTE - Revista Novas Tecnologias Na Educação*, 11(1), pp. 1–9.
<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2010000300009>
- Fernández-Corbacho, A. (2014). *Aprender una Segunda Língua desde un Enfoque Comunicativo Experiencial*. (U. d. Huelva, Ed.) Edunumen. Obtido de: www.profele.es
- Ferrão, M. E. (2015). *Investigação em educação e os resultados do PISA: análise estatística da retenção. Estado da Educação 2014* (pp. 328–337). Obtido de: <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/estado-da-educacao/1048-estado-da-educacao-2014>
- Figueroa, J. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning. In: *Digital Education Review*, 21, pp. 32-54. Obtido de: <http://greav.ub.edu/der>
- Flipped Learning Network. (2014). What Is Flipped Learning ? The Four Pillars of F-L-I-P. *Flipped Learning Network*, 501(c), 2. Obtido de: <http://www.flippedlearning.org/definition>
- Foncubierta, J. & Rodríguez, C. (2015). Didáctica de la gamificación en la clase de español. (U.d. Huelva, Ed.) Edinumen. Obtido de: www.profele.es

- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito – Teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Gagné, M., & Deci, E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior J. Organiz. Behav*, 26(June 2004), 331–362.
<https://doi.org/10.1002/job.322>
- García, J., Gaitero, Ó., & Costa, Ó. (2016). La triangulación de las fuentes de éxito en la enseñanza: los estilos de aprendizaje, el juego de la gamificación y el aprendizaje autorregulado. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9 (18), pp. 117–134.
- Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Ucha, L., Encarnação, M. & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação. Obtido de:
http://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf
- Greijdanus, W. (2015). Gamification and Literature. *A Study of the Motivational Impact of Gamification as a Method*, pp. 0–50.
- Hamari, J., & Koivisto, J. (2013). *Social motivations to use gamification: an empirical study of gamifying exercise*. 21st European Conference on Information Systems Proceedings. Utrecht, Holanda.
- Hanna, C. (2014). Tournaments, Rankings, and Time Crunches: Exploring the use of Competition Technologies in the Classroom. *Electronic Thesis and Dissertation Repository*. Paper 2166.
- Huber, E., & Werner, A. (2016). A review of the literature on flipping the STEM classroom: Preliminary findings. *Adelaide*, 267–274.

Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.

Lee, J.; Ceyhan, P.; Jordan-Cooley, W. y Sung, W. (2013) GREENIFY: A Real-World Action Game for Climate Change Education. *Simulation & Gaming*, Paper. Obtido de: <http://tcgameslab.org/wp-content/uploads/2013/02/Lee-et-al.-Greenify-Simulationand-Gaming-2013.pdf>

Lisboa, D., Mafra, D., Aldeia, R., Sintra, D., Matosinhos, D., & Mandeiro, M. (2008). Gabinete do Ministro Gabinete do Secretário de Estado da Defesa. *Director, 2001*, 17–18.

Ma, M., & Oikonomou, A. (Eds.). (2017). *Serious Games and Edutainment Applications*. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-51645-5>

Mcbride, M. & Nolan, J. (2013). Beyond gamification: reconceptualizing game-based learning in early childhood environments In: *Information, Communication & Society*, pp. 594-608. Obtido de: <http://www.tandfonline.com/loi/rics20>

McDaniel, R., & Fanfarelli, J. (2016). Building Better Digital Badges: Pairing Completion Logic With Psychological Factors. *Simulation & Gaming*, 47(1), 73–102. <https://doi.org/10.1177/1046878115627138>

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação, Vol 2(2)*, pp. 49-65.

Ministério da Educação. (26 de maio de 2008). Despacho n.º 14460/2008.

Ministério da Educação. (12 de dezembro). Decreto-Lei n.º. 176/2014.

Ministério da Educação. (21 de julho). Despacho nº 9311/ 2016.

Mora, C. (2013). Gamificación: lo congitivo, lo emocional y lo social. Obtido de: <https://entrementeycuerpo.wordpress.com/2015/03/20/gamificacion-locongitivo-lo-emocional-y-lo-social>.

Nicholson, S. (2012) A User-Centered Theoretical Framework for Meaningful Gamification. *Paper Presented at Games+Learning+Society 8.0*, Madison, WI.

Nolan, J., & McBride, M. (2014). Beyond gamification: reconceptualizing game-based learning in early childhood environments. *Information, Communication & Society*, 17(5), pp. 594–608.
<https://doi.org/10.1080/1369118X.2013.808365>

Osheim, D. E. (2013). This could be a game! *Defining gamification for the classroom*, 117.
<https://doi.org/1418848503>

Piscalho, I., & Simão, V. (2014). Promover Competências Autorregulatórias Da Aprendizagem nas Crianças dos 5 Aos 7 Anos – Perspetivas de Investigadores e Docentes, *109*(30), 72–109.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
<https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

Presidente, O., Silva, G., & Euro, U. (2014). I série, (2), 1–6.

- Richter, G., Raban, D. & Rafaeli, S. (2015). Studying Gamification: The Effect of Rewards and Incentives on Motivation. *Gamification in Education and Business*, 2, pp. 21-46.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5_2
- Rosário, P., Nunes, T., Magalhães, C., Rodrigues, A., Pinto, R., & Ferreira, P. (2010). Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.º ano de Universidade. *Psicologia Escolar e Educacional (Impresso)*, 14(2), 349–358.
<https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000200017>
- Rosário, P., Núñez, J. & González-Pienda, J. (2007). *Auto-regulação em crianças sub-10: Projecto Sarilhos do Amarelo*. Porto editora.
- Ryan, R., Rigby, C., & Przybylski, A. (2006). The motivational pull of video games: A self-determination theory approach. *Motivation and Emotion*, 30(4), 347–363.
<https://doi.org/10.1007/s11031-006-9051-8>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55(1), 68–78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. & Deci, E. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182–185.
<https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Ryan, R. & Deci, E. (2011). Self-determination theory. *Handbook of theories of social psychology*, 1, pp. 416-433.

- Sabourin, J. L., & Lester, J. C. (2014). Affect and engagement in game-based learning environments. *IEEE Transactions on Affective Computing*, 5(1), pp. 45–56.
<https://doi.org/10.1109/T-AFFC.2013.27>
- Sailer, M., Hense, J., Mandl, H., Klevers, M. (2013). Psychological Perspectives on Motivation through Gamification. *Interaction Design and Architecture(s) Journal - IxD&A*, 19, pp. 28-37. Obtido de:
http://www.mifav.uniroma2.it/inevent/events/idea2010/doc/19_2.pdf
- Star, K. (Dezembro de 2015). *Gamification, Interdependence, and the Moderating Effect of personality on Performance* (Dissertação de Doutorado).
 Obtido de Institutional Repository for Coventry University.
- Stevenson, R. (2016). *Apologia do Ócio*. Lisboa: Antígona
- Superfine, W. (2002). Why use activity based learning in the young learner classroom? *Educação e Comunicação*, 7, pp. 27-36.
- Tang, M., & Kay, J. (2014). Gamification : metacognitive scaffolding towards long term goals ? *CEUR Workshop Proceedings, 2014*, pp. 63–68. Obtido de:
<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84925261285&partnerID=40&md5=ce1382e578420be35675e1d752f62a56>
- Tu, C., Sujo-Montes, L. & Yen, C. (2014). Gamification for learning. In *Media Rich Instruction: Connecting Curriculum to All Learners* (pp. 203-218). Springer International Publishing.
- Vio, G., Forenses, B., Forenses, T., Forenses, T., Legal, M., & Forenses, P. (2013). Ministérios das finanças e da justiça. *Portaria 19/2013*, 5145.

Vygotsky, L. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and east European Psychology*, 42, pp. 7-97.

Ybarra, R., & Green, T. (2003). Using technology to help ESL/EFL students develop language skills. *The Internet TESL Journal*, 9(3), 1–5. Retrieved from <http://iteslj.org/Articles/Ybarra-Technology.html>

Yin, R. (1994). *Case Study Research: design and methods*. 2^a ed. Thousand Oaks: Sage publications.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1-12). New York: Routledge.

ANEXOS

Disponíveis em CD-Rom



Colégio Nossa Senhora de Lourdes

Unit: *Let's visit the zoo!*



November 9th, 11th, 16th and 18th 2016.

Class:	4º B
Lessons:	14, 15, 16 and 17
Level:	A1
Teacher:	Marta Fortunato
Coordinator:	Doutora Paula Mendes and Professor Doutor Mário Cruz

INDEX

INTRODUCTION	4
1. PEDAGOGICAL AND DIDATIC JUSTIFICATION	4
2. UNIT PLAN	9
3. FIRST LESSON PLAN	10
Summary	10
Contents	10
Lesson plan	11
Lesson Procedures	12
Evaluation	15
4. SECOND LESSON PLAN	16
Summary	16
Contents	16
Lesson plan	17
Lesson Procedures	19
Evaluation	22
5. THIRD LESSON PLAN	23
Summary	23
Contents	23
Lesson plan	24
Lesson Procedures	26
Evaluation	28

6. FOURTH LESSON PLAN	29
Summary	29
Contents	29
Lesson plan	30
Lesson Procedures	31
Evaluation	34
7. BIBLIOGRAPHY	35
8. ANNEXES	36

Let's visit the zoo! Unit plan

Introduction

In this unit, pupils will study topics related to animals and the time. Through attractive and significant materials and resources, the following themes will be explored: farm animals, wild animals and the time. This plan is organized in four parts: 1) the pedagogical and didactic justification; 2) unit plan; 3) lesson plan and procedures for each lesson; and 4) bibliography.

1. Pedagogical and Didactic justification

In this unit, the four basic skills will be worked on: listening, speaking, reading and writing. All the activities will focus on communication in order for pupils to acquire or improve their linguistic, intercultural, pragmatic and learning skills

The unit that I will teach is "Let's visit the zoo" and the vocabulary taught is related to "farm animals" ("chicken", "rooster", "duck", "goat", "turkey", "horse", "pig", "sheep", "cow" and "donkey"), "wild animals" ("crocodile", "dolphin", "giraffe", "hippo", "monkey", "tiger", "bear", "lion", "elephant" and "owl"), the time will also be included and with some lexical chunks ("it's half past eight"; "It's a goat"; "It's an owl"; "The owl goes hoo, hoo"; "My favourite animal is the.../ The ___ goes ___"; "I can run/ swim/ fly/ sing/ stomp, but I can't..."; "what time is it?"; "it's eight o'clock");).

In some lessons, pupils will work in groups or individually, according to the activities, giving the teacher time to observe how they work in a collaborative way and which way they work best.

An intercultural activity related to the topic will also be presented by flipping the lesson. This activity's main objective is to show pupils that animals have their own habitats and come from different continents which aren't zoos and it can promote pupil's cultural awareness in relation to themselves and to others around the world. Pupils will be told to do their animal research according to the continent indicated by the teacher. Pupils will do research on four wild animals using their tablets or cell phones and internet. At

the end of the activity, each group will stick on the world map the name of the animals they found on the correct continent, while the teacher shows to the others the animals pictures by projecting them on the white board. The basic idea of flipping the classroom is to allow students to be the builders of their own knowledge, empowering them by doing researches by themselves using technology (their cellphones, tablets and the school internet) and the teacher's role is to guide them by showing an internet website where they can find the information needed (Moravec, Williams, Aguilar-Roca, O'Dowd, 2010; Flipped Learning Network, 2014; Reynard, 2007). This is going to be the first time that students will do this kind of activity in the English class, so it could be difficult for the teacher to manage the classroom behaviour and to ensure pupils are doing their tasks. But, according to my experience, I'm sure that they will like it, because they will be engaged in a cooperative task and they will be responsible for their learning (Fernández-Corbacho, 2014). This activity will also expose them to authentic use of language (Fernández-Corbacho, 2014).

In my opinion, technology should have an important role in education. First, because nowadays pupils are "digital natives" (Prensky 2001), which means that the use of technology is an integral part in providing L2 learners a valuable language experience as they learn a second language, contributing to positive development of some personality factors, such as: self-esteem and motivation (Ybarra and Green 2003). Secondly, to integrate technology in the classroom is a good way to reach pupil's different learning styles and it gives them the opportunity to work with their classmates and encourages collaboration. Thirdly, technology in education and in second language learning helps pupils to be engaged, because they are keen on it, so they will be interested in learning if it includes the use of the tools they love. Teachers share this additional responsibility of preparing their pupils for the outside world. This being because pupils are still developing and improving their skill set, as well as building their knowledge. Integrating technology into the ELT classroom is an opportune way to help them develop their technological skills in parallel to their language skills. Taking the time to find out what young learners think about technology in the classroom might help to point teachers in the right direction and ensure that there is a sense of continuous pupils' motivation and

engagement. Technologies may allow pupils to get involved in real contexts, in which they are able to develop a critical cultural awareness of the world (Cruz, 2011).

A story will also be presented related to the topic, in order to revise the vocabulary about farm and wild animals, their sounds and what they can or can't do. The story was written and created by me about the unit taught. It includes some animals' names, their sounds and what they can or can't do. I decided to write it not only because it is a different resource than the school manual, but also because the manual unit is too big to be taught in only four lessons. Therefore, the story helps me to teach the topic and some grammar items in a less exhaustive way. Showing a diversity of materials is a way to engage pupils in the topics and to allow them to learn in different ways. I believe that storytelling has an important role on pupil's lives, not only because literature can provide a motivating and low anxiety context for language learning, but also because children are naturally drawn to stories and many language learners come from backgrounds rich in storytelling (Dujmović 2006). Stories have a universal appeal and provide a rich source of language and imaginative input, which make them ideal tools in teaching primary pupils. They also motivate pupils and appeal to their creativity, providing a link between imagination, fantasy and their real lives, helping them to develop some skills, such as: listening, concentration, prediction and to be aware of rhythm, intonation and pronunciation. In my opinion, stories are an appropriate way to introduce or to revise vocabulary and structures in memorable contexts (Dujmović 2006). "Children's literature will often have less complexity of plot, less profundity of psychological analysis, and more simple pleasures and pains than are found in adult writing; and it will, usually, have the security of the happy ending; yet in its creations of new worlds, its explorations of alien points of view, its subtle investigations of language and metaphysics, and its continual spiritual penetration, it gives us a creative country as 'mature' as the adult's" (Russel, 2005).

The student's book and workbook will also be explored, because it was asked by the class English teacher and it is an institutional internal rule. The teacher explained that pupils' parents want to know what it is being taught in the English class and that they like to help their children to study at home. Therefore, I have to include these resources in my lesson plans, in spite of wanting to use more attractive and suitable ones.

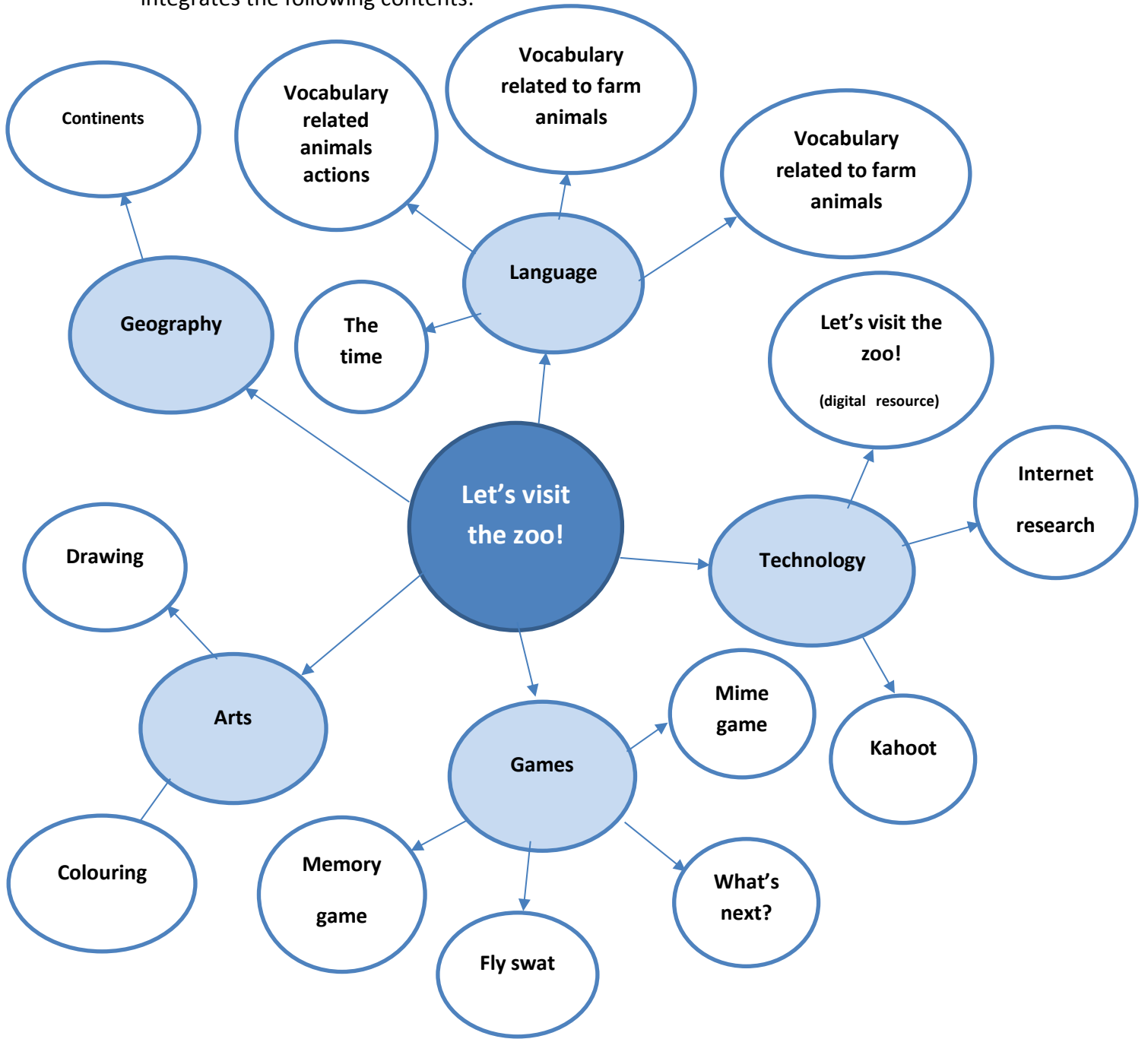
In this unit plan, some digital resource activities will be resorted too, such as *Calameo*, *Kahoot* and *Plickers* platforms. The use of *Calameo* is a resource to help me telling the story while pupils are reading at the same time. It provides for pupils' participation in the activity, because they can also read out loud, helping the teacher in this task, and by watching a picture story they can also try to guess what is going to happen next. The *Calameo* platform presentation shows pupils an interactive book, which seems to be a real one. *Kahoot* is a game based platform which promotes fun, while checking pupil's knowledge about a subject or a story, for example. This platform will be used in the third lesson to check if pupils understood the story related to the topic. This is how gamification is going to be applied in this lesson. Pupils, who will be working in groups, will use their cell phones or tablets to answer the questions about the topic. Then, a leaderboard will be shown to the class in order to let them know which was the fastest group to answer correctly.

Realia is also a very useful resource in ELT, because it makes the learning experience more effective and memorable. In the second lesson, realia is presented. Pupil's will have to do a craft of a farm by using some objects and plastic animals. By doing this, they feel more involved, empowered and what they are learning is more meaningful to them.

Other 21st century skills which can be found throughout this unit plan include creativity based on resources as well as, some tasks and activities which involve effective collaboration skills. According to Diana Rooten: "... in the 21st century, it's learning the tools and the skills of remaking that content and becoming the creator and the producer. We know that the learning outside of school matters tremendously for the learning in school". The English language class exists to prepare students to communicate across cultures, borders and perspectives (Cruz 2016) and, also, to prepare them to their future careers.

This unit plan was based on the "Metas Curriculares do Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico" and its objectives. However, a more critical and selective reflection has been opted for rather than solely focusing on the proposed program.

In this unit, it will be used an interdisciplinary and critical pedagogy approach, which integrates the following contents:



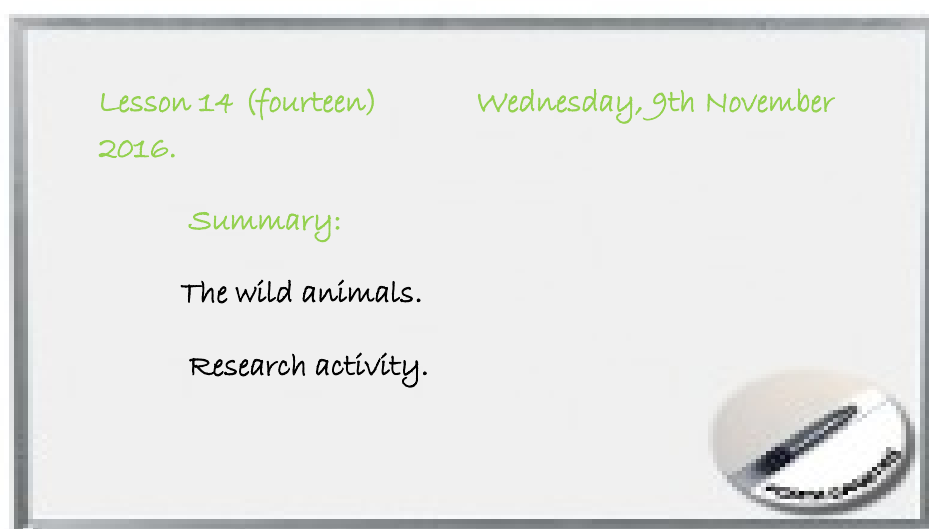
2. Unit plan

General Aims					
To teach vocabulary related to farm, wild animals and the time; to show to read and write words and phrases; to listen and follow instructions during interactive games.					
Strategies	Theoretical Contents			Intercultural Domain	Evaluation
	Communicative	Lexical	Grammar		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Relating pictures/ gestures/ vocabulary; ○ Listening to animals sounds; ○ Repetition drills; ○ Showing flashcards and sounds; ○ Realia; ○ Storytelling: "Let's visit the zoo!" ○ Fly swat game; ○ Memory game; ○ Mime game ○ Wordsearching and labeling worksheet; ○ Picture dictionary activity; ○ "Pop quiz in class" text 	<ul style="list-style-type: none"> ○ To hear and say wild and farm animals' names; ○ To recognize the wild animals sounds; ○ To read, repeat and write simple words and phrases related to the topic (animal's actions); ○ To ask and answer the time in English; 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Wild animals' vocabulary; ○ Farm animals' vocabulary; ○ Animal plurals; ○ Animal actions ○ Revising colours 	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>It's a lion;</i> ○ <i>It's an owl;</i> ○ <i>a/an and the</i> ○ <i>The duck goes quack;</i> ○ <i>The goat meh, meh.</i> ○ <i>Rooster/roosters</i> ○ <i>Sheep/sheep</i> ○ <i>I can fly, but I can't swim.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Animals around the world and continents where they are from. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Interest and respect towards the other; ○ Autonomy; ○ Collaboration; ○ Development of creativity during tasks; ○ Behaviour; ○ Completion of different tasks: reading, writing, drawing and speaking.
Resources					
Whiteboard and Pen; Weather and daily chart; Computer/ interactive white board; White board marker; World map; post it; pupil's book; worksheets; powerpoint presentations; website Kahoot/ Plickers and Calameo platforms.					
Time			Types of work		
4 Sessions:60 minutes + 60 minutes + 60 minutes + 60 minutes			Plenary; individual work; group work.		
Evaluation					
Oral and written; Continuous.					

3. First Lesson plan:

- Pupils already know the wild animals' names in Portuguese;
- The continents names.

Summary



Contents


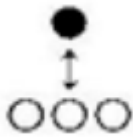
Contents	Strategies	Attitudes
Lexical Wild animals Continents	<ul style="list-style-type: none">- Listen to animals' sounds;- Recognize some animals' sounds;- Say and repeat the animals' names;- Research animals from all over the world according to the continent;	Interest and respect towards the others; Pupil's ability to work collaboratively; Autonomy;
Cultural Animals of the world	<ul style="list-style-type: none">- Unscramble the words;- Stick the animal according to teachers' instructions;	Pupil's ability to recognize and say the animal's names and the continents in English; Pupil's ability to do some exercises/ worksheet related to the topic.


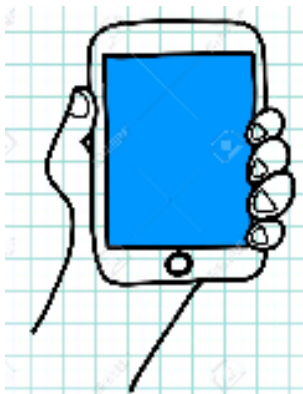
Metas Curriculares and Planning



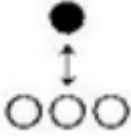
TOPIC	OBJECTIVES	VOCABULARY	STRATEGIES/ATIVITIES	RESOURCES	EVALUATION
Classroom routines	<p>Léxico e Gramática <i>Conhecer vocabulário simples do dia-a-dia</i> Identificar os dias da semana.</p> <p>Identificar os meses do ano.</p>	<p>Weather vocabulary; Today, yesterday and tomorrow; Days of the week; Months of the year;</p>	<p>Pupils update the daily calendar chart. Teacher writes the lesson and the summary on the board.</p>	<p>Weather and daily chart (Attachment 1); Days, months, seasons and weather vocabulary cards White board White board marker</p>	<p>Assessment on the following:</p>
Wild animals	<p>Domínio intercultural <i>Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro</i> Identificar animais</p> <p>Léxico e Gramática <i>Conhecer o vocabulário com base nos temas apresentados</i></p> <p>Identificar vocabulário relacionado com animais. Animais e sons. Animais do jardim zoológico.</p>	<p>crocodile, dolphin, giraffe, hippo, monkey, tiger, bear, lion, elephant and owl</p>	<p>In order to introduce the topic, pupils listen to some animal sounds and they are asked to guess which animal is it. Pupils must answer in English. Teacher projects the picture (by showing a powerpoint presentation) of the correct animal and reinforces its name in English.</p>	<p>Computer Interactive board Powerpoint presentation (Attachment 2) Animals sounds (Attachment 3)</p>	<p>Pupils ability to recognize the sounds and to say the animals' names in English.</p>
Wild animals	<p>Léxico e Gramática <i>Conhecer o vocabulário com base nos temas apresentados</i></p> <p>Identificar vocabulário relacionado com animais. Animais do jardim zoológico.</p> <p>Produção oral <i>Expressar-se, com vocabulário limitado, em situações previamente preparadas.</i></p> <p>Leitura <i>Compreender vocabulário</i></p> <p>Identificar vocabulário acompanhado por imagens</p> <p>Escrita</p>	<p>Continents wild animals America, Europe, Africa, Australia, Asia, light/dark blue, yellow, green, red and purple</p>	<p>Pupils observe a world map and revise the continents names and the colours.</p> <p>Pupils are divided into groups and they will do a research according to Teachers instructions: by visiting a specific website, pupils will have to research four animals that live on the continent previously indicated in the card given by the Teacher. While doing the research, Pupils write the animals names on post-its and then they stick them on the world map. After the research, Pupils tell their colleagues the names of the animals that they have found, while Teacher shows them to the class.</p> <p>In order to revise the wild animals' vocabulary, Pupils</p>	<p>World map (Attachment 4)</p> <p>World map (Attachment 4) Tablets Cell phones Internet Post-it White board Interactive board Computer Continents names cards (Attachment 5)</p> <p>Website</p> <p>Powerpoint presentation (Attachment 6)</p> <p>Pupils book</p>	<p>Pupils ability to work collaboratively.</p> <p>Pupils autonomy. Pupils continent recognition.</p> <p>Pupils speaking skills.</p> <p>Pupils ability to stick the image to the corresponding word.</p> <p>Pupils ability to unscramble the animals' names.</p>


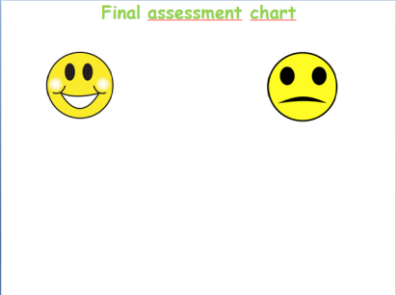

Wild animals	Utilizar palavras conhecidas Legendar sequências de imagens Ordenar letras para descobrir as palavras	crocodile, dolphin, giraffe, hippo, monkey, tiger, bear, lion, elephant and owl crocodile, dolphin, giraffe, hippo, monkey, tiger, bear, lion, elephant and owl	will do two exercises of the student's book "Let's Rock 4" (page 37). The first exercise will be done with Teacher's help. Pupils who finish the exercises faster will be given a spaghetti string worksheet. Pupils give their opinion about the activities by going to the board and putting a tick under the happy or the sad face, previously drawn on the board. (Attachment 8)	Worksheet (Attachment 7) Whiteboard Whiteboard marker	Pupils ability to match the word to the picture.
--------------	---	--	--	---	--

Lesson procedures

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p>Step 0 (warming up/ vocabulary activation)</p> <p>Teacher starts the lesson by updating the daily chart, asking pupils some questions: "What day is today? What day is it tomorrow? What day was yesterday? We are in ___? How is the weather? Is it sunny/rainy...? Is it hot/ cold?"</p>  <p>Teacher writes the lesson number, the date and the summary on the whiteboard. After the classroom routines, teacher shows pupils some wild animal sounds (and others) in order to introduce the topic. Teacher shows the animal sound and asks pupils if they know to whom it belongs to.</p> <p>Do you recognize this sound? What animal is this? Is it a lion? Is it an elephant?</p> <p>Pupils try to guess and teacher shows them the answer through a powerpoint presentation with the animal pictures. It's a tiger! That is correct! Well done!</p>		<p>Language skill Strategic skill</p>	<p>15'</p>

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p><i>Some of these animals are wild animals. Do you know what wild animals are? Do you know where they live?</i></p> <p>Step 1(researching activity)</p> <p>In order to introduce the researching activity, teacher shows pupils a world map. She points to the continents and asks pupils if they know their names.</p> <p><i>Look! Do you know what this is? Yes, it's a map. Do you know the name of the red continent?</i></p>  <p>By using pupils tablets or cell phones, they will do a research on a website that the teacher shows them about some animals which are from different continents. Teacher divides the class in six groups and gives each group a card with the name of the continent they will work on.</p> 	<p style="text-align: center;">○ ○ ○ ○</p>	<p>Language skill Strategic skill Sociocultural skill Learning skill</p>	<p style="text-align: center;">30'</p>

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p data-bbox="236 264 347 280">Home - Animals Around the World</p>  <p data-bbox="124 629 715 790">Now, you are going to do a research. You'll have to search on this website four animals which are from the continent which is written on your card. Then, you'll have to write the name of the animals you found on the post-its. Did you understand?</p> <p data-bbox="124 824 715 952">After the research, pupils stick their post-its on the world map according to their continent, they tell to the class the animals they found, while the teacher projects the corresponding picture.</p> <p data-bbox="124 987 635 1016">Our continent is Australia. This is a Kangaroo.</p>  <p data-bbox="233 1391 603 1420">Step 2 (revising vocabulary)</p> <p data-bbox="124 1429 715 1615">Pupils will revise some of the words they learnt according to the topic, by doing two exercises of the student's book: in the first one, they have to stick the animals in the correct place by following Teacher's instructions; and in the second exercise, pupils have to unscramble the animals' words.</p> 		<p data-bbox="1023 1447 1177 1503">Language skill Learning skill</p>	<p data-bbox="1331 1447 1369 1476">10'</p>

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p>For fast finishers, Teacher made a linking worksheet with the vocabulary learnt.</p>  <p>Step 3 (Happy or sad face)</p> <p>Teacher asks pupils to go to the board and to give their opinion about the class by drawing a cross according to what they feel about the lesson.</p> 		Strategic skill	5'

Evaluation

Teachers evaluation:

to reflect if the topic and materials have been adequate;

to reflect if the time was enough;

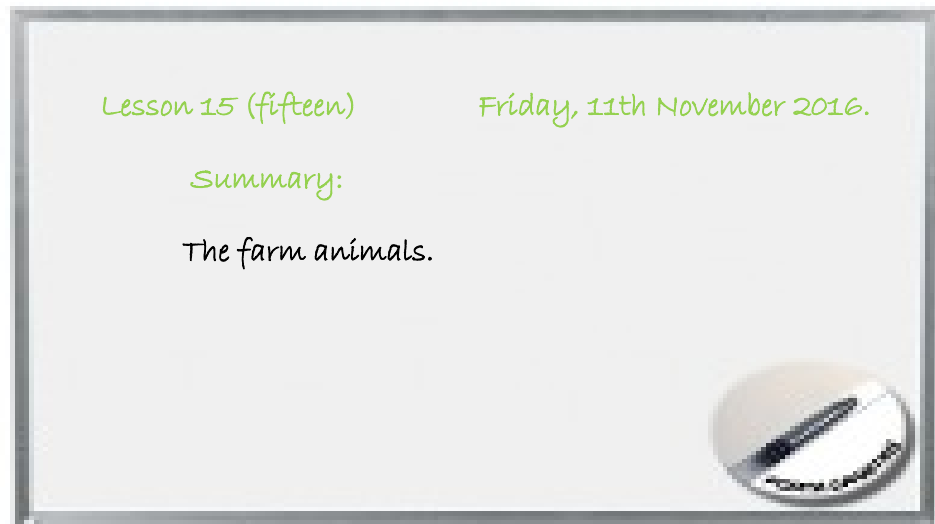
to reflect if they can work in groups;

to reflect if the use of tablets and cellphones can be positive and useful resources for the classroom.

4. Second Lesson plan:

- Pupils already know the farm animals' names in Portuguese;
- Pupils already know the wild animals' names in English;

Summary





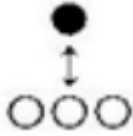
Contents	Strategies	Attitudes
Lexical Farm animals	<ul style="list-style-type: none">- Recognize the wild animals learnt the lesson before ("What's next?" game);- Say and repeat the farm animals' names;- Stick the animal according to teachers' instructions;	Interest and respect towards the others; Pupil's ability to work collaboratively; Autonomy; Pupil's ability to recognize and say the farm animal's names in English;












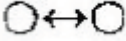



Metas Curriculares and Planning

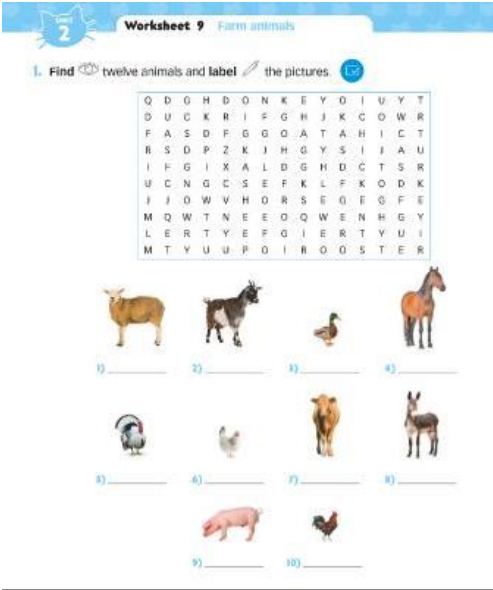

TOPIC	OBJECTIVES	VOCABULARY	STRATEGIES/ATIVITIES	RESOURCES	EVALUATION
Classroom routines	<p>Léxico e Gramática <i>Conhecer vocabulário simples do dia-a-dia</i> Identificar os dias da semana.</p> <p>Identificar os meses do ano.</p>	Weather vocabulary; Today, yesterday and tomorrow; Days of the week; Months of the year;	Pupils update the daily calendar chart. Teacher writes the lesson and the summary on the board.	Weather and daily chart (Attachment 1) ; Days, months, seasons and weather vocabulary cards White board White board marker	Assessment on the following:
Wild animals	<p>Léxico e Gramática <i>Identificar vocabulário relacionado com animais</i> Animais do jardim zoológico</p>	crocodile, dolphin, giraffe, hippo, monkey, tiger, bear, lion, elephant and owl.	Pupils review the vocabulary learnt the previous lesson by playing “what’s next?” flashcards and owl.	Flashcards (Attachment 9)	Pupils ability to recognize the animals’ pictures and to say their names in English.
Farm animals	<p>Léxico e Gramática <i>Identificar vocabulário relacionado com animais</i> Animais na quinta</p>	Chicken, rooster, duck, goat, turkey, horse, pig, sheep, cow and donkey	In groups of four, they will have to find some flashcards with the farm animal’s names which are all over the classroom. The group who finds more flashcards will be the winner. Then, all the groups will have to alphabetically order the animals’ names. After that, groups will have to search for the same words, but on smaller flashcards with smaller letter writings. Pupils will have to match the big lettered flashcard to the small lettered flashcard. Then pupils will place the small lettered flashcard next to the animal, according to animals’ sounds made by the Teacher. Teacher reinforces the animals’ names by saying them out loud.	Realia	Pupils ability to work collaboratively.
Farm animals	<p>Compreensão oral <i>Compreender palavras e expressões simples</i></p>	Chicken, rooster, duck, goat, turkey, horse, pig, sheep, cow and donkey		Flashcards (Attachment 10)	Pupils capacity to follow classroom instructions.
Farm animals	<p>Leitura <i>Compreender frases e textos muito simples</i> Identificar vocabulário</p> <p>Leitura</p>	Chicken, rooster, duck, goat, turkey, horse, pig, sheep, cow and donkey	To help consolidate the vocabulary drills, pupils play the fly swat game: the class is divided in two teams and each are given a fly swat; teacher displays vocabulary flashcards on the walls; the teacher makes the sound of one of the animals on the wall and pupils have to hit/ swat the corresponding word; the winner is the first who hits the picture.	Flashcards (Attachment 10) Fly swats	Pupils capacity to identify different sized letter writing and make an appropriate correspondence by matching.
					Pupils capacity to identify vocabulary by listening to the teacher;

	<p><i>Compreender frases e textos muito simples</i> Identificar vocabulário</p>	<p>Chicken, rooster, duck, goat, turkey, horse, pig, sheep, cow and donkey</p>	<p>In pairs, pupils will play a memory game in which they will have to link the picture with the corresponding word. This will be done by in turns, flipping a card over and trying to find the corresponding match. In pairs, pupils will play a memory game in which they will have to link the picture with the corresponding word.</p>	<p>Memory cards (Attachment 11)</p>	<p>Pupils ability to read, recognize and to match the word to the correct picture.</p> <p>Pupil's ability to find the corresponding match through picture/vocabulary recognition.</p> <p>Pupil's ability to work collaboratively.</p> <p>Pupils capacity to follow instructions</p> <p>Pupils capacity to recognize, read and write the vocabulary learnt.</p>
	<p>Léxico e gramática <i>Conhecer vocabulário com base nos temas apresentados</i> Identificar vocabulário relacionado com animais Animais na quinta</p> <p>Leitura <i>Compreender frases e textos muito simples</i> Identificar vocabulário acompanhado por imagens.</p> <p>Escrita <i>Utilizar palavras conhecidas</i> Legendar sequências de imagens.</p>	<p>Chicken, rooster, duck, goat, turkey, horse, pig, sheep, cow and donkey</p>	<p>In order to check the vocabulary learnt, Pupils will do a wordsearch exercise and a labelling exercise of their workbook on page 13. Probably, pupils' won't have time to finish the worksheet, so it will be finished at home as homework.</p>	<p>Workbook (Attachment 12)</p>	

Lesson procedures

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p>Step 0 (warming up/ vocabulary revision)</p> <p>Teacher starts the lesson by updating the daily chart, asking pupils some questions: “What day is today? What day is it tomorrow? What day was yesterday? We are in ___? How is the weather? Is it sunny/rainy...? Is it hot/ cold?”</p>  <p>The teacher writes the lesson number, the date and the summary on the whiteboard. After the classroom routines, Pupils play “what’s next?” flashcards game, in order to revise the vocabulary they learnt the lesson before. Teacher shows them all flashcards while she says the animal’s names, and then she starts asking which animal is next.</p> <p>Ok! Here we have the lion and the owl and the elephant and... what’s next? It’s the hippo! Well done!</p> 		<p>Language skill Strategic skill</p>	<p>15'</p>

Strategies	Social forms	Skills	Time						
<p>Strategy 1 (building a farm) The class builds a farm with some realia.</p> 		Strategic skill	10'						
<p>Strategy 2 (Finding the flashcards and name the animals) Teacher divides the class in four groups and each group has to find flashcards with the animals' names, which are all over the classroom. The winner is the group who finds more flashcards. After that, each group has to alphabetically order the flashcards found. Pupils will search for the same words on the smaller flashcards which will be given by the teacher after they have discovered the larger sized word flashcards. Teacher makes the sound of the animal and pupils have to associate the sound by matching with the word flashcard. Pupils match the vocabulary card by placing them in front of the farm animals on their farm model. In order to reinforce-vocabulary, Teacher says, for example: <i>The cow goes moo, moo.</i> <i>The duck goes quack, quack.</i></p>		Strategic skill Learning skill Language skill	10'						
<p>Strategy 3 (Fly swat game) The class is divided in two groups and each group has a fly swat. The teacher makes an animal sound and a member of each group has to hit/ swat the corresponding flashcard word.</p> 		Strategic Skill Learning skill Language skill	10'						
<p>Strategy 4 (Memory game) In order to check if pupils learnt the farm animals, they will play in pairs a memory game: they have to link the picture to the word.</p> <table border="1" data-bbox="485 1771 764 1910"> <tr> <td></td> <td>chicken</td> </tr> <tr> <td>rooster</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>duck</td> </tr> </table>		chicken	rooster			duck		Strategic Skill Learning skill Language skill	10'
	chicken								
rooster									
	duck								

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p style="text-align: center;">Strategy 5 (Worksheet)</p> <p>In order to check if pupils understood the topic, teacher will give them a wordsearch and labelling worksheet. Probably, they won't have time to finish it in the class, so they will have to do it as homework and it will be corrected in the following lesson.</p> <div style="text-align: center;">  <p>Worksheet 9 Farm animals</p> <p>1. Find twelve animals and label the pictures.</p> <p>Q D G H D O N K E Y O I U Y T D U C K R I F G H J K C O W R F A S D F G G O A T A H I C T R S D P Z K J H G Y S I J A U I F G I X A L D G H D C T S R U C N G C S E F K L F K O D K I J O W V H O R S E G E G F E M Q W T N E E O Q W E N H G Y L E R T Y E F G I E R T Y U I M T Y U U P O I R O O S T E R</p> <p>1) 2) 3) 4) 5) 6) 7) 8) 9) 10) </p> </div> <p>Please, open your notebook on page 13. Look at the exercise. Do you know what you have to do? Do you understand the exercise? Yes? Good! You have to find the animals' names and, then you have to label the pictures. Did you understand?</p>		<p>Strategic Skill Learning skill Language skill</p>	<p>5'</p>

Evaluation

Teachers evaluation:

to reflect if the topic and materials have been adequate;

to reflect if the time was enough;

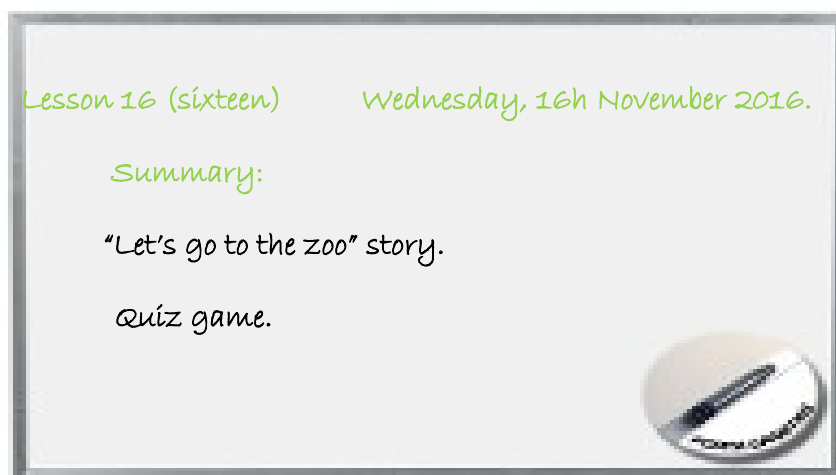
to reflect if they can work in pairs and all class;

to reflect on the use of realia effects.

5. Third Lesson plan:

- Pupils already know the wild and the farm animals' names in English;
- Pupils already know the numbers 1- 12 in English;
- Pupils already know the time in Portuguese;
- Pupils already know the animals' sounds;
- Pupils already know some animal actions in English.

Summary




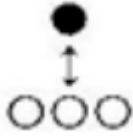
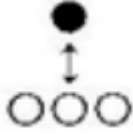

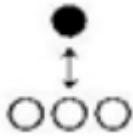
Contents	Strategies	Attitudes
<p><i>Lexical</i></p> <p>Farm animals</p> <p>Wild animals</p> <p>Animals actions</p> <p>Animals sounds</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Present wild and farm animals' flashcards in order to review vocabulary; - Storytelling moment; - Use lexical chunks (<i>a/an</i> and <i>the</i>); - Teach the time; - Answer an online quiz about the story; - Draw and writing some information about pupils' favourite animal. 	<p>Interest and respect towards the others;</p> <p>Autonomy;</p> <p>Pupil's ability to work collaboratively;</p> <p>Pupil's ability to recognize and say the animal's names in English;</p> <p>Pupil's ability to recognize and say what animals can or can't do;</p> <p>Pupil's ability to recognize the animals sounds;</p> <p>Pupils ability to recognize language structures.</p>



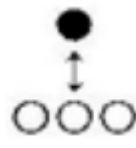



Metas Curriculares and Planning

TOPIC	OBJECTIVES	VOCABULARY	STRATEGIES/ATIVITIES	RESOURCES	EVALUATION
Classroom routines	Léxico e Gramática <i>Conhecer vocabulário simples do dia-a-dia</i> Identificar os dias da semana.	Weather vocabulary; Today, yesterday and tomorrow; Days of the week; Months of the year;	Pupils update the daily calendar chart. Teacher writes the lesson and the summary on the board.	Weather and daily chart (Attachment 1) ; Days, months, seasons and weather vocabulary cards White board White board marker	Assessment on the following:
Animals	Identificar os meses do ano.				
Animals	Léxico e Gramática <i>Conhecer o vocabulário com base nos temas apresentados</i> Identificar vocabulário relacionado com animais. Animais e sons. Animais do jardim zoológico. Animais de quinta.	City, zoo, farm, dolphin, lion, owl, hippo, monkey, tiger, monkey, tiger, crocodile, chickens, roosters, pig, sheep, cow	Pre-reading: In order to introduce the topic, the farm and wild animals' vocabulary learnt previously, some flashcards are presented. The word "city" will be taught. Pupils repeat and gesture accordingly. Pupils are presented with the book's cover and start its exploration by predicting and questioning.	Story flashcards (Attachment 13) Computer Interactive board Internet	Pupils ability to perform according to vocabulary stimuli.
Animals	Léxico e Gramática <i>Conhecer o vocabulário com base nos temas apresentados</i> Identificar vocabulário relacionado com animais. Animais do jardim zoológico. Animais da quinta. <i>Compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua</i> Usar <i>lexical chunks</i> ou frases que contenham: articles a/ an, the; nouns in the singular and in the plural -s/-es;	City, zoo, farm, dolphin, lion, owl, hippo, monkey, tiger, monkey, tiger, crocodile, chickens, roosters, pig, sheep, cow, long neck, stomp, run, swim, stand up, can/can't roar, swim o'clock/ at half past eight/ at nine o'clock/ at half past nine/ at ten o'clock/ at half past nine/ at ten o'clock/ at half past ten/ at eleven o'clock/ at half past eleven/ at twelve o'clock, run, eat leaves, stand up; at eight	While reading: Pupils listen and watch the story images. Some deliberate questions are asked in order to help them to predict what animal they are going to visit next. Pupils gesture and make sounds accordingly when they hear the keywords. Teacher points to the watches in order to enhance the time and its changing. (Plan B: if there will be any problem with the internet connection, the story will be presented by a powerpoint presentation - Attachment 14)	Computer Interactive board Calameo presentation Powerpoint presentation	Pupils ability to perform vocabulary stimuli and to recognize the words;
Animals					
Animals and time	Compreensão oral <i>Compreender palavras e expressões simples</i> Identificar as horas.				

	<p>Leitura</p> <p><i>Compreender frases e textos muito simples.</i></p>	<p>City, zoo, farm, dolphin, lion, owl, hippo, monkey, tiger, monkey, tiger, crocodile, chickens, roosters, pig, sheep, cow, long neck, stomp, can/can't roar, swim, run, eat leaves, stand up</p> <p>dolphin, lion, owl, hippo, monkey, tiger, monkey, tiger, crocodile, chickens, roosters, pig, sheep, cow, long neck, stomp, can/can't roar, swim, run, eat leaves, stand up</p>	<p>Post reading:</p> <p>Pupils do a comprehension quiz on the Kahoot platform, answering questions in groups about the story by using their tablets or cellphones. (Plan B: If there will be an internet connection problem, the Kahoot quiz will be presented by a powerpoint presentation (Attachment 15) and it will be given four cards (Attachment 16) of different colours to each pupil- they will have to raise the cards according to the colour of the answer. (Plan C: If pupil's don't bring their tablets and cellphones, the teacher's strategy will be changed and it will be done a comprehension quiz on the Plickers platform)</p> <p>Pupils are asked which animal in the story is their favourite. Pupils will draw this animal and complete the sentence on their notebooks: "My favourite animal is the _____. The _____ goes/can_____". Then, they will show and read it to the class.</p> <p>Pupils give their opinion about the activities by making the gesture thumbs up/ down according to what they felt .</p>	<p>Tablets Cellphones Internet White board Interactive board Computer Kahoot platform</p> <p>Notebook Pencil Crayons Whiteboard Whiteboard marker</p>	<p>Pupils ability to work collaboratively.</p> <p>Pupils autonomy.</p> <p>Pupils ability to answer some questions about the story.</p> <p>Pupils creativity</p>
--	--	--	---	---	---

Lesson procedures

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p>Step 0 (warming up)</p> <p>The teacher starts the lesson by updating the daily chart, asking pupils some questions: “What day is today? What day is it tomorrow? What day was yesterday? We are in ___? How is the weather? Is it sunny/rainy...? Is it hot/ cold?”</p> 		<p>Language skill Strategic skill</p>	<p>5'</p>
<p>Teacher writes the lesson number, the date and the summary on the whiteboard.</p> <p>Step 1 (Pre-reading)</p> <p>Teacher shows pupils some flashcards related to the topic and to the story in order to check if they know the vocabulary and asks pupils to create a gesture and to make the animals sounds.</p> <p>What animal is this? Yes, it's a lion. The lion goes...? Yes! Very good! The lion roars.</p> <p>What animal is this? Yes, it's an owl. The owl goes hoo, hoo.</p>		<p>Learning skill Strategic skill Language skill</p>	<p>10'</p>
<p>Step 2 (while-reading)</p> <p>Teacher projects the story on the whiteboard, using the <i>calameo</i> platform (however, if the internet won't work, teacher will show pupils the powerpoint presentation). While telling pupils' the story, she asks them to make gestures or sounds according to the animal and asks them to predict what animal is next.</p> 		<p>Learning skill Strategic skill Language skill</p>	<p>20'</p>

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p>Can you guess what animal is next?</p> <p>Step 3 (post reading) In order to check pupils story comprehension, they will do an online comprehension quiz on the Kahoot platform. The teacher explains to the pupils what they will have to do in order to play. They will work in groups and they will use their cellphones or tablets to answer the questions.</p>   <p>However, there's also the possibility that internet fails, so the teacher created the plan B: pupil's will play the Kahoot quiz by watching a powerpoint presentation and they will have to show a card according to the colour's answer.</p> <p>The teacher also plans a plan C, because there's also the possibility that there won't be enough digital resources in the classroom for all the groups, so she also planned a Plickers quiz: pupils will answer questions individually about the story by using the correct plicker card letter position.</p>		<p>Language skill Strategic skill Sociocultural skill Learning skill</p>	<p>15'</p>
<p>Step 4 (Drawing and writing activity) After listening to the Teacher's instructions, pupils will draw their favourite animal in their notebooks and write and complete the sentence: "My favourite animal is the _____. The ___ goes/can_____". Then they will have to show it to the class.</p> <p>My favourite animal is the cow. The cow goes moo, moo. My favourite animal is the bear. The bear can stand up.</p> <p>Propably, pupils will have to finish it at home as a homework activity.</p>		<p>Language skill Strategic skill Learning skill</p>	<p>7'</p>
<p>Step 5 (thumbs up-down) Teacher will ask pupils if they like the activities. If they do, they will make the gesture of thumbs up, if they don't, they will do the opposite.</p> 		<p>Strategic skill</p>	<p>3'</p>

Evaluation

Teachers evaluation:

to reflect if the topic and materials have been adequate;

to reflect if the time was enough;

to reflect if they can work in groups;

to reflect if the use of tablets and cellphones can be positive and useful resources for the classroom;

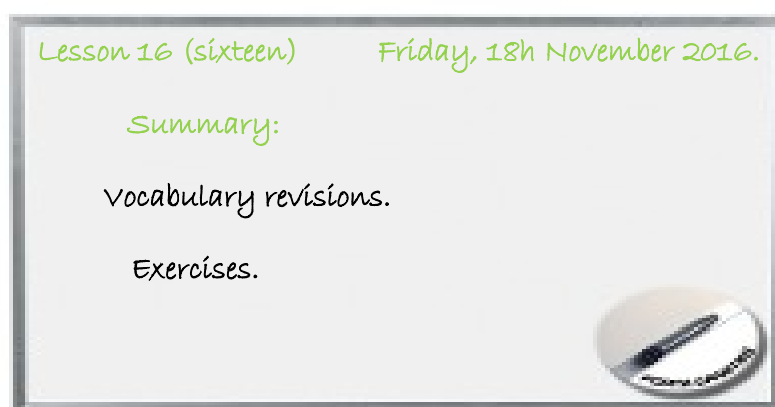
to reflect if pupils learn through stories;

to reflect if students learn through gamified tasks.

6. Fourth Lesson plan:

- Pupils already know the wild and the farm animals' names in English.
- Pupils already know the time in Portuguese.
- Pupils already know the action verbs (eat, swim, jump, stomp and sing).

Summary




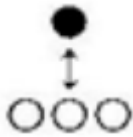
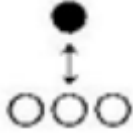
Contents	Strategies	Attitudes
<p><i>Lexical</i></p> <p>Farm animals</p> <p>Wild animals</p> <p>Animals sounds</p> <p>Animals actions</p> <p>The time</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Revising and consolidating vocabulary learnt previously; - Listening and reading "Pop quiz in class!" and answering some questions about it; - Revising some lexical chunks (a/ an and the); - Revising the animals names exercise; - Miming game. 	<p>Interest and respect towards the others;</p> <p>Autonomy;</p> <p>Pupil's ability to recognize and say the animal's names in English;</p> <p>Pupil's ability to recognize the unit vocabulary;</p> <p>Pupil's ability to work collaboratively;</p>

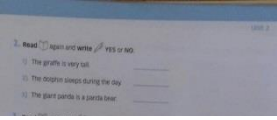

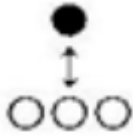
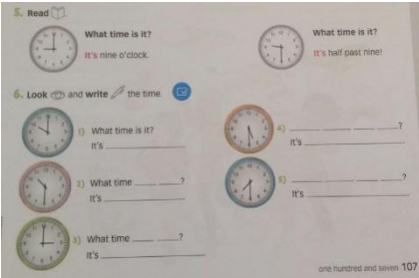
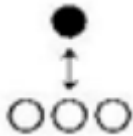
Metas Curriculares and Planning









TOPIC	OBJECTIVES	VOCABULARY	STRATEGIES/ATIVITIES	RESOURCES	EVALUATION
Classroom routines	<p>Léxico e Gramática <i>Conhecer vocabulário simples do dia-a-dia</i> Identificar os dias da semana.</p> <p>Identificar os meses do ano.</p>	<p>Weather vocabulary; Today, yesterday and tomorrow; Days of the week; Months of the year;</p>	<p>Pupils update the daily calendar chart. Teacher writes the lesson and the summary on the board.</p>	<p>Weather and daily chart (Attachment 1); Days, months, seasons and weather vocabulary cards White board White board marker</p>	<p>Assessment on the following:</p>
Animals	<p>Léxico e Gramática <i>Conhecer o vocabulário com base nas temas apresentados</i> Identificar vocabulário relacionado com animais. Animais e sons. Animais do jardim zoológico. Animais de quinta.</p> <p><i>Compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua</i> Usar <i>lexical chunks</i> ou frases que contenham: articles a/ an, the; nouns in the singular and in the plural -s/-es;</p> <p>Escrita <i>Utilizar palavras conhecidas</i> Legendar sequências de imagens.</p> <p>Leitura <i>Compreender frases e textos muito simples</i> Identificar vocabulário</p> <p>Compreensão oral <i>Compreender palavras e expressões simples</i> Identificar as horas.</p> <p>Interação oral <i>Interagir com o professor e/ou com os colegas em situações muito simples e previamente preparadas</i> Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados.</p>	<p>Chicken, rooster, duck, goat, turkey, horse, pig, sheep, cow, donkey, crocodile, dolphin, giraffe, hippo, monkey, tiger, bear, lion, elephant, owl, stomp, stand up, swim, can/can't roar, swim o'clock/ at half past eight/ at nine o'clock/ at half past nine/ at ten o'clock/ at half past ten/ at eleven o'clock/ at half past eleven/ at twelve o'clock, run, eat leaves, stand up; at eight o'clock.</p>	<p>In order to check and consolidate what pupils learnt in the previous lessons and also in the story, they will do a listening and reading exercise ("Pop quiz in class") of the student's book (page 42) (Attachment 17), which will be projected in the interactive board. Then, they will answer some questions about the text (page 43). (Attachment 18) After that, they will label a picture dictionary related to both farm and wild animals and do one exercise about the time (page 46). (Attachment 19)</p> <p>Then, in order to revise the time, pupils will do some exercises of their student's book (page 107), in which they have to ask and according to the pictures. (Attachment 107)</p> <p>Pupils will be guided by the teacher during these tasks.</p> <p>Pupils will play a mime game: they will have to perform according to the story flashcards given by the teacher. They will have to make gestures and sounds to help the colleagues to find out which animal is it. The winner is the pupils who guess the animal first.</p>	<p>Student's book Interactive board Internet</p> <p>Story flashcards (Attachment 12)</p>	<p>Pupils capacity to identify vocabulary by listening to the text;</p> <p>Pupils ability to recognize the animals' pictures, to say and to write their names in English.</p> <p>Pupils ability to identify the time according to the given exercise.</p> <p>Pupils ability to work individually.</p> <p>Pupils ability to identify the time according to the given exercise.</p> <p>Pupils capacity to identify vocabulary by listening to the teacher;</p>

			Pupils give their opinion about the unit activities by going to the board and putting a tick under the happy or the sad face, previously drawn on the board.	Whiteboard Whiteboard markers	
--	--	--	--	----------------------------------	--

Lesson procedures

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p>Step 0 (warming up) Teacher starts the lesson by updating the daily chart, asking pupils some questions: "What day is today? What day is it tomorrow? What day was yesterday? We are in ___? How is the weather? Is it sunny/rainy...? Is it hot/ cold?"</p>  <p>Teacher writes the lesson number, the date and the summary on the whiteboard.</p>		<p>Learning skill Strategic skill</p>	5'
<p>Step 1 (Listening and comprehension) Pupils will listen and read the "Pop quiz in class!" text and then they will answer some questions.</p>		<p>Language skill Strategic skill Learning skill</p>	15'

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p>Now, open your books on page 42. We are going to listen to a pop quiz, like the one we did in last class. Is it the same? No, it's not. The teacher is not using the computer and pupils aren't using their tablets, like you did.</p>  <p>Did you like the story? Did you understand it? Hum... Let me see! Now, you'll have to answer to some questions about it. Let's do it together.</p> <p>Step 2 (Revising the animals' vocabulary)</p> <p>Pupils will label the animals according to the pictures. Teacher writes the animals names on the white board with the pupils' help.</p>  <p>Now, open your books on page 46. Do you remember all the animals' names? Ok! Let's check it. The first one is a ____? Yes, it's a chicken! Very good! Do you know how do we write chicken?</p>		<p>Language skill Strategic skill Learning skill</p>	<p>10'</p>
<p>Step 3 (Time revision)</p> <p>Pupils will answer some questions about the time. They will have to ask and answer to some questions according to the watches images. Teacher corrects the exercises orally while she checks the pupils' books.</p> 		<p>Language skill Strategic skill Learning skill</p>	<p>10'</p>

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p><i>Now open your books on page 107. Let's look at the first watch. What time is it? Is it nine o'clock? Let's look at the first watch: what time is it?</i></p> <p style="text-align: center;">Step 4 (Mime game)</p> <p>Pupil's will play a mime game according to the vocabulary learnt previously. They choose a flashcard and they have to mime the animal by creating gestures and making sounds. The first pupil who guesses the animal wins and he/ she is the next player.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 10px;">   </div> <p style="text-align: center;">Step 5 (Happy or sad face)</p> <p>Teacher asks pupils to go to the board and to give their opinion about the class by drawing a cross according to what they feel about the lesson.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p style="text-align: center; color: green; font-size: small;">Final assessment chart</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 5px;">   </div> </div>	<div style="text-align: center; margin-top: 200px;">  </div> <div style="text-align: center; margin-top: 200px;">  </div>	<p>Language skill Strategic skill Learning skill</p> <p style="text-align: center; margin-top: 200px;">Strategic skill</p>	<p style="text-align: center; margin-top: 200px;">15'</p> <p style="text-align: center; margin-top: 200px;">5'</p>

Evaluation

Teachers evaluation:

to reflect if the topic and materials have been adequate;

to reflect if the time was enough;

to reflect if pupils learnt the topic and if they are able to apply the all the vocabulary learnt.

Bibliography

- Abreu, C.; Esteves, V. (2016) *Let's Rock 4*. Porto: Porto Editora
- Cruz, M. (31/10/2016), *Recursos Didáticos para o Ensino do Inglês no 1º CEB*. Material em pdf
- Cruz, M.; Tavares, S.; Moreira, A. *CreActividades + 'Appy Teaching = 21st Century Skills na aula de espanhol e inglês como LEs, 2015 (Comunicação)*
- Dujmović, M. (2006). Storytelling as a method of EFL Teaching in: *Pregledni rad*, 75-88.
- Figueroa, J. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning In: *Digital Education Review*, 21, 32-54. [Http://greav.ub.edu/der](http://greav.ub.edu/der)

Webgraphy

<http://www.bornfree.org.uk/>

<https://pt.calameo.com/read/004825880289d03ab82a9>

https://create.kahoot.it/?_ga=1.109622659.703415881.1466367413&deviceId=d037d4b9-b44d-4e78-a233-7a12c9ab9086R#quiz/5ff59eef-a185-400d-813f-94d3bef3b38a

file:///C:/Users/User/Downloads/quotes21stCenturyLearningUsingBlockPartyProtocal_5page.pdf

<https://www.plickers.com/library?folder=5828701ecad9840400fbfa11>



Colégio Nossa Senhora de Lourdes

Unit plan: *Let's boogie!*



November 30th and December 2nd 2016.

Class:	4º B
Lessons:	20 and 21
Level:	A1
Teacher:	Marta Fortunato
Coordinators:	Doutora Paula Mendes and Professor Doutor Mário Cruz

INDEX

INTRODUCTION

1. PEDAGOGICAL AND DIDATIC JUSTIFICATION	3
2. UNIT PLAN	8
3. FIRST LESSON PLAN	9
Summary	9
Contents	9
Lesson plan	10
Lesson Procedures	13
Evaluation	18
4. SECOND LESSON PLAN	19
Summary	19
Contents	19
Lesson plan	20
Lesson Procedures	23
Evaluation	27
5. BIBLIOGRAPHY	28
6. ANNEXES	29

Let's boogie! Unit plan

Introduction

In this unit, pupils will study topics related to body and physical description. These themes will be explored through attractive and significant materials and resources. This plan is organized in four parts: 1) the pedagogical and didactic justification; 2) unit plan; 3) lesson plan and procedures for each lesson; and 4) bibliography.

1. Pedagogical and Didactic justification

In this unit, the four basic skills that will be worked on are: listening, speaking, reading and writing. All the activities will focus on communication in order for pupils to acquire or improve their linguistic, intercultural, pragmatic and learning skills.

The unit that I will teach is “Let’s boogie!” and the vocabulary taught is related to “parts of the body” (head; hair; face; eye/eyes; ear/ears; mouth; nose; body; tummy; knees; toes; shoulder/ shoulders; fingers; arm/ arms; hand; leg; foot/feet;) “physical description” (tall; short; big; small; blonde/ brown hair; black eyes; long arms/ nose). Colours will also be revised (black; blue; red; yellow; orange; green; pink; purple; brown).

Pupils will work in groups. Teacher will be able to observe if they can work in collaboration.

According to the class’ English teacher, pupils already know all the parts of the body. For this reason, this unit was planned in order to diagnose pupil’s knowledges and to revise the vocabulary learnt.

I decided to include non-digital games in this unit plan which will also be played, because I believe that games have an important role in Primary Teaching. First of all, they are fun, which is extremely important, because they can help activate pupils who may have been inactive before, due to lack of interest. According to my experience in teaching, keeping pupils active is very important, because teaching will never be effective, if they aren’t engaged within the learning process. Second, games also have an important role in

helping participants to build relationships, and to feel equal. They can promote collaboration among them. Playing games in the classroom can also help create a friendly and positive atmosphere and an exciting learning environment. Third, by using games in the classroom the teacher empowers students and gives them responsibility, allowing them to do more on their own, and that can increase their confidence level (Langran & Purcell, 1994). Fourth, games also allow shy pupils and pupils with low self-esteem, not only when playing takes place in smaller groups, because they have the chance to speak in front of fewer audience instead of having to express themselves in front of the whole class, but also because, sometimes it is easier to disinhibit when playing a game, due to the informal context and the emphasis is focused on fluency rather than grammatical correctness (idem).

The first game to be played is making a puzzle of a known character: Sarah, one of the main characters of the last unit plan story. Pupils don't know what they are going to find, so it is a surprise. I chose this activity in order to stimulate their curiosity towards the unknown (Superfine, 2002) and to test their ability to solve a question by working in groups. When they finish the puzzle, they will recognize the character and then the lesson exploration begins. Children are eager to learn and they love to explore new things to understand what surrounds them (Stephens, 2007). This activity also helps pupils to activate their memory related to laterality (left and right). The second game that will be played is "The beetle dice" game: pupils will have to draw a monster according to the game mechanics. In this activity, creativity and collaboration will be taken into account. Pupils are social beings, so it is very important to find every opportunity to let them work together, not only because it encourages the speaking and listening skills development, but also because it teaches to achieve their goals together (Cruz, 2016). The third game is related to the story. Each group has to show the monster's picture according to its description.

In this unit plan, I introduced some gamified activities in both lessons, not only because it is my thesis topic, but also because I believe it's an effective way to teach a foreign language. According to Foncunbierta & Rodrigues (2015), the introduction of gamification's game elements (punctuation, a leaderboard, badges...) and thinking, such as challenges and competition in the learning activity, can enrich and engage pupils to

the learning experience (idem). Pupils will complete the tasks according to the game mechanics and those who finish their task within the time limit will win a point and will put up on a star on the leaderboard. Pupils will receive feedback of what they did and they all have the same opportunities to win. During the accomplishment of the tasks, I will be able to observe if pupils learn through gamified tasks, their participation (if they are willing to continue the tasks, even if they are losing) their motivation and how they react when they win or lose. The leaderboard will be on the wall, so the four group elements will be able to see how many stars they have won. Therefore, I believe that competitiveness will have an important role in both lessons, because everyone wants to be winners and I want to observe their reactions, attitudes and behaviour.

Realia resources will also be used to build background knowledge and vocabulary. It allows pupils to learn by using all the senses in the learning process. It is a powerful tool, because it allows pupils to feel, touch and hear. The use of realia is commonplace in the classroom and is widely considered to have great value in fostering an active teaching-learning environment (Cruz, 2016). In this unit plan, realia will be used in “the beetle dice” game with the huge dice and in the story, in order to create a feeling of “mystery” and “strangeness”. Pupils will try to guess what is in the box, by touching Shrek’s toy. Then, they will be shown the object and the mystery will be solved.

An intercultural story related to the topic will be presented. It will help to consolidate the unit vocabulary. It was written and created by me about the unit taught. I believe that through storytelling, it is possible to help pupils to become more aware of other cultures and promote a positive attitude towards the others, such as: respect, acceptance and appreciation (Dujmovic, 2006). It also develops positive attitudes to language learning and allows a natural exposure to the foreign language in context, lexis, grammar, discourse and pronunciation through patterns and repetitions in the narrative.

“Monsters don’t live under children’s bed” story is about two friends, Sarah and John, who travel around the four continents to meet five intercultural monsters and they describe them when they encounter them. This trip is due to Sarah’s fear of having a monster living under her bed and her friend tries to show her that her fear is not real,

because monsters can live in several places (under bridges or in spider webs, for example), but never under children's beds. When they see the monsters, they describe them. As they meet the monsters, Sarah describes them and ends her sentences by saying "I'm scared".

I chose this topic, for a personal reason: my nephew was afraid of sleeping at night, because he feared that there were monsters under his bed, as Sarah felt. Children sometimes confuse fantasy and reality, according to Piaget (1930). However, primary pupils love the mystery and they have some toys they play with, which are monsters. They even watch animated films, such as "Monsters and Co" or "Inside out" which have monsters as characters.

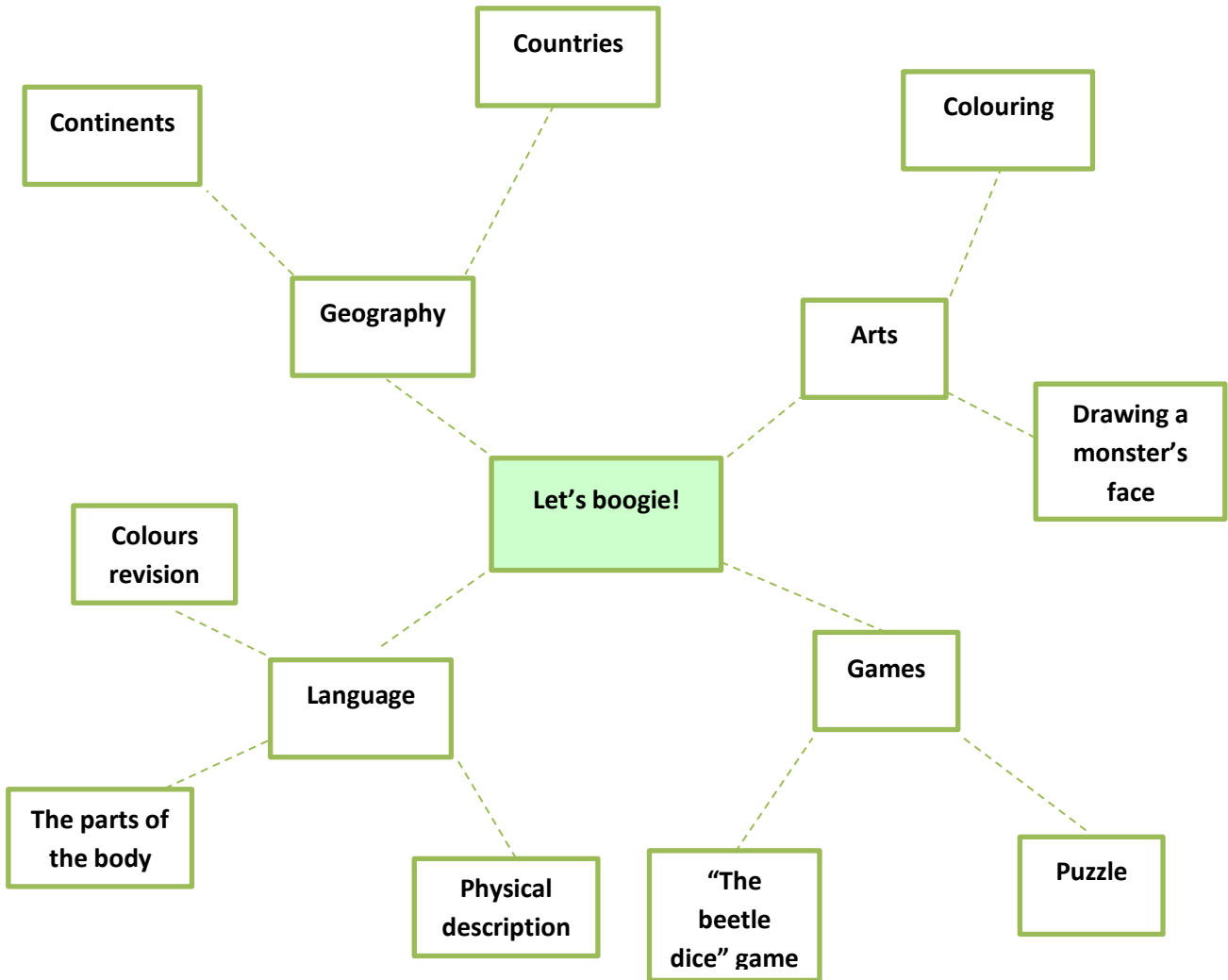
The story ends with the question "what is under Sarah's bed?" in order to develop pupil's critical thinking and creativity. They will be asked to wonder what was scaring the little girl and it will be interesting to hear and think about all their answers, because I'm sure they will all be very creative. Helping children to become better thinkers means a change in the way we think about things. Using stories with children to develop critical thinking can be "natural, familiar and sometimes fun" (Erkaya, 2005). If children love stories, they will love talking about them. Asking the right questions and providing the necessary support for them to answer will allow them to develop their thought processes.

To be a good teacher is more than transferring knowledge from teacher to student. It is about making students and teachers think, in order to prepare them to real life challenges (Ellison, 2010).

Creativity was also taken into account in this unit plan. There are several activities which encourage pupils' creativity, such as: drawing, answering the final story question and guessing what is in the box, for example. It is really important to encourage pupil's creativity, because it allows them to "express what the learnt" in their own way (Cruz, 2016), creating their own realities and their own solutions to their problems.

This unit plan was based on the "Metas Curriculares do Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico" and its objectives. Although, a more critical and specific reflection has been decided on as opposed to exclusively concentrating on the proposed program.

This unit plan also includes an interdisciplinary and critical pedagogy approach, that includes the following contents:



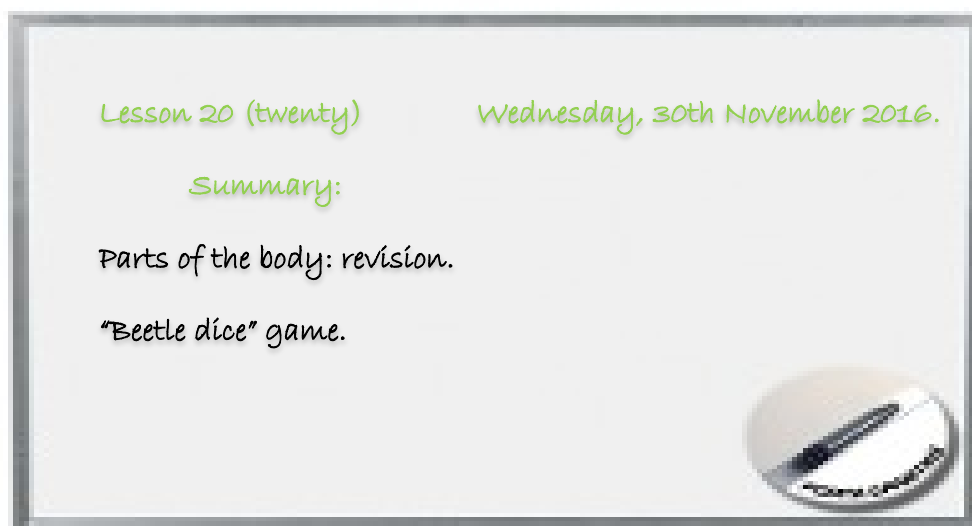
2. Unit plan

General Aims					
To teach vocabulary related to body parts. To show, to listen, to sing, to write, to create and to follow instructions during interactive activities.					
Strategies	Theoretical Contents			Intercultural Domain	Evaluation
	Communicative	Lexical	Grammar		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Puzzle making; ○ Labeling pictures; ○ Powerpoint presentation; ○ Repetition drills; ○ Body parts picture dictionary; ○ Realia; ○ "Beetle dice" game/ drawing activity; ○ Gap-filling worksheet; ○ Pupil's book; ○ Storytelling: "Monsters don't live under children's beds"; ○ Ordering the story activity; ○ Matching exercise worksheet; ○ Pictures; ○ Self-assessment worksheet; ○ Consolidation worksheet; 	<ul style="list-style-type: none"> ○ To hear and say the parts of the body; ○ To read, repeat and write simple words and phrases related to the topic; ○ To show and tell activity; 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Body parts vocabulary; ○ Adjectives related to physical description; ○ Cardinal numbers (revision); ○ Revising: colours; 	<p>Parts of the body:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>It's a leg/ foot/ feet/ shoulders/ arm...;</i> <p>Adjectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Brown hair;</i> ○ <i>Long black hair;</i> ○ <i>Long nose/ toes;</i> ○ <i>Big feet;</i> ○ <i>Sharp teeth;</i> ○ <i>She is short/ tall;</i> ○ <i>Her mouth is red;</i> <p>Have got:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>It has got sharp teeth;</i> ○ <i>It has got a tail;</i> ○ <i>It has got long legs;</i> ○ <i>It has got a long nose;</i> ○ <i>It has got a big mouth;</i> ○ <i>It has got big feet/ ears;</i> ○ <i>She has got two eyes/ two legs/ two ears.</i> ○ <i>It hasn't got arms or legs.</i> <p>To be:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>It's a leg;</i> ○ <i>Her hair is brown;</i> ○ <i>Her eyes are black;</i> ○ <i>I'm scared;</i> <p>Phrases:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Monsters don't live under children's beds;</i> ○ <i>They live in lakes, bridges, skies, spider webs or forest.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Countries; ○ Intercultural monsters of the world; 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Interest and respect towards the other; ○ Autonomy; ○ Collaboration; ○ Development of creativity during tasks; ○ Behaviour; ○ Completion of different tasks: reading, writing, drawing and speaking.
Resources					
Puzzle; realia; flashcards; gap-filling worksheet; powerpoint presentations; interactive whiteboard; notebook; pencil; rubber; colouring pencils; A3 sheet of paper; self-assessment worksheet; consolidation worksheet.					
Time			Types of work		
2 Sessions: 60 minutes + 60 minutes			Plenary; pair work; group work.		
Evaluation					
Oral and written; Continuous.					

3. First Lesson plan:

- Pupils already know the parts of the body in Portuguese and in English;
- Pupils already know the colours in English;
- Pupils already know the cardinal numbers in English;
- Pupils already know some adjectives related to physical description.

Summary



Contents

Contents	Strategies	Attitudes
Lexical	- Identifying some vocabulary related to the topic: parts of the body and physical description;	Interest and respect towards the others;
Parts of the body	- Revising colours;	Pupil's ability to work collaboratively;
Physical description	- Being able to say, read and repeat vocabulary related to the topic;	Autonomy;
Colours revision	- Making a puzzle and labeling it;	Pupil's ability to recognize language structures;
	- Reading and drawing activity;	Pupil's creativity;
	- Showing and telling activity;	Pupil's ability to write small sentences related to the topic.
	- Rehearsing a Christmas song.	




Metas Curriculares and Planning

TOPIC	OBJECTIVES	VOCABULARY	STRATEGIES/ACTIVITIES	RESOURCES	EVALUATION
Classroom routines	<p>Léxico e Gramática <i>Conhecer vocabulário simples do dia-a-dia</i> Identificar os dias da semana.</p> <p>Identificar os meses do ano.</p>	<p>Weather vocabulary; Today, yesterday and tomorrow; Days of the week; Months of the year;</p>	<p>Pupils update the daily calendar chart. Teacher writes the lesson and the summary on the board.</p>	<p>Weather and daily chart (Attachment 1); Days, months, seasons and weather vocabulary cards White board White board marker</p>	<p>Assessment on the following:</p> <p>Pupil's speaking skills.</p>
Parts of the body	<p>Domínio Intercultural <i>Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro.</i> Identificar partes do corpo humano.</p>	<p>Head; hair; face; eye/eyes; ear/ears; mouth; nose; body; tummy; knees; toes; shoulder/ shoulders; fingers; arm/ arms; hand; leg; foot/feet; tall; short; brown; black; blonde;</p>	<p>Pupils will be asked to do a puzzle by working in groups of six members. Each group will have the name of a colour (<i>Blues, Yellows, Reds and Greens</i>). They will be given a card with the group's colour, in order to identify each group.</p> <p>In order to introduce the topic and to check what pupils know about the topic, they will be given an envelope with puzzle pieces in it. They will have five minutes to complete the task.</p> <p>The group who finishes first will win a point and will stick on a star (which has the group's colour) on the leaderboard.</p> <p>Pupils will be asked what they see in order to check what they remember about the body parts.</p> <p>Then, they label the puzzle according to the lettered flashcards, by placing the vocabulary next to the body part.</p> <p>The team who finishes first will win a point and will stick on a star (which has the group's colour) on the leaderboard.</p> <p>In order to correct the activity, a PPT will be presented.</p> <p>As a future study reference, pupils will be given Sarah's body parts</p>	<p>Puzzle (Attachment 2) Word flashcards (Attachment 3) Powerpoint presentation (Attachment 4) Worksheet (Attachment 5) Notebooks. Colour cards (Attachment 6) Stars (Attachment 7) Leaderboard (Attachment 8) Notebooks.</p>	<p>Pupil's ability to work collaboratively.</p> <p>Pupil's autonomy.</p>
Physical description	<p>Léxico e Gramática <i>Identificar vocabulário relacionado com o corpo humano.</i> Rosto e corpo.</p>				
Revising colours	<p>Leitura <i>Compreender frases e textos muito simples.</i> Identificar vocabulário acompanhado por imagens.</p>				<p>Pupil's ability to read and to identify vocabulary.</p> <p>Pupil's reading skills.</p>

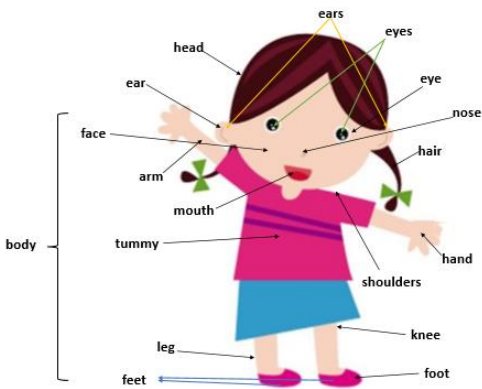

<p>Parts of the body</p> <p>Physical description</p> <p>Revising colours</p>	<p>Leitura <i>Compreender frases e textos muito simples.</i> Identificar vocabulário acompanhado por imagens.</p> <p>Léxico e Gramática <i>Identificar vocabulário relacionado com o corpo humano.</i> Rosto e corpo. Leitura <i>Compreender frases e textos muito simples.</i> Identificar vocabulário acompanhado por imagens. Escrita <i>Utilizar palavras conhecidas.</i> Preencher espaços lacunares, em textos muito simples, com palavras dadas. Domínio Intercultural <i>Conhecer-se a si e ao outro</i> Participar em jogos e pequenas dramatizações.</p> <p>Leitura <i>Compreender frases e textos muito simples.</i> Identificar vocabulário acompanhado por imagens. Escrita <i>Utilizar palavras conhecidas.</i> Preencher espaços lacunares, em textos muito simples, com palavras dadas.</p>	<p>Monster; head; hair; face; eyes; ears; mouth; nose, blue, yellow, pink, red, purple, black, orange, yellow, green and brown.</p>	<p>worksheet to glue into their notebooks.</p> <p>A dice will be shown to the pupils in order to introduce the new activity: “The beetle dice” game. They have to draw a monster’s face. The game mechanics will be explained by pointing to the instructions on the board:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- head; 2- hair; 3- ears; 4- eyes; 5- mouth; 6- nose. <p>Two volunteers will be called to help model the activity: one throws the dice and the other draws according to the board instructions and the dice number.</p> <p>The class will be divided into groups of six members. Each group will have the name of a colour (Blues, Yellows, Reds and Greens). One member of each group at a time comes and throws the dice in order to see what number the rest of the group has to draw.</p> <p>Then, pupils will complete a guided written worksheet in order to describe their monster’s face and they will present it to the class.</p> <p>The first group to finish wins a point and will stick on a star (which has the group’s colour) on the leaderboard.</p>	<p>A3 sheet Colouring pencils Pencil Rubber Dice (Attachment 9) Gap-filling worksheet (Attachment 10)</p>	<p>Pupil’s ability to draw according to instructions.</p> <p>Pupil’s writing skills. Pupil’s creativity. Pupil’s pronunciation.</p>
<p>Parts of the body</p> <p>Physical description</p>	<p>Domínio Intercultural <i>Conhecer-se a si e ao outro</i></p>	<p>Arms; hands; fingers; shoulders; legs; feet; toes; knees.</p>	<p>Pupils will do exercises 1 and 2 on pages 22 and 24 in their workbook (if they don’t have time,</p>	<p>Workbook (pages 22 and 24) (Attachment 11)</p>	<p>Pupil’s writing and reading skills.</p>

<p>Christmas</p>	<p>Participar em canções.</p> <p>Produção Oral <i>Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua.</i> Repetir rimas, chants e canções ouvidos em meios áudio e audiovisuais.</p>	<p>Christmas, Santa Claus; Christmas tree; presents; stocking.</p>	<p>they will do it at home as homework).</p> <p>Pupils will rehearse the Christmas song: "All I want for Christmas is you!" for the Christmas party.</p>	<p>Song's lyrics (Attachment 12) Powerpoint presentation (Attachment 13) Song's karaoke version (Attachment 14) Song audio (Attachment 15)</p>	<p>Pupil's ability to perform a Christmas song in English.</p>
------------------	--	--	--	---	--

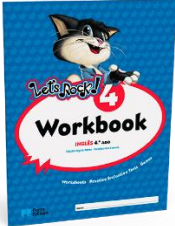


Lesson procedures

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p>Step 0 (warming up)</p> <p>Teacher starts the lesson by updating the daily chart, asking pupils some questions:</p> <p><i>What day is today? What day is it tomorrow? What day was yesterday? We are in ___? How is the weather? Is it sunny/rainy...? Is it hot/ cold?</i></p>  <p>Teacher writes the lesson number, the date and the summary on the whiteboard.</p> <p><i>Today is lesson number twenty! And today is Wednesday, 30th November 2016.</i></p>		<p>Language skill Strategic skill Learning skill</p>	<p>5'</p>
<p>Step 1 (vocabulary revision)</p> <p>After the classroom routines, teacher asks pupils to close their notebooks and to put them under their desks.</p> <p><i>Now, put your notebooks and books under your desk, please!</i></p> <p>Pupils will be divided into groups of six and they will be given a card with the group's colour (<i>Blues, Yellows, Reds and Greens</i>). Each group will be given an envelope with some puzzle pieces in it and they will be asked to do it.</p> <p><i>Today, you are going to work in groups. I want you to sit in same order as Professor's Rui class. You are the Yellows! Take your card! You are the Reds! Take your card! Now, take this envelope. You can't open until I say so. Now you can open. Do you know what is this? Yes, it's a puzzle! Do you like puzzles? I do! Now, you can make your puzzle. You have five minutes. The group who finishes first wins a point!</i></p>		<p>Language skill Strategic skill Learning skill</p>	<p>15'</p>

Strategies	Social forms	Skills	Time															
<div data-bbox="347 250 561 555" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="145 577 770 638">After finishing their task, teacher asks pupils if they know the puzzle's character.</p> <p data-bbox="145 674 802 734">Who is she? Do you remember her name? Yes, that's Sarah. She came to our class today.</p> <p data-bbox="145 770 751 831">Then, each group will label Sarah's parts of the body by using small word flashcards.</p> <p data-bbox="145 866 791 960">Now, take this word flashcards. You have to put the word in the correct part of Sarah's body. You have five minutes. Go!</p> <div data-bbox="300 1001 651 1279" data-label="List-Group"> <table border="0"> <tr> <td>head</td> <td>mouth</td> <td>knees</td> </tr> <tr> <td>hair</td> <td>nose</td> <td>arm</td> </tr> <tr> <td>face</td> <td>body</td> <td>hand</td> </tr> <tr> <td>eye</td> <td>tummy</td> <td>leg</td> </tr> <tr> <td>ear</td> <td>shoulders</td> <td>foot</td> </tr> </table> </div> <p data-bbox="145 1357 807 1451">After they finish their task, pupils will correct it through a PPT presentation and the teacher asks some questions in order to help them to describe Sarah.</p> <p data-bbox="145 1487 807 1615">And the winner is _____! Well done! Go to the leaderboard and put your star on it! Can we correct, now? Ok. Let's look at the board! Look! It is Sarah again. Let's look at Sarah's parts of the body: here is her head/ hair/ face...</p> <div data-bbox="242 1630 702 2000" data-label="Image"> </div>	head	mouth	knees	hair	nose	arm	face	body	hand	eye	tummy	leg	ear	shoulders	foot			
head	mouth	knees																
hair	nose	arm																
face	body	hand																
eye	tummy	leg																
ear	shoulders	foot																

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p>How many eyes has Sarah got? Yes, she has got two eyes. What colour are her eyes? Yes, they are black? Are they big or small? Her hair is brown. If her hair was yellow, Sarah would be a blonde girl. How many arms/ legs has she got? Yes, she has got two arms/ legs. What colour is her mouth? Is Sarah tall or short?</p> <p>As a future study reference, pupils will be given Sarah’s body parts worksheet to glue into their notebooks.</p> <p>Now, open your notebooks. Here is Sarah’s body. Remove the back sticky part like this and stick into your notebooks like this.</p>  <p>Pupils are asked to put their notebooks under their desks.</p> <p>Step 2 (“Beetle dice” game)</p> <p>A dice will be shown to the pupils in order to introduce the new activity: “The beetle dice” game.</p> <p>Do you know what is this? Yes, it’s a dice. What are we going to do now? Yes, we are going to play a game! You will have to draw a monster’s face.</p> <p>The game mechanics will be explained by pointing to the instructions on the board:</p> <div style="border: 2px dashed green; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <ol style="list-style-type: none"> 1. head; 2. hair; 3. ears; 4. eyes; 5. mouth; 6. nose. </div> <p>Two volunteers will be called to help model the activity: one throws the dice and the other draws</p>		<p>Language skill Strategic skill Learning skill Sociocultural skill</p>	<p>20’</p>

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p>according to the board instructions and the dice number.</p> <p><i>I need two volunteers. Come here, please! We are going to show how to play! Please, Miguel, throw the dice and we've got number four. Let's look at the board and you, Matilde, have to draw eyes on your monster's face. You can draw one, two or more eyes! One member of each group will throw the dice and the others have to draw according to the number. Each of you will have the opportunity to come here and throw the dice. Did you understand what do you have to do? Yes? So, let's play!</i></p> <div data-bbox="323 689 515 891" data-label="Image"> </div> <p>Pupils will complete a guided written worksheet in order to describe their monster's face and they will present it to the class. The first group who finishes on time wins the task!</p> <p><i>Ok! All the monsters are finished! Well done! Now, you are going to describe your monster. You have to complete this worksheet and then you are going to read it to your classmates. You have seven minutes! The clock is ticking! Go!</i></p> <p>1. Describe your monster's face according to the images order.</p> <div data-bbox="217 1335 593 1384" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="167 1400 667 1684" data-label="Form"> <p>My monster's name is _____</p> <p>It has got _____</p> <p>It has _____</p> <p>It _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>It is _____</p> </div> <p><i>And the winner is _____! Well done! Go to the leaderboard and put your star in it. The _____ are winning! Well done, group! We only know who is going to win in the next lesson! So, _____ you still can be the winners!</i></p>			

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p>Step 3 (Workbook exercises)</p> <p>Pupils will do exercises 1 and 2 on pages 22 and 24 in their workbook (if they don't finish during the class, they will finish it at home as homework).</p> <p><i>Did you enjoy the game? I loved all your monster's faces! You draw very well. I'm so proud of you! Now open your workbooks on page 22. Let's read exercise 1. Do you understand what do you have to do?</i></p> 		<p>Language skill Strategic skill Learning skill</p>	<p>10'</p>
<p>Step 4 (Christmas song)</p> <p>Pupils will rehearse the Christmas song: "All I want for Christmas is you!" for the Christmas party and they will be given the song's lyrics to glue into their notebooks.</p> <p><i>We are going to listen to Mariah Carey's song "All I want for Christmas is you". João, please help me to give the song's lyrics to your classmates! All of you have the song's lyrics? Ok! Now, remove the back sticky part like this and stick it into your notebooks.</i></p> <p>All I want for Christmas</p> <p>I don't want a lot for Christmas There is just one thing I need I don't care about the presents Underneath the Christmas tree</p> <p>I just want you for my own More than you could ever know Make my wish come true oh All I want for Christmas is you</p> <p>I don't want a lot for Christmas There is just one thing I need, and I</p>		<p>Language skill Strategic skill Learning skill</p>	<p>10'</p>

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p>Don't care about the presents Underneath the Christmas tree</p> <p>I don't need to hang my stocking There upon the fireplace Santa Claus won't make me happy With a toy on Christmas day</p> <p>I just want you for my own More than you could ever know Make my wish come true All I want for Christmas is you</p> <p>Teacher sings the song with pupils and she also explains them the songs meaning and some vocabulary.</p> <p>Let's listen and sing. Do you know this song? Do you like it? Do you understand all the words? Do you know what "stocking" is?</p> <p>Bye bye! See you next Friday!</p>			

Evaluation

Teachers evaluation:
to reflect if the topic and materials have been adequate;
to reflect if the time was enough;
to reflect if they can work in pairs and in groups;
to reflect if students learn through gamified tasks.

2. Second Lesson plan:

- Pupils already know the parts of the body in Portuguese and in English;
- Pupils already know the colours in English;
- Pupils already know the countries in Portuguese;
- Pupils already know the continents names in English;
- Pupils already know certain adjectives related to physical description.


Summary

Lesson 21 (twenty-one) Friday, 2 nd December 2016.

Summary:

"Monsters don't live under children's beds" story.

Activities related to the story.



Contents

Contents	Strategies	Attitudes
<i>Lexical</i> Parts of the body; Colours; Adjectives; Physical description.	<ul style="list-style-type: none"> - Presenting a box with a hole; - Presenting a realia monster; - Showing a world map; - Presenting five intercultural monsters; - "Monster's don't live under children's beds" storytelling; - Questioning pupils about the story; - Reading and ordering worksheet; - Doing a self-assessment worksheet; - Singing a Christmas song. 	Interest and respect towards the others; Pupil's ability to work collaboratively; Autonomy; Pupil's ability to recognize and say the parts of the body in English; Pupils' ability to recognize the monsters' physical description by listening and reading a story in English; Pupil's critical thinking.
<i>Cultural</i> Cultural monsters Continents Countries		





Metas Curriculares and Planning




TOPIC	OBJECTIVES	VOCABULARY	STRATEGIES/ATIVITIES	RESOURCES	EVALUATION
Classroom routines	<p>Léxico e Gramática <i>Conhecer vocabulário simples do dia-a-dia</i> Identificar os dias da semana.</p> <p>Identificar os meses do ano.</p>	<p>Weather vocabulary; Today, yesterday and tomorrow; Days of the week; Months of the year;</p>	<p>Pupils update the daily calendar chart. Teacher writes the lesson and the summary on the board.</p>	<p>Weather and daily chart (Attachment 1); Days, months, seasons and weather vocabulary cards White board White board marker</p>	<p>Assessment on the following:</p>
Parts of the body	<p>Léxico e Gramática <i>Identificar vocabulário relacionado com os cinco sentidos</i> Touch (feel the fluffy dog).</p> <p>Léxico e Gramática <i>Conhecer vocabulário com base nos temas apresentados.</i> Identificar vocabulário relacionado com o corpo humano. Rosto e corpo.</p> <p>Domínio Intercultural <i>Conhecer algumas características do seu país e de outros países.</i> Localizar diferentes países no mapa.</p>	<p>Eyes; ears; nose; mouth; arms, hands; fingers; tummy; legs; feet; teeth; big; tall; Europe; Asia; America; Africa; Australia.</p> <p>Lake; bridge; sky; spider's web; forest; tail; long; sharp; wings; short; big; small; green; yellow; orange; purple; pink; black; Europe; Asia; America; Africa; Scotland; Denmark; Zanzibar; Japan; North Carolina;</p>	<p>Pre-reading: In order to introduce the topic, a box will be presented with a hole to pupils. They will be asked to guess what is in it. They will touch what is in the box and they will try to guess what it is. Then, the box will be opened and the mystery will be solved. In order to revise the vocabulary learnt in the previous lesson, pupils will describe the monster. After that, they will look at a world map and they will revise the continents' names. They will also be told that there are monsters which live in certain parts of the world and that they belong to some countries' cultures. Pupils will try to guess where the monster is from.</p> <p>Pupils are presented with the book's cover and start its exploration by predicting and questioning.</p> <p>While reading: Pupils listen to the story and some deliberate questions are asked in order to predict each country/ continent the characters are going to visit next. Pupils will have to show the monsters' pictures according to the story's description. Groups, who answer correctly, will win a point and will</p>	<p>Realia (Box) (Attachment 16) Realia (Shrek) (Attachment 17) World map presentation (Attachment 18) Monsters pictures (Attachment 19) Computer Interactive board Story powerpoint presentation (Attachment 20)</p>	<p>Pupil's ability to recognize the parts of the body and to say their names in English.</p>
Physical description					<p>Pupil's ability to work collaboratively.</p>
Revising Continents					<p>Pupil's ability to describe a monster.</p>
Revising Colours					<p>Pupil's capacity to identify world continents' names.</p>
					<p>Pupil's ability to work in groups.</p> <p>Pupil's creativity.</p>




Parts of the body	<p>Léxico e Gramática <i>Conhecer</i> <i>vocabulário com base nos temas apresentados.</i> Identificar vocabulário relacionado com o corpo humano. Rosto e corpo.</p> <p>Domínio Intercultural <i>Conhecer-se a si e ao outro.</i> Identificar-se a si e aos outros.</p> <p>Leitura <i>Compreender palavras e frases simples.</i> Ler pequenas frases com vocabulário conhecido.</p>	Lake; bridge; sky; spider's web; forest; tail; long; sharp; wings; short; big; small; green; yellow; orange; purple; pink; black;	stick on a star (which has the group's colour) on the leaderboard.	Computer Interactive board Story powerpoint presentation (Attachment 20) Whiteboard and marker	Pupil's ability to recognize vocabulary by listening to the teacher and by reading short sentences.
Physical description					
Revising Continents					
Revising Colours	<p>Léxico e Gramática <i>Conhecer</i> <i>vocabulário com base nos temas apresentados.</i> Identificar vocabulário relacionado com o corpo humano. Rosto e corpo.</p> <p>Leitura <i>Compreender palavras e frases simples.</i> Ler pequenas frases com vocabulário conhecido.</p> <p>Escrita <i>Utilizar, com ajuda, palavras conhecidas</i> Legendar imagens.</p>	Head; hair; face; eye/eyes; ear/ears; mouth; nose; body; tummy; knees; teeth; toes; shoulder/shoulders; fingers; arm; hand; leg; foot/feet; tall; short; brown; black; blonde.	<p>Post-reading: Pupils will be asked if there are monsters under children's beds and what could be under Sarah's bed. Then, teacher tells them that, sometimes, there is something under her bed and she gives some clues in order to help them to guess what it is. The teacher will show her dog's picture. Pupils (who will still be working in groups) will do an ordering and linking worksheet in order to check if they understood the story, the parts of the body and physical description topics. They will check their answers through a PPT presentation. Each group, who finishes the task, will win a point and will stick on a star on the leaderboard.</p>	Picture (Attachment 21) Ordering and linking worksheet (Attachment 22) Pencil Rubber Powerpoint presentation (Attachment 23)	Pupil's ability to do some exercises related to the story. Pupil's capacity to read and to understand short sentences in English.
Parts of the body					
Physical description					
Revising Continents	<p>Léxico e Gramática <i>Conhecer</i> <i>vocabulário com base nos temas apresentados.</i> Identificar vocabulário relacionado com o corpo humano. Rosto e corpo.</p> <p>Leitura <i>Compreender palavras e frases simples.</i> Ler pequenas frases com vocabulário conhecido.</p> <p>Escrita <i>Utilizar, com ajuda, palavras conhecidas</i> Legendar imagens.</p>	Head; hair; face; eye/eyes; ear/ears; mouth; nose; body; tummy; knees; teeth; toes; shoulder/shoulders; fingers; arm; hand; leg; foot/feet; tall; short; brown; black; blonde.	Pupils will do a self-assessment worksheet related to the "parts of the body" and "physical description" and a consolidation worksheet for homework.	Self-assessment worksheet (Attachment 23) Consolidation worksheet (Attachment 24)	Pupil's ability to do some revision exercises related to the topics.
Revising Colours					
Parts of the body					



<p>Christmas</p>	<p><i>Utilizar, com ajuda, palavras conhecidas</i> Legendar imagens.</p> <p>Domínio Intercultural <i>Conhecer-se a si e ao outro</i> Participar em canções.</p> <p>Produção Oral <i>Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua.</i> Repetir rimas, chants e canções ouvidos em meios áudio e audiovisuais.</p>	<p>Christmas, Santa Claus; Christmas tree; presents; stocking.</p>	<p>Pupils will rehearse the Christmas song: "All I want for Christmas is you!" for the Christmas party.</p>	<p>Song's lyrics (Attachment 11) Powerpoint presentation (Attachment 12) Song's karaoke version (Attachment 13) Song audio (Attachment 14)</p>	<p>Pupil's ability to perform an English Christmas song.</p>
------------------	--	--	---	---	--

Lesson procedures

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p>Step 0 (warming up)</p> <p>Teacher starts the lesson by updating the daily chart, asking pupils some questions:</p> <p><i>What day is today? What day is it tomorrow? What day was yesterday? We are in ___? How is the weather? Is it sunny/rainy...? Is it hot/ cold?</i></p>  <p>Teacher writes the lesson number, the date and the summary on the whiteboard.</p> <p><i>Today is lesson number twenty! And today is Friday, 2nd December 2016.</i></p>		<p>Learning skill Language skill Strategic skill</p>	<p>5'</p>
<p>Step 1 (Pre-reading)</p> <p>A box with a hole will be presented to the class. Pupils will try to guess what is in it by touching the unknown object. Then, the box will be opened and pupils will know what is inside of it.</p> <p><i>What is it? Can you guess? Is it a dog? Has it got hair? What do you think is it? Yes, it is Shrek! Shrek is an ogre! It is a monster! Is it big? How many eyes has it got? How many arms/ legs/ hands has it got?</i></p> 		<p>Learning skill Language skill Strategic skill Sociocultural skill</p>	<p>13'</p>

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p>Pupils will see a world map and they will revise the continents' names while teacher points to it and, then, they will try to guess where the monster is from?</p> <p>What continent is this? Yes, it's Africa. And we are in...? Yes, we are in Europe. Where are ogres from? Can you guess? Yes, it is from Europe. Ogres were invented in France.</p>  <p>The class will be divided into groups of six members. Each group will have the name of a colour (Reds, Blues, Yellows and Greens) and will be given five pictures of five monsters which will be described in the story they will listen to and read next.</p> <p>Here you have five pictures of five different monsters. They are Shrek's friends. They live in different countries! Look at their bodies! How many legs have they got? Are they scary? Do you know any of them? Do you know where they live?</p>  <p>Step 2 (While reading)</p> <p>During the storytelling activity, teacher will describe the five monsters. Each group will have to show the monster's picture according to its description. The first group who answers correctly will win a point. The answer will be shown in the story's powerpoint presentation. Groups, who answer correctly, will win a point and will stick on a star (which has the group's colour) on the leaderboard.</p> <p>I'm going to tell you a story and I'm going to give you some clues about the monsters. You must pay attention, because you have to show me the correct monster that I am describing. The groups who</p>		<p>Learning skill Language skill Strategic skill Sociocultural skill</p>	<p>15'</p>

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p><i>answer correctly will win a point and I will write it on the board! Do you understand what do you have to do? All the groups, who answer correctly, will win a point.</i></p> <p><i>Well done! Go to the leaderboard and put your star in it.</i></p> <p style="text-align: center;">Step 3 (Post-reading)</p> <p>Pupils will be asked if there are monsters under children’s beds and what could be under Sarah’s bed. Then, teacher tells them that, sometimes, there is something under her bed and she gives them some clues in order to help them to guess what it is. Teacher shows them her dog’s picture.</p> <p><i>What do you think? Are there monsters under children’s beds? I don’t think so! But, sometimes, I have something under my bed. It is small. It is black and it has got four legs. It has got two eyes, a long nose and long ears. Can you guess what is it? Ok! I will give you another clue: it goes “woof-woof”. Yes, that’s correct! It’s my dog. Here it’s picture.</i></p>  <p>Pupils will do an ordering and linking worksheet in order to check if they understood the story, the parts of the body and the physical description topics. They will check their answers through a PPT presentation. Each group will win a point for each correct answer and will stick on a star (which has the group’s colour) on the leaderboard.</p> <p><i>Now, you are going to do a worksheet. Let’s read it! Do you understand what do you have to do? Yes? The first exercise is to order the pictures according to the story and the second is a matching exercise: you have to match the picture according to the monster’s description. You may start! Use your pencils, please. Have you finished it? Ok, let’s look at the board and let’s check if your answers are correct! Look at the the first one! Is it the first? No? Which is it? Are you sure? Very good! Go to the leaderboard and put your star in it.</i></p> <p><i>And the winner of the four tasks is _____! Well</i></p>	<p style="text-align: center;">  </p> <p style="text-align: center;">  </p>		15'

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p><i>done, _____! Here's your reward! Nice job!</i></p> <p>Step 4 (Self-assessment and consolidation worksheet)</p> <p>Pupils will be given self-assessment and consolidation worksheets related to the “parts of the body” and “physical description” for homework.</p> <p><i>This is your homework for the next week. Please, keep it in your notebooks.</i></p> <p>Step 5 (Christmas song)</p> <p>Pupils will rehearse the Christmas song: “All I want for Christmas is you!” for the Christmas party.</p>	<p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;"></p>	<p>Learning skill Language skill Strategic skill</p> <p>Language skill</p>	<p style="text-align: center;">2'</p> <p style="text-align: center;">10'</p>

Evaluation

Teachers evaluation:
to reflect if the topic and material, including realia, have been adequate;
to reflect if the time was enough;
to reflect if they can work in groups;
to reflect if students learn through gamified tasks.

Bibliography

- Abreu, C.; Esteves, V. (2016) *Let's Rock 4*. Porto: Porto Editora.
- Cravo, A.; Bravo, C.; Duarte, E. (2014). *Metas Curriculares de Inglês: Ensino Básico 1º Ciclo*. Ministério da Educação e Ciência.
- Cruz, M. (31/10/2016), *Recursos Didáticos para o Ensino do Inglês no 1º CEB*. Material em pdf.
- Cruz, M.; Tavares, S.; Moreira, A. *CreActividades + 'Appy Teaching = 21st Century Skills na aula de espanhol e inglês como LEs, 2015 (Comunicação)*.
- Dujmović, M. (2006). *Storytelling as a method of EFL Teaching in: Pregledni rad, 75-88*.
- Ellison, M. (2010). *Make them think! Using literature in the primary English language classroom to develop critical thinking skills in: E-F@BULATIONS / E-F@BULAÇÕES*.
- Langran, John & Purcell, Sue (1994). *Language Games and Activities [Rafræn heimild]*. Network 2. Teaching Languages to Adults. London: Center for Information on Language.
- Piaget, J. (1930). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.

Webgraphy

https://play.google.com/music/preview/T7dq76qsty4v6os6avsplm6ufoe?lyrics=1&utm_source=google&utm_medium=search&utm_campaign=lyrics&pcampaignid=kp-

http://liberalarts.utexas.edu/psychology/_files/PDF/FacultyPDFs/WoolleyPDFs/fantasy_paper.pdf

www.toolsforeducators.com

file:///C:/Users/User/Downloads/quotes21stCenturyLearningUsingBlockPartyProtocal_5page.pdf

Annexes

Anexo 3

P.PORTO



Colégio Nossa Senhora de Lourdes

Unit plan: *Let's eat healthy food!*



January 11th, 13th and 18th 2017.

Class:	4º B
Lessons:	28, 29 and 30
Level:	A1
Teacher:	Marta Fortunato
Coordinators:	Dra Paula Mendes and Prof. Doutor Mário Cruz

INDEX

INTRODUCTION

1. PEDAGOGICAL AND DIDATIC JUSTIFICATION	3
2. UNIT PLAN	11
3. FIRST LESSON PLAN	12
Summary	12
Contents	12
Lesson plan	13
Lesson Procedures	16
Evaluation	22
4. SECOND LESSON PLAN	23
Summary	23
Contents	23
Lesson plan	23
Lesson Procedures	24
Evaluation	27
5. THIRD LESSON PLAN	30
Summary	31
Contents	31
Lesson plan	32
Lesson Procedures	33
Evaluation	37
6. BIBLIOGRAPHY	38
7. ANNEXES	40

Let's eat healthy food! Unit plan

Introduction

In this unit, pupils will study topics related to food, meals and time. These themes will be explored through attractive and significant materials and resources. This plan is organized in four parts: 1) the pedagogical and didactic justification; 2) unit plan; 3) lesson plan and procedures for each lesson; and 4) bibliography.

1. Pedagogical and Didactic justification

In this unit, the four basic skills that will be worked on are: listening, speaking, reading and writing. All the activities will focus on communication in order for pupils to acquire or improve their linguistic, intercultural, pragmatic and learning skills.

The unit that I will teach is "Let's eat healthy food!" and the vocabulary taught is related to food (cake/ rice/ meat/ cheese/ egg/ cereal/ spaghetti/ fish/ chips/ bread/ soup), fruits and vegetables (apple/ lemon/ pear/ strawberry/ orange/ grapes/ potato), drinks (milk/ water/ tea/ lemonade/ water/ tea/ orange juice), meals (breakfast/ morning snack/ lunch/ afternoon snack/ dinner), parts of the day (morning/ afternoon/ evening/ night). Time and numbers (*it's half past six/ it's eight o'clock*) will also be revised. Some grammar aspects will be developed, such as: "I like/I don't like", "I have..." and the articles "a/an", but in an implicit way.

The food vocabulary I will focus on is found in the "Let's Rock 4" textbook. However, during the accomplishment of some tasks, other words related to the topic may arise suggested by pupils, according to their food preferences and experiences. By letting pupils bring their own experiences and tastes to the classroom, the learning process becomes more meaningful and rewarding to them. In teaching, it is important to know how pupils learn: if they learn in a connected and related way, most of them will learn properly (Ausubel & Novak, 1983).

According to our school supervisor, pupils are already familiar with the vocabulary and the language structures, so I decided to plan a role of activities to diagnose, consolidate and revise what they already know. However, in my opinion, three lessons are not

enough to work on the topic, limiting me to the pupil's book and not being able to deepen the subject as I would like to. Our school supervisor also asked us to explore the pupil's book, not only because it is an internal institutional rule but also because pupils' parents like to help them study at home, so it will be easier for them if they know what their children are learning.

During the lessons that I planned and taught in the last two unit plans, pupils worked in pairs, in groups, individually and in plenary, allowing me to observe how they prefer to work and how they work better. In this unit plan, they will work in plenary, individually, but most of the time they will work in groups. I will try to keep the same groups as the previous lessons, because pupils seemed to like it and showed that they know how to work collaboratively. In my opinion, by working in groups, pupils are encouraged to become active learners by developing collaborative and co-operative and lifelong learning skills (Lelei, 2015). It also requires the establishment of a supportive environment where trust and co-operative learning can be nurtured. It promotes pupils' learning and achievement, allowing them to have the opportunity to learn from and to teach each other (*idem*). In this unit plan, the proposed activities are different from the previous ones, because they imply the use of creativity, the development of critical thinking and solving problems. Therefore the decision-making and the options must be discussed and taken together. I believe it will be interesting and important for me to observe how they will behave and react during these tasks and what decisions they will make.

I decided to use the same main characters as in the previous unit plans, in order to give pupils the sense of continuity, as if this unit plan was the third chapter of a story. Pupils already know Sarah and John, who are friends and they have already lived two adventures together: first, Sarah and John went to the zoo and, then, they travelled around the world to meet five intercultural monsters. In this unit, they are going to make a school project about food of the world. By using the same characters in the three unit plans, as if they were part of the lesson's routines, it helps children to feel more secure of what they are expected to (Pereira, 2014).

Creativity is one of the 21st century skills and it has an important role on teaching a second language. It is related to intelligence and it is a combination, an association and a transformation of known elements in order to get a new original result, making a variety of ways to solve the same problem possible (Barron & Darling-Hammond, 2008). It is a different way of teaching a topic and to empower pupils, who already use their creativity and imagination in the games and activities that they play. In this unit plan, creativity plays an important role in several activities, such as: in the rewriting of the song activity and in the solving-problem activity. I believe that it is going to be interesting to observe and to listen to their opinions, ideas and solutions to the presented problems.

This unit plan was based on Scott Thornbury's dogme language teaching, which is a communicative approach that encourages teaching without published textbooks and it is focused on communication among learners and teacher (Романова and Romanova, 2015). According to this approach, the most effective way of learning is through the interaction between teacher and pupils and amongst pupils themselves (Idem). Pupils are encouraged and exposed to real life experiences and communication and they feel more engaged in the accuracy of their message for genuine and authentic social interaction (Idem). Scott Thornbury also defends that "learning can be mediated through talk, especially talk that is shaped and supported (i.e. scaffolded) by the teacher" (Thornbury, 2005). The teacher's role is to facilitate the emergence of language and to encourage pupils to engage with the language learning process in several ways, such as through rewards, repetition and revising their performance (Романова and Romanova, 2015). I believe that it can be challenging for the teacher, because it is impossible to predict pupils' answers and attitudes.

Unlike the previous unit plans, in this one I made fewer resources and I decided to do some pupil's book exercises and fewer worksheets, in order to be able to guide the class in the teaching of the proposed topic and to let pupils use their creativity and their life experiences during the development of the tasks. This is what Thornbury calls "material-light" planning (Романова and Romanova, 2015). Pupils and teachers don't have to be attached only to published material and they are allowed to create their own materials, in order to make the learning process meaningful.

The first lesson will start with the “hangman” game. I decided to play a game to introduce the topic, not only because pupils like games and playing has an important role on this teaching level for being inclusive activities, which involve all the children catering different learning styles and different personalities (Georgiou, 2010), but also because they will have to find out what the lesson’s topic is, by working collaboratively: the class will have to decide which letters are missing and with each wrong letter guess, the man is drawn more and more and when the man is finished, he is hung and they all lose the game.

A song will also be presented in two different moments of the lesson. First, as a gap-filling exercise (pupils will have to listen to the song, in order to complete it with the words missing) and then, by working in groups, they will have to rewrite it according to their likes and dislikes. Their choices and decisions will be made in group, so they will work collaboratively and they will have to be creative. The original song ends in a silly way by asking: “Do you like fish ice cream?” and pupils will have to find a silly way to end theirs. I believe that it will keep pupils’ attention and they will express how they feel about it. “Fish ice cream” is something that they probably never tasted or even heard about, so it could be strange and unknown to them. The use of songs can help young learners improve their listening skills, pronunciation and it can also help them improve their speaking skills (Murphey, 1992). They are also useful tools in teaching vocabulary and sentence structures (idem). They can also be funny and motivating tools in teaching a foreign language.

This is the first time that I’m using a song in this class (except the Christmas song rehearsed for the Christmas party). I decided to teach one in this unit plan, because it is a different strategy and I want to keep pupils motivated. By letting them rewrite the song, I’m letting them be autonomous and I believe that they will feel empowered, because they are given an important role in the class. At the end, they will perform their songs.

Some activities will also be done, in order to revise time (which was planned and taught in my first lesson plan), as well as meals and parts of the day, which pupils have already learnt in the previous years. They are all about Sarah’s routine.

The first lesson ends with a creative and problem-solving activity. Pupils will be told that Sarah has got a problem and they will have to guess what it is. The teacher might give them some clues. According to Thornbury, at least one of the “language-focused tasks should aim to raise awareness and prime noticing capabilities through posing problems, without necessarily providing readymade answers” (Thornbury, 2005). Pupils must be creative not only to find out what the problem is, but also to find its solution, that must be based on clarity, credibility, significance and fairness (Cruz, 2016). This activity will help pupils to develop their critical thinking skills, implying the acquisition and assessment to reach a well justified conclusion (Idem). This kind of activity will help pupils face future problems and it is the teacher’s role to help pupils through questioning and helping them to think how to solve the problem by finding creative alternatives (Asari, 2014).

After finding what the problem is (Sarah’s empty fridge), pupils will write a shopping list, according to the meal previously given, and then they will go shopping. Some food realia and flashcards will be used. They will have to decide what Sarah needs to eat for breakfast/ lunch/ afternoon snack/ dinner.

I decided to use some realia in this activity (a cereal box, water bottles, spaghetti, potatoes,...), not only to provide a real life experience for pupils, but also, because it helps to make lessons memorable by bridging the topic that pupils are learning with their real life experience. Realia has the benefit of keeping pupils’ attention and prompting them to speak (Argawati, 2009).

I used realia in my three unit plans (the farm animals and a farm in the first one and a dice in the second one) and I believe that it can make the learning process more fun and memorable.

In the second lesson, I will tell a story about Sarah and John’s world food project. It is an interactive story in which pupils will have an important role: they will have to answer to Sarah and John’s emails to four pupils from four different countries: Madagascar, India, Italy and Portugal. The answers to these emails will be written by the class (which is divided into four groups), by following the given clues. Then, they will do a “show and tell” activity, in order to answer to the two main characters’ emails. In spite of having

revised and taught some language structures in the previous lessons and of reading and showing Sarah and John's emails, I don't know which language structures pupils will use (if they are going to use those that were taught by me, or others that they know) or if they are going to answer according to what is in the given clues, but one thing I'm sure: they will express what they have learnt in their own way (Cruz, 2016). My role as a teacher will be guiding and helping them if they ask. They may also use their notebooks and pupil's books for research if they like.

In this story, different typical meals will be presented from four different countries, which may cause strangeness to the class. For example, the traditional Madagascan breakfast is "Vary Soso and Kitoza", which is a soup rice and meat. We don't eat soup or meat for breakfast in Portugal, so pupils might find it strange and different. For this reason, in my opinion, storytelling can be used to show these differences in a less formal way, promoting positive attitudes, such as respect and acceptance towards the other cultures (Dujmović, 2006). In fact, while I was doing my research for the story, I found out that Italians don't like tea very much.

During the story telling, some deliberate questions will be asked, not only for keeping pupils' attention, but also to help them with some unknown vocabulary, such as brussels sprouts or carrots, for example.

The fourth email is written to Colégio Nossa Senhora de Lourdes' pupils. It will asked what they eat for afternoon snack. They will answer according to their personal experiences and habits or they use their creativity. It is a way to make them feel they are also characters of the story they are listening to and they have an importante role in it.

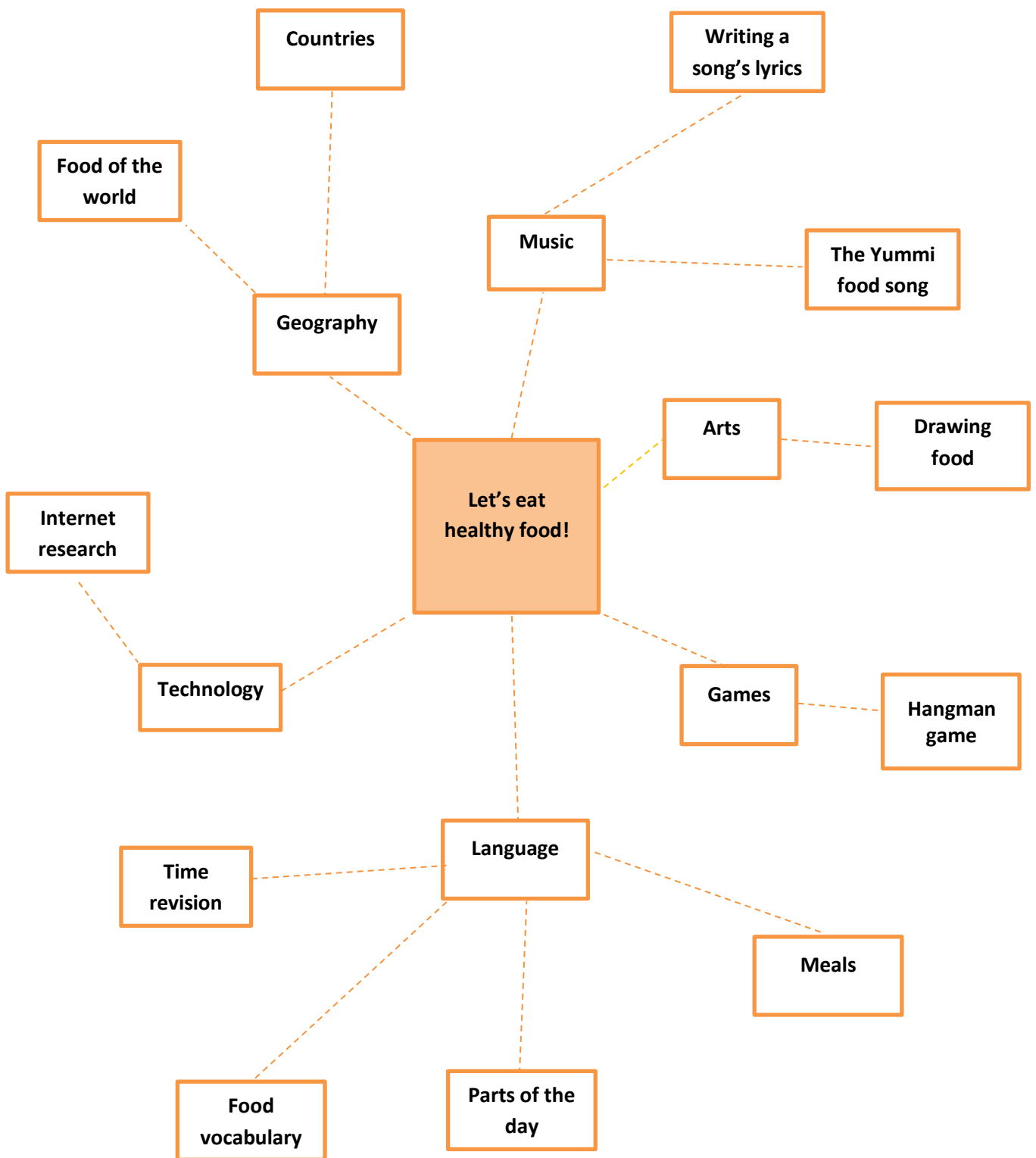
The story ends with a challenge: pupils will have to make their own food project by working in groups. In class, they are going to choose the country and divide the tasks: who is going to search for the traditional main course, for the typical drink, dessert and fruits of the country they chose. The research will be done at home with the help of their parents and they can bring all kind of information they found related to the topic. The final result will be presented in the following lesson after each group organized and selected the information searched. This is the "flipped classroom" approach, which is a

“pedagogical model in which the typical lecture and homework elements of a course are reversed” (Educause, 2012). By using technology, pupils will have access to several forms of information, such as “video presentations or educational multimedia websites” (Moravec, Williams, Aguilar-Roca, O’Dowd, 2010; Flipped Learning Network, 2014; Reynard, 2007). By flipping the lesson, it becomes student-centered rather than teacher-centered, allowing students sharing responsibility for their learning and becoming more engaged in the learning process (Muldrow, 2013). However, as a teacher, I will have a back up plan: in the previous lesson, I will ask the countries that each group chose and I will do my own research, just in case pupils don’t do their research and have nothing to show to the class. I will search for some food information, songs and small videos to show to the class.

Gamification will also have an important role in this unit plan, not only because it is my thesis topic, but also because it is an effective way to motivate and to and engage pupils to the learning process through game elements (punctuation, a leaderboard, badges...) and thinking, such as challenges and competition (Foncunbierta & Rodrigues, 2015). Pupils will complete the tasks according to the game mechanics and those who finish their task on time (or first, depending on the activity) will stick a star on the leaderboard. Pupils will receive feedback of what they did and they all have the same opportunities to win. Once again, I will observe if pupils’ attitudes, if they learn through gamified tasks, their participation, their motivation and how they react when they win or lose.

This unit plan was based on the “Metas Curriculares do Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico” and its objectives. Although, I think that it is important to focus that creativity activities are not referred, in spite of being one of the 21st century skills and having an important role in English primary teaching.

This unit plan also includes an interdisciplinary and critical pedagogy approach, which includes the following contents:



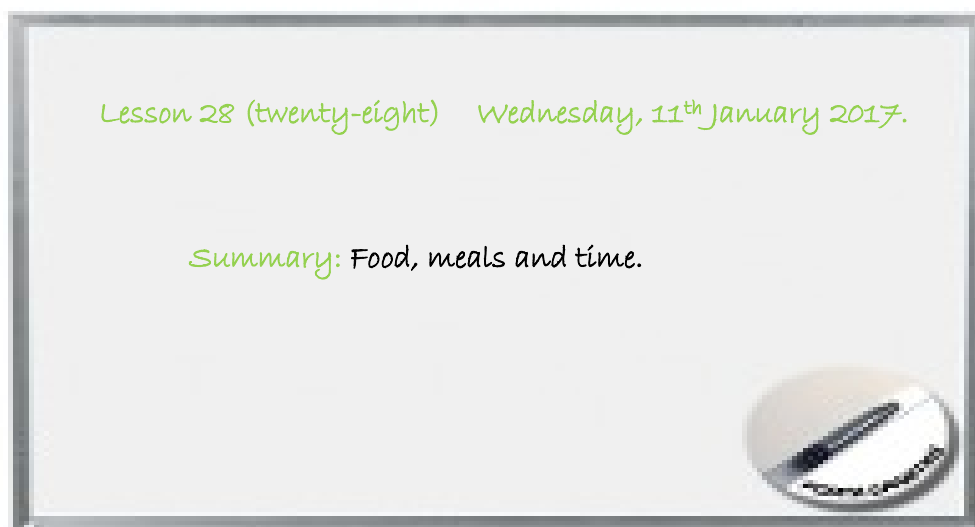
2. Unit plan

General Aims					
To teach vocabulary related to food. To revise the parts of the day, the meals and time. To show, to listen, to sing, to write, to create and to follow instructions during interactive activities.					
Strategies	Theoretical Contents			Intercultural Domain	Evaluation
	Communicative	Lexical	Grammar		
<ul style="list-style-type: none"> ○ The “hangman” game; ○ Performing a song; ○ Writing a song; ○ Repetition drills; ○ Showing pictures; ○ Realia; ○ Using flashcards; ○ Vocabulary picture dictionary; ○ Making a shopping list; ○ Going shopping activity; ○ Storytelling “Food project”; ○ Completing the story; ○ Pupil’s book exercises; ○ Flipped classroom activity; ○ Self-assessment worksheet; ○ Consolidation worksheet; 	<ul style="list-style-type: none"> ○ To hear and say the food; ○ To read, repeat and write simple words and phrases related to the topic; ○ To sing a song; ○ To show and tell activity; 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Food vocabulary; ○ Revising parts of the day; ○ Revising meals; ○ Revising time; ○ Likes and dislikes; 	<p>Food:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>It’s a cake/ rice/ meat/ cheese/ an egg/ cereal/ spaghetti/ fish/ chips/ bread/ soup;</i> <p>Fruits and vegetables:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>It’s an apple/ a lemon/ a pear/ a strawberry/ an orange/ a potato;</i> ○ <i>They are grapes;</i> <p>Drinks:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>milk/ water/ tea/ lemonade/ water/ tea/ orange juice;</i> <p>Like and dislike:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>I like rice;</i> ○ <i>I don’t like spaghetti;</i> ○ <i>Do you like milk?</i> ○ <i>Yes, I do/ No, I don’t;</i> <p>Have and meals:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>I have cereal and milk for breakfast;</i> ○ <i>She has rice and meat for lunch;</i> ○ <i>My favourite food for breakfast is cereal and milk.</i> <p>Time, meals and numbers:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>I have breakfast at eight o’clock;</i> ○ <i>I have lunch at midday;</i> <p>Parts of the day:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Morning/ afternoon/ evening/ night. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Countries; ○ Food of the world; 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Interest and respect towards the other; ○ Autonomy; ○ Collaboration; ○ Development of creativity during tasks; ○ Behaviour; ○ Completion of different tasks: reading, writing, drawing and speaking.
Resources					
Realia; flashcards; gap-filling song; song worksheet; Ebook; story powerpoint presentation; interactive whiteboard; whiteboard; whiteboard marker; notebook; pupil’s book; Ebook; Tagul platform; picture dictionary worksheet; pencil; rubber; colouring pencils; A3 sheet of paper; glue; self-assessment worksheet; consolidation worksheet.					
Time			Types of work		
3 Sessions: 60 minutes + 60 minutes + 60 minutes.			Plenary; individual work; group work.		
Evaluation					
Oral and written; Continuous.					

3. First Lesson plan:

- Pupils already know the food vocabulary in English;
- Pupils already know the meals in English;
- Pupils already know the time in English.

Summary



Contents

Contents	Strategies	Attitudes
<i>Lexical</i> Food vocabulary; Meals vocabulary; Time revision; Parts of the day revision;	<ul style="list-style-type: none">- Identifying some vocabulary related to the topic: food and meals;- Revising time and parts of the day;- Being able to say, read and repeat vocabulary related to the topic;- Performing a song;- Writing a song's lyrics;- Showing and telling activity.	<ul style="list-style-type: none">Interest and respect towards the others;Pupils' ability to work collaboratively;Pupils' Autonomy;Pupils' ability to recognize language structures;Pupils' creativity;Pupils' ability to think critically;Pupils' ability to write small sentences related to the topic.

Metas Curriculares and Planning


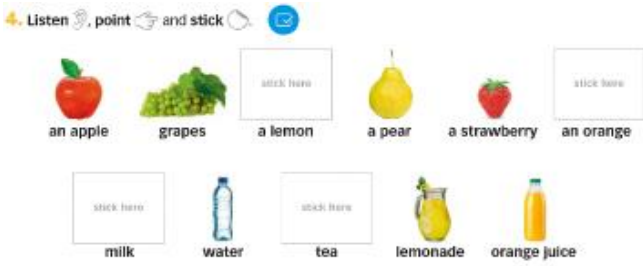

TOPIC	OBJECTIVES	VOCABULARY	STRATEGIES/ACTIVITIES	RESOURCES	EVALUATION
Classroom routines	Léxico e Gramática <i>Conhecer vocabulário simples do dia a dia</i> Identificar os dias da semana. Identificar os meses do ano.	Weather vocabulary; Today, yesterday and tomorrow; Days of the week; Months of the year;	Pupils update the daily calendar chart. Teacher writes the lesson and the summary on the board.	Weather and daily chart (Attachment 1) Days, months, seasons and weather vocabulary cards Whiteboard Whiteboard marker	Assessment on the following: Pupil's speaking skills.
Food	Escrita <i>Utilizar palavras conhecidas.</i> Preencher espaços lacunares, em textos muito simples, com palavras dadas.	Food	Pupils play hangman with the word "food", in order to introduce the topic.	Whiteboard Whiteboard marker	Pupil's ability to work collaboratively. Pupil's autonomy.
Food	Compreensão Oral <i>Compreender palavras e expressões simples.</i> Identificar palavras e expressões em rimas e canções.	Apples; milk; soup; fish; ice cream; I like/ I don't like/ Do you like...?	In order to check what pupils know about the topic, they will listen and complete a gap-filling song, untitled "The yummy food song" on page 68, exercise 1 of their pupil's book. Then, they will sing it and correct it.	Pupil's book (Attachment 2) Pencil Rubber Ebook pen Interactive whiteboard Computer	Pupils' ability to listen, read and identify vocabulary.
Food	Léxico e Gramática <i>Identificar vocabulário relacionado com comidas e bebidas.</i> Alimentação saudável. Snacks. Leitura <i>Compreender frases e textos muito simples.</i> Identificar vocabulário acompanhado por imagens.	an apple; grapes; a lemon; a pear; a strawberry; an orange; milk; water; tea; lemonade; orange juice.	Pupils will do exercise 4 on page 65 in their Pupil's book by working in groups of six. Each group will have the name of a colour (<i>Blues, Yellows, Reds and Greens</i>). They will be given a card with the group's colour, in order to identify each group. The group who finishes first will win a point and will stick a star (which has the group's colour) on the leaderboard. The exercise will be corrected by the teacher.	Pupil's book (Attachment 3) Pencil Rubber Colour cards (Attachment 4) Stars (Attachment 5) Leaderboard (Attachment 6) Ebook pen Interactive whiteboard Computer	Pupils' ability to identify vocabulary related to the topic. Pupils' ability to work collaboratively.
Food Like/ don't like	Escrita <i>Produzir um texto muito simples com vocabulário limitado.</i> Escrever sobre preferências.	I like/ I don't like; Do you like? Yes, I do/ No, I don't; cake; egg; cereal; rice; spaghetti; meat; fish; chips; bread; cheese; soup; potato; apple; lemon; pear; strawberry;	By using the pupil's book food and the food vocabulary on pages 64 and 65, pupils will invent a song according to their food preferences and the food they don't like by	Pupil's book (Attachment 7) Pencil Rubber Colour cards (Attachment 4) Stars (Attachment 5)	Pupils' creativity. Pupils' writing skills.




<p>Food Revising meals Revising time</p>	<p>Produção Oral <i>Produzir sons, entoações e ritmos da língua.</i> Dizer rimas, chants e cantar canções.</p> <p>Produção Oral <i>Expressar-se, com vocabulário limitado, em situações previamente preparadas.</i> Falar sobre os temas trabalhados.</p> <p>Léxico e Gramática <i>Conhecer vocabulário simples do dia a dia.</i> Identificar as horas.</p>	<p>orange; milk; water; tea; lemonade; orange juice;</p> <p>Breakfast; morning snack; lunch; afternoon snack; dinner; at four o'clock; at eight o'clock; at midday; at half past ten;</p>	<p>following the previous model. They will work in groups and the groups who finish on time will stick a star on the leaderboard. Then, all groups will perform their songs.</p> <p>In order to revise meals vocabulary, pupils will be shown four pictures related to meals and parts of the day. Pupils will be asked about what they like to eat as morning and afternoon snacks (in order to revise food vocabulary) and what time they have meals.</p> <p>To revise time and meals, Pupils will do exercise 2 on page 71 in their pupil's book with a twist: they will be told that it is Sarah's routine. They will do a listening exercise in order to match the watches to the meals according to the given information.</p>	<p>Leaderboard (Attachment 6) Ebook pen Interactive whiteboard Computer Gap-filling song worksheet (Attachment 8) Picture (Attachment 9) Pupil's book (Attachment 10) Pencil Rubber Whiteboard Whiteboard pen Sarah's flashcard (Attachment 11)</p>	<p>Pupils' pronunciation.</p> <p>Pupils' ability to identify vocabulary.</p> <p>Pupil's listening and reading skills.</p> <p>Pupils' creativity.</p>
<p>Food Revising meals Revising time and numbers</p>	<p>Léxico e Gramática <i>Identificar vocabulário relacionado com comidas e bebidas.</i> Alimentação saudável. Snacks.</p> <p>Léxico e Gramática <i>Identificar vocabulário relacionado com comidas e bebidas.</i> Alimentação saudável. Snacks.</p>	<p>Breakfast; lunch; afternoon snack; dinner; cake; egg; cereal; rice; spaghetti; meat; fish; chips; bread; cheese; soup; potato; apple; lemon; pear; strawberry; orange; milk; water; tea; lemonade; orange juice;</p>	<p>In order to consolidate the vocabulary learnt and reviewed, pupils will be challenged to help Sarah with her empty fridge. The four groups will be given an envelope with a meal card and they will have to make a shopping list and go shopping according to the meal card given. The groups who finish on time will stick a star on the leaderboard. Then, each group will do a show and tell activity guided by the teacher.</p> <p>As a future study reference, pupils will be given a meals and food vocabulary worksheet to glue into their notebooks.</p>	<p>Sarah's flashcard (Attachment 11) Fridge flashcard (Attachment 12) Food flashcards (Attachment 13) Realia (Attachment 14) Meals cards (Attachment 15) Shopping list worksheet (Attachment 16) Pencil Rubber Colour cards (Attachment 4) Stars (Attachment 5) Leaderboard (Attachment 6) Vocabulary worksheet (Attachment 17)</p>	<p>Pupil's ability to solve problems.</p> <p>Pupil's writing skills.</p>

	<p><i>Conhecer vocabulário simples do dia a dia.</i> Identificar as horas.</p>		<p>For homework, pupils will label, colour, cut and glue into their notebooks the small flashcards from their pupil's book, according to their meal's preferences.</p>	<p>Notebook Pupil's book mini food flashcards (Attachment 18)</p>	
--	--	--	--	--	--

Lesson procedures

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p>Step 0 (warming up/ vocabulary activation)</p> <p>Teacher starts the lesson by updating the daily chart, asking pupils some questions:</p> <p><i>What day is today? What day is it tomorrow? What day was yesterday? We are in ___? How is the weather? Is it sunny/rainy...? Is it hot/ cold?</i></p>  <p>Teacher writes the lesson number, the date on the whiteboard, but the summary will be written in the end of the lesson.</p> <p>Today is lesson number twenty-eight! And today is Wednesday, 11th January 2017.</p> <p>After classroom routines, teacher invites pupils to play the “hangman game”, in order to challenge them to guess which the lesson topic is.</p> <p>Let’s play the “hangman game”. Do you know how to play it? I’m going to draw four spaces on the board and you’ll have to guess what letters it contains. However if you pick a letter that is not in the word a man is slowly drawn. With each wrong letter guess the man is drawn more and more. When the man is finished he is hung and the game is lost. Do you understand the game? Ok! Let’s play! And the hidden word is “food”! Well done! Do you know what it means? Can you give me examples in English? Very good!</p>		<p>Language skill Strategic skill Learning skill</p>	<p>10’</p>
<p>Step 1 (Let’s sing!)</p> <p>After the classroom routines, teacher asks pupils to close their notebooks and to put them under their desks. Pupils will be divided into groups of six and they will be given a card with the group’s colour (<i>Blues, Yellows, Reds and Greens</i>).</p> <p>Today, you are going to work in groups. I want you to sit in same order as Professor’s Rui class. You are the Yellows! Take your card! You are the Reds! Take your card!</p>		<p>Language skill Strategic skill Learning skill</p>	<p>5’</p>

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p>Then, she asks them to open their Pupil's book on page 68 and asks them to guess what they are going to do next.</p> <p>Now, put your notebooks under the desk, please. Open your pupils' book on page 68 and look at exercise 1. What are we going to do? Yes, we are going to listen to a song and you'll have to complete the blanks with the words missing.</p>  <p>After finishing their task, they will correct it by watching the song's lyrics and singing the song.</p> <p>Have you finished it? Did you like the song? Let's correct and sing "The yummy food song"!</p> <p>Step 2 (Vocabulary activity and song writing) Pupils will do exercise 4 on page 65 of their Pupil's book by working in groups. The group who finishes first will win a point and will stick a star (which has the group's colour) on the leaderboard. The exercise will be corrected by the teacher.</p> <p>Now, let's do exercise 4 on page 65. You have to stick the image according to the word. Do you understand what you have to do? Matilde, can you explain, please? The group who finishes first will stick a star on the leaderboard.</p>  <p>Well done, _____! You can stick your star on the leaderboard!</p> <p>By using the Pupil's book food vocabulary on pages 64 and 65, pupils will invent a song according to their food preferences and the food they don't like by following the previous model. They will work in groups and the groups who finish on time will stick a star on the leaderboard. Then, all groups will perform their songs.</p>		<p>Language skill Strategic skill Learning skill</p>	<p>15'</p>

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p>Let's look and read the vocabulary on pages 64 and 65. Do you understand all the words? Are you sure?</p> <p>1. Listen, point and repeat.</p>  <p>2. Listen, point and stick.</p>  <p>Ok! Now, you are going to write your own "The Yummy food song" by using this vocabulary according to what you like and what you don't like. You have five minutes. The groups that finish on time, will win a star.</p> <p>Do you like _____? (2x) Do you like _____? (2x) Yes, I do. (2x) Yes, I do. (2x) Yummy, yummy! I like _____. That's so cool! I do too!</p> <p>Do you like _____? (2x) Do you like _____? (2x) Yes, I do. (2x) No, I don't. (2x) Yummy, yummy! I like _____. That's so cool! I do too!</p> <p>Do you like _____? (2x) Yes, I do. (2x) Yummy, yummy! I like _____. That's so cool! I do too!</p> <p>And the winners are _____! Well, done, groups! Stick your star on the leaderboard! Now, close your pupil's book and put it under your desks, please!</p> <p>Step 3 (Meals, parts of the day and time) In order to revise meals vocabulary, pupils will be shown four pictures related to meals and parts of the day and they will be asked what they eat for breakfast/lunch/ dinner/ morning and afternoon snacks and what time they have their meals. The teacher will draw some watches on the whiteboard in</p>		<p>Language skill Strategic skill Learning skill Sociocultural skill</p>	<p>10'</p>

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p>in order to help pupils revise time.</p> <div style="text-align: center;">  <p>breakfast lunch</p> <p>dinner snack</p> </div> <p>Look at this picture! When do you have breakfast? In the evening? When do you have lunch? What do you have for dinner? Do you have fish and chips for breakfast and frog legs for dinner? What time do you have breakfast? I have breakfast at half past seven and I have dinner at ten o'clock.</p> <p>Pupils will do exercise 2 on page 71 of their pupil's book with a twist: they will be told that it is Sarah's routine. They will do a listening exercise in order to match the watches to the meals according to the given information.</p> <p>Open your pupil's book on page 71 and look at exercise 2. This is Sarah's routine! Do you know who Sarah is? Do you remember her?</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Now, I'm going to tell you what time she has meals and you will have to match the watches to meals according to what I'm going to tell you. Do you understand what do you have to do? Gonçalo, can you explain what you have to do, please? Thank you, Gonçalo! Ok! Let's start! Hello! My name's Sarah! I have breakfast at half past six. I have a morning snack at half past ten...</p> <p>2. Read again and link.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p>1) </p> <p>2) </p> <p>3) </p> </div> <div style="width: 45%; text-align: center;"> <ul style="list-style-type: none"> • afternoon snack • • lunch • • breakfast • • morning snack • • dinner • </div> <div style="width: 45%;"> <p>4) </p> <p>5) </p> </div> </div>			

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p><i>Have you finished? Let's correct it!</i></p> <p>Step 4 (Let's go shopping)</p> <p>Pupils will be challenged to help Sarah with her empty fridge.</p> <p><i>Sarah has breakfast at half past six. But there is a huge problem! Poor Sarah! She needs your help! Can you guess what it is? Her fridge is empty! She has no food! What can we do to help her?</i></p> <p>The four groups will be given an envelope with a meal card. They will have to make a shopping list and go shopping according to the meal card given.</p> <p><i>Ok! Here's your envelope! When I count to three, you will open it and you'll have to make a shopping list according to your meal card! You can look at your pupil's book vocabulary if you like. Then, you are going shopping for Sarah. Do you see those fruit boxes over there? There, you can find the food you need or you can choose another. You have ten minutes! The groups who finish on time will win a star! Do you understand what do you have to do? João, can help me to explain to your colleagues? Thank you! Go!</i></p> <div data-bbox="132 1120 413 1440" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="233 1478 555 1664" data-label="Image"> </div> <p><i>Well done, _____! Go to the leaderboard and stick your star!</i></p> <p>Each group will do a show and tell activity guided by the teacher.</p> <p><i>Let's show and tell your colleagues what you did and bought. You will read the shopping list you made for</i></p>		<p>Language skill Strategic skill Learning skill Sociocultural skill</p>	<p>18'</p>

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p>Sarah to your colleagues and then you will pretend you're Sarah and you tell them what you have for breakfast...</p> <p>As a future study reference, pupils will be given a vocabulary worksheet to glue into their notebooks.</p> <p>Well done, groups! Now open your notebooks! Here's our today's lesson's vocabulary! Please, remove the back sticky part like this and stick into your notebooks like this.</p> <div data-bbox="220 607 632 1003" data-label="Image"> </div> <p>Step 5 (Homework)</p> <p>For homework, pupils will label, colour, cut and glue into their notebooks the small flashcards from their pupil's book, according to their meal's preferences.</p> <p>Can you open your pupil's book and look at these small flashcards, please? For homework, you will have to colour, cut, glue and label them in your notebooks. These small flashcards that are in your pupil's book. Choose according to what you like and you don't like to eat for breakfast/ morning and afternoon snacks/ lunch/ dinner.</p> <div data-bbox="272 1429 564 1814" data-label="Image"> </div>	<div data-bbox="778 1048 975 1205" data-label="Image"> </div>	<p>Language skill Strategic skill Learning skill</p>	<p>2'</p>

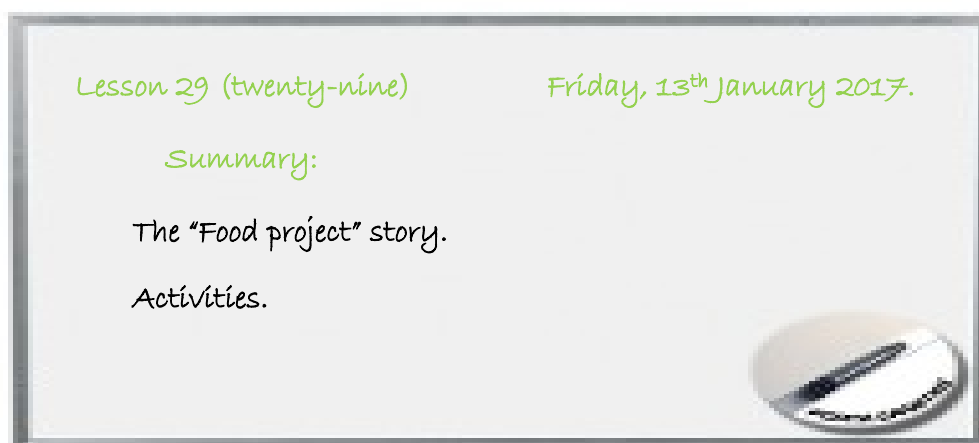
Evaluation

Teachers evaluation:
to reflect if the topic and materials have been adequate;
to reflect if the time was enough;
to reflect if they can work collaboratively in groups;
to reflect if students learn through gamified tasks;
to reflect if the proposed activities can help to develop creative competences.

2. Second Lesson plan:

- Pupils already know the food vocabulary in English;
- Pupils already know the meals in English;
- Pupils already know how to express preferences in English (I like/ I don't like);
- Pupils already know the countries in Portuguese;
- Pupils already know the continents names in English.

Summary



Contents

Contents	Strategies	Attitudes
<p><i>Lexical</i></p> <p>Food vocabulary; meals; Likes and dislikes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Showing a world map; - Presenting English traditional food; - Presenting world traditional food; - "Food project" storytelling; - Questioning pupils about the story; - Showing and telling activity; - Writing, drawing and completing the story according the clues given. 	<p>Interest and respect towards the others;</p> <p>Pupils' ability to work collaboratively;</p> <p>Pupils' autonomy;</p> <p>Pupils' ability to write small sentences according to the instructions;</p> <p>Pupils' ability to read and to say small sentences in English.</p>
<p><i>Cultural</i></p> <p>Food of the world Countries Continents</p>		

Metas Curriculares and Planning


TOPIC	OBJECTIVES	VOCABULARY	STRATEGIES/ACTIVITIES	RESOURCES	EVALUATION
Classroom routines	<p>Léxico e Gramática <i>Conhecer</i> <i>vocabulário simples do dia a dia</i> Identificar os dias da semana.</p> <p>Identificar os meses do ano.</p>	<p>Weather vocabulary;</p> <p>Today, yesterday and tomorrow; Days of the week; Months of the year;</p>	<p>Pupils update the daily calendar chart. Teacher writes the lesson and the summary on the board.</p>	<p>Weather and daily chart (Attachment 1); Days, months, seasons and weather vocabulary cards White board White board marker</p>	<p>Assessment on the following:</p>
Food Meals	<p>Léxico e Gramática <i>Identificar</i> <i>vocabulário relacionado com comidas e bebidas.</i> Alimentação saudável. Snacks.</p> <p>Leitura <i>Compreender frases e textos muito simples.</i> Identificar vocabulário acompanhado por imagens.</p>	<p>Breakfast; lunch; afternoon snack; dinner; cake; egg; cereal; rice; spaghetti; meat; fish; chips; bread; cheese; soup; potato; apple; lemon; pear; strawberry; orange; milk; water; tea; lemonade; orange juice;</p>	<p>In order to revise the previous lesson's vocabulary, language structures and to correct homework, pupils will do a show and tell activity.</p>	<p>Notebook Pupil's book mini food flashcards (Attachment 18)</p>	<p>Pupils' speaking skills. Pupils' writing skills. Pupils' reading skills.</p>
Countries Food Meals Like/ don't like	<p>Domínio Intercultural <i>Conhecer algumas características do seu país e de outros países.</i> Localizar diferentes países e continentes no mapa.</p>	<p>Africa; Asia; Europe: America; Australia:</p>	<p>Pre-reading: Pupils will be divided into groups as in the previous lesson. Each group will have the name of a colour (Reds, Blues, Yellows and Greens). Pupils will be shown the story's cover in order to introduce the topic. They will be asked about the continents' names and to predict the story's topic.</p>	<p>Computer Interactive board Story powerpoint presentation (Attachment 19) Whiteboard and marker</p>	<p>Pupils' capacity to identify the continents' names. Pupils' speaking skills.</p>
Countries Food Meals Like/ don't like	<p>Domínio Intercultural <i>Conhecer algumas características do seu país e de outros países.</i> Localizar diferentes países no mapa.</p> <p><i>Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro</i> Identificar comidas e bebidas.</p>	<p>Magagascar; India; Italy; Portugal breakfast; lunch; afternoon snack; dinner; bacon, sausages, scrambled eggs and fried tomatoes; orange juice; coke; soup rice; meat; strawberry; apples; fish; chips; tea; 7 up; rice; meat; fish; eggs; potatoes, meat, carrots and brussel sprouts; paw</p>	<p>While reading: Pupils will listen to the story. It's John's and Sarah's school project. During the storytelling, pupils will be challenged to continue it, according to the clues given in three different envelopes at three different moments. They will have to answer to Sarah and John's email and write it in their notebooks.</p>	<p>Computer Interactive board Story powerpoint presentation (Attachment 19) Envelope 1 (Attachment 20) Envelope 2 (Attachment 21) Envelope 3 (Attachment 22) Notebook Pencil Rubber</p>	<p>Pupils' ability to recognize vocabulary by listening to the teacher and by reading short sentences.</p> <p>Pupils' ability to work collaboratively.</p>

<p>Countries Food Meals Like/ don't like</p>	<p>Léxico e Gramática <i>Identificar vocabulário relacionado com comidas e bebidas.</i> Alimentação saudável. Snacks.</p> <p>Leitura <i>Compreender palavras e frases simples.</i> Ler pequenas frases com vocabulário conhecido.</p> <p>Escrita <i>Produzir um texto muito simples com vocabulário limitado.</i> Escrever sobre preferências.</p> <p>Produção Oral <i>Expressar-se, com vocabulário limitado, em situações previamente preparadas.</i> Falar sobre os temas trabalhados.</p> <p>Domínio Intercultural <i>Conhecer algumas características do seu país e de outros países.</i> Localizar diferentes países no mapa.</p> <p><i>Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro</i> Identificar comidas e bebidas.</p> <p>Escrita <i>Produzir um texto muito simples com vocabulário limitado.</i> Escrever sobre preferências.</p> <p>Produção Oral <i>Expressar-se, com vocabulário</i></p>	<p>paws; spaghetti; meat/ bacon; cheese; water.</p>	<p>The groups who finish on time will win a point and will stick a star (which has the group's colour) on the leaderboard. The exercise will then be corrected by the teacher.</p> <p>Then, each group will have to throw the dice, in order to decide who is going to do the show and tell activity.</p> <p>Post-reading: The story ends with another challenge: "Let's make our school project!" Pupils, who are working in groups, will have to choose a country and a traditional dish of that country. Then, they will have to organize amongst themselves, deciding who is going to search for the main course, the typical drinks, desserts and fruits. They will have to do a research at home and in the following lesson, they will present it to the class. They can also bring pictures from magazines or from their internet research or do their own drawings.</p>	<p>Colour cards (Attachment 4) Stars (Attachment 5) Leaderboard (Attachment 6) Dice (Attachment 23)</p> <p>Notebook Computer Internet Pencil Rubber</p>	<p>Pupils' ability to work collaboratively. Pupils' creativity.</p>
--	--	---	---	---	---

	<p><i>limitado, em situações previamente preparadas.</i> Falar sobre os temas trabalhados.</p>		<p>Pupils will start the activity during the lesson, but they will have to finish it at home. The research instructions will be written on the board by the teacher.</p>		
--	--	--	--	--	--

Lesson procedures

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p>Step 0 (warming up/ vocabulary activation) Teacher starts the lesson by updating the daily chart, asking pupils some questions:</p> <p><i>What day is today? What day is it tomorrow? What day was yesterday? We are in ___? How is the weather? Is it sunny/rainy...? Is it hot/ cold?</i></p> 		<p>Learning skill Language skill Strategic skill</p>	<p>10'</p>
<p>Teacher writes the lesson number, the date and the summary on the whiteboard.</p> <p><i>Today is lesson number twenty-nine! And today is Friday, 13th January 2017.</i></p> <p>After classroom routines, pupils' homework will be corrected through a show and tell activity.</p> <p><i>Did you do your homework? Who wants to show and tell the class? Rodrigo, you may come! Show us what you like and what you don't like for breakfast.</i></p>			
<p>Step 1 (Pre-reading) Pupils will be divided into groups as in the previous lesson. Each group will have the name of a colour (Reds, Blues, Yellows and Greens).</p> <p><i>Today, you are going to work in groups again. You are the Yellows, you are the Greens, ...</i></p> <p>Pupils will be shown the story's cover in order to introduce the topic. They will be asked about the continents' names and to predict the story's topic.</p> <p><i>Do you know what is it? Yes, it's a world map. But it has got something different, hasn't it? What is it? It is made of food. North America is made of corn. What about Africa? Yes, it's made of wheat...</i></p>		<p>Learning skill Language skill Strategic skill Sociocultural skill</p>	<p>10'</p>

Strategies	Social forms	Skills	Time
 <p><i>Now, look at this map and tell me: what are we going to talk about? Are we going to talk about animals' of the world? Or clothes of the world? Yes, we're going to talk about food of the world! Well done! Have you ever eaten any dish from another country? I have! I have eaten sushi! Sushi is my favourite food! Do you like sushi?</i></p> <p><i>Look! Sarah and John are going to do a school project! Do you know what a school project is? Have you ever made a school project? What was it about?</i></p> <p style="text-align: center;">Step 2 (While reading)</p> <p>Pupils will listen to the story. They will listen and read Sarah and John's emails to pupils of other countries.</p> <p><i>Let's listen and read Sarah and John's project.</i></p> <p>The first email written is to Aina, a Madagascan girl. The two main characters write to her about their traditional English breakfast and send her a picture. They also write about one food they like and another that they don't like. Then, they ask about hers. By working in groups, pupils will have to write in their notebooks the email's answer.</p> <p><i>Now, Aina is going to answer. You are going to be Aina. You are going to answer to John and Sarah's email. Take this envelope. There, you have all the clues you need. You may use your notebook and your pupil's book if you like. You have 7 minutes. Do you understand what you have to do? Tomás, can you help me? Can you tell your colleagues what they have to do? Thank you! Very good, Tomás! Go! The clock is ticking. The groups who finish on time will win a star!</i></p> 		<p>Learning skill Language skill Strategic skill Sociocultural skill</p>	<p style="text-align: center;">32'</p>

Strategies	Social forms	Skills	Time
<div data-bbox="172 248 657 434" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="124 450 715 510">Well done, groups! Stick your star on the leaderboard!</p> <p data-bbox="124 546 715 607">After pupils' emails correction, they will throw a dice in order to decide who is going to read the text.</p> <p data-bbox="124 642 715 898">The second email written is to Sanjay, an Indian boy. The two main characters write to him about their traditional English lunch and send him a picture. They also write about one food they like and another that they don't like. Then, they ask about his. By working in groups, pupils will have to write in their notebooks the email's answer. The groups who finish on time will stick a star on the leaderboard.</p> <p data-bbox="124 934 715 1093">Now, Sanjay is going to answer. You are going to do the same as you did before. Take this envelope with the clues you need. You may use your notebook and your pupil's book if you like. You have 5 minutes. Go! The clock is ticking.</p> <div data-bbox="248 1144 585 1368" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="225 1406 608 1536" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="124 1552 715 1612">Well done, groups! Stick your star on the leaderboard!</p> <p data-bbox="124 1648 715 1709">After pupils' emails correction, they will throw a dice in order to decide who is going to read the text.</p> <p data-bbox="124 1744 715 2000">The third email written is to Angela, an Italian girl. The two main characters write to her about the traditional English dinner and send her a picture. They also write about one food they like and another that they don't like. Then, they ask about hers. By working in groups, pupils will have to write in their notebooks the email's answer. The groups who finish on time will stick a star on the leaderboard.</p>			

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p>Now, Angela is going to answer. You are going to do the same as you did before. Take this envelope with the clues you need. You may use your notebook and your pupil's book if you like. You have 5 minutes. Go! The clock is ticking.</p>    <p>Well done, groups! Stick your star on the leaderboard!</p> <p>After pupils' emails correction, they will throw a dice in order to decide who is going to read the text.</p> <p>The last email is written to the class. The two main characters write to them about the traditional English afternoon snack and send them a picture. They also write about one food they like and another that they don't like. Then, they ask about theirs. By working in groups, pupils will have to write in their notebooks the email's answer. The groups who finish on time will stick a star on the leaderboard.</p> <p>Now, you have to answer about yourselves. You are going to do the same you did before, but there are no clues this time. You have to draw and write a small text. You have 5 minutes. Go! The clock is ticking.</p> <p>Well done, groups! Stick your star on the leaderboard!</p> <p>After pupils' emails correction, they will throw a dice in order to decide who is going to read the text.</p> <p>Step 3 (Post-reading)</p> <p>The story ends with another challenge: "Let's make our school project!" Pupils, who are working in groups, will have to choose another country not mentioned in the story. Then, they will have to organize amongst themselves, who will look for the</p>		<p>Learning skill Language skill Strategic skill Sociocultural skill</p>	<p>8'</p>

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p>The traditional dish, the typical drink and dessert. The research will be done at home and the final work will be presented to the class as a “show and tell” activity in the next lesson. The groups who did their homework will win a star.</p> <p><i>Did you like the story? Now, it's your turn to do your own "Food project". In groups, you have to choose a country now. You can't choose those that we talked about today, ok? Then, you will have to decide who is going to search for the traditional main course, typical drink, dessert and fruits of that country. You can bring pictures of these foods and drinks and draw your own drawings. Next lesson, you are going to present your research to the class. Do you understand what do you have to do? Inês, can you help me to explain what you have to do? Thank you! Very good, Inês!</i></p> <p><i>See you next Friday! Have a nice weekend</i></p>			

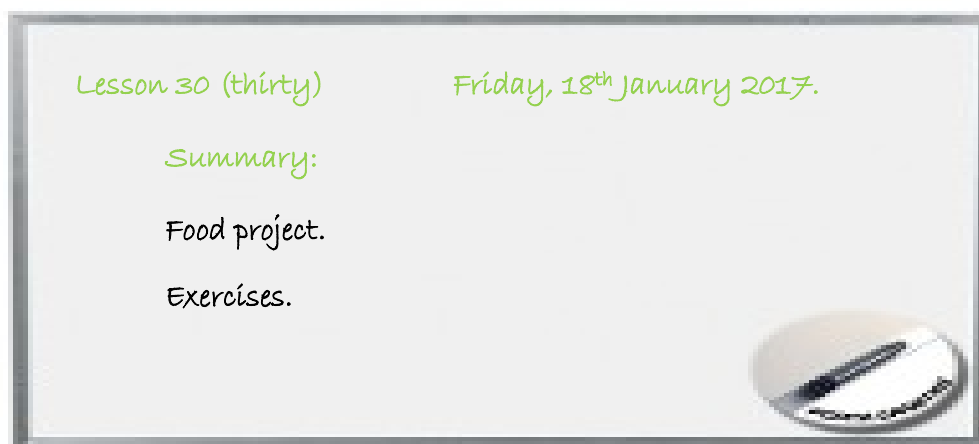
Evaluation

Teachers evaluation:
to reflect if the topic and material have been adequate;
to reflect if the time was enough;
to reflect if they can work in groups;
to reflect if students learn through gamified tasks.

3. Third Lesson plan:

- Pupils already know the food vocabulary in English;
- Pupils already know the meals in English;
- Pupils already know the countries in Portuguese;
- Pupils already know the continents names in English.

Summary



Contents

Contents	Strategies	Attitudes
<p><i>Lexical</i></p> <p>Food vocabulary; meals; Likes and dislikes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Showing and telling activity; - Doing a vocabulary and language structures consolidation worksheet; - Doing a self-assessment worksheet. 	<p>Interest and respect towards the others;</p> <p>Pupils' ability to work collaboratively;</p> <p>Pupils' autonomy;</p> <p>Pupils' speaking skills;</p> <p>Pupils' writing skills;</p> <p>Pupils' capacity to read small sentences in English.</p>
<p><i>Cultural</i></p> <p>Food of the world Countries</p>		


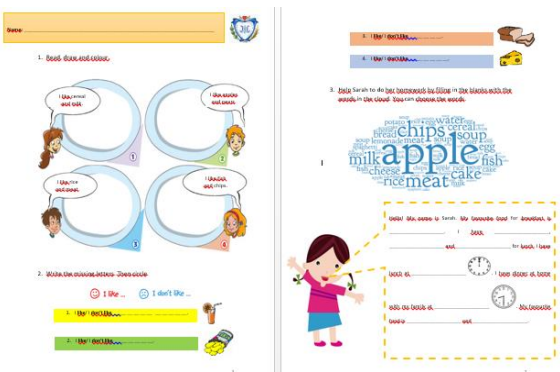

Metas Curriculares and Planning

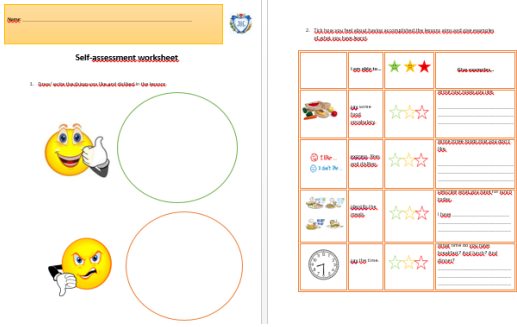

TOPIC	OBJECTIVES	VOCABULARY	STRATEGIES/ACTIVITIES	RESOURCES	EVALUATION
Classroom routines	<p>Léxico e Gramática <i>Conhecer</i> <i>vocabulário simples do dia a dia</i> Identificar os dias da semana.</p> <p>Identificar os meses do ano.</p>	<p>Weather vocabulary;</p> <p>Today, yesterday and tomorrow; Days of the week; Months of the year;</p>	<p>Pupils update the daily calendar chart. Teacher writes the lesson and the summary on the board.</p>	<p>Weather and daily chart (Attachment 1); Days, months, seasons and weather vocabulary cards White board White board marker</p>	<p>Assessment on the following: Pupils' speaking skills.</p>
Food of the world Countries	<p>Domínio Intercultural <i>Conhecer algumas características do seu país e de outros países.</i> Localizar diferentes países e continentes no mapa. <i>Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro</i> Identificar comidas e bebidas.</p> <p>Léxico e Gramática <i>Identificar vocabulário relacionado com comidas e bebidas.</i> Alimentação saudável. Snacks.</p> <p>Produção Oral <i>Expressar-se, com vocabulário limitado, em situações previamente preparadas.</i> Falar sobre os temas trabalhados.</p>	<p>Traditional dishes of the world; Countries chosen by pupils;</p> <p>Traditional dishes of the world; Countries chosen by pupils;</p>	<p>In order to introduce the flipped classroom activity, pupils will be working in groups to organize the information that they researched as homework. All groups who did the research at home will win and stick star on the leaderboard.</p> <p>Then, each group will present their work to the class.</p>	<p>Pupil's research Computer Interactive board Internet Glue A3 sheets of paper Colouring pencils Pencil Notebook Colour cards (Attachment 4) Stars (Attachment 5) Leaderboard (Attachment 6)</p> <p>Pupil's research Computer Interactive board Internet A3 sheets of paper Colour cards (Attachment 4) Stars (Attachment 5) Leaderboard (Attachment 6)</p>	<p>Pupils' speaking skills. Pupils' writing skills. Pupils' capacity to identify the countries' names in English. Pupils' autonomy. Pupils' ability to work collaboratively</p> <p>Pupils' speaking skills. Pupils' reading skills.</p>
Food Meals Like/ don't like Time	<p>Leitura <i>Compreender frases e textos muito simples.</i> Identificar vocabulário acompanhado por imagens.</p> <p>Escrita <i>Produzir um texto muito simples com</i></p>	<p>Breakfast; lunch; afternoon snack; dinner; cake; egg; cereal; rice; spaghetti; meat; fish; chips; bread; cheese; soup; potato; apple; lemon; pear; strawberry; orange; milk; water; tea; lemonade; orange juice;</p>	<p>Pupils will do a consolidation worksheet. If they don't have time to finish it in class, they will finish it at home.</p> <p>For homework, pupils will do a self-assessment worksheet.</p>	<p>Consolidation worksheet (Attachment 24) Pencil Rubber</p>	<p>Pupils' ability to identify vocabulary related to food, meals likes and dislikes. Pupils' reading and writing skills. Pupils' ability to do some revision exercises related to the topics.</p>

	<p><i>vocabulário limitado.</i> Escrever sobre preferências. <i>Utilizar palavras conhecidas.</i> Preencher espaços lacunares, em textos muito simples, com palavras dadas.</p> <p>Léxico e Gramática <i>Identificar vocabulário relacionado com comidas e bebidas.</i> Alimentação saudável. Snacks.</p>			<p>Self-assessment worksheet (Attachment 25)</p>	<p>Pupil's ability to do some revision exercises related to the topics.</p>
--	--	--	--	--	---

Lesson procedures

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p>Step 0 (warming up/ vocabulary activation) Teacher starts the lesson by updating the daily chart, asking pupils some questions:</p> <p><i>What day is today? What day is it tomorrow? What day was yesterday? We are in ___? How is the weather? Is it sunny/rainy...? Is it hot/ cold?</i></p>  <p>Teacher writes the lesson number, the date and the summary on the whiteboard.</p> <p><i>Today is lesson number thirty! And today is Friday, 13th January 2017.</i></p>		<p>Learning skill Language skill Strategic skill</p>	<p>5'</p>
<p>Step 1 (Organizing researches) Pupils will be divided into groups as in the previous lessons. Each group will have the name of a colour (Reds, Blues, Yellows and Greens).</p> <p><i>Please, sit down in the same groups as the previous lessons.</i></p> <p>Pupils will share with their group members the information they found and they will organize it in order to present it to the class. All groups who did the research at home will win and stick a star on the leaderboard.</p> <p><i>Did you do your homework? Well done. Go to the leaderboard and stick a star on it. Now, you are going to show your group members what you found. Organize your pictures and texts. You can colour them on the A3 sheets of paper. It's up to you. Prepare your presentation. You have fifteen minutes.</i></p>		<p>Learning skill Language skill Strategic skill Sociocultural skill</p>	<p>15'</p>

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p>Back-up plan: in the previous lesson, the teacher asked the countries that each group chose. She will do her own research, just in case pupils don't do their homework and have nothing to show to the class. She will search for some food information, songs and small videos to show to the class.</p> <p>Step 2 (Show and tell activity) Pupils will do the show and tell activity in order to show their research (texts, pictures, ...) and work to the class. They will use the language structures they prefer, such as:</p> <p><i>Our country is _____. The traditional dish is _____ .</i></p> <p><i>We are from _____. We have _____ for _____. We drink _____.</i></p> <p><i>Well done! We learnt a lot today with all of you! Thank you for your hard work!</i></p> <p><i>Now, let's count on the stars. And the winner/s is/ are _____.</i> <i>Congratulations! Well done, group/s.</i></p>		<p>Learning skill Language skill Strategic skill Sociocultural skill</p>	<p>30'</p>
<p>Step 3 (Consolidation worksheet) Pupils will do a consolidation worksheet. If they don't have time to finish it in class, they will finish it at home.</p> <p><i>Francisca, help me to give these worksheets to your colleagues! Now, I want you to do some exercises about all the topics that we have been studying. You are going to need your pencil and your rubber. It's individual work. Call me, if you need my help.</i></p> 		<p>Learning skill Language skill Strategic skill</p>	<p>8'</p>

Strategies	Social forms	Skills	Time
<p>Have you finished? Yes? No? Ok! Those o have finished, please put your worksheet on the teacher's desk, please. Those who haven't finished it, please do it at home and bring it next Friday.</p> <p>Step 4 (Self-assessment worksheet) Pupils will be given a self-assessment worksheet for homework for the next lesson.</p> <p>For homework, you'll have to do this worksheet. Please, don't forget to bring me both next Friday. Please, keep it in your notebooks. Giovanni and Mariana, can you give these worksheets to your colleagues, please? Thank you!</p>  <p>Bye, bye! See you next Friday!</p>		<p>Learning skill Language skill Strategic skill</p>	<p>2'</p>

Evaluation

<p>Teachers evaluation:</p>
<p>to reflect if the flipped classroom activity was adequate and if they learn with it;</p>
<p>to reflect if the time was enough;</p>
<p>to reflect if they can work collaboratively in groups;</p>
<p>to reflect if students learn through gamified tasks.</p>

Bibliography

- Abreu, C.; Esteves, V. (2016) *Let's Rock 4*. Porto: Porto Editora.
- Argawati, N. (2009). *The Effectiveness of Using REALIA in Teaching English Vocabulary to the 3rd Grade of Elementary School Student in SD BENTAKAN I BAKI SUKOHARJO*. Submitted as a Partial Requirement in Obtaining Degree in the English Diploma Program, Faculty of Letters and Fine Arts, Sebelas Maret University.
- Barron, B.; Darling-Hammond, L. (2008). *Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning (PDF)*. Powerful Learning: What We Know About Teaching for Understanding. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cravo, A.; Bravo, C.; Duarte, E. (2014) *Metas Curriculares de Inglês: Ensino Básico 1º Ciclo*. Ministério da Educação e Ciência.
- Cruz, M. (31/10/2016), *Recursos Didáticos para o Ensino do Inglês no 1º CEB*. Material em pdf.
- Cruz, M.; Tavares, S.; Moreira, A. *CreActividades + 'Appy Teaching = 21st Century Skills na aula de espanhol e inglês como LEs, 2015 (Comunicação)*.
- Dujmović, M. (2006). *Storytelling as a method of EFL Teaching in: Pregledni rad, 75-88*.
- Lelei, F. (2015). *The Benefits of Individual, Paired and Group Lessons in a Montessori Children's House*. Master's Paper Submitted in Partial Fulfillment of The Requirements for the Degree of Master of Science in Education- Montessori. The University of Wisconsin - River Falls.
- Millington, N. (2011). *Using Songs Effectively to Teach English to Young Learners*. Teaching Practice. Ritsumeikan Asia Pacific University, Japan.

- Muldrow, K. (2013). *A New Approach to Language Instruction— Flipping the Classroom*. Special focus on instruction. The Language Educator.
- Pereira, A. (2014) *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças*. Instituto Politécnico de Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Романова, М.; Romanova M. (2015). *Dogme Approach in Teaching English as a Foreign Language*. Вестник МГЛУ. Выпуск 4 (715).
- Thornbury, Scott (2005). *Dogme: Dancing in the dark?* Folio 9/2, 3-5. Retrieved 2009-06-23.
- Vallori, A. (2014). Meaningful Learning in Practice In: Journal of Education and Human Development. Vol. 3, No. 4, pp. 199-209. URL: <http://dx.doi.org/10.15640/jehd.v3n4a18>.

Webgraphy

- <https://researchgate.net/publication/273634746>
- https://www.su.se/polopoly_fs/1.288257.1466670853!/menu/standard/file/H1-net.educause.edu_ir_library_pdf_ELI7081.pdf
- <https://tagul.com/create>

Anexo 4

Olá!

Nós já nos conhecemos e, como vocês sabem, eu também sou estudante. Durante as nossas aulas, usamos alguns elementos do meu trabalho final, como as estrelas, o leaderboard e o trabalho em equipa para desvendar desafios. Eu gostava mesmo de saber se é possível aprender inglês com a ajuda destes elementos. Espero que tenham gostado da experiência.

Conto com a vossa ajuda. Este é o nosso último desafio.

Se algum de vós não quiser participar, não faz mal.

Muito obrigado/ Thank you.

Marta.

Questionário

1. Pinta o boneco que corresponde ao teu sexo.

Sou uma menina



Sou um menino



2. Enumera de 1 a 6 as atividades que mais gostas de fazer, sendo a 1 a que mais gostas e a 6 a que menos gostas.



Brincar no parque.



Ir à praia ou à piscina.



Jogar consola.



Ver televisão.



Brincar com amigos.



Estar no computador.

3. Como te sentes quando realizas atividades que gostas? Pinta a carinha que corresponde ao que sentes.



4. Gostas de realizar atividades em que ganhes pontos e possas ser vencedor?

Sim _____

Não _____

Porquê? _____

5. Como te sentes quando perdes num jogo? Coloca um **X** nas opções que se aproximam dos teus sentimentos.

a) Não importa ganhar ou perder e, sim, participar. _____

b) Fico aborrecido/a, porque eu gosto de ganhar. _____

c) Fico triste e não jogo mais. _____

d) Fico contente, porque joguei. _____

e) Jogo novamente para tentar ganhar. _____

6. Quando te pedem para realizares uma atividade que não gostas, o que fazes?

7. Como gostas mais de estar? Enumera as opções colocando 1 na que mais gostas e 3 na que menos gostas.



8. Como gostas mais de realizar atividades? Coloca um X na tua resposta.

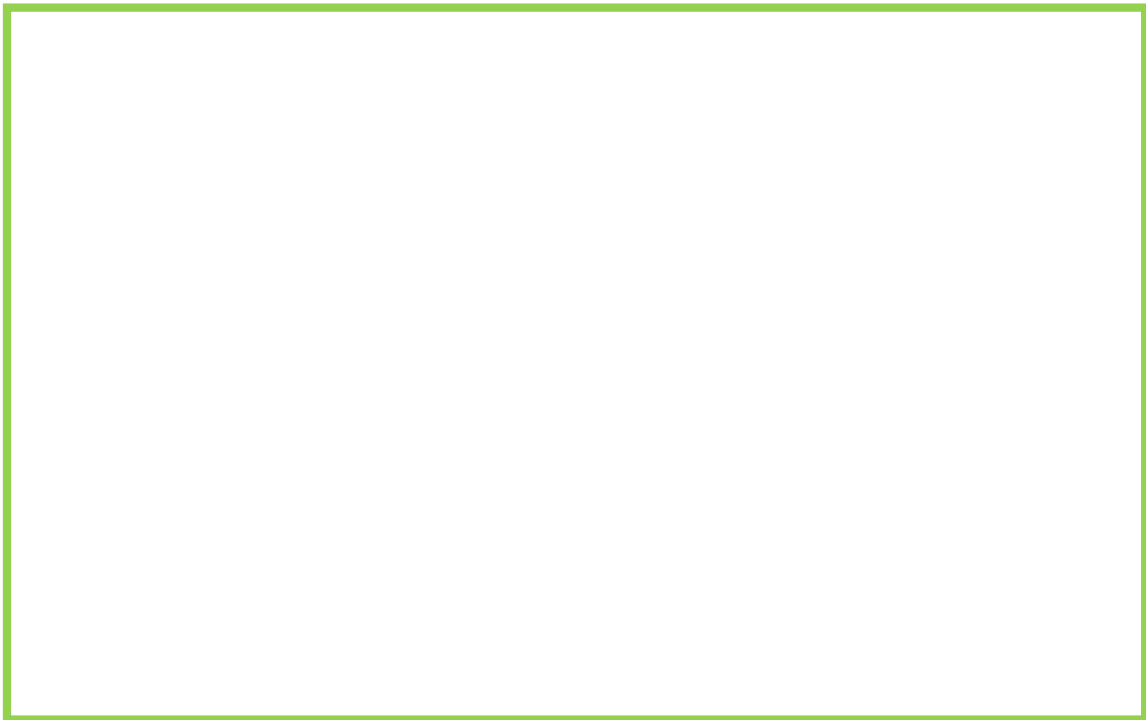
Sozinho _____

Com um amigo _____

Com mais do que um amigo _____

Porquê?

9. Desenha a atividade que mais gostas de realizar na escola.



a) Que atividade é essa?

b) Com quem gostas de fazer esta atividade? Coloca um X na opção que corresponde à tua resposta.

Sozinho/a _____

Com os meus amigos _____

Com o meu melhor amigo/ a _____

Questões	Objetivos
1. Pinta o boneco que corresponde ao teu sexo.	Identificar o sexo dos entrevistados, podendo contabilizar o número de rapazes e de raparigas que responderam ao questionário.
2. Enumera de 1 a 6 as atividades que mais gostas de fazer, sendo a 1 a que mais gostas e a 6 a que menos gostas.	Conhecer os interesses/ gostos dos entrevistados no que concerne a realização de atividades.
3. Como te sentes quando realizas atividades que gostas? Pinta a carinha que corresponde ao que sentes.	Identificar as emoções presentes na realização de atividades.
4. Gostas de realizar atividades em que ganhes pontos e possas ser vencedor?	Verificar a existência/ ausência do gosto dos alunos por atividades competitivas.
5. Como te sentes quando perdes num jogo? Coloca um X nas opções que se aproximam dos teus sentimentos.	Identificar o tipo de participante/ jogador.
6. Quando te pedem para realizares uma atividade que não gostas, o que fazes?	Identificar as emoções presentes na realização de atividades.
7. Como gostas mais de estar?	Verificar a presença/ ausência de espírito colaborativo.
8. Como gostas mais de realizar atividades?	Verificar a presença/ ausência de espírito colaborativo na realização de atividades.
9. Desenha a atividade que mais gostas de realizar na escola.	Conhecer o estilo de aprendente dos inquiridos e saber como gostam mais de trabalhar.

Anexo 5

Grelha de Observação de aula: Turma 4º B		
Data:	Aula número:	Nr de alunos presentes:
Registo de observação		
Momento	Reação	Aluno/a