

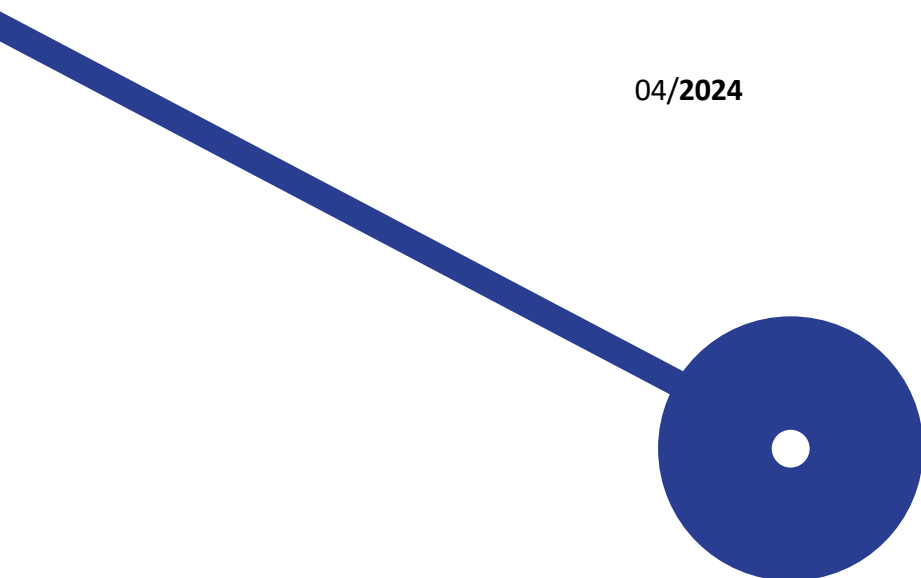
M

MESTRADO
ENSINO DE INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Gamificação e competitividade no Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

João Pedro dos Santos Branco

04/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

João Pedro dos Santos Branco

**Gamificação e competitividade 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.ª Doutora Ana Patrícia de Magalhães Ferreira

Porto, abril de 2024

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

João Pedro dos Santos Branco

**Gamificação e competitividade 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.^a Doutora Ana Patrícia de Magalhães Ferreira

Porto, abril de 2024

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, tenho de agradecer à minha família, por estarem sempre presentes e por serem os verdadeiros pilares para o meu crescimento como pessoa. Ao meu pai, minha mãe, irmão e avós, palavras são poucas para expressar a minha gratidão, contudo não posso deixar de o dizer, um eterno obrigado.

Agradeço aos meus amigos, que também são um grande apoio, por me acompanharem e por serem alguém com quem posso partilhar projetos como este.

Um enorme obrigado à Prof.^a Doutora Ana Patrícia de Magalhães Ferreira pela sua orientação, pelo trabalho incansável que teve comigo e por me ter ajudado a melhorar enquanto professor e pessoa, encorajando-me em todos os momentos.

Devo agradecer também aos alunos das turmas que tive a oportunidade de observar e lecionar, em especial à turma do 3^ºB, que facilmente me deixaram entrar no seu universo de aprendizagem. Levarei, para sempre, ensinamentos e memórias inesquecíveis.

Por último, agradeço à minha professora cooperante de estágio, Rita Vaz, por me ter aceite de braços abertos no seu trabalho e pela atenção, disponibilidade, orientação, confiança e liberdade que me deu para poder fazer das suas turmas, as minhas também. Fico-lhe imensamente grato pela experiência que me proporcionou.

RESUMO ANALÍTICO

Este Relatório Final de Estágio tem como objetivo perceber o importante papel da gamificação no ensino e identificar os pontos fortes bem como limitações da competitividade entre alunos na aprendizagem. Proponho-me a descobrir como é que as recompensas podem ser benéficas para a motivação dos alunos e a desmitificar o conceito da competitividade de modo a promover um ambiente de aprendizagem competitiva saudável.

Numa fase inicial, encontra-se uma revisão da literatura relativamente à gamificação e competitividade no ensino em torno de autores que já exploraram o tema, juntamente com alguns comentários relativos à pessoal prática de estágio. De seguida, encontra-se a fase do estudo empírico de investigação-ação realizado, onde é feita uma introdução ao contexto, às questões e objetivos e metodologias de investigação e posteriormente uma análise crítico-reflexiva sobre os dados recolhidos, onde são encontradas evidências dos benefícios da gamificação e competitividade na aprendizagem de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Ensino de Inglês; Gamificação; Competitividade.

ABSTRACT

This Final Internship Report aims to understand the important role of gamification in education, as well as to identify the strengths and limitations of competition between students in learning. I set out to discover how rewards can be beneficial to students' motivation and also to demystify the concept of competitiveness in education in order to promote a healthy competitive learning environment.

At an early stage, there is a literature revision on gamification and competitiveness in education, based on authors who have already studied the matter, alongside some comments related to my personal internship. This is subsequently followed by the empirical action-research study carried out, where an introduction is made to the context, the research questions, objectives, and methodologies, and then a critical-reflexive analysis of the data collected, where evidence is found of the benefits of gamification and competitiveness in learning English in the 1st Cycle of Basic Education.

Keywords: English Learning; Gamification; Competitiveness.

LISTA DE TABELAS/FIGURAS/GRÁFICOS/ACRÓNIMOS

Tabela 1 – Questões e objetivos de investigação.

Figura 1- Esquema em forma de pirâmide dos elementos gamificados.

Figura 2- Estratégia “*StarChart*” no dia em que foi aplicada e a sua evolução durante a prática de estágio.

Figura 3- Estratégia gamificada dividida em três desafios.

Figura 4- Os quatro diferentes tipos de jogadores.

Figura 5- *Kahoot* realizado em sala de aula com as respetivas recompensas no quadro.

Figura 6- “The Octalysis Framework” adaptado de Chou (2016)

Figura 7 – Estratégia “*StarChart*” completa.

Gráfico 1- Idade dos participantes.

Gráfico 2- Grau académico dos participantes.

Gráfico 3- Frequência na utilização de jogos ou atividades gamificadas.

Gráfico 4- Recompensas como benefícios para a motivação dos alunos.

Gráfico 5- Acredita que a competitividade entre alunos é benéfica para a aprendizagem?

PES- Prática de Ensino Supervisionada

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ÍNDICE

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	10
1.1 GAMIFICAÇÃO – UMA CONTEXTUALIZAÇÃO CONCEPTUAL.....	10
1.2 GAMIFICAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	13
1.3 ELEMENTOS DA GAMIFICAÇÃO.....	14
1.3.1 Tempo.....	14
1.3.2 Recompensas.....	15
1.3.3 Tabelas de classificação.....	17
1.3.4 Mistério, curiosidade e imprevisibilidade.....	18
1.4 COMPETITIVIDADE.....	20
1.4.1 Emoções e motivação na gamificação e competitividade.....	23
1.4.2 Gamificação como um motor para a motivação.....	24
1.4.3 Escalas de envolvimento.....	27
1.4.4 Motivação competitiva.....	29
2. DESIGN DO ESTUDO EMPÍRICO.....	33
2.1 OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	34
2.2 METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	35
2.2.1 Técnicas e instrumentos de recolha.....	36
2.3 CONTEXTO, RECURSOS E INTERVENIENTES.....	37
2.4 CALENDARIZAÇÃO.....	41
3. ANÁLISE DE DADOS.....	43
3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL (NOTAS DE CAMPO E DIÁRIO DE BORDO).....	43
3.2 QUESTIONÁRIOS APLICADOS A PROFESSORES DE INGLÊS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	47
3.3 ANÁLISE DOS GRUPOS FOCAIS REALIZADOS COM OS ALUNOS.....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final de Estágio surge no enquadramento da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada do segundo ano de mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto com a finalidade de estudar e investigar uma problemática no ensino, neste caso, a gamificação e competitividade no Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo dos capítulos encontra-se todo o percurso investigativo, desde um enquadramento teórico do estado da arte, design do estudo empírico, descrição do contexto, intervenientes e recursos até à descrição das metodologias de investigação, instrumentos de recolha, questões de investigação do presente estudo e análise dos dados recolhidos.

O meu interesse pelo tema da gamificação no ensino foi-se multiplicando durante as aulas do primeiro ano do mestrado sobre recursos didáticos, onde não só me foi demonstrado como utilizar uma grande variedade de recursos, mas também me foi dada a liberdade para usar a criatividade e poder criar aulas e atividades com estes, entre eles, jogos. Mais tarde, percebi que a gamificação não depende necessariamente do uso de jogos, mas passa também pela aplicação de regras, objetivos, dinâmicas e pensamentos de jogos a atividades de não-jogo. Dito isto, aprendi que poderia implementar a gamificação a qualquer outro tipo de atividade. Como me considero uma pessoa competitiva, acredito que a competitividade é um motor para a motivação e vejo os jogos como uma excelente forma de aprendizagem, não só pela diversão, mas também pelo envolvimento e participação que nos trazem. Posto isto, como está na natureza das crianças brincar e jogar e uma vez que estas, cada vez mais, têm acesso a jogos, especialmente digitais, interessei-me em investigar o tema de modo a alcançar uma melhor compreensão acerca dos efeitos da utilização de atividades gamificadas competitivas, delineando pontos fortes e limitações, com o intuito de encontrar soluções para um maior sucesso na aprendizagem.

1. Enquadramento teórico

1.1 Gamificação – uma contextualização conceptual

A gamificação como termo teve origem em 2008 na área dos meios de comunicação digitais segundo Deterding et al (2011), e tem como idealização a implementação de elementos de um jogo como, por exemplo, pontos, tabelas de classificação, narrativas, em contextos não relacionados a jogos. De acordo com os mesmos autores, o conceito de gamificação pode ser desmitificado como a aplicação de métodos de conceção de jogos fora da indústria de jogos ou como o envolvimento de utilizadores de modo a utilizar o pensamento e a mecânica de jogos para resolver problemas, a fim de promover a participação.

Fortunato (2017) apresenta a diferença entre a palavra “jogo” (“*game*”) e a palavra “brincadeira” (“*play*”). A autora verifica que a palavra “jogo” se encontra facilmente relacionada com o lúdico, o que pode levar à ligação com a palavra “brincar”, mas estas merecem a devida distinção. “*Play*” deve ser caracterizada de forma mais livre e improvisada, enquanto “*game*” implica todo um sistema de conjunto de regras e a conquista de objetivos.

No que toca à gamificação na área da educação, o processo deve ser desenvolvido ao aplicarmos elementos gamificados nos momentos de aprendizagem, segundo Huang & Soman (2013). Para além disso, os autores dividem estes elementos em elementos próprios, isto é, do próprio jogador, que consistem em pontos, medalhas, níveis, e em elementos sociais, que se prendem com a imersão numa narrativa, na colaboração e competição interativa e em tabelas de classificação.

Segundo Foncubierta e Rodríguez (2015), os elementos gamificados presentes no momento da aprendizagem aumentam o nível de empenho por parte dos alunos, uma vez que estes estão mais envolvidos na realização de uma determinada tarefa. Referem também que atividades gamificadas potenciam a predisposição psicológica para se permanecer num estado ativo, havendo um aumento da capacidade de concentração, do desempenho e do esforço, dando a cada indivíduo um sentimento de satisfação assim que é realizada uma tarefa. Os autores mencionam que a utilização de atividades gamificadas, por si só, não garante a aprendizagem, realçando que o importante é abordar as tarefas de aprendizagens com desafios cognitivos.

A gamificação pode ser muito facilmente associada apenas ao recurso a tecnologias digitais, o que é uma ideia inválida, uma vez que a realização de atividades gamificadas não depende do uso de tecnologias por si só, mas sim da aplicação de elementos gamificados em sala de aula e, desta forma, é totalmente possível a realização de atividades gamificadas com recursos não digitais. (Sailer, Hense, Mandl, & Klevers, 2013)

Rezende e Mesquita (2017) mencionam que a prática de atividades gamificadas é fundamental no ensino, uma vez que estas atuam na área cognitiva, emocional e de compromisso dos alunos. Referem, além disso, que a utilização da dinâmica, estilo e pensamento de jogos são grandes facilitadores para a interação, resolução de problemas e desenvolvimento cognitivo, e que, na minha opinião, este pensamento gamificado pode ser facilmente transferido para a aprendizagem no ensino e apresentar as suas vantagens, pois estas já são características presentes no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Deterding (2012) identifica que estratégias em torno de medalhas de conquista, da atribuição de pontos ou de outro tipo de recompensas, impulsionam a participação e podem ser o principal motor da motivação, essencialmente através do poder de sentimentos de satisfação por parte dos “jogadores”.

Werbach e Hunter (2012) estabeleceram uma divisão hierárquica em forma de pirâmide em relação aos elementos da gamificação. Esta pirâmide, que pode ser observada na Figura 1, tem como base as componentes, que são inerentes aos pontos, níveis, medalhas, tabelas de classificação. Em seguida, encontram-se as mecânicas, relacionadas com os desafios, a competição e colaboração, o “*feedback*” e recompensas. Por fim, no topo da pirâmide, estão o que os autores referem ser as dinâmicas, indicando que a gamificação se relaciona com emoções, narrativas e a ligação entre o “jogo” e o “jogador”.

Figura 1 – Esquema em forma de pirâmide dos elementos gamificados



Nota: Adaptado de Werbach & Hunter, 2012

Como referido anteriormente, segundo Fortunato (2017), o termo "gamificação" pode ser associado ao termo "jogo", contudo, o último implica um conjunto de regras e objetivos, onde existe a possibilidade de ganhar e perder, enquanto "gamificação" implica um conjunto de tarefas premiadas sob a forma de recompensas, onde existe a possibilidade de perder, mas o objetivo principal é a motivação dos participantes. A autora menciona que elementos dos jogos como a curiosidade, a criatividade, o feedback, as narrativas, a permissão para falhar, a colaboração entre jogadores e o controlo na tomada de decisões promove a descoberta e uma experiência de gamificação significativa.

Assim, a gamificação pode muitas vezes ser associada ao *"game-based learning"*, mas enquanto a estratégia *"game-based learning"* se foca verdadeiramente no uso de jogos para a aprendizagem de conhecimento e desenvolvimento de competências (Kapp K. , 2014), a gamificação, apesar de também poder ser usada na aprendizagem, não depende necessariamente dela. De acordo com Alsawaier (2018), a gamificação na educação é um processo que reúne elementos de jogo mais cativantes, aplicando-os de modo a aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos.

Huang e Soman (2013) contam-nos que, para uma aprendizagem efetiva, com uma maior probabilidade de resultados positivos, é necessária a compreensão do contexto, do objetivo global e dos objetivos específicos de uma certa fase ou nível, bem como uma aplicação reflexiva dos recursos disponíveis.

Esta análise e enquadramento em termos teóricos transportam-nos então para o contexto particular deste estudo, o que incide na aprendizagem de uma língua estrangeira, elemento que irei abordar de seguida.

1.2 Gamificação na aprendizagem de uma língua estrangeira

Os jogos estão presentes no dia a dia das novas gerações, desta forma, de modo a incentivar o interesse dos alunos, usar algo em que estes já estão familiarizados torna-se uma válida aposta para os professores porem em prática.

Segundo Flores (2015), a L2 já está imersa no mundo tecnológico dos pequenos aprendizes. A gamificação é uma ferramenta que já abre portas ao fazer a conexão entre a aprendizagem da L2 e a resolução de uma tarefa, atividade ou até mesmo um jogo relativamente ao tópico que estão a aprender. O autor refere que os professores de L2, para planearem eficazmente uma aula como objetivo de trabalhar a L2, devem repensar as suas práticas de modo a integrar a gamificação que permita ao aluno avançar de tarefas consoante o nível linguístico pretendido, utilizando o tempo como recurso também ele gamificado, onde é dado mais tempo a tarefas de maior dificuldade e respetivamente menos tempo a tarefas de menor dificuldade.

Segundo um estudo conduzido por Hasegawa, Koshino e Ban em 2015, é concluído que o uso gamificado de atividades produzidas numa aplicação de telemóvel tiveram um impacto positivo na motivação e na participação para aprendizagem, uma vez que a implementação do crescimento das personagens, as classificações e a conectividade social com os outros permitiram a evolução em termos linguísticos do utilizador. Os autores referem também que, como o telemóvel pode ser usado a praticamente qualquer hora e qualquer lugar, mesmo quando o utilizador não tem pouco tempo, traz a vantagem do estudo independente. Este estudo independente pode ser transferido à sala de aula em aulas de trabalho autónomo, ou para trabalho de casa e férias. O uso de aplicações de telemóveis é também uma ferramenta facilitadora à aprendizagem devido à familiaridade das mais novas gerações com a tecnologia.

Apesar de ainda não haver muitos estudos que permitam identificar que elementos específicos da gamificação são mais ou menos benéficos para a aprendizagem da L2, Flores (2015) diz-nos que a gamificação, de forma global, pode ser transferida entre diferentes áreas disciplinares para a aprendizagem, devido ao conjunto de influências positivas, bem como o aumento da motivação e do interesse.

Torna-se, pois, importante que seja feita uma análise dos elementos da gamificação para que o enquadramento conceptual sobre este tema seja expandido e que sejam encontrados elementos válidos e significativos para o presente estudo.

1.3 Elementos da gamificação

Após uma breve introdução aos elementos da gamificação feita anteriormente, neste subcapítulo serão aprofundados mais detalhadamente alguns elementos da gamificação que me parecem ser relevantes para um melhor entendimento daquilo que será aplicado no estudo empírico em relação à gamificação e competitividade. Muitos dos elementos que se seguem são cruciais não só para a análise da competitividade em sala de aula, assim como para uma aprendizagem gamificada significativa, neste caso mais concreto por parte de alunos de Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico.

1.3.1 Tempo

Embora possa parecer um aspeto complexo a trabalhar, o tempo pode também ser utilizado como um recurso gamificado em diferentes dimensões, nomeadamente quando se recorre a elementos como um temporizador ou como um cronómetro para definir a duração de uma tarefa, sendo que quem terminar a dada tarefa ou atividade mais rapidamente sairá como vencedor.

A questão do tempo traz algumas vantagens assim como implicações que o professor deve ter em conta. Kapp (2012) refere que o tempo como recurso gamificado apresenta benefícios na medida em que, assim que uma dada tarefa apresenta um temporizador no canto do ecrã (se for uma atividade com o uso das tecnologias) ou um contador de tempo projetado no quadro, ou

até mesmo qualquer temporizador físico, permitindo que os alunos percebam quanto tempo lhes resta para concluir a tarefa, o nível de stress vai aumentar, o que vai promover a ação. Segundo o autor, a visualização do tempo restante faz com que os alunos se foquem e trabalhem de modo a concluir um objetivo. Ele menciona que a questão do tempo força o “jogador” a trabalhar sob pressão, uma competência que merece ser trabalhada e que certamente será útil e um fator de sucesso para a sua vida futura.

O autor referido apresenta também algumas implicações sobre o uso do tempo como elemento gamificado. Uma delas, prende-se com a necessidade de avaliar e determinar quanto tempo será necessário para cada tarefa, objetivo ou nível. Posso referir que já verifiquei a pertinência destas questões no meu contexto de estágio, e pude comprovar que foram benéficas para os alunos, na medida em que procurar gerir melhor o tempo que tinham disponível e focaram-se no objetivo, neste caso, para concluir certa atividade, tarefa ou nível. Foram benéficas também para mim, como professor, uma vez que foi conseguida uma melhor gestão dos momentos e do tempo na sala de aula.

1.3.2 Recompensas

Kapp (2012) menciona que os sistemas de recompensas desempenham um papel fundamental na íntegra do jogo, mas não são o promotor principal do esforço individual. Refere também que os indivíduos não jogam apenas para ganhar pontos, eles jogam para ultrapassar barreiras e conquistar objetivos, assim como para socializar com outros jogadores.

Considero que esta questão do sistema de recompensas pode ir de encontro à teoria do condicionamento operante de B. F. Skinner. Skinner (1965) apresentou-nos a ideia de que ao aplicarmos um reforço positivo, por exemplo, uma recompensa, quando alguém tem um comportamento desejado, esse mesmo comportamento está a ser condicionado para que o indivíduo seja estimulado a mantê-lo de modo a conseguir ganhar mais recompensas.

Uma das formas de recompensa mais básicas é a atribuição de pontos. Dichev e Dicheva (2017) dizem-nos que os pontos são a forma mais simples de fornecer “feedback” instantâneo, e que pode ser aplicada a qualquer atividade gamificada.

Na mesma medida que os pontos podem ser atribuídos, estes podem também ser retirados, e isso tem um uso bastante efetivo no que toca à regulação de comportamentos de

jovens aprendizes. Um estudo conduzido por Hursen e Bas (2019), conclui que a aplicação *ClassDojo* – uma aplicação gamificada que pretende fornecer um sistema de “feedback” instantâneo ao gerir comportamentos dos alunos em tempo real pela atribuição ou dedução de pontos, uma plataforma para a comunicação entre encarregados de educação e professores, criação de portefólios digitais, avatares personalizados, entre outros – teve resultados bastante positivos junto dos alunos, uma vez que não só foi verificado um aumento da motivação e satisfação na realização de atividades, mas também foi demonstrada a eficácia no desenvolvimento de comportamentos positivos por parte destes. É de elevada importância mencionar que os encarregados de educação também estavam presentes neste estudo e estes demonstraram um posicionamento altamente positivo em relação a esta estratégia gamificada. Em conformidade com este estudo, tive a oportunidade de verificar, em contexto de estágio, a regulação positiva de comportamento dos alunos do primeiro ano, numa turma bastante habituada à utilização da aplicação *ClassDojo*.

As recompensas têm como objetivo motivar os alunos a conquistar objetivos, a ganhar jogos ou a realizar qualquer tarefa ou atividade desejável. De acordo com Hamari e Koivisto (2015), o desbloqueio de medalhas ou a atribuição de recompensas como autocolantes, entre outras, tem como objetivo despertar a curiosidade e a ambição para a realização de tarefas ou a alcançar objetivos. Quando estas recompensas se tornam visíveis, tornam-se desejáveis, o que acaba por ser uma forte fonte de ambição acrescida.

De acordo com o que foi dito anteriormente, penso que é importante mencionar que um dos focos principais da investigação que estou a levar a cabo no meu contexto de estágio é baseada num sistema de recompensas, e por essa razão, decidi elaborar um sistema de recompensas intitulado de “*StarChart*”. Este sistema baseia-se na atribuição de estrelas como recompensas. Estas estrelas são utilizadas para recompensar alunos quando saem vencedores em jogos realizados em aula ou quando demonstram um bom desempenho a nível de comportamento, bons valores e atitudes para com os colegas e professores, de modo a não só regular e gerir o comportamento dos alunos, mas também para promover um ambiente de sala de aula propício à aprendizagem e adequado às regras de funcionamento da instituição em que estagiei.

O “*StarChart*” está afixado numa das paredes da sala de aula, como demonstra a Figura 2, para que os alunos possam ter essa referência visual do progresso da turma face ao seu trabalho

desenvolvido. É importante mencionar que quando os alunos são recompensados com uma estrela, colam-na no "StarChart", enquanto o resto da turma observa. Este ponto irá ser desenvolvido futuramente para percebermos melhor os seus efeitos junto dos alunos.

Figura 2- Estratégia "StarChart" no dia em que foi aplicada e a sua evolução durante a prática de estágio.



Existem algumas implicações relativamente ao sistema de recompensas na educação. Star (2015) indica que a atribuição de pontos nem sempre apresenta um resultado positivo, particularmente quando acontece uma dissociação de significado relativamente aos pontos, uma vez que não vai de encontro aos interesses ou objetivos genuínos dos alunos. Num outro ponto de vista, os pontos podem deixar de sentir o seu efeito pelo facto de a atribuição de pontos ser uma prática constante, rotineira, em vez de tornar a estrutura do jogo ou da atividade gamificada verdadeiramente interessante e significativa.

Hamari, Koivisto e Sarsa (2014) verificaram que a retirada de elementos da gamificação pode ter efeitos prejudiciais para indivíduos que ainda se sentem envolvidos nesse processo, possivelmente devido à aversão à perda de, por exemplo, pontos, autocolantes ou medalhas.

1.3.3 Tabelas de classificação

As tabelas de classificação são uma estratégia de referência visual que pode ser implementada em aula como um elemento gamificado.

Star (2015) refere-se a este elemento como um mecanismo de jogo que consiste na exposição visual da classificação dos jogadores ou grupo de jogadores de acordo com as suas

pontuações ou realizações. Menciona também que as tabelas de classificação apoiam a necessidade de reconhecimento, prestígio e pertença de forma a fortalecer a competência e o domínio.

Kapp (2012) refere-se às tabelas de classificação como elemento social essencial pois motivam o indivíduo a jogar e a interagir socialmente. Revela que é não só divertido estar no topo da tabela de classificação, mas também saber que os outros reconhecem quem está no topo da tabela. Acrescenta ainda que as tabelas de classificação são uma maneira de fornecer “feedback” instantâneo.

Percebemos também que as tabelas de classificação promovem um ambiente de competição e colaboração onde é incentivada a participação e o desejo de obter cada vez mais pontuação à medida que os desafios vão sendo completados (Fortunato, 2017).

O uso de tabelas de classificação resulta na comparação social, o que muitas vezes pode não ser algo positivo, mas sim uma estratégia falaciosa, uma vez que, segundo Veríssimo (2013) é previsível que a comparação social seja algo natural. Dito isto, na ausência de validação social, os alunos tendem em comparar-se com os seus colegas. Veja-se o exemplo da necessidade de alguns alunos procurarem saber a nota dos testes dos restantes colegas logo depois de receberem a sua. No entendimento de alguns alunos, se a maior parte da turma obteve notas negativas, um 60% é considerado alto, mas se a maior parte da turma obteve notas perto dos 100%, um resultado de 60% já é considerado como um fracasso. Para estes casos, a autora proporciona encorajar os alunos a analisar a sua própria evolução, utilizando reforços e avaliações que promovam a aprendizagem, o progresso, o esforço e superação pessoal, tornando interessante a ideia de uma criação de uma tabela de classificação individual onde o objetivo é superar o nosso próprio passado e dando, assim, maior valor à evolução do que à pontuação alcançada pelos seus pares.

1.3.4 Mistério, curiosidade e imprevisibilidade

Muitas vezes, o mistério e a curiosidade acerca do que vem a seguir é o que motiva o jogador a continuar em jogo. Como refere Chou (2016), a sensação de não saber o que se avizinha é o que faz com que o nosso cérebro esteja mais envolvido e quando o elemento surpresa é ativado, são produzidos maiores níveis de envolvimento em contextos gamificados (Raymer,

2011). Dito isto, penso que seja essencial que a gamificação traga elementos de mistério que despertem a curiosidade dos alunos para a realização de atividades e que os motive para o que vão aprender, realizar ou trabalhar. Apelar à realização de desafios ou missões faz com que os alunos fiquem curiosos sobre o percurso que vão fazer e, segundo Zichermann e Cunningham (2011), os desafios dão uma direção ou propósito para uma atividade gamificada, especialmente quando esta apresenta um enredo ou narrativa.

No meu contexto de estágio, para que os alunos se sentissem motivados e curiosos para os desafios que iriam trabalhar, dividi uma aula em três diferentes etapas, colocando uma cartolina afixada no quadro como referência visual onde essas etapas estavam identificadas. Só era revelado o desafio seguinte quando o anterior estava finalizado, de modo a despertar curiosidade para os desafios e criar uma certa narrativa de mistério. Kapp (2012) sugere a aplicação de estratégias gamificadas que captem o interesse dos alunos antes de ser feita alguma explicação ou instrução acerca da atividade. Posto isto, a cartolina presente na figura que se segue foi colocada no quadro enquanto os alunos estavam a escrever a lição e plano de aula nos seus cadernos, o que despertou uma imediata curiosidade acerca do que iriam desenvolver durante a aula. Esta aula foi uma aula com uma vertente multicultural desenvolvida em grupos e foi estabelecido que assim que terminassem os três desafios, o grupo ganhava uma estrela.

Figura 3 – Estratégia gamificada dividida em três desafios.



Nesta mesma atividade, à medida que os alunos iam terminando os desafios, foi possível observar que estes mostravam particular interesse e curiosidade em saber de que os próximos se tratavam, utilizando o seu tempo de maneira mais eficiente para poder passar ao “nível” seguinte.

1.4 Competitividade

Este é, de facto, o elemento central para a presente investigação e aquele que me conduziu a uma pesquisa mais direccionada e, até, motivadora. Os alunos tendem a fazer um esforço para conquistar melhores resultados se estiverem num ambiente de aprendizagem competitivo (Liu, Zhou, Li, & Ye, 2022). Assim, segundo os mesmos autores, a competitividade produz resultados positivos no que toca ao envolvimento dos alunos, melhorando os seus resultados e promovendo a sua criatividade.

De acordo com Rich (1998), nem toda a competitividade gera resultados negativos como o stress, a ansiedade ou rivalidade. Este menciona que a competitividade na educação é fundamental se, de facto, potenciar as totais capacidades de cada um, se assegurar que os benefícios são aplicados de forma justa e se conduzir a padrões de qualidade e desempenho mais elevados.

Estudos no campo da psicologia conduzidos por Murayama e Elliot (2012) indicam que a competição não deverá ser vista nem totalmente como benéfica nem inteiramente como prejudicial para o desempenho, dado que o impacto desta varia consoante os objetivos de sucesso perspetivados.

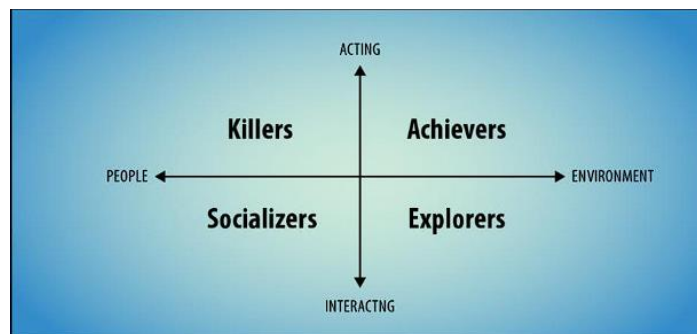
Alsawaier (2018), conduzindo um estudo de caso sobre o tema, concluiu que cerca de 80% dos alunos demonstraram resultados positivos no que toca à sua motivação e envolvimento quando sujeitos ao estímulo da competitividade entre pares em atividades gamificadas. O autor chegou à conclusão de que a competitividade também fomentou colaboração e gerou energia para maximizar a capacidade de cada um dos alunos.

Devido à heterogeneidade presente em todas as salas de aula, existirão diversas personalidades e abordagens diferentes no que toca ao aplicar da gamificação e competitividade no ensino, o que nos leva a pensar na questão dos “tipos de jogadores” que temos entre os nossos alunos.

Zichermann e Cunningham (2011) consideram que existem quatro tipos de jogadores (Figura 4) e esta distinção é essencial para a presente reflexão pelo que se torna importante olharmos em pormenor para cada um deles. Os “exploradores” são aqueles que gostam de ir à descoberta, aqueles para quem a experiência é, por si mesma, o principal objetivo. Os “conquistadores” são aqueles cujo maior objetivo é ganhar a competição e para quem perder se

pode tornar uma fonte de desinteresse. Os “socializadores”, como o próprio nome indica, são aqueles que jogam a fim de viver a interação social. Isto não significa que não queiram ganhar, mas para eles o importante é criar interações sociais significativas a longo prazo. Por fim, os “matadores”, ou como os autores também referem, “perturbadores”, são aqueles para quem ganhar não é suficiente, pelo que têm de fazer os outros perder, com a finalidade de serem admirados e respeitados por todos.

Figura 4 – Os quatro diferentes tipos de jogadores (retirado de Zichermann & Cunningham, 2011)



Nota: Retirado de Zichermann & Cunningham (2011)

Folmar (2015) refere que é necessário ter em consideração estes diferentes tipos de jogadores num ponto de vista da efetividade pedagógica ao desenharmos atividades gamificadas.

Para envolver os “socializadores”, Swacha (2013) refere que é importante ligar os jogadores e abrir caminho para competições baseadas em equipas, onde a conexão social é feita facilmente. Momentos que lhes permitam alargar o seu círculo social, explorando a competição, em que se é dada a oportunidade de se “mostrarem” uns aos outros.

Para os “exploradores”, o autor sugere que sejam implementados componentes de exploração na gamificação e competitividade, isto é, dar aos alunos um espaço para explorar com opções ramificadas, deixando os alunos escolherem o seu caminho. Sugere a utilização dos chamados “Easter Eggs”, uma estratégia implementada em diversos jogos que se desvia do objetivo principal, mas que leva a curiosas descobertas e que permite dar aos alunos espaço para usarem a sua criatividade, podendo serem eles a criar o seu próprio rumo no jogo e personalizá-lo. Este tipo de jogadores requerem a estimulação da curiosidade de modo a obter novas competências ou aprendizagens.

De modo que os “conquistadores” estejam motivados para alcançar os seus objetivos, o autor menciona a criação de desafios que testem o seu conhecimento e competências, utilizando recompensas, como medalhas, pontos, ou estrelas, para terem um símbolo físico da sua mestria. O autor sugere que a definição do objetivo deve estar bem clara para que este tipo de jogadores mapeie a sua progressão no jogo de modo a atingir o objetivo final.

Por fim, o autor menciona algumas estratégias que devem ser implementadas para que os intitulados “matadores” do jogo não interfiram com o bem-estar dos outros jogadores, nomeadamente dar voz a estes jogadores de modo a estes demonstrarem a sua opinião acerca do jogo e o indicarem o que mudavam nele. Sugere também que este tipo de jogador demonstra um maior empenho se a atividade gamificada fornecer pontos e barras de progresso e também tabelas de classificação para ele ter um elemento social comparativo.

Um conceito que me parece interessante de investigar é o que nos leva a conhecer e identificar os diferentes tipos de jogadores num contexto prático de modo a podermos desenvolver atividades gamificadas que visem as necessidades e características de todos os alunos.

O conceito de competitividade dentro da sala de aula é um tema delicado que requer uma especial moderação pois pode levar a efeitos nocivos à aprendizagem, uma vez que a vitória de uns implica a derrota de outros. No entanto, esta derrota não deve ser encarada como algo meramente negativo, dado que, segundo Fortunato (2017), ela promove o envolvimento do aluno na concretização de desafios e será algo que pode acontecer mais vezes na sua vida futura. A autora menciona também que as atividades gamificadas vão de encontro aquele que é já o universo dos alunos, os seus gostos e interesses.

Segundo Alsawaier (2018) a competitividade no setor da educação é produtiva se suportar as capacidades de cada um, se os benefícios forem atribuídos de forma justa e se promover e estimular o progresso. A ideia de “competir contra o jogo” é também abordada como a competição contra um adversário imaginativo ou virtual, onde a colaboração entre alunos é incentivada em vez da competição entre eles, competição esta que pode ter efeitos negativos para o processo de ensino/aprendizagem. Nos seus estudos, Alsawaier (2018) menciona que a competitividade tem um impacto positivo nos alunos, pois estes sentem uma relação significativa entre a competição e o envolvimento e motivação, o que gera energia para maximizar o esforço.

Ao longo da prática de estágio, procurei implementar várias estratégias competitivas, seja através de jogos digitais como "Kahoot" e "Plickers", ou de jogos físicos com recurso à utilização de *flashcards*, perguntas mistério e, até mesmo, um jogo criado em sala de aula pelos alunos com a minha devida orientação. Foram realizadas competições individuais e em equipa, todas elas feitas com o intuito de promover a participação e envolvimento dos alunos nas aprendizagens, assim como proporcionar um ambiente de interações sociais adequadas, tendo sempre em conta algumas das limitações da competitividade em sala de aula com alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Figura 5- Kahoot realizado em sala de aula com as respetivas recompensas no quadro.



Estas práticas despertaram alguma reflexão com algumas perceções interessantes, e validaram a minha opção pela recolha de dados através de grupos focais com os alunos, uma vez que segundo Silva e Fortunato (2021), os grupos focais permitem-nos perceber mais sobre um tema, de acordo com as opiniões coletivas ou divergentes, e sobre a interação dos participantes de um determinado contexto, pois as informações obtidas vão para além de palavras, tendo em conta também a recolha e análise de elementos não-verbais.

1.4.1 Emoções e motivação na gamificação e competitividade

Um dos maiores desafios que o processo de ensino/aprendizagem coloca ao professor é a necessidade de respeitar e ir ao encontro de toda a diversidade dos alunos, tanto a nível cognitivo, como motivacional. Dito isto, Costa e Faria (2013) mencionam que é fundamental

responder aos desafios socio emocionais dos alunos de modo a se envolverem com a escola e terem sucesso escola, indicando que têm vindo a ser implementadas propostas de perspectiva social e emocional de cariz preventivo nas escolas com o objetivo de promover a saúde, cidadania e outras funções escolares dos alunos. Segundo os autores, estas implementações têm vindo a demonstrar eficácia no desenvolvimento das competências socio emocionais, sendo também visíveis outros efeitos como a redução da ansiedade e depressão, a prevenção de problemas de conduta, a promoção de comportamentos pro-sociais e um envolvimento mais positivo para com a escola.

Goleman (1995) indica que a inteligência emocional é um importante indicador de sucesso e destaca que pode ser trabalhada de modo a possibilitar uma regulação emocional, motivação e resiliência face a frustrações, desenvolvimento de empatia e esperança bem como a inibição de impulsos. Dito isto, o autor afirma que houve intervenções bem concebidas por parte de psicólogos e investigadores no que toca ao combate dos défices específicos nas competências emocionais e sociais que estão na base de problemas como violência ou depressão. O autor menciona que o passo seguinte se prende com o destacar das lições aprendidas nestas intervenções e transferi-las como medidas preventivas para a comunidade escolar. Sugere, então, a introdução de literacia emocional nas escolas, trazendo o tema para a sala de aula de modo que o aluno possa aprender sobre elas e não com idas ocasionais ao “gabinete do diretor” ou “conselhos de orientação”.

Foi também nesta perspectiva que procurei perceber como é que a gamificação pode contribuir para o bem-estar e motivação dos alunos, e do mesmo modo, compreender como transformar possíveis reações negativas à competitividade em comportamentos socialmente e emocionalmente positivos, motivando-os para a aprendizagem.

1.4.2 Gamificação como um motor para a motivação

Zichermann e Cunningham (2011) mencionam que os jogos se foram tornando uma das principais forças da humanidade, sendo grandes propulsores de motivação ao se focarem em três componentes centrais – o prazer de jogar o jogo, as recompensas e o tempo. Os autores dividem o porquê de os “jogadores” jogarem em quatro diferentes fontes de motivação individual. Estas quatro fontes que se seguem podem ser transferidas para o prisma da Educação pois os

alunos jogam para mestria – para adquirirem aprendizagens; para se divertirem; para socializarem e para aliviarem o stress.

Alsawaier (2018) refere que uma forte motivação é uma fonte facilitadora para o adquirir de experiências de aprendizagem de sucesso. Para além disso, a aplicação de elementos gamificados em contextos de jogo ou de “não jogo” está diretamente ligada a dois tipos de motivação, a intrínseca e a extrínseca, segundo Werbach e Hunter (2012).

De acordo com Alsawaier (2018), a motivação intrínseca é estimulada a partir das necessidades humanas de curiosidade, de superação de desafios e de mestria, onde o mais importante é, acima de tudo, aprender. Esta vai de encontro àqueles que são os interesses e satisfações pessoais que, por sua vez, conduzem a ação.

A motivação extrínseca está relacionada com aspetos como recompensas, notas, desempenho, avaliação e competição, não relacionados com o valor da tarefa em si (Alsawaier, 2018), de forma a induzir o indivíduo a alcançar determinado objetivo ou a desempenhar determinada tarefa ou atividade. O autor sugere então que seja dado maior ênfase à motivação intrínseca de modo a construirmos atividades de aprendizagem auto-recompensadoras, em oposição à realização de tarefas que permitam aos alunos obter recompensas externas, uma vez que estes podem pensar que estão a ser “enganados” para trabalhar, sentindo-se controlados ou manipulados. (Marczewski, 2013)

A gamificação tem como intuito ser um processo divertido para a aprendizagem e segundo Prensky (2003), neste processo de aprendizagem é criado um sentimento de descontração que, por sua vez, permite aos alunos assimilarem os conteúdos mais facilmente, momentos em que a motivação é elevada pois lhes é dada a possibilidade de se esforçarem sem o surgir de nenhum ressentimento. De acordo com Zichermann e Cunningham (2011), uma das principais funções do professor em sala de aula, ao utilizar a gamificação, é criar circunstâncias para que a motivação intrínseca cresça.

Segundo Ryan e Deci (2000), a satisfação das necessidades de competência, autonomia e relação social são essenciais para a motivação intrínseca e pode ser percebida extrinsecamente através da satisfação das necessidades individuais. De modo a promover a motivação pessoal, os autores desenvolveram a teoria da autodeterminação, a qual consiste na abordagem da motivação destacando a importância dos recursos internos do ser humano para o desenvolvimento da personalidade e da autorregulação do comportamento. Os autores destacam

três necessidades essenciais de modo a facilitar o funcionamento das características naturais para o crescimento e integração, assim como para o desenvolvimento social construtivo e bem-estar pessoal. Essas são as necessidades de competência, de relacionamento e de autonomia, que de certa forma, vão de encontro daqueles que são os objetivos da gamificação.

Sailer, Hense, Mandl e Klevers (2013) conectaram alguns elementos da gamificação à motivação. Referem-se à atribuição ou dedução de pontos como um conceito básico para a motivação, pois é abordado a partir de uma perspectiva de aprendizagem behaviorista, onde os pontos são usados como reforços positivos ou negativos. As medalhas, crachás, autocolantes, troféus ou, neste contexto prático específico que mencionei anteriormente, as estrelas do “StarChart”, são representações visuais de conquistas. Os autores mencionam que este tipo de elementos gamificados são fontes motivacionais na medida em que satisfazem a necessidade de ter sucesso, alimentando a vontade de poder e conseguir, funcionam como símbolos de estatuto, como forma de identificação de grupo, enaltecem a função de atingir objetivos e promovem sentimentos de competência e mestria.

Como já foi dito anteriormente, o que se pretende com a gamificação no contexto educacional é aumentar a motivação, envolvimento e participação dos alunos nas aprendizagens, contudo Sailer, Hense, Mandl e Klevers (2013) apresentam algumas implicações da gamificação a nível motivacional que importa termos em consideração ao nível das perceções do “jogador”. Os autores mencionam que os alunos que adotam uma perspectiva behaviorista perante a aprendizagem são mais predispostos a ficar motivados se a gamificação fornecer *feedback* imediato na forma de reforços positivos ou negativos, indicando que se for acrescentado o elemento das recompensas, a motivação também aumentará.

Os alunos que se posicionam numa perspectiva cognitiva perante a aprendizagem ficarão mais motivados se a gamificação apresentar um objetivo claro e alcançável, onde as consequências são realçadas juntamente com o objetivo. Os autores mencionam também que é mais provável que estes alunos se sintam motivados se a gamificação fomentar a orientação para a mestria relativamente aos objetivos e à aprendizagem.

Numa perspectiva emocional, os alunos serão mais motivados pela gamificação se esta aliviar emoções como o medo, inveja e raiva, aumentando sentimentos positivos como a empatia e satisfação emocional.

O próprio interesse dos alunos também é uma peça chave da motivação, pois os “jogadores” estarão mais motivados se a gamificação ou a atividade gamificada for de encontro aos seus interesses, daí a importância de conectar esses interesses com o contexto da aprendizagem. Os autores acrescentam que estes alunos estarão mais motivados se lhes for proporcionada uma sensação de fluidez através da adaptação do nível de dificuldade da atividade ou tarefa gamificada às suas capacidades, competências e interesses. No mesmo fio de pensamento, deve-se ter em consideração a própria identidade do aluno, a sua personalidade, as suas características e traços pessoais.

Os alunos com características autodeterminadoras apresentarão maiores níveis de motivação se a gamificação salientar a sua autonomia, bem como os seus sentimentos de competência.

Os autores supracitados mencionam também que os alunos conquistadores poderão ficar mais motivados se a gamificação enfatizar a realização pessoal, a conquista, o sucesso e o progresso. Estes alunos ficam motivados e envolvidos mais facilmente se a gamificação destacar o seu estatuto e a competição.

Perante a leitura destas perspetivas e implicação psicológicas dos alunos do trabalho realizado por Sailer, Hense, Mandl e Klevers (2013), chego à conclusão de que, para motivar os alunos usando a gamificação, devo optar por diversas diferentes estratégias de modo a satisfazer toda a heterogeneidade de personalidades, características e motivos pessoais presente na sala de aula. Penso que a preparação de atividades gamificadas deve ter em consideração as variáveis como o interesse pessoal, as emoções, a necessidade cognitiva, a autodeterminação, a competição e colaboração para que surjam atividades ricas em motivação e envolvimento por parte de todos os alunos.

1.4.3 Escalas de envolvimento

O envolvimento das crianças ocorre quando estas funcionam no limite das suas capacidades, ou seja, quando se encontram na zona de desenvolvimento próximo, a qual Vygotsky (1978) refere como sendo a distância entre o nível de desenvolvimento determinado

independentemente e nível de desenvolvimento potencial que é impulsionado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou pela colaboração com pares mais capazes.

A escala de envolvimento da criança, ou originalmente chamada, *The Leuven Involvement Scale for Young Children* desenvolvida por Leavers (1994) divide o envolvimento da criança em cinco diferentes escalas. Começamos por analisar a primeira, na qual é considerado que a criança tem um nível extremamente baixo de envolvimento quando se mostra facilmente distraída, aborrecida e sem rumo ou sente que a atividade é simples, repetitiva e passiva. Este comportamento está frequentemente relacionado com a falta de compreensão ou falta de vontade em tentar coisas novas. No segundo nível da escala, considera-se que a criança tem um envolvimento baixo pois também se mostra facilmente distraída e talvez preste atenção apenas quando está a ser observada, divagando entre fases de atenção e distração. Se a criança estiver na escala três de envolvimento, esta está a completar as tarefas superficialmente, dando a imagem de que está a progredir, mas sem mostrar muita energia. Passando para os níveis de maior envolvimento, o número quatro refere que a criança parece estar absorvida e não se distrairá facilmente, mas se esta for separada de uma tarefa que está a considerar envolvente, isso pode causar dissonância no seu bem-estar emocional. No número cinco, ou escala de envolvimento extremamente alta, a criança demonstra um envolvimento total, parecendo persistente, concentrada e animada na tarefa ou atividade, podendo até ter um efeito contagioso nos seus pares, que ficam atraídos pelo seu entusiasmo.

Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2004), há todo um conjunto de fatores que sinalizam o nível de envolvimento da criança, entre eles a concentração, a energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, comentários verbais e satisfação.

Após a sinalização e avaliação dos níveis de envolvimento dos alunos, torna-se essencial aplicar estratégias para aumentarmos o envolvimento dos alunos que se encontram nos níveis inferiores da escala, bem como manter os alunos envolvidos no nível mais elevado. Para que isso seja possível, Main (2021) refere que a incorporação de "*game-based learning*" cria um ambiente de interação, promovendo um ambiente de envolvimento e motivacional, de modo a responder a vários estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas. Menciona também que é importante identificar o interesse e atividades favoritas dos alunos e realizar atividades não-tradicionais com

uma variedade de recursos, de modo a estimular a curiosidade, encorajando as crianças a tomarem a iniciativa e explorarem o mundo das emoções, valores e sentimentos.

Dito isto, é importante realizarmos atividades competitivas diferentes e variadas, que respondam às necessidades das crianças, às diferentes inteligências múltiplas, de modo a despertar a curiosidade que, por sua vez, aumenta o nível de envolvimento por parte dos nossos alunos. Este enquadramento teórico, juntamente com uma prática em contexto de estágio permitiu-me alcançar um melhor entendimento relativamente ao planeamento do estudo empírico que segue. A leitura de diversa bibliografia motivou-me e despertou em mim a curiosidade para a análise de dados à luz daquilo que são as minhas questões de investigação, uma vez que não encontrei ainda estudos referentes à competitividade e gamificação no Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico.

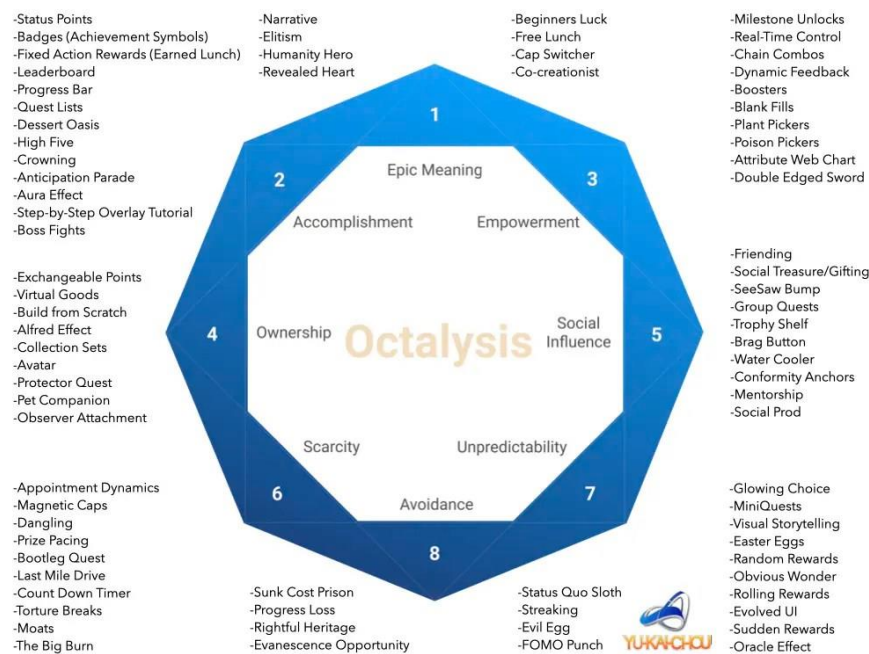
1.4.4 Motivação competitiva

Reeve e Deci (1996) apresentam estudos nos quais a competitividade é experienciada de forma desmotivadora, em que os sujeitos identificam a competitividade como uma vertente controladora, que pode diminuir os níveis de motivação intrínseca. Acrescentam que o facto de crianças competirem por recompensas diminui a sua criatividade, um fator importante relacionado com a motivação intrínseca. Contudo, os autores apresentam, também, resultados positivos face à competitividade, mencionando estudos que comprovam que a competitividade pode aumentar a motivação intrínseca, para alguns indivíduos em circunstâncias específicas. Acrescentam que é difícil fazer uma examinação cruzada de estudos distintos, devido à individualidade e complexidade de cada contexto, sendo este um dos desafios maiores que enfrentei no presente estudo e, talvez, uma das limitações que posso apontar, desde já, ao mesmo.

A motivação competitiva está maioritariamente associada a estudos sobre o desporto, onde a competição é inevitável. A falta de estudos empíricos sobre a competitividade na aprendizagem da L2 é, no entanto, para mim, um fator motivador que me faz investigar e perceber a correlação que a aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico pode estabelecer com atividades gamificadas e competitividade, no contexto em que tive oportunidade de estar inserido.

Tauer e Harackiewicz (2004) indicam que há investigações que comprovam o potencial da competição na motivação intrínseca, mostrando que a competição pode ter efeitos positivos para certo tipo de indivíduos em certas situações. Posto isto, importa olharmos para o modelo que se segue na Figura 6, desenhado por Chou (2016), intitulado de “The Octalysis Framework”, o qual tem como objetivo ajudar a decifrar todos os núcleos da motivação, podendo ser utilizado em sala de aula para compreender como conceber a motivação num determinado contexto de aula e transformar atividades em experiências significativas e enriquecedoras (Duarte & Cruz, 2018).

Figura 6- “The Octalysis Framework” adaptado de Chou (2016)



Chou (2016) encontrou oito principais núcleos de motivação. No entanto, neste enquadramento teórico, focar-me-ei principalmente no núcleo de motivação número oito chamado “Loss & Avoidance”, uma vez que aborda emoções negativas e possíveis desafios face à gamificação e à competitividade, que me parecem de alta importância relativamente aos objetivos que se pretendem alcançar com este trabalho de investigação.

Chou (2016) refere que este núcleo pode, muito facilmente, desmoralizar e gerar desinteresse por parte dos jogadores. Considera que este núcleo é proporcional ao que o

“jogador”, neste caso, o aluno, investiu na tarefa. Quanto mais tempo e esforço for investido numa atividade gamificada, maior será o sentimento de perda e fracasso.

Dito isto, Chou (2016) desenvolveu estratégias como a criação de pequenas perdas progressivas ao longo da atividade, para treinar emocionalmente o aluno a reagir à perda, de modo a motivar os alunos a prosseguir com a atividade. Chou (2016) menciona que as expectativas que o aluno impõe sobre si vão afetar a forma como reage à perda e, inevitavelmente, a sua motivação. Outra técnica comum, a que o autor dá o nome de “Rightful Heritage”, tem como princípio dar algo ao aluno, fazendo-o pensar que lhe pertence e, durante a atividade gamificada, fazê-lo sentir que lhe será lentamente retirado se não realizar a ação desejada.

Para aqueles que são os objetivos desta investigação sobre a competitividade, há outro núcleo de motivação que me parece relevante mencionar. Como não há competitividade sem o elemento social, o quinto núcleo de Chou (2016) intitulado de “Social Influence” incorpora elementos como acompanhamento, aceitação, respostas sociais, companheirismo assim como competição e inveja. O autor menciona que quando um indivíduo vê um dos seus pares a ser bem-sucedido em alguma competência ou conhecimento, tal facto é uma fonte motivacional para chegar a esse mesmo nível. A competição é abordada neste núcleo como uma forma de alimentar o desejo de ter um melhor desempenho que os seus pares enquanto a colaboração é abordada como uma maneira de fomentar o trabalho de equipa e de conquistas partilhadas. Penso que, ao optarmos pelo estímulo da competitividade em sala de aula, é necessário desenharmos atividades que permitam os alunos colaborar e competir ao mesmo tempo, implementando competições por equipas. Mais tarde serão analisadas, neste relatório, questões sociais relativamente à competição e colaboração em atividades gamificadas.

As tabelas de classificação podem ser consideradas uma fonte competitiva motivacional na medida que exhibe o sucesso do aluno, no entanto, é necessário olhar para este elemento com olhos críticos. As tabelas de classificação, segundo Sailer, Hense, Mandi e Klevers (2013), podem ser uma fonte motivacional para os alunos que estão no topo da tabela, e respetivamente, pode causar desmotivação e desinteresse para quem está no fim da tabela. Os autores referem que se as tabelas de classificação foram concebidas como indicadores de pontuação de equipas podem promover efeitos motivacionais adicionais, pois nivelam certas discrepâncias e despertam sentimentos de relação social dos membros da equipa onde a experiência do ganhar ou perder é

partilhada. Os autores mencionam também que estar no topo da tabela de classificação desperta sentimentos de competência e de mestria que, por sua vez, alimentam a motivação.

Os resultados de um estudo de caso conduzido por Dichev e Dicheva (2017) apresentam que apesar de existir evidências da importância da competição entre pares, o desafio de ultrapassar os obstáculos do jogo e de conseguir superar é o que mais interessa aos jogadores. Dito isto, os autores mencionam que os designers das atividades gamificadas devem dar mais valor em criar ambientes desafiadores de modo que os jogadores alcancem os seus interesses de domínio pessoal ao invés de dar demasiada importância à comparação social feita através de tabelas de classificação, por exemplo.

Assim, no próximo momento do presente relatório procurarei dar a perceber em que medida a gamificação e a competitividade afetam a aprendizagem da L2, mais precisamente, pelo sistema de recompensas apresentado anteriormente "StarChart" e pela motivação competitiva que os alunos possam vir a desenvolver ou a perder utilizando atividades gamificadas e competitivas.

2. DESIGN DO ESTUDO EMPÍRICO

Após ter apresentado uma vertente teórica enquadradora da investigação no que diz respeito à gamificação e competitividade no Ensino de Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico, neste capítulo segue-se a fundamentação de escolhas metodológicas efetuadas ao longo do percurso de estágio de modo a conseguir alcançar os objetivos desta investigação e relatório final de estágio, bem como a minha posição crítica e analítica perante os dados recolhidos.

Numa primeira fase, procurarei clarificar as metodologias escolhidas e apresentar as questões de investigação juntamente com os respetivos objetivos deste trabalho, justificando a escolha deste tema e a relevância deste percurso de investigação-ação.

De seguida, procurarei contextualizar este estudo, caracterizando o contexto escolar, a seleção dos participantes, justificando alguns critérios de escolha necessárias para a realização deste estudo.

Numa terceira fase, esclarecerei, numa perspetiva crítica, os métodos utilizados para a recolha de dados, explicando como estes foram pensados, desenvolvidos e aplicados.

Numa fase posterior deste relatório, procederei à demonstração e análise dos dados recolhidos, procurando fazer uma interpretação crítica e reflexiva sobre os mesmos, de modo a fazer o seu enquadramento necessário com os objetivos e responder às questões de investigação deste estudo.

Por fim, concluirei o trabalho procurando demonstrar como este estudo pode trazer melhorias para o Ensino de Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico, destacando alguns dos seus pontos fortes e expondo também algumas limitações encontradas neste processo de investigação-ação. Para além disso, farei sugestões de possíveis futuros estudos que possam surgir à luz deste trabalho.

2.1 Objetivos e questões de investigação

Este trabalho de investigação-ação visa explorar e investigar questões significativas relacionadas com a “Gamificação e Competitividade no Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico”. Dito isto, ao longo da prática de estágio foram delineados objetivos e questões de investigação como o intuito obter uma maior compreensão sobre o tema, bem como para contribuir para uma melhoria de práticas.

Na seguinte tabela encontram-se as minhas questões de investigação com os respetivos objetivos. Questões e objetivos estes, que me fizeram selecionar certas práticas específicas para ir de encontro àquilo que pretendo descobrir.

Tabela 1- Questões e objetivos de investigação

Questões de investigação	Objetivos
Em que medida os sistemas de recompensas são benéficos para a motivação dos alunos?	Construir sistemas de recompensas adequados de forma a motivar os alunos para a aprendizagem. Perceber as limitações das recompensas.
Quais são os benefícios e limitações da competitividade a níveis motivacionais, emocionais e de aprendizagem?	Desenhar estratégias gamificadas competitivas de forma a motivar os alunos para a aprendizagem. Promover um ambiente de competitividade saudável.

Num ponto de vista pessoal, escolhi estas questões e objetivos, pois considero-me uma pessoa que gosta de aprender através de jogos e elementos gamificados, e encaro a gamificação como uma excelente forma de manter os alunos motivados e entusiasmados para a aprendizagem. Considero-me também como sendo alguém que gosta imenso de competir, uma vez que isso me motiva a conseguir potenciar e aumentar as minhas capacidades e penso que o meu percurso desde o 1º Ciclo até ao Ensino Secundário teria sido mais positivo e significativo se fosse mais recorrente a implementação de jogos competitivos por parte dos meus professores. Dito isto, procurei transportar esta minha paixão para o trabalho de investigação, tendo como objetivo conhecer a área delicada da competitividade em sala de aula, especialmente numa idade tão precoce como o 1º Ciclo do Ensino Básico, delineando as suas limitações, bem como os seus pontos fortes, de modo a conseguir melhorar práticas e estabelecer um ambiente de competitividade saudável.

2.2 Metodologias de investigação

Este trabalho centra-se na metodologia de investigação-ação, pois acredito que é a metodologia que conecta mais intimamente o trabalho científico com o trabalho prático no contexto particular da minha prática de ensino supervisionada, onde a postura reflexiva dá origem ao desenvolvimento e evolução de práticas. Latorre (2003) refere a prática como o elemento-chave desta metodologia, salienta também que é essencial estar sempre implícito o conceito de reflexão no pensamento sobre a prática educativa. É na capacidade de refletir que se encontra o reconhecimento de problemas e, por sua vez, a procura da resolução dos mesmos.

Acredito que a área da educação é um dos setores que mais requer mudança e adaptações consoante a rápida e constante evolução do mundo, sejam estes sociais ou tecnológicos. Dito isto, é dado como uma necessidade de que o professor assuma um papel de investigador na educação para proporcionar uma maior compreensão das práticas educativas, bem como um aumento de qualidade das mesmas (Latorre, 2003), e o professor encontra-se numa posição verdadeiramente privilegiada para fazer das suas práticas verdadeiros berços de teorias de ação (Schön, 1983). Acrescento que, tal como indica Alarcão (2001), um professor verdadeiramente

merecedor desse nome tem de ter uma íntima relação com a investigação, pois é essencial estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.

2.2.1 Técnicas e instrumentos de recolha

Durante este percurso de investigação foram selecionadas perspectivas metodológicas de carácter misto, tanto qualitativo como quantitativo. Não obstante, foi dado maior enfoque à investigação qualitativa. Como investigador desempenhei um papel participante, pois fui simultaneamente um instrumento de recolha de dados e um intérprete dos mesmos. De modo a responder às questões e objetivos de investigação foram adotadas estratégias e ferramentas de recolha e análise de cariz maioritariamente qualitativo, como por exemplo, as notas de campo, onde foram documentadas observações seguindo uma postura crítica sobre a gamificação e a competitividade no Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico consideradas relevantes para o desenvolvimento do trabalho. Recorri igualmente ao diário de bordo, pois este é também um instrumento de recolha de dados maioritariamente descritivo e reflexivo acerca das práticas, tornando-se essencial para o percurso evolutivo de professor-investigador. Foram conduzidos também grupos focais com alunos, sendo que em cada grupo participavam 5 ou 6 crianças. Criei estes grupos com o intuito de perceber e valorizar a sua opinião, uma vez que considero essa abordagem como sendo essencial para a melhoria, evolução, e inovação de práticas acerca da gamificação e competitividade no ensino de inglês, que num capítulo posterior será mais profundamente analisado. Do mesmo modo que a participação dos alunos é fundamental, é também importante para o meu estudo conseguir perceber os pontos de vista dos professores. Dito isto, foi realizado um questionário direcionado a professores de inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da gamificação e competitividade.

Apesar das metodologias descritas serem de natureza predominantemente qualitativa, foram também recolhidos elementos quantitativos, tanto nos grupos focais como nos questionários, os quais me foram bastante úteis na análise de elementos mais específicos, nomeadamente através de respostas fechadas.

2.3 Contexto, recursos e intervenientes

A componente prática deste trabalho foi desenvolvida em contexto de estágio numa instituição de ensino privada na área metropolitana do Porto. Tive oportunidade de assistir a aulas de diversas turmas do primeiro ao quarto ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo que, nesta instituição, a disciplina de inglês já é obrigatória desde o Ensino Pré-Escolar. Como a disciplina de inglês está muito presente no currículo e no quotidiano destes alunos, eles apresentam uma elevada fluência relativamente ao que é preconizado pelas Aprendizagens Essenciais. Os alunos são preparados para os Exames de Cambridge: “*A1 Starters*” e “*A1 Movers*”, por isso é bastante regular haver períodos de estudo, incluindo a resolução de exames anteriores, a prática da oralidade, escrita, leitura e gramática.

Este estabelecimento de ensino está localizado numa área privilegiada a nível de acesso com uma vasta rede de transportes, uma vez que se encontra num dos concelhos mais populosos do Distrito do Porto, sendo assim uma instituição de ensino privada com uma elevada procura.

A instituição conta com níveis de ensino desde a Creche e Pré-Escolar até ao 12º ano de escolaridade e detém de uma grande área edificada com três pólos de ensino, três refeitórios, um campo desportivo, um pavilhão e zonas verdes, tendo espaços específicos para se realizar uma grande variedade de atividades. A instituição tem uma biblioteca que disponibiliza serviços e recursos de aprendizagem como livros, computadores e outros, para que a comunidade escolar possa desenvolver a literacia da informação e os discentes possam tornar-se pensadores críticos e utilizadores competentes de todos os suportes e meios de comunicação. Existe também uma enorme sala intitulada de “ProLab”, onde os alunos do mesmo ano de escolaridade se reúnem, uma vez por semana, para trabalhar em projetos desenvolvidos pelos mesmos, desenvolvendo competências do século XXI como colaboração, criatividade, pensamento crítico e resolução de problemas. Dispõem, ainda, de uma sala de estudo, da qual os alunos podem usufruir, usualmente pelo fim da tarde, depois do período letivo, onde lhes é dada uma atenção mais individual de modo a combater os obstáculos de aprendizagem que possam surgir.

Um dos pontos menos positivos da instituição no que toca às suas instalações é o facto de existirem poucos locais interiores para os alunos passarem os seus tempos livres, pois sempre

que chove, estes têm de permanecer na sala o dia todo, o que pode levar a normais desregulações no comportamento, atenção, energia e motivação.

O currículo dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico é bastante variado e está baseado nos seguintes princípios pedagógicos: princípio da complexidade; procura constante; problematização; confiança; aprendizagem exigente e diversidade. A sua matriz curricular contempla áreas curriculares disciplinares e não disciplinares bem como áreas de enriquecimento curricular e está organizada em Português, Matemática, Estudo do Meio onde está presente CLIL uma vez por semana, Inglês com certificação para os Exames de Cambridge, Expressões Artísticas e Físico-Motoras como Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Música e Educação Física, Apoio ao Estudo, Projetos Interdisciplinares, Filosofia/Cidadania e Desenvolvimento. A instituição conta com diversos profissionais desde professores dos vários ciclos de estudo e áreas disciplinares, professores que trabalham em exclusivo na sala de estudo, professores de educação especial, elementos do gabinete de psicologia, do gabinete de nutrição, etc.

Esta instituição de ensino particular assume uma autonomia pedagógica devido à sua capacidade organizacional e de gestão educativa com um projeto educativo inovador, visionário e inclusivo, onde as crianças podem viver numa verdadeira comunidade de aprendizagem. Apresentam valores como a responsabilidade, liberdade, solidariedade, excelência, empreendedorismo, inovação, confiança, superação, paixão, compromisso e compaixão, ambicionando tornar os alunos sujeitos autónomos, responsáveis e ativos com um grande foco na educação para os valores, cidadania, multiculturalidade e educação para a paz. São também promovidos os princípios do “aprender a ser”, “aprender a aprender” e “aprender a viver junto com os outros”, educando para o presente, mas com os olhos postos no futuro, valorizando a responsabilidade e a consciência que o aluno tem de si próprio.

A instituição pretende-se distanciar da aquisição de conhecimentos de forma passiva, linear e individualista e trabalhar a formação integral do aluno, valorizando as atitudes, para que as aprendizagens se tornem verdadeiramente significativas para o aluno. Apesar da instituição apresentar a sua autonomia, esta, relativamente ao Ensino Básico, operacionaliza, de forma contextualizada, as Aprendizagens Essenciais, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, não obstante, esta etapa de formação dos alunos é desenvolvida de acordo com os objetivos pedagógicos negociados por

toda a equipa docente, entre eles: potenciar o desenvolvimento de ideias e projetos, com o objetivo de promover a criatividade e inovação; cultivar atitudes de persistência, gosto pelo saber, cooperação, solidariedade e respeito, visando a melhoria das relações interpessoais; avaliar multidimensionalmente e desenvolver uma prática democrática, através da adoção de estruturas e processos participativos, na definição da política educativa e experiência quotidiana.

O seu plano anual de atividades está repleto de atividades que incentivam a participação dos alunos, bem como incentiva o envolvimento das famílias na vida escolar. Seguem-se alguns exemplos de projetos desenvolvidos durante o presente ano letivo: Dia Europeu das Línguas, uma atividade interdisciplinar de modo a sensibilizar os alunos para a existência de diferentes línguas e culturas europeias; Dia Mundial da Música, de modo a promover atividades lúdico-artísticas; Dia Mundial do Animal; para sensibilizar os direitos dos animais; Halloween temático “Witches, Wizards & Aliens”, um dia divertido para conhecer um pouco mais sobre a cultura anglo-saxónica; Dia Mundial da Filosofia, com o objetivo de desconstruir preconceitos, respeitar a diferença e promover ações de inclusão.

Esta instituição de ensino privada possui, assim, bastantes recursos e os alunos são, na grande maioria, social e economicamente privilegiados de classe média alta ou alta, e por isso, na instituição, um dos materiais de aprendizagem obrigatórios dos alunos é um computador ou tablet, o que facilitou bastante o meu planeamento e execução de várias atividades relacionadas com jogos digitais e que me fez optar por muitas atividades de pesquisa, onde os alunos é que foram criando o seu próprio conhecimento, assumindo eu um papel de “professor facilitador da aprendizagem”.

Como referi anteriormente, tive oportunidade de observar aulas de várias turmas do primeiro ao quarto ano de escolaridade, no entanto, a minha prática letiva e todo o trabalho realizado em torno do tema deste relatório de estágio (Gamificação e competitividade) foi desenvolvido com uma turma do terceiro ano. A escolha desta turma não teve qualquer componente estratégica para a realização do trabalho, uma vez que a professora cooperante leciona inglês a cinco diferentes turmas: três turmas do primeiro ano, uma do terceiro e uma do quarto.

Como considerei que o primeiro ano não se enquadraria com o trabalho que visava realizar devido aos alunos ainda estarem numa fase muito inicial da sua aprendizagem de inglês, fiquei responsável por uma turma do 3º ano, pois era a que melhor se ajustava em termos de

compatibilidade de horários entre mim, a minha colega de estágio e a professora cooperante. Esta turma é constituída por vinte e quatro alunos, catorze rapazes e dez raparigas. É caracterizada por ser uma turma com bastante entusiasmo pela aprendizagem, mas que por isso mesmo pode-se tornar bastante “faladora”. A turma tem alguns casos de alunos com medidas universais de suporte à aprendizagem, mais concretamente cinco alunos, entre eles, uma aluna diagnosticada no espectro de autismo, que apesar de apresentar muito sucesso nas aprendizagens, é uma aluna que requer uma maior atenção e alguma adaptabilidade, seja em atividades, testes, ou trabalhos para irmos de encontro às suas necessidades. Para além deste caso, a turma apresenta quatro casos de dislexia que também requerem testes, fichas de trabalho e outras atividades adaptadas. Ao longo da minha prática letiva pude verificar que é uma turma que demonstra grande entusiasmo e motivação ao aprender através de jogos e atividades gamificadas. Posso referir que isso foi justamente uma motivação adicional para mim, uma vez que pude levar recursos diferentes e inovadores em diversas aulas.

A sala de aula do terceiro ano previamente descrito tem ao seu dispor de cacifos individuais, onde os alunos colocam o seu material escolar, desde livros, cadernos, estojos, portefólios, bem como pertences pessoais. Num canto da sala está situada a biblioteca do aluno, onde existe uma estante com vários livros, um tipo de pavimento mais suave, e bancos almofadados para os alunos poderem terem um espaço relaxante e confortável para a leitura. Neste mesmo espaço da biblioteca existe um poster designado de “*Leiturómetro*”, uma estratégia gamificada criada pela professora titular, que serve como uma tabela de classificação, em que um pequeno papel plastificado com o nome dos alunos está colado no número de livros que esse aluno leu durante o ano letivo, de modo a incentivar os alunos para a leitura. Ao redor da sala, em todas as paredes, estão afixados trabalhos previamente realizados pelos alunos, posters relevantes para a aprendizagem, fotografias e estratégias de sala de aula. Uma outra estratégia de relevância a mencionar é mais uma estratégia gamificada criada pela professora titular da turma, com o intuito de manter o comportamento e atitudes desejadas durante a semana, mantendo o sentido de responsabilidade dos alunos. Cada aluno tem um pequeno cartão afixado na parede da sala com o seu respetivo nome, no início da semana, todos os alunos começam com cinco balões no seu cartão e, à medida que têm um comportamento menos adequado, desrespeitador ou perturbador, é-lhes retirado um balão, de modo aos alunos poderem visualizar o seu percurso ao longo da semana e refletir sobre o mesmo, ajudando também a professora a

manter os registos semanais do comportamento dos alunos, pois tal como refere Chou (2016) no seu "Octalysis Framework", os alunos treinam emocionalmente a reagir à perda a partir de pequenas perdas progressivas, e os balões, no meu ponto de vista, é um excelente exemplo disso. Dito isto, menciono outra estratégia de sala de aula intitulada de "StarChart", criada por mim, previamente referido no subcapítulo 1.3.2 *Recompensas* e que será posteriormente analisado, pois é um dos elementos essenciais para responder às questões de investigação deste trabalho. Penso que o facto de os alunos já estarem habituados a este tipo de estratégias gamificadas me motivou e ajudou na implementação da estratégia "StarChart".

A disposição da sala mudou várias vezes durante o meu percurso de estágio, mas sempre de forma flexível, para podermos fazer trabalhos de grupo, incentivando a ajuda e colaboração. A sala é bastante espaçosa e tem dois grandes quadros brancos, um deles com o projetor implementado, que me permitiu fazer bastantes atividades com jogos digitais.

2.4 Calendarização

Segue-se a calendarização deste trabalho, onde se encontram delineadas as diferentes etapas necessárias para a sua concretização. O meu estágio teve início no dia 26 de setembro e terminou no dia 6 de fevereiro, no entanto, os grupos focais foram realizados posteriormente, porque me interessava que os alunos tivessem já tido a oportunidade de se distanciar temporalmente das aulas de forma a poderem refletir globalmente sobre as mesmas de forma mais objetiva.

- 26 de setembro – primeiro contato com a instituição, com a professora cooperante e outros membros da comunidade para conhecer as instalações, os seus princípios, os seus objetivos e a sua pedagogia.
- 27 de setembro – início das aulas observadas.
- 9 de outubro – reunião com a Professora Doutora Patrícia Ferreira de orientação para a Prática de Ensino Supervisionado.
- 18 de outubro – primeira aula lecionada.

- Novembro – início da pesquisa e escrita do enquadramento teórico do trabalho.
- 16 de novembro – introdução da estratégia “StarChart” com a turma do 3ºB.
- 12 de dezembro – primeira aula observada pela Professora Doutora Patrícia Ferreira.
- 10 de janeiro – segunda aula observada pela Professora Doutora Patrícia Ferreira.
- 19 de janeiro – entrega da componente teórica do Relatório Final de Estágio
- 22 de janeiro – terceira aula observada pela Professora Doutora Patrícia Ferreira.
- 26 de janeiro – apresentação oral sobre a componente prática do Relatório Final de Estágio (análise de evidências empíricas relativas à experiência da prática profissional em contexto de estágio).
- Fevereiro – início da escrita da segunda componente do Relatório Final de Estágio relativa ao estudo empírico e análise de dados.
- 14 de fevereiro – reunião com a Professora Doutora Patrícia Ferreira para delinear as seguintes etapas do Relatório Final de Estágio.
- 29 de fevereiro – partilha do questionário sobre Gamificação e Competitividade no Ensino de Inglês a professores de inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico.
- 5 de março a 7 de março – realização dos grupos focais com os alunos do 3ºB.

3. ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados é crucial num trabalho de investigação, pois não basta apenas recolher informação sem olhar para esta com olhos interpretativos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), é preciso trabalhar os dados, organizá-los, sintetizá-los, procurar padrões e descobrir aspetos importantes que devem ser aprendidos e transmitidos aos outros.

Nesta fase, procederei, não só, à apresentação dos dados recolhidos e da forma como foram recolhidos, mas também à interpretação crítica e reflexiva dos mesmos, tentando procurar respostas para as questões de investigação previamente definidas.

Esta secção de análise de dados está dividida em três pontos principais, começando pela análise documental de planificações, notas de campo e diário de bordo onde apresentarei um relato daquilo que foi feito durante o percurso de estágio, nomeadamente nas aulas por mim lecionadas, juntamente com a análise crítica e reflexiva de algumas observações recolhidas como notas de campo consideradas relevantes para o tema da gamificação e competitividade na aprendizagem. De seguida, encontra-se a análise dos questionários direcionados a professores de inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico, de modo a perceber quais são as suas perceções acerca do tema. Por fim, apresentam-se reunidos os pontos de vista dos alunos acerca de aulas gamificadas e competitivas, procurando, assim, responder às questões de investigação, tendo em grande consideração as opiniões dos intervenientes mais importantes deste trabalho, os alunos, uma vez que é por estes que se procura fazer estudos e melhorar as práticas.

3.1 Análise documental (notas de campo e diário de bordo)

Durante o meu percurso de PES, tive a oportunidade de criar e desenvolver uma grande variedade de jogos e atividades gamificadas. Em virtude disso, nesta secção do Relatório Final de Estágio encontra-se, num tom descritivo-reflexivo, uma análise de algumas observações retiradas em notas de campo e escritas no diário de bordo consideradas relevantes para o objetivo do trabalho.

Penso que devo começar por um dos principais projetos desenvolvidos durante o estágio, que pretende obter respostas relativamente ao tópico das recompensas no ensino, intitulado de “StarChart”, previamente demonstrado no subcapítulo – 1.3.2 Recompensas. Esta estratégia gamificada foi introduzida na minha segunda aula lecionada com a turma 3^ºB com a finalidade de construir um sistema de recompensas que promovesse a motivação e aprendizagem dos alunos. Dito isto, as observações e dados recolhidos sobre as estrelas levam-me a acreditar que estas trazem benefícios para os alunos, uma vez que demonstravam um notável entusiasmo e expressada felicidade quando eram eles a colocar a estrela na cartolina, concluindo assim que os alunos atribuem um simbolismo positivo às estrelas. Devo acrescentar que, muitas vezes, os alunos quando me viam a chegar à instituição ou à sala de aula perguntavam-me se podiam ser eles a colocar a estrela na aula, ou até mesmo, no final da aula, quando alguns alunos recebiam a estrela, muitos outros perguntavam se podiam receber uma também. No entanto, isto levanta outra questão, apesar de saber que os alunos gostam bastante de receber e colocar estrelas na cartolina, até que ponto estas atuam como uma motivação? Pude constatar, com alguns alunos, segundo os seus comentários de natureza semelhante, por exemplo, “andará, acaba isso, senão o nosso grupo vai ficar sem estrela”, que as estrelas podiam atuar como uma motivação para acabar determinadas atividades, contudo, na base da observação não consegui captar mais comentários ou reações que me levassem a poder tirar conclusões, para além disto e da efusiva vontade dos alunos receberem estrelas. Dito isto, no subcapítulo 3.3 que se segue, foi-lhes perguntado diretamente nos grupos focais, se as estrelas os motivavam para conseguir chegar a um maior entendimento.

Figura 7- Estratégia “StarChart” completa.



Devo referir que quando lhes foi apresentado o “StarChart”, no início do meu percurso de estágio, ficou combinado que se a cartolina conseguisse ficar preenchida de estrelas até ao final das minhas aulas, toda a turma recebia uma recompensa. Desta forma, tentei implementar a ideia de que estão a receber estrelas individuais, mas para fazer conjunto de um todo, por outras palavras, competimos uns contra os outros, mas também estamos a competir como turma para um objetivo em comum. Assim que o “StarChart” ficou completo, toda a turma recebeu uma medalha com uma estrela, numa cerimónia de entrega de prémios, que alegremente deixaram no peito o resto do dia.

Dividir atividades gamificadas em níveis foi algo que implementei nas minhas aulas lecionadas, visto que, segundo Zichermann e Cunningham (2011), estes, aquando encadeados, dão um sentido de direção e propósito aos alunos. A Figura 3, do subcapítulo 1.3.4 – Mistério, curiosidade e imprevisibilidade, é um dos exemplos que irei analisar mais profundamente, uma vez que foi uma atividade em que surgiram algumas anotações relevantes retiradas em notas de campo. Esta atividade foi realizada no âmbito da aprendizagem dos animais com uma vertente multicultural e dispunha de três diferentes desafios. A cartolina da Figura 3 foi colocada no quadro no início da aula e a turma foi dividida consoante os grupos das suas mesas de trabalho, neste caso, as mesas estavam distribuídas em grupos de quatro a seis elementos, com vista a trabalhar a colaboração, um dos objetivos pedagógicos primordiais da instituição. Cada grupo ficou responsável por um diferente país e o primeiro desafio era fazer a descrição de dois animais específicos do país que lhes foi atribuído. À medida que os grupos iam acabando a descrição dos animais, constatei que imediatamente queriam começar a fazer o segundo desafio, mostrando-se curiosos e investidos na aula, verificando o que nos diz Raymer (2011), pois foram produzidos maiores níveis de envolvimento, devido ao elemento de incógnita criado. Devo referir que, durante este primeiro desafio, um grupo estava barulhento e perturbador, e por isso, foi-lhes retirada a estrela que lhes era designada com a possibilidade de a recuperar. Foi visível uma mudança de comportamento em alguns membros do grupo que entre si se responsabilizaram a apresentar uma melhor postura de modo a conseguir recuperar a estrela, verificando assim, as estrelas a serem uma motivação para os alunos terem um comportamento adequado e terminarem a tarefa. Assim que todos terminaram o primeiro desafio, muitos se voluntariaram para desvendar o próximo, que consistia em cada grupo ler a descrição dos animais que descreveram no primeiro desafio, enquanto o resto da turma tentava adivinhar. Neste desafio foi introduzida uma vertente

de competição, e imediatamente observei algumas reações e comentários que me levaram a considerar que esta turma do 3º ano era bastante competitiva, uma vez que começaram a esconder os pequenos papéis onde tinham feito a descrição bem como começaram a tentar “espreitar” para os papéis dos outros grupos e houve alguns elementos a tentar enganar outros, fingindo que estavam a falar sobre outro animal. Dito isto, verifiquei que alguns alunos se podiam enquadrar na categoria “conquistadores” dos tipos de jogadores, uma vez que mostraram vivamente querer ganhar, o que me fez implementar mais estratégias de competição e variá-las ao máximo para verificar se o mesmo se verificava. De um modo geral, a turma manteve um espírito competitivo semelhante ao longo das diferentes atividades, porém, nunca observei provocações ou qualquer reação negativa entre vencedores e vencidos. Para complementar, pensei numa outra atividade que consistia em jogar em pares um jogo da memória digital projetado no quadro de imagens com as respetivas palavras. Enquanto um par jogava, os restantes alunos eram responsáveis por contar quantas tentativas foram necessárias para completar o jogo para ver que par conseguia acabar em menos tentativas, sendo esse par o vencedor de uma estrela. Mesmo quando estes efusivamente contavam as tentativas dos seus colegas, estavam a ser dadas ao mesmo tempo ajudas voluntárias quando estes aparentavam mais dificuldade, verificando-se assim um companheirismo competitivo, que também foi evidenciado em outros momentos, principalmente em jogos de adivinhas, em que os alunos, sem relevar a resposta, davam dicas, prevalecendo a entreajuda.

Uma outra observação presente no meu diário de bordo e que é relevante mencionar prende-se com o facto de que, a fim de promover um ambiente de competitividade saudável, todos os alunos devem ter a oportunidade de jogar, mas se tal não for possível, devemos envolver os restantes alunos enquanto os seus colegas estão a jogar. Isto consegue-se, por exemplo, pedindo-lhes para fazer a contagem de pontos, como já foi referido, responder a um quiz sobre o jogo ou até mesmo entrar num “roleplaying” em que os alunos podem fazer de árbitros, treinadores, ajudantes, apoiantes, entre outros.

Em momentos de observação não estruturada, verifiquei que as atividades que promoviam a competição aumentavam significativamente o nível de envolvimento dos alunos, uma vez que estes revelavam entusiasmo, animação e atenção para resolver atividades, sendo que os mesmos, num momento não gamificado, apresentavam uma postura mais passiva para executar as mesmas tarefas.

Segundo as minhas observações, elementos como recompensas e competição aumentaram a motivação extrínseca dos alunos. Segundo Alsawaier (2018), estes elementos atuam como uma forma de induzir o aluno a alcançar o objetivo principal, que passa essencialmente pelo sucesso na aprendizagem, aumentando assim a motivação intrínseca relacionada com a superação de desafios. Contudo, com esta análise surge-me outra questão relacionada com o facto de alguns alunos que não conseguirem vencer, seja a recompensa ou um nível, levando-me assim a questionar como é que se sentem face à competitividade e como apresentam possíveis reações negativas face à derrota, o que será mais tarde explorado no ponto 3.3 na análise dos grupos focais.

3.2 Questionários aplicados a professores de inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico

Neste ponto, proponho-me a apresentar e analisar os dados obtidos através de um inquérito aplicado através de um questionário online a professores de inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico de modo a perceber os seus pontos de vista acerca da gamificação e competitividade no ensino de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente sobre recompensas e competitividade, para ir de encontro àquelas que são as questões de investigação deste trabalho.

O inquérito por questionário permite-nos, com o recurso a técnicas probabilísticas, assegurar a representatividade dos resultados, com a finalidade de proceder a inferências e generalizações (Batista, Rodrigues, Moreira, & Silva, 2021). Dito isto, neste questionário, procurei estabelecer padrões com possíveis respostas e desafios às questões de investigação.

Este questionário contou com as perceções de dezassete participantes pertencentes ao grupo 120 – Inglês (1º Ciclo) que, voluntária e anonimamente, participaram neste estudo acerca da gamificação e competitividade no ensino, permitindo-me assim chegar a algumas conclusões. Devo referir que já foram feitos estudos e recolhidos dados neste campo da gamificação, no entanto, tentei de forma individualizada aprofundar o meu conhecimento sobre o tema, uma vez que ainda se encontra um pouco limitado, especialmente no tópico da competitividade no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Optei por iniciar o questionário perguntando a idade e o grau académico dos participantes, com a finalidade de verificar se existe alguma correlação entre a idade e grau académico e o seu conhecimento e percepções acerca de alguns tópicos da gamificação, bem como possíveis práticas de atividades gamificadas competitivas. Esta ligação será mais tarde analisada neste mesmo subcapítulo.

A maioria dos participantes têm idades compreendidas entre os 40-50 anos (52,9%), seguindo-se das idades entre os 20-30 anos (23,5%) e apenas um participante nas categorias 50-60 e mais de 60 anos. Relativamente aos seus graus académicos, 88,2% detêm de um mestrado (15 participantes), havendo um participante com uma licenciatura e um participante com um doutoramento, tal como se pode verificar nos seguintes gráficos 1 e 2.

Gráfico 1: Idade dos participantes

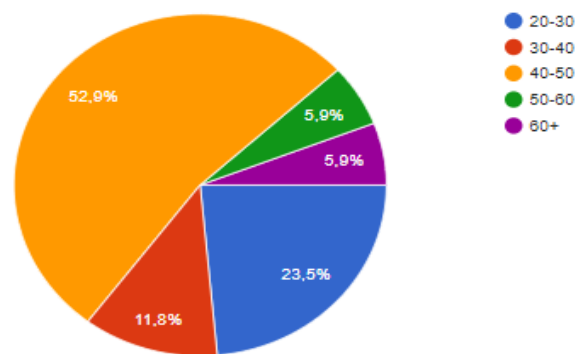
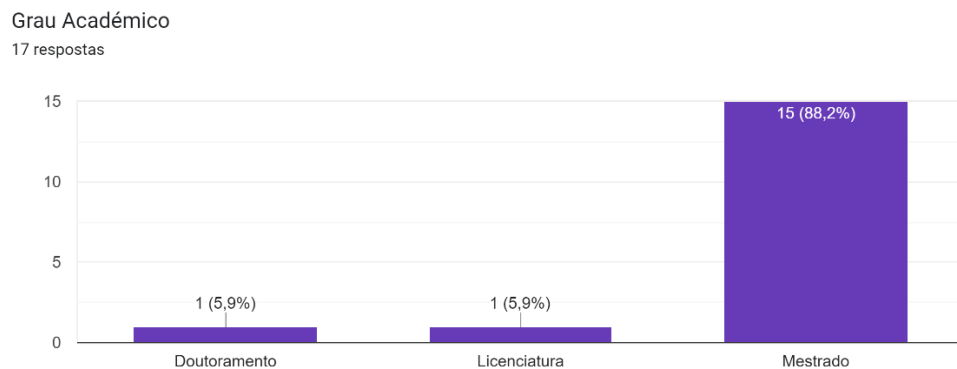


Gráfico 2: Grau académico dos participantes



“O que entende por gamificação?” é a primeira pergunta do questionário relacionada com o tema da gamificação e é uma questão introdutória de modo a perceber o panorama que se enquadra a gamificação à luz dos pontos de vista dos 17 docentes do grupo 120 – inglês. A partir das respostas fornecidas, que se encontram em anexo, organizei-as consoante o seu grau de semelhança, em três categorias de análise:

- a) Transmite um conhecimento considerável acerca da gamificação.
- b) Percebe, com algumas limitações, o que é a gamificação.
- c) Associa a gamificação apenas a jogos.

Após uma análise das respostas obtidas, considerei que 7 participantes se encontram inseridos na categoria a), 5 na categoria b) e 5 na categoria c). Mesmo tendo em consideração que o tamanho da amostra, comparando com o número de docentes do grupo 120 – inglês, é bastante limitado, estes dados permitem-nos chegar à conclusão de que, tal como refere Fortunato (2017), a gamificação ainda se encontra bastante associada apenas à utilização de jogos, neste caso 29% dos participantes associaram o termo gamificação a “jogos digitais”, “ensinar através de jogos” ou “utilizar jogos lúdicos nas aulas”.

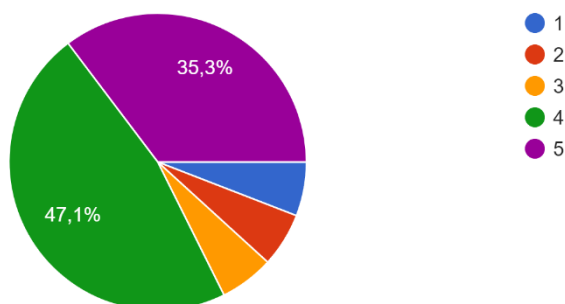
Relativamente à categoria b), os participantes caracterizaram a gamificação como, por exemplo, “estratégias de jogo para fins educativos”, que apesar de considerarem que a gamificação não depende exclusivamente na utilização de jogos, demonstram um conhecimento limitado, pois não se referem à aplicação dos elementos de jogo a contextos de não-jogo. Apesar das respostas serem de carácter aberto, estas estão concentradas em apenas uma frase, o que por si só, já é uma indicação sobre o entendimento limitado sobre um assunto. Ainda assim, consegui identificar que 7 participantes indicam que a gamificação não depende de jogos, mas sim da aplicação de contextos, regras e elementos de jogo a qualquer atividade de não-jogo, por exemplo, “uma abordagem que consiste na aplicação de dinâmicas do mundo dos jogos (pontos, papéis, prémios)”. Estes dados permitem-me concluir que o termo “gamificação” ainda não se encontra bem assimilado pelos professores, uma vez que os dados que se seguem comprovam que os mesmos professores que associam a gamificação meramente a jogos, utilizam elementos de jogo nas suas aulas, ou seja, não consideram, por exemplo, atribuição de pontos e recompensas, como uma estratégia gamificada.

O gráfico que se segue ilustra a frequência com que os participantes utilizam jogos ou atividades gamificadas com os seus alunos.

Gráfico 3- Frequência na utilização de jogos ou atividades gamificadas

2. Numa escala de 1 a 5, o quão frequente utiliza jogos ou atividades gamificadas com os seus alunos? 1- Raramente; 5 - Bastante frequente

17 respostas



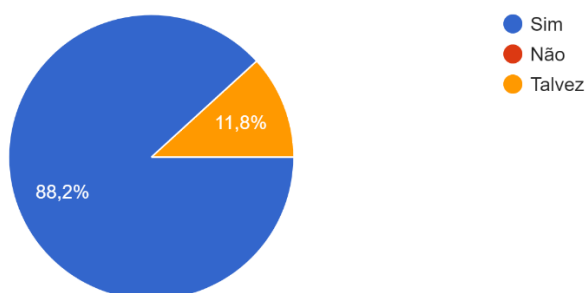
A análise deste gráfico apresenta algumas limitações, uma vez que 29% apresentam uma conceção errada acerca da gamificação e outros 29% uma conceção reduzida e isso leva-nos a crer que a interpretação da pergunta pode estar associada a essa mesma conceção errada. Mesmo tendo isto em consideração, podemos concluir que grande parte (82,4%) dos participantes opta pela utilização de jogos nas suas aulas frequentemente ou com bastante frequência. A questão 2.1 do questionário "Por favor, dê alguns exemplos de jogos ou atividades gamificadas que realiza com os seus alunos" leva-me a concluir que quizzes são os jogos predominantes, pois foram mencionados 10 vezes (59%) sendo o *Kahoota* aplicação com maior preferência. Dos 17 participantes, 7 mencionaram elementos de jogo, o mesmo número de participantes assinalados na categoria a) acima discutida, na sua resposta à questão 2.1, como por exemplo, recompensas, o conteúdo que se segue.

A questão número 3 e 3.1, tem como finalidade procurar respostas a uma das minhas questões de investigação ("Em que medida os sistemas de recompensas são benéficos para a motivação dos alunos?"). O seguinte gráfico da questão número 3 constata o ponto de vista dos professores em relação às recompensas e motivação dos alunos.

Gráfico 4- Sente que recompensas são benéficas para a motivação dos alunos?

3. Sente que recompensas (pontos, autocolantes, prémios...) são benéficos para a motivação dos alunos?

17 respostas



Dos 17 participantes, nenhum considerou que as recompensas não trazem benefícios para a motivação dos alunos e apenas dois mostraram alguma apreensão ou dúvida, enquanto a grande maioria (15 participantes) consideram que as recompensas motivam os alunos. Esta predominância percentual leva-me a concluir que estes professores de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico já evidenciaram resultados positivos na motivação dos alunos, quando utilizam recompensas, logo estas podem surgir como uma componente motivacional para os alunos. A análise às respostas da questão 3.1 – “Se utiliza recompensas, em que situações e porquê” – apresenta alguns exemplos de como podem ser utilizadas as recompensas para as motivações dos alunos.

Devido à vasta variedade de respostas e exemplos bastante específicos, torna-se demasiadamente complexa a tentativa de fazer uma sintetização e agrupar os dados de modo a fazer uma categorização e obter respostas conclusivas. No entanto, os participantes apresentam alguns exemplos que me parecem relevantes mencionar, começando pela recompensa como um reforço positivo. Alguns professores mencionam que utilizam um reforço positivo em forma de recompensa quando os alunos executam as tarefas com empenho ou concluem uma etapa, ou num termo mais gamificado, um nível. Houve bastantes professores que referiram o uso de recompensas como incentivo para o envolvimento nas atividades, alguns destes referindo que é uma forma de desenvolver resiliência, para que haja motivação para não desistir. A grande maioria dos participantes não especificaram quais recompensas utilizam, no entanto, três professores mencionaram que utilizam a atribuição de pontos, sendo os pontos um dos elementos mais

básicos e utilizados nas recompensas e tal como constata Dichev e Dicheva (2017), são a forma mais simples de fornecer feedback instantâneo, o que me leva a referir que nas respostas obtidas foi mencionado a utilização de recompensas como forma de aferição pelo desempenho do aluno. Um participante deu o exemplo da “ClassDojo” para a atribuição de recompensas, uma aplicação previamente referida, e que de acordo com o estudo de Hursen e Bas (2019), é uma aplicação que fornece um sistema de feedback através da atribuição ou dedução de pontos em tempo real, tornando-se assim uma excelente opção para fornecer feedback, seja ele de aprendizagem ou de comportamento.

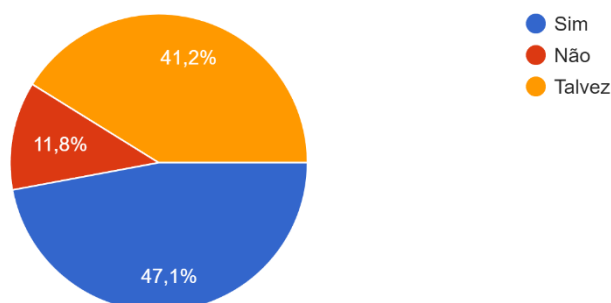
É igualmente importante mencionar alguns aspetos negativos que as recompensas podem trazer para a aprendizagem. Entre eles, é referido que quando a recompensa é muito significativa, os alunos podem esquecer todo o processo de aprendizagem de determinada tarefa apenas para conseguir chegar à recompensa e em conformidade, outro participante refere que as crianças atualmente tendem a estar demasiadamente focadas em prémios monetários, por exemplo. Dito isto, penso que seja necessário estabelecer recompensas equitativas ao tamanho da tarefa, por outras palavras, se o tempo, esforço e dificuldade da tarefa for baixa, utilizar uma recompensa igualmente baixa, pois tal como nos diz Chou (2016) a motivação para alcançar algo é proporcional ao tempo e esforço que foi investido na tarefa.

A pergunta seguinte é relativa à competitividade entre os alunos na aprendizagem, tal como pode ser visto no seguinte gráfico.

Gráfico 5- Acredita que a competitividade entre alunos é benéfica para a aprendizagem?

4. Acredita que a competitividade entre alunos é benéfica para a aprendizagem?

17 respostas



Consoante os dados que o gráfico 5 nos revela, é notória a disparidade entre as perceções dos participantes relativamente às recompensas e à competitividade. Apesar de uma percentagem significativa expressar que acredita que a competitividade entre alunos é benéfica (47.1%), 7 participantes apresentam as suas dúvidas e 2 acreditam que não é benéfica. Estas opiniões um pouco divididas, de certa forma, apresentam uma relação coincidente com os estudos já conduzidos, que foram referidos no enquadramento teórico deste trabalho, onde são apresentadas algumas vantagens, como o aumento da motivação intrínseca segundo Tauer e Harackiewicz (2004), mas também desvantagens, tal como a comparação social apresentada por Dichev e Dicheva (2017), da competitividade.

A questão 4.1 – “Por favor, justifique a sua resposta.” – ilusiva à questão 4, permite-nos perceber de forma mais aprofundada o ponto de vista dos participantes. De forma sintetizada, os 8 participantes que responderam “Sim” na questão 4, referem que acreditam que a competitividade é um motor para a motivação, pois na competitividade, os alunos tendem a maximizar o seu foco e capacidades para conseguirem ganhar, mencionado que os jogos e a competitividade fazem parte do universo das crianças. Acrescentam que quando os alunos perdem, ganham motivação para praticar e evoluir, pois não querem voltar a perder e o mesmo se pode dizer dos que ganham, uma vez que querem continuar a ganhar. Para além disso, é mencionado que a competitividade existe no mundo real, no mundo para qual estão a crescer e têm de estar preparados para lidar com a perda e regular as suas emoções, pois ao longo da sua vida nem sempre vão ganhar. Relativamente aos 7 participantes que manifestam ter dúvidas em aos benefícios da competitividade entre alunos, estes acreditam que a competitividade pode ser um “pau de dois bicos”, pois tanto pode motivar um aluno, bem como desmotivá-lo. Mencionam que as crianças devem aprender umas com as outras e a competitividade pode ser um meio que causa gozo aos perdedores e rivalidade desnecessária. Revelam, também, que os competidores, neste caso, os alunos, devem estar em pé de igualdade para que estes não se sintam injustiçados. Num modo geral, apoia a competitividade se esta for amigável e saudável. Os dois participantes que não acreditam que a competitividade traz benefícios para os alunos manifestam que os alunos já estão habituados à competitividade noutras áreas e que o essencial é ensinar os alunos que ganhar não é importante, mas sim participar. Para além disso, é mencionado que os alunos devem exercer a competição contra si próprio, considerando que não é benéfico competir entre colegas.

Segundo a minha interpretação crítica e reflexiva dos dados recolhidos das questões 4 e 4.1 do questionário, considero que, para a competitividade ser benéfica e funcionar como um motor para a motivação, esta tem de ser promovida de forma justa para combater quaisquer desigualdades ou, por outras palavras, para não fazer que sejam sempre os mesmos a ganhar e a perder, é importante que se façam atividades competitivas em grupos, pois segundo Sailer, Hense, Mandi e Klevers (2013), discrepâncias são niveladas e o sentimento de vitória ou de derrota é partilhado, promovendo o companheirismo, eliminando assim sentimentos negativos individuais, o que nos leva à próxima e última pergunta do questionário.

A pergunta número 5 tem como intuito descobrir que técnicas são usadas para combater sentimentos negativos em relação à derrota na competitividade e está formulada da seguinte forma: “Como trabalha, ou acha que devem ser trabalhadas as reações negativas dos alunos (tristeza, raiva, desânimo...) quando estes são derrotados num jogo?”.

Segundo uma leitura analítica das respostas a esta questão, que se encontram em anexo, posso concluir que as respostas dadas foram de carácter bastante idêntico e quase todos os participantes mencionam o diálogo como o melhor método de modo a trabalhar reações negativas, é importante validar estas reações dos alunos e fazer com que se sintam confortáveis para exprimir o que sentem, para que seja feita uma regulação das emoções, realçando que perder e errar faz parte do processo de aprendizagem e independentemente de se sair perdedor ou vencedor num jogo, a aprendizagem é a verdadeira vitória, juntamente com o divertimento e a participação. É também referido que é importante dar mais oportunidades aos alunos para que possam jogar de novo e conseguirem ganhar, mas vincando que a evolução é mais importante do que alcançar o primeiro lugar numa competição.

Em suma, a análise dos dados deste questionário permite-me concluir que não há qualquer correlação entre a idade dos participantes e as suas perceções acerca da gamificação e competitividade, pois não foram identificados padrões nas suas respostas que o possam constatar. Consecutivamente, entendo que a noção de gamificação ainda se encontra associada somente aos jogos, apesar de haver um entendimento considerável acerca do tema, realçando assim a importância da formação contínua de professores. Posso afirmar que também não é possível encontrar padrões relativamente ao seu grau académico uma vez que 88.2% dos participantes encontravam-se mesma categoria (Mestrado).

De seguida, posso concluir que as recompensas trazem bastantes benefícios para a motivação dos alunos, uma vez que 88.2% dos participantes demonstram exemplos que o comprovam, por exemplo, a recompensa como incentivo à participação e envolvimento, enquanto nenhum participante mostrou ter uma conceção oposta.

Por fim, relativamente ao tópico da competitividade, é possível constatar que ainda é necessário investigar em que pontos a competitividade pode estar incluída na aprendizagem de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo um deles a competição entre grupos uma das opções mais “saudáveis” que a competição tem para oferecer, dialogando com os alunos que sentimentos negativos face à derrota são válidos e o que é verdadeiramente importante é evoluir e aprender.

3.3 Análise dos grupos focais realizados com os alunos

Durante o meu percurso de estágio, não só nas aulas que lecionei, mas também nas aulas que observei da professora cooperante, pude recolher bastante informação através notas de campo em relação às posições dos alunos acerca da gamificação e competitividade, tal como pude referir no ponto 3.1. Algumas destas observações despertaram alguma curiosidade que levou ao surgimento de outras questões adicionais que me pareceram pertinentes desenvolver em grupos focais, de modo a perceber mais sobre o que os alunos pensam, pois são eles a principal razão do porquê de se fazer estudos e melhorar práticas e, na minha opinião, não faria sentido fazer este estudo de investigação-ação sem tentar perceber como é que os alunos se posicionam em relação ao que está a ser investigado, e a partir daí, analisar, interpretar e chegar a conclusões, juntamente com os outros dados recolhidos.

Fazer grupos focais com crianças requer outro tipo de considerações, para estas se sentirem confortáveis para a partilha de ideias. Para isso, agi em conformidade com um estudo conduzido por Silva e Fortunato (2021) sobre grupos focais, que nos conta que o local onde são realizados os grupos focais deve ser um local conhecido e confortável para não causar qualquer ansiedade, por isso, realizei-os na biblioteca da sala de aula, que já foi descrita previamente, local onde os alunos e o investigador estavam sentados nos bancos almofadados formando uma roda. Para além disso, os autores mencionam que é crucial mostrar aos alunos que se trata de uma sessão informal, defendendo que o início da discussão, após uma breve introdução sobre o que vai ser feito, deve ser de carácter espontâneo e divertido, de modo a vencer quaisquer barreiras iniciais.

Dos vinte e quatro alunos da turma do 3º ano, foi-me dada a autorização dos encarregados de educação de vinte e dois alunos para realizar os grupos focais, por isso optei por organizar quatro diferentes grupos, dois deles com cinco alunos e outros dois com seis alunos. Numa primeira instância, pensei em distribuir os alunos de modo a ter uma distinta variedade de “tipos de jogadores”, ou seja, tentar que cada grupo tivesse um matador, um conquistador, um explorador e um socializador, tendo por base as minhas observações que me permitiram esboçar uma categorização de cada tipo de jogador entre os alunos do 3ºB, de modo que existissem opiniões divergentes e “choque” de ideias, sendo o grupo focal um momento de debate entre os

alunos sobre algumas questões particulares. No entanto, não consegui concretizar esta ideia, pois não foi possível realizar os grupos focais durante o período letivo, ou seja, tive de os realizar depois do tempo de aula, pedindo prévia autorização aos encarregados de educação para que os seus educandos pudessem permanecer cerca de quinze a vinte minutos depois das aulas, disto isto, tive de trabalhar consoante os horários possíveis dos alunos, o fez com que existissem alguns grupos focais onde os alunos partilhavam de ideias bastante semelhantes e houve poucas opiniões divergentes.

Seis perguntas desenham o principal esboço destes grupos focais, pois, como é da natureza dos grupos focais o diálogo e a exposição de pensamentos, dados emergentes também foram bem-vindos, uma vez que há comentários que geram outras perguntas que não tínhamos previamente considerado. No entanto, é relevante mencionar que estes grupos focais tinham uma duração de cerca de quinze minutos, sendo importante balizar os pontos e objetivos principais.

Seguem-se as perguntas.

- 1- Qual foi o jogo que mais gostaram de jogar nas minhas aulas?
- 2- Vocês gostam de receber estrelas? São importantes para vocês? Porquê?
- 3- Quando faço atividades com estrelas, vocês ficam mais motivados para concretizar as tarefas ou ganhar os jogos?
- 4- Vocês gostaram das atividades e jogos que competiam contra os vossos amigos?
Justifiquem.
 - 4.1 – Preferem mais competir sozinhos, em pares ou em grupo?
- 5- O que é mais importante para vocês na competição: Ganhar, aprender ou divertir?
Classifiquem do que consideram mais importante ao menos importante.

6- Ficam com sentimentos negativos (tristeza, raiva, desânimo) quando perdem um jogo ou é-vos indiferente? Justifiquem.

Como foi referido anteriormente, a questão inicial deve ter como objetivo quebrar quaisquer barreiras de ansiedade para que os alunos se sintam confortáveis para o início da partilha de ideias. Dito isto, e como realizei uma grande variedade de jogos e atividades gamificadas, decidi começar por perguntar que jogos gostaram mais de jogar durante a minha prática de estágio, de modo a perceber se é possível encontrar um padrão de tipo de atividades que os alunos preferem. Após a realização e análise dos dados destes grupos focais, consegui chegar à conclusão de que os alunos preferiram três jogos específicos em grande abundância, entre eles, o bingo, jogos da memória digitais e a aula gamificada dividida em três desafios exemplificada na figura 3 e previamente descrita no subcapítulo 3.1. Dito isto, posso afirmar que a partir desta questão não foi possível encontrar um padrão em jogos de que os alunos gostam, uma vez que o bingo foi realizado individualmente com cartões físicos, os jogos da memória foram feitos a partes no computador e o jogo em que tinham de completar os três desafios para ganhar estrelas foi realizado em grupos de quatro a seis alunos, em que consistia na descrição de animais e tentativa de adivinhar os animais dos outros grupos, sendo os três jogos preferidos de caráter bastante distinto. Enquanto muitos outros jogos também foram mencionados, penso que seja relevante referir que os *Kahoots* raramente foram mencionados, apenas foram por dois alunos, alunos estes que normalmente eram os vencedores ou elementos do pódio dos *Kahoots*, o que me leva a concluir que ver o seu nome no topo das tabelas de classificação é algo que os alunos consideram significativo, no entanto, a grande maioria que não consegue ganhar, nem chegar ao pódio não considera o Kahoot como algo com que simpatizem, o que me leva a citar um comentário de um aluno dito num grupo focal, “não gosto nada de kahoots porque nunca consigo ganhar”.

Passando à questão número 2 destes grupos focais, os alunos, de forma unânime, disseram que gostavam de receber estrelas, mas nem todos as consideraram necessariamente importantes. Os alunos consideraram que as recompensas, neste caso as estrelas para colocar no *StarChart*, apresentam algum simbolismo, como por exemplo, vários alunos mencionaram o facto de estar associado ao bom comportamento e a grande parte concordou que estas representam que desempenharam um bom trabalho na realização das atividades e viam as

estrelas como uma conquista em terem conseguido resolver tudo o que era pretendido. Um aspeto notável a considerar é o facto de em nenhum grupo focal associaram o facto de ganhar estrelas a ganhar um jogo competitivo, o que me leva a crer que ganhar jogos não é tão importante como o sentimento de conquista referido pelos alunos. Na mesma linha de pensamento, um aluno referiu-se à estrela como uma luz de presença, pois está lá para o aluno como uma ajuda. Juntamente com esta ideia predominante, as estrelas como fonte motivacional também foram bastante discutidas em todos os grupos focais nesta questão número dois. Os alunos explicaram que as estrelas geram motivação e encorajam a realização das tarefas e a aprendizagem. Realço que os alunos transmitiram este pensamento antes da questão número 3, que é relativa à motivação, o que me leva a concluir que as estrelas realmente atuaram como uma fonte motivacional para os alunos. Dito isto, passando à questão número 3, todos os alunos concordaram que as estrelas fornecem motivação, no entanto, quatro alunos referiram que relativamente à recompensa por ganhar jogos, estes não ganham motivação adicional para serem os vencedores do jogo, referindo que acreditam que dá mais motivação aos rapazes porque eles gostam mais de competir. Curiosamente, pude constatar esta afirmação pois bastantes rapazes responderam a esta questão com alguma euforia dizendo “óbvio” enquanto as raparigas não demonstraram entusiasmo adicional face a receber estrelas por ganhar jogos. Devo acrescentar que ao longo do percurso de estágio, pude observar que esta ideia se verifica nesta turma do 3ºB, no entanto, o tamanho da amostra de participantes é demasiado pequeno para poder generalizar e tirar conclusões mais assertivas e abrangentes.

Relativamente à questão número 4, 19 alunos mostraram que gostam de competir contra os seus colegas e 3 alunos responderam que não gostam. Os alunos que responderam que não, revelaram que a competição não deve ser feita contra os amigos, uma vez que não querem ver os amigos perder ou compararem-se a eles. Dos 19 alunos que responderam que sim, alguns revelaram que para gostarem de competir, a competição tem de ser justa e os jogos devem ser preparados para que todos possam ganhar. Para além disso, expressaram que as recompensas devem ter pouco valor para que os que não vencem não fiquem tristes. No entanto, em grande maioria, os alunos demonstraram gosto por competir, realçando que a competitividade dá adrenalina e motiva-os a evoluir, respondendo com bastante animação.

Passando à questão 4.1, relacionada com a anterior, foi perguntado aos alunos se preferem competir individualmente ou em grupo, sendo que 7 alunos preferem competir

individualmente, 11 em grupo e 4 sem preferência. Estas preferências dependem da individualidade de cada aluno, dito isto, acredito que é importante identificar os tipos de jogadores, segundo Zichermann e Cunningham (2011), que se estão presentes em cada turma, de modo a realizar atividades competitivas que vão de encontro às preferências dos alunos. Neste caso, como já foi previamente referido no subcapítulo 3.1., foram observadas características que me levam a deduzir que a turma é maioritariamente “conquistadora” e “socializadora” no espectro do tipo de jogadores, por isso, elaborar jogos com recompensas em grupo pode ser uma das melhores opções a desenvolver com a turma, variando com alguns jogos de competição individual, pois apesar de haver uma maior preferência em competir em grupo, 32% preferem competir individualmente.

A questão número 5 destes grupos focais pretende identificar o que os alunos consideram mais importante destas três componentes da competitividade: ganhar, aprender, divertir. Dos 22 alunos que participaram nestes grupos focais, todos colocaram ganhar em último lugar no grau de importância, resultado que não esperava tendo em conta da perceção que tinha da turma como sendo uma turma significativamente competitiva. Em todos os quatro diferentes grupos focais houve alguma reflexão para encontrar o que consideravam mais importante, entre aprender ou divertir, chegando à conclusão de que grande maioria não conseguiu estabelecer qual era a mais importante, considerando aprender e divertir agrupado num só e empatado em primeiro lugar, uma vez que “se ganhares e não te divertires a aprender, não faz sentido”. No entanto, alguns alunos mencionaram que ganhar também é importante para eles, pois é uma forma de validar o seu esforço e conhecimento, só que o divertimento e aprendizagem é mais valorizado, citando um aluno “devemo-nos divertir e aprender com espírito competitivo”, o que no fundo é o que se pretende num ambiente de competitividade saudável.

Tal como no questionário, a última questão está relacionada com as reações negativas face à derrota em jogos. A grande maioria dos alunos (81%) mostrou-se indiferente face a perder nos jogos, dizendo que o importante é participar e divertir. Após uma categorização das respostas obtidas, posso afirmar que metade destes mesmos alunos olham para a derrota e para o erro como uma motivação para evoluir, pois sabem o que fizeram de errado e para a próxima vez que jogarem já vão ter uma melhor prestação. A outra metade não demonstra reações negativas pois os alunos sentem-se felizes ao ver que os amigos ganharam e ficam contentes por eles. Os quatro alunos, que revelaram ter sentimentos negativos quando perdem, expressam que ficam tristes

pois sentem que são sempre os mesmos a ganhar e que também ficavam felizes se tivessem a oportunidade de ganhar. Estas respostas vieram de alunos que aparentam ter mais dificuldades na aprendizagem, por isso, para evitar reações e sentimentos negativos, penso que é importante criar subníveis, adaptar jogos ou fazer jogos em grupo de modo a nivelar discrepâncias, para que quem aparenta mais dificuldades também sentir que é capaz de triunfar.

Para concluir, com a finalidade de responder às questões de investigação, a análise crítica destes grupos focais permite-me concluir que as recompensas, neste caso as estrelas do “StarChart” geram motivação nos alunos pois incentiva-os a trabalhar, evoluir e a procurar o sentimento de conquista e que a competitividade, para ser benéfica, deve ser justa para que, independentemente do conhecimento e capacidades, todos possam ter a possibilidade de ganhar. Sublinho, assim, a importância do planeamento destas atividades gamificadas, irem ao encontro de todas as necessidades e características dos alunos, promovendo um ambiente inclusivo. Acrescento que é fundamental não só dar mais valor à aprendizagem no planeamento de atividades gamificadas, mas também transmitir aos alunos que a aprendizagem e divertimento deve ser o que realmente importa, não deixando de fomentar um pouco de espírito competitivo, uma vez que como foi possível verificar, tanto na análise documental, bem como na interpretação crítica das respostas dos alunos nestes grupos focais, um aumento no envolvimento dos alunos nas tarefas. É também relevante assinalar que é essencial identificar as preferências dos alunos de modo a criar atividades gamificadas que se enquadrem com as individualidades da turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Relatório Final de Estágio e todo o trabalho realizado à volta deste percurso, permitiu-me, não só atingir uma maior compreensão acerca da gamificação e da competitividade no Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, mas também me permitiu evoluir neste imenso mar que embarco. Durante a minha PES, tive a oportunidade de evoluir e “maturar” como professor, mas fundamentalmente, como pessoa. Há ensinamentos universais em cada área, e nesta jornada pude desenvolver competências que levarei para a vida, desde criatividade, responsabilidade, resiliência, resolução de problemas até, essencialmente, o que considero mais importante, a aprender a aprender, tornando-me assim também um permanente aluno. O processo de reflexão é essencial no papel de professor, e foi com grande entusiasmo que me impulsionei a investigar mais sobre um tema que me fascina, tornando toda esta experiência de investigação-ação bem mais enriquecedora. Dito isto, centro-me, novamente, nas questões de investigação que foram propostas para este trabalho:

- 1) Em que medida os sistemas de recompensas são benéficos para a motivação dos alunos?
- 2) Quais são os benefícios e limitações da competitividade a níveis motivacionais, emocionais e de aprendizagem?

Em relação à primeira questão, os dados recolhidos, tanto em notas de campo, questionário e grupos focais levam-me a concluir que as recompensas, utilizadas no ensino/aprendizagem trazem vantagens para a motivação dos alunos na medida em que incentiva os alunos a terminar atividades ou tarefas e a concentrar o seu esforço em ultrapassar dificuldades. Assim que a sua motivação extrínseca aumenta, simultaneamente aumentam os seus níveis de envolvimento, por isso as recompensas podem ser utilizadas para gerar interesse e tornar os alunos mais ativos na aprendizagem. É também uma forma de fornecer feedback ao aluno tanto a níveis comportamentais, como de aprendizagem, pois a recompensa pode ser retirada se o aluno não tiver um comportamento adequado, mas também pode ser dada como uma “conquista”, simbolizando o seu esforço e/ou bom desempenho. Devo mencionar que, para a recompensa não perder o seu valor, ou para esta não ser vista com mais importância que o

processo da aprendizagem, a recompensa deve ser proporcional ao esforço que o aluno colocou na determinada atividade ou tarefa.

No que diz respeito à segunda questão, o planejamento e a concretização de atividades gamificadas competitivas é fundamental para o sucesso das mesmas. Para que os alunos se sintam motivados a competir, estes têm de sentir que a competição é justa, especialmente os alunos que apresentam mais dificuldades. Para isso, é importante competir em grupos, não só para nivelar discrepâncias, mas também para o sentimento de perda ou vitória ser partilhado, pois a comparação social pode ser um fator desmotivador para os alunos. Acrescento que, para que a competitividade seja um gerador de envolvimento, interesse, entusiasmo e participação ativa, o professor deve ter em consideração os diferentes tipos de jogadores da turma, bem como as suas individualidades, para que seja promovido um ambiente competitivo justo e inclusivo. Para além disso, o professor deve planejar uma atividade competitiva com diferentes elementos gamificados, como uma narrativa, desafios em forma de níveis, recompensas, imprevisibilidade, mistério para que os alunos valorizem toda a experiência de aprendizagem, sem dar tanto foco a quem sai ou não vencedor, pois apesar de ser importante regular emoções como tristeza, desânimo ou raiva, esta não faz sentido sem aprendizagem.

Este trabalho de investigação-ação apresenta algumas limitações, sendo uma delas, o breve espaço de tempo atribuído para a realização do estudo, pois nem sempre o processo de análise e reflexão gera uma ação que pode ser imediatamente implementada, uma vez que é a investigação-ação é um processo extenso e moroso. Considero, também, que o tamanho da amostra é pequeno, no entanto, esta conseguiu-me ajudar a validar os elementos recolhidos na literatura previamente estudada. Dito isto, para contributos futuros, parece-me importante perceber, numa maior escala, se é possível, tal como Chou (2016) criou o seu "Octalysis Framework" sobre a gamificação, criar uma estrutura semelhante acerca dos núcleos motivacionais da competitividade no ensino.

Concluindo, se usarmos a nossa criatividade, o tema da gamificação no ensino leva-nos a um mundo infinito de possibilidades e não há lugar mais criativo que um lugar com crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). Professor–investigador: Que sentido? Que formação? *Formação profissional de professores no ensino superior*, 1, 21–31.
- Alsawaier, R. S. (2018). The effect of gamification on students' engagement and motivation in three WSU courses.
- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação*, 13–36.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Chou, Y. K. (2016). *Actionable gamification. Beyond points, badges and leaderboards*.
- Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa.
- Deterding, S. (2012). Gamification: design for motivation. *Interactions*, 14–17.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (Setembro de 2011). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments.*, 9–15.
- Dichev, C., & Dicheva, D. (20 de Fevereiro de 2017). *Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review*. Obtido de International Journal of Education Technology in Higher Education: <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>
- Duarte, S., & Cruz, M. (2018). The gamification octalysis framework within the primary english teaching process: The quest for a transformative classroom. *Revista Lusófona de Educação*, 63–82.

- Flores, J. F. (2015). Using gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*, pp. 32-54.
- Folmar, D. (2015). *Game it up!: Using gamification to incentivize your library*. Rowman & Littlefield.
- Foncubierta, J., & Rodríguez, C. (2014). Didáctica de la gamificación en la clase de español. *Madrid: Edinumen*.
- Fortunato, M. (2017). *O jogo das atividades gamificadas e das emoções no Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury.
- Hamari, J., & Koivisto, J. (2015). "Working out for likes": An empirical study on social influence in exercise gamification. *Computers in human behavior* 50, 333-347.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? – A Literature Review of Empirical Studies on Gamification 47th Hawaii International Conference on System Sciences. *47th Hawaii International Conference on System Sciences*.
- Hasegawa, T., Koshino, M., & Ban, H. (2015). An English vocabulary learning support system for the learner's sustainable motivation. *SpringerPlus* 4, 1-9.
- Huang, W. H., & Soman, D. (10 de Dezembro de 2013). Gamification of Education. *Report Series: Behavioural Economics in Action*.
- Hursen, C., & Bas, C. (2019). *Use of Gamification Applications in Science Education*. Obtido de International Journal of Emerging Technologies in Learning: <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i01.8894>
- Kapp, K. (19 de Março de 2014). *Gamification: Separating Fact From Fiction*. Obtido de Chief Learning Officer: <https://www.chieflearningofficer.com/2014/03/19/gamification-separating-fact-from-fiction/>

- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Laevers, F. (1994). *The leuven involvement scale for young children LYS–YC manual*. Leuven, Belgium.: Centre for Experiential Education.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación–Acción*. Barcelo: Graó.
- Liu, Y. J., Zhou, Y. G., Li, Q. L., & Ye, X. D. (2022). Impact Study of the Learning Effects and Motivation of Competitive Modes in Gamified Learning. *Sustainability*.
- Main, P. (2021). *Leuven Scale: A teacher's guide*. Obtido de Structural Learning: <https://www.structural-learning.com/post/leuven-scale-a-teachers-guide>
- Marczewski, A. (2013). *Gamification: A Simple Introduction and a Bit More*.
- Murayama, K., & Elliot, A. J. (2012). The competition – performance relation: A meta-analytic review and test of the opposing processes model of competition and performance. *Psychological bulletin*, 1035–1058.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem. Construindo o direito de participação. *Análise psicológica* 22(1), 81–93.
- Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. *Computers in Entertainment*.
- Raymer, R. (2011). Gamification: Using game mechanics to enhance eLearning. *ELearn*.
- Reeve, J., & Deci, E. L. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24–33.
- Rezende, B., & Mesquita, V. (2017). O uso da gamificação no ensino: uma revisão sistemática da literatura. *XVI Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital*, 1004–1007.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist* 55, 68-78.
- Sailer, M., Hense, J., Mandl, H., & Klevers, M. (2013). Psychological perspectives on motivation through gamification. *ixd&a*, 28-37.
- Schön, D. (1983). *The reflective Practitioner: How professionals think in action*. Basic Books, Inc.
- Silva, P. C., & Fortunato, M. (2021). Modera, observa, escuta e foca-te na conversa de grupo – uma reflexão crítica. *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*, 2., 37-51.
- Skinner, B. F. (1965). *Science and human behavior*.
- Star, K. (2015). Gamification, interdependence, and the moderating effect of personality on performance. *Tese de Doutorado, Coventry University*.
- Swacha, J. (2023). Meaningful Typology of Gamification Components. *Procedia Computer Science*, pp. 4274-4283.
- Tauer, J. M., & Harackiewicz, J. M. (2004). The effects of cooperation and competition on intrinsic motivation and performance. *Journal of personality and social psychology*.
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. *Melhorar a escola*, 73-90.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Philadelphia: Wharton Digital Press.

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media, Inc.

ANEXOS

1- Respostas aos questionários

1. O que entende por gamificação?
Uso de elementos de jogos no processo de ensino/aprendizagem
Consiste na aplicação de elementos do jogo em contextos de "não" jogo e "não" lúdico, como o ensino, o marketing
Adoção dos princípios de jogos em actividades de ensino e aprendizagem.
Ensinar de forma lúdica, envolvendo ativamente os alunos.
E uma abordagem que conaiste a aplicação de dinâmicas do mundo dos jogos (pontos, papéis, prémios) associada ao ensino.
Ensino através do jogo, assente em processos que levam à aprendizagem
jogos digitais
Utilização de jogos como prática pedagógica
Uso de estratégias de jogos para fins educativos
Estratégia didática que usa elementos do jogo
Ensinar inglês através dos jogos.
Utilização de elementos de jogo de forma a criar um jogo não jogo para estimular a competitividade, target focus, estimulação através de pontos...
Criação de várias articulações com outras áreas, utilização de jogos, canções, etc...

A utilização de jogos ou de regras de jogos em outros contextos, como por exemplo, sala de aula.

Incorporar elementos presentes nos jogos em atividades de aula

Utilizar jogos lúdicos nas aulas.

Estratégias de jogo utilizadas em sala de aula

2.1 Por favor, dê alguns exemplos de jogos ou atividades gamificadas que realiza com os seus alunos.

Kahoot, desenvolvimento de histórias, atividades de consolidação e de avaliação

Jogos digitais e de tabuleiro, sistemas de pontos e recompensas.

Kahoot, quizizz, O rei manda, jogos de mímica e tabuleiro

Role-playing, jogos de tabuleiro, apps e jogos digitais

Inter turmas, propiciando todos os elementos de sala de aula/atividades desenvolvidas/comportamento para fazer um "points jar" que no final do ano os alunos poderão dividir os pontos entre si e subir notas Class dojo Panpoints- alunos vendados, com uma frigideira tentar colocar os papeis com pontos dentro da "pan", no final contabilizar os pontos Gamificação de revisões através de jogos online criados ou não pelo docente

Escolha múltipla, preenchimento de espaços

kahoots, jogos com flashcards, jogos digitais

Running dictation, spelling bee, guess who/ guess what (jogos); stickers /wow (recompensas)

Jogos de tabuleiros, jogos digitais, quiz, bingos, jogos de classificação, cartas..

Tic Tac Toe, bingo, kahoot
Kahoot!, Quiziz
Dominós de palavras, por exemplo.
Quizes e jogos digitais
Voki, storyjumper, padlet...
Kahoot, quizz, jogos da Escola Virtual
Kahoots , bingo
Pickers, memory games (wordwall)

3.1 Se utiliza recompensas, em que situações e porquê?

Depois de uma tarefa de colaboração para aumentar a motivação dos alunos; para promover a aprendizagem e para eles terem melhores resultados

Utilizo na conclusão de uma "etapa" com vista à motivação e envolvimento do aluno e, ainda, para garantir que os alunos terminam a atividade no tempo definido! Essa recompensa consiste, por norma, num ponto.

Em situações de avaliação continua para aferir as aprendizagens

Muitas vezes é como forma de motivar o aluno e de não o fazer desistir

Spelling bee / wow reader - pelo desempenho do aluno

Ao vencedor (ou aos três primeiros), para estimular o empenho. Normalmente levo um rebuçado ou chocolate se for uma tarefa muito especial, mas muitos miúdos hoje são demasiado focados em prémios monetários.
Pontos, como motivação
Dou a todos. Para incentivar.
Quando a turma no geral se portou bem
Sempre que possível! Devido à evolução das redes sociais e tecnologias a sociedade está submersa em estímulos constantes, os jovens cada vez mais precisam de ação-consequência e de premiação constantes dos seus feitos pela reação ao imediato e então de forma a não desmotivarem recompensas (positivas/negativas) são necessárias.
Quando os alunos executam com empenho as atividades. É um incentivo, um reforço positivo.
Quando os alunos conseguem ultrapassar uma tarefa ou quando ganham jogos
Reforço positivo
Para incentivar o envolvimento nas atividades
Penso que se a recompensa for grande, os alunos podem esquecer o processo mais importante, aprender, para poderem chegar à recompensa.

4.1. Por favor, justifique a sua resposta. ("Acredita que a competitividade entre alunos é benéfica para a aprendizagem?)

A competitividade existe no mundo real, no mercado de trabalho, etc. Temos que os preparar para lidar com isso e para saberem que nem sempre podem ganhar.

A competição pode ser um "pau de dois bicos", ou seja, tanto pode motivar e envolver os participantes ou ter o efeito contrário nos participantes

Manter os alunos motivados.

A aprendizagem não deve ser uma atividade isolada. As crianças aprendem umas com as outras e a competitividade pode ser uma forma de espoletar o interesse.

A competitividade é inerente à condição humana e faz totalmente parte do universo da criança. O jogo, através do qual a criança aprende, mesmo em contexto informal, implica que um ganhe e os outros percam. Daquela vez. Ganhar e perder não são estanques nem adquiridos à partida... "Daquela vez perdi" ou "daquela vez ganhei". Se a criança não quer voltar a perder, vai treinar /praticar mais, assim como aquele que ganhou, para voltar a ganhar. Na escola, as crianças perdem e ganham no futebol, no jogo da traição a corda, no quiz, nos jogos da escola virtual. Ir ao quadro é acertar ou não numa conta, é, de certa forma, uma ganhar ou perder. A competitividade só deixa de ser benéfica se o professor não equilibrar o nível. De quem compete com quem.

Se for usada no sentido construtivo, sim. Caso contrário, pode levar a rivalidade e desmotivação

Depende se a competitividade é amigável ou se usada como "gozo" dos colegas.

A competição aumenta o empenho e motivação, mas deve ser salutar.

Quando saudável a competitividade pode ser um motor para os alunos

Depende das atividades, mas por vezes pode incrementar a motivação

Os alunos competem já fora da sala de aula, assim como os próprios pais (para ver qual dos filhos é o melhor), logo considero importante ensinar os alunos que ganhar não é importante mas sim participar

Sim, auto-estima/ego e regulação emocional são essenciais!

A competitividade entre os colegas não é benéfica. Devem dar o seu melhor. A auto-competição, sim.

Através da competição, os alunos tendem a maximizar o seu foco e capacidades para conseguir ganhar.

Aumento de envolvimento e participação e motivação para melhorar, no entanto, nem sempre ocorre.

A competição faz parte do universo das crianças, desde o desporto a outras atividades. É importante normalizar a competitividade, com a devida justiça entre competidores.

Nem todos os alunos estão ao mesmo pé de igualdade em termos de conhecimentos, dito isto, alunos com mais dificuldades podem sentir que nunca conseguem ganhar.

5. Como trabalha, ou acha que devem ser trabalhadas as reações negativas dos alunos (tristeza, raiva, desânimo...) quando estes são derrotados num jogo?

É importante conversarmos com eles sobre esses sentimentos, as emoções negativas são tão normais como as positivas e temos que os ajudar a criar resiliência.

Conversando no final da atividade com os alunos, com vista à compreensão dessas reações

Dar-lhes oportunidade de jogar de novo até conseguirem.

Tento relativizar e mostrar que perder faz parte do processo. Quem perde hoje, se continuar a esforçar-se, certamente ganhará futuramente...

Como todas as outras situações de tristeza, raiva e desânimo que ocorrem quando dois amigos se zangam, quando alguém perde um pertence, quando há brigas pelas derrotas e vitórias no futebol... Através do diálogo. Através da sensibilização de que o mais importante é aprender. Um jogo é apenas um jogo. Um amigo é mais importante... Aprender é mais importante. O jogo. Serviu um propósito... Senão seria mais uma aula aborrecida em que o professor fala. É os alunos ouvem... Os alunos percebem isto muito bem. Os adultos têm mais dificuldade.

Desconstruindo e dizendo que o mais importante é participar e que se calhar dá próxima ganham eles

Explicar que o não ganhar faz parte do processo e que, com trabalho, podem dar a volta.

Procuro reforçar o lado da aprendizagem.

Estes sentimentos são legítimos. Devemos apoiar na "derrota" e focar a atenção na aprendizagem!

Fazer os alunos perceber que não importa ganhar e no caso de sentirem raiva, referir que não se está a ser bom desportista. Faz bem aos alunos sentirem que perdem principalmente na sociedade de hoje em que eles pensam que podem ter o que querem.

Deves-se criar e proporcionar um ambiente seguro para que aluno possa exprimir o que sente e saber lidar e encaminhar o aluno a uma aprendizagem mais benéfica para regular as suas emoções. Eu diria o que ideal é sempre a tentativa erro, pois o que resulta com um aluno podem ou não resultar com outros.

Ensinando-os a aceitar. A derrota faz parte do caminho para alcançar a vitória. O erro é evolução.

Procuro perceber o que esse aluno aprendeu durante o jogo e que a aprendizagem, por si só, já é uma conquista, e ao evoluir poderemos ser nós a "ganhar" o jogo no futuro.

Validar as suas emoções e mostrar que perder e errar faz parte do processo de aprendizagem.

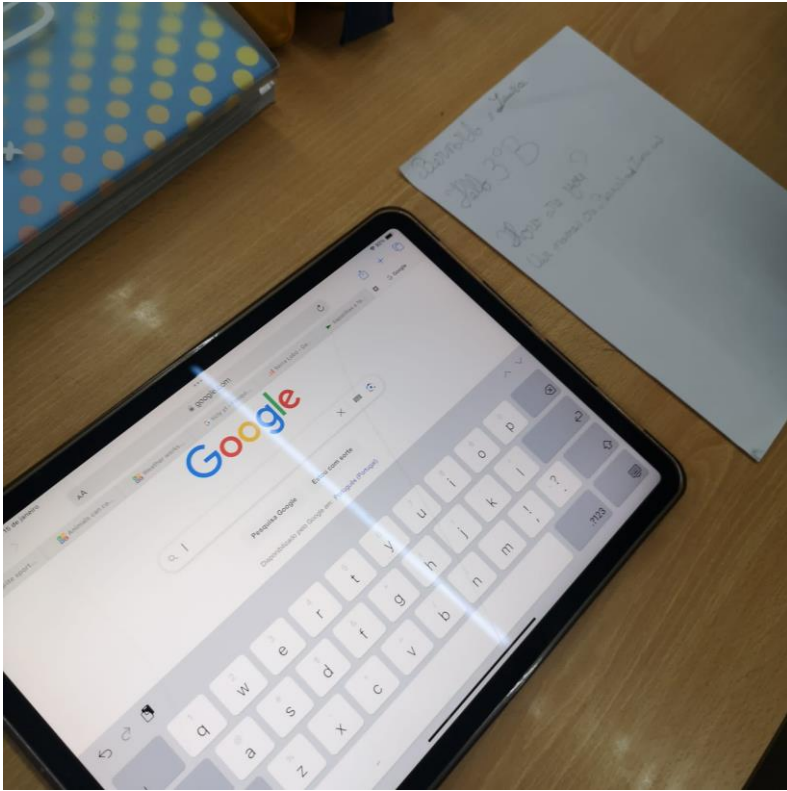
Através do diálogo e partilha de sentimentos, vincando que a aprendizagem é mais importante que a vitória ou derrota.

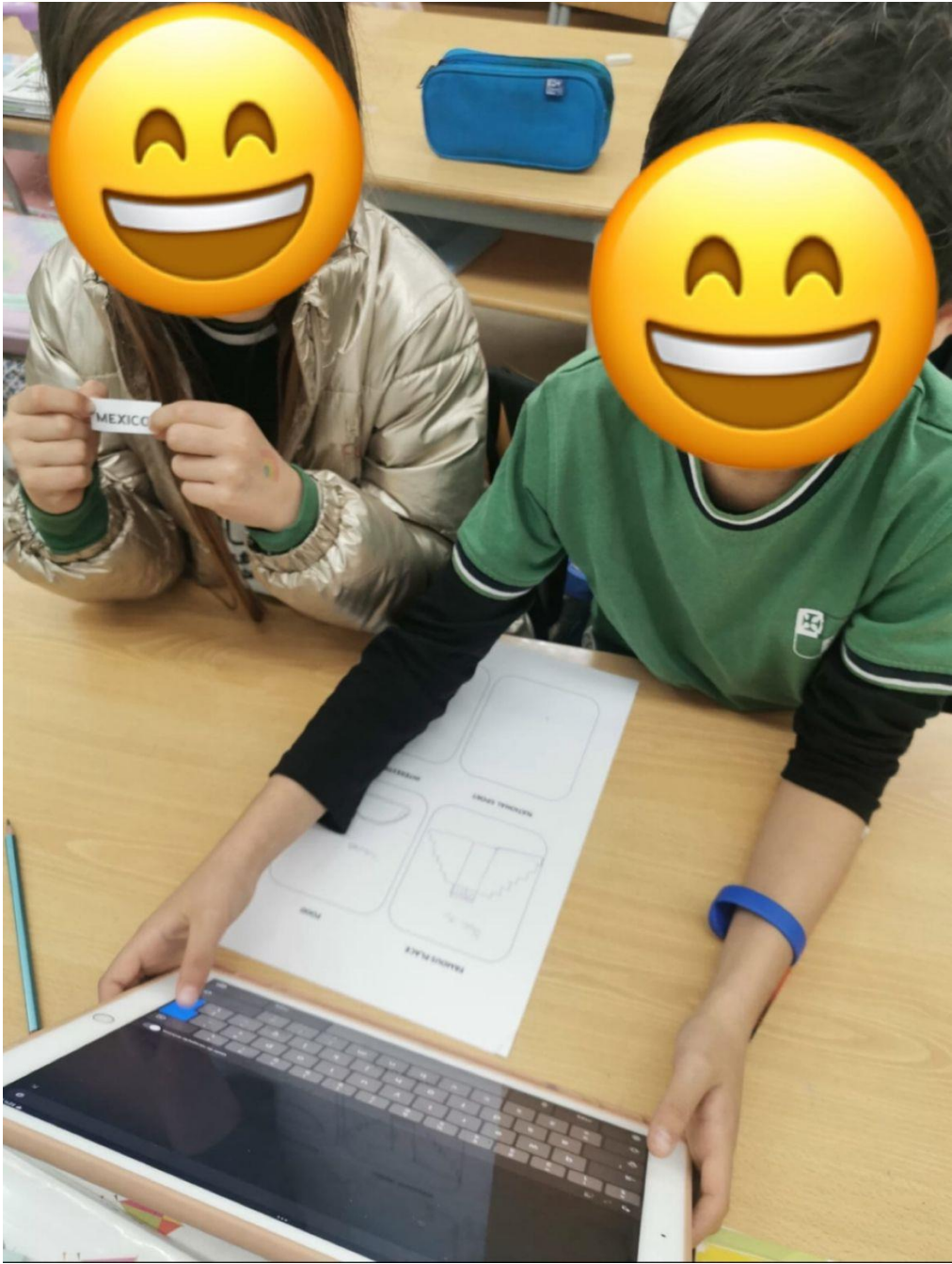
Demonstrando que o divertimento e participação, juntamente com a aprendizagem é o mais importante.

2- Alguns recursos e trabalhos realizados pelos alunos











Hello 3.º B
Koster and Afonso

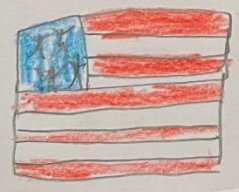
How are you?
My names ^{are} Koster and Afonso. We 7 and 8 years old

We love playing baseball with my friends.
We like to eat hamburgers.

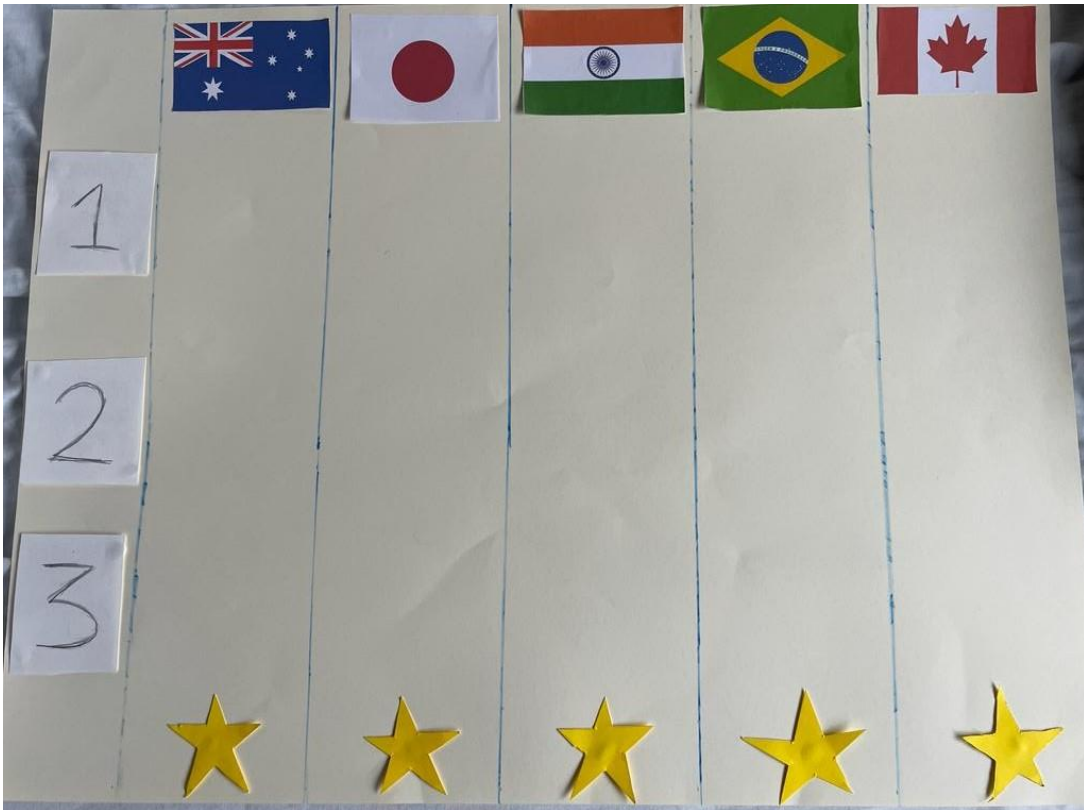
Come visit the statue of Liberty, it's beautiful!

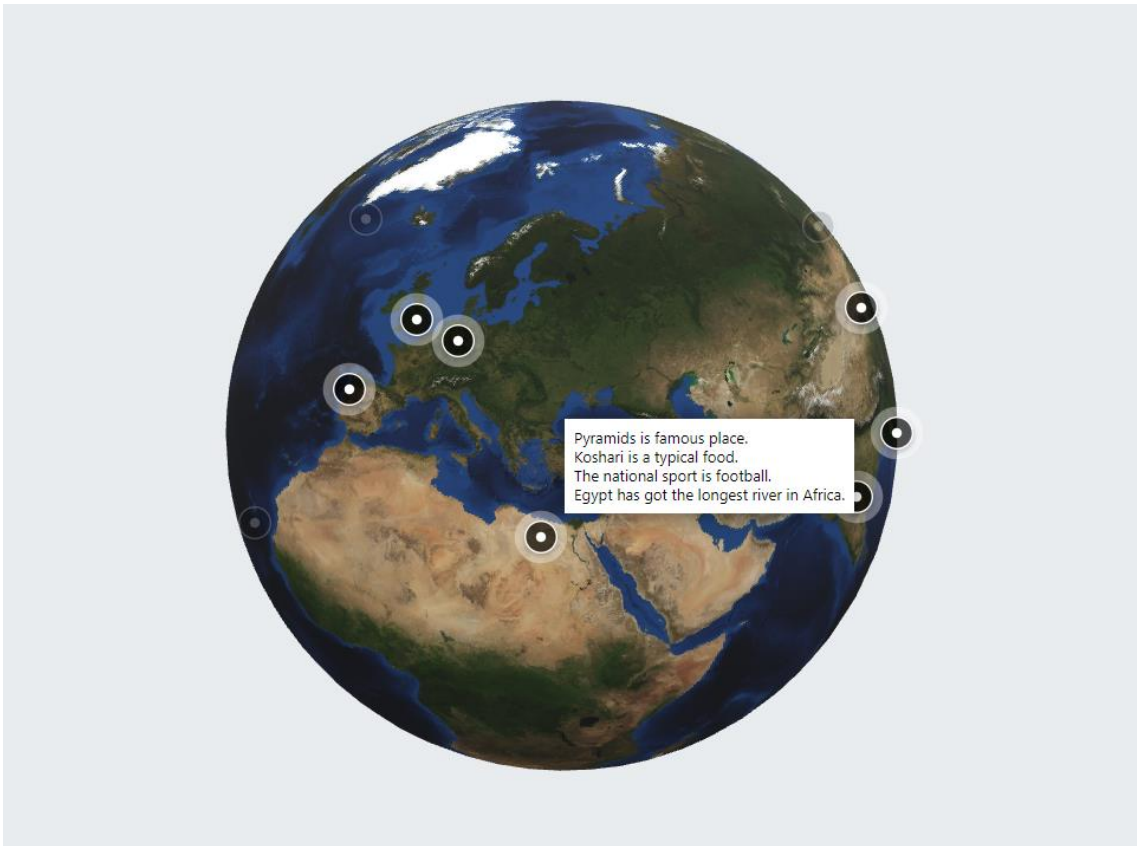
Can you guess where we ^{are} from?

Best wishes
Koster and Afonso



FAMOUS PLACE Rainbow Bridge 	FOOD Fish and chips
NATIONAL SPORT Rugby 	INTERESTING FACT Masterchef Australia









ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Gamificação e competitividade no Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Nome João Pedro dos Santos Branco

