

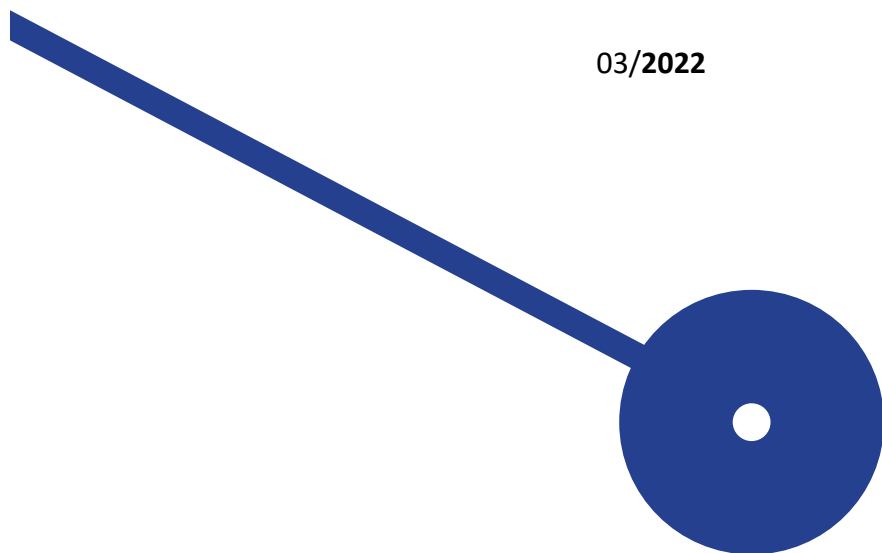
M

MESTRADO
ENSINO DE INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Gamificação e as competências socioemocionais no ensino de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Adelaide dos Anjos Garcia Alves de Oliveira

03/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Adelaide dos Anjos Garcia Alves Oliveira

**Gamificação e as competências socioemocionais no ensino de inglês
no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof. Doutor Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz

Porto, março de 2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Adelaide dos Anjos Garcia Alves Oliveira

**Gamificação e as competências socioemocionais no ensino de inglês
no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof. Doutor Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz

Porto, março de 2022

A mim e à minha paixão por esta profissão.

AGRADECIMENTOS

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim não morre jamais...” – Rubem Alves

Devo admitir que este percurso foi duro, mas foi necessário para o meu crescimento pessoal e profissional. O ensino vem de diferentes formas e feitios, e as pessoas que nos rodeiam têm uma grande influência no nosso crescimento.

Após inúmeros desabafos, choros, conversas e trocas de ideias, tenho, primeiramente de agradecer às minhas colegas e amigas Rita e Dina.

Aos meus pais que nunca duvidaram das minhas capacidades, mesmo quando eu mesmo duvidava.

À minha querida chefe Esmeralda Viana que me ajudou com inúmeras ideias, experiências de vida que me fizeram refletir para que torne numa melhor profissional e Mulher.

À minha incansável companheira de estágio, parceira de uma vida, excelente entreadjuada, amizade, desabafos, discussões, choradeiras e não bastava sermos uma das melhores amigas uma da outra, também tinhas que escolher a minha família (que rico primo o meu).

Às minhas melhores amigas, Tatiana, Ana e Daniela que me apoiam incondicionalmente.

Um enorme agradecimento a esta maravilhosa entidade cooperante que tão bem nos acolheu, aos seus docentes que nos ajudaram a crescer.

Aos meus alunos dos centros de estudo onde trabalho, que me desafiam diariamente, quer para o bem quer para o mal, ajudam-me a ser uma pessoa mais sensível, compreensiva e atenta a tudo o que me rodeia.

Por fim, queria agradecer encarecidamente ao Professor Doutor Mário Cruz por me ter desafiado nesta aventura que é ser professor e nunca duvidar das minhas capacidades.

Um agradecimento especial à Professora Rosa Azevedo, uma professora que me fez crescer enquanto Mulher, professora e profissional e uma verdadeira storyteller.

Obrigada a todos por tornarem o caminho que pensava ser cinzento em algo tão mágico e colorido.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo ressaltar o importante papel da gamificação e das competências socioemocionais no processo de ensino/aprendizagem como mediador do conhecimento e não apenas como um “jogo que ensina” ou “não saber como gerenciar as emoções durante as aulas” mesmo que na ótica dos docentes esta tarefa seja impossível. Este relatório investigativo também tem como objetivo, informar e formar docentes que a gamificação e as competências socioemocionais estão intimamente ligadas e que podem ser trabalhadas com materiais analógicos até digitais e até mesmo com o auxílio da narrativização. Devemos ter sempre em vista a experiência de vida do aluno e o seu conhecimento no que diz respeito ao mundo que o rodeia. O conhecimento do aluno deve fazer parte da nossa prática educativa como professores e até mesmo como comunidade educativa, respeitando as diferenças e os limites de cada um, baseando-nos na gestão emocional e numa abordagem gamificada motivadora de forma a gerar produção do conhecimento. A opinião dos alunos é algo primordial para uma boa aprendizagem e um importante papel para a sua preparação para o mundo que os rodeia. Nós como professores devemos ter em vista uma abordagem de ensino onde enfatizamos as competências do XXI, fazendo os alunos pensar, criticar, colaborar e fazê-los gerar dúvidas para a produção do seu próprio conhecimento. Através da revisão de alguns autores, processos investigativos como questionários, planificações e recursos, irá ser mostrado como o professor deve exercer a sua prática educativa tendo um papel mais orientador acreditando nas potencialidades de cada aluno e fazê-los acreditar que são capazes de tudo, mesmo quer em contexto autónomo assim como em equipa de forma colaborativa e de entreatajuda. No final desta investigação, poderemos concluir que num futuro próximo, é essencial dotar os docentes de qualificações apropriadas a este tipo de abordagem e aprendizagem.

Palavras-chave: Gamificação; Competências socioemocionais; Aprendizagem de línguas

ABSTRACT

This work aims to highlight the important role of gamification and social and emotional skills in the teaching/learning process as mediator of knowledge and not just as “game that teaches” or “not knowing how to manage emotions during classes”, even if from the teacher’s point of view this task is impossible. This investigative report also aims to inform and educate teachers that gamification and social and emotional skills are closely linked and that they can be used with analogical and digital materials, and even with the help of storytelling. We must always keep in mind the student’s life experience and their knowledge of the world around them. The student’s knowledge should be part of our educational practice as teachers and even as an educational community, respecting the differences and the limits of each one, basing ourselves on emotional management and a motivating gamified approach to generate knowledge production. The students’ opinion is something primordial for good learning and an important role in preparing them for the world around them. We as teachers should have in view a teaching approach where we emphasize the XXI century skills, making students think, criticize, collaborate, and make them generate doubts to produce their own knowledge. Through the review of some authors, investigative processes such as questionnaires, planning and resources, it will be shown how the teacher should exercise their educational practice having more a guiding role believing in the potential of each student and make them believe that they are capable of anything, even in autonomous context as well as in team collaborative and while helping each other. At the end of this research, we can conclude that in the near future, it is essential to provide teachers with appropriate qualifications for this type of approach and learning.

Keywords: Gamification; Socio-emotional skills; Language learning.

LISTA DE SIGLAS

PES- Práctica Supervisionada

OECD- Organization for Economic Co-operation and Development

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- O Octalysis Framework.....	17
Figura 2- Revisão para teste.....	20
Figura 3- Jogo online Mystery boxes de materiais escolares.....	23
Figura 4- Correspondência do vocabulário do material escolar em equipas.....	26
Figura 5- Momento gamificado da matéria do material escolar.....	29
Figura 6- Momento storytelling baseado na obra “Pete the cat saves Christmas”	37
Figura 7- Exemplo de uma planificação do 3ºB.....	62
Figura 8- Exemplo de um PowerPoint usado, vocabulário autumn.....	63
Figura 9- Roleta digital de revisões.....	63
Figura 10- Mystery box, vocabulário do autumn.....	64
Figura 11- Momento storytelling com o livro “The Leaf man”	64
Figura 12- Atividade Countries and nationalities.....	66
Figura 13- Projeto de arte.....	67
Figura 14- bandolete story time.....	68
Figura 15- Leaf men dos alunos.....	68
Figura 16- Autumn Mystery box.....	70
Figura 17- Revision Wheel.....	70
Figura 18- bandolete alusiva ao Natal.....	71
Figura 19- Roll out box.....	71
Figura 20- Worksheet Christmas vocabular.....	73
Figura 21- Projeto de arte natalícia com vocabulário.....	73
Figura 22- Nota de uma aula de Recursos que fez parte da minha PES.....	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Questões de investigação.....	39
Tabela 2- Pontos fortes e áreas de intervenção da entidade cooperante.....	42
Tabela 3- Fases do projeto de investigação.....	45
Tabela 4- O que depreende por gamificação.....	50
Tabela 5- De que maneira podemos utilizar a gamificação durante as aulas?.....	51
Tabela 6- Que tipo de atividades seriam benéficas para os alunos utilizando a gamificação...53	
Tabela 7- Que estratégias usa para controlar as emoções dos alunos durante as atividades gamificadas?.....	57
Tabela 8- Acredita que as competências socioemocionais estão intimamente ligadas com a gamificação? Como?.....	58
Tabela 9- Que estratégias baseadas numa pedagogia gamificada favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto de ensino e aprendizagem de inglês.....	59
Tabela 10- Questões e objetivos do focus group.....	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Sabe o que é a gamificação.....	50
Gráfico 2- Sente que a gamificação é benéfica para a aprendizagem dos seus alunos.....	53
Gráfico 3- Execução de tarefas.....	55
Gráfico 4- Regulação emocional.....	55
Gráfico 5- Colaboração.....	56

ÍNDICE

1. A GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: CONTRIBUTOS PARA O ENSINO DE INGLÊS A CRIANÇAS	15
1.1. A GAMIFICAÇÃO: O CONCEITO E PRESSUPOSTOS SUBJACENTES.....	15
1.2. A MOTIVAÇÃO E O PAPEL DO JOGO NA APRENDIZAGEM	17
2. DA IMPORTÂNCIA DAS EMOÇÕES NO CONTEXTO EDUCATIVO À RELAÇÃO ENTRE GAMIFICAÇÃO E AS COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS.....	23
2.1. DA INTELIGÊNCIA SOCIAL E EMOCIONAL ÀS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	23
2.1. A IMPORTÂNCIA DAS EMOÇÕES EM CONTEXTO EDUCATIVO	27
3. NARRATIVIZAÇÃO E GAMIFICAÇÃO: DOIS ALIADOS PARA UM PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO 1º CEB EFICAZ.....	36
4. DESIGN DO ESTUDO EMPÍRICO	40
4.1. OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	41
4.2. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	42
4.3. CONTEXTO, MEIO E RECURSOS	43
4.4. CALENDARIZAÇÃO	47
5. ANÁLISE DE DADOS	49
5.1. QUESTIONÁRIOS APLICADOS A PROFESSORES SOBRE A GAMIFICAÇÃO E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	51
5.2. ANÁLISE DOCUMENTAL (PLANIFICAÇÕES, RECURSOS, NOTAS DE CAMPO E FOCUS GROUP)	63

INTRODUÇÃO

O meu interesse na área da Gamificação surgiu muito antes da consecução deste pré-projeto, nomeadamente no âmbito da minha participação enquanto investigadora-estudante no projeto *Schoolers and Scholars*, do inED- Centro de Investigação e Inovação da Educação.

Atualmente vivemos num mundo marcado por constantes e rápidas transformações tanto tecnológicas como sociais. No mundo do trabalho e nas comunicações, o perfil dos alunos no século XXI e as suas demandas também sofrem alterações. Por isso, a instituição escolar deve focar-se na formação desses novos alunos inseridos nessas novas realidades, dentro destas encontram-se as chamadas competências do século XXI, a fim de que os prepara efetivamente para inúmeros desafios contemporâneos, tanto nos âmbitos cognitivos, como pessoais e sociais.

A importância da inteligência emocional e a sua relação com as competências socioemocionais são de extrema relevância para o desenvolvimento das tais competências do século XXI. Já este meu interesse pelas competências socioemocionais surgiu durante a unidade curricular de Psicologia da Educação, através de um trabalho realizado na disciplina sobre o mesmo. A ligação com a narrativização e *storytelling* surgiu ao longo do meu estágio, onde pude encontrar uma nova paixão e de entender que *storytelling* pode ser um enorme aliado da gamificação em contexto escolar, de forma a manter os alunos empenhados, envolvidos na sua própria aprendizagem e na sua motivação.

Assim como a Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) refere no seu projeto “The Future of Education and Skills”:

Students who are best prepared for the future are change agents. They can have a positive impact on their surroundings, influence the future, understand others' intentions, actions, and feelings, and anticipate the short and long-term consequences of what they do. The concept of competency implies more than just acquisition of knowledge and skills; it involves the mobilization of knowledge. (OECD, 2018, p. 4)

Deste modo, na Parte I deste relatório, debruçar-me-ei na leitura de textos científicas de revistas e livros da especialidade, assim como na informação que recolhi aquando da minha participação em workshops. Analisei os dados que considero como mais relevantes para o meu estudo, de forma a criar o enquadramento teórico neste relatório. Iniciarei com uma breve exploração do conceito de gamificação referindo a sua definição, conceitos adjacentes e pressupostos, seguindo-se do seu papel na motivação para a aprendizagem. Já numa segunda instância irei falar da importância das emoções no contexto educativo, subdividindo este tema e explicando a ligação entre a inteligência social e emocional e as competências socioemocionais, tendo em conta a importância que estas têm em contexto educativo e a sua relação com a gamificação em contexto de ensino. Posteriormente, irei abordar e explicar o conceito de *storytelling*, assim como confirmando que este é um eficaz aliado da gamificação no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Na segunda parte do relatório, apresentarei a parte empírica do meu estudo, incluindo objetivos e questões de investigação, metodologias de investigação, contexto de desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada, assim como a análise dos dados recolhidos e relacionados com a implementação do meu projeto.

1. A GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: CONTRIBUTOS PARA O ENSINO DE INGLÊS A CRIANÇAS

1.1. A GAMIFICAÇÃO: O CONCEITO E PRESSUPOSTOS SUBJACENTES

Atualmente, os jogos digitais fazem parte do dia a dia de cada um de nós, em diferentes culturas e em diferentes estratos sociais. Seria impensável a escola não aproveitar os jogos na sua rotina escolar, por isso é que a aposta na gamificação pode resultar numa verdadeira revolução no processo de ensino-aprendizagem.

A palavra gamificação é originária do inglês – *gamification* - e significa a aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogo, ou seja, o uso de ideias e mecanismos de jogos para incentivar o(s) jogador(es).

Assim como Fortunato (2017, p. 14) refere,

o poder dos jogos encontra-se na sua capacidade aditiva de inculcar o vício de começar a jogar e o envolvimento em continuar a jogar, envolvimento esse que se encontra intimamente ligado à motivação e da qual os jogos são impulsionadores.

Conforme indicado por Foncubierta & Rodríguez (2015), os elementos do jogo e os jogos em si mesmo estiveram sempre no mundo escolar e no universo do aluno, implicando competição, o sistema de pontuação e o “ranking”. Os jogos podem ser encarados não só como elementos lúdicos, mas também podem ser usados como ferramentas didáticas (Mora, 2013), o que permite a criação de estratégias pedagógico-didáticas no sentido do “engajamento” dos alunos. Por outras palavras, embora o uso da palavra gamificação seja recente, esta prática já é aplicada há bastante tempo. O exemplo que melhor reflete isso é: na educação, a criança ao entregar um bom trabalho é-lhe fornecida uma recompensa

(num elogio de índole verbal ou mesmo um autocolante que esta poderá colocar no seu caderno como símbolo de ter atingido o sucesso, por exemplo).

Os elementos lúdicos e jogos são elementos familiares, o que torna o processo de aprendizagem “memorável e significativo” (Fernández-Corbacho, 2014), pois promovem a repetição e, por sua vez, ajuda no ensino de línguas, já que “(...) a aprendizagem de uma língua requer muita repetição: ouvir muitas vezes e dizer ainda mais vezes” (Dias & Mourão, 2005, p. 77).

Contrariamente aos jogos como conhecemos, na gamificação não há perdedores nem vencedores, no entanto, haverá sempre a possibilidade de perder (pontos ou recompensas), caso não se cumpram as tarefas propostas. Fortunato (2017, p. 14) explica que a “palavra “jogo” (*game*) encontra-se, ainda, muito vinculada ao lúdico, sendo facilmente considerada sinónima de “brincadeira” (*play*). Por esta razão, consideramos importante estabelecer a diferença entre os conceitos: “play” tem um formato livre e improvisado, já “game” é caracterizado por possuir um sistema de regras explícitas e a procura de atingir objetivos” (Opie & Opie, 1984).

Fortunato (2017) acrescenta uma explicação mais detalhada, indicando que o termo gamificação é, muitas vezes, associado ao conceito “jogo”, muito embora os dois conceitos sejam distintos. De facto, o jogo implica um conjunto de regras e objetivos definidos, existindo sempre a possibilidade de perder, enquanto a gamificação implica uma sequência de tarefas que, quando atingidas com sucesso, poderão ser premiadas com pontos ou sob a forma de recompensas, nas quais perder poderá ser uma opção, sendo, no entanto, o seu objetivo principal a motivação dos participantes (Enders, 2013). Foncubierta & Rodriguez (2015) acrescentam que o jogo pode ser encarado como algo terminado e pronto a ser comercializado, já a gamificação se encontra unicamente direcionada para a aprendizagem com elementos e pensamentos do jogo.

1.2. A MOTIVAÇÃO E O PAPEL DO JOGO NA APRENDIZAGEM

As crianças não são automatizadas. De forma a manterem-se motivadas, precisam de um propósito, através de desafios personalizados, narrativas de jogos progressivas que tracem um rumo claro para o seu sucesso e desenvolvimento.

De facto, a motivação é um dos fatores mais importantes a fim de melhorar os processos de aprendizagem e o sucesso dos alunos em contexto escolar. Esta palavra é usada pelos professores e outros responsáveis para justificar o insucesso e sucesso dos alunos. Os professores justificam o insucesso escolar maioritariamente com a alegada “falta de motivação” dos alunos como obstáculo à sua aprendizagem dos conteúdos escolares. Como sinaliza Campos (1986, p. 30),

curiosamente, grande parte das dificuldades do professor tem também origem na sua motivação para o desenvolvimento de um sólido conhecimento profissional, suscetível de o ajudar na difícil tarefa de diagnosticar os interesses e necessidades dos alunos e de ter em conta as diferenças individuais e outros problemas e condicionantes de aprendizagem (Campos, 1986).

De acordo com Filomena Ribeiro no seu artigo sobre a motivação e aprendizagem em contexto escolar, esta afirma que

nos contextos de aprendizagem, como apontam Stipek (1998) e Printrich (2003), a motivação pode ser inferida por meio de comportamentos observáveis dos alunos, os quais incluem o iniciar rapidamente uma tarefa e empenhar-se nela com esforço, persistência e verbalizações. Segundo Nieto (1985), a maioria dos psicólogos define motivação como um processo que tenta explicar factores de activação, direcção e manutenção da conduta, face a um objectivo desejado.

Neste extrato são destacados também dois tipos de motivação: a extrínseca e intrínseca. A motivação extrínseca é influenciada pelo meio exterior. Esta motivação está ligada ao resultado da interação do sujeito com a tarefa. Já a motivação intrínseca é dependente do sujeito quanto à sua relação consigo mesmo, interesses e disposições.

Os alunos movidos apenas pela motivação intrínseca têm como objetivo desenvolver as suas competências, enquanto um aluno movido pela motivação extrínseca é apenas movido de forma a obter avaliações positivas.

Segundo Fontaine (1990),

quando confrontados com tarefas específicas, alguns alunos reagem por um aumento de esforço, de persistência e de maior envolvimento na ação; outros, pelo contrário, tentam escapar-se e manifestam reações de inibição. Destes dois tipos de comportamento advêm geralmente resultados escolares diferentes, mais satisfatórios no primeiro e menos no segundo, algo que vários autores atribuem a diferenças motivacionais dos sujeitos.

No âmbito da gamificação, e de forma a se poder decifrar todas as motivações centrais, foi criada com uma ferramenta que pode ser utilizada na sala de aula para se poder engendrar e conceber atividades verdadeiramente motivadoras dentro de um determinado ambiente de sala de aula, e para transformar atividades em experiências significativas e enriquecedoras, ou seja, o apelidado “Octalysis Framework” (ver Figura 1). Se não houver motivações essenciais por detrás de uma ação desejada, mesmo dentro das práticas da sala de aula, não há motivação e, portanto, não ocorre nenhum gesto comportamental.

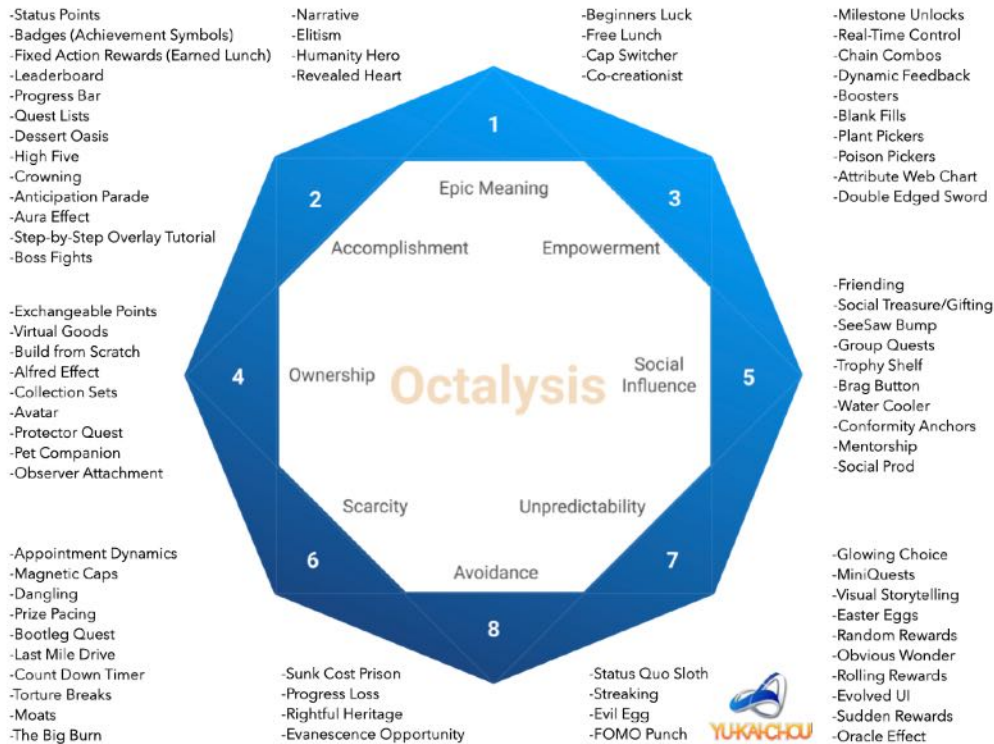
De acordo com Yu-kai Chou (2016, web), no seu artigo “Gamification & Behavioral design”, este *Octalysis Framework* é dividido em oito *Core Drives*, sendo o primeiro conhecido como *Core Drive 1: Epic Meaning*. É a unidade em que as pessoas estão mais motivadas, pois acreditam que estão envolvidas em algo maior do que elas próprias. É também responsável pelas fases de descoberta e de embarque da viagem do aluno à sua potencial ligação com a sua aprendizagem.

O segundo *Core Drive* é conhecido como: *Accomplishment* e é o impulso interno para progredir, desenvolver competências, alcançar o domínio e, em última análise, superar desafios (Chou, 2016, web). Um desafio e uma tarefa significativa funcionam como justificação para um distintivo, troféu ou prémio. Os alunos são motivados por uma sensação de crescimento e uma necessidade de realização de objetivos específicos, o que

acaba por gerar entusiasmo e novas competências.

Figura 1

O Octalysis Framework



Nota: Adaptado de Yu-kai Chou (2016)

O terceiro *Core Drive* é conhecido como *Empowerment*, sendo “expresso quando os alunos estão envolvidos num processo criativo em que se repetem - trabalhando para a resolução de problemas” (Cruz & Orange, 2016, p.3). Os professores devem criar uma sala de aula onde os alunos recebem um objetivo em que são utilizadas diferentes estratégias didáticas e, ainda, são oferecidas várias ferramentas multissensoriais para trabalhar as diferentes competências.

O quarto *Core Drive* é conhecido como *Ownership* e verifica-se quando os alunos estão motivados porque sentem que possuem ou controlam algo, tal como uma tarefa ou um projeto. Quando a tarefa é verdadeiramente significativa e sentida como tal pelos alunos, estes querem melhorar o seu desempenho e provar que o conseguem até obterem

feedback e ainda mais desafios (cf. Chou, 2016, web). Este Core Drive é o impulso-chave que “proporciona conforto emocional e tem a capacidade de inculcar uma sensação de bem-estar e de pertença a uma sociedade e a um ambiente cultural” (Oliveira, 2017).

O quinto *Core Drive* é conhecido como *Social Influence* e incorpora todos os elementos sociais que motivam as pessoas, nomeadamente a aceitação social, feedback social, companheirismo e até competição e inveja. Na educação, pode servir como uma das mais fortes e duradouras motivações para que os alunos se liguem e se envolvam verdadeiramente. Claro que este tipo de motivações, ao longo das aulas, podem acabar por serem prejudiciais, devido à competição não saudável. No entanto, ao juntarmos o *Epic meaning* à *Social influence* podemos ajudar a desenvolver e controlar relações de equipa e de sentido de grupo, implementando práticas de colaboração.

O sexto *Core Drive* é conhecido como *Scarcity*, que está relacionado com o desejo por algo imediatamente inatingível e, como tal, sendo tão difícil de obter, o seu valor percebido aumenta exponencialmente (Chou, 2016, web).

O sétimo *Core Drive* é *Unpredictability* que representa a “principal força por detrás da nossa paixão por experiências que são incertas e envolvem o desconhecido” (Chou, 2016, web). A imprevisibilidade implica um envolvimento constante da pessoa. Uma vez que não se sabe o que vai acontecer a seguir, o nosso cérebro acaba por começar a prestar atenção ao desconhecido.

Por fim, o oitavo *Core Drive* é conhecido como “Avoidance” e é a motivação para evitar que algo negativo aconteça (Chou, 2016, web). No mundo virtual, diz respeito ao facto de o sujeito fazer de tudo para se manter vivo e para avançar para a ronda seguinte ou até perder algo. Como sinaliza Oliveira (2017), dentro das de uma sala de aula, é através de experiências proactivamente envolvidas que os alunos podem evitar resultados negativos, podendo a gestão de emoções e competências socioemocionais serem introduzidas neste processo.

Ao aplicarmos a gamificação na educação, as oportunidades de aprendizagem experiencial e de autogestão de comportamentos são levadas em conta, tendo justamente como fim uma aprendizagem significativa. Por outras palavras, o jogo

funciona como uma plataforma onde os alunos poderão sentir-se envolvidos nas suas atividades e tarefas, pelo que são recompensados com conhecimentos e competências. De facto, durante a minha PES, fiz sempre questão que os alunos se sentissem envolvidos e, de certa forma, em controlo de tudo aquilo que faziam ou realizavam durante as tarefas dadas, como pedindo para escolherem o nome das suas próprias equipas e a gestão da equipa e das tarefas era feita totalmente de forma autónoma pelos membros da equipa, e quanto à resolução das tarefas, assim que finalizadas cada equipa obtinha pontos mediante a sua rapidez, destreza e colaboração entre os seus membros. Na minha prática, em situação de estágio, procurei estabelecer um ponto de ligação entre a atividade gamificada que se estava a realizar com os objetivos de aprendizagem de uma dada unidade, assim como com os conhecimentos já trabalhados e previamente adquiridos. Desta forma, julgo ter consigo proporcionar uma aprendizagem e uma revisão da matéria (ver exemplo na Figura 2) aos meus alunos onde demonstrasse as suas aptidões e gestão de emoções, através um de quadro onde com pontuações mediante as suas respostas e interações durante as tarefas ou questões fornecidas. A tomada de decisões conjunta e o pedido de ajuda entre membros de cada equipa, ao longo de cada uma das sessões dedicadas à gamificação, pareceu-me promover o trabalho colaborativo, tendo sempre o intuito de atingir os objetivos de cada desafio. A autonomia de cada membro das equipas também se transformou em algo intimamente ligado à experiência de gamificação nas tarefas propostas, promovendo-se assim uma aprendizagem autorregulada que proporcionou ao aluno uma sensação de maior prazer ao levá-la a cabo, tanto que muitos alunos diziam “pensei que ia conseguir, mas consegui sozinho” ou “Nunca tive a oportunidade de comandar o meu trabalho” e “adoramos receber pontos quando conseguimos terminar tudo direitinho”.

No próximo capítulo, irei abordar a importância da gestão emocional quanto a estas tarefas gamificadas e como as competências socioemocionais poderão ser um enorme aliado da gamificação.

2. DA IMPORTÂNCIA DAS EMOÇÕES NO CONTEXTO EDUCATIVO À RELAÇÃO ENTRE GAMIFICAÇÃO E AS COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS

2.1. DA INTELIGÊNCIA SOCIAL E EMOCIONAL ÀS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Para uma melhor compreensão do conceito de competência socioemocional, é imprescindível compreender o constructo de inteligência emocional. Mayer e Salovey (1997, p. 5) definiram formalmente a inteligência emocional como “...the ability to perceive emotions, to access and generate emotions so as to assist thought, to understand emotions and emotional knowledge, and to reflectively regulate emotions so as to promote emotional and intellectual growth”. Com esta definição, os autores conseguiram reduzir a ambiguidade do constructo, definindo o conceito de inteligência emocional como um conjunto de habilidades mentais que permitem perceber, transmitir e expressar as emoções, no sentido de apoiar o pensamento e, do mesmo modo, compreender as emoções dos outros, estabelecendo elos de ligação.

A inteligência emocional pode ser, então, caracterizada como a capacidade do indivíduo de identificar, utilizar, compreender e regular emoções em si e no outro. Costa e Faria (s.d), referem que esta relação existente entre as emoções e o pensamento vai influenciar diretamente os diversos contextos da vida humana, tais como: a família, os amigos, a escola e o trabalho. Esta competência vai contribuir de forma positiva para o desenvolvimento e educação de competências emocionais que contribuem para um melhor bem-estar pessoal e social, facilitando relações interpessoais.

A popularização do termo Inteligência Emocional foi feita por Goleman, aquando da publicação do seu livro intitulado “Inteligência Emocional”, tornando-a conhecida como um importante preditor de sucesso (Mayer, 2001). Conforme indicado por Goleman (1995),

nesta obra a inteligência emocional é destacada como um construto que pode ser apreendido, possibilitando a regulação emocional, a inibição dos impulsos, a motivação e a persistência frente a frustrações, além do desenvolvimento da empatia e da esperança (Goleman, 1995)”.

Goleman define, assim, a inteligência emocional em três tipos de capacidades:

- a capacidade dos indivíduos se motivarem a eles próprios nas situações menos positivas com que se deparam na vida;
- a capacidade de saber gerir o pensamento, de modo a regular o desânimo provocado pelas frustrações;
- e, ainda, a capacidade de os sujeitos de conseguirem controlar o seu estado de espírito de forma a agir corretamente com eles próprios e com os outros (cf. Goleman, 1995).

Inicialmente, Goleman, baseado nos estudos de Salovey e Mayer, definiu a Inteligência Emocional recorrendo a cinco categorias: autoconhecimento, autocontrole, automotivação, reconhecimento das emoções nos outros e habilidade em gerir relacionamentos interpessoais. Contudo, mais tarde a inteligência emocional é apresentada com o recurso a quatro categorias: autoconsciência, autocontrole, consciência social e gestão de relacionamentos interpessoais (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2007).

De acordo com a International Society of Applied Emotional Intelligence (ISAIEI), a inteligência emocional baseia-se, por sua vez, em dez diferentes características: “ (1) o controlo emocional: compreender e controlar os seus sentimentos e gerir o seu humor; (2) a autoestima: ter bons conhecimentos a seu próprio respeito, independentemente das situações exteriores; (3) a gestão do stress: controlar o stress e criar mudanças; (4) as aptidões sociais: ser capaz de se relacionar com os outros e de ser empático; (5) o controlo da impulsividade: controlar a sua impulsividade e aceitar adiar as gratificações; (6) o equilíbrio: manter um equilíbrio entre o trabalho e a casa, as obrigações e o prazer; (7) as aptidões de comunicação: comunicar eficazmente com os outros; (8) a gestão das suas metas e dos seus objetivos: fixar metas realistas em todas as tarefas e em todas as esferas da sua vida e (10) a atitude positiva: manter uma atitude positiva realista mesmo nos

momentos difíceis” (Chabot, 2002, p. 70- 71).

Ao longo das minhas aulas lecionadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, especialmente em momentos de implementação de tarefas em equipas onde a competição era mais propícia, foi necessária uma intervenção no que diz respeito à gestão emocional. A impulsividade verificava-se por parte de todos os alunos, uma vez que estes gostam e sentem-se motivados a realizar as tarefas propostas de modo a ganhar pontos para as suas equipas, dizendo “teacher, vamos jogar outra vez a minha equipa ainda pode ganhar” ou “este vocabulário não é assim tão difícil quanto eu pensava”. No entanto, essa impulsividade tinha fatores negativos, ou seja, alguns alunos sentiam-se frustrados por não conseguirem obter os pontos que desejavam ou a vitória que almejavam, o que fazia com que os seus sentimentos mais negativos surgissem ao de cima. Uma vez que isto acontece, tive que validar os sentimentos dos alunos, não os deixando sem resposta às suas preocupações e tentei, ainda, de forma ordeira e calma conversar com a turma e explicar eficazmente que devemos ter sempre uma atitude positiva às nossas aprendizagens e tarefas que nos são propostas ao longo do dia, pois hoje poderia ser um aluno a ter aqueles sentimentos como noutro dia poderia ser outro. Também procurei usar o humor, dizendo algo engraçado enquanto validamos os sentimentos negativos, que também são normais, foi benéfico para os alunos, pois acabavam por relaxar rindo-se até das próprias atitudes, como podemos observar na Figura 3.

Figura 3

Jogo online Mystery boxes de materiais escolares



Propondo uma perspectiva integrativa, Bar-On (2006) refere-se ao conceito de inteligência socioemocional, mencionando que o constructo consiste em habilidades emocionais e sociais, divididos, por sua vez, em cinco áreas diferentes que interagem umas com as outras:

- (1) intrapessoais (o autoconhecimento pessoal, consciência emocional, assertividade, independência, autoestima e autorrealização);
- (2) interpessoais (empatia, responsabilidade social e relações interpessoais);
- (3) gestão do stress (tolerância ao stress e controlo de impulsos);
- (4) adaptabilidade (facilidade na resolução de problemas)
- (5) humor (felicidade e otimismo).

Assim, construiu um modelo misto que inclui a associação da personalidade e da habilidade de automotivação e regulação emocional (Flores & Tovar, 2005), ou seja, a combinação de competências intra- e interpessoais, habilidades de adaptação, de gerir situações de stress e estado emocional (Bar-On, 2006).

Podemos, então, perceber que a inteligência emocional tem sido objeto de vários estudos, e tem sido relacionada com a qualidade do desenvolvimento e ajustamento social e emocional de crianças e adolescentes, contribuindo tanto para a promoção quanto para

avaliação do nível de prazer e bem-estar das pessoas ao longo da vida. Até crianças com alguns dias de idade são capazes de perceber emoções. A competência emocional não é algo inato, nem que se desenvolve somente durante o período infantil, mas sim ao longo da vida através das experiências vivenciadas pelos indivíduos (Mayer & Salovey, 1997). No devido tempo, é esperado que as crianças adquiram uma competência emocional, pois somente as competências cognitivas não são suficientes para as necessidades do mundo de hoje, nomeadamente ao nível de uma eficaz e total inserção do ser humano ao nível da sociedade *glocal* de que faz parte.

No próximo subcapítulo, iremos compreender a importância das emoções em contexto educativo e de que forma esta pode ser vista durante a minha PES.

2.1. A IMPORTÂNCIA DAS EMOÇÕES EM CONTEXTO EDUCATIVO

“Social, emotional, and cognitive competencies develop throughout our lives; are essential to success in our schools, workplaces, homes, and communities; and allow individuals to contribute meaningfully to society”

(Jones, & Kahn, 2017, p.18)

O constructo “competências” é bastante complexo e abrangente envolvendo diversas dimensões, incluindo as sociais e pessoais, nas quais nos iremos maioritariamente focar neste subcapítulo, fazendo uma ponte com o contexto de ensino e aprendizagem.

O interesse pelo estudo das competências e capacidades socioemocionais das crianças é um tema de elevado interesse no campo da educação e da psicologia desde os anos 70.

Importa que percebamos que estas competências estão interligadas entre si, em que emoções ou sentimentos influenciam comportamentos, “na medida em que a vertente social se relaciona com a construção de relações positivas com os outros”, e a gestão das

emoções é crucial nesse relacionamento (Santos, 2016, p. 15).

Desde o momento do nascimento, as crianças com alguns dias de idade são capazes de perceber emoções. Como já indicámos, a competência emocional não é algo inato, nem que se desenvolve somente durante o período infantil, mas sim ao longo da vida através das experiências vivenciadas pelos indivíduos (Mayer & Salovey, 1997). De facto, não somos seres isolados do mundo, estamos sempre em contacto com alguém e muitas das aprendizagens de valores e sentimentos são essencialmente adquiridas através da socialização com os pares.

Como é indicado por Santos, 20016, p. 15), “as competências sociais são um constructo complexo e multidimensional que consiste num conjunto de características comportamentais e cognitivas e na adequação emocional necessária ao desenvolvimento de relacionamentos interpessoais adequados e satisfatórios”.

Como esboçámos em subcapítulos anteriores, as competências socioemocionais estão completamente relacionadas com a aprendizagem dos alunos, sentindo-se de uma forma tão simples aquando de uma mera validação dos exercícios ou tarefas que estão a realizar. Isto é o suficiente para que a aprendizagem seja mais eficaz, notória e verdadeiramente significativa para os aprendentes.

Tendo o exemplo de uma atividade que realizei durante o estágio, onde cada equipa teria de corresponder o nome dos materiais escolares com as imagens dos *mini-flashcards* feitos por mim (Figura 4), previamente trabalhados no processo de ensino e aprendizagem, o mais rápido possível. A validação das dúvidas e dos anseios por não saberem ainda bem a nova matéria, assim como a deslocação entre equipas, foi uma forma eficaz para os alunos atenderem rapidamente e confortavelmente a tarefa que lhes foi pedida.

Figura 4

Correspondência do vocabulário do material escolar em equipas



Segundo a Learning First Aliance (2001), e corroborado por Costa & Faria (2013), um dos desafios nucleares que se coloca à Escola contemporânea é o de servir uma diversidade de alunos, não apenas do ponto de vista cultural, mas também do ponto de vista cognitivo e motivacional. No contexto escolar, existem alunos academicamente mais bem-sucedidos, comprometidos e participativos na turma e nas atividades curriculares, enquanto outros necessitam de mais apoio académico e demonstram ter menor ligação ou envolvimento com a escola (cf. Greemberg et al., 2003).

De acordo com vários artigos científicos e em específico o artigo intitulado “Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa” de Costa e Faria (2013), apesar de uma valorização implícita da função das competências de natureza emocional no contexto escolar, o investimento e promoção destas é variável e dependente de interesses e motivações, ou seja, fica em segundo plano, dependendo de escola para escola e das suas prioridades. Como sinalizado por estas investigadoras (2013, p. 412)

De facto, o panorama educativo atual reflete o progressivo desinvestimento e a consequente desvalorização a que a aprendizagem social e emocional dos alunos tem sido votada pelo sistema educativo português, centrando atualmente os seus esforços no desenvolvimento de competências ditas tradicionais ou formais e alheando-se das necessidades de formação dos alunos a nível social emocional. Nesta perspetiva, poder-se-á salientar que a Escola, para garantir o seu papel, cada vez mais transdisciplinar e universal, deverá integrar um modelo de desenvolvimento do aluno mais amplo e

holístico, não incidindo apenas no seu desenvolvimento cognitivo, mas também no seu desenvolvimento social e emocional.

Preparar os alunos para o sucesso na vida requer uma educação ampla e equilibrada que garanta, por um lado, o domínio de competências académicas básicas, mas também os prepare para se tornarem adultos responsáveis. É importante que famílias, escolas e comunidades identifiquem e efetivamente implementem abordagens baseadas numa investigação pró-ativa que promovam as questões sociais, emocionais engajamento académico e crescimento nos primeiros anos da escola. Segundo Leal (2015), a programação de aprendizagem social e emocional (SEL) para alunos do ensino básico é uma abordagem muito promissora para reduzir comportamentos problemáticos, promover ajuste positivo e melhorar o desempenho académico.

Em relação à aprendizagem, cada vez mais se percebe que as emoções são muito mais importantes do que aquilo que se verificava anteriormente. Antigamente, uma criança que aprendia com facilidade era apelidado de menino inteligente, com capacidades cognitivas superiores. Hoje em dia, não é tanto assim, pois não vemos as coisas tanto dessa forma, já que há crianças muito capazes a nível cognitivo, mas que na parte emocional apresentam muitas questões a serem trabalhadas e isso faz com que não tenham o sucesso que seria esperado.

Assim como exemplifiquei no subtítulo anterior, falamos aqui de crianças que têm muita dificuldade na gestão das emoções, nomeadamente da raiva, o que faz muitas vezes com que sejam meninos e meninas insatisfeitas e frustradas. Parece, pois, que sentem que o mundo está contra eles e que não é de todo o que acontece. Contudo, isto acaba por ter um grande impacto na sua aprendizagem e nas suas vivências em contexto escolar. Temos, enquanto educadores, que fazer esta reflexão de queremos preparar as crianças para serem adultos, adultos de sucesso e, claro, serem crianças felizes.

Durante a minha Prática de Ensino Supervisionada, compreendi que uma das formas mais fáceis e eficazes de impactar a aprendizagem e a gestão de emoções dos alunos é a envolver todos alunos apesar das suas dificuldades, mobilizando tarefas gamificadas e, concomitantemente, fazendo-os sentirem-se capazes de saber aprender e de gerir as suas

emoções através do seu próprio esforço e dedicação, como podemos observar na Figura 5.

Figura 5

Momento gamificado da matéria do material escolar



Atualmente, na realidade em que vivemos,

é necessário transformar a visão sobre o papel de cada um perante o outro, deve deixar-se de pensar nas facilidades, nas dificuldades e nos problemas em si para ser-se mediador, capaz de conduzir situações de aprendizagem expressivas, que coloquem os adultos como sujeitos ativos e coautores na construção dos conhecimentos e das suas vidas (Mota, 2019,).

O objetivo é que as crianças se sintam seres capazes de aprender, de contribuir e ensinar, aumentando assim a sua motivação, autoestima, força de vontade e esforço para enfrentar os desafios diários. Conforme é indicado por Mota (2019)

é importante destacar as habilidades socio emocionais, valorizando as suas qualidades e não as suas limitações, desenvolver a capacidade de controlar a ansiedade, estar com atenção e concentrar-se na execução das tarefas (Abed, 2014). Abed (2014) define competência emocional como capacidade adquirida, baseada na inteligência emocional. A Inteligência Emocional (IE) determina o potencial de uma pessoa para aprender as habilidades práticas

Ao refletir sobre a minha infância e usando-a como base de fundamento da minha opinião, atrevo-me a dizer de que as únicas maneiras que a escola desenvolve competências socioemocionais é apenas em atividades culturais, extracurriculares, e quase nunca dentro da sala de aula.

Como a escola desenvolve este tipo de competências continua a ser uma questão sem resposta concreta e continua a ser um motivo de debate. Na minha opinião, não existem respostas certas nem erradas para esta questão.

Tendo em conta o exposto, após a presença e participação em alguns seminários e *workshops* e, a partir do livro de Linda Lantieri intitulado “Inteligencia emocional infantil y juvenil”, desenvolvi uma lista de estratégias de promoção de competências socioemocionais, que me parecem que podem ser utilizadas em sala de aula, nomeadamente:

- Promover jogos em equipa;
- Promover a ajuda;
- Promover momentos em que possa falar sobre os seus sentimentos;
- Questionar o que sentiram quando estão a expor situações pessoais;
- Dar espaço à criança para se expressar abertamente sobre os seus sentimentos e ajude-a a verbalizar o que está a sentir, dando-lhe um nome e significado;
- Ouvir a criança com empatia e fomente a importância do saber escutar;
- Desenvolver brincadeiras de reconhecimento de emoções nas personagens favoritas da criança em histórias ou desenhos animados;
- Estimular a resiliência ao explicar à criança que nem sempre tudo irá acontecer como deseja, ensinando-a assim, a lidar com problemas e a superar obstáculos;-
- Estabelecer limites e ensine a criança a lidar com a frustração dizendo “não”;
- Promover a autoestima através do elogio e reforço sinceros e verdadeiros.

Também Abed (2014, pp. 61-67) cita a importância de desenvolver os seguintes aspetos:

1. Fazer com que o jovem reflita sobre como relacionar aquilo que está sendo aprendido no momento com outros saberes, com outras esferas da vivência humana”;
2. Ajudar o grupo a regular as suas próprias ações, promover o pensamento autorreflexivo e destacar os tempos para “parar”, “refletir” e “agir”;

3. Promover um clima de respeito e ajuda mútua; destacar a importância de aprender a lidar com as emoções próprias e dos outros;
4. Cultivar o respeito e valorização das diferenças individuais; incentivar a que cada um se desenvolva dentro do seu "estilo pessoal de ser";
5. Trabalhar a motivação, a perseverança, o autocontrole para alcançar a satisfação de um desejo imediato, a resiliência para suportar os percalços do caminho e aprender com eles;
6. Promover situações que desafiem os jovens e os adultos a enfrentar aquilo que ainda não conhecem e não dominam e estimular a curiosidade.

A partir da minha participação no *Workshop* "ReConstruir – Psicologia e Desenvolvimento Pessoal em "Inteligência Emocional nas Crianças: Como Promover?", posso concluir que, em termos de estratégias gerais a implementar em sala de aula, é importante:

1. Promover jogos em equipa, pois estes fomentam muito o respeito pelo outro e a consciência das nossas emoções e das emoções do outro (por exemplo, ficamos todos tristes porque perdemos o jogo, ou ele ficou zangado porque o colega fez-lhe uma falta, por exemplo, se estivermos a falar de um jogo desportivo). De facto, sempre que estamos a trabalhar em equipa, em parceria, estamos a trabalhar competências a nível emocional;
2. Promover a entreajuda, por exemplo, quando um aluno está com medo de ficar na escola (sentimento que surge muitas vezes nos mais pequeninos); este sentimento pode ser ultrapassado com a ajuda de todos, pela partilha de ideias para o colega ultrapassar esse medo. De facto, todos juntos podem dar ideias para o que é que aquela criança pode fazer para ultrapassar o seu medo;
3. Promover, sempre que possível, momentos em que a criança possa partilhar e falar sobre os seus sentimentos, pelo que se deve dar espaço à criança para se expressar abertamente, ajudando a verbalizar aquilo que está a sentir.
4. Ouvir a criança com empatia e fomentar o saber ouvir, ou seja, se a criança quer falar connosco e nós nem sequer estamos a olhar para ela. Porque estamos atarefados/as com outra tarefa, a criança percebe que nós não estamos a ouvi-la efetivamente. Assim sendo, ela vai deixar de partilhar aquilo que está a sentir e, por outro lado, vai aprender a saber não ouvir.

5. Estimular a resiliência, ao explicarmos e mostrarmos às crianças que nem tudo vai acontecer como nós queremos e isto é uma forma de elas aprenderem também a lidar com as situações superar obstáculos.

Segundo Costa & Faria (2013, p. ?),

a educação escolar, para além da missão intrínseca de transmitir conhecimentos, terá, simultaneamente, de contribuir para a capacitação dos alunos para a resolução dos seus problemas de vida, estimulando o seu desenvolvimento psicológico e confrontando-os com questões atinentes a valores, através de atividades proporcionadas pela escola por forma a permitir-lhes um maior desenvolvimento moral.

Um dos maiores desafios para os professores é manter os alunos atentos e motivados durante as aulas. Existe uma tendência atual para o aumento da utilização de jogos e dos seus mecanismos em salas de aula. Contudo, há que sinalizar que sucesso dos sistemas gamificados depende da sua capacidade de envolver os jogadores, e numa sala de aula, por sua vez, os alunos, através das emoções e motivações:

The importance of emotion to the variety of human experience is evident in that evoke feelings of joy, sorrow, pleasure, and pain. Emotion provides the principal currency in human relationships as well as the motivational force for what is best and worst in human behaviour. Emotion exerts a powerful influence on reason and, in ways neither understood nor systematically researched, contributes to the fixation of belief. (Mullins & Sabherwal, ano, p. ?)

De facto, quando estamos motivados e com as emoções ao rubro e à flor da pele, ao jogarmos algo, não conseguimos parar e a adrenalina aumenta. Os maiores jogos criam uma variedade de emoções ao jogador e intensificam a sua natureza e a sua motivação. A Gamificação ou as tarefas gamificadas aumentam a atenção, orientam a concentração e promovem a aprendizagem.

O processo cognitivo inclui o foco na aprendizagem, da memória e a gamificação foca nos efeitos positivos e também nas emoções negativas, o que, por sua vez, interage com a cognição, aprendizagem e influencia o comportamento. As emoções na gamificação

promovem também a memorização, associando a um particular momento ou lugar em que as emoções foram estimuladas. Uma resposta emocional capta um maior foco e atenção na tarefa a ser realizada e na tomada de decisões.

Nada melhor do que captar o foco dos alunos do que uma atividade de storytelling, o próximo capítulo irá fazer-nos entender de como a narrativização poderá ser um aliado benéfico da gamificação, que por sua vez das competências socioemocionais.

3. NARRATIVIZAÇÃO E GAMIFICAÇÃO: DOIS ALIADOS PARA UM PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO 1º CEB EFICAZ

Para a maioria das pessoas, contar histórias está associado a memórias que remonta a uma infância, em que as histórias foram narradas por familiares ou professores, passadas de geração em geração. Contar histórias, contudo, não é uma atividade apenas associada a entretenimento, mas sim vista como um meio de comunicação oral, uma passagem cultural bem como de aprendizagens, que se verifica e tem lugar desde os primórdios da vida humana.

As histórias são narrativas e são vistas como um dos resultados mais expressivos do pensamento humano. Através destas, desenvolvemos uma compreensão mais profunda do mundo que nos rodeia, de como os outros pensam e se comportam e, ainda, da forma que se interrelacionam e as implicações que têm para com os outros.

As histórias que partilhamos das experiências da nossa vida são moldadas. Assim, as narrativas são instrumentos poderosos de socialização e, mais uma vez, uma forma de transmitir conhecimentos culturais, valores e crenças.

De acordo com Sandie Mourão no seu artigo “The Potential of Picturebooks with young learners” (2015), esta afirma:

Picture books have been used in primary English Language Teaching (ELT) methodologies for over four decades (Ghosn, 2013). They are referred to as “storybooks” (Ellis and Brewster, 2014, Ghosn 2013), “real books” (Cameron 2001, Dunn 1997-2004, Machura 1991, Mourão 2003) and real picturebooks (Dunn, 2003).

Assim como Mourão (2015) descreve, a autenticidade nos *picturebooks* verifica-se na sua relação das palavras com as imagens e, concomitantemente, os sentimentos que provoca esta mesma relação junto das crianças. A estrutura de uma história reflete a forma como os nossos cérebros pensam e expressam pensamentos em termos de um princípio, meio

e fim. É assim que entendemos o mundo. Em todos os países do mundo existem valores culturais e sociais que permeiam as histórias, constituindo o núcleo de uma história, algo que para todos nós acaba por ser reconfortante, pois em algum momento das nossas vidas entramos em contacto com *storytelling*, não particularmente sendo *storytellers* mas sim meros ouvintes. Contudo, alguns de nós podemos vir a tornar-nos *storytellers*.

O uso de *storytelling* e de atividades associadas a tal possibilitam um trabalho de todos os domínios de referência de forma inter-relacionada, no processo de ensino e aprendizagem. De facto, pensando nas Aprendizagens Essenciais e nas Metas Curriculares, não existe uma referência direta à abordagem de *storytelling*, pelo que entendemos que tal não é tida como uma estratégia de ensino e aprendizagem generalizada no 1º Ciclo do Ensino Básico, ainda que os estudos provem que, pelos seus resultados, deveria acontecer o contrário. No entanto, ambos mencionam as competências do século XXI, as quais podem ser trabalhadas através do uso de *storytelling* em sala de aula.

Uma vez, que a narrativização é algo inato ao ser humano, podemos concluir que *storytelling* é uma das formas mais naturais de ensinar, que permite ao *storyteller* uma maior liberdade em moldar as histórias à sala de aula e às línguas estrangeiras em contexto.

Mourão (2015, p.201) explica que o uso de *picturebooks* em sala de aula deveria ser uma prática comum, pois os álbuns

cover learning items and themes you would find in typical English-language programmes (colours, animals, days of the week, food, and life cycles), there are published materials (see Ellis and Brewster 2014) as well many online resources which help teachers use these titles successfully. But most importantly, the pictures and words are at the simpler end of the picture-words dynamic. (2015, p. 201)

No artigo de Gail Ellis e de Sandie Mourão “Desmystifying the read-aloud”, estas explicam que existe uma diferença entre *oral storytelling* e *read aloud*, o que é uma diferença preciosa para o desempenho de uma aula em que queremos recorrer a *picturebooks* para expandir a aprendizagem dos jovens alunos e utilizar abordagens de índole

multissensorial. O *oral storytelling* é uma narração realizada tendo por base a memorização, o que pode colocar grandes exigências à memória e aos conhecimentos linguísticos do professor não falantes nativos de inglês. Como resultado, a língua utilizada pode variar em cada reconto da história, o que pode não facilitar a aquisição de *lexical chunks* que a criança necessita (Ellis & Mourão, 2021). Com a *oral storytelling*, o professor terá um menor apoio visual e a exigência da sua capacidade de concentração terá de aumentar, o que poderá por vezes ser desvantajoso com a interrupção por parte das crianças que se pode verificar ao longo da leitura. Já o *read aloud* está intrinsecamente ligado a um ou mais objetos físicos, o livro, as imagens, o que é algo permanente, neste caso;

The words and pictures have been carefully crafted by their creator(s) and remain constant. The teacher has access to the words, which enables them to read the story aloud more confidently. The pictures can support the children's understanding- or challenge them to interpret meaning if they do not always synchronize with the words. (Ellis & Mourão, 2021, p. 23)

A motivação, a fluência da leitura quer na audição quer na escrita, assim como a consciência linguística podem ser desenvolvidas e estimuladas durante o ato da narrativização, usando, por exemplo, a gamificação como aliado. A implementação dos elementos da gamificação na aprendizagem torna o ato de aprender mais significativo, eficaz e criativo para os alunos, aplicando-se de forma exemplar ao contexto de aprendizagem de uma segunda língua.

O modo como se lê ou se conta uma história é extramente importante para a compreensão e motivação para realização das tarefas que podemos propor ao longo narrativização. Durante a minha prática supervisionada tive essa experiência da junção da gamificação com *storytelling*, utilizando e fornecendo tarefas aos alunos ao longo da leitura, e a utilização de acessórios de leitura que sempre que o utilizados os alunos já sabiam que era a hora de leitura de *picturebooks*. No caso espelhado na Figura 6, empreguei uma estratégia mais holística, que mistura o *read aloud* com o *oral storytelling*, utilizando o suporte de PowerPoint para me ajudar e orientar durante o processo de

trabalho com o objeto-livro.

Figura 6

Momento storytelling baseado na obra "Pete the cat saves Christmas"



De acordo com o Octalysis Framework, que vimos no capítulo anterior, e após uma análise mais atenta do mesmo, o primeiro *Core Drive* inclui a novidade que, por sua vez, pode ser introduzida através da narração de história e a motivação inerente à mesma (Chou, 2016). Por conseguinte, acredito que ao darmos significado e apoio, e no início uma lição/unidade utilizarmos uma narrativa, os alunos apercebem-se da existência de uma contextualização válida e uma razão para participarem ativamente e, ainda, se tornarem mais conectados com os conteúdos e desenvolvimento de saberes e competências que lhes são propostos.

4. DESIGN DO ESTUDO EMPÍRICO

Este capítulo surge, uma vez que finalizada e apresentada a vertente teórica da investigação deste trabalho, no que diz respeito à Gamificação e às Competências socioemocionais no ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo inquestionável a necessidade da fundamentação das opções metodológicas que foram tomadas ao longo do estágio, de forma a alcançar os objetivos deste relatório de final de estágio.

Assim, nesta primeira fase, procurarei esclarecer as metodologias utilizadas e apresentar questões levantadas no âmbito do tema desta investigação e os seus objetivos. De forma a isto ser possível, será necessário expor as técnicas e instrumentos de recolha de dados convenientemente escolhidos para esta investigação.

Numa segunda fase, tentarei clarificar e começar por esboçar um estudo de caso simples e direto que implicou caminhos orientadores da investigação, através de procedimentos de análise.

Numa terceira fase, procederei à apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos quer por questionários, notas de campos e *focus group*, considerando não só os instrumentos de recolha de dados, mas também a utilização de textos analisados de forma a fundamentar e concretizar esta investigação.

Por fim, procurarei responder às questões que serviram como ponto de referência e partida para a realização deste estudo, expondo algumas limitações sentidas durante este processo de investigação e indicando algumas luzes e sugestões para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico.

4.1. OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Para a concretização dos caminhos investigativos descritos neste relatório, foi necessário procurar um conjunto de objetivos e questões de partida que me ajudassem a perceber de que forma a Gamificação e a as Competências socioemocionais se interligam e acompanham o ensino.

Uma vez que os processos investigativos suscitam curiosidade e questões, irei apresentar uma tabela, onde se apresentarão as minhas questões para esta investigação, assim como os seus objetivos, como se poderá observar de seguida:

Tabela 1

Questões e objetivos da investigação

Questões de investigação	Objetivos
Quais as representações dos professores especialistas de inglês no 1ºCEB sobre a gamificação seus pressupostos e contributos no que diz respeito ao desenvolvimento de competências socioemocionais?	Inventariar as representações dos professores do 1ºCEB (especialistas) sobre a pertinência e os benefícios da gamificação quanto a criação de competências socioemocionais;
Que estratégias baseadas numa pedagogia da gamificação favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto de ensino e aprendizagem de inglês no 1ºCEB?	Procurar identificar e verificar que estratégias, práticas e recursos utilizados são baseadas numa pedagogia da gamificação que favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto de ensino e aprendizagem de inglês no 1ºCEB.
Quais as representações e testemunhos dos alunos do 1º Ciclo têm quanto à pedagogia gamificada utilizada nas aulas?	Analisar de que maneira a gamificação é aplicada nas aulas e como influência a vida dos alunos dentro e fora da sala, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências socioemocionais e descrever que reflexões os alunos têm quanto à pedagogia da gamificação.

De forma, a alcançar as respostas às questões desta investigação, foi necessário recorrer a técnicas de recolha de dados, que serão apresentados mais à frente, no

capítulo 5.

4.2. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta que esta investigação centrar-se-á no método de ensino gamificado e a consciencialização das competências socioemocionais, a metodologia presente neste estudo é de natureza etnográfica com contornos de investigação ação, sabendo que esta abordagem investigativa traz contribuições importantes ao campo das investigações de índole qualitativa.

De acordo com Mattos (2011), a etnografia é um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo. Deste modo, a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos, não segue padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim, o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da investigação. Os instrumentos de recolha e análise utilizados nesta abordagem deste tipo de investigação, muitas vezes, têm que ser formulados ou recriados para atender à realidade do trabalho de campo. Assim, na maioria das vezes, o processo de pesquisa etnográfica será determinado explícita ou implicitamente pelas questões propostas pelo investigador (cf. Mattos, 2011).

De maneira a responder às questões e aos objetivos anteriormente referidos também haverá uma metodologia qualitativa, sendo esta documentada nas notas de campo, que permitirão registar e desenvolver um olhar mais crítico sobre a implementação de gamificação nas aulas do 1º Ciclo do Ensino Básico e de como as competências socioemocionais são abordadas na mesma. Sendo as notas descritivas e reflexivas, as notas de campo irão funcionar como um relato escrito do que eu, enquanto investigadora, ouvi, vi e experienciei ao longo das minhas práticas e, concomitante, recolha de dados. Por sua vez, o nosso estudo também terá como instrumentos de recolha de dados questionários, planificações, fichas de trabalho, recursos e projetos desenvolvidos.

4.3. CONTEXTO, MEIO E RECURSOS

No âmbito do enquadramento teórico procurei fazer uma pesquisa nas principais bases de dados de produção científica, nomeadamente, *Scopus* e *Web of Science*. Também recorri à biblioteca da Escola Superior de Educação do Porto, no sentido de consultar relatórios de estágio sobre o tema em apreço. Quanto à componente prática, esta desenvolveu-se no meu contexto de estágio, onde apliquei propostas de práticas e recursos didáticos na turma do 3ºB de uma escola pertencente a um Agrupamento de Escolas do Grande Porto¹. No âmbito destas contei ao nível dos recursos humanos com a participação da minha supervisora cooperante e da minha colega de estágio.

Devido à sua privilegiada localização e à sua significativa expansão urbanística e populacional, a freguesia onde se localiza a escola dispõe de uma boa rede de transportes públicos.

Em virtude do crescimento populacional nesta freguesia, entramos em contacto com uma inequívoca diversidade cultural, níveis dispares socioeconómicos, de escolarização e de formação. É nesta heterogeneidade populacional que se insere a entidade cooperante, nomeadamente numa construção centenária, que foi sujeita a uma intervenção no ano letivo de 2018/19, sofrendo obras significativas da responsabilidade da Câmara Municipal do concelho onde se localiza a escola, em função do programa alargado de valorização das escolas Básicas do 1º Ciclo do Ensino Básico e Centros Escolares.

A escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde foi realizado o meu estágio, é constituída por dois pisos em ambos os edifícios com 6 salas cada. Integra também uma zona de recreio, zona ajardinada, campo de jogos, uma sala de professores, uma biblioteca com 45m², um gabinete de coordenação e reprografia. Para além disso, a escola possui

¹ Devido ao Regulamento de Proteção de Dados atualmente em vigor, optámos por não divulgar o nome da instituição de acolhimento, nem qualquer tipo de dado que desse a conhecer a identidade dos participantes neste estudo.

um edifício mais recente onde funciona a Cantina, que serve simultaneamente os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico e as crianças do Jardim de Infância e que funciona num edifício construído de raiz, num espaço independente da escola básica.

Face à heterogeneidade populacional que o agrupamento acolhe, são inúmeros os fatores, como situações financeiras débeis, dificuldade de integração, no caso de alunos estrangeiros ou baixo nível de escolaridade, que poderão condicionar os processos das aprendizagens dos alunos e até mesmo a sua participação na vida na comunidade educativa. Reparámos também, não sendo isto um paradigma multicultural, que a entidade cooperante é uma escola bastante procurada por famílias brasileiras e venezuelanas.

No Projeto Educativo 2019-2023 da entidade cooperante, afirma-se que o Agrupamento de Escolas em questão tem sempre em vista a melhoria da qualidade do ensino prestado e a melhoria da eficácia da sua organização escolar, assim como existe a valorização da necessidade de uma contínua aposta numa cultura de autoavaliação, promovendo assim o envolvimento, a participação, a responsabilidade e o compromisso em toda a comunidade educativa. A partir das últimas avaliações internas e externas e das adequações aos novos diplomas legais, foi possível ao Agrupamento de Escolas em questão enumerar os seguintes pontos fortes e escolher algumas áreas de intervenção:

Tabela 2

Pontos fortes e áreas de intervenção da entidade cooperante

Pontos fortes	Áreas de intervenção
A liderança forte, estável, partilhada e em articulação com a comunidade educativa o A abertura face à mudança e inovação;	Qualidade de ensino e da aprendizagem assente numa abordagem multinível;
A oferta educativa diversificada;	Articulação Curricular/Articulação entre ciclos;
Ensino profissional;	Trabalho colaborativo e interdisciplinar;
A mobilização e envolvimento da comunidade educativa;	Exercício efetivo de autonomia e flexibilidade curricular;
A conceção de Escola como um espaço de dinâmicas multinível;	Garantia de uma escola verdadeiramente inclusiva o Promoção do sucesso/Resultados escolares;
O clima de escola;	Melhoria na gestão da disciplina na sala de aula;
A relação com o meio;	Qualidade dos apoios educativos;

A existência de uma cultura de autoavaliação e de melhoria contínua. A existência de uma política de equidade e justiça;	(Não Aplicável);
O envolvimento da comunidade escolar em projetos;	(Não Aplicável);

Uma vez que a entidade cooperante, enquanto escola da rede pública, tem uma comunidade educativa tão vasta, inclui como objetivo e missão a inclusão de todos os alunos, procurando proporcionar-lhes as melhores condições e a melhor qualidade de ensino, de forma que os alunos possam crescer, enquanto cidadãos ativos, responsáveis, autónomos, participativos, dotados de espírito crítico e respeitadores da diferença.

O agrupamento deseja ser reconhecido como um meio educativo de excelência, procurando fomentar os seguintes aspetos:

- trabalha o desenvolvimento de competências (conhecimentos, capacidades e atitudes);
- promove o empenho, a capacidade de trabalho, a iniciativa e o mérito;
- aspira ao desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade;
- valoriza a liberdade, o espírito crítico e a participação cívica;
- incrementa a consciência ambiental;
- dá particular importância à inclusão pessoal e social;
- pretende desenvolver a tolerância, o respeito pelo outro e o espírito de solidariedade;
- aprende a respeitar a herança cultural, cultivando o diálogo entre a cultura de origem dos seus alunos e a cultura escolar;
- estimula o envolvimento de toda a comunidade educativa na identificação e resolução de problemas;
- promove uma harmoniosa e sustentável convivência entre a comunidade educativa e o meio envolvente.
- promove intencionalmente a curiosidade face ao saber;
- valoriza a reflexão e a inovação.

Face à pandemia que vivemos desde 2020 e ao início das aulas de presenciais, o agrupamento e as suas escolas tiveram como prioridade o combate à Covid-19, estabelecendo medidas excepcionais de organização e funcionamento, de forma a garantir a minimização de risco de contágio. Para além do uso obrigatória de máscaras e regras de higiene, foram levados a cabo procedimentos de zelo sanitário como o distanciamento físico dentro e fora das salas de aulas, procurando-se evitar a concentração de alunos no espaço escolar, por vias de espaços de circulação destinados como o portão principal destinado às entradas nos períodos da manhã e o portão secundário para as saídas do fim da tarde, sempre com saídas intercalares.

Relativamente à caracterização da turma em que realizámos o nosso estágio, há que sinalizar que uma correta caracterização da turma fornece vários aspetos positivos que contribuem para um melhor entendimento dos alunos e para uma melhor adequação das atividades realizadas. Todavia, para que seja realmente correta e pertinente, necessita de uma abordagem e investigação detalhada para que nos seja possível relacionar os conteúdos e atividades programadas aos estudantes em causa.

A Turma do 3ºB, o grupo-alvo deste estudo, é um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade e, ao todo, é composto por vinte e quatro alunos, doze do sexo feminino e doze do sexo masculino. Este grupo já se mantém desde o início de ciclo, com exceção de uma aluna, que entrou no ano transato. Todos os alunos são oriundos e/ou vivem na freguesia onde se encontra a entidade cooperante, sendo que a maioria se desloca de carro e a pé. Temos conhecimento da existência de um pequeno grupo de alunos que beneficia da SASE, ou seja, sete alunos, distribuídos pelos escalões A e B, sendo dois do escalão A e cinco do escalão B.

Segundo a professora titular, as famílias participam na vida escolar dos seus educandos, mostrando interesse em manter-se informados. Em geral, o agregado familiar dos alunos é composto por poucos elementos. Os encarregados de educação são na maioria as mães dos alunos, com idades compreendidas entre os 35 e 46 anos. Quanto às habilitações académicas dos encarregados de educação não houve nenhuma informação.

No que respeita ao desenvolvimento cognitivo, o grupo apresenta um bom comportamento em contexto de sala de aula, são bastante recetivos perante novas atividades e o seu empenho tornasse exemplar, no entanto existem alguns elementos distraídos e pouco responsáveis. No que concerne à assiduidade, todos os alunos são bastantes cumpridores e apenas faltam em caso de necessidade. Na sua generalidade, a turma não apresenta grandes dificuldades na aquisição de conteúdos, são alunos bastante curiosos e dinâmicos. Em relação ao aproveitamento, trata-se de uma turma que apresenta um domínio bom quer na aquisição quer na aplicação dos conteúdos. É de referir que há alunos que frequentam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), oferecidas pelo Agrupamento de Escolas.

4.4. CALENDARIZAÇÃO

Tendo em conta uma preparação científica e pedagógica necessária à consecução do projeto, esbocei o calendário seguinte com as diferentes etapas do nosso projeto:

Tabela 3

Fases do projeto de investigação

Fases	Descrição detalhada
Fase 1	Estado da arte
	Nesta primeira fase debruçar-me-ei sobre o estado de arte, tendo em conta vários autores e investigadores, servindo como um apoio teórico do que abordarei neste estudo.
Fase 2	Observação e análise de métodos de ensino
	Esta fase servirá como uma base teórico-prática. Nesta fase criei e desenvolvi instrumentos de recolha de dados para o projeto. Através do apoio dos supervisor/orientador e supervisora cooperante, esta fase será uma fase de observação da turma, das dinâmicas de aulas e métodos de ensino da supervisora cooperante.
Fase 3	Execução, implementação e análise das práticas
	Nesta terceira fase, através do conhecimento adquirido na fase anterior, desenvolverei o estudo em contexto prático de estágio. Esta fase terá como finalidade analisar e observar a existência de benefícios da gamificação nas competências socioemocionais em contexto de ensino de inglês do 1º CEB. Serão criados questionários aos para os professores e aplicado um <i>focus group</i> com alguns alunos da turma, cujo enfoque tem como base esta investigação, de forma a responder às questões de investigação.

Fase 4	Redação do relatório final
Nesta última fase iniciarei a redação do relatório final, procurando responder às questões de investigação colocadas.	

5. ANÁLISE DE DADOS

Nesta fase ira-se proceder à apresentação do conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados, descrevendo as suas finalidades através da análise documental e representações.

A recolha de dados assume um papel primordial da investigação de forma a permitir aos investigadores “obter dados empíricos que lhe possibilitam responder às suas questões investigativas” (Lopes, 2011, web). Os dados que forem recolhidos terão que ser analisados, interpretados de forma a poderem ser transformados em conclusões concretas ou por vezes não.

Os métodos de análise para esta investigação serão questionários que foram aplicados a professores especialistas assim como poderão observar no subcapítulo 5.2 em análise documental como as planificações utilizadas durante a minha PES, recursos, notas de campo e um *focus group* com os alunos do 3ºB.

Um dos métodos que serão aplicados será o questionário, que será um grande foco nesta investigação. Este é um instrumento de recolha de dados por meio de um número limitado de perguntas que serão auto preenchidas pelos participantes. Segundo Daniel Alves no se blog Ciência e Educação (2017),

Como muitas questões são mais abstratas e não podem ser respondidas binariamente, ou seja, por meio de sim e não, foi construída as escalas de Linkert, em que o sujeito pesquisado pode responder levando em conta os critérios objetivos e subjectivos de questionamentos realizados. Normalmente, o que se deseja medir é o nível de concordância ou não concordância à afirmação. (Alves, 2017, web)

Nesta escala de Linkert, normalmente é constituído por 5 níveis, entre não concordo plenamente até ao concordo totalmente. No caso do questionário que realizei os gráficos utilizados foram pedidos para serem medidos e pedido para os participantes avaliarem as reações dos alunos durante as tarefas gamificadas, onde 0 o participante evidencia uma

reação nula e 5 uma reação efetivamente notória. Para além disso, também fiz questões abertas de forma aos participantes darem uma resposta mais completa e também havia questões de sim e não.

Um focus group, trata-se de uma simples estratégia de recolha de dados, através de um pequeno grupo entre 6 e 12 pessoas com orientação de um moderador para um debate de um tema específico, sendo este o objetivo da investigação. Este deve decorrer num tempo limitado sendo toda a informação gravada. Este tipo de método de investigação é uma maneira útil de recolha para obter informações dos pensamentos e opiniões de quem estamos a focar o nosso *focus group*. Segundo, Nuno Lopes afirma, este método de investigação tem vantagens assim como desvantagens. Como vantagens podemos afirmar,

É útil para explorar ideias e conceitos e recolher informações provenientes de reflexões mais aprofundadas, que não seriam de fácil acesso através de estratégias mais quantitativas; é possível obter informação mais detalhada; permite realizar sondagens; a recolha é feita em pouco tempo, podendo-se aproveitar muito conteúdo; pode-se analisar a reação da interação entre os participantes. (Lopes, 2011, web)

Já as desvantagens são:

Pode ser difícil encontrar um moderador com boas competências para facilitar, orientar e moderar o debate; pode existir uma tendência para que os participantes responderem e agirem segundo uma desejabilidade social; o debate pode ser dominado apenas por um ou dois participantes; os resultantes não podem ser generalizados; nos dados obtidos pode surgir muita informação irrelevante para a investigação em questão; a validade pode ser baixa; não deve o único meio de recolha de dados numa investigação. (Lopes, 2011, web)

Poderemos ver a análise e as perguntas do *focus group* que fiz com o 3ºB no subcapítulo 5.2, assim como referi anteriormente.

5.1. QUESTIONÁRIOS APLICADOS A PROFESSORES SOBRE A GAMIFICAÇÃO E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

De maneira a compreender a visão de outros docentes sobre a Gamificação e as Competências Socioemocionais, realizei um questionário digital² especificamente para os docentes de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Este permitiu, então, compreender quais as representações, dos docentes a lecionar inglês no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, acerca do tema desta investigação, contando no total com 19 respostas bastantes relevantes para o presente estudo. Além do mais, estas perceções permitiram-me ponderar o papel da Gamificação e das Competências Socioemocionais na Educação, assim como o papel da formação de professores é essencial nestes campos, tendo em conta o que já tinha proposto no Relatório Crítico e Reflexivo, trabalho de autorreflexão realizado no âmbito da componente “Estágio” da Prática de Ensino Supervisionada:

A formação é essencial para o desenvolvimento profissional de qualquer pessoa, especialmente para professores. A sociedade está em constante mudança e com esta os nossos jovens alunos também, saúde, vidas familiares, vida escolar, vida profissional entre outros fazem parte de nós e de quem lidamos todos os dias. A formação é algo importante para nos mantermos sempre a par das mudanças de como as aceitar, contornar e ajudar. (Oliveira, 2022, p.7)

Tendo em conta a análise e exploração dos dados obtidos no âmbito do questionário, há, em primeiro lugar, que referir que tivemos a participação de 19 anónimos docentes pertencentes ao grupo 120 - Inglês (1º Ciclo)³.

No que concerne à questão inicial e obrigatória, 3 docentes (15,8%) assumiram não ter ideia do que era a gamificação, já 16 docentes (84,2%) afirmam saber do que se trata. Estas respostas parecem, inicialmente, evidenciar que uma grande parte dos docentes especialistas

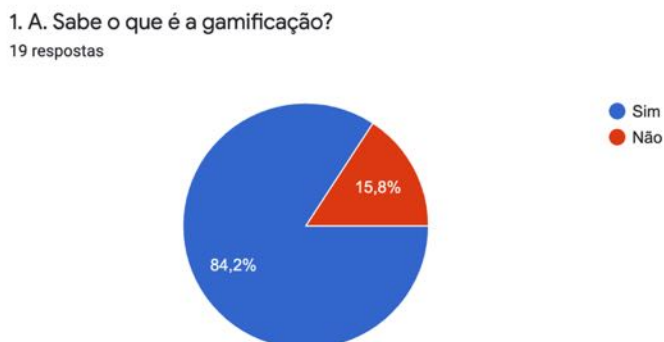
² O questionário está disponível aqui: <https://forms.gle/oBcQoNutcAC77HmL7>

³ Consideramos que esta é uma amostra pequena, mas representativa. Parece-me que devido à quantidade de pedidos semelhantes existentes os docentes acabaram por não responder em grande número ao reto que lancei.

em inglês do 1ºCEB estão de facto formados ou informados sobre o conceito da pedagogia da gamificação, enquanto outros demonstram não ter conhecimento, como podemos verificar no Gráfico 1.

Gráfico 1

Sabe o que é gamificação (transcrição do Google forms)



Desta forma, as perguntas que se seguiram a esta, requeriam que os participantes explicassem o que depreendiam por gamificação e, posteriormente, de que maneira a gamificação era utilizada nas aulas dos docentes. Para melhor compreensão destas respostas, serão apresentadas, seguidamente, sob a forma de tabela, as respostas dos docentes para depois podermos proceder a uma análise relacional entre as representações esboçadas quanto ao conceito da gamificação e de como esta é vista e posta em prática nas aulas de inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico. Atente-se que algumas respostas foram assumidas como uma só, uma vez que eram iguais ou bastante semelhantes (ver Tabelas 4 e 5).

Tabela 4

O que depreende por gamificação (transcrição e adaptação do Google forms)

O que depreende por gamificação?
"Jogos online."
"A utilização de jogos no contexto de sala de aula."
"Octalysis Framework; motivational design."

“Métodos didáticos baseados no recurso ao lúdico, que pode ser ou não digital.”
“Uso de dinâmicas de jogos para motivar e enriquecer a aprendizagem.”
“Consolidar conteúdos através de atividades que impliquem competição e ordenar os participantes de acordo com os resultados.”
“Eu depreendo que o termo gamificação vem do termo “game” que significa jogo. Ou seja, é a realização de vários jogos que se podem ou devem utilizar nas aulas de inglês a fim de tornar as aulas mais dinâmicas e motivadoras.”
“Consiste na aplicação dos elementos do jogo em contexto de “não jogo”, do qual a educação se enquadra.”
“Jogo de consolidação de conhecimentos.”
“Jogos que ensinam.”

Tabela 5

De que maneira podemos utilizar a gamificação durante as aulas? (transcrição e adaptação do Google forms)

De que maneira podemos utilizar a gamificação durante as aulas?
“Para introduzir vocabulário ou para ajudar na repetição e consolidação de vocabulário e estruturas.”
“Para apresentar vocabulário, revisões, testar...Em tudo!”
“Unit/Lesson design; motivation, engagement.”
“Através de jogos online, bem como jogos não digitais de aprendizagem de língua diversos.”
“Para a diversão dos alunos.”
“Através da implementação de plataformas digitais lúdicas, como por exemplo, socrative, flippity.”
“Com a App Milage Aprender +.”
“Vários tipos de jogos.”
“Quiz, Kahoot, Plickers.”
“Em equipas ou individualmente, para consolidação ou verificação de conteúdos.”
“Pela “transformação” e adaptação de uma atividade tradicional aos contornos dos jogos (físicos ou digitais) de modo a envolver os alunos na sua realização e aproximando-as da sua realidade e contexto através: i) a aplicação de limite de tempo; ii) a atribuição de rewards e sistema de pontuação; iii) criação e atribuição de badges.”

Com base nas Tabelas 4 e 5, poderá ser possível entender que, apesar da maioria dos participantes ter respondido que sabia o que era a gamificação (gráfico 1), existem definições e utilizações da gamificação um pouco incompletas sobre algo que pode ser tão benéfico para aprendizagem de uma língua estrangeira como, realmente, a gamificação pode ser, nomeadamente “Jogos que ensinam” (tabela 4) e “Quizz, Kahoot, Plickers.” (tabela 5). Contudo, é de destacar respostas de docentes que notoriamente já tiveram contacto ou algum tipo de formação sobre a gamificação, pela sua base científica e pela sua ligação ao que já referi anteriormente no Capítulo 1: “Octalysis Framework; motivational design.” (tabela 4) e “Pela transformação e adaptação de uma atividade tradicional aos contornos dos jogos (físicos ou digitais) de modo a envolver os alunos na sua realização e aproximando-as da sua realidade e contexto através: i) a aplicação de limite de tempo; ii) a atribuição de rewards e sistema de pontuação; iii) criação e atribuição de badges.” (tabela 5). É possível depreender através de variadas respostas a este questionário que a maioria dos docentes especialistas olham para a gamificação como apenas um “jogo que ensina” e exclusivamente interligado a uma base digital, o que através do Capítulo 1 podemos comprovar que estas ideias são erróneas e/ou incompletas.

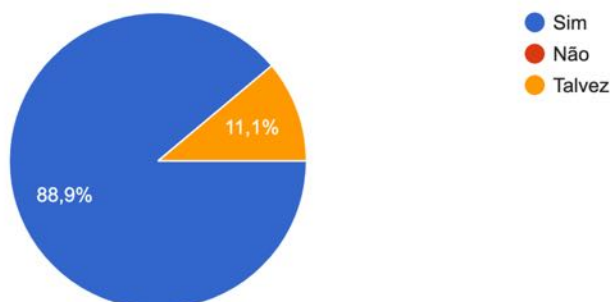
Nas seguintes questões, fiz questão de compreender a posição dos professores especialistas quanto à vantagem da gamificação nas aprendizagens dos alunos, onde em 18 respostas, 16 (88,9%) acham a gamificação é benéfica para aprendizagem dos alunos e 2 (11,1%) não tem ainda bem a certeza, como podemos verificar no Gráfico 2.

Gráfico 2

Sente que a gamificação é benéfica para aprendizagem dos seus alunos (transcrição do Google forms)

3. A. Sente que a gamificação é benéfica para a aprendizagem dos seus alunos?

18 respostas



Para além disso, quis entender que tipo de atividades os professores especialistas consideram benéficas para os alunos utilizando a gamificação. Assim sendo, as respostas vieram evidenciar ainda mais o meu ponto de vista referido anteriormente. De uma forma geral, os professores continuam a depreender que a gamificação são apenas jogos *online* ou para consolidação de matéria, como podemos observar na Tabela 6. No entanto, houve respostas que me surpreenderam tais como “Quests, storytelling, consolidation, literacy development.” (Tabela 6) e “Qualquer atividade de desenvolvimento de língua é passível de ser gamificada.” (Tabela 6), pois demonstram mais uma vez que há esperança para um futuro pedagógico com base na gamificação com professores formados e interessados a motivar e os seus alunos, através de qualquer atividade que possa ser gamificada, desde o *storytelling* ao uso de recursos como *flashcards*.

Tabela 6

Que tipo de atividades seriam benéficas para os alunos utilizando a gamificação (transcrição e adaptação do Google forms)

Que tipo de atividades seriam benéficas para os alunos utilizando a gamificação
“Peer games, role plays, interactive games.”
“Flashcards, kahoot, wordwall, liveworshets, plickers, genially.”

“Quests, storytelling, consolidation, literacy development.”
“Jogos gramaticais.”
“Consolidação de vocabulário”
“Criação de jogos.”
“Uso várias para motivar os meus alunos na aprendizagem do inglês, atribuindo troféus, recompensas, conquistas...por exemplo.”
“Para verificar aprendizagens.”
“Jogos em grupo.”
“Questionários interativos, jogo lógico Piccolo.”
“Milage Aprender +”
“Show and tell, Simon says..., Memory Games...”
“Qualquer atividade de desenvolvimento de língua é passível de ser gamificada.”
“Quizz. Woodward. Plickers”

Não obstante, na próxima fase do questionário, procurei perceber a reação dos alunos dos docentes participantes durante as atividades gamificadas. Para isso, recorri à utilização de uma escala com seis opções: 0; 1; 2; 3; 4 e 5, onde 0 evidencia uma reação nula e 5 uma reação efetivamente notória. Esta escala foi dividida em três categorias: a execução de tarefas, a regulação emocional e a colaboração.

Gráfico 3

Execução de tarefas (transcrição do Google forms)

A. Execução de tarefas

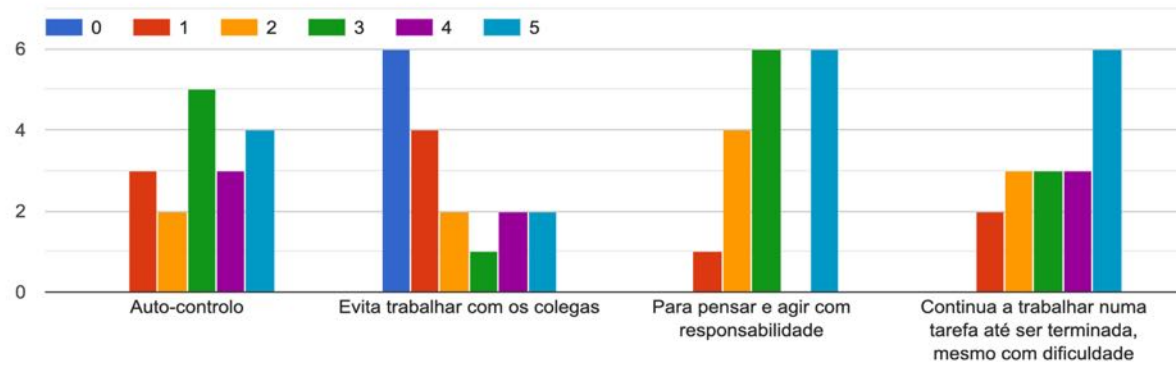


Gráfico 4

Regulação emocional (transcrição do Google forms)

B. Regulação emocional

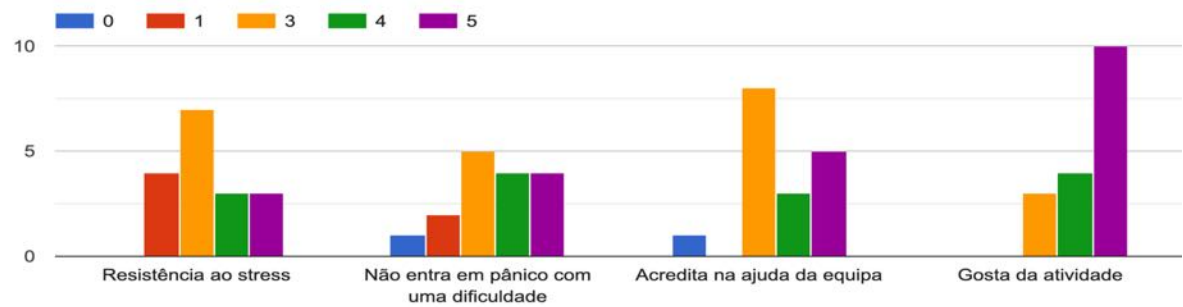
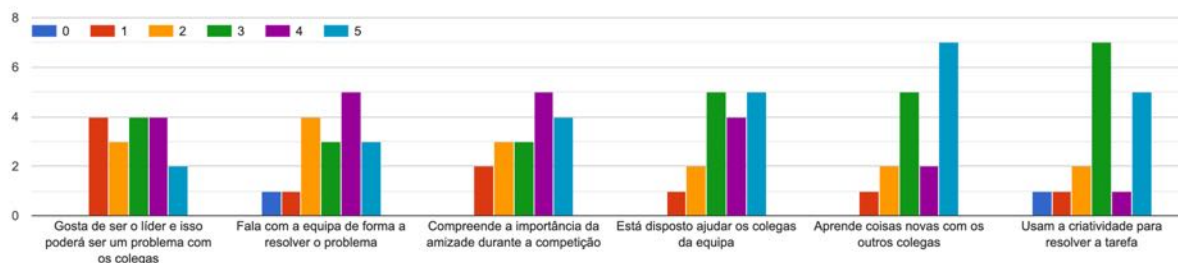


Gráfico 5

Colaboração (transcrição do Google forms)

C. Colaboração



Focando no Gráfico 3, tendo em conta a execução de tarefas, verifica-se que as respostas dos docentes foram bastante variadas, não tendo todos a mesma opinião. No que diz respeito ao auto-controlo, a maioria dos docentes denotam mais ou menos um auto controlo vindo dos alunos, no entanto há outros que não denotam quase nenhum auto-controlo. A maioria dos professores, durante as atividades gamificadas, observam que as crianças fazem questão de trabalhar com os seus colegas, não obstante há outros docentes que manifestam ter alunos que evitam trabalhar em equipa. Para além disso, é inegável que, segundo os docentes, os alunos tendem a agir com responsabilidades diante das tarefas propostas. Perante as dificuldades que os alunos enfrentam durante as atividades gamificadas, a maioria dos docentes acredita que os alunos não desistem, havendo sempre um ou outro que acabe por desmotivar e desistir.

Evidenciando o Gráfico 4, considerando a regulação emocional durante as atividades gamificadas, os professores afirmam haver uma certa resistência ao stress, mas nunca evidenciando uma extrema resistência, ou seja, ainda há crianças com dificuldade em gerenciar o stress. Isto também é revelado na regulação do pânico à luz de uma ou mais dificuldades. Todavia, os participantes afirmam que de uma forma geral os alunos acreditam na ajuda entre os membros da equipa. Por fim, os alunos demonstram adorar as atividades gamificadas, como é possível comprovar no último gráfico de barras do Gráfico 4.

Finalizando a análise dos gráficos de barras, no Gráfico 5, tendo em conta a colaboração, verifica-se que um grande número de docentes observa que a vontade do aluno ser líder poderá criar alguns problemas entre colegas, contudo, os participantes afirmam que os alunos têm a tendência de falar entre si e resolver em conjunto algum problema e que os alunos, a maioria, compreende a importância da amizade durante a competição, caso contrário os estudantes sabem que isso poderá ser prejudicial para o seu desempenho final na atividade. Desta forma, os participantes alegam que os seus alunos entrem ajudam-se e aprendem coisas novas com outros colegas, assim como estimula relativamente a criatividade, mas as respostas são mais tímidas quanto ao papel da colaboração na resolução de problemas.

Seguindo este fio condutor, pedi aos participantes que respondessem a três últimas perguntas (ver Tabelas 7, 8 e 9) de forma a compreender como e quais as estratégias usadas para controlar as emoções dos alunos durante as atividades (apenas 16/19 participantes responderam), assim como, se os participantes acreditam que as competências socioemocionais estão intimamente ligadas com a gamificação (onde 15/19 participantes responderam) e como e, por fim, que estratégias baseadas numa pedagogia da gamificação os participantes consideram que favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto de ensino e aprendizagem de inglês (14/19 participantes responderam).

Tabela 7

Que estratégias usa para controlar as emoções dos alunos durante as atividades gamificadas (transcrição e adaptação do Google forms)

Que estratégias usa para controlar as emoções dos alunos durante as atividades gamificadas?
“Diálogo”
“Diferentes jogos que trabalham as emoções, debates, diálogo”
“Chamo-os à atenção, no entanto nas turmas que tenho este ano, nada parece surtir efeito”
“Reforço positivo”

“Regras de comportamento”
“Reforçar que não é uma competição, mas sim um momento divertido de aprendizagem, que o resultado é da equipa e não do indivíduo e quando se entreejudam o resultado é sempre melhor”
“Escolho tarefas que os possam cativar”
“Formar grupos equilibrados”
“Calma”
“Controlo do tempo da atividade é essencial e é o que costumo usar”
“Quest, operative learning”
“Digo-lhes que para o sucesso da atividade e para continuarmos a trabalhar com este tipo de atividades têm de se concentrar ao máximo”

Tabela 8

Acredita que as competências socioemocionais estão intimamente ligadas com a gamificação, como (transcrição e adaptação do Google forms)

Acredita que as competências socioemocionais estão intimamente ligadas com a gamificação? Como?
“Sim”
“Sim, estimula a autonomia, criatividade, socialização, senso de colaboração,etc”
“Talvez, não sei. Há situações em que se vê crianças que ao perder se tornam agressivas com quem as fez perder.”
“Não”
“Sim, pois os alunos têm de saber perder, ganhar e competir”
“Sim, as crianças têm menos receio de errar ou de participar numa atividade se for gamificada”
“Sim, principalmente se o jogo for por pares/grupos, pela entreejuda, responsabilidade por um objetivo comum”
“Sim, aprender a respeitar a opinião do outro, aprender a aguardar a sua vez e a perder”
“Talvez”
“Sim, porque ajudam no desenvolvimento das social skills numa língua e contextos diferentes, inerente gestão do stress e adaptação ao novo e desconhecido uma e interação entre pares”
“Sim, gamification used in classroom appeals to all learning styles”

“Sim, eles trabalham muito mais em equipa quando jogam. E o facto de ser um contexto mais informal, tira muita pressão que outro tipo de atividades podes trazer”

Tabela 9

Que estratégias baseadas numa pedagogia da gamificação favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto de ensino e aprendizagem de inglês (transcrição e adaptação do Google forms)

Que estratégias baseadas numa pedagogia da gamificação favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto de ensino e aprendizagem de inglês?
“Jogos diversos que promovem a interatividade, persistência, competição saudável”
“Ainda estou a tentar perceber”
“Jogos colaborativos, interativos, competitivos, mas de entreajuda”
“.”
“Estudo inicial para conhecer os gostos e interesses dos alunos, bem como as suas fragilidades para depois desenhar atividades curtas centradas e focadas nos aprendentes-alvo!”
“Estratégias que impliquem a emoção e a empatia pelo colega, saber esperar e dar oportunidade aos outros”
“Utilizar o kahoot, plickers ou outro tipo de aplicação familiar para as crianças”
“Aumento da auto confiança nos alunos com mais dificuldades e responsabilização/espírito de entreajuda nos alunos melhores”
“Trabalhar em pares ou em grupos”
“Resiliência”
“Estabelecimento de regras claras e objetivas, o jogo em competição por equipas, por exemplo role plays, a supervisão é o trabalho em tutoria”
“Unit design focusing on the Octalysis framework”
“A competição, uma leaderboard traz sempre mais empenho nas tarefas. A introdução de bónus é também um sucesso.”

Considerando este questionário na sua globalidade, posso concluir que, apesar dos docentes admitirem saber o que é a gamificação e qual a sua relação com as competências socioemocionais, os mesmos demonstram nas suas repostas que por vezes confundem quer um conceito quer outro

e não compreendem bem a sua ligação ou ainda estão a tentar compreender.

No entanto, como já foi referido neste estudo, a gamificação e as competências socioemocionais estão mais interligadas do que muitos docentes pensam e que a gestão das emoções nestas tarefas gamificadas é essencial para um bom funcionamento de aula e de aquisição de língua. E assim como já foi referido no Capítulo 2, as emoções na gamificação promovem também a memorização, associando a um particular momento ou lugar em que as emoções foram estimuladas. Uma resposta emocional capta um maior foco e atenção na tarefa a ser realizada e na tomada de decisões. Na tabela 7, podemos verificar que as estratégias mais usadas para controlar as emoções ao longo das tarefas gamificadas são o tradicional “chamar atenção”/repreensão dos alunos aplicando regras de comportamento. No entanto, como podemos constatar através de uma das opiniões dos docentes, ultimamente “nada parece surtir efeito”. Provavelmente, ao invés de repreendermos o aluno, devemos inculcar reforço positivo, manter a calma e dialogar, como outros docentes admitiram. Tal será uma abordagem melhor para um melhor desempenho dos alunos. Já a opinião de alguns docentes quanto à relação com a gamificação, admito que deixa bastante a desejar, pois questiono-me como é que uma atividade gamificada que promove a motivação e faz com que as emoções dos alunos estejam ao rubro, ainda haver professores que se questionam ou respondem um simples “não” ou um “talvez, não sei”, mas de seguida contradizem-se com um claro exemplo como “Há situações em que se vê crianças que ao perder se tornam agressivas com quem as fez perder” (Tabela 8). A literatura demonstra-nos que é evidente o facto da gamificação estar interligada com as competências socioemocionais e é notório o desenvolvimento das *soft skills*, assim como a gestão de stress e adaptação a ambientes e tarefas fora da zona de conforto.

Por fim, ao perguntar que estratégias numa pedagogia da gamificação favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto de ensino e aprendizagem de inglês, podemos verificar na Tabela 9 que de certa forma para alguns docentes ambos os conceitos e pedagogias são forasteiras, que “ainda estão a tentar compreender” ou nem respondem. Por outro lado, deparamo-nos com algumas estratégias interessantes, especialmente, do comentário de um docente que indica o seguinte: “Estudo inicial para conhecer os gostos e interesses dos alunos, bem como as suas fragilidades para depois desenhar atividades curtas centradas e focadas nos aprendentes-alvo!” (Tabela 9), o que demonstra que não só foca individualmente no aluno como faz surgir atividades onde todos os alunos possam ser inseridos

e de forma a mostrarem o seu potencial de maneiras distintas. Recordo aqui que os alunos não são números nem todos iguais, vêm de diferentes culturas e com bagagens linguísticas diferentes e como professores devemos ter isso em atenção. Por último, é reforçado que a gamificação é ligada estreitamente à área digital como podemos observar neste comentário: “Utilizar o kahoot, plickers ou outro tipo de aplicação familiar para as crianças” (Tabela 9).

Depois de analisados os questionários, no próximo subcapítulo, procederei à análise documental das planificações, notas de campo e *focus group* para explicar o meu caminho percorrido na Prática de Ensino Supervisionada, de modo a compreender se consegui implementar metodologias que permitissem aos alunos desenvolver as suas competências socioemocionais, a partir da gamificação e colaboração.

5.2. ANÁLISE DOCUMENTAL (PLANIFICAÇÕES, RECURSOS, NOTAS DE CAMPO E FOCUS GROUP)

Para a análise, a primeira etapa na análise documental consiste na organização das planificações. Estas foram elaboradas de acordo com as unidades didáticas propostas, tendo sempre em consideração as competências que se pretendiam desenvolver. Nas mesmas estão presentes uma constante preocupação quanto ao nível de grupo e individualidade, uma vez que em termos de perfil de turma não existem muitos problemas relevantes. Logo, tentei produzir atividades de captassem a atenção, a competição saudável e a motivação dos alunos, considerando as suas opiniões no *focus group* e as observações e feedbacks que me foram fornecidos ao longo da minha performance na Prática de Ensino Supervisionada (incluindo as minhas notas de campo e as da minha colega de estágio, assim como o feedback dado pela professora-cooperante e pelo Professor Doutor Mário Cruz, enquanto orientador).

Dado isto, foi fundamental desde o primeiro dia uma intensa interação com os alunos de forma a motivá-los a trabalhar em grupo e orientá-los a saber ajudarem-se uns aos outros e a eles próprios. Posso também acrescentar, que as minhas planificações não têm só em vista a motivação dos alunos, mas sim também do professor, uma vez que inicialmente durante a

Prática de Ensino Supervisionada, como professora-estagiária, sentia-me um pouco perdida e desmotivada, pois não sabia como cativar atenção de forma pedagogicamente correta, de maneira a não destabilizar o ambiente de sala de aula. Nas mesmas, está ainda patente uma constante preocupação com o perfil da turma, quer em nível de grupo quer a nível individual. Para além desta diversidade da turma, também houve uma enorme atenção quanto à gestão de tempo para cada atividade e sempre com o objetivo de os alunos não irem perdendo o interesse nas atividades que fossem realizadas durante as aulas. Dei uma enorme importância também ao desenrolar da aula e ao encadeamento das atividades, de forma a criar entusiasmo e suspense ao mesmo tempo, através do suporte PowerPoint temáticos, onde os alunos pudessem ver o nome das atividades e questionarem-se do que vinha a seguir.

Figura 7

Exemplo de uma planificação do 3ºB



10min	<p>Activity 4</p> <p>Using the worksheet, pupils will create their own mini book with 4 out of the 11 Christmas words they learnt, they <u>have to</u> choose their <u>favourite</u> words and draw, <u>colour</u> and label the images. The teacher will instruct every single step of this activity by showing an example made by her. The mini book can have maximum 8 images.</p> <p>Sheets of paper, previously cut, will be given to pupils to do the activity.</p> <p>While the students do this activity classic Christmas songs will be played in the background, such Jingle Bells, <u>We</u> wish you a Merry Christmas, among others.</p> <p>The pupils will finish their mini book at home, <u>in order to</u> use other materials rather than only sharpeners and <u>colour</u> pencils.</p> <p>At the end they will be encouraged to give their mini books as a "Christmas present" to someone special.</p>	
2 min	<p>Activity 5</p> <p>To relax, and if we have time, the pupils and the teacher will dance to a Christmas song called "The dancing Christmas tree", where students will follow the dance instructions and have some fun.</p>	

Figura 8

Exemplo de um dos PowerPoint usados, vocabulário Autumn



As atividades eram maioritariamente ligadas à gamificação, foram realizadas muitas atividades quer através da gamificação analógica quer através da gamificação digital e até mesmo uma atividade de storytelling que de certa forma foi gamificada. De um modo geral, as atividades tiveram bastante sucesso, contudo houve uma atividade em particular que, na minha ótica, não correu tão bem.

Figura 9

Roleta digital de revisões



Figura 10

Mystery box, vocabulário Autumn



Figura 11

Momento storytelling com o livro "The leaf man"



Explorando melhor os recursos que foram utilizados durante as aulas, irei referir algumas atividades que correram bem e outras menos bem, algumas já referidas anteriormente.

No âmbito do tema dos Countries and Nationalities, decidi utilizar uma música como introdução de forma a prepara os alunos para atividades dos flascards. Foi de extrema importância a utilização da música, pois se fosse apenas basear-me nas nacionalidades do manual utilizado na entidade cooperante, as quantidades de nacionalidades não seriam suficientes para a realização da atividade. Esta foi a primeira atividade que fiz na PES, devo admitir que não foi a melhor atividade e como os flashcards (figura 12) utilizados eram muito grandes e acabaram por ser um obstáculo e inconveniente para os alunos realizarem a tarefa. Esta atividade contou com a criação de grupos, onde os alunos teriam de corresponder a bandeira ao país e nacionalidade, além de que queria que os alunos colocassem os emojis dados que refletiam as emoções numa caixinha de maneira a saber que emoções sentiam no início, durante e no final da atividade, mas acabou por ser uma distração e criou conflito entre alguns membros de certas equipas. Para meu espanto, e irei referir mais à frente no momento do *focus group*, esta atividade mesmo que de uma maneira tenha sido um falhanço, marcou muitos alunos como uma atividade divertida, motivadora e estimuladora de conhecimento geral, como alguns alunos referiram. Apenas falando das nacionalidades e sobre a enorme diversidade em que vivemos, mais a música e atividade, a gestão de tempo foi medíocre. Todavia, esta sessão permitiu que os alunos conhecessem novas bandeiras e países e fez com que estes se apercebessem que sabem mais do que aquilo que pensavam saber.

Figura 12

Atividade countries and nationalities



Tendo em conta as atividades ligadas ao Autumn, estas foram divididas em duas sessões, uma com a leitura do livro “The Leaf man”(figura 9), um projeto de arte (figura 13) e a atividade da Mystery box (figura 10). Estas sessões tiveram como objetivo ensinar tudo sobre o outono e o seu vocabulário relacionado quer com alimentos quer com animais. Pretendi incluir uma variedade de abordagens que satisfizessem as necessidades dos alunos, não só para o conteúdo a ser ensinado, mas também para estarem conscientes do que os rodeia e complementar com as capacidades criativas dos alunos. A abordagem da comunicação de forma saudável faz parte da aula de inglês, de maneira que os alunos conseguissem expressar-se da melhor maneira. A utilização do livro de imagens nesta aula teve como objetivo criar uma aula multimodal e independente das palavras escritas no livro, mas sim depender um pouco mais nas imagens em conjunto com o seu significado. A parte visual foi essencial para compreender a mensagem e melhorar a parte verbal dos alunos. “The Leaf man” de Lois Ehlert

é um livro fascinante que acompanha a viagem das folhas caídas. No início do livro há fotografias e nomes das folhas, as imagens são cópias da realidade e as cores foram cuidadosamente escolhidas pelo autor. Este livro encoraja os alunos a usar a imaginação quanto às formas e realidades. As páginas contam uma história de folhas em viagem que mudam de uma coisa para a outra e encoraja os alunos/o leitor a encontrar o Leaf man. O texto de certa forma é poético e celebra as paisagens naturais do campo. Nesta sessão os alunos também tiveram que trabalhar em equipa, que neste caso, é a turma inteira, de maneira a responderem às questões feitas pela professora, precisam de colaborar de forma a lembrarem-se do vocabulário juntos e aprender também. Durante a leitura, para motivar e criar uma ligação entre um acessório e as emoções, apresentei a minha bandolete do “story time” (figura 14), assim os alunos sempre que Para finalizar a primeira sessão, trouxe uma caixa de folhas secas e dei uma a cada a aluno para que cada um criasse o seu próprio Leaf man ou Leaf girl, assim como alguns meninos fizeram e podemos ver na figura 15.

Figura 13

Projeto de arte



Figura 14

Bandolete story time



Figura 15

Leaf men dos alunos



Na segunda sessão e última sessão sobre o Outono, os alunos foram lembrados do que aprenderam na aula anterior, em seguida fizeram um Show and Tell das suas criações e por fim, de maneira a recapitular o vocabulário aprendido fizeram equipas e jogaram à Autumn Mystery Box (figura 16).

Creio que é mais significativo e eficaz a aprendizagem quando nos estamos a divertir. Ao fazerem o Show na Tell, espera-se que os alunos organizem os seus pensamentos e transmitam as ideias principais, todas estas competências utilizamos no nosso dia a dia como adultos. Além disso, mostrar e contar algo pode ser uma grande ferramenta para quem

aprende uma língua estrangeira, dá oportunidade de praticar vocabulário, pronúncia e outras competências básicas que necessitamos para ser bem sucedidos.

Para finalizar a sessão, creio que atividade da autumn Mystery box (figura 16) criou um ambiente mais real e verdadeiro, fornecendo assim aos alunos um momento mais dinâmico e desafiante, especialmente colaborativo, uma vez que tiveram de trabalhar em equipa. Foi dito aos alunos que estes iam fazer um jogo e foram divididos em grupos de 4 e tiveram a oportunidade de escolher o nome da sua equipa autonomamente. Primeiro, foi-lhes mostrado um cartaz com o nome do que poderia estar dentro da Mystery box, no entanto naquele momento os alunos não sabem se o vocabulário que está escrito no cartaz é o mesmo conteúdo da caixa, foi explicado após a retirada dos objetos da caixa. A chave desta atividade foi manter o suspense e o mistério por detrás da caixa, dizendo “We have here a special box, what do you think it has in it? Is it magical? Maybe there’s something alive...”. o conteúdo real da Caixa era um esquilo, uma romã, uma abóbora de Halloween, um ouriço, uma folha, uma tangerina, cogumelos, uma noz, uma castanha, uma pinha, uma bolota e uma maçã. Após as tentativas de tentar adivinhar o que está dentro da caixa e do que se tratava o jogo, eu expliquei as regras. O membro escolhido do grupo quando não sabia o nome em inglês do objeto que lhe calhou, este tinha de confiar na entreaajuda dos restantes membros da equipa, caso acertasse ganhava 2 pontos, caso fosse necessário ir à cartolina virar a imagem do objeto para saber o nome, a equipa apenas ganhava 1 ponto.

Depois de aprenderem algum vocabulário de Natal, eu coloquei a minha bandolete do story time, e os alunos foram apresentados à história do “Pete the cat saves Christmas” de Eric Litwin. De acordo com Sandie Mourão “picturebooks at the simple end of the continuum give our younger learners confidence to listen to an English picturebook being read to them, but these picturebooks also encourage passivity, for little effort is needed to understand the picturebook” (Mourão, 2015, p.201), como já referi no capítulo 3, com a dinâmica de palavras e fotos ajuda a preencher as lacunas linguísticas e mesmo criar as suas próprias, isto cria alunos muito mais ativos.

Esta história de Eric Litwin é fascinante e trata-se de salvar a noite de Natal, pois o Pai Natal está doente e só o Pete the cat o pode ajudar a distribuir os presentes nesta noite tão mágica. Este texto é também uma forma de mostrar aos alunos que é normal ser vulnerável até o Pai Natal, mas mesmo quando se é pequeno e impotente como o Pete, tudo é possível.

Esta atividade foi dividida em antes da leitura, durante a leitura e o pós-leitura. Antes de ler, perguntei aos alunos sobre o que pensam que a história se tratava, mostrando as ilustrações da capa. Durante a leitura, de maneira a estimular o pensamento crítico dos alunos perguntei questões como “If were you, would help Santa Claus? What makes you think that?”, os alunos foram autorizados a usar a língua materna, pois não conseguiam formular frases extensas, para além disso, havia partes da história que perguntava “What do you think is going to happen? How did you know that?” e mais uma vez os alunos aplicavam o pensamento crítico. Foi questionado também o vocabulário de Natal bem como o das cores e outros tipos de vocabulário que os alunos já sabiam previamente. Este livro oferece-nos uma música que foi tocada durante a leitura, de maneira a dar forma ao Pete para salvar o Natal.

Após a leitura, os alunos tiveram espaço para dar as suas opiniões sobre o livro, cada um à sua maneira, mas todos os comentários foram válidos. Esta sessão terminou com uma worksheet (figura 20) e uma atividade de arte natalícia onde os alunos aplicaram o vocabulário que aprenderam ao longo da sessão (figura 21).


Figura 20

Worksheet Christmas Vocabulary


AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ÁGUAS SANTAS
English 3rd Grade Formative Worksheet
Christmas Vocabulary

English


Name: _____ No.: _____ Class: _____ Date: _____




Santa Claus




Christmas tree




Snowman




Reindeer




Carol singers




Presents




Stocking




Elf



Toys



Candles



Chimney

MERRY CHRISTMAS

H	V	I	S	H	M	Y	I	D	S	S	B	U	Z	P
F	J	Q	G	T	K	R	E	I	N	D	E	E	R	I
P	G	U	L	X	L	T	T	S	Q	H	Q	M	C	K
C	S	W	D	Z	Y	O	W	N	F	A	G	U	H	L
K	T	M	H	O	O	Y	N	O	Z	S	Y	H	R	F
Z	O	Z	Y	N	F	S	O	W	M	A	E	P	I	M
G	C	W	Z	N	B	S	A	M	C	N	L	G	S	R
X	K	A	O	A	V	S	O	A	A	T	F	Y	T	R
I	N	U	B	O	L	M	N	N	A	R	J	M	F	
I	N	G	W	O	K	K	W	L	D	P	R	J	A	P
S	G	E	E	W	G	S	T	H	L	F	C	H	S	H
R	G	L	Y	N	P	R	E	S	E	N	T	S	T	E
W	R	E	A	T	H	N	T	U	J	G	B	D	R	J
Y	A	W	R	N	C	A	N	D	Y	C	A	N	E	V
L	M	H	T	M	L	B	E	L	L	E	N	U	E	O

Figura 21

Projeto de arte natalícia com vocabulário



De forma a analisar as representações dos alunos sobre a importância do uso da Gamificação e das Competências Socioemocionais nos desenvolvimentos das suas capacidades linguísticas no âmbito da aprendizagem de Inglês no 1ºCiclo do Ensino Básico, propus a seguinte lista de perguntas, feita para que um *focus group* não durasse mais de 15/20 minutos. Este era um momento de analisar:

- quais atividades tinham sido mais significativas para os alunos;
- analisar se os elementos da Gamificação e das Competências Socioemocionais que foram implementados ao longo das aulas se tinham ou não influenciado a aprendizagem e a vida dos alunos;
- analisar o desenvolvimento de competências do século XXI, como a colaboração e também a motivação dos alunos perante estas atividades.

Isto com o intuito de compreender a utilidade deste tipo de abordagens numa melhor aprendizagem de uma língua estrangeira. Foi esperado que os alunos fossem honestos e abertos à comunicação, já que se encontravam num local seguro e têm uma ligação positiva com a/s Professora/s em causa.

Durante a conceção destas questões demonstradas abaixo, tomou-se como importante partir de uma posição neutra e aberta a respostas diferentes por parte dos alunos, tendo sempre em mente a oportunidade que estas questões me daria uma interpretação mais clara sobre as sessões que foram decorrendo ao longo da PES. Tendo em conta que esta investigação tem por base a turma do 3ºB da entidade cooperante, o *focus group* recaiu, naturalmente, sobre esta turma, com um pequeno grupo de 8 alunos escolhidos aleatoriamente, entre estes 4 raparigas e 4 rapazes.

Tabela 10

Questões e objetivos do focus group

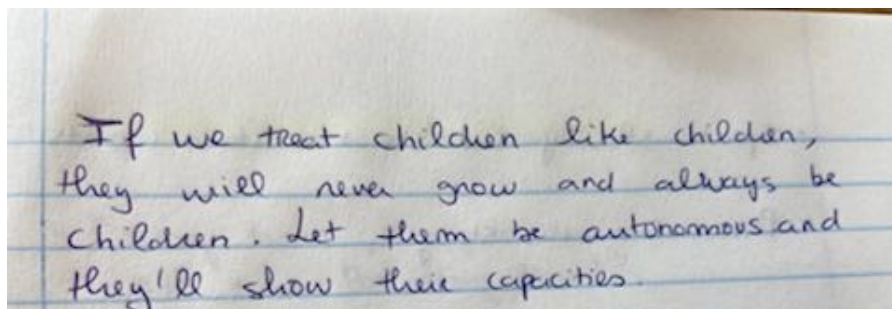
Questões	Objetivos
1-Quais as aulas que mais se lembram dadas pela professora Adelaide? 2-Quais foram as vossas atividades e momentos preferidos das aulas? 3-Gostariam de repetir este tipo de atividades?	Entender a percepção dos alunos quanto às atividades realizadas durante as aulas, de forma geral.
4-Gostaram de trabalhar em equipa? Porquê ou porque não? 5-Gostaram de escolher o nome das vossas equipas autonomamente? 6-Acham que os pontos dados a cada equipa, durante as atividades, forma justos e motivadores? 7- Após as atividades sentiram-se mais motivados e interessados pelos temas dados nas aulas aumentou? 8- Acham este tipo de atividades boas para verificar os vossos conhecimentos ou até mesmo adquiri-los?	Analisar o papel da gamificação durante a realização das atividades.
9-O que sentiram quando estas atividades eram realizadas? 10-Acham que as equipas se entreajudaram e colaboraram ou havia sempre alguém que não colaborava com os colegas? 11-Quando havia algum problema entre o grupo, como resolviam? 12-Sentiram-se capazes de se ligar aos colegas da equipa de forma a aprenderem juntos? 13-Acham que aprendem melhor com este tipo de atividades ou sem? 14-Quando se sentiam frustrados como é que se controlavam? 15-Sentiram que a professora foi uma boa orientadora durante o jogo com as equipas e até com a gestão das emoções de cada aluno? 16-O que vos faz querer participar em atividades como estas? 17-Acham que a Professora Adelaide poderia ter feito mais alguma coisa para se sentirem mais motivados para aprenderem coisas novas em inglês? O quê? 18-Quando jogavam, gostaram mais das atividades feitas através do quadro interativo ou atividades feitas com materiais reais, físicos e preparados manualmente pela professora?	Verificar os impactos e as percepções de uma pedagogia baseada na Gamificação com enfoque nas Competências Socioemocionais no processo de ensino e aprendizagem de Inglês como língua estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências linguísticas, interesse, motivação e gestão de emoções.

Realizar este *focus group*, devo admitir que foi algo um pouco inimaginável, no que diz respeito a certas respostas que foram dadas às perguntas que fui questionando, para além disso, é de notar o quão motivados e interessados os alunos estiveram durante o questionário. Certas respostas, confesso que foram surpreendentes, nomeadamente uma das respostas à primeira questão e segunda questão, “Quais as aulas que mais se lembram dadas pela professora Adelaide?” e “Quais foram as vossas atividades e momentos preferidos das aulas?”, sendo esta de dois alunos, a atividade do country and nationalities, que como referi anteriormente, sinto que foi uma atividade falhada, e não estava à espera desta ter marcado os alunos. Para além desta atividade, as atividades que mais marcaram os alunos foram a Mystery Box, a roleta digital de revisões e a atividades dos meses do ano. De uma forma geral e respondendo à terceira questão, foi possível depreender que os alunos adoraram as atividades gamificadas de uma forma geral e repetiriam vezes sem conta.

Entre a pergunta número quatro até à pergunta número oito, foi possível concluir o papel da gamificação como veículo para uma aprendizagem mais dinâmica e motivadora dos alunos. Tendo em conta, a colaboração e o trabalho em equipa, obtive respostas que nos poderão colocar a pensar como “Não gosto de trabalhar em equipa, porque sei tudo e não preciso de ninguém, mas sinto que trabalhar em grupo parece ser divertido para brincar” ou “ Gosto e não gosto de trabalhar em grupo, porque quando acontece escolhem-me sempre a mim primeiro para responder e eu não gosto”. De facto, a primeira resposta demonstra que aluno ainda não tem uma opinião bem formada sobre o trabalho ou colaboração, talvez devido ao facto que durante as restantes aulas não está habituado a fazê-lo e é sempre colocado, de certa maneira “num pedestal” por ter uma capacidade cognitiva maior do que os restantes colegas ou uma cultura geral maior. Este tipo de pensamento, certa forma narcisista, poderá ser quebrado ao longo de várias atividades gamificadas, pois a criança irá compreender que estas atividades não são só para “brincar” ou serem divertidas, mas sim para compartilhar conhecimentos entre os colegas e entreajudarem-se de forma a completar as tarefas dadas pela professora. Contrariamente à primeira resposta, a segunda resposta demonstra um aluno um pouco inseguro dos seus conhecimentos, os colegas de equipa fazem questão que este inicie a atividade de forma a obterem pontos mais rápidos e serem os primeiros, no entanto, o aluno não acredita nas suas capacidades, mesmo sendo incentivado pelos colegas, mas gosta da dinâmica de entreajuda e colaboração enquanto equipa. Os restantes alunos acreditam que trabalhar em equipa é mais benéfico para a sua aprendizagem do que trabalhar individualmente, pois assim como um dos alunos afirma “ trabalhar em grupo significa ter mais ideias e nunca deixar ninguém de fora e também temos ainda mais a certeza que a resposta que vamos dar está certa”. Se nos focarmos bem nas respostas dos alunos participantes deste *focus group* é possível ver que o trabalho em equipa acaba por ser importante também no contexto da competição, pois todas as equipas querem obter pontos de forma justa e motivadora. Quanto à autonomia de escolher os nomes das próprias equipas, a resposta foi unanime, todos consideraram uma “tarefa” de extrema importância onde a liberdade e a responsabilidade de assumir um nome pela equipa foi algo motivador e engraçado como muitos referiram, porque acabou-se por criar nomes em inglês bastante “divertidos” e originais. Um dos alunos ainda comentou que nunca deram tanta “liberdade” e “confiança” neles para realizarem as tarefas ou seja, que autonomia dada por mim durante as tarefas gamificadas foi algo incomum no dia a dia dos alunos e podemos comprovar que as tarefas são feitas com um maior gosto quando não restringimos as crianças. Esta análise relembra-me uma frase que a Professora Vanessa Esteves disse numa aula de Recursos que sempre me marcou:

Figura 22

Nota de uma aula de Recursos que fez parte da minha PES



Dado ao interesse e à motivação mostrada pelos alunos durante as perguntas anteriores, estes ao responderem foram quase adivinhando e respondendo às minhas questões seguintes, nomeadamente ao seu interesse durante as atividades assim como uma forma “mais fácil de aprender as coisas” e de lembrar o vocabulário na hora do teste, especialmente porque a professora sempre foi justa com os pontos, as músicas também tiveram um papel bastante importante na aprendizagem do vocabulário e foi um auxílio às tarefas gamificadas.

Focando mais nas emoções dos alunos, estes sentiram-se desde “muito feliz” até ao “triste”, feliz pois gostam das atividades, mas triste devido à desorganização do grupo e a falta de colaboração entre os membros no que diz respeito a quem lidera ou quem vai responder às questões perante a turma primeiro.

Quando este tipo de desorganização acontecia, os alunos confessaram querer dialogar entre si de forma a encontrarem uma solução, por vezes admitem sentirem-se frustrados por nem todos colaborarem na resolução do problema, no entanto entre eles “faziam força para se unirem” ou falavam com a “teacher”.

Entre todos concordaram que os fazia participar nestas atividades era as emoções que estas traziam, especialmente a emoção de felicidade de quando ganham.

Em unanime confessaram que não havia mais nada que eu pudesse mudar, pois gostaram de tudo até mesmo quando os consolava quando se encontravam tristes ou frustrados. Gostaram particularmente das atividades analógicas pois podiam tocar e isso os motivava, não descartando as atividades digitais, onde os 8 alunos gostam dos materiais analógicos e 6 desses alunos têm uma ligeira preferência pelos materiais digitais.

Posso concluir através deste *focus group*, que esta turma é uma turma que de certa forma está habituada a lidar com as emoções ou que pelo menos demonstram ter ideias para as tentar controlar e as usar a seu favor, para além disso, a sua motivação é bastante visível.

CONCLUSÃO

A partir desta oportunidade de trabalhar nesta entidade na alçada da Professora Rosa Azevedo e com a minha companheira Catarina Pinto, posso concluir e refletir houve adversidades e muita conquista.

A análise que faço desta aventura profissionalizante é mais que positiva, pois foi um período de crescimento e conhecimento pessoal e profissional, onde pude colocar em prática todos os conhecimentos que fui adquirindo das Unidades Curriculares do Mestrado de Ensino de Inglês do 1ºCEB, assim como os novos conhecimentos que fui adquirindo nesta experiência.

A oportunidade de conviver e interagir com os diferentes alunos, de diferentes anos de escolaridade foi extremamente enriquecedor, pois colocou todos os meus receios e aprendizagens à prova, não me deixando focar apenas naquilo que eu sentia e que não fazia parte da minha zona de conforto. Permitindo-me examinar e identificar as minhas limitações e ultrapassá-las.

Foi através da experiência e o contacto interpessoal com os alunos e docente que pude crescer e me conhecer melhor enquanto profissional. Ser professor não é só lidar com as diferenças dos alunos é saber ensinar e lidar com constantes críticas e saber dizer quando se erra.

Essencialmente, gostaria de salientar as minhas aprendizagens e crescimento profissional e pessoal nos domínios do trabalho em equipa, comunicação interpessoal, habilidade tecnológica, responsabilidade e criatividade.

Não obstante, centrando nas questões que foram propostas para esta investigação analisaremos cada uma delas:

- 1- Quais as representações dos professores especialistas de inglês no 1ºCEB sobre a gamificação, os seus pressupostos e contributos no que diz respeito ao desenvolvimento de competências socioemocionais?
- 2- Que estratégias baseadas numa pedagogia da gamificação favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto de ensino e aprendizagem de inglês no 1ºCEB?
- 3- Quais as representações e testemunhos dos alunos do 1º Ciclo têm quanto à pedagogia gamificada utilizada nas aulas?

Em relação à primeira questão, foi notório a partir do questionário realizado que a maioria dos professores têm uma ideia pré-concebida da gamificação como sendo apenas “jogos para

ensinar” ou até mesmo não terem ideia nenhuma do que seja a gamificação, pois nunca ouviram falar. Consequentemente, muitos destes docentes ainda não sabem muito bem explicar os contributos que gamificação tem para com as competências socioemocionais, pois só relatam a frustração ou a felicidade derivada das atividades gamificadas, mas não o quão benéfico são para gestão emocional e não apenas uma resposta emocional.

Quanto à segunda questão, a maioria das estratégias mencionadas são à base do diálogo, segundo alguns professores. No entanto, a entreaajuda, a motivação e a colaboração são das maiores estratégias para gerenciar as emoções, com o apoio, claro, da professora titular, que terá um papel de ensinar previamente os alunos de forma e estes já estarem familiarizados com as suas emoções.

Por fim, a última questão, após o *focus group* é notório e inegável que os alunos acreditam que a gamificação não são apenas jogos, mas sim meios de ensino, revisões, troca de ideias e colaboração.

Ao longo das aulas, graças a este projeto, o prazer e a euforia por parte dos alunos foi claro, posso depreender que influenciou positivamente os alunos, não só da turma alvo deste projeto, mas também das restantes turmas que tive a honra de ensinar. O bom acolhimento e a motivação por parte da entidade cooperante e por parte dos alunos, teve um enorme impacto para o sucesso deste projeto.

Não obstante, levo tudo o que aprendi nestes dois anos com esta maravilhosa entidade cooperante, que me rodeou de questões, respostas, esperança e motivação para continuar. Pois não me posso esquecer que apesar de ter conseguido responder às questões que idealizei para este projeto ainda há um longo caminho investigativo e reflexivo-critico sobre a gamificação e as competências socioemocionais, assim como a expandir o conhecimento deste belo tema com outros docentes.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abed, A. (2014). The development of socioemocional skills as path to learning and school for students of basic education, *Constr. psicopedag.* 24(25), pp. 8-27. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141569542016000100002&script=sci_abstract&tlng=en

Alves, D. (2017, novembro 24). Métodos, instrumentos e técnicas de recolha de dados. Disponível em <https://cienciaeducacao.wordpress.com/2017/11/24/metodos-instrumentos-e-tecnicas-de-recolha-de-dado/>

Bar-On, R. (1997). *Emotional quotient inventory: A measure of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Campos, D. (1986). *Psicologia da aprendizagem*

Casel.org. (Updated on Dec.2020) Sel: What are the Core Competence Areas and Where are they Promoted? Retrieved on Jan. 2021 from: <https://casel.org/sel-framework/>

Chou, Yu-kai. (2016). Gamification & behavior design, <https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/>

Costa, A., Faria, L (2013). *Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Cruz, M.; Oliveira, S. (2018). The Gamification Octalysis Framework within the Primary English Teaching Process: The Quest for a Transformative Classroom

Cruz, M.; Orange, E. (2016). 21st Century Skills in the Teaching of Foreign Languages at Primary and Secondary Schools. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Special Number, 1-12.

Ellis, G; Mourão, S. (September 2021). Demystifying the read-aloud. Teaching young learners. Pág 22-25

Fialho, M. (2018, October 31). Crescer com os outros é desafiante! A importância das competências sociais e emocionais. Primeiros Anos. <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2018/10/31/crescer-com-os-outros-e-desafiante-a-importancia-das-competencias-sociais-e-emocionais/>

Filomena Cipriano dos Santos, C. (2016). Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia. Programa de Promoção de Competências Socio-Emocionais e Atencionais: Conceção, implementação e avaliação do programa Perlimpimpim em crianças do 3^o ano de escolaridade. Pág. 15-17
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/27552/1/ulfpie051266_tm.pdf

Fontaine (1990). Motivação e realização escolar. In B. Campos, *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Fortunato, M. (2017). *O jogo das atividades gamificadas e das emoções no Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Politécnico do Porto.

Goleman, D. (2006). *Inteligência emocional*. Madrid: idea y Creación Editorial, S.L.

Goleman, D. (2011). *Inteligência social: a nova ciência do relacionamento humano*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Goleman, D. (2014). *Foco: O motor oculto da excelência*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. (2003).

Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social and emotional learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.

Jarvis, K. (2020). Using gamification to increase engagement during hybrid learning. Disponível em <https://www.edutopia.org/article/using-gamification-increase-engagement-during-hybrid-learning>

Leal, F. (2015). “Dificuldades do ensino e aprendizagem no ensino Fundamental I- Análise das dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental, da Escola Municipal Eugênio de Sousa em Jaicós-PI. Disponível em <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/as-dificuldades-ensino-aprendizagem-no-ensino-fundamental-i.html>

Linda, L. (2009) “*Inteligência emocional infantil y juvenil*”

Lopes, J. (2006) *Competências Sociais*

Lopes, N. (2011). “Metodologias de investigação em Educação”. Disponível em <http://mienlopes.blogspot.com/2011/01/metodos-de-recolha-de-dados.html>

Mattos, C., (2011) A abordagem etnográfica na investigação científica. In C. Mattos, & P. Castro (Orgs). *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB.

Merrell, K., & Gueldner, B. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. New York: The Guilford Press.

Mullins, Jeffrey K., Sabherwal, Rajiv. (2018). *Beyond Enjoyment: A cognitive- Emotional Perspective of Gamification*

Mourão, S. (2015). *The potential of picturebooks with young learners*. In J. Bland, (ed) *Teaching English to young learners. Critical issues in Language Teaching with 3–12-year-olds*. London: Bloomsbury Academic pp 199-218

OCDE. (2018). *The Future of Education and Skills*.

Oliveira, S. (2017). *The UBUNTUfication of a 21st Century Transformative Primary English Classroom*. Retrieved from <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/10789>

Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.

Ribeiro, F. (2001). Motivação e aprendizagem em contexto escolar from : http://cefopna.edu.pt/revista/revista_03/es_05_03_FR.htm

Rodrigues, M. (2020). A narrativização da aula: inclusão das categorias da narrativa na conceção da aula de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Salovey & D. Sluyter (ano?). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York, NY: Basic Books.

Sharon Samson, Dr.S.V. Karthiga. (2020). *Gamification as a Tool in English Language Teaching*.

Stephanie. J and Kahn. J (2018) *The evidence base for how learning happens*.

Stipek, D.J. (1998). *Motivation to Learn: from theory to practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Workshop (2020) ReConstruir – Psicologia e Desenvolvimento Pessoal "Inteligência Emocional nas Crianças: Como Promover?"

Christmas



Revisions

Introduction:

In this Unit, pupils will study topics related to autumn, colours and school objects, greetings, and farewells, colours and feelings. Through attractive and significant materials and resources, the following theme will be explored Christmas. This plan is organized in two parts: 1) the pedagogical and didactic justification and 2) lesson plan and procedures.

1) The pedagogical justification

The students will be reminded of what they already know about Christmas, as well as, learning new vocabulary.

The teacher intends to include a variety of approaches that meet the need of the students, not only for the contents to be taught, but to raise students with values and not machines. In this lesson plan the teacher believes that the constant interaction with the pupils will be more effectively for their learning experience. I do believe is more significant and effective when we are having fun with the activities, we are enrolled in.

In this lesson procedure four basic skills will be worked on: listening, speaking, reading, and writing. This activity will be focus on communication for pupils acquire and improve their linguistic and learning skills.

This lesson procedure will teach about "Christmas" and the vocabulary related to it. It is intended to include a variety of approaches that meet the needs of the pupils, not only for the content to be taught but to be aware that we are around human being with creative skills. The communitive approach and interaction are a part of the English class, since one my goals is for pupils to be able to interact in a healthy way with the teacher and their peers, and to be able to express themselves orally.

The use of picture book in this lesson is to create is multimodal text independent of the words but dependent of the pictures and together create a meaning. The visual is essential to understand the message and enhance the verbal text, and perhaps sometimes contradict it. In this lesson pupils will be working as a class team and individually, according to the questions asked, they need to work collaborative to remember the vocabulary.

According to Sandie Mourão, "*picturebooks at the simple end of the continuum give our younger learners confidence to listen to an English picturebook being read to them, but these picturebooks also encourage passivity, for little effort is needed to understand the picturebook*", with a

picture-word dynamic it helps to filling the language gaps and even creating their own, this creates more active learners.

Pete the Cat saves Christmas by Eric Litwin is a fascinating book and it's about saving Christmas night, It's Christmas and time to deliver the presents... but Santa isn't feeling well! Who can save not just the day, but Christmas? It's all good... hilarious and loveable Pete the Cat is here! Pete the Cat is back, and this time it's Santa who needs his help! When Santa isn't feeling good, someone needs to deliver the presents! Pete the Cat can help, because even when you're small, when it comes to Christmas, you give it your all. The text is also a way to show pupils that you are vulnerable even when you're Santa Claus, and even when you feel small and powerless such Pete the cat, you can do everything.

Pupils can already...

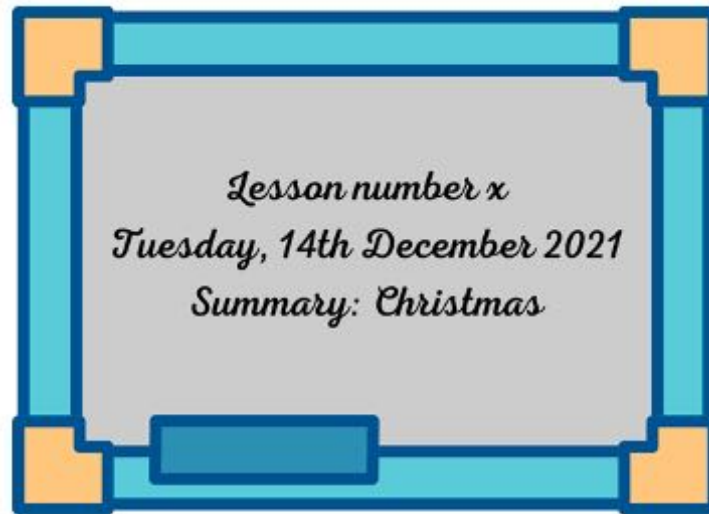
- Colours
- Autumn vocabulary
- The alphabet
- Feelings
- Greetings and farewells
- Countries and nationalities
- School objects
- Cardinal numbers 1-10


Contents	Aims	Objectives
Colours	To Recall colours	To be able to understand words and simple phrases (spoken clearly)
Christmas vocabulary	To Recall feelings	To be able to identify vocabulary accompanied with images
Feelings	To develop speaking skills	To be able to ask and answer on previously worked themes
Greetings and farewells	To be able to recognize and caption image	To be able to write the vocabulary
	To develop pupil's listening skill	
	To develop pupil's writing skill	

		<p>To be able to develop their strategic competence through communicating effectively, collaborating with their colleagues and in groups, relating knowledge with images and vocabulary</p> <p>To be able to identify rhythms in rhymes, chants, or songs in audio or audio-visual recordings.</p>
--	--	--

Skills
Language Collaboration Communication Speaking Writing

Material
Projector Working sound Christmas sheet Sheets of paper Interactive board white board



Time	Strategies	Social forms
5min	<p>Teacher starts the lesson by asking the pupils how they are.</p> <p>Teacher writes the lesson number, the date, and the summary on the whiteboard. While doing that the teacher will ask some questions: "What day is today? What day is tomorrow? What day was yesterday? We are in which month? With capital letter, yes, or no? What is the number of the lesson?" And they will try to respond "yesterday, was Sunday, or even make mistake and say other days" they will respond that the month is written in capital letter.</p> <p>This lesson will be supported by a PowerPoint.</p>	
15min	<p>Activity 1</p> <p>Pupils will be introduced to the Christmas vocabulary by Roll out type of book with 10 different words about Christmas. The teacher</p>	

will do a "Countdown to Christmas" by rolling the book and create magic behind it by interacting to students asking about the colours and asking, "what do you think this is?" the student will respond "Christmas tree" or even saying in their native language what it is, but the teacher will always help them by saying what it is in English. The teacher will go around the class in order to all the pupils be able to see the pictures and interact with the Roll out book. The teacher will also use this book to improve orally pupils' new vocabulary by repetition. Once the theme is Christmas the teacher will put the Christmas hairband.

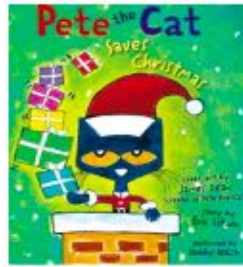


Activity 2

After learning some Christmas vocabulary, pupil's will be introduced to the story of "Pete the cat saves Christmas" by Eric Litwin.

30min

When it's time for reading a story, the teacher puts her special story time hairband and combine it with the Christmas hairband.






Before reading

Before reading the title, the teacher will ask the pupils what they think the story is about, as well as looking at the cover illustration and asking the pupils see in the picture. "What can you see?" (a cat, presents, red, ~~santa claus~~...)

During reading

While the teacher read the story, there will be some parts of the story that will be thought about and by using pupils' critical thinking and their empathic thinking, the teacher asks questions such as "If were you, would help Santa Claus? What makes you think that?", pupils will be allowed to use their native



10min	<p style="text-align: center;">Activity 4</p> <p>Using the worksheet, pupils will create their own mini book with 4 out of the 11 Christmas words they learnt, they <u>have</u> to choose their <u>favourite</u> words and draw, <u>colour</u> and label the images. The teacher will instruct every single step of this activity by showing an example made by her. The mini book can have maximum 8 images.</p> <p>Sheets of paper, previously cut, will be given to pupils to do the activity.</p> <p>While the students do this activity classic Christmas songs will be played in the background, such Jingle Bells, <u>We</u> wish you a Merry Christmas, among others.</p> <p>The pupils will finish their mini book at home, <u>in order</u> to use other materials rather than only sharpeners and <u>colour</u> pencils.</p> <p>At the end they will be encouraged to give their mini books as a “Christmas present” to someone special.</p> 	
2 min	<p style="text-align: center;">Activity 5</p> <p>To relax, and if we have time, the pupils and the teacher will dance to a Christmas song called “The dancing Christmas tree”, where students will follow the dance instructions and have some fun.</p>	

<https://www.youtube.com/watch?v=r1r4uXAz->

JM



Homework

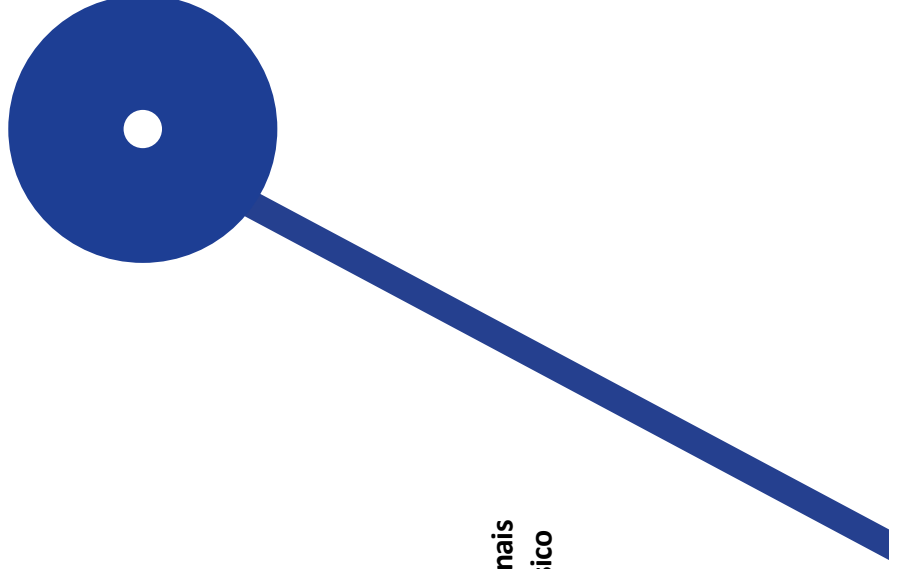
Doing the wordsearch in the worksheet.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO



**Gamificação e as competências socioemocionais
no ensino de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico**
Adelaide dos Anjos Garcia Alves Oliveira