

**M**

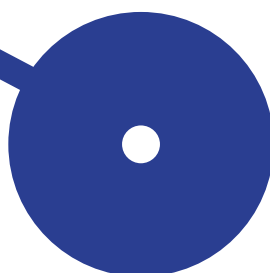
MESTRADO

ENSINO DE INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

# Gamificação como recurso didático no ensino de inglês: eficácia dos elementos de jogo e limites da gamificação

Flávia Sofia Vieira Soares

07/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Flávia Sofia Vieira Soares

**Gamificação como recurso didático no ensino de inglês: eficácia dos elementos de jogo e limites da gamificação**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Orientação: Prof. Doutor Manuel Bernardo Queiroz Canha

Porto, julho de 2024

## RESUMO

De maneira a incrementar a motivação dos alunos, os professores deparam-se com a necessidade de diversificar as metodologias e técnicas utilizadas de maneira a despertar o interesse dos alunos e a torná-los participantes ativos, promovendo o desenvolvimento da sua aprendizagem. Deste modo, a gamificação tem-se destacado como uma estratégia promissora no campo da educação, procurando envolver e motivar os alunos por meio da aplicação de elementos e dinâmicas de jogo em contextos de aprendizagem.

Posto isto, o presente estudo, realizado no âmbito do Relatório Final de Estágio do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, tem como finalidade compreender quais elementos de jogo se revelam mais eficazes na promoção da motivação dos alunos nas aulas de inglês, analisar as suas perceções através de questionários e identificar possíveis barreiras que possam impedir ou dificultar a implementação da gamificação no ensino.

Este estudo, de natureza qualitativa e com contornos de investigação-ação, recorre a técnicas e instrumentos de análise de dados qualitativos, tais como a análise documental (planificações didáticas, diário de bordo e notas de campo) e o inquérito por questionário, aplicado a 39 alunos de duas turmas distintas, uma de 2º ano e outra de 3º ano.

**Palavras-chave:** Gamificação; Elementos de Jogo; Motivação

## ABSTRACT

In order to increase students' motivation, teachers are faced with the need to diversify the methodologies and techniques used in order to arouse their interest and make them active participants, while promoting the development of their learning. Thus, gamification has stood out as a promising strategy in the field of education, seeking to engage and motivate students through the application of game elements and dynamics in learning contexts.

Hereupon, this study was developed within the Final Internship Report of the Master's degree in teaching English in Primary Education. It aims to understand which game elements prove to be most effective in promoting students' motivation in English classes, to analyse their perceptions through questionnaires, and to identify possible barriers that may prevent or hinder the implementation of gamification in teaching.

This study, with a qualitative nature and action research contours, uses qualitative data analysis techniques and instruments, such as document analysis (lesson plans, logbooks and fieldnotes) and questionnaire survey, applied to 39 students of two different classes, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grade.

**Keywords:** Gamification; Game Elements; Motivation.

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – GAMIFICAÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE INGLÊS.....	3
1. GAMIFICAÇÃO: FUNDAMENTOS.....	4
1.1. CONCEITO DE GAMIFICAÇÃO.....	4
1.2. GAMIFICAÇÃO NO ENSINO.....	5
1.3. ELEMENTOS DE JOGO .....	7
2. A GAMIFICAÇÃO COMO FACILITADORA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	13
2.1. MELHORIA NA MOTIVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS .....	14
2.2. DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS.....	17
2.3. IMPACTO NA RETENÇÃO DE CONHECIMENTO.....	18
2.4. ADAPTAÇÃO À DIVERSIDADE DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM .....	19
2.5. TOLERÂNCIA AO ERRO.....	20
3. POSSÍVEIS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO.....	23
CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO .....	26
1. DESENHO DO ESTUDO .....	27
1.1. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO.....	27
1.2. ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	28
1.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	29
1.4. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	31
2. ANÁLISE DE DADOS.....	33
2.1. ANÁLISE DOCUMENTAL (PLANIFICAÇÕES DIDÁTICAS E ANÁLISE DE PERCEÇÕES DO DIÁRIO DE BORDO).....	33
2.2. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO – PERCEÇÃO DOS ALUNOS.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	56
ANEXOS .....	60

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Jogo da Memória.....	34
Imagem 2 – <i>Gif</i> utilizado na derrota no Jogo da Memória.....	34
Imagem 3 – Grelha do Bingo.....	35
Imagem 4 – Carimbo utilizado como recompensa na atividade do Bingo .....	35
Imagem 5 – Questionário <i>Plickers</i> .....	37
Imagem 6 – Cartolina representativa do jardim zoológico e seus habitats.....	39
Imagem 7 – Atividade de aula: os animais selvagens.....	39
Imagem 8 – Exemplos de anotações de aulas observadas com recurso a recompensa por autocolantes.....	41
Imagem 9 – Exemplos de anotações de aulas observadas com falha de conexão à Internet .....	42
Imagem 10 – Questionário distribuído pelos alunos para avaliação das atividades.....	43
Imagem 11 – <i>Gif</i> de cão inserido no final da atividade dos animais da quinta.....	49
Imagem 12 – Opinião de um aluno sobre a atividade de aula: animais da quinta .....	49

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Análise categorial da ocorrência dos elementos de jogo nas planificações didáticas.	40
Tabela 2 – Categorização das respostas abertas sobre a atividade do Jogo da Memória.....	44
Tabela 3 – Categorização das respostas abertas sobre a atividade do Bingo.....	46
Tabela 4 – Categorização das respostas abertas sobre a atividade do <i>Plickers</i> .....	47
Tabela 5 – Categorização das respostas abertas sobre a atividade de aula: animais da quinta..	48
Tabela 6 – Categorização das respostas abertas sobre a aula dos animais selvagens na sua totalidade.....	50

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Apreciação dos alunos do 2º C sobre a atividade do Jogo da Memória.....	44
Gráfico 2 – Apreciação dos alunos do 3º A sobre a atividade do Bingo.....	45
Gráfico 3 – Apreciação dos alunos do 3º A sobre a atividade do <i>Plickers</i> .....	47
Gráfico 4 – Apreciação dos alunos do 2º C sobre a atividade de aula: animais da quinta.....	48
Gráfico 5 – Apreciação dos alunos do 2º C sobre a aula dos animais selvagens na sua totalidade .....	50

## LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Diário de Bordo.....	60
Anexo B – Notas de Campo .....	63
Anexo C – Planificação trimestral da orientadora cooperante (1º e 2º anos de escolaridade) .....	64
Anexo D – Planificação didática nº 5.....	65
Anexo E – Planificação didática nº 6.....	70
Anexo F – Planificação didática nº 7 .....	76
Anexo G – Planificação didática nº 8 .....	82
Anexo H – Questionário dos animais da quinta .....	86
Anexo I – Planificação didática nº 11 .....	90
Anexo J – História de introdução aos animais selvagens.....	96

## **LISTA DE SIGLAS**

UC – Unidade Curricular

PES – Prática de Ensino Supervisionada

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

CAEE – Centro de Apoio ao Ensino Estruturado

# INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Ensino de Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este explora a temática da gamificação como recurso didático no ensino de inglês no 1º CEB, mais direcionado para a eficácia dos elementos de jogo na motivação dos alunos e as barreiras à implementação bem-sucedida desta abordagem.

*A child's job is to play.* Esta frase, proferida por uma das professoras deste mestrado, acabou por se revelar a fonte de inspiração que desencadeou em mim a curiosidade de explorar e analisar mais profundamente a aplicação da gamificação no ensino, ao mesmo tempo que me permitiu proporcionar momentos de aprendizagem lúdicos e dinâmicos aos alunos.

Face a um cenário educativo em constante evolução, a procura por métodos inovadores que estimulem a aprendizagem e promovam o envolvimento dos alunos tornou-se uma prioridade. Sendo assim, nós, professores, deparamo-nos com a necessidade de diversificar as metodologias e técnicas utilizadas de maneira a despertar o seu interesse e a torná-los participantes ativos do seu próprio processo de aprendizagem (Dichev et al., 2015; Figueroa, 2015).

Com a inovação tecnológica, o processo de ensino-aprendizagem de línguas tornou-se mais orientado para essa área, obrigando os professores a adaptarem-se a alunos com mentes cada vez mais expandidas pela transferência de conhecimentos proporcionada pela era digital (Figueroa, 2015; García, 2017; Ningsih, 2023). Deste modo, nos últimos anos, a gamificação, cuja implementação foi potenciada pela inovação tecnológica, surge como uma abordagem inovadora, capaz de envolver e motivar os alunos por meio da aplicação de elementos e mecânicas de jogo em contextos de aprendizagem (Figueroa, 2015; Ofosu-Ampong, 2020). Assim sendo, a gamificação no ensino transcende a simples aplicação de jogos em sala de aula, procurando aproveitar-se da motivação que os elementos lúdicos proporcionam, de maneira a tornar a experiência de aprendizagem mais dinâmica e atrativa para os alunos (Deterding et al., 2011; Dichev et al., 2015).

Posto isto, este relatório encontra-se dividido em duas partes. O Capítulo I expõe uma vertente teórica com o propósito de contextualizar o tema. Neste são abordados os principais conceitos relacionados com a gamificação e alguns dos elementos de jogo que a constituem, além de explorar as vantagens e desafios da aplicação desta abordagem no processo de aprendizagem. O Capítulo II refere-se ao estudo empírico, no qual se inserem o desenho do estudo e a análise de dados. No desenho do estudo são apresentados as questões e os objetivos de investigação, a abordagem metodológica, os instrumentos e técnicas empregues e a caracterização do contexto educativo. Por último, são analisados os dados obtidos ao longo do percurso de estágio de maneira a refletir posteriormente sobre os resultados do estudo nas considerações finais.

# **CAPÍTULO I – GAMIFICAÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE INGLÊS**

# 1. GAMIFICAÇÃO: FUNDAMENTOS

## 1.1. CONCEITO DE GAMIFICAÇÃO

Segundo Deterding et al. (2011), a gamificação refere-se à aplicação de elementos e mecânicas de jogo em contextos não relacionados com jogo. O termo “gamificação”, originário na área do *marketing*, pode ser amplamente aplicado em vários campos, tais como os negócios, a saúde, a educação, entre outros (Deterding et al., 2011; Sailer et al., 2013). Por exemplo, *apps* de atividade física podem tirar proveito da gamificação para promover a prática de exercício regular, através de desafios, conquistas e recompensas. Num mundo onde qualquer processo pode ser gamificado (Figuerola, 2015), a finalidade da gamificação passa pela revolução de diversos campos através da motivação e do envolvimento das pessoas para o resultado pretendido (Ofosu-Ampong, 2020, p. 3).

De acordo com Chou (2016), “almost every game is fun because it appeals to certain Core Drives within us that motivate us towards certain activities” (“Why Gamification drive human behavior?”, para. 5). As dinâmicas intrínsecas aos jogos, tais como a estrutura, a estética, os elementos, entre outras (Murr & Ferrari, 2020), têm a capacidade de cativar e manter a atenção dos jogadores de forma natural, revelando-se, assim, estímulos significativos na manutenção e no desenvolvimento da motivação e do envolvimento das pessoas (Hense & Mandl, 2012 citado por Sailer et al., 2013). Portanto, o ideal seria aproveitar as características dos jogos que dão origem a este fenómeno e utilizá-las em cenários onde seja observável a falta de motivação e envolvimento (Dichev et al., 2015).

A gamificação passa pela extração dos elementos lúdicos presentes nos jogos e sua aplicação em contextos do mundo real (Chou, 2016), com o intuito de transformar o produto final em algo atrativo para as pessoas, que lhes proporcione alegria (Deterding et al., 2011). Assim sendo, o principal objetivo da aplicação de dinâmicas de jogo nos diversos cenários é influenciar o comportamento das pessoas, com vista à obtenção de comportamentos desejados, como por exemplo, o aumento da participação e da motivação, a promoção da aquisição de aprendizagens e a resolução de problemas (Figuerola, 2015; García, 2017; Murr & Ferrari, 2020).

Esta abordagem tenta aplicar ao mundo real as características subjacentes ao jogo que estimulam a motivação (Dichev et al., 2015). A motivação e o envolvimento devem estar sempre presentes na criação de um processo gamificado (Galilea, 2017), dado a gamificação ter raízes tanto na teoria dos jogos como na psicologia comportamental, incluindo abordagens psicológicas como o *behaviourism*, o cognitivismo, entre outras (Figueroa, 2015).

## 1.2. GAMIFICAÇÃO NO ENSINO

Numa realidade onde a tecnologia veio para ficar e demonstra uma presença forte nas nossas vidas, seja em contextos profissionais ou pessoais, os estudantes da atualidade encontram-se inseridos na geração apelidada por Prensky de *Digital Natives* (Figueroa, 2015). Este termo refere-se àqueles que cresceram num mundo digital, rodeados por tecnologia e dispositivos eletrónicos, como computadores, videojogos, telemóveis, tendo rápido e fácil acesso a informação (Sadiku et al., 2017). Assim sendo, estes alunos pertencem a uma era que preza a conectividade e a presença *online*, processando, conseqüentemente, a informação de maneira diferente (Figueroa, 2015; Sadiku et al., 2017). Inclusive, no meu percurso, vários alunos contavam sobre as suas experiências a jogar *Roblox* ou *Minecraft* enquanto falam com os amigos no *Discord*. Com isto, os jogos, sendo a maior fonte de entretenimento dos alunos, tornaram-se igualmente numa fonte de experiências educativas, ilustrando ideias teóricas patentes na literatura (Deterding et al., 2011). Tendo isto em conta, o sistema educativo enfrenta a necessidade de adaptar as práticas de ensino para ir ao encontro das exigências destes estudantes. Esta adaptação passa por incorporar na sala de aula alguma da diversão e do entusiasmo provenientes dos jogos (Dichev et al., 2015). Além do mais, como os alunos estão habituados ao mundo digital, a tecnologia também poderá revelar-se uma mais valia na automação dos processos que tornam a gamificação tão cativante, dada a sua natureza familiar e intuitiva para os estudantes (Foncubierta & Rodríguez, 2014). Além disso, no contexto educativo no qual estive inserida, pude observar a existência de horas especificamente dedicadas à informática, na qual os alunos se fazem acompanhar dos seus computadores para a escola.

O principal propósito da aplicação da gamificação no ensino é a reforma do processo de aprendizagem, de maneira a transformá-lo em algo cativante e eficaz para os *Digital Natives*,

fomentando, assim, o seu envolvimento e motivação (Figuroa, 2015). Deste modo, seguindo a definição de gamificação previamente apresentada, a gamificação no ensino extrai dos jogos os elementos lúdicos envolventes, adapta-os e aplica-os ao processo educativo (Galilea, 2017), com a finalidade de transformar atividades e tarefas monótonas em algo mais divertido e envolvente, e, conseqüentemente, melhorar os resultados acadêmicos (Liu et al., 2017 citado por Ofosu-Ampong, 2020). De acordo com Foncubierta & Rodríguez (2014), a gamificação no ensino poderá definir-se como:

*Técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite 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. (p. 2)*

Esta abordagem não se refere necessariamente a desenvolver jogos, mas sim a tornar o processo educativo mais divertido e motivador, sem comprometer a sua credibilidade (Dichev et al., 2015), permitindo desenvolver, simultaneamente, competências essenciais, tais como a produtividade, a criatividade, a autonomia, o pensamento crítico, a resolução de problemas e as competências digitais. Como menciona Leffa (2020), “quando se traz o *game* para o contexto de aprendizagem, busca-se um objetivo que não é o do jogo, mas do ensino, de forma a propiciar algo maior que sirva para reforçar algum tipo de aprendizagem” (p. 4). Deste modo, a gamificação é uma abordagem didática significativa, segundo a qual “el juego es el aprendizaje disfrazado” (Mora, 2013 citado por Foncubierta & Rodríguez, 2014, p. 1).

Segundo o *NMC-Horizon Report* (2014), a implementação bem-sucedida de estratégias de gamificação pode resultar em notáveis aumentos na produtividade e criatividade dos estudantes (citado por Figuroa, 2015). O sucesso da gamificação passa pela transformação do processo de aprendizagem, permitindo que os alunos definam e compreendam os seus próprios objetivos, incrementando, assim, a sua autonomia. Essa transformação implica reformular o conceito de falha e ajustar o *feedback* de forma a torná-lo regular e o mais detalhado e imparcial possível (Dichev et al., 2015).

Devido à emergência da era digital e dado que a maioria dos exemplos de gamificação ocorre no contexto digital, esta abordagem tende a ser mais vinculada à tecnologia (Deterding et al., 2011). No entanto, como referem Murr & Ferrari (2020), “a gamificação não é exclusividade do

mundo digital” (p. 17). Aliás, esta abordagem esteve sempre presente no contexto educativo, desde os primórdios da fundação da escola (Foncubierta & Rodríguez, 2014). Sempre foi possível utilizar elementos de jogo sem haver necessidade de recorrer ao digital, como por exemplo, a competição entre os alunos ao tentar obter a melhor nota, a sua progressão ao longo do ano letivo, o *feedback* proporcionado durante a execução de atividades, o *ranking* das classificações relativo aos melhores e piores resultados, entre outros (Foncubierta & Rodríguez, 2014; Murr & Ferrari, 2020). Apesar de não se tratar de nenhum jogo em concreto, todos estes são elementos constituintes dos jogos. Desta forma, o importante na gamificação é manter a estrutura e o pensamento dos jogos, através da aplicação dos elementos que os constituem, tais como as recompensas, os pontos, etc. (Foncubierta & Rodríguez, 2014; Murr & Ferrari, 2020).

### 1.3. ELEMENTOS DE JOGO

Desenvolver atividades gamificadas que sejam eficazes e capazes de fomentar a motivação dos alunos requer um foco nas características essenciais que tornam os jogos cativantes para os jogadores: os elementos de jogo (Domínguez et al., 2013). Estes são partes constituintes dos jogos, sendo a componente principal da gamificação (Deterding et al., 2011; Sailer et al., 2013), designados para melhorar a experiência dos participantes na realização das diferentes atividades (Dichev et al., 2015).

A inclusão de elementos de jogo nas atividades de aprendizagem tem o poder de influenciar a experiência dos alunos (Cheong et al., 2014 citado por Ofosu-Ampong, 2020), uma vez que são esses elementos que incentivam ou desencorajam a participação nas atividades. Portanto, ao criar uma atividade gamificada, é crucial considerar as preferências dos alunos em vez de simplesmente aplicar elementos de forma genérica (Ofosu-Ampong, 2020), dado que estes têm objetivos diferentes e podem ser adaptados a qualquer atividade (Figuerola, 2015). De facto, a maneira como se combinam os diversos componentes do jogo pode levar a diferentes resultados (Ofosu-Ampong, 2020).

Os elementos de jogo mencionados em seguida foram extraídos de diversas fontes, tendo mais em consideração aqueles que, posteriormente, serão objetos de estudo relevantes.

#### a) Pontos

Os pontos são utilizados para medir o progresso e/ou o desempenho dos participantes numa atividade gamificada (Figuroa, 2015). Esses pontos são atribuídos conforme os participantes alcançam determinados objetivos, superam desafios ou realizam tarefas específicas. Os pontos são frequentemente usados como uma forma de recompensa visual, incentivando a participação contínua e o envolvimento dos participantes, no caso da educação, dos alunos (Sailer et al., 2013).

#### b) Desafio

O desafio é um elemento fundamental na gamificação para criar uma experiência estimulante, uma vez que incentiva os participantes a aprimorar as suas habilidades e a alcançar objetivos específicos, de forma a progredir (Dichev et al., 2015). Os desafios normalmente são impostos através de tarefas, metas ou obstáculos apresentados aos participantes que devem ser completados, com a finalidade de os envolver (Sailer et al., 2013; Figuroa, 2015). Desta forma, quando inserido no contexto da educação, o desafio é uma ferramenta estratégica para impulsionar a motivação e a participação dos estudantes, dado que os alunos irão ver os objetivos educativos como desafios que devem ser superados, criando neles um sentimento de realização, fundamental para o processo de aprendizagem (Figuroa, 2015). No entanto, de acordo com a teoria do *Flow* (Csikszentmihalyi, 2008 citado por Dichev et al., 2015), os desafios devem ser adequados ao nível de competência dos estudantes. Quando confrontados com o erro, os alunos tendem a sentir-se ansiosos. De forma a evitar que a sua ansiedade se converta em frustração, os professores devem planear atividades apropriadas às suas competências e transformar o erro numa oportunidade para repetir as atividades e melhorar (Csikszentmihalyi, 2008 citado por Domínguez et al., 2013). Se a tarefa for demasiado exigente, os alunos poderão sentir-se frustrados, diminuindo a sua motivação e consequente participação. Pelo contrário, se a tarefa for muito fácil, a participação dos alunos pode ser limitada devido ao desinteresse provocado pela falta do elemento desafiador, resultando em tédio (Dichev et al., 2015). Por outro lado, "If the difficulty of tasks is correctly balanced, it can drive the players to a flow state which is highly motivating" (Csikszentmihalyi, 2008 citado por Domínguez et al., 2013, p. 382). No estado de *flow*, os estudantes geralmente sentem satisfação espontânea ao realizar uma atividade, o que faz com que se envolvam completamente na mesma e alcancem o auge da criatividade, do

desempenho e da concentração (Dichev et al., 2015), o que pode ser conseguido através da aplicação de desafios equilibrados.

#### c) Recompensas/Prêmios

As recompensas são um sistema utilizado para motivar os participantes a prosseguir na atividade gamificada após participarem e/ou completarem uma tarefa (Dichev et al., 2015; Figueroa, 2015; Ofosu-Ampong, 2020). Estas podem ser apresentadas na forma de prêmios, conquistas, tabelas de classificação, entre outros (Figueroa, 2015; Ofosu-Ampong, 2020) e têm como principal objetivo a promoção do envolvimento do participante (Figueroa, 2015). Especialmente para os alunos que não demonstram interesse em aprender, as recompensas podem ser um fator significativo na estimulação da sua motivação e participação (Ofosu-Ampong, 2020). Contudo, ao planejar uma atividade gamificada, é necessário ter em atenção que “rewards without context or meaning are not really rewards” (Dichev et al., 2015, p. 93). Como é referido no estudo de Dichev et al. (2015), a recompensa não só necessita estar diretamente relacionada com o desempenho do aluno, como também precisa ser alcançável e atrativa o suficiente de modo a proporcionar uma motivação significativa. Além disso, a recompensa deve igualmente demonstrar-se reduzida, de modo a gerar um sentimento de conquista e satisfação ao recebê-las dado não serem facilmente distribuídas (Dichev et al., 2015). No entanto, Dichev et al. (2015) exaltam que este sistema de recompensas não funcionaria a longo prazo porque os alunos ficariam cansados e aborrecidos rapidamente, o que acabaria por interferir negativamente com a motivação dos alunos e, em consequência, limitaria a aprendizagem da língua estrangeira (Figueroa, 2015), dado que “little or no transfer can occur if behavior is only driven by rewards” (Domínguez et al., 2013, p. 390).

#### d) Classificação

A classificação normalmente é representada através de listas que exibem a posição relativa dos participantes de uma determinada atividade gamificada, com base no seu desempenho e sucesso (Sailer et al., 2013; Figueroa, 2015). A classificação serve para proporcionar uma sensação de competição entre os participantes, de modo a motivá-los a esforçarem-se mais para alcançar posições mais elevadas, sendo o mesmo conceito aplicado no desporto (Figueroa, 2015). Contudo, por vezes, a utilização deste elemento pode resultar em comportamentos contrários aos desejados, levando à perda de motivação e envolvimento dos alunos. A aplicação deste elemento poderá também desencadear sentimentos negativos nos

alunos, ao compararem-se com os seus colegas e aperceberem-se que o seu desempenho não é tão bom quanto o dos outros (Murr & Ferrari, 2020).

#### e) Competição e Cooperação

Schöbel et al. (2016) referem que a gamificação pode incorporar tanto configurações competitivas como interações cooperativas (citado por Ofosu-Ampong, 2020, p. 7). Com a adição destes elementos à atividade gamificada, o aluno mostra-se motivado (Figuerola, 2015), uma vez que se assemelha às interações partilhadas dentro de um contexto de jogo que demonstram ter impacto no campo social dos jogadores (Domínguez et al., 2013).

Por um lado, a competição diz respeito à integração de elementos competitivos no decorrer de uma atividade gamificada. Os elementos competitivos podem incluir tabelas de classificação, desafios entre participantes, entre outros (Figuerola, 2015). A competição auxilia na criação de um ambiente dinâmico no qual os participantes tentam superar-se de maneira saudável, aproveitando-se, assim, do instinto competitivo humano para aumentar o envolvimento e a motivação para estimular a participação, enquanto se mantém sempre o respeito pelos outros (Domínguez et al., 2013; Foncubierta & Rodríguez, 2014). A competição, em alguns casos, poderá funcionar como um fator de desenvolvimento da autoconfiança dos alunos (Kiryakova et al., 2014; Zhang & Hasim, 2023), enquanto em outros casos poderá revelar-se um fator de desmotivação pois, ao compararem-se aos seus colegas, podem sentir-se inferiores. De igual modo, este elemento poderá levar os alunos a valorizarem mais a possível vitória própria e a derrota dos colegas do que o principal objetivo da sua implementação: a aprendizagem.

Por outro lado, a cooperação concentra-se em promover o trabalho de equipa na superação dos desafios, sendo esta “una de las dinámicas que más han contribuido al desarrollo de la interacción y de las habilidades sociales” (Foncubierta & Rodríguez, 2014, p. 4). O jogo é a ferramenta ideal no auxílio do desenvolvimento da interação e das habilidades sociais (Galilea, 2017), no qual os jogadores entrem-se de forma a alcançar um objetivo comum (Domínguez et al., 2013). Assim sendo, ao incorporar a cooperação como um elemento na gamificação, é possível criar um ambiente educativo onde a interação positiva e a ajuda são valorizadas, aumentando, desta forma, a motivação dos alunos para aprender e participar (Galilea, 2017).

#### f) Narrativa

Em vez de simplesmente apresentar desafios ou tarefas isoladas, a narrativa incorpora uma história envolvente que conecta e contextualiza as diferentes partes da experiência (Sailer et al., 2013). Podem ser usados elementos como personagens, cenários, objetivos alinhados a uma história, entre outros. A utilização de uma narrativa na gamificação tem como objetivo a criação de uma experiência mais imersiva, cativante e significativa para os estudantes, proporcionando um contexto e propósito mais realistas para as atividades propostas (Dichev et al., 2015).

#### g) Regras

As regras na gamificação são essenciais para proporcionar uma estrutura clara e consistência na experiência. Estas dizem respeito aos procedimentos que determinam os efeitos das ações dos participantes na atividade gamificada (Dichev et al., 2015), definindo como os participantes interagem entre si e com a atividade, quais ações são permitidas ou proibidas e como as conquistas ou progressões são alcançadas.

#### h) *Feedback*

O *feedback* está relacionado com a informação fornecida aos participantes sobre o seu desempenho relativamente à atividade gamificada, normalmente em resposta às suas ações dentro da atividade (Dichev et al., 2015). O reforço pode ser positivo, geralmente demonstrado através de recompensas, elogios ou avanço para níveis mais altos, ou construtivo, explicitando áreas para melhoria. Assim sendo, este elemento insere-se na teoria comportamentalista (*Behaviourism*) de Skinner (1963), segundo a qual a motivação é o resultado de experiências anteriores. Os reforços de comportamentos passados, sejam positivos ou negativos, irão influenciar a repetição desses comportamentos no futuro (citado por Domínguez et al., 2013). Desta forma, o *feedback* é aplicado de modo a moldar e reforçar comportamentos específicos, ajudando os alunos a terem uma perspetiva do seu desempenho e progresso e permitindo-lhes que avaliem o seu trabalho e tenham a chance de o melhorar (Zhang & Hasim, 2023).

Conforme foi exposto, os elementos de jogo cumprem funções diferentes (Sailer et al., 2013; Dichev et al., 2015). Os pontos, as tabelas de classificação e as conquistas são geralmente

os elementos mais utilizados na construção de atividades gamificadas (Ofosu-Ampong, 2020), já que os participantes são capazes de observar os seus esforços a serem recompensados (Zhang & Hasim, 2023). Portanto, de maneira a melhorar os resultados acadêmicos, observa-se a necessidade de sustentar a motivação e o envolvimento dos alunos através dos elementos de jogo (Ofosu-Ampong, 2020). No entanto, “without a discernible systematic experimental approach, it is difficult to identify which game elements or configurations are most effective in promoting engagement and supporting learning for a given activity and group of learners” (Dichev & Dicheva, 2017 citado por Ofosu-Ampong, 2020, p. 14).

## 2. A GAMIFICAÇÃO COMO FACILITADORA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Vários docentes reconhecem as diversas vantagens da implementação da gamificação no ensino (Figueroa, 2015), especialmente pelo facto de simplificar o trabalho dos professores por disponibilizar conteúdo aos estudantes por meio de atividades envolventes que desempenham um papel favorável na sua aprendizagem (Ningsih, 2023). A gamificação revela-se uma ótima ferramenta de ensino e aprendizagem ao permitir a estimulação da produtividade e da criatividade dos alunos, podendo ser igualmente aplicada como uma ferramenta de revisão e avaliação pelos professores (Figueroa, 2015; Zhang & Hasim, 2023).

Esta abordagem pode ser empregue para ensinar várias componentes dos currículos de línguas, como o vocabulário, a gramática, a literatura, a pronúncia, entre outras (Zhang & Hasim, 2023). A gamificação demonstra-se benéfica quando comparada com o ensino tradicional, que se refere a um ensino baseado em aulas expositivas, com pouca interação entre os alunos e no qual o recurso didático predominante é o manual, devido ao facto de tornar as atividades mais interessantes, gratificantes e por ser visivelmente mais fácil de aplicar do que outras técnicas (Pappa, 2013 citado por Figueroa, 2015). Em suma, esta abordagem utiliza a língua estrangeira em diferentes tipos de atividades que se podem revelar mais lúdicas do que aquelas normalmente aplicadas nos métodos tradicionais (García, 2017). Como citam Kirriemuir e McFarlane's (2004), "learning is at its most vibrant when it has relevance to the learner" (citado por Ofosu-Ampong, 2020, p. 9). Ou seja, a aplicação da gamificação permite um ensino cada vez mais centrado nos alunos, que acabam por se tornar participantes ativos na aprendizagem de línguas estrangeiras (Figueroa, 2015). Segundo Kiryakova, et al. (2014), esta abordagem afeta os comportamentos e o interesse dos alunos, o que pode resultar num maior desenvolvimento dos seus conhecimentos e competências, reduzindo, simultaneamente, os seus níveis de ansiedade e stress.

Além do mais, a gamificação, através do uso da tecnologia em alguns contextos, apresenta como vantagem a criação de interações entre múltiplos dispositivos na sala de aula, o que se revela um fator atrativo para os alunos (Santos & Cruz, 2023). Tendo em conta que os alunos atuais se inserem na geração dos *Digital Natives*, torna-se mais fácil a adaptação à inserção destes aspetos característicos da gamificação no ensino (Ofosu-Ampong, 2020). Na

verdade, Ybarra & Green (2003) mencionam que “the use of technology plays and integral part in providing L2 learners a valuable language experience as they learn a second language.” (citado por Figueroa, 2015, p. 37). Pela minha experiência, o uso da tecnologia foi quase imprescindível no ensino de inglês, dado que na grande maioria das aulas havia necessidade de recorrer a dispositivos eletrónicos. Seguindo esta ideia, a gamificação pode demonstrar-se excecionalmente benéfica quando aplicada a esta geração que lida frequentemente com dispositivos tecnológicos no seu dia-a-dia (Ofosu-Ampong, 2020).

## 2.1. MELHORIA NA MOTIVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

Segundo Schunk et al. (2010), a motivação refere-se a processos psicológicos responsáveis por iniciar e sustentar comportamentos voltados para a concretização de um determinado objetivo (citado por Sailer et al., 2013). Normalmente esta explicita-se através da decisão pessoal de participar numa atividade, assim como pela dedicação ou perseverança demonstrada no decorrer da mesma (Garris et al., 2002 citado por Figueroa, 2015). A motivação desempenha um papel importante na aquisição de uma língua estrangeira (García, 2017) e, devido ao facto de quebrar a monotonia das práticas tradicionais de ensino, a gamificação é uma abordagem capaz de promover eficazmente a motivação (Figueroa, 2015). Em suma, como refere Figueroa (2015), a motivação é o denominador comum entre a gamificação e a aprendizagem de uma língua estrangeira.

A motivação divide-se em dois tipos diferentes, que estimulam o comportamento humano de formas distintas: motivação intrínseca e motivação extrínseca (Ryan & Deci, 2000 citado por Ofosu-Ampong, 2020). A motivação intrínseca surge de dentro da própria pessoa e refere-se ao impulso interno que leva uma pessoa a realizar uma atividade, seja por interesse pessoal ou por satisfação própria (Schiefele & Schreyer, 1994, citado por Sailer et al., 2013). De acordo com os mesmos autores, a motivação extrínseca deve-se a fatores externos e diz respeito aos estímulos externos que fazem com que uma pessoa realize uma atividade, seja para obter recompensas, evitar punições ou alcançar objetivos externos. Sob a ótica educacional, ao empregar atividades

que estimulem a motivação intrínseca, os alunos participam nas tarefas devido ao prazer que estas proporcionam, bem como pela oportunidade de aprendizagem e pela sensação de satisfação que podem obter a partir da realização das tarefas (Figuerola, 2015). Por outro lado, ao empregar atividades que explorem a motivação extrínseca, os estudantes apenas participam para obter recompensas ou evitar punições (Figuerola, 2015). Muntean (2011) refere que a gamificação é capaz de combinar os dois tipos de motivação através da adição de elementos de jogo como por exemplo as recompensas, para influenciar a motivação extrínseca, e a autonomia, de modo a estimular a motivação intrínseca (citado por Figuerola, 2015). Os jogos são fortes impulsionadores da motivação devido ao seu impacto nas áreas cognitiva, emocional e social dos jogadores (Lee & Hammer, 2011 citado por Domínguez et al., 2013).

Como já foi mencionado anteriormente, o principal propósito da implementação da gamificação na educação é aumentar o nível de motivação e participação dos alunos no seu processo de aprendizagem (Figuerola, 2015). A utilização dos elementos de jogo no contexto educativo resulta numa maior atenção, esforço e dedicação por parte dos estudantes na participação e realização das atividades (Zichermann & Cunningham, 2011 citado por Foncubierta & Rodríguez, 2014; Mahayanti et al., 2020 citado por Ningsih, 2023), o que cria neles uma sensação de realização e um maior envolvimento (Figuerola, 2015). Além disso, a gamificação é igualmente uma fonte de motivação por proporcionar aos alunos a oportunidade de participar ativamente, promovendo a aplicação prática do conhecimento (García, 2017).

Além do mais, para influenciar a adoção de um comportamento específico por parte dos alunos, é fundamental que eles estejam motivados e que possuam igualmente as habilidades necessárias para enfrentar os desafios associados (Galilea, 2017). Uma vez que a abordagem dos jogos se revela familiar e intuitiva para os estudantes, dado ser algo geralmente constituinte da sua rotina (Galilea, 2017), ao implementar a diversão associada aos jogos no contexto escolar, o nível de motivação dos alunos irá aumentar substancialmente (Dichev et al., 2015), levando-os a participar nas atividades gamificadas. Dado este carácter familiar, a gamificação proporciona um ambiente acolhedor, tornando toda a experiência de aprendizagem agradável e facilitando a compreensão do conteúdo aos alunos (Ningsih, 2023).

Em adição, a competição, sendo um sentimento intrínseco ao ser humano, sempre foi um elemento motivador (Foncubierta & Rodríguez, 2014, p. 5). Elementos competitivos em jogos,

como a classificação, por exemplo, podem estimular a competição saudável entre os alunos, na qual os estudantes apenas procuram atingir o seu potencial máximo, colaborando com os seus colegas, sem os prejudicar. A competição é útil para motivar os estudantes a alcançar melhores resultados e a superar desafios, incentivando-os a envolverem-se e a esforçarem-se mais nas atividades (Foncubierta & Rodríguez, 2014).

Além da competição, os professores também podem tirar proveito da curiosidade dos alunos, que, como é referido por Foncubierta & Rodríguez (2014), mostra ser “el motor de nuestros comportamientos de aprendizaje más activos” (p. 4). A curiosidade ajuda a focar a atenção dos alunos naquilo que, para eles, se demonstra novo, neste caso, a inserção dos elementos de jogo no ensino, daí o seu papel relevante na obtenção de conhecimento (Galilea, 2017). Nestes elementos insere-se a resolução de enigmas e a narrativa, na qual algo tem de ser resolvido, favorecendo, deste modo, o desenvolvimento da imaginação, da resolução de problemas, entre outros (Foncubierta & Rodríguez, 2014). Foncubierta & Rodríguez (2014) defendem que as tarefas de aprendizagem assentes na imaginação intensificam o desenvolvimento de comportamentos comunicativos que geram imagens mentais. Estas, aliadas à prática da linguagem através da fantasia, ajudam os alunos a não sentirem desinteresse nem medo, o que os incentiva a participar e a ser mais criativos (p. 4).

Tendo em conta que os estudantes exercem um grande controlo no seu próprio processo de aprendizagem, como refere García (2017), “the active participation of students in a specific task depends in many cases on the level of motivation they have in that moment” (p. 11). Deste modo, a motivação possui um papel significativo na participação dos alunos. Assim sendo, para alcançar uma gamificação eficaz e se obter os melhores resultados, deve considerar-se a utilização de uma ampla variedade de técnicas que equilibrem estímulos externos com fatores motivacionais internos (Dichev et al., 2015). “Such techniques include: setting goals and breaking them down into simple objectives and steps; using points and incremental levels as a measurement mechanism; giving students a sense of progression; awarding badges to recognize achievements and skill-acquisition.” (Dichev et al., 2015, p. 95).

## 2.2. DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

O ser humano tem uma tendência intrínseca para se desafiar constantemente e adquirir novas habilidades. Desta forma, a teoria da autodeterminação comprova que a gamificação promove a motivação do estudante uma vez que o permite observar um desenvolvimento de si mesmo, mesmo que seja recompensado extrinsecamente (Deci & Ryan, 1985 citado por Ofosu-Ampong, 2020). Ao demonstrar o progresso individual aos colegas, é possível promover necessidades psicológicas básicas no aluno como a competência, a autonomia e o sentimento de pertença (Deci & Ryan, 2000 citado por Sailer et al., 2013), dado a aceitação/rejeição dos colegas funcionar igualmente como um fator de motivação importante para os estudantes (García, 2017).

A aplicação desta abordagem no ensino revela-se importante para a criação de um ambiente de aprendizagem autêntico e significativo, no qual os alunos possam desenvolver as *21st century skills*, como por exemplo a autonomia, a criatividade, o pensamento crítico, a comunicação, a colaboração, a resolução de problemas, entre outras (Oliveira & Cruz, 2018), enquanto fomenta simultaneamente *Key Competences for Lifelong Learning*, tal como a competência digital (Santos & Cruz, 2023, p. 18). A gamificação, ao integrar desafios, incentiva os alunos a utilizarem o raciocínio lógico e a abordarem os problemas de maneira criativa; promove a colaboração e a comunicação ao fomentar o trabalho em equipa e a comunicação de ideias; e incorpora tarefas que exigem análise, avaliação e aplicação de conhecimentos para resolver problemas, desenvolvendo o pensamento crítico. De acordo com Johnson et al. (2013), “los juegos educativos han demostrado que aumentan las aptitudes socioemocionales de los alumnos, como el pensamiento crítico, la resolución creativa de problemas y el trabajo en equipo” (citado por Galilea, 2017, “Los puntos clave de la gamificación”, para. 2).

Em adição, um estudo realizado por Cheong et al. (2013), no qual foi examinado o efeito e impacto da gamificação no desempenho académico dos estudantes, demonstrou que esta abordagem é capaz de beneficiar não só a sua autoeficácia, mas também a sua produtividade (citado por Ofosu-Ampong, 2020). De igual modo, Ke (2009) sugere que os jogos didáticos estimulam mais intensamente o desenvolvimento de competências metacognitivas do que a mera aquisição de conhecimento factual (citado por Domínguez et al., 2013), o que promove o

aperfeiçoamento de determinados fatores de personalidade, tais como a autoestima e a capacidade para arriscar (Figuroa, 2015, p. 37).

## 2.3. IMPACTO NA RETENÇÃO DE CONHECIMENTO

A gamificação proporciona a possibilidade de aprender em qualquer lugar a qualquer hora, sem necessidade de estar fisicamente na sala de aula, tornando, assim, o material mais acessível, bastando apenas haver acesso à Internet em alguns casos (Foncubierta & Rodríguez, 2014). Muntean (2011) refere que “utilizando la gamificación en el e-learning esperamos llegar a una conducta de aprendizaje más eficiente e implicatorio” (citado por Galilea, 2017, “Los puntos clave de la gamificación”, para. 2). Ao mesmo tempo que esta abordagem permite que o aluno melhore a sua experiência de aprendizagem de uma língua, também permite adquirir habilidades para resolver qualquer tarefa ou desafio (Figuroa, 2015, p. 43). Segundo o *NMC-Horizon Report* (2014), o recurso à gamificação resultou não só na melhoria das notas dos alunos, como também na diminuição do número de alunos reprovados (citado por Figuroa, 2015). Tudo isto deve-se ao facto de as aprendizagens e os comportamentos obtidos através dos jogos serem mais facilmente adquiridos e interiorizados pelos estudantes (García, 2017), uma vez que, por natureza, os jogos têm a capacidade de captar a atenção dos jogadores, desenvolvendo igualmente a sua capacidade de memorização e retenção de informações (Foncubierta & Rodríguez, 2014). Desta forma, foi possível observar neste percurso que elementos de repetição e recompensas incorporados no processo de aprendizagem dos alunos podem contribuir para uma maior memorização e retenção do conteúdo. O contexto educativo “pode se beneficiar muito desse quadro, especialmente quando se pensa que o indivíduo, jogando, se deixa levar pela atitude lúdica, quando, na verdade, está em um processo de aprendizagem, motivado pelo jogo” (Murr & Ferrari, 2020, p. 13).

Neste ponto da retenção de conhecimento, a perspetiva emocional, que reconhece o papel significativo das emoções nos processos cognitivos e motivacionais (Astleitner, 2000 citado por Sailer et al., 2013), apresenta um peso considerável, pois o que não apela às nossas emoções também não apela à nossa atenção, e, adicionalmente, “todo lo que atrapa los sentidos o implica tiene una relación directa con una experiencia de aprendizaje como algo sentido, vivencial y

emocionalmente activo.” (Foncubierta & Rodríguez, 2014, p. 4). As emoções são o elemento central para impulsionar o comportamento, a participação e a motivação dos estudantes. Tendo isto em conta, a gamificação demonstra ser uma mais-valia na retenção de conhecimento, já que, segundo Johnson et al. (2013), os jogos influenciam positivamente a produção de dopamina, neurotransmissor que favorece a obtenção de conhecimentos devido ao reforço das conexões neuronais e comunicacionais (citado por Galilea, 2017). O impacto nas emoções dos alunos é maioritariamente caracterizado pelo sucesso e pelo fracasso (Domínguez et al., 2013, p. 382). Assim sendo, é necessário projetar atividades gamificadas de modo a eliminar emoções negativas, como o medo e a tristeza e promover emoções positivas, como a felicidade e o prazer, com a finalidade de criar ambientes que sejam motivacionais e agradáveis para os estudantes (Domínguez et al., 2013). Deste modo, a implementação desta abordagem reflete-se no aumento da tendência cognitiva para continuar no estado de *flow*, previamente aprofundado, no qual os estudantes são capazes de prestar mais atenção, sentem-se mais satisfeitos e esforçam-se mais para realizar uma atividade, alcançando o auge do seu desempenho e rendimento e, conseqüentemente, melhorando a sua capacidade de trabalho (Foncubierta & Rodríguez, 2014; Dichev et al., 2015).

## 2.4. ADAPTAÇÃO À DIVERSIDADE DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM

A gamificação permite a personalização da aprendizagem, adaptando os desafios e as recompensas de acordo com o nível de competência e progresso individual de cada aluno. Os alunos podem progredir ao seu próprio ritmo, escolher trajetórias de aprendizagem que se alinhem aos seus interesses e receber *feedback* personalizado com base nos pontos fortes e fracos do seu desempenho individual, permitindo que ajustem as suas atitudes de maneira rápida e eficaz, especialmente de forma a melhorar (Dichev et al., 2015). Além disso, alguns elementos de jogo como a pontuação e a classificação permitem que o aluno esteja consciente do progresso da sua própria aprendizagem, fornecendo informações sobre a sua posição dentro deste processo (Galilea, 2017).

Esta abordagem revela-se particularmente benéfica para os estudantes que apresentam um tipo de aprendizagem interpessoal, dado que oferece uma grande possibilidade de interagir com os outros, tal como em um jogo (Figuroa, 2015). O jogo é um elemento fundamental no desenvolvimento da interação e das competências sociais, transformando a aprendizagem em uma experiência colaborativa e participativa e impulsionando o entusiasmo pela aquisição de conhecimento (Galilea, 2017). Normalmente os alunos demonstram uma forte inclinação para a interação social, logo os aspetos sociais têm uma importância de destaque na educação, que pode ser utilizada positivamente, de modo a estimular a aprendizagem e a motivação dos estudantes (Murr & Ferrari, 2020; Ofosu-Ampong, 2020). Desta forma, as atividades gamificadas devem ser projetadas para promover a colaboração entre os alunos, incentivando a partilha de conhecimentos e experiências e a resolução conjunta de problemas, já que, "when people perceive any form of social presence they tend to respond in a natural way to feelings such as happiness, empathy, and frustration, or even follow social rules like taking turns" (Fogg, 2002 citado por Figuroa, 2015, p. 43). Ao socializar com os outros constroem-se laços, o que proporciona aos alunos um sentimento de pertença dentro de um grupo, denominado de dependência positiva, considerada uma das características que mais contribui para a motivação intrínseca dos estudantes (Foncubierta & Rodríguez, 2014).

## 2.5. TOLERÂNCIA AO ERRO

Um dos elementos que mais retrai os alunos no momento de participar em contexto de sala de aula é o medo de cometer erros e, por causa disso, ser ridicularizado pelos colegas e professores, dado desenvolver-se, por parte do aluno, o pensamento de incapacidade de resposta às expectativas, tanto próprias como externas (Foncubierta & Rodríguez, 2014). A autoimagem é o bem mais precioso do ser humano (Earl Stevick citado por Foncubierta & Rodríguez, 2014). Sendo assim, a sensação de vulnerabilidade é bastante comum durante o processo de aprendizagem, especialmente ao aprender um segundo idioma, processo no qual se está bastante suscetível ao erro (Galilea, 2017). "El juego, en este sentido, es un elemento liberador" (Foncubierta & Rodríguez, 2014, p. 5). A gamificação, ao incorporar elementos de jogo nas atividades, tem o poder de "camuflar" a aprendizagem, o que leva à criação de um ambiente mais confortável para

os estudantes, onde não existe o medo de errar, mas sim a possibilidade de atingir objetivos (Foncubierta & Rodríguez, 2014; Galilea, 2017). Aliás, o fracasso passa a ser encarado de forma positiva como uma maneira de obter conhecimento, na qual os alunos assumem o controlo da sua própria aprendizagem (Foncubierta & Rodríguez, 2014; Galilea, 2017). Deste modo, a gamificação proporciona a possibilidade de tentar novamente e superar-se a si mesmo, favorecendo o envolvimento dos alunos e incentivando a sua autoconfiança (Murr & Ferrari, 2020).

Por último, revela-se imprescindível mudar a perceção dos alunos em relação ao erro, dado este ser uma parte natural da aprendizagem, pois, ao serem encorajados a assumir riscos e a experimentar, o foco é retirado dos resultados e passa a estar centrado novamente no processo de aprendizagem (Dichev et al., 2015, p. 92; Galilea, 2017). Desta forma, o elemento de jogo que mais contribui para converter o fracasso em algo útil para o nosso progresso é o *feedback* (Dichev et al., 2015). O *feedback* permite informar os alunos sobre os seus pontos fortes e fracos, de maneira a informá-los acerca do que devem e podem melhorar, o que lhes dá a sensação de progressão (Foncubierta & Rodríguez, 2014). Em especial, "los sistemas digitales que permiten feedback inmediato abundan aún más en esa sensación de que el error es útil porque me permite ser consciente, aprender y desarrollar autonomía: porque puedo aprender a aprender." (Foncubierta & Rodríguez, 2014, p. 5). Ao receberem *feedback* imediato, os alunos enfrentam menos constrangimentos para experimentar algo novo e difícil, dado poderem ajustar as suas práticas de acordo com o *feedback* a eles direcionado (Dichev et al., 2015). "El pensamiento del juego es siempre más transigente que la realidad académica del aula y eso es lo positivo del pensamiento del juego, que puede transformar la realidad." (Foncubierta & Rodríguez, 2014, p. 5).

Sendo assim, a gamificação permite criar experiências e proporcionar ao aluno um sentimento de controlo e autonomia do seu processo de aprendizagem, o que o leva a alterar os seus comportamentos (Hamari & Koivisto, 2013 citado por Foncubierta & Rodríguez, 2014). Devido a ser flexível e moldável, esta abordagem é capaz de combater os maiores entraves existentes no ensino: o aborrecimento e a dificuldade dos alunos, fornecendo inúmeras soluções criativas aos professores para enfrentarem estes problemas (Foncubierta & Rodríguez, 2014). Apesar de não ser a única solução possível, a gamificação demonstra ser uma ótima maneira de, para além de promover a motivação, superar a dispersão, a inatividade e a dificuldade através do

ato de envolver os alunos, ajudando-os, assim, a ser mais criativos e a ultrapassar o tédio e o medo de errar (Foncubierto & Rodríguez, 2014; Galilea, 2017). Simões et al. (2013) citam que “con una actividad gamificada, «los estudiantes aprenden, no jugando a juegos específicos, sino que aprenden como si estuvieran jugando a un juego»” (citado por Galilea, 2017, “¿Qué es un juego y qué es una actividad gamificada?”).

### 3. POSSÍVEIS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO

A gamificação tem impacto nas atitudes, emoções, desempenho e aprendizagens dos estudantes (Cheong et al., 2014 citado por Ofosu-Ampong, 2020). No entanto, a utilização dos elementos característicos dos jogos não garante o interesse dos alunos nas atividades, dado nem sempre ter a capacidade de trazer para o ensino a essência real dos jogos, que é proporcionar diversão e entretenimento (Foncubierta & Rodríguez, 2014; Leffa, 2020). Este aspeto deve-se ao facto de, muitas vezes, a gamificação na educação se concentrar em elementos superficiais, como notas e recompensas, enquanto os jogos geralmente estimulam a motivação intrínseca, sendo, assim, os jogadores motivados pelo prazer da atividade em si. Deste modo, a maior dificuldade para os professores será descobrir quais elementos da gamificação poderão contribuir mais intensamente para a motivação na aprendizagem de línguas sendo que, para o aluno, o mais importante é sentir que conseguiu adquirir conhecimento (Foncubierta & Rodríguez, 2014; Leffa, 2020). Dito isto, se, ao preparar uma atividade gamificada, se estimular apenas a motivação extrínseca através da inserção de elementos de jogo, como por exemplo as recompensas, mas não se projetar a atividade de forma a proporcionar algum desafio cognitivo, esta poderá resultar no desinteresse dos estudantes por não lhes fornecer uma sensação de aproveitamento (Foncubierta & Rodríguez, 2014; Galilea, 2017).

De maneira a implementar esta abordagem de forma eficaz no ensino, é necessário compreender as características dos alunos, pois só assim será possível determinar quais objetivos de aprendizagem e elementos de gamificação serão adequados para os estilos de aprendizagem preferenciais de um determinado grupo de alunos (Kiryakova et al., 2014; Oliveira & Cruz, 2018). No geral, as atividades gamificadas devem ser interativas, cativantes e enriquecidas com material multimédia, progredindo de questões simples para questões cada vez mais complexas, que não sejam nem demasiado fáceis nem demasiado difíceis, para que os alunos se mantenham motivados, como foi mencionado anteriormente na teoria do *flow* (Kiryakova et al., 2014; Zhang & Hasim, 2023). Estas atividades devem igualmente permitir a sua repetição em caso de erro, dado que, quando confrontados com o erro, é expectável que os estudantes experienciem ansiedade (Domínguez et al., 2013). A gamificação poderá revelar-se um fator de desmotivação para os alunos se estas exigências não forem cumpridas.

Outras razões que poderão desmotivar os alunos são o ritmo apressado das tarefas devido à existência de limite de tempo na maioria das atividades gamificadas, a competição entre colegas e a falta de *feedback* por parte do professor após a realização das atividades (Zhang & Hasim, 2023). Estes aspetos podem conduzir a elevados níveis de ansiedade nos alunos e falta de autoconfiança, resultando numa estagnação ou num recuo de desenvolvimento académico.

Além disso, após se desvanecer o entusiasmo inicial com a gamificação, os efeitos benéficos da sua aplicação podem revelar-se temporários (Zhang & Hasim, 2023), uma vez que, ao empregar apenas a gamificação como abordagem de ensino, esta acaba por se tornar vulgar, resultando na perda de interesse e motivação dos alunos nas atividades gamificadas (García, 2017).

Em adição, os estudantes poderão deparar-se com problemas técnicos (Domínguez et al., 2013), ou então poderão não possuir competências digitais suficientes para utilizar uma determinada aplicação ou apresentar problemas de acesso à rede, levando à sua exclusão na participação nas atividades gamificadas e conseqüente desmotivação (Sadiku et al., 2017). Adicionalmente, relativamente a esta questão tecnológica, também é requerido que os professores e os agrupamentos melhorem continuamente a sua competência e equipamentos digitais o que, com os avanços da atualidade e a possível carência de posses económicas, poderá revelar-se um desafio árduo (Galilea, 2017; Ningsih, 2023).

Por último, um foco exagerado na competição e na recompensa, apesar de, por vezes, se observar como algo positivo, em outras vezes, poderá revelar-se nocivo para a aprendizagem (Murr & Ferrari, 2020; Zhang & Hasim, 2023). A gamificação tende a estimular mais a motivação extrínseca do que a intrínseca, focando-se nas recompensas externas em vez das motivações intrínsecas características dos jogos, como por exemplo a competência (Dichev et al., 2015). Como referem Ramos & Marques (2017), "A motivação externa pode causar problemas; ela funciona a curto prazo, mas necessita de constante reforço e, se não houver estímulo, pode desaparecer." (citado por Murr & Ferrari, 2020, p. 18). Tendo isto em conta, a competição deveria ser aplicada de forma saudável, ou então substituída por algo que permita a colaboração entre os alunos (Kiryakova et al., 2014; Zhang & Hasim, 2023). Segundo Oliveira & Cruz (2018), a colaboração entre os alunos promove um ambiente onde estes se incentivam mutuamente, reconhecem e valorizam a diversidade e fortalecem a sua autoconfiança, motivando-os a participarem

ativamente na sua própria aprendizagem. De acordo com a análise de pesquisas realizada por Zhang & Hasim (2023), a opção pela colaboração e pelo *feedback* significativo apresentavam melhores resultados no desempenho dos alunos do que a utilização do elemento de competição.

## CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

# 1. DESENHO DO ESTUDO

## 1.1. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

O ponto de partida de uma investigação surge na problematização de um tema, fundamentada pelas questões e pelos objetivos da investigação. Como referem Quivy & Campenhoudt (1998), “a pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação”, sendo que consideram esta “a melhor forma de começar um trabalho de investigação” (p. 44). Estas perguntas são como um mapa que permite guiar uma investigação. Segundo os mesmos autores, as questões de investigação devem ser claras, exequíveis e pertinentes, de maneira a desempenharem corretamente as suas funções (Quivy & Campenhoudt, 1998). Deste modo, tendo como tema de investigação a gamificação como recurso didático no ensino de inglês, propus-me a tentar responder às seguintes questões:

*Questão 1: Quais são os elementos de jogo mais eficazes na promoção da motivação dos alunos nas aulas de inglês no 1º CEB?*

*Questão 2: Quais são as barreiras à implementação bem-sucedida da gamificação no ensino de inglês no 1º CEB?*

De forma a encontrar respostas para estas questões, estabeleci os seguintes objetivos, os quais foram aplicados em contexto de sala de aula na PES:

**Objetivo 1:** Analisar o comportamento dos alunos em sala de aula face à aplicação de diferentes elementos de jogo em diferentes atividades;

**Objetivo 2:** Analisar as perceções dos alunos em relação às atividades gamificadas através dos questionários relativos às mesmas;

**Objetivo 3:** Identificar aspetos que impeçam ou dificultem a implementação da gamificação no ensino.

## 1.2. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Dado que este estudo tem como principal objetivo a exploração e construção de conhecimento, ao permitir que os padrões surjam naturalmente a partir dos dados em vez de impor uma estrutura pré-determinada, este consiste numa investigação de carácter qualitativo (Berg, 2008; Abuhamda et al., 2021). De maneira a obter respostas para as questões propostas, este tipo de investigação utiliza uma abordagem descritiva e exploratória, recorrendo a técnicas como questionário, observação participante através de notas de campo, diário de bordo e análise documental de planificações de aula (Abuhamda et al., 2021). A intenção é explorar as perspetivas dos alunos num contexto que lhes é natural, em oposição à quantificação de variáveis ou ao teste de hipóteses de forma estritamente controlada que ocorre na pesquisa quantitativa (Abuhamda et al., 2021). Deste modo, a investigação qualitativa concentra-se na compreensão e na interpretação de fenómenos complexos a partir das perspetivas dos participantes, alinhando-se, assim, com os princípios do paradigma construtivista (Guba & Lincoln, 1994; Abuhamda et al., 2021).

Os paradigmas investigativos permitem direccionar uma investigação num determinado sentido para posteriormente ser possível emitir juízos de valor e analisar os dados recolhidos. Este estudo orientou-se pelo paradigma construtivista, segundo o qual existem múltiplas realidades mutáveis (Guba & Lincoln, 1994). Tal como na investigação qualitativa, o construtivismo defende que o conhecimento é construído subjetivamente pelos indivíduos com base nas suas experiências e interpretações (Guba & Lincoln, 1994; Berg, 2008; Abuhamda et al., 2021). Deste modo, a participação ativa do investigador, que funciona igualmente como instrumento de recolha de dados (Abuhamda et al., 2021, p. 77), revela-se imprescindível no processo de investigação, «so that the "findings" are literally created as the investigation proceeds» (Guba & Lincoln, 1994, p. 111), tendo em vista a obtenção de uma compreensão abrangente sobre os fenómenos no seu ambiente natural. Sendo assim, o conhecimento nesta investigação foi construído através da interação entre sujeito e objeto de estudo, neste caso, a interação entre professora/investigadora e temática.

Posto isto, a metodologia que mais se adequou nesta circunstância foi a investigação-ação, que combina investigação e ação prática, ou seja, o professor desempenha o papel de

professor e investigador em simultâneo (Somekh, 2008). Nesta o conhecimento obtém-se internamente, devido ao facto de o investigador se encontrar inserido no contexto de pesquisa (Somekh, 2008). Segundo Somekh em *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (2008), a metodologia da investigação-ação baseia-se “on merging teaching and research and on reconceptualizing the knowledge base of teaching as grounded in teachers’ inquiry into their own practice rather than in predetermined decontextualized knowledge developed outside of schools.” (p. 5), através da compreensão das subjetividades dos participantes e o seu impacto no processo de investigação. Este estudo foi efetuado com 39 participantes (alunos) pertencentes a duas turmas, sendo 21 alunos de uma turma de 2º ano e 18 alunos de uma turma de 3º ano.

### 1.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Segundo os princípios de uma investigação qualitativa, a recolha de dados realizou-se através de métodos qualitativos, tais como a observação maioritariamente participante, análise documental de planificações didáticas e a realização de questionários abertos dirigidos aos alunos (Abuhamda et al., 2021).

No caso deste estudo em específico, no qual não dispunha de muito tempo para recolher dados, o questionário revelou-se uma das técnicas mais simples de recolha de dados e execução de pesquisa quando comparado com outros métodos qualitativos, demonstrando ser uma maneira menos demorada de recolher informação (Race, 2008), dado o teor simples das perguntas. Os questionários que utilizei ao longo do estudo foram construídos de modo a recolher a perspetiva dos alunos em relação às atividades gamificadas e aos diferentes elementos de jogo aplicados em cada uma delas. Nestes era necessário que os estudantes referissem se haviam gostado ou não da atividade e o porquê, sendo-lhes dada a liberdade de responder em português. Desta forma, os alunos tiveram a oportunidade de destacar os aspetos mais significativos para eles (Roulston, 2008). Estes questionários foram distribuídos e preenchidos após a realização de cada uma das atividades gamificadas.

Enquanto colocava em prática as atividades gamificadas durante as minhas aulas, tentei observar o envolvimento e o nível de motivação dos alunos em relação a estas. Tal como declaram

Abuhamda et al. (2021), a observação “creates a broader interpretation of behavior” (p. 77). De acordo com McKechnie (2008), a observação participante é definida como “a method of data collection in which the researcher takes part in everyday activities related to an area of social life in order to study an aspect of that life through the observation of events in their natural contexts.” (p. 598), com o propósito de obter uma compreensão profunda acerca da temática e das experiências dos alunos com esta (Berg, 2008). Ao utilizar este método, como professora investigadora, surgiu como um membro ativo dos grupos de estudo, ao mesmo tempo que observava e participava nas atividades objeto de estudo, criando simultaneamente relações com os alunos (Berg, 2008; Race, 2008). A observação participante inclui diversos métodos, tais como a observação direta do comportamento humano, a análise documental, entre outros (McKechnie, 2008), sendo considerada “A very useful qualitative method within the social sciences (including education)” (Race, 2008, p. 242).

Alguns dos dados observados foram igualmente recolhidos durante as aulas lecionadas pela orientadora cooperante e pela minha colega de estágio, especificamente aqueles relativos às barreiras à implementação bem-sucedida da gamificação no ensino. Tendo isto em conta, nestes casos, assumi um papel de participante parcial, no qual, como refere Berg (2008), “the researcher may or may not be a full member of the group and where he or she may participate in many or even all activities of the group under study, but need not participate in any.” (p. 829), sendo a minha identidade e presença como investigadora conhecida pelos alunos.

Todos os dados observados durante as aulas foram anotados de forma reflexiva posteriormente às aulas lecionadas no meu diário de bordo (Anexo A). Segundo McKechnie (2008), “Data are typically recorded in the form of fieldnotes”, sendo estas notas de campo (Anexo B) escritas de memória no final do dia (p. 599). Este método demonstra-se essencial em qualquer investigação qualitativa para registar descrições precisas dos elementos constituintes da pesquisa e para refletir sobre os dados, padrões e sobre o próprio processo de pesquisa, com a finalidade de transformar os dados recolhidos em resultados de investigação significativos (Brodsky, 2008, p. 341). Além disso, as notas de campo permitem descrever detalhadamente aspetos observáveis no decorrer das aulas tais como os comentários feitos pelos alunos, as suas expressões faciais, os seus comportamentos e também as emoções por eles expressas, que me foram possíveis perceber durante a realização das atividades (Brodsky, 2008).

## 1.4. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

O meu estágio foi desenvolvido num agrupamento de escolas constituído por Jardim de Infância, Escola Básica de 1º Ciclo e Escola Básica e Secundária. Este agrupamento encontrava-se inserido no programa TEIP. O primeiro contacto com o contexto educativo ocorreu no 1º ano, no final do 2º semestre, no âmbito da UC de Investigação na Prática Profissional, com o intuito de observar e caracterizar o contexto educativo e selecionar uma temática de investigação para aplicar na Prática de Ensino Supervisionada no ano letivo seguinte.

Ambos os estágios se desenvolveram em apenas uma das escolas constituintes do agrupamento, sendo esta composta por educação pré-escolar, com duas salas dos três aos seis anos de idade, e educação básica 1º ciclo, com 10 turmas, nomeadamente duas de 1º ano, três de 2º ano, três de 3º ano e duas de 4º ano, cada uma com aproximadamente 20 alunos. A maioria das turmas de 3º e 4º ano eram mistas, o que se revelou uma fragilidade especialmente nas aulas de inglês, pois originava vários constrangimentos. Normalmente, na hora de inglês, juntavam-se os alunos de 3º ano de uma turma de 3º/4º ano com os alunos de outra turma de 3º ano e vice-versa, não existindo, assim, turmas mistas na lecionação de inglês. Contudo, algumas das dificuldades derivadas destas permutas foram o atraso do início das aulas de inglês, a movimentação dos alunos de uma sala para a outra, a interrupção das aulas por parte dos alunos para ir buscar os materiais que haviam deixado na outra sala, entre outras.

Fisicamente, a escola encontrava-se dividida em quatro edifícios. Dois deles eram constituídos por salas de aula, um outro era composto conjuntamente pelo gabinete de coordenação da escola, pela biblioteca, pela sala de materiais e pela reprografia, e o último destinava-se ao jardim de infância. Num dos edifícios constituídos por salas de aula era ainda possível encontrar dois centros de apoio ao ensino estruturado (CAEE), integrados na valência no centro de apoio à aprendizagem a crianças com autismo e multideficiência. Sendo assim, na maioria das turmas estavam integrados alunos com estas características. Nesta escola era possível também encontrar vários alunos estrangeiros com diferentes nacionalidades (brasileira, paquistanesa, francesa, bangladeshiana, ...), reforçando os traços de escola multicultural e inclusiva.

De modo a promover a integração da área disciplinar de inglês no currículo do 1º e 2º anos de escolaridade, em articulação com a Câmara Municipal onde está inserido este agrupamento, adotou-se como Oferta Complementar o Projeto PEPPA (*Primary English Practice Programme for Ages 6-7*), em regime de coadjuvação entre o professor titular de turma e o de inglês (Câmara Municipal da Maia, 2019). Desta forma, tive a oportunidade de observar e lecionar aulas de inglês de 60 minutos, uma vez por semana cada turma, com alunos do 1º e 2º ano.

Em relação aos recursos e materiais disponibilizados pelo estabelecimento educacional, observei que todas as salas se encontravam devidamente equipadas com secretária para o professor, placares para exposição de trabalhos, projetor, quadros brancos e pretos, mesas e cadeiras, embora, no caso de uma turma em específico, o número de cadeiras não fosse suficiente para o número de alunos de inglês. Este demonstrou ser o único aspeto negativo relativamente aos recursos, pois revelou-se prejudicial para a lecionação das aulas devido à dispersão da atenção dos alunos e ao tempo despendido à procura de cadeiras pelas outras salas. Pelo lado positivo, em cada sala havia armários com materiais, tais como cartolinas, papel crepe, tintas, e outros materiais do género, dos quais podia usufruir caso necessitasse. Em adição, como era habitual com a orientadora cooperante, os professores titulares disponibilizavam-nos o seu computador pessoal para lecionarmos as aulas de inglês se precisássemos. Além do mais, o edifício da reprografia dispunha de uma fotocopiadora e outros materiais lúdicos como carimbos, cartazes, jogos, mapas, etc. que podia utilizar sempre que necessário. Além de tudo isto, a escola possuía computadores portáteis fornecidos pela Câmara Municipal, dos quais os alunos podiam usufruir, sendo que cada turma tinha aulas de informática uma vez por semana na qual tinham de se fazer acompanhar pelo computador. Tendo em conta o meu tema de investigação tal aspeto poderia ter sido útil para a obtenção de dados, embora nunca tenha lecionado aulas nas quais os alunos necessitassem deste recurso, como analisarei seguidamente.

## 2. ANÁLISE DE DADOS

### 2.1. ANÁLISE DOCUMENTAL (PLANIFICAÇÕES DIDÁTICAS E ANÁLISE DE PERCEÇÕES DO DIÁRIO DE BORDO)

As aulas foram planificadas tendo sempre como base as Aprendizagens Essenciais de Inglês do 3º ano, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e o Projeto Educativo do agrupamento, aplicando métodos e estratégias diversificados na implementação das atividades gamificadas. Dado que a área disciplinar de inglês não pertence ao currículo do 2º ano de escolaridade a nível nacional, não existiam documentos orientadores pelos quais me pudesse guiar, então, neste caso, orientei-me pela planificação trimestral da orientadora cooperante (Anexo C), tentando criar aulas relacionadas com os temas previamente definidos por ela.

No meu diário de bordo (Anexo A), após lecionar as aulas, procurei refletir sobre os aspetos positivos e negativos das mesmas, avaliando o seu sucesso em relação à aprendizagem dos alunos. Além disso, anotei os comportamentos dos mesmos percecionados ao longo das aulas em relação aos diferentes elementos de jogo aplicados. Sem contar com as aulas de prática, no total lecionei 12 aulas avaliadas, tendo aplicado atividades gamificadas como recurso didático em cinco delas, que passarei prontamente a detalhar. Em algumas destas aulas tive igualmente a oportunidade de obter respostas para a minha segunda questão de investigação sobre as barreiras à implementação da gamificação no ensino de inglês no 1º CEB.

A aula nº 5 (Anexo D), lecionada ao 2º C, abordou o tema dos brinquedos, explorado, numa primeira instância, através do uso de *realia*, ou seja, objetos reais utilizados para auxiliar no processo de ensino (Cambridge Dictionary). No final da aula, de maneira a facilitar a assimilação das palavras, apliquei um jogo digital da memória (Anexo D, cf. *Detailed Description, Step 4*), no qual metade das cartas apresentavam uma imagem do brinquedo e a outra metade continha a palavra expressa oralmente em inglês (Imagem 1), tendo os alunos que encontrar os respetivos pares em menos de três minutos. Todos participaram, escolhendo duas cartas cada um, o que permitiu rever os números, vocabulário anteriormente lecionado. Nesta atividade foram inseridos os elementos desafio, através do limite de tempo, e cooperação entre a turma.

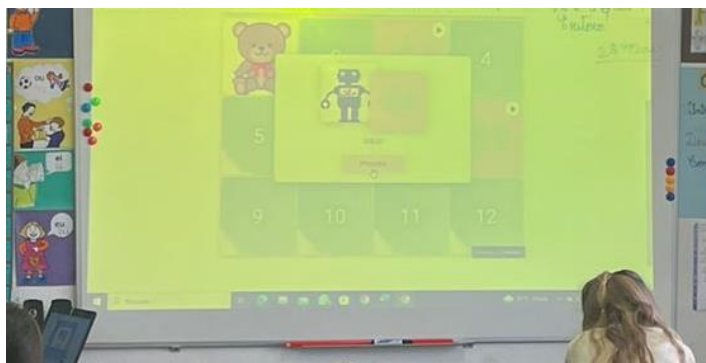


Imagem 1 - Jogo da Memória

Os alunos repetiram esta atividade um total de três vezes (Anexo B, cf. 28/11/2023). Através da minha percepção, os mesmos estavam totalmente focados no jogo, de modo a decorarem as cartas, enquanto tentavam apressar os colegas para conseguirem terminar dentro do limite de tempo (Anexo A; Anexo B, cf. 28/11/2023). De igual modo, verificou-se alguma entreajuda, em especial com os colegas que demonstravam mais dificuldades (Anexo B, cf. 28/11/2023), provavelmente devido à pressa para vencer o desafio (Anexo A, cf. 28/11/2023). Nas duas primeiras vezes os alunos não foram capazes de encontrar todos os pares dentro dos três minutos estipulados e, por causa disso, verifiquei que ficaram descontentes por não conseguirem cumprir o desafio (Anexo B, cf. 28/11/2023). No entanto, na terceira e última tentativa, conseguiram encontrar o último par exatamente no último segundo, celebrando, assim, em êxtase, especialmente por ter acontecido no último segundo, como alguns deles exclamaram (Anexo B, cf. 28/11/2023). Um dos elementos presentes nesta atividade que constatei que apelou a atenção dos alunos foram os *gifs* com os animais, incorporados em momentos específicos (Anexo B, cf. 28/11/2023), como a vitória ou a derrota (Imagem 2).



Imagem 2 - Gif utilizado na derrota no Jogo da Memória

Na aula nº 6 (Anexo E) foram lecionados os meses do ano à turma do 3º A, utilizando uma música que presumi e pude confirmar posteriormente que lhes era familiar devido à plataforma *TikTok* (Anexo E, cf. *Detailed Description, Step 2*). A atividade gamificada implementada nesta aula baseou-se num jogo do Bingo dos meses do ano, tratando-se, assim, de uma atividade gamificada não digital. Os alunos receberam uma grelha e nos quatro espaços nela presentes colocaram quatro meses diferentes à sua escolha (Imagem 3).

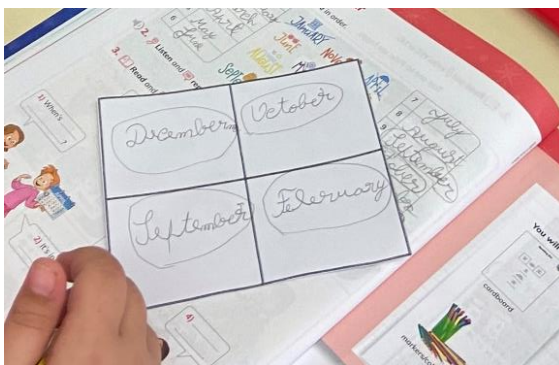


Imagem 3 – Grelha do Bingo

Antes de iniciar a atividade, estabeleci as regras a serem cumpridas durante a mesma e expliquei como funcionaria (Anexo E, cf. *Detailed Description, Step 4*). Galilea (2017) afirma que definir regras permite que os alunos entendam que a atividade se trata de uma competição saudável, incentivando-os a participar de maneira organizada. Neste caso as regras referiam que os alunos deviam permanecer calados de forma a ouvirem claramente os meses do ano retirados aleatoriamente e apenas podiam falar quando completassem todos os quadrados para dizer “bingo”. Quem completasse a grelha em primeiro lugar ganhava a recompensa que, neste caso, era um carimbo especial no caderno (Imagem 4). Desta forma, os elementos de jogo aplicados nesta atividade foram as regras, o sistema de recompensas e a consequente competição entre a turma para ganhar essa recompensa.



Imagem 4 – Carimbo utilizado como recompensa na atividade do Bingo

Durante a atividade percecionei que os alunos se mostraram totalmente interessados e igualmente atentos e calados, seguindo, assim, as regras impostas ao início (Anexo A; Anexo B, cf. 29/11/2023). Apenas alguns deles proferiram ocasionalmente quantos meses é que lhes faltavam para obter “bingo”, revelando a sua excitação por jogar e vencer e, na minha perceção, algum descontentamento por faltarem apenas um ou dois meses que nunca mais eram retirados (Anexo A; Anexo B, cf. 29/11/2023). Apesar de alguns terem referido que não gostaram do jogo devido ao facto de não terem ganho, não se demonstraram tristes nem demasiado chateados por causa disso, querendo repetir o jogo novamente para ter a oportunidade de vencer (Anexo B, cf. 29/11/2023). Contudo, quem ganhou demonstrou-se visivelmente feliz ao receber a recompensa, uma vez que assim foram oficialmente reconhecidos como vencedores pelos colegas e, como menciona García (2017), “recognition will be a constant social trigger that will stimulate the student” (p. 17). Nas aulas e nos intervalos das semanas seguintes, os alunos perguntaram frequentemente quando jogaríamos de novo o Bingo e até guardaram as grelhas para caso a atividade se voltasse a repetir em alguma das aulas (Anexo B, cf. 29/11/2023), o que me fez constatar que haviam realmente apreciado o Bingo.

A aula nº 7 (Anexo F) foi alusiva ao Natal, sendo lecionada também ao 3º A próxima dessa festividade. Nesta aula inseri um vídeo sobre a história do Pai Natal quando criança, no qual é demonstrada a maneira como os colegas o menosprezavam por ele ser diferente (Anexo F, cf. *Detailed Description, Step 2*). O propósito seria sensibilizar os alunos e tentar fazê-los entender que ser diferente não é algo negativo. Após visualizarem o vídeo, os alunos responderam a um questionário em inglês sobre o mesmo no *Plickers* (Imagem 5), utilizando os cartões físicos disponibilizados pela aplicação. Esta plataforma, além de oferecer resultados e *feedback* imediato, não apresenta tabela de classificação nem pontos aos alunos, ficando os resultados disponíveis apenas para o docente, não existindo, assim, competição entre os alunos. O *Plickers* simplesmente indica a resposta correta e o número de alunos que acertaram e erraram, sem mostrar quem errou ou acertou em concreto, proporcionando-lhes, desta forma, a liberdade para errarem sem serem julgados. De acordo com Dichev et al. (2015),

*Freedom to fail is a critical gaming feature that learners can leverage in order to improve their performance. It allows authentic learning: often we learn more and are motivated more by a failure than success. If students are encouraged to take risks and experiment, the focus is taken away from the final results and re-centered on the process of learning instead. (p. 92)*

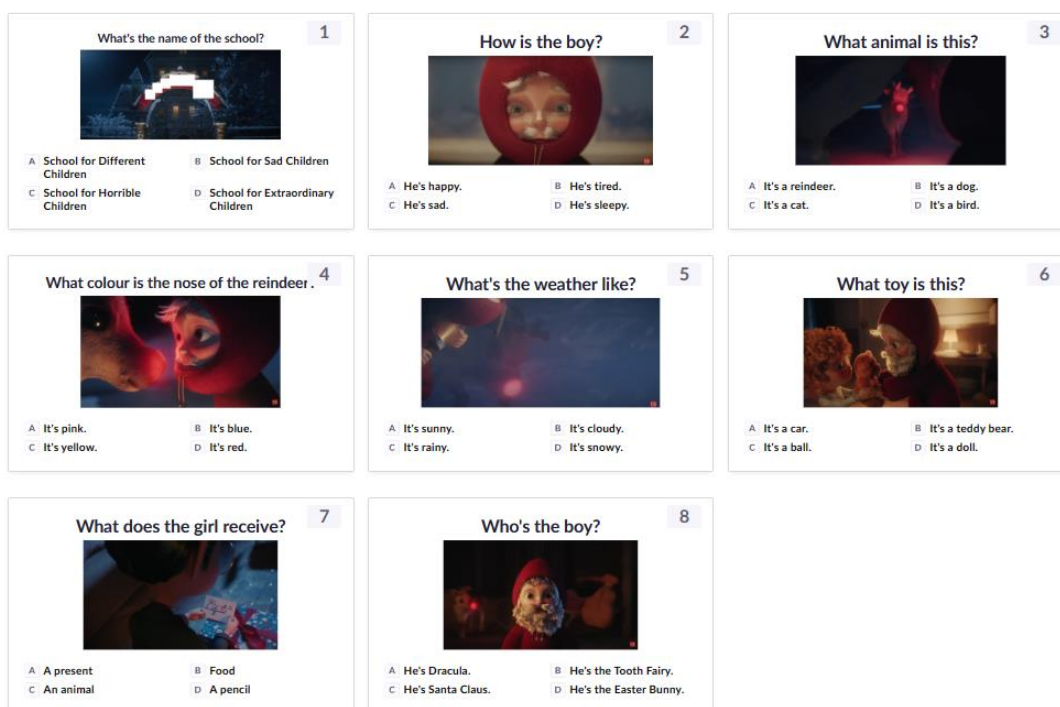


Imagem 5 – Questionário *Plickers*

Ao responder ao questionário, percecionei que os alunos se mostraram totalmente relaxados e divertidos enquanto jogavam, provavelmente pelo facto de não se sentirem tão expostos pelas razões previamente mencionadas (Anexo A, cf. 12/12/2023). Os alunos jogavam apenas por e para si próprios, de maneira a divertirem-se, não existindo ninguém que não quisesse participar dado que não havia razão para se sentirem desconfortáveis. Outra perspetiva seria que, tal como refere Ofosu-Ampong (2020), “game players prefer to compete against themselves rather than other players” (p. 14). Devido a ser uma dinâmica diferente, que dá uso aos cartões físicos e ao *scan* do telemóvel, os alunos ficaram maravilhados e participaram com ainda mais animação (Anexo B, cf. 12/12/2023). O *feedback* imediato permitiu-lhes analisar o seu próprio desempenho.

Na aula nº 8 (Anexo G) foram trabalhados os animais da quinta na turma do 2º C, utilizando a versão inglesa da música “Na Quinta do Tio Manel”, sendo a versão portuguesa já conhecida dos alunos. A atividade gamificada implementada nesta aula foi um questionário sobre os animais da quinta projetado por mim no PowerPoint (Anexo H). O questionário encontrava-se dividido em três partes (Anexo G, cf. *Detailed Description, Step 3*). A primeira parte era verdadeiro ou falso, na qual tinha uma afirmação (por exemplo: “This is a cow.”) e os alunos precisavam referir se era verdadeira ou falsa tendo em conta a figura do animal apresentada. Na segunda parte os alunos

tinham de descobrir o animal que estava escondido dentro do celeiro através dos áudios com o som dos diferentes animais. Por último, na terceira parte, além de incluir as onomatopeias em inglês que haviam aprendido com a música do início da aula, tentei implementar conhecimentos prévios relativos às cores, aos tamanhos e aos animais de estimação para fazer perguntas às quais os alunos tinham de responder com o animal correto (exemplo: “What animal is white and goes *baa?*”). Para responder ao questionário a turma foi dividida em três equipas, sendo cada fila de mesas uma equipa. Cada resposta certa equivalia a um ponto para a equipa que acertasse, participando uma de cada vez (Anexo G, cf. *Detailed Description, Step 3*). Deste modo, os elementos introduzidos nesta atividade foram o sistema de pontos e de classificação, assim como a competição entre equipas e a cooperação dentro da mesma equipa.

Ao realizar esta atividade pude observar que a divisão por equipas permitiu que houvesse alguma entreajuda entre os membros do mesmo grupo, embora na maioria dos casos fossem quase sempre os mesmos a responder de imediato (Anexo B, cf. 09/01/2024). Outro aspeto relevante percecionado, relativamente aos pontos, enquanto a discrepância de pontos entre equipas não era muito elevada, os alunos demonstraram-se motivados a alcançar os outros (Anexo A, cf. 09/01/2024a). No entanto, quando a diferença começou a ser mais visível, a equipa com menos pontos perdeu totalmente a motivação para continuar a jogar, mencionando mesmo em voz alta que «já não vale a pena jogar mais porque já não conseguimos ganhar» (Anexo B, cf. 09/01/2024), demonstrando-se completamente frustrados na minha perceção (Anexo A, cf. 09/01/2024a). Em relação a isto, Sailer et al. (2013) referem que as tabelas de classificação, como fornecem informação sobre o sucesso de um jogador, no que concerne a motivação, “this element can be seen critical, as only some people will stand on top of such leaderboards, while most of the other players will end up – presumably demotivated – at the bottom.” (p. 34), tal como foi possível verificar nesta situação. Além disso, devido à desmotivação desta equipa, a dinâmica da atividade começou a tornar-se aborrecida, levando a uma maior desatenção por parte dos alunos no restante (Anexo B, cf. 09/01/2024).

A aula nº 11 (Anexo I) desenvolveu-se com base numa narrativa à volta da temática dos animais selvagens, sendo lecionada também ao 2º C. De acordo com Foncubierta & Rodríguez (2014), incorporar a narrativa numa aula permite “crear expectación y añadir algún tipo de dinámica basada en la resolución de enigmas o conflictos” (p. 3). Foram usados vários recursos, tais como uma pequena história inventada por mim em PowerPoint (Anexo J), *flashcards* dos

animais da quinta e dos animais selvagens e uma cartolina a representar um jardim zoológico com os habitats dos diferentes animais selvagens (Imagem 6).



Imagem 6 – Cartolina representativa do jardim zoológico e seus habitats

O elemento da narrativa foi introduzido por uma história na qual um grupo de alunos havia ido numa visita de estudo ao zoo mas, ao chegar ao local, repararam que os animais haviam desaparecido dos seus habitats. Sendo assim, perguntei aos meus alunos se me ajudavam a devolver os animais selvagens ao zoológico, começando por lhes pedir para os procurar pela sala de aula. No entanto, nesta procura pela sala encontraram tanto animais selvagens como animais da quinta, que haviam trabalhado na lição anterior. Deste modo, a tarefa seguinte passava por distinguir e separar os animais da quinta dos animais selvagens. Após realizarem esta tarefa, a última seria fazer corresponder cada animal selvagem ao seu devido habitat (Imagem 7) e, assim, os animais teriam sido encontrados e devolvidos ao jardim zoológico (Anexo I, cf. *Detailed Description, Step 2*).



Imagem 7 – Atividade de aula: os animais selvagens

Com a inserção deste elemento de jogo, percecionei que, durante toda a aula, os alunos mostraram-se interessados, envolvidos e empenhados, agindo como se estivessem a participar em algo maior que eles mesmos que, neste caso, seria a tarefa de procurar e devolver os animais aos seus habitats no jardim zoológico (Anexo A; Anexo B, cf. 16/01/2024). Mostraram-se igualmente mais participativos no geral, prestando atenção durante todo o processo e participando como se realmente estivessem a ajudar a devolver animais a um zoológico na vida real (Anexo A; Anexo B, cf. 16/01/2024).

Deste modo, de maneira sucinta, os elementos de jogo encontram-se distribuídos nas planificações didáticas (planif.) da seguinte forma apresentada na Tabela 1:

Tabela 1 - Análise categorial da ocorrência dos elementos de jogo nas planificações didáticas

Elementos de Jogo	Nº de ocorrências	Evidências
Competição	2	Planif. nº 6 – “The first to finish the whole square wins (...)” Planif. nº 8 – “The team with more points at the end of the games wins.”
Cooperação	2	Planif. nº 5 – “If needed, they can help each other.” Planif. nº 8 – “Tell pupils that they will play three different games and divide them into teams.”
Recompensa	1	Planif. nº 6 – “The first (...) gets a sticker or a stamp on the notebook.”
Pontos	1	Planif. nº 8 – “(...) if the answer is correct, the team gets one point, if not, the next team gets a chance.”
Classificação	1	Planif. nº 8 – “Write the ranking on the board.”
Narrativa	1	Planif. nº 11 – “With the PowerPoint tell the story of a group of students that is going to the zoo but, once they get there, the zoo is empty.”; “Pupils should look for the animals in the classroom.”; “With a paperboard resembling the zoo and the animals’ habitats, ask pupils for help to return the animals to the zoo.”
Regras	1	Planif. nº 6 – “Proceed to explain the game and that there are rules.”; “They should be quiet and only speak when they get Bingo once they have completed the whole square.”

Desafio	1	Planif. nº 5 – “Warn pupils that there is a time limit: 3 minutes.”
Feedback	1	Planif. nº 7 – “Show the correct answer after every question and explain.”

Para além destes momentos específicos aplicados nas minhas regências, uma vez que a orientadora cooperante já houvera implementado anteriormente o sistema de recompensas com autocolantes para quem se comportasse bem e/ou participasse corretamente, pude igualmente observar a eficácia da aplicação deste elemento (Imagem 8). Os alunos adoravam receber autocolantes e, se fosse preciso, estariam dispostos a realizar o que era pedido para os ganhar. Uma das situações nas quais se esforçavam para os obter era terminar rapidamente de copiar alguma coisa do quadro, pois o primeiro que afirmasse «I'm finished» receberia um autocolante no caderno, enquanto praticava simultaneamente o inglês, sendo visível, nestas situações, competição entre os alunos para ser o primeiro a proferir estas palavras. Outra ocasião na qual a orientadora cooperante dava uso aos autocolantes era para controlar o comportamento dos alunos que, na maioria dos casos, demonstrava resultados positivos.

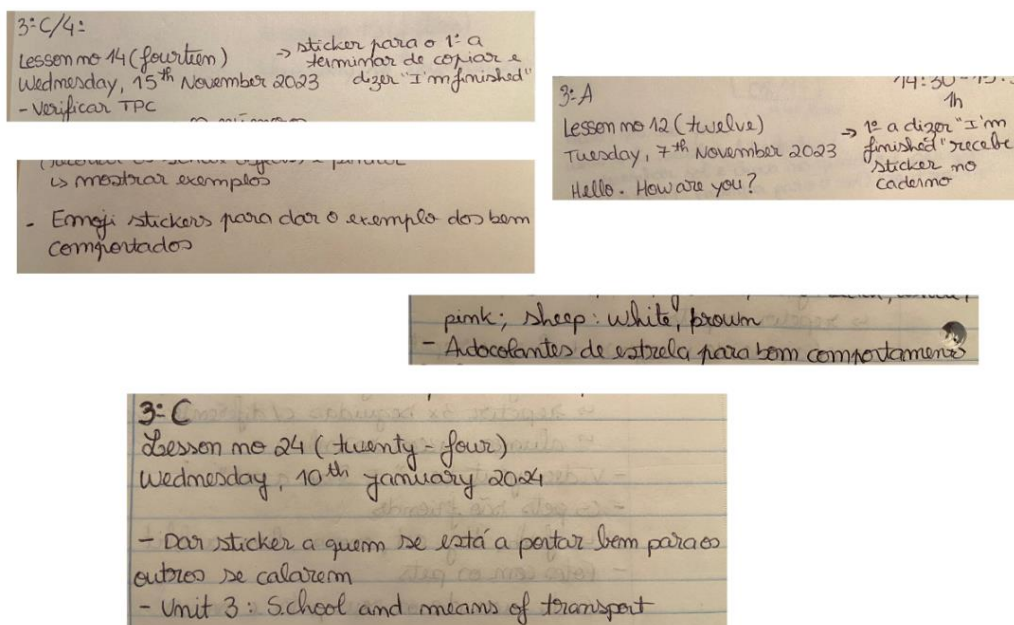


Imagem 8 – Exemplos de anotações de aulas observadas com recurso a recompensa por autocolantes

Dado a recompensa por autocolantes ser uma prática regular nas aulas da orientadora cooperante, tal como referi, de maneira a dar continuidade a este método, apliquei-o igualmente nas minhas regências, embora direcionado apenas para a participação, e pude verificar que os

alunos se mostravam mais propensos a participar. Como mencionam Murr & Ferrari (2020), “O emblema recebido [...] também é psicologicamente eficaz, pois significa reconhecimento pelo esforço ao completar as atividades.” (pp. 31-32).

Relativamente à questão relacionada com as barreiras que dificultam a implementação da gamificação no ensino, um dos maiores entraves presenciados nesta escola foi a fraca conexão à Internet. Este facto foi observável em várias aulas lecionadas pela orientadora cooperante e pela minha colega de estágio (Imagem 9) e até mesmo em algumas das minhas aulas tive a oportunidade de o testemunhar, uma delas ao implementar uma atividade gamificada: “O *Plickers* não estava a funcionar corretamente (...) devido à fraca conexão da Internet da escola.” (Anexo B, cf. 12/12/2023), “Ocorreu também um problema técnico em que o *Wi-fi* não estava a funcionar (...) havendo, assim, necessidade de criar *Hotspot* de dados móveis.” (Anexo A, cf. 09/01/2024b). Conforme descrito, ao responder ao questionário no *Plickers*, a plataforma não estava a responder de imediato às ações que eu executava a partir do telemóvel e demorava a apresentar as perguntas seguintes e as respostas no quadro, lentidão que, por vezes, se revelou um constrangimento para a fluidez da realização do questionário.

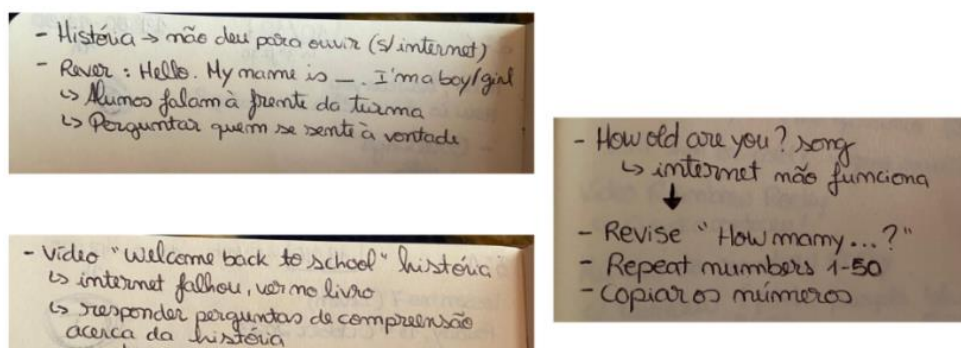


Imagem 9 - Exemplos de anotações de aulas observadas com falha de conexão à Internet

Embora, como referi anteriormente, a gamificação não se restrinja apenas ao mundo digital, existem atividades gamificadas nas quais poderá ser necessário recorrer a este recurso, como por exemplo as plataformas *Kahoot* ou *Plickers*. Inclusive, numa das aulas lecionadas pela minha colega estagiária, na qual utilizou nomeadamente o *Kahoot*, apesar de os alunos demonstrarem ótimas competências digitais ao lidar com a aplicação, todo o processo demorou imenso, desperdiçando tempo de aula, pois a plataforma estava a demorar a conectar devido à Internet não estar a funcionar corretamente.

Para além do acesso à rede, outro aspeto que observei e considero que poderá ser um entrave na implementação desta abordagem no ensino é a frustração sentida pelos alunos, especialmente quando deparados com tarefas demasiado difíceis ou tarefas desenvolvidas com base na competição não saudável. Tal evidenciou-se com uma das equipas na aula nº 8, enquanto respondiam ao questionário sobre os animais da quinta (Anexo A, cf. 09/01/2024a).

## 2.2. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO – PERCEÇÃO DOS ALUNOS

Os inquéritos por questionário foram aplicados a um total de 39 alunos, 21 pertencentes à turma do 2º C e 18 constituintes do 3º A, apesar de, em várias aulas, alguns alunos se encontrarem ausentes. Embora na lista da turma do 3º A constem 20 alunos, dois deles não frequentavam as aulas de inglês pois estavam integrados nos CAEE.

Estes inquéritos foram distribuídos nas aulas referidas na secção 2.1, após a realização das respetivas atividades gamificadas, de modo a permitir aos alunos que avaliassem as mesmas. O questionário foi construído de maneira bastante simples, dado ser aplicado a alunos do 1º CEB. Neste era necessário assinalar se gostaram ou não da atividade e explicar o porquê (Imagem 10). Em alguns dos casos os alunos apenas assinalaram se gostaram ou não da atividade, não explicitando o porquê e, contrariamente, em outros casos, referiram mais do que uma razão.

Nome da atividade

I like it! I don't like it!

because \_\_\_\_\_

Imagem 10 – Questionário distribuído pelos alunos para avaliação das atividades

Em primeiro lugar, relativamente à atividade gamificada incorporada na aula nº 5 (Anexo D), o Jogo da Memória, quase todos os alunos presentes da turma do 2º C assinalaram que

gostaram da atividade (19), havendo apenas um que afirmou não ter gostado, como é possível verificar no Gráfico 1:

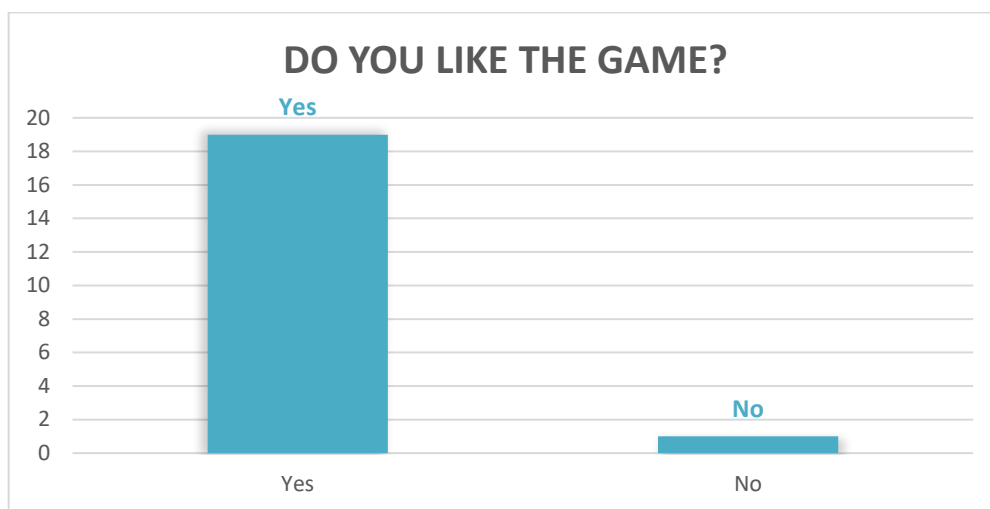


Gráfico 1 – Apreciação dos alunos do 2º C sobre a atividade do Jogo da Memória

Tal como referi previamente, foi pedido aos alunos que justificassem a sua preferência numa questão de resposta aberta, de maneira a obter dados concretos e esclarecedores. Contudo, devido ao facto de as respostas se mostrarem tão diversificadas, tanto nesta atividade como nas seguintes, a tarefa de categorizá-las revelou-se árdua. No entanto, relativamente ao Jogo da Memória, fui capaz de identificar seis categorias de análise, como apresentado na Tabela 2:

Tabela 2 – Categorização das respostas abertas sobre a atividade do Jogo da Memória

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos de respostas</b>	<b>Nº de evidências</b>
<b>Vitória</b>	“Gostei porque nós ganhamos”	5
<b>Divertido</b>	“Gostei porque são muitos jogos divertidos”	4
<b>Limite de tempo</b>	“Gostei porque nós ganhamos no último segundo”	3
<b>Gif de animal</b>	“Gostei porque eu gostei do gatinho fofo”	3
<b>Gamificação em inglês</b>	“Eu gostei da aula porque jogamos um jogo” “Gostei porque teve muitos jogos”	2
<b>Jogo da Memória</b>	“Gostei porque eu gosto muito do jogo da memória”	1

Através da Tabela 2 é possível verificar que, efetivamente, as respostas se encontram dispersas pelas diferentes categorias, não existindo nenhuma categoria que apresente um número de evidências nitidamente distanciado das restantes. Posto isto, a categoria com maior número de evidências diz respeito à vitória (5), seguindo-se pela categoria relativa à diversão proporcionada pela atividade (4). Alguns alunos foram além e especificaram que gostaram do jogo pois haviam ganho exatamente no último segundo, referindo-se, assim, ao limite de tempo (3). Estes dados permitem afirmar que, apesar de não terem tido sucesso nas duas primeiras tentativas, os alunos não engrandeceram a derrota, valorizando apenas o facto de, no final, terem sido capazes de vencer, destacando, assim, uma característica importante dos jogos: “sempre há uma nova chance” (Murr & Ferrari, 2020, p. 15). Houve ainda alunos que mencionaram o *design* do jogo, neste caso referindo os *gifs* de animais adicionados na atividade (3). Além disso, acho importante destacar que dois alunos desta turma expressaram que gostaram da aula devido à incorporação de jogos na mesma, indo de encontro ao citado por Ofosu-Ampong e Boateng (2018), que expõe que “students are highly receptive to the idea of learning through gamified courses.” (citado por Ofosu-Ampong, 2020, p. 7). Um aluno referiu ainda que gostou da atividade devido ao tipo de jogo utilizado, o jogo da memória.

Prosseguindo para a atividade seguinte, em relação ao Bingo desenvolvido na aula nº 6 (Anexo E) na turma do 3º A, 12 dos alunos presentes afirmaram ter gostado da atividade, enquanto dois deles referiram o contrário, tal como demonstra o Gráfico 2:

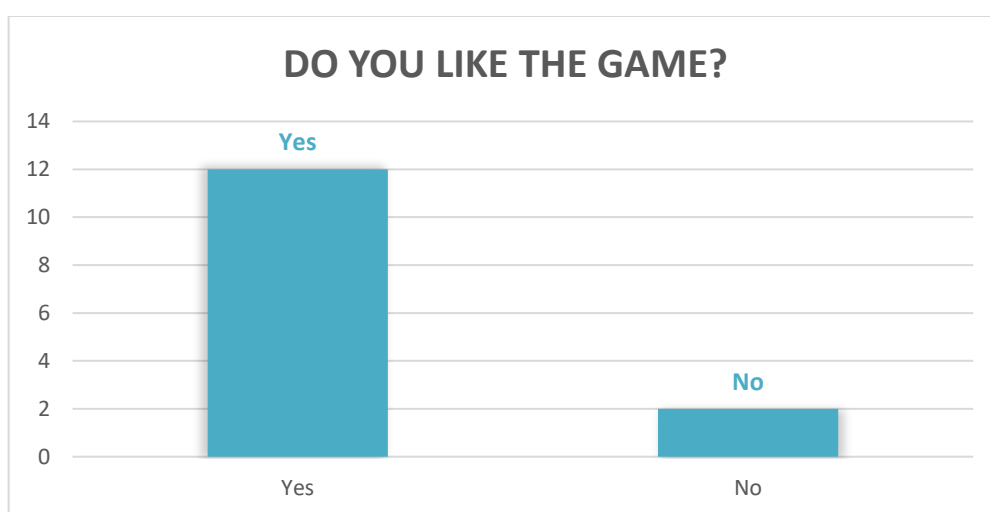


Gráfico 2 - Apreciação dos alunos do 3º A sobre a atividade do Bingo

Assim como na atividade anterior, os alunos precisavam justificar a sua preferência numa questão de resposta aberta. Conforme se pode observar na Tabela 3, na análise das respostas abertas dos alunos foi possível identificar sete categorias de resposta.

Tabela 3 - Categorização das respostas abertas sobre a atividade do Bingo

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos de respostas</b>	<b>Nº de evidências</b>
<b>Divertido</b>	"Gostei porque foi muito fixe"	6
<b>Bingo</b>	"Gostei porque eu gosto de Bingo"	2
<b>Vitória</b>	"Gostei porque fiquei em primeiro lugar"	1
<b>Derrota</b>	"Não gostei porque eu não ganhei"	1
<b>Tema</b>	"Gostei porque tem dias da semana"	1
<b>Regras</b>	"Gostei porque era em segredo"	1
<b>Rapidez</b>	"Não gostei por ser muito rápido"	1

Como se verifica na Tabela 3, nesta atividade, contrariamente à anterior, existe uma categoria que se destaca notoriamente, sendo o maior número de evidências referente ao facto de a atividade, para os alunos, ser divertida (6). Através destas respostas, compreende-se que os alunos consideram que o jogo oferece uma abordagem divertida para a aprendizagem. Distantemente, com duas respostas, segue-se o tipo de jogo utilizado que, dado ser o Bingo, provavelmente já era conhecido de alguns alunos. As restantes cinco categorias apresentam apenas uma evidência cada uma, sendo estas relativas à vitória, à derrota, ao tema da atividade (meses do ano, embora o aluno em questão tenha escrito dias da semana), às regras do jogo e à rapidez. Este último tópico poderá representar o desagrado deste aluno pelo facto de a atividade ter sido realizada apenas uma vez, essa vez ter terminado rapidamente e não termos tido a oportunidade de repetir.

No que diz respeito ao *Plickers* inserido na aula nº 7 (Anexo F) na turma do 3º A, quando questionados se haviam gostado da atividade ou não, todos os alunos presentes assinalaram que sim (15), não havendo nenhuma resposta contrária, tal como se pode constatar no Gráfico 3:

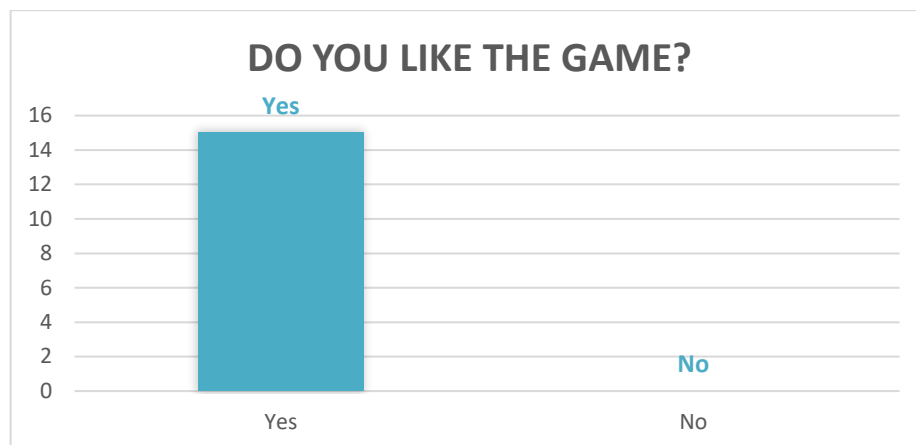


Gráfico 3 - Apreciação dos alunos do 3º A sobre a atividade do *Plickers*

De igual modo, era necessária a justificação da preferência dos alunos numa questão de resposta aberta. Nesta atividade foram identificadas apenas quatro categorias de análise, como é evidenciado na Tabela 4.

Tabela 4 - Categorização das respostas abertas sobre a atividade do *Plickers*

Categorias	Exemplos de respostas	Nº de evidências
<b>Divertido</b>	"Gostei porque as perguntas foram muito divertidas"	6
<b>Dinâmica do jogo</b>	"Gostei porque eu gosto de jogos de adivinhar" "Gostei porque vê de longe" (scan dos cartões pelo telemóvel)	5
<b>Vitória</b>	"Gostei porque eu acertei quase todas"	1
<b>Gamificação em inglês</b>	"Gostei porque gosto de jogar jogos de inglês"	1

Ao analisar a Tabela 4 é possível observar a existência de duas grandes categorias, apresentando estas o maior número de evidências. Em primeiro lugar surge a categoria "divertido" com seis respostas, seguida de imediato pela "dinâmica do jogo" com cinco respostas, sendo que a dinâmica se refere aos aspetos gerais da atividade (Werbach & Hunter, 2012 citado por Sailer et al., 2013). Como declarei anteriormente, dado que o *Plickers* se diferencia das outras plataformas pela utilização de cartões físicos que são lidos pela câmara do telemóvel e pelo facto de não apresentar tabelas de classificação, acredito que estes tenham sido fatores atrativos para os

alunos. Além destas categorias, foram identificadas duas outras, apresentando apenas uma evidência cada, sendo uma relativa à vitória e outra relativa à gamificação no ensino de inglês.

Seguidamente, quanto à atividade do questionário sobre os animais da quinta (Anexo H) realizada na aula nº 8 (Anexo G) ao 2º C, embora a maioria tenha assinalado que gostou (16), esta foi a atividade que apresentou o maior número de alunos a afirmar que não havia gostado (5), como é possível observar no Gráfico 4:

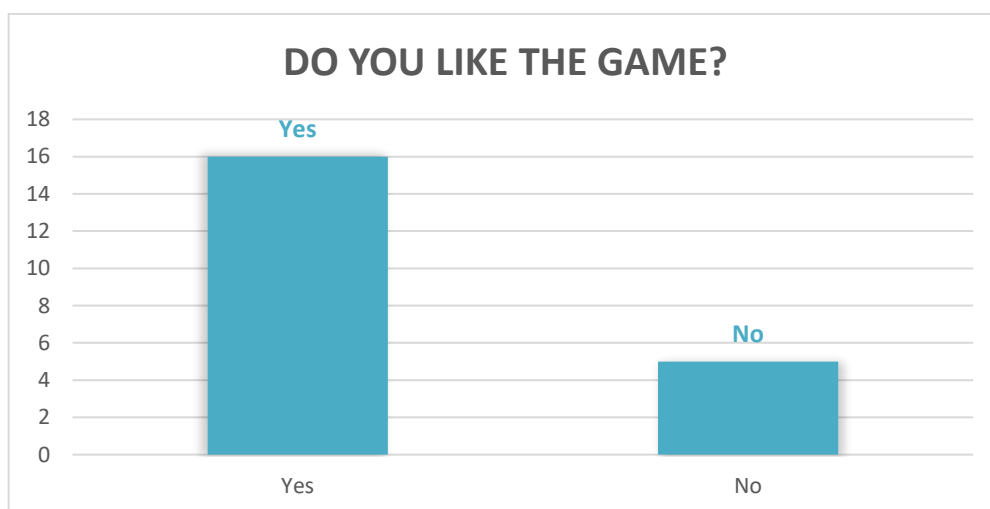


Gráfico 4 – Apreciação dos alunos do 2º C sobre a atividade de aula: animais da quinta

Novamente, os alunos tinham de referir a razão pela qual haviam gostado ou não da atividade numa questão de resposta aberta. Ao analisar e categorizar as respostas, consegui identificar seis categorias de análise distintas, apresentadas na Tabela 5.

Tabela 5 – Categorização das respostas abertas sobre a atividade de aula: animais da quinta

Categorias	Exemplos de respostas	Nº de evidências
<b>Gif de animal</b>	“Gostei porque eu gostei do final que o cão aparece”	6
<b>Gamificação em inglês</b>	“Gostei porque fizemos jogos”	5
<b>Derrota</b>	“Não gostei porque perdi”	4
<b>Divertido</b>	“Gostei porque era divertido os jogos”	2
<b>Facilidade</b>	“Não gostei porque foi muito fácil”	1
<b>Tema</b>	“Gostei porque falava de animais”	1

Analisando a Tabela 5 é possível constatar que existem três categorias de destaque: “gif de animal” (6), “gamificação em inglês” (5) e “derrota” (4). Tal como no Jogo da Memória, executado na mesma turma, os alunos apreciaram o gif do cão inserido no final do questionário (Imagem 11), sendo esta a categoria com maior número de respostas nesta atividade, dobrando o número de evidências recolhidas na mesma categoria no Jogo da Memória (cf. Tabela 2).

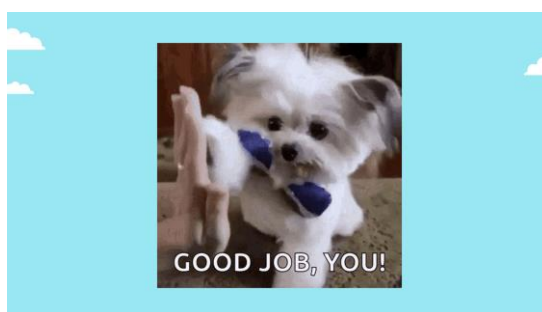


Imagem 11 – Gif de cão inserido no final da atividade dos animais da quinta

Contrariamente a essa mesma atividade, neste questionário os alunos enfatizaram e deram mais importância à derrota, provavelmente devido ao facto de disporem de apenas uma tentativa para o realizar, dado este ser extenso, e não possuírem a oportunidade de o repetir e compensar os seus erros como no Jogo da Memória. Também diferentemente das atividades anteriores, a categoria “divertido” apresentou um número de evidências comparativamente baixo (2), que poderá estar relacionado com a frustração e o aborrecimento sentidos pelos alunos devido a outros fatores tais como a “derrota” e a “facilidade”. Relativamente à categoria “facilidade”, um aluno inegavelmente inteligente referiu não ter gostado da atividade pois achou-a demasiado fácil (Imagem 12), comprovando o que expõe a teoria do *flow* anteriormente mencionada (Csikszentmihalyi, 2008 citado por Dichev et al., 2015). Por último, um dos alunos referiu o tema (animais) como a razão de ter gostado da atividade.

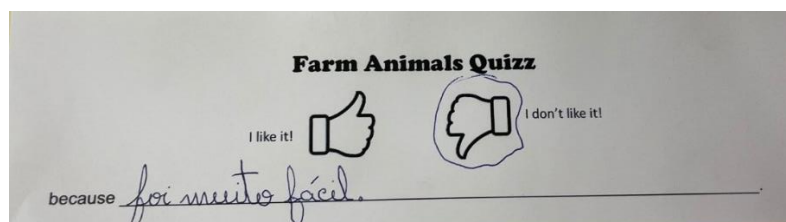


Imagem 12 – Opinião de um aluno sobre a atividade de aula: animais da quinta

Em último lugar, em relação à narrativa incorporada na aula nº 11 (Anexo I) sobre os animais selvagens, todos os alunos presentes do 2º C (20) assinalaram que haviam gostado da atividade, como é observável no Gráfico 5:

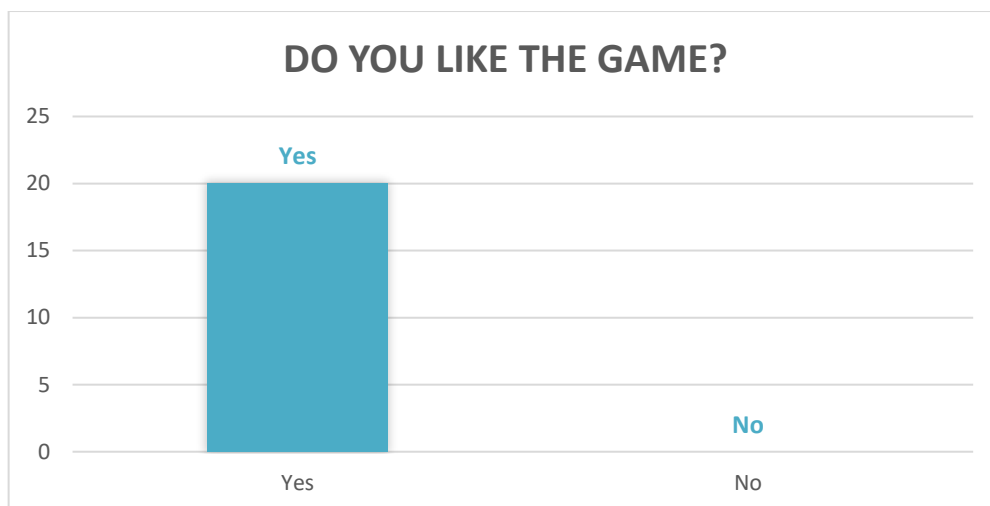


Gráfico 5 - Apreciação dos alunos do 2º C sobre a aula dos animais selvagens na sua totalidade

Tal como nas atividades anteriores, foi requerido aos alunos que justificassem a sua preferência numa questão de resposta aberta. Conforme expõe a Tabela 6, entre todas as respostas analisadas, foram identificadas quatro categorias de análise.

Tabela 6 - Categorização das respostas abertas sobre a aula dos animais selvagens na sua totalidade

Categorias	Exemplos de respostas	Nº de evidências
<b>Narrativa</b>	"Gostei porque nós salvamos a selva e achamos os animais"	6
<b>Tema</b>	"Eu gostei da aula porque foi sobre os animais"	5
<b>Divertido</b>	"Gostei porque foi divertido meter os animais"	2
<b>Recursos utilizados</b>	"Eu gostei do zoo"	1

Através da análise da Tabela 6 pode constatar-se que existem duas categorias predominantes. Em primeiro lugar surge a "narrativa" com seis evidências, acompanhada pelo "tema" com cinco evidências. De acordo com Sailer et al. (2013), relativamente à narrativa, "Stories can meet the players' interest and spark interest for the situational context" (p. 35). Como referi na

secção da análise documental, acredito que esta foi a aula lecionada nesta turma na qual os alunos mais se empenharam e estiveram mais interessados, envolvidos e motivados. Além disso, tendo em conta evidências recolhidas anteriormente com esta turma, não é surpreendente que o tema “animais” se encontre em segundo lugar nesta análise, fator que considero que auxiliou igualmente no aumento do interesse dos alunos nesta aula. Em adição, apesar de a categoria “divertido” apresentar um número baixo de evidências nesta análise (2), não considero que seja negativo neste caso pois acredito que o fator diversão se encontra implícito nas outras respostas analisadas. Em último lugar, um aluno mencionou que o motivo que o levou a gostar da aula foi um dos recursos utilizados para auxiliar no desenvolvimento da narrativa, o jardim zoológico (cf. Imagem 6).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, desenvolvido no contexto da PES, teve como objetivos compreender quais elementos de jogo exercem mais influência na motivação dos alunos nas aulas de inglês e identificar os desafios enfrentados na implementação da gamificação no ensino, em particular no 1º CEB. Nesta fase final, de maneira a responder às questões de investigação, serão discutidos os resultados obtidos através das análises efetuadas dos dados recolhidos.

Acima de tudo, os dados recolhidos permitiram comprovar os benefícios significativos da integração de elementos de jogo no ensino de inglês, como havia sido constatado no Capítulo I. Ofosu-Ampong refere que “The rapid rate of gamification adoption and the use of game elements in education have numerous effects on learner outcomes and engagement” (2020, p. 1). Através da análise das atividades realizadas e do *feedback* obtido dos alunos é, de facto, possível afirmar que, de uma maneira geral, a gamificação revela-se uma ótima ferramenta para promover a motivação dos alunos e melhorar o seu envolvimento nas atividades. Inclusive, verificou-se a existência de vários alunos que afirmaram gostar das aulas de inglês devido ao facto de «terem jogos» (cf. Tabela 2, Tabela 4, Tabela 5) e, de igual modo, foi observável uma maior motivação e envolvimento por parte deles nas aulas com atividades gamificadas. No entanto, também se evidenciaram alguns desafios na aplicação desta abordagem ao longo deste percurso.

Relativamente à primeira questão de investigação, “Quais são os elementos de jogo mais eficazes na promoção da motivação dos alunos nas aulas de inglês no 1º CEB?”, como declara Ofosu-Ampong (2020), é possível identificar que “some elements of games were more effective than others in motivating learners.” (p. 17). No caso das duas turmas analisadas, tendo em conta as notas de campo provenientes da observação das aulas e o *feedback* transmitido pelos alunos, pode-se afirmar que os elementos de jogo que desempenharam um papel mais eficaz na promoção da motivação destes alunos foram a narrativa, a inexistência de competição e a recompensa. Apenas as aulas nas quais não existiu competição e foi incorporada a narrativa apresentaram a totalidade de respostas positivas, tendo os alunos gostado unanimemente das atividades (cf. Gráfico 3, Gráfico 5). De igual modo, pude observar que as aulas nas quais inseri estes elementos foram aquelas em que os alunos se demonstraram mais motivados, envolvidos e confortáveis para participar. Como refere Galilea (2017), no que concerne a narrativa, esta tem o

poder de camuflar a aprendizagem de maneira a criar um ambiente imaginativo, permitindo que os alunos se sintam mais relaxados, aumentando, conseqüentemente, os seus níveis de atenção e criatividade. Em relação à ausência de competição, apesar da importância atribuída pelos alunos à vitória e à derrota em outras atividades, este elemento apresentou tão bons resultados dado que, ao eliminar os níveis de ansiedade subjacentes à pressão constante de competir (Zhang & Hasim, 2023), os alunos sentem-se mais relaxados, redirecionando, assim, o foco das atividades para o seu próprio desenvolvimento pessoal, o que lhes permite desenvolver conhecimentos e competências de maneira mais equilibrada. No que diz respeito à recompensa, implementada no Bingo, esta foi a única atividade que os alunos pediram constantemente para repetir, tanto nas aulas como nos intervalos das semanas seguintes. No entanto, acredito que, neste caso, a motivação derivada desta atividade poderá ser inteiramente extrínseca, relacionando-se apenas com a obtenção da recompensa, embora, por outro lado, também possa igualmente despertar a motivação intrínseca, dado que "motivation increases in a gamified instructional environment when the learner performance is publicly recognized thru a reward system of prizes/awards." (Figuroa, 2015, p. 43), tal como acontece no caso dos autocolantes que, como pude observar, apresentaram resultados excelentes.

Embora tenha sido possível retirar tais conclusões dos dados recolhidos, como mencionam Sailer et al. (2013) e Dichev et al. (2015), diferentes combinações de diferentes elementos de jogo podem gerar resultados motivacionais diversificados e complexos. Este aspeto foi observável nas atividades do Bingo e do questionário dos animais da quinta, que incluíram ambas o elemento competição (cf. Tabela 1). Enquanto a primeira era a combinação de competição, regras e recompensa, a segunda combinava a competição com a tabela de classificação e os pontos. Apesar de, no Bingo, a competição, juntamente com as regras e a recompensa, ter desencadeado resultados positivos na motivação nos alunos, no questionário, a competição, em conjunto com a tabela de classificação e os pontos, originou neles emoções negativas, diminuindo a sua motivação para participar. Além disso, de acordo com Somekh (2008), "Lewin [...] did not believe it was ever possible to make generalizations about human behavior that would apply to all contexts." (p. 5). Sendo assim, dado que todos os alunos são diferentes e reagem de maneira desigual às situações, os resultados obtidos neste estudo, embora se apliquem às duas turmas analisadas, podem não se verificar em outros contextos.

Em relação à segunda questão de investigação, “Quais são as barreiras à implementação bem-sucedida da gamificação no ensino de inglês no 1º CEB?”, diria que, neste contexto em específico, no curto período investigativo disponível, as barreiras identificadas dividiram-se basicamente em três categorias: emoções negativas e percepções erróneas dos alunos e questões tecnológicas. Conforme foi analisado anteriormente, alguns elementos de jogo, quando erradamente empregues, podem provocar emoções negativas nos alunos, nomeadamente frustração. Este aspeto traduz-se como um obstáculo à implementação bem-sucedida da gamificação no ensino visto que a presença de sentimentos negativos nos alunos tende a influenciar nocivamente a sua aprendizagem (Murr & Ferrari, 2020), ideia contrária àquela desejada quando se ensina. Além do mais, na secção das percepções dos alunos, verificaram-se inúmeras evidências referentes a “vitória”, “derrota” e “jogo”. Desta forma, é possível identificar outra barreira referente à valorização exacerbada da vitória, da derrota e do próprio jogo em si em detrimento do propósito principal da inserção desta abordagem no ensino: a aprendizagem. De maneira a superar este obstáculo, revela-se imprescindível desviar o foco do resultado final (vitória ou derrota) e colocá-lo no processo de aprendizagem (Dichev et al., 2015; Galilea, 2017). Sendo assim, o mais adequado é priorizar o progresso dos alunos, valorizando e recompensando o seu esforço independentemente do resultado, de maneira a sentirem-se seguros para participar e cometer erros sem julgamentos e a compreender que o propósito principal das atividades é a aprendizagem, tal como foi explorado no Capítulo I. No que concerne as questões tecnológicas, neste contexto educativo, o único entrave identificado diz respeito à fraca conexão da Internet. Embora o acesso à rede não seja um aspeto imperativo da gamificação (Murr & Ferrari, 2020), dado ser necessário na execução de algumas atividades gamificadas, a fraca conexão à Internet apresenta-se como um obstáculo na realização das mesmas, podendo gerar constrangimentos na sua fluidez e, conseqüentemente, na atenção dos alunos, como ocorreu numa das atividades que inseri, o *Plickers*. No entanto, acredito que em outros cenários seja possível encontrar ainda mais barreiras relativas às questões tecnológicas, como por exemplo, a ausência de acesso à rede por completo, a carência de competências digitais para lidar com plataformas de gamificação como o *Plickers* ou o *Kahoot*, e também a falta de equipamentos adequados para a execução das tarefas gamificadas, tal como a inexistência de computadores, tanto para os professores como para os alunos. Contudo, todos estes obstáculos mencionados aplicam-se apenas à gamificação digital, sendo possível, nestes casos, usufruir na mesma da gamificação não digital.

Posto isto, este estudo enfrentou duas grandes limitações: o escasso tempo disponível para o realizar e o facto de ter sido efetuado em apenas uma escola. Estes fatores inibiram-me de desenvolver a investigação mais aprofundadamente. O tempo reduzido não me permitiu aplicar outros elementos de jogo nem experimentar diferentes combinações dos mesmos de maneira a testar a sua eficácia. Além disso, não tive a oportunidade de o desenvolver com grupos de estudo mais alargados. Em adição, o facto de ter decorrido em apenas uma escola impossibilitou-me de identificar a existência de outros obstáculos que talvez pudessem ser observáveis em cenários diferentes, assim como a eficácia dos elementos de jogo em contextos diferenciados. Dito isto, acredito que, futuramente, dispondo de mais tempo e recorrendo a grupos de estudo mais alargados e a diferentes contextos educativos, através da aplicação de diversas combinações de elementos de jogo, as respostas a estas questões poderão ser mais claras e generalizadas.

Em suma, tal como refere García (2017), a gamificação, no geral, tem o poder de promover a motivação dos alunos. Sendo assim, nas duas turmas analisadas, é possível inferir que os elementos de jogo mais eficazes na promoção da motivação dos alunos nas aulas de inglês foram a narrativa, a inexistência de competição e a recompensa, embora tal possa não se verificar com outros grupos de estudo. As barreiras à implementação bem-sucedida da gamificação no ensino, neste contexto educativo, baseiam-se em emoções negativas originadas nos alunos e na sobrevalorização de sentimentos adjacentes à gamificação, assim como em questões tecnológicas, nomeadamente conexão à Internet, embora tais obstáculos possam diferir entre cenários educativos. Deste modo, considero que, no futuro, seria interessante desenvolver um estudo comparativo entre diferentes contextos de ensino de maneira a investigar como a eficácia dos elementos de jogo e as barreiras existentes variam entre os diversos contextos, como por exemplo entre escolas urbanas e rurais, ou então entre estabelecimentos de ensino públicos e privados.

## REFERÊNCIAS

- Abuhamda, E., Ismail, I. A., & Bsharat, T. (2021). Understanding Quantitative and Qualitative Research Methods: A Theoretical Perspective for Young Researchers. *International Journal of Research*, 8(2), 71-87. <http://dx.doi.org/10.2501/ijmr-201-5-070>
- Berg, B. L. (2008). Social Sciences, Qualitative Research in. Em L. M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 826-830). Austrália: SAGE Publications.  
[https://repository.bbg.ac.id/bitstream/515/1/The\\_Sage\\_Encyclopedia\\_of\\_Qualitative\\_Research\\_Methods.pdf](https://repository.bbg.ac.id/bitstream/515/1/The_Sage_Encyclopedia_of_Qualitative_Research_Methods.pdf)
- Brodsky, A. E. (2008). Fieldnotes. Em L. M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 341-342). Austrália: SAGE Publications.  
[https://repository.bbg.ac.id/bitstream/515/1/The\\_Sage\\_Encyclopedia\\_of\\_Qualitative\\_Research\\_Methods.pdf](https://repository.bbg.ac.id/bitstream/515/1/The_Sage_Encyclopedia_of_Qualitative_Research_Methods.pdf)
- Câmara Municipal da Maia. (2019). *PEPPA | Primary English Practice Programme for Ages 6-7*. Câmara Municipal da Maia: <https://www.cm-maia.pt/educacao-e-ciencia/projetos-programas/peppa-primary-english-practice-programme-for-ages-6-7>
- Cambridge Dictionary. (s.d.). Realia. Em *Cambridge Dictionary*. Retrieved 10 de abril de 2024, from <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/realia>
- Chou, Y.-k. (2016). *The Octalysis Framework for Gamification & Behavioral Design*. Yu-kai Chou: <https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/>
- 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: Envisioning Future Media Environments*, (pp. 9-15). <http://dx.doi.org/10.1145/2181037.2181040>

- Dichev, C., Dicheva, D., Angelova, G., & Agre, G. (2015). From Gamification to Gameful Design and Gameful Experience in Learning. *Cybernetics and Information Technologies*, 14(4), 80–100. <http://dx.doi.org/10.1515/cait-2014-0007>
- Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., de-Marcos, L., Fernandez-Sanz, L., Pages, C., & Martínez-Herraiz, J.-J. (2013). Gamifying Learning Experiences: Practical Implications and Outcomes. *Computers & Education*, 63(1), 380–392. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020>
- Figuroa, J. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review*, 27(21), 32–54. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065005.pdf>
- Foncubierta, J. M., & Rodríguez, C. (2014). Didáctica de la gamificación en la clase de español. Editorial Edinumen. [https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica\\_gamificacion\\_ele.pdf](https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica_gamificacion_ele.pdf)
- Galilea, R. (março de 2017). *La gamificación en educación y su trasfondo pedagógico*. E-Innova BUCM: <https://webs.ucm.es/BUCM/revcul/e-learning-innova/187/art2664.pdf>
- García, L. (2017). *Gamification in english teaching in primary education*. Tese de Licenciatura em Educação Primária, Universidade de Valladolid, Faculdade de Educação de Soria. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/29552/TFG-O-1222.pdf>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. Em E. Y. N. K. Denzin, *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105–117). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. <https://ethnographyworkshop.files.wordpress.com/2014/11/guba-lincoln-1994-competing-paradigms-in-qualitative-research-handbook-of-qualitative-research.pdf>
- Kiryakova, G., Angelova, N., & Yordanova, L. (2014). Gamification in Education. *Proceedings of 9th International Balkan Education and Science Conference*. Edirne, Turkey. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:261296723>

- Leffa, V. (2020). Gamificação no ensino de línguas. *Perspectiva*, 38(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e66027>
- McKechnie, L. (2008). Participant Observation. Em L. M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 598-599). Austrália: SAGE Publications. [https://repository.bbg.ac.id/bitstream/515/1/The\\_Sage\\_Encyclopedia\\_of\\_Qualitative\\_Research\\_Methods.pdf](https://repository.bbg.ac.id/bitstream/515/1/The_Sage_Encyclopedia_of_Qualitative_Research_Methods.pdf)
- Murr, C., & Ferrari, G. (2020). *Entendendo e aplicando a gamificação: o que é, para que serve, potencialidades e desafios (E-book)*. Florianópolis. <https://www.lantec.ufsc.br/2020/06/10/ebook-entendendo-e-aplicando-a-gamificacao/>
- Ningsih, N. (2023). The Importance of Game-Based Learning in English Learning for Young Learners in the 21st Century. *The Art of Teaching English as a Foreign Language*, 4(1), 25-30. <http://dx.doi.org/10.36663/tatefl.v4i1.492>
- Ofosu-Ampong, K. (2020). The Shift to Gamification in Education: A Review on Dominant Issues. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 113-137. <https://doi.org/10.1177/0047239520917629>
- Oliveira, S., & Cruz, M. (2018). The Gamification Octalysis Framework within the Primary English Teaching Process: the Quest for a Transformative Classroom. *Revista Lusófona de Educação*, 41, 63-82. <http://dx.doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle41.04>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.). (J. M. Marques, M. A. Mendes, & M. Carvalho, Trads.) Lisboa: Gradiva. <https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com/2018/09/quivy-manual-investigacao-novo.pdf>
- Race, R. (2008). Education, Qualitative Research in. Em L. M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 240-243). Austrália: SAGE Publications.

[https://repository.bbg.ac.id/bitstream/515/1/The\\_Sage\\_Encyclopedia\\_of\\_Qualitative\\_Research\\_Methods.pdf](https://repository.bbg.ac.id/bitstream/515/1/The_Sage_Encyclopedia_of_Qualitative_Research_Methods.pdf)

Roulston, K. J. (2008). Open-Ended Question. Em L. M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (p. 582). Austrália: SAGE Publications.  
[https://repository.bbg.ac.id/bitstream/515/1/The\\_Sage\\_Encyclopedia\\_of\\_Qualitative\\_Research\\_Methods.pdf](https://repository.bbg.ac.id/bitstream/515/1/The_Sage_Encyclopedia_of_Qualitative_Research_Methods.pdf)

Sadiku, M., Shadare, A., & Musa, S. (2017). Digital Natives. *International Journals of Advanced Research in Computer Science and Software Engineering*, 7(7), 125-126.  
<http://dx.doi.org/10.23956/ijarcsse.v7i7.111>

Sailer, M., Hense, J., Mandl, H., & Klevers, M. (2013). Psychological Perspectives on Motivation through Gamification. *Interaction Design and Architecture(s) Journal*(19), 28-37.  
<http://dx.doi.org/10.55612/s-5002-019-002>

Santos, C., & Cruz, M. (2023). REPENSAR, RENOVAR E REDIGITALIZAR PARA SALAS DE AULA TRANSFORMATIVAS DE INGLÊS NO 1.º DO ENSINO BÁSICO. *Pratica*, 6(1), 16-29.  
<https://doi.org/10.34630/pel.v6i1.4919>

Somekh, B. (2008). Action Research. Em L. M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 4-6). Austrália: SAGE Publications.  
[https://repository.bbg.ac.id/bitstream/515/1/The\\_Sage\\_Encyclopedia\\_of\\_Qualitative\\_Research\\_Methods.pdf](https://repository.bbg.ac.id/bitstream/515/1/The_Sage_Encyclopedia_of_Qualitative_Research_Methods.pdf)

Zhang, S., & Hasim, Z. (2023). Gamification in EFL/ESL instruction: A systematic review of empirical research. *Frontiers in Psychology*, 13(1030790).  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030790>

## ANEXOS

### Anexo A – Diário de Bordo

→ 28/11/2023

Na minha perspetiva, existiram diversos pontos a melhorar no decorrer da aula, tais como a parte com o saco dos presentes, na qual poderia ter demonstrado mais animação e mistério; ao bater as palmas na atividade com os *flashcards* poderia ter deixado os alunos repetir a palavra e deveria, de novo, encorajá-los a despacharem-se no jogo da memória. Na escrita da carta, primeiro deveria ter perguntado aos alunos qual era o brinquedo preferido deles daqueles que eles aprenderam, depois deveria também ter dado instruções diretas e claras ao início pois os alunos não entenderam que era para escolher um dos brinquedos lecionados e escreveram aquilo que realmente queriam e, ao ter de trocar, muitos deles ficaram tristes. Também na redação da carta, muitos dos alunos perguntaram como se escrevia o seu nome em inglês, ao qual deveria ter respondido diretamente que os nomes próprios são iguais em todas as línguas, que não me ocorreu no momento, apenas referi que era igual. O facto de ter recorrido à *realia* fascinou os alunos e manteve-os atentos em relação ao brinquedo que poderia surgir a seguir.

Relativamente à atividade gamificada, os alunos estavam totalmente focados no jogo, verificando-se também alguma entreajuda, provavelmente devido à pressa. Nas vezes em que perderam, os alunos ficaram frustrados por não conseguirem cumprir o desafio mas, quando terminaram a tempo, ficaram em êxtase.

→ 29/11/2023

Nesta aula os alunos deveriam repetir os meses do ano mais vezes pois, durante o Bingo e na atividade *Months of the Year Chain*, apresentaram algumas dificuldades em entender os meses e quais se seguiam. Como queria aplicar o meu projeto, o exercício 3 não foi feito, embora fosse importante e, no final do Bingo, acabou por sobrar 5 minutos, o que seria tempo suficiente para realizar este exercício. Nesta turma é necessário prestar mais alguma atenção aos alunos com dificuldades. Contudo, os alunos gostaram da música utilizada, talvez pela familiaridade, pois esta música é a base de um áudio do *TikTok*.

Em relação à atividade gamificada, os alunos mostraram-se interessados durante todo o jogo. Apenas proferiam ocasionalmente quantos é que faltavam para obter "Bingo", revelando excitação e, talvez, alguma frustração por faltar apenas 1/2 meses que nunca mais saíam. Apesar de haver quem tenha dito dito que não gostou do jogo por causa de não ter ganho, não se demonstraram tristes nem demasiado chateados. Contudo, quem ganhou ficou feliz provavelmente por ter recebido a recompensa do vencedor.

→ 12/12/2023

O objetivo principal desta aula era trabalhar o Natal, o pensamento crítico e, ao mesmo tempo, as emoções dos alunos e acredito que foi tudo muito bem conseguido. Ao perguntar aos alunos qual festividade está a chegar, eles não entenderam a pergunta, então poderia ter dito festividades aleatórias que eles já conhecessem (*Carnival, Halloween*). Igualmente, quando lhes foi perguntado quando é o Natal eles não entenderam muito bem o que estava a ser perguntado, então poderia ter dito meses aleatórios a ver se eles percebiam e chegavam à resposta. De igual forma, quando lhes perguntei por *elements of Christmas* eles não perceberam o que eu lhes estava a pedir, então poderia ter utilizado uma palavra mais simples, por exemplo *words*, ou então dar alguns exemplos logo.

Relativamente ao *Plickers*, os alunos mostraram-se totalmente relaxados enquanto jogavam, provavelmente pelo facto de não sofrerem tanta exposição, dado que o *Plickers* não tem *ranking* nem mostra quem acerta ou erra a resposta, apenas o número de respostas certas e erradas. Devido à dinâmica diferenciada desta plataforma, com a utilização de cartões físicos, os alunos participaram com ainda mais animação comparativamente a outras atividades de outras aulas.

→ 09/01/2024a

Apesar de me esforçar muito para arranjar recursos que sejam do agrado dos alunos, nem sempre corre bem, como foi o caso desta aula, na qual os alunos disseram que não gostaram da música e, inclusive, não a quiseram ouvir de novo. Com tudo isto, esqueci-me de referir diretamente que *Farm Animals* são animais da quinta, apesar de que acredito que eles perceberam isso pelo PowerPoint. Na atividade "Is this..?", quando não fosse o animal que estava na imagem poderia ter perguntado qual era então, de forma a avaliá-los. Relativamente às onomatopeias, poderia ter explicado a diferença das onomatopeias entre o português e o inglês.

Enquanto a diferença de pontos entre grupos não era muito grande, os alunos demonstraram-se motivados, mesmo com pouca diferença, a alcançar-se uns aos outros. No entanto, quando a diferença se mostrou maior, o grupo com menos pontos ficou totalmente desmotivado, demonstrando-se completamente frustrado.

#### → 09/01/2024b

Nesta aula, na minha ótica, apenas faltou explicar melhor o “it” pois acredito que não tenham percebido completamente bem, ao pedir-lhes para colocar os objetos numa posição específica, em vez de utilizar “put”, simplificar e dizer apenas “the pen is on the desk”, e colocar o título “Prepositions of Place” antes de colarem a folha no caderno. Em relação a estas folhas horizontais, as bordas precisavam ser recortadas previamente pois eram demasiado grandes para o caderno dos alunos. Ocorreu também um problema técnico em que o *Wi-fi* não estava a funcionar, o que foi um entrave para a reprodução da música, havendo, assim, necessidade de criar *Hotspot* de dados móveis. O vídeo com a música funcionou perfeitamente porque, devido aos gestos, os alunos conseguiram assimilar mais facilmente as preposições, utilizando as mãos frequentemente durante a aula.

#### → 16/01/2024

As atividades foram realizadas demasiado rápido e deveria ter havido mais explicação na parte de *farm/wild animals* porque os alunos pareceram não perceber muito bem, especialmente a parte dos *wild animals*, apesar de os saberem distinguir. Foi possível observar que os *farm animals* estavam muito bem adquiridos pelos alunos, que responderam prontamente quando perguntados os animais com a ajuda dos *flashcards*. Pelo contrário, os *wild animals* deveriam ter sido repetidos mais vezes pois, ao ir perguntá-los pelos lugares aos alunos, alguns tinham dificuldade em identificar e/ou pronunciar o animal.

Relativamente à narrativa inserida nesta aula, os alunos mostraram-se interessados, envolvidos e empenhados, como se estivessem a participar em algo maior que eles mesmos que, neste caso, seria a tarefa de procurar e devolver os animais aos seus habitats no zoo.

## Anexo B – Notas de Campo

→ 28/11/2023

Os alunos repetiram o jogo da memória um total de 3 vezes. Nas duas primeiras não foi possível cumprir o desafio de descobrir todos os pares no tempo limite de 3 minutos mas, na última, conseguiram terminar exatamente no último segundo. Tentaram apressar-se uns aos outros para terminar dentro do tempo limite.

Nas vezes em que perderam, os alunos ficaram frustrados por não conseguirem cumprir o desafio mas, quando terminaram a tempo, ficaram em êxtase, especialmente por ter sido no último segundo como alguns alunos referiram. Um dos elementos que os alunos fizeram questão de mostrar que gostaram foram os *gifs* com os animais, especialmente o do gato.

→ 29/11/2023

Os alunos no geral estiveram atentos e calados, seguindo as regras impostas ao início, referindo apenas por vezes quantos meses faltavam para obterem o “Bingo”. Apesar de haver quem tenha dito dito que não gostou do jogo por causa de não ter ganho, quem ganhou revelou estar feliz por ter ganho.

Os alunos pediram para jogar novamente após o primeiro e único jogo. Inclusive, nas aulas e intervalos dos dias seguintes, perguntaram frequentemente quando jogariam de novo e até guardaram os cartões do Bingo caso o jogo se voltasse a repetir.

→ 12/12/2023

Devido a ser uma dinâmica diferente, que utiliza cartões físicos e o *scan* do telemóvel, os alunos ficaram maravilhados, referindo isso, inclusive, no questionário de avaliação das atividades. O *feedback* imediato permitiu-lhes analisar o seu próprio desempenho, sem serem julgados.

O *Plickers* não estava a funcionar corretamente e demorava a apresentar as perguntas e respostas seguintes, não respondendo de imediato às ações que eu executava a partir do telemóvel, devido à fraca conexão da Internet da escola.

→ 09/01/2024

Em relação à atividade gamificada, a divisão por grupos permitiu que houvesse entreajuda, quando um não tinha a certeza da resposta, os outros ajudavam.

Quando a diferença se mostrou maior, o grupo com menos pontos disse que já não valia a pena jogar mais pois já não conseguiam ganhar. Após isto, a dinâmica do jogo começou a tornar-se aborrecida, levando a uma maior desatenção por parte dos alunos de um modo geral. Por outro lado, um menino, muito inteligente, referiu não ter gostado das atividades pois considerou-as demasiado fáceis.

Outro aspeto que foi muito referenciado e ovacionado, de novo, foram os *gifs* com animais utilizados no final do *quizz*, que os alunos adoraram.

→ 16/01/2024

Os alunos mostraram-se mais participativos do que em outras aulas, prestando atenção durante todo o processo, desde a história até à parte dos habitats. Envolveram-se entusiasticamente em todas as atividades ao longo da aula.

#### Anexo C – Planificação trimestral da orientadora cooperante (1º e 2º anos de escolaridade)

	1st year	2nd year
18 to 22/09	Apresentação. Colour the notebook cover.	Apresentação. Colour the notebook cover.
25 to 29/09	Hello song. Greetings and farewells.	Hello song. Greetings and farewells.
02 to 06/10	Autumn	Autumn
09 to 13/10	Greetings and farewells. What's your name?	Greetings and farewells. What's your name?/surname?
16 to 20/10	Classroom language (ao longo das aulas)	Classroom language (ao longo das aulas)
23 to 27/10	Halloween	Halloween

	1st year	2nd year
30 to 3/11	Weather	Weather
06 to 10/11	Colours	Colours
13 to 17/11	School objects	School objects
20 to 24/11	School objects / Colours	School objects / Colours
27 to 01/12	Toys	Toys
04 to 08/12	Christmas	Christmas
11 to 15/12	Christmas activities	Christmas activities

## TOYS



Image made by me in Canva

<b>Class:</b>	2 <sup>nd</sup> C (21 pupils)
<b>Level:</b>	A1
<b>Teacher:</b>	Flávia Soares
<b>Date:</b>	28 <sup>th</sup> November 2023
<b>Time:</b>	60 minutes (11:00-12:00)

<b>Pupils' background</b>	<p>Pupils already know:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Toys in Portuguese (bola, carro, boneca, urso de peluche, microfone, robô).</li> </ul>
<b>Main objectives</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identify the different toys in English (ball, car, doll, teddy bear, microphone, robot).</li> <li>- Write a letter to Santa Claus with the teacher's help.</li> </ul>
<b>Resources</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computer</li> <li>- Projector</li> <li>- White board</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Board markers</li> <li>- Toys (ball, car, doll, teddy bear, microphone, robot)</li> <li>- Bag</li> <li>- Santa's hat</li> <li>- Toys Flashcards</li> <li>- Captions for the flashcards</li> <li>- Worksheets (letter)</li> <li>- Toys Memory Game</li> <li>- Game evaluation sheet</li> </ul>
--	--

## Strategies

- Realia (toys, bag and Santa's hat)
- Use of props (toys, bag, and Santa's hat)
- Gamified activities (with the flashcards; Memory Game)
- Use of flashcards (toys flashcards)

## Skills



- Language Skills: listening, speaking, reading, writing.


<b>Evaluation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Provide continuous feedback.</li> <li>- Observe pupils' performance in the classroom.</li> </ul>
<b>Assessment</b>	<p>Pupils:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observe if pupils are actively participating and engaging with the materials and activities.</li> </ul>

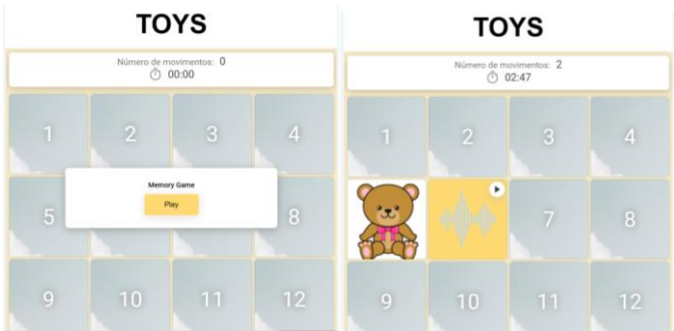
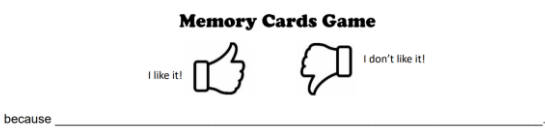
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confirm if pupils correctly use the vocabulary and understand it while participating in the activities.</li> <li>- Check if some pupils can distinguish the six toys in English.</li> <li>- Check if pupils can identify the toy they drew in English.</li> <li>- Ask pupils if they understand what is being said during the lesson.</li> </ul> <p>Teacher:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflect if the teaching strategies used were effective in pupils' learning.</li> <li>- Reflect if the resources used were adequate for the lesson and the pupils.</li> <li>- Reflect if the time distribution regarding the lesson steps was well managed.</li> <li>- Ask pupils if they liked the lesson.</li> </ul>
--	--

**Detailed description**

Strategies	Skills	Time
<p><b>Step 1 – Greetings + Motivation</b></p> <p>Enter the classroom carrying a bag with Santa’s hat on the head and say “Hello”. Gesture tiredness and say “I’m so tired. You do know Christmas is coming, right? So, I was helping Santa Claus with the presents.” Point to the bag.</p> <p>Ask pupils “And how are you? Fine or sad?”. Put the thumbs up for “fine” and down for “sad”. They are expected to answer with “Fine” or “Sad”. Then ask them “What’s the weather like today?”. Draw a sun, a cloud with rain and clouds separately on the board and ask, “Is it sunny?”, “Is it rainy?”, “Is it</p>	<p>Language skill Communication skill</p>	<p>15’</p>

<p>cloudy?”. Pupils are expected to answer “yes” to the weather of that day. Say “It’s...” and ask them to repeat.</p> <p>Draw the pupils’ attention to the bag with the presents again and ask them if they want to see the presents. They are expected to answer “yes”. Start taking the toys out of the bag and say the name of each one. Make pupils repeat the different toys.</p> 		
<p><b>Step 2 – Practice</b></p> <p>With the help of flashcards with images of the toys, ask six different pupils “What is this?”. They should answer according to the toy being shown.</p> <p>For the next activity, use only three of the six flashcards. Say one random toy. If the word said corresponds to the toy being shown, pupils should clap one time, if not, they stay quiet.</p> <p>Provide an example first for them to understand how the activity works. Repeat the activity with the other three flashcards.</p> <p>Put all the flashcards on the board. Ask six pupils to come to the board and make correspond the captions to the toys.</p> 	<p>Language skill Communication skill</p>	<p>15’</p>
<p><b>Step 3 – Letters to Santa Claus</b></p>	<p>Language skill</p>	<p>15’</p>

<p>Give pupils an image of a letter. First tell them to write their name behind. There is written "From: _____; To: Santa Claus". They should write their name in front of "from" (use my letter as an example and turn it around, pointing to where they should write). Write it on the board.</p> <p>Tell pupils to turn the letter around again. Write the text that is written on their letter (Dear _____, For Christmas I want a _____.) on the board. They have to complete the spaces.</p> <p>Ask them who we are writing to (tell them to look behind the letter). They are expected to say "Santa/Santa Claus". Write it on the board and ask pupils to write it as well on their letters. With the flashcards captioned still on the board, ask pupils to choose a toy from those on the board (point at them) and tell Santa which one they want. They should write the toy on the space left. Use my letter to provide an example.</p> <p>When pupils finish, collect the letters one by one and ask them "What do you want for Christmas?". They should answer with the toy they want. If they don't understand, point to the space where they wrote the toy. After collecting all letters, tell pupils that these are for Santa Claus.</p> 	<p>Communication skill</p>	
<p><b>Step 4 – Toys Memory Game</b></p> <p>Play the Toys Memory Game. Explain the game. Pupils have to match the image of the toy to the audio. Warn pupils that there is a time limit: 3 minutes. Ask one pupil at a time to</p>	<p>Language skill</p>	<p>10'</p>

<p>choose two cards (they have to say the number of the card in English). If needed, they can help each other. When an image of a toy shows up, say the name of the toy. Play the game until they match all cards or until the time is up. If there is time, play it again.</p> 		
<p><b>Step 5 – End of the session</b></p> <p>Give pupils the game evaluation sheet for them to evaluate the Memory Cards Game. Explain the evaluation procedure. If they didn't like, they should circle/colour the thumbs down, if they liked it, they circle/colour the thumbs up. Then they need to explain the reason why they liked or disliked it. Ask pupils if they liked the lesson (put thumbs up for "yes" and down for "no").</p> 	<p>Language skill</p>	<p>5'</p>

Anexo E – Planificação didática nº 6

## MONTHS OF THE YEAR

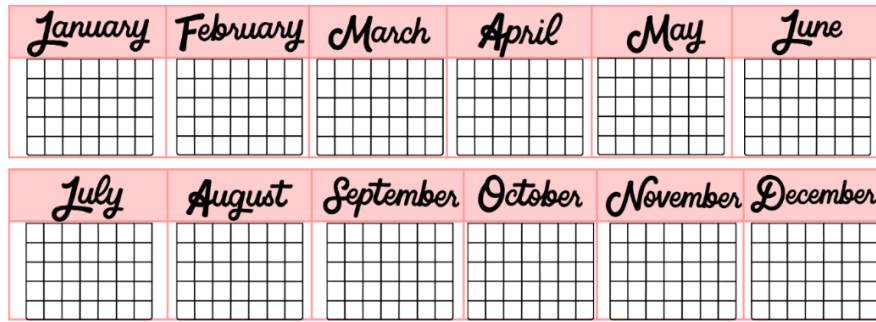
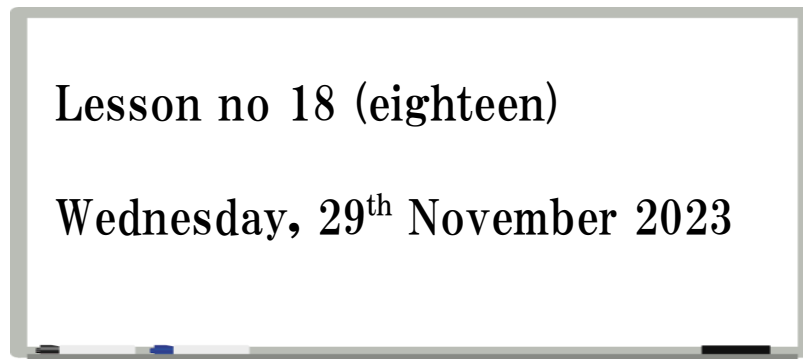


Image created by me in Canva

<b>Class:</b>	3 <sup>rd</sup> A (20 pupils)
<b>Level:</b>	A1
<b>Teacher:</b>	Flávia Soares
<b>Date:</b>	29 <sup>th</sup> November 2023
<b>Time:</b>	60 minutes (12:00–13:00)



<b>Pupils' background</b>	<p>Pupils already know:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- The months of the year in Portuguese (janeiro, fevereiro, março, abril, maio, junho, julho, agosto, setembro, outubro, novembro, dezembro).</li> <li>- Their birthday month in Portuguese.</li> </ul>
<b>Main objectives</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pupils should be able to identify the 12 months of the year in English (January, February, March, April, May, June, July, August, September, October, November, December).</li> </ul>

	- Pupils should be able to make the question “When’s your birthday?” and identify their birthday month in English.
Resources	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computer</li> <li>- Projector</li> <li>- White board</li> <li>- Board markers</li> <li>- YouTube Video (“<a href="#">12 Months of the Year</a>”)</li> <li>- Coursebook “Easy-Peasy English 3”</li> <li>- Months of the Year sheet</li> <li>- Bingo Grid</li> <li>- Papers with the months</li> <li>- Game evaluation sheet</li> </ul>
Grammar	- Question words (When’s your birthday?)

## **Aprendizagens Essenciais**

Based on the document *Aprendizagens Essenciais de Inglês do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico*, 3<sup>rd</sup> grade pupils should be able to present themselves (birthday month) and identify the months of the year in English. The Communicative Skill will be explored through listening, writing, speaking, and reading. According to the document, pupils should be able to comprehend and use very simple words and sentences (such as greetings), as well as copy and write learned words. They should also be able to identify rhythms in songs and comprehend small sentences with known vocabulary. Pupils should be able to make questions and give answers about elementary personal aspects with limited vocabulary (When’s your birthday? It’s in ...”). They should be able to fill in spaces in simple sentences, with given words Regarding the teaching actions oriented to the students’ profile, the teacher will promote strategies for acquiring language like the lecture of known chunks of language and memorisation tasks.

<b>Evaluation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Provide continuous feedback.</li> <li>- Observe pupils' performance in the classroom.</li> </ul>
<b>Assessment</b>	<p>Pupils:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observe if pupils are actively participating and engaging with the materials and activities.</li> <li>- Check if pupils can identify the different months of the year in English.</li> <li>- Confirm if pupils correctly use the vocabulary and understand it while participating in the activities.</li> <li>- Check if pupils can identify their birthday month in English.</li> </ul> <p>Teacher:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflect if the teaching strategies used were effective in pupils' learning.</li> <li>- Reflect if the materials used were adequate for the lesson and the pupils.</li> <li>- Reflect if the time distribution regarding the lesson steps was well managed.</li> <li>- Ask the pupils if they enjoyed the lesson.</li> </ul>

## Strategies


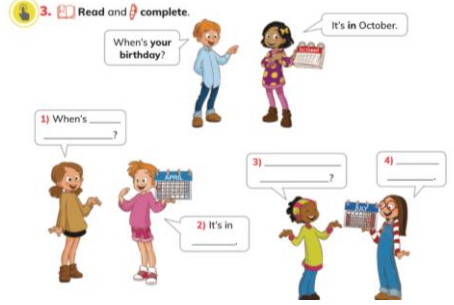
- Musicality ("12 Months of the Year" song)
- Gamified activities (Months of the Year Chain; Bingo)


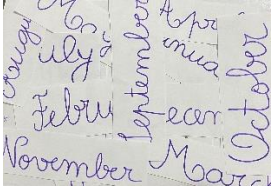


## Skills

- Language Skills: listening, speaking, reading, writing.

## Detailed description

Strategies	Skills	Time
<p><b>Step 1 – Greetings</b></p> <p>Greet pupils by saying “Hello. How are you?”. They are expected to answer with “I’m fine/happy/sad/tired/sleepy”. Then ask them “What’s the weather like today?”. Pupils are expected to answer by describing that day’s weather (“It’s rainy/sunny/cloudy/stormy/windy”). Open the lesson on the board and write the date. Ask for pupils’ help with the number of the lesson and the day of the week.</p>	<p>Language skill Communication skill</p>	<p>10’</p>
<p><b>Step 2 – Motivation</b></p> <p>Play the video <a href="#">12 Months of the Year</a> by the Kiboomers and sing along. Ask pupils to sing as well. After playing the video, sing (like in the video) the months one at a time and ask pupils to repeat. Ask pupils to sing by themselves.</p> <p>Do a Months of the Year Chain. Start by saying “January” then a pupil must say “February” and another pupil “March” and so on. Explain it first to the pupils by giving an example.</p> <p>Give pupils the “Months of the year” sheet and tell them to glue it on their notebook.</p> <p>Tell pupils “My favourite month is December because it’s my birthday.” Proceed to ask all pupils “When’s your birthday?”.</p> <p>Write on the board “When’s your birthday? It’s in _____”.</p> <p>Pupils should copy it to their notebook and complete it with their birthday month.</p>	<p>Language skill Communication skill</p>	<p>15’</p>

<p style="text-align: center;"><b>Months of the year</b></p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>January </td> <td>February </td> <td>March </td> <td>April </td> </tr> <tr> <td>May </td> <td>June </td> <td>July </td> <td>August </td> </tr> <tr> <td>September </td> <td>October </td> <td>November </td> <td>December </td> </tr> </table>	January 	February 	March 	April 	May 	June 	July 	August 	September 	October 	November 	December 			
January 	February 	March 	April 												
May 	June 	July 	August 												
September 	October 	November 	December 												
<p><b>Step 3 – Practice</b></p> <p>Tell pupils to open their book on page 38 (write it on the board) and do exercise 1. They should write the months of the year in order. Correct it on the board and ask pupils to answer. Make them repeat the months once again.</p> <p>Proceed to exercise 3 and do it together. Explain the exercise.</p> <p>Ask some pupils to come to the board write the answers.</p>  		<p>Language skill Communication skill</p>	<p>10'</p>												
<p><b>Step 4 – Bingo Game</b></p> <p>Give pupils the Bingo Grids and tell them to choose four months and write in the squares. Proceed to explain the game and that there are rules. The teacher shouts one month and, if the pupils have that month on their sheet, they should circle it with a pencil. They should be quiet and only speak when they get Bingo once they have completed the whole square. Take one paper and tell the pupils which month there is written. The first to finish the whole square wins and gets a sticker or a stamp on the notebook.</p>		<p>Language skill Communication skill</p>	<p>15'</p>												

			
<p><b>Step 5 – End of the session</b></p> <p>Give the game evaluation sheets to pupils for them to evaluate the Bingo Game. Explain the evaluation procedure. If they didn't like, they should circle/colour the thumbs down, if they liked it, they circle/colour the thumbs up. Then they need to explain the reason why they liked or disliked it.</p> <p>Ask pupils if they have enjoyed the lesson.</p> <div style="text-align: center;"> <p><b>Bingo Game</b></p> <p>I like it!   I don't like it!</p> <p>because _____</p> </div>		<p>Language skill</p>	<p>10'</p>

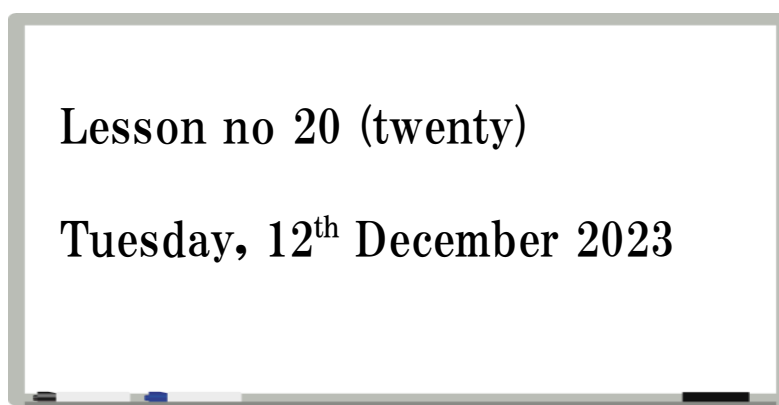
Anexo F – Planificação didática nº 7

## IT'S CHRISTMAS!



Image made by me in Canva

<b>Class:</b>	3 <sup>rd</sup> A (20 pupils)
<b>Level:</b>	A1
<b>Teacher:</b>	Flávia Soares
<b>Date:</b>	12 <sup>th</sup> December 2023
<b>Time:</b>	60 minutes (9:30–10:30)



<b>Pupils' background</b>	<p>Pupils already know:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Christmas vocabulary in Portuguese (Pai Natal, árvore de Natal, boneco de neve, rena, presente, sino, vela, meia).</li> <li>- Months of the year in English (January, February, March, April, May, June, July, August, September, October, November, December).</li> <li>- The meaning of the question "What is your name?".</li> <li>- Feelings in English (happy, fine, sad, sleepy, tired).</li> <li>- Some animals in English (cat, dog, bird).</li> <li>- Colours in English (red, yellow, blue, green, pink, black, brown, white, orange, purple, grey).</li> <li>- Weather in English (sunny, cloudy, rainy, windy).</li> </ul>
---------------------------	---

	- Some toys in English (car, ball, doll, teddy bear)
<b>Main objectives</b>	- Identify different elements of Christmas in English (Santa Claus, Christmas tree, snowman, reindeer, present, bell, candle, stocking).
<b>Resources</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computer</li> <li>- Projector</li> <li>- White board</li> <li>- Board markers</li> <li>- YouTube Video ("<a href="#">The Real Santa</a>")</li> <li>- Plickers</li> <li>- Plickers cards</li> <li>- PowerPoint presentation</li> <li>- Christmas sheet</li> <li>- Game evaluation sheet</li> </ul>

## **Aprendizagens Essenciais**

Based on the document *Aprendizagens Essenciais de Inglês do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico*, regarding the Intercultural Skill, 3<sup>rd</sup> grade pupils should be able to recognise elementary characteristics related to English-speaking people and their culture, including identifying some festivities (Christmas). Regarding critical thinking, pupils will be asked to present their own reasoning to others, using facts to justify their opinions when asked the questions "Why was the boy sad?" and "Why did the girl receive a present?". The Communicative Skill will be explored through listening, writing, speaking, and reading. According to the document, pupils should be able to follow a short and simple story with audiovisual support. They should also be able to comprehend and use very simple words and sentences (such as greetings) and follow a short and simple story with audiovisual support. Pupils should be able to identify known

vocabulary accompanied by images, as well as comprehend small sentences with known vocabulary. Regarding the teaching actions oriented to the students' profile, the teacher will promote strategies for acquiring language like the lecture of known chunks of language.

<p style="text-align: center;"><b>Evaluation</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Provide continuous feedback.</li> <li>- Observe pupils' performance in the classroom.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Assessment</b></p>	<p>Pupils:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observe if pupils are actively participating and engaging with the materials and activities.</li> <li>- Check if pupils are able to identify the different Christmas elements in English with the help of images.</li> <li>- Confirm if pupils understand the YouTube video by asking them questions and through Plickers.</li> <li>- Observe if pupils comprehend previously learned vocabulary through Plickers.</li> </ul> <p>Teacher:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflect if the teaching strategies used were effective in pupils' learning.</li> <li>- Reflect if the materials used were adequate for the lesson and the pupils.</li> <li>- Reflect if the time distribution regarding the lesson steps was well managed.</li> <li>- Ask the pupils if they enjoyed the lesson.</li> </ul>

## Strategies

- Use of a PowerPoint presentation (Christmas vocabulary)

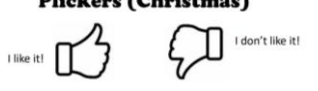
- Storytelling (*The Real Santa*)
- Gamified activities (“What is this?”; Plickers)


## Skills

- Language Skills: listening, speaking, reading, writing.
- Intercultural Skill
- Strategic Skill: Critical Thinking

## Detailed description

Strategies	Skills	Time
<p><b>Step 1 – Greetings</b></p> <p>Greet pupils by saying “Hello. How are you?”. They are expected to answer with “I’m fine/happy/sad/tired/sleepy”. Then ask them “What’s the weather like today?”. Pupils are expected to answer by describing that day’s weather (“It’s rainy/sunny/cloudy/stormy/windy”). Open the lesson on the board and write the date. Ask for pupils’ help with the number of the lesson and the day of the week.</p>	<p>Language skill Communication skill</p>	10’
<p><b>Step 2 – Motivation</b></p> <p>Ask pupils if they know what holiday is coming. They are expected to answer “Christmas”. Then ask them “When is Christmas?”. They are expected to answer that it’s in December. Ask them what Christmas elements they know. Proceed to show a PowerPoint presentation with some Christmas elements. Start by saying that to wish a happy Christmas we say, “Merry Christmas” and that Christmas is on the 25<sup>th</sup> of December. During the presentation, ask pupils to repeat the vocabulary. With the help of the PowerPoint, ask different pupils “What is this?”. They should answer</p>	<p>Language skill Communication skill Intercultural skill</p>	20’

<p>according to the image. Show the answer after. All pupils should repeat.</p> <p>Tell pupils that we will watch a Christmas video and ask them to pay attention. Play the video "<a href="#">The Real Santa</a>" by CGMeetup. Ask pupils which Christmas elements they saw in the video (Santa Claus, reindeer, small Christmas tree, present, lights). Play the video again to check.</p>		
<p><b>Step 3 – Plickers</b></p> <p>First explain pupils how Plickers works with the help of the cards. Play the <a href="#">Plickers</a> related to the YouTube video. While playing the game, ask the questions "Why is the boy sad?" and "Why did the girl receive a present?". Show the correct answer after every question and explain.</p> <p>Give pupils the game evaluation sheet for them to evaluate the Plickers. Explain the evaluation procedure. If they didn't like it, they should circle/colour the thumbs down, if they liked it, they circle/colour the thumbs up. Then they need to explain the reason why they liked or disliked it.</p> <p>Ask pupils if they liked the lesson (put thumbs up for "yes" and down for "no").</p> <div style="text-align: center;"> <p><b>Plickers (Christmas)</b></p>  <p>because _____</p> </div>	<p>Language skill Communication skill Critical Thinking</p>	<p>10'</p>
<p><b>Step 4 – Sheet</b></p> <p>Hand pupils a Christmas sheet. Tell them to colour it and then glue it to their notebook.</p>	<p>Language Skill</p>	<p>10'</p>

		
<p><b>Step 5 – End of the session</b></p> <p>Ask pupils if they liked the lesson.</p> <p>Tell pupils to have a snack to go to break.</p>	<p>Language skill</p>	<p>10'</p>

Anexo G - Planificação didática nº 8

## FARM ANIMALS



Image made by me in Canva

<b>Class:</b>	2 <sup>nd</sup> C (21 pupils)
<b>Level:</b>	A1
<b>Teacher:</b>	Flávia Soares
<b>Date:</b>	9 <sup>th</sup> January 2024
<b>Time:</b>	60 minutes (11:00-12:00)

<b>Pupils' background</b>	<p>Pupils already know:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Some animals in English (cat, dog).</li> <li>- Farm animals in Portuguese (galinha, vaca, porco, pato, ovelha, cavalo).</li> </ul>
<b>Main objectives</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identify the different farm animals in English (chicken, cow, pig, duck, sheep, horse).</li> <li>- Associate the sounds to the corresponding animal.</li> </ul>
<b>Resources</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computer</li> <li>- Projector</li> <li>- White board</li> <li>- Board markers</li> <li>- YouTube Video ("<a href="#">Old MacDonald</a>")</li> <li>- PowerPoint presentation</li> <li>- Game evaluation sheet</li> <li>- Farm animals' sheet</li> </ul>

## Strategies

- Gamified activities (True or False; Guess the animal; Quizz)
- Musicality ("Old MacDonald" song)
- Use of a PowerPoint presentation (Farm Animals)

## Skills

- Language Skills: listening, speaking, reading, writing.



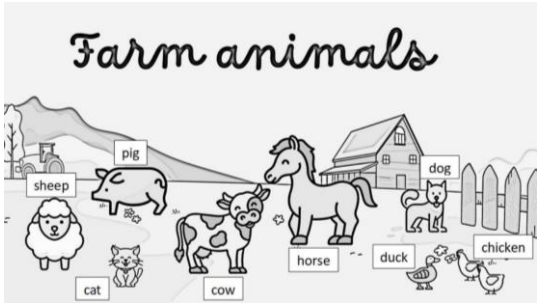
<b>Evaluation</b>	- Provide continuous feedback.
-------------------	--------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observe pupils' performance in the classroom.</li> </ul>
<b>Assessment</b>	<p><b>Pupils:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observe if pupils are actively participating and engaging with the materials and activities.</li> <li>- Confirm if pupils correctly use the vocabulary and understand it while participating in the gamified activities.</li> <li>- Check if pupils can identify the different farm animals in English throughout the gamified activities.</li> <li>- Confirm if pupils are able to associate the different sounds to the corresponding animal.</li> </ul> <p><b>Teacher:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflect if the teaching strategies used were effective in pupils' learning.</li> <li>- Reflect if the resources used were adequate for the lesson and the pupils.</li> <li>- Reflect if the time distribution regarding the lesson steps was well managed.</li> <li>- Ask pupils if they liked the lesson.</li> </ul>

### Detailed description

Strategies	Skills	Time
<p><b>Step 1 – Greetings</b></p> <p>Greet pupils by saying "Hello. How are you? Fine or sad?". Put your thumb up for "fine" and down for "sad". They are expected to answer with "I'm fine" or "I'm sad". Then ask them "What's the weather like today?". Draw a sun, a cloud with rain and clouds separately on the board and ask, "Is it</p>	<p>Language skill Communication skill</p>	<p>10'</p>


<p>sunny?", "Is it rainy?", "Is it cloudy?". Pupils are expected to say "yes" to the weather of that day. Say "It's..." and ask them to repeat.</p>		
<p><b>Step 2 – Motivation</b></p> <p>Play the video "<a href="#">Old MacDonald</a>" by Cocomelon. Tell pupils to sing along. Emphasise the farm animals and their sounds. Then open the PowerPoint presentation and ask pupils "What animals live on a farm?". Point to the animals there (chicken, cow, pig, horse, duck, sheep, cat and dog), say each animal and ask pupils to repeat. Make a remark to the animals that were not shown in the music video: cat and dog. Then ask what sound each animal does. Continue with the presentation, show them the animals again and their sounds and make them guess and repeat the animals.</p>	<p>Language skill Communication skill</p>	<p>15'</p>
<p><b>Step 3 – Farm Animals Games</b></p> <p>Tell pupils that they will play three different games and divide them into teams. Explain that one team at a time will answer one question and, if the answer is correct, the team gets one point, if not, the next team gets a chance. Write the ranking on the board. The team with more points at the end of the games wins. Explain each game: True or False – an image of one animal will be given along with a sentence saying "This is a..." and pupils have to say if it's true or false; Guess the animal – through the sound, pupils have to guess the animal behind the barn; Quizz – pupils will have questions like "What animal is black and white and goes moo?" and they have to answer correctly.</p> <p>Give the game evaluation sheets to pupils for them to evaluate the Games. Explain the evaluation procedure. If they didn't like, they should circle/colour the thumbs down, if they</p>	<p>Language skill Communication skill</p>	<p>20'</p>

<p>liked it, they circle/colour the thumbs up. Then they need to explain the reason why they liked or disliked it.</p> <p style="text-align: center;"><b>Farm Animals Quiz</b></p> <p style="text-align: center;">I like it!   I don't like it!</p> <p>because _____</p>		
<p><b>Step 4 – Farm Animals sheet</b></p> <p>Give pupils a sheet with all the farm animals they have learned captioned for them to colour and put in their Portfolio.</p> 	<p>Language skill</p>	<p>10'</p>
<p><b>Step 5 – End of the session</b></p> <p>Ask pupils if they liked the lesson.</p>	<p>Language skill Communication skill</p>	<p>5'</p>


Anexo H – Questionário dos animais da quinta

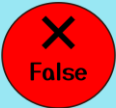
**True or False**

This is a duck.



True







False

**True or False**

This is a duck.

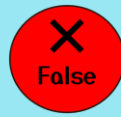


True



### True or False

This is a cow.



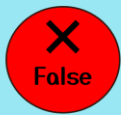
### True or False

This is a cow.



### True or False

This is a sheep.



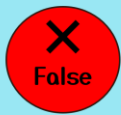
### True or False

This is a sheep.



### True or False

This is a chicken.



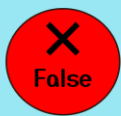
### True or False

This is a chicken.



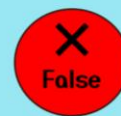
### True or False

This is a cat.



### True or False


This is a cat.



True or False

This is a dog.


True



False

True or False

This is a dog.




False

True or False

This is a horse.


True



False

True or False

This is a horse.




False

True or False

This is a cow.


True



False

True or False

This is a cow.




True

What animal is this? 



What animal is this?



What animal is this?



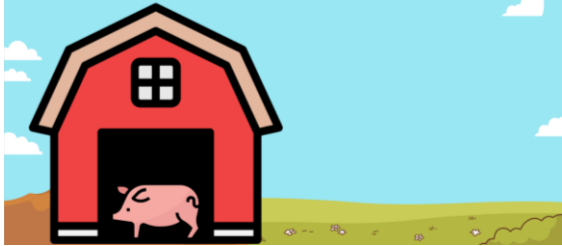
What animal is this?



What animal is this?



What animal is this?



What animal is this?



What animal is this?



What animal is this?

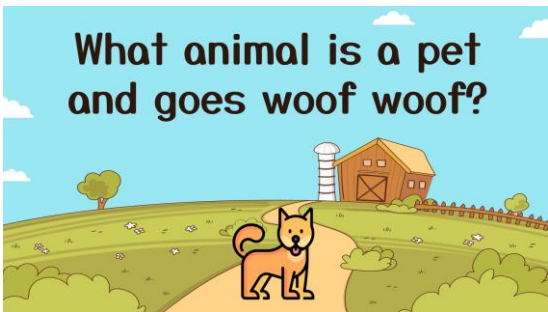
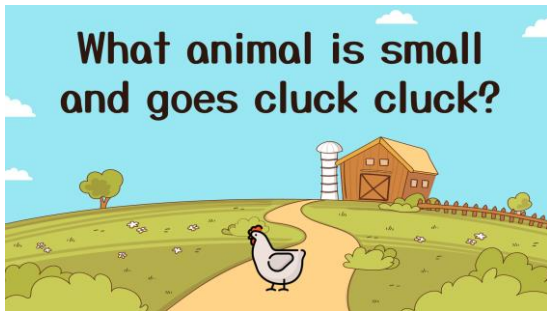
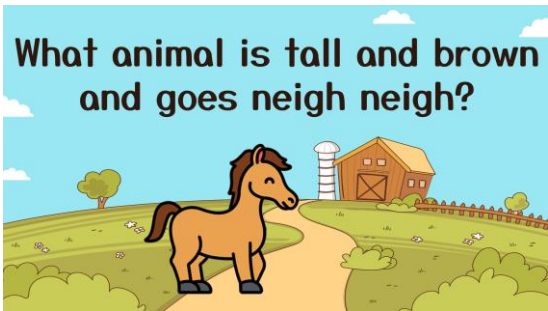
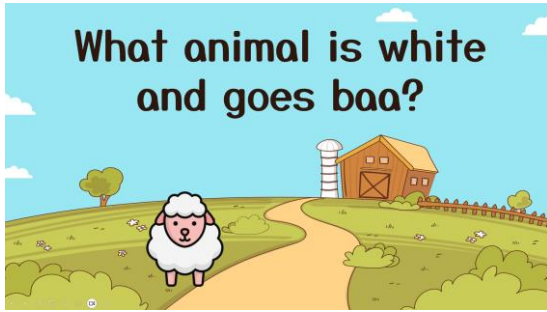
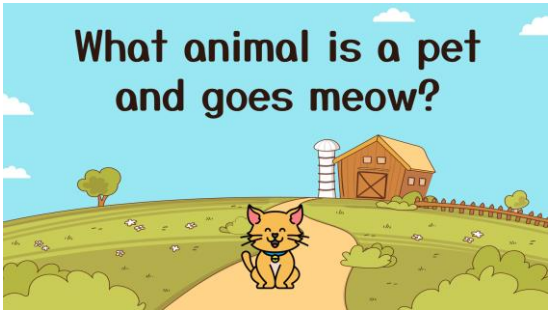
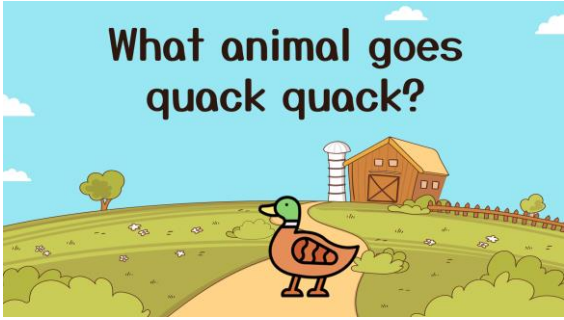


What animal is black and white and goes moo?



What animal is black and white and goes moo?





Anexo I – Planificação didática nº 11

## WILD ANIMALS

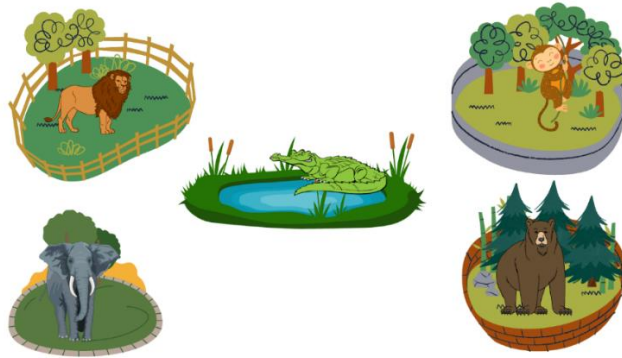


Image made by me in Canva

<b>Class:</b>	2 <sup>nd</sup> C (21 pupils)
<b>Level:</b>	A1
<b>Teacher:</b>	Flávia Soares
<b>Date:</b>	16 <sup>th</sup> January 2024
<b>Time:</b>	60 minutes (11:00-12:00)

<b>Pupils' background</b>	<p>Pupils already know:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Farm animals in English (cat, dog, chicken, cow, pig, duck, sheep, horse).</li> <li>- Wild animals in Portuguese (leão, macaco, elefante, crocodilo, urso).</li> </ul>
<b>Main objectives</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identify the different wild animals in English (lion, monkey, elephant, crocodile, bear).</li> <li>- Differentiate farm animals from wild animals.</li> <li>- Associate the animals to the corresponding habitat.</li> </ul>
<b>Resources</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computer</li> <li>- Projector</li> <li>- White board</li> <li>- PowerPoint presentation</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Paperboard</li> <li>- Habitats and animals' pictures</li> <li>- Patafix/Imans</li> <li>- Evaluation sheet</li> <li>- Wild animals' sheet</li> </ul>
--	--

## Strategies

- Gamified activities (separate farm and wild animals; connect wild animals to their habitats)
- Storytelling (Trip to the Zoo)
- Use of a PowerPoint presentation (for the story)
- Use of props (paperboard, animals and habitats' pictures)

## Skills

- Language Skills: listening, speaking, reading, writing.

<b>Evaluation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Provide continuous feedback.</li> <li>- Observe pupils' performance in the classroom.</li> </ul>
<b>Assessment</b>	<p>Pupils:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observe if pupils are actively participating and engaging with the materials and activities.</li> <li>- Confirm if pupils correctly use the vocabulary and understand it while participating in the activities.</li> <li>- Check if pupils can identify the different wild animals in English (lion, monkey, elephant, crocodile, bear) and distinguish them from the farm animals (chicken, cow, pig, sheep, horse).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observe if pupils are able to connect the wild animals to their corresponding habitats.</li> </ul> <p>Teacher:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflect if the teaching strategies used were effective in pupils' learning.</li> <li>- Reflect if the resources used were adequate for the lesson and the pupils.</li> <li>- Reflect if the time distribution regarding the lesson steps was well managed.</li> <li>- Ask pupils if they liked the lesson.</li> </ul>
--	--

## Detailed description

Strategies	Skills	Time
<p><b>Step 1 – Greetings</b></p> <p>Greet pupils by saying "Hello. How are you? Fine or sad?". Put your thumb up for "fine" and down for "sad". They are expected to answer with "I'm fine" or "I'm sad". Then ask them "What's the weather like today?". Draw a sun, a cloud with rain and clouds separately on the board and ask, "Is it sunny?", "Is it rainy?", "Is it cloudy?". Pupils are expected to say "yes" to the weather of that day. Say "It's..." and ask them to repeat.</p>	<p>Language skill Communication skill</p>	<p>10'</p>
<p><b>Step 2 – Motivation</b></p> <p>Tell pupils they will hear a story. With the PowerPoint tell the story of a group of students that is going to the zoo but, once they get there, the zoo is empty. Script: Slide 1 - "Oh look, the students are happy. Do you know why? They are going on a</p>	<p>Language skill Communication skill</p>	<p>20'</p>

trip with their favourite teacher.”; Slide 2 – “They enter the bus. Where do you think they’re going? The spa? The theatre? The circus? They are going to the zoo.”; Slide 3 – “They finally get to the zoo. Are you ready to go too? Let’s go.”; Slide 4 – “But.. Oh no. What happened? The zoo is empty. There are no animals. Where are the animals? Can you help me find them? Look around the classroom.” Pupils should look for the animals in the classroom. They are supposed to find 5 farm animals (chicken, cow, pig, horse, sheep) and 5 wild animals (lion, monkey, elephant, crocodile, bear). Show them the pictures of the farm animals and ask them “What animal is this? Do you remember?”. The wild animals, say them yourself and ask pupils to repeat.



### Step 3 – Wild Animals Games

With a paperboard resembling the zoo and the animals’ habitats, ask pupils for help to return the animals to the zoo. First, they have to separate the wild animals from the farm animals (“Which animals belong to the zoo?”). After separating the animals, tell pupils to put each wild animal in its corresponding habitat on the paperboard. Call one at a time. They have to correspond the bear to the image of the

Language skill  
Communication skill

15’

mountain, the crocodile to the lake, the elephant to the savannah, the lion to the savannah as well but with the rock, where the lion lays, and the monkey to the forest with the lianas.



**Step 4 – Wild Animals sheet**

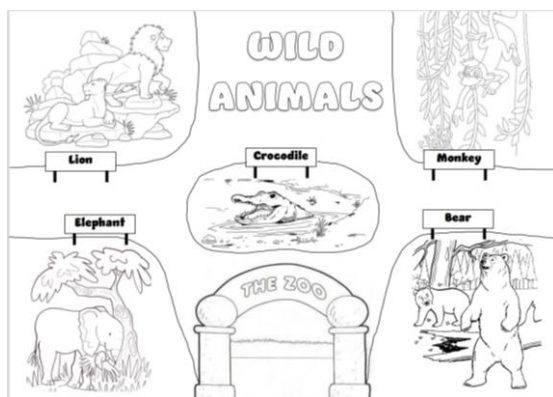
Give the lesson evaluation sheets to pupils for them to evaluate the lesson. Explain the evaluation procedure. If they didn't like, they should circle/colour the thumbs down, if they liked it, they circle/colour the thumbs up. Then they need to explain the reason why they liked or disliked it.

Give pupils a sheet with all the wild animals they have learned in their habitat for them to colour and put in their Portfolio.

**Wild Animals Lesson**



because \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_



Language skill

10'

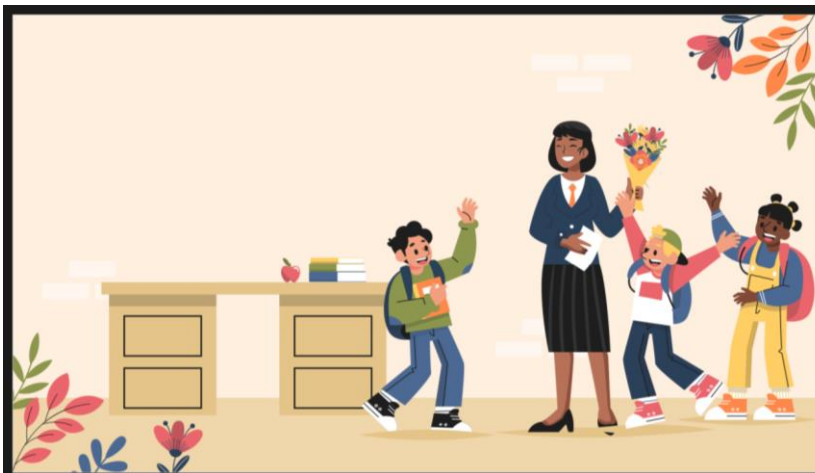
**Step 5 – End of the session**

Ask pupils if they liked the lesson.

Language skill  
 Communication skill

5'

## Anexo J – História de introdução aos animais selvagens



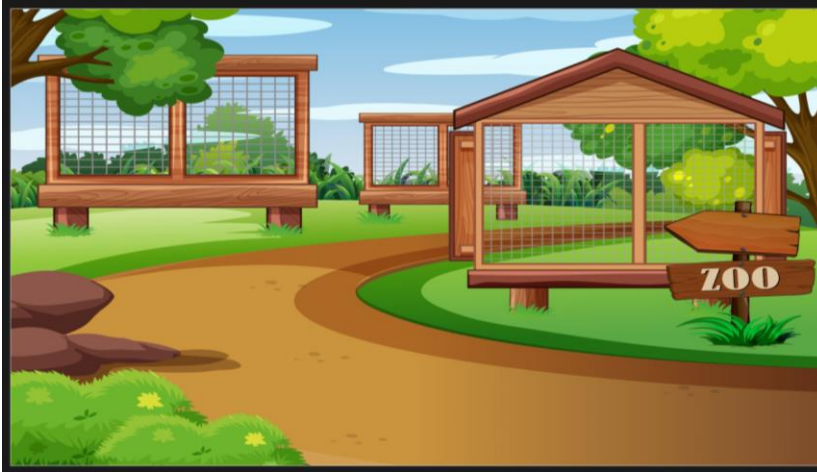
Oh look, the students are happy. Do you know why? They are going on a trip with their favourite teacher.



They enter the bus. Where do you think they're going? The spa? The theatre? The circus? They are going to the zoo.



They finally get to the zoo. Are you ready to go? Let's go.



But... What happened? The zoo is empty. There are no animals. Can you help me find them? Look around the classroom.

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

**M**

MESTRADO

ENSINO DE INGLÉS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**Gamificação como recurso didático  
no ensino de inglês: eficácia dos  
elementos de jogo e limites da  
gamificação**

Flávia Sofia Vieira Soares

