

M

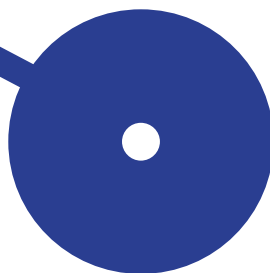
MESTRADO

Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Gamificação e jogos no estímulo à motivação para a aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo

Margarida Gonçalves Martins

05/2025



Margarida Gonçalves Martins

**Gamificação e jogos no estímulo à motivação para a aprendizagem
de Inglês no 1º Ciclo**

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

Docente: Prof.ª Doutora Ana Patrícia de Magalhães Ferreira

Porto, maio de 2025

RESUMO

Este estudo tem como objetivo avaliar o impacto da gamificação e dos jogos na motivação e no desempenho dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico na aprendizagem de Inglês. O seu principal objetivo é avaliar de que forma estas estratégias podem estimular o envolvimento dos alunos e contribuir para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. O trabalho de investigação-ação, realizado no âmbito de um estágio curricular, tem por base uma abordagem teórica e empírica, integrando observações de aulas, análise de planificações e entrevistas com os alunos. Através de uma metodologia qualitativa, procurou-se compreender as perceções dos intervenientes e identificar práticas eficazes para aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos, contribuindo para um ensino mais dinâmico e eficaz.

Os resultados obtidos evidenciaram que a introdução de jogos e de atividades gamificadas contribuiu positivamente para o aumento da motivação e da participação dos alunos, especialmente quando estas estratégias foram adaptadas aos diferentes perfis de aprendizagem. Verificou-se também que os alunos sentiram-se mais felizes e envolvidos nas aulas com recurso a estas metodologias, no entanto também ficou clara a necessidade de equilibrar estes recursos com abordagens não lúdicas para garantir a eficácia do processo educativo.

Palavras-chave: gamificação, jogos, motivação, aprendizagem de inglês, ensino básico, estratégias pedagógicas.

ABSTRACT

This study aims to evaluate the impact of gamification and games on the motivation and performance of students in the 1st Cycle of Basic Education in learning English. Its main objective is to assess how these strategies can stimulate the pupils' engagement and contribute to the effectiveness of the teaching-learning process. The action research project, carried out within the scope of an internship, is based on a theoretical and empirical approach, incorporating class observations, lesson plan analysis, and interviews with the pupils. Through a qualitative methodology, the study sought to understand the participants' perceptions and identify effective practices to enhance the pupils' motivation and engagement, contributing to a more dynamic and effective teaching.

The results revealed that the introduction of games and gamified activities had a positive impact on pupils' motivation and participation, particularly when these strategies were adapted to different learning profiles. It was also found that the pupils were happier and more engaged in lessons that included these methodologies, however the need to balance such resources with non-play-based strategies also became clear, in order to ensure the overall effectiveness of the educational process.

Keywords: gamification, games, motivation, English learning, primary education, pedagogical strategies.

SIGLAS

1º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

AGT – Achievement Goal Theory (Ames, 1992)

CLIL – Content and Language Integrated Learning

EVT – Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation (Eccles e Wigfield, 2002)

OP – Observação Participante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

SDT – Self-Determination Theory (Deci e Ryan, 1985)

ÍNDICE

Introdução	1
Parte I – Fundamentos teóricos: gamificação, jogos e motivação no ensino de línguas no primeiro ciclo	3
Capítulo I – Jogo e gamificação	4
1.1. Definindo jogo e gamificação	4
1.2. O papel da gamificação e dos jogos na educação	6
1.3. Os seus papéis e benefícios na aprendizagem	8
Capítulo II – Modelos teóricos e enquadramentos pedagógicos	11
2.1. Teorias da motivação no ensino	11
2.2. Teoria das inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem	15
2.3. Jogos e gamificação na educação infantil	17
Parte II – Aplicação pedagógica da gamificação e dos jogos: impacto, estratégias e desafios	20
Capítulo I – Gamificação e jogos: impacto, vantagens e desvantagens.....	21
1.1. O impacto da gamificação e dos jogos na motivação	21
1.2. Vantagens e desvantagens da gamificação e dos jogos na educação	23
Capítulo II – Desafios e soluções para o uso da gamificação e dos jogos na educação.....	26
2.1. Desafios na implementação de jogos e da gamificação.....	26
2.2. Propostas de aplicação eficaz de jogos e de gamificação na educação.....	29
2.3. Sugestões de recursos e de ferramentas	33
Parte III – Investigação empírica e análise de resultados	36
Capítulo I – Desenho empírico	37
1.1. Contexto da investigação	37
1.2. Matriz metodológica da investigação	39
1.3. Participantes na investigação	40
1.4. Considerações éticas	41
Capítulo II - Análise de dados	43
2.1. Observação das aulas	43
2.2. Análise de planificações de aulas lecionadas	46

2.3. Entrevistas aos alunos	54
2.4. Limitações do estudo.....	56
2.5. Implicações pedagógicas	58
Conclusão.....	60
Referências	61
Anexos	67

Introdução

A utilização de atividades gamificadas e de jogos tem emergido como uma estratégia pedagógica inovadora e eficaz no campo da educação. Este trabalho de investigação centra-se na aplicação de atividades gamificadas e de jogos como fator de desenvolvimento da motivação na aprendizagem de inglês no primeiro ciclo do ensino básico (1º CEB). A gamificação e os jogos, ao integrarem elementos interativos e dinâmicos no ensino, têm o potencial de transformar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais envolvente e eficaz.

No contexto da aprendizagem de línguas, a motivação é amplamente reconhecida como um dos principais fatores para o sucesso na aquisição de uma segunda língua (Dörnyei, 2009). Contudo, os métodos de ensino mais comumente utilizados podem, por vezes, falhar em captar o interesse e o envolvimento dos alunos, especialmente em faixas etárias mais jovens. Ao proporcionar experiências de aprendizagem que integram elementos lúdicos e participativos, a gamificação e os jogos oferecem uma solução promissora para este desafio. Para além de promoverem a aprendizagem linguística, desenvolvem também competências sociais e cognitivas.

Este estudo tem, então, como objetivo principal analisar o impacto das atividades gamificadas e dos jogos na motivação dos alunos do 1º CEB na aprendizagem de inglês. Pretende-se compreender como estas estratégias pedagógicas melhoram a experiência de aprendizagem dos alunos e como implementá-las eficazmente em sala de aula. Adicionalmente, visa-se investigar as perceções dos alunos sobre a sua utilização no ensino do inglês. Assim, de modo a concretizar estes objetivos, foram formuladas as seguintes questões de investigação:

1. De que forma as atividades gamificadas e os jogos influenciam a motivação dos alunos do 1º ciclo na aprendizagem de inglês?

2. Quais são as percepções dos alunos sobre a utilização destas estratégias em sala de aula?

3. Que práticas são mais eficazes na implementação de atividades gamificadas e de jogos no contexto do ensino de inglês no 1º ciclo?

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender de que forma a gamificação e os jogos podem ser utilizados como estratégias eficazes para aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos na aprendizagem do inglês no primeiro ciclo do ensino básico. Considerando que a motivação é um fator essencial para o sucesso na aquisição de uma segunda língua, este estudo pretende explorar como essas metodologias podem tornar o processo de ensino mais dinâmico e significativo. Para além disso, esta investigação procura preencher lacunas na literatura existente e oferecer contributos práticos que auxiliem os professores na implementação destas estratégias. Deste modo, para explorar o impacto da gamificação e dos jogos na motivação dos alunos do 1º CEB, este relatório está estruturado em três partes:

Parte I – apresentação dos fundamentos teóricos sobre a gamificação, os jogos e a motivação no ensino de línguas no primeiro ciclo;

Parte II – análise da aplicação pedagógica dessas estratégias, o seu impacto, exemplos práticos de implementação e desafios;

Parte III – descreve a investigação empírica e analisa resultados obtidos através dos dados recolhidos.

Esta investigação procura, assim, compreender o impacto real da gamificação e dos jogos na motivação dos alunos do 1º Ciclo na aprendizagem do inglês, oferecendo sugestões para a sua aplicação pedagógica e contribuindo para práticas de ensino mais envolventes e eficazes.

Parte I – Fundamentos teóricos: gamificação, jogos e motivação no ensino de línguas no primeiro ciclo

Capítulo I – Jogo e gamificação

A gamificação e os jogos têm emergido como estratégias pedagógicas inovadoras no campo da educação, destacando-se pela sua capacidade de transformar o processo de aprendizagem e torná-lo mais envolvente. Ao integrar elementos lúdicos no ensino, estas abordagens procuram não só aumentar a motivação dos alunos, mas como também melhorar o seu desempenho académico, criando ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos. Mas, afinal, o que são os jogos e a gamificação?

Neste capítulo, serão explorados os conceitos fundamentais da gamificação e dos jogos, desde a sua definição até à sua evolução ao longo dos anos, destacando a sua importância crescente na educação. Além disso, serão abordados os benefícios destas estratégias no processo de ensino-aprendizagem e a sua relevância no contexto educacional atual. Este capítulo procura fornecer uma base sólida para compreender o impacto dos jogos e da gamificação na motivação dos alunos e os seus papéis na educação moderna.

1.1. Definindo jogo e gamificação

O jogo tem sido uma parte fundamental da cultura humana ao longo da história, desempenhando um papel essencial no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos indivíduos. Segundo Caillois (2001), os jogos são atividades livres (de participação voluntária), limitados no tempo e espaço, com resultados incertos, regidos por regras próprias, e implicam faz-de-conta, criando uma realidade paralela distinta da vida real. Além disso, o autor propõe que os jogos podem ser classificados em quatro categorias diferentes, “agon (competition), alea (chance), mimicry (simulation), and ilinx (vertigo)” (pp. ix - x), evidenciando a diversidade de formas e propósitos dos jogos na sociedade.

No contexto educacional, os jogos desempenham um papel crucial ao proporcionar um ambiente dinâmico de aprendizagem, onde os alunos podem experimentar desafios,

tomar decisões e desenvolver estratégias de resolução de problemas e pensamento crítico (Gee, 2003). Estudos indicam que os jogos facilitam a aprendizagem ao promoverem a imersão, a interação e a motivação, elementos essenciais para o envolvimento e participação dos alunos no processo educativo (Prensky, 2001).

Por outro lado, a gamificação é definida como a aplicação de elementos e mecânicas típicas de jogos em contextos que não estão intrinsecamente relacionados a jogos (Deterding, Dixon, Khaled, & Nacke, 2011). Esta abordagem tem o objetivo de transformar tarefas ou atividades comuns, que de outra forma poderiam ser consideradas monótonas ou desinteressantes, em experiências mais envolventes e motivadoras, promovendo uma maior participação e interesse por parte dos envolvidos. Esses elementos incluem aspectos como recompensas, competições, sistemas de pontos e rankings, feedback instantâneo, missões e desafios, que são frequentemente encontrados em jogos, mas que podem ser aplicados noutros contextos como a educação, o marketing e o ambiente corporativo, sendo adaptados para atender aos objetivos específicos de cada área.

No entanto, é importante destacar que a gamificação não envolve a criação de jogos completos, nem se limita à mera introdução de jogos, mas sim à adaptação de certos elementos de jogos, tal como Deterding et al. (2011) afirmam

Whereas “serious game” describes the design of full-fledged games for non-entertainment purposes, “gamified” applications merely incorporate elements of games (or game “atoms”) [...] We therefore suggest restricting “gamification” to the description of elements that are characteristic to games – elements that are found in most (but not necessarily all) games, readily associated with games, and found to play a significant role in gameplay. (pp. 11-12)

Isto é feito com o intuito de melhorar a dinâmica de uma atividade educativa, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico, interativo e significativo para os alunos.

Por exemplo, ao utilizar sistemas de pontuação ou recompensar os alunos por alcançarem certos objetivos de aprendizagem, os educadores podem criar uma atmosfera que incentiva a participação ativa e a superação de desafios.

O foco está, então, em tornar o processo de aprendizagem mais atraente, estimulante e, ao mesmo tempo, desafiador, de modo a gerar uma experiência positiva que contribua para a motivação dos alunos e que facilite o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais.

1.2. O papel da gamificação e dos jogos na educação

Os jogos têm sido amplamente utilizados na educação como ferramentas para promover a aprendizagem ativa, estimular o pensamento crítico e incentivar o envolvimento dos alunos. De acordo com Prensky (2001), os jogos proporcionam um ambiente de aprendizagem dinâmico, onde os alunos enfrentam desafios, tomam decisões e recebem feedback imediato sobre as suas ações. Além disso, os jogos educativos podem aumentar a motivação dos estudantes ao transformar o processo de aprendizagem numa experiência mais envolvente e significativa (Gee, 2003).

Os benefícios dos jogos na educação vão além da motivação, abrangendo também o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais. Segundo Kiili (2005), os jogos educativos baseiam-se nos princípios da aprendizagem experiencial, permitindo que os alunos desenvolvam capacidades como resolução de problemas, pensamento crítico e colaboração. Além disso, os jogos podem ser utilizados para reforçar conteúdos específicos, promovendo a aprendizagem baseada na prática e na experimentação.

A evolução da tecnologia digital permitiu o desenvolvimento de jogos educativos cada vez mais sofisticados, adaptados a diferentes áreas do conhecimento e níveis de ensino. Plataformas de aprendizagem digital passaram a incorporar jogos interativos para ensinar desde conceitos matemáticos até noções linguísticas e científicas. Um exemplo notável é o uso de jogos sérios (“serious games”), que combinam objetivos pedagógicos com uma

estrutura lúdica, tornando-se ferramentas eficazes no ensino de diversas disciplinas (Michael & Chen, 2006).

Enquanto os jogos educativos representam um recurso estruturado e autónomo para a aprendizagem, a gamificação consiste na incorporação de elementos e mecânicas de jogos em contextos não lúdicos. A gamificação, embora geralmente reconhecida como um conceito atual, tem, na realidade, as suas raízes em práticas realizadas há décadas. Muito antes de ser formalmente definida, elementos característicos da gamificação já eram utilizados em diferentes contextos para incentivar comportamentos específicos. Um exemplo clássico pode ser encontrado em programas de fidelização de empresas, que utilizavam sistemas de pontuação e recompensas para estimular o compromisso e envolvimento dos clientes. Este tipo de estratégias continua a ser utilizado atualmente, onde o objetivo é melhorar a relação entre os clientes e a empresa, tal como Werbach e Hunter (2012) afirmam. Foi apenas no início da década de 2010 que o termo “gamificação” ganhou reputação académica e profissional, sendo definido como a aplicação de elementos e dinâmicas de jogos em contextos não lúdicos, como definido por investigadores como Deterding et al. (2011). Estes autores destacaram, ainda, como previamente mencionado na citação supracitada, que o objetivo da gamificação não é criar jogos completos, mas sim integrar aspetos e mecânicas de jogos, como competição, metas claras e recompensas, para tornar atividades quotidianas mais atrativas.

A gamificação tornou-se uma estratégia significativa na educação a partir de meados da década de 2010, quando as pesquisas começaram a evidenciar o seu potencial para aumentar a motivação e o desempenho dos alunos, promovendo uma aprendizagem ativa e participativa. Para além disso, com o desenvolvimento de plataformas online, aplicações e ferramentas digitais, a gamificação passou a ser adotada em diversas áreas do quotidiano, como a educação, a saúde, os negócios e o treinamento corporativo. No ensino, a gamificação tem sido implementada em diversos contextos, incorporando rankings, emblemas, desafios e feedback em tempo real para aumentar a interação e o envolvimento dos alunos.

Nos últimos anos, tanto os jogos como a gamificação têm evoluído, integrando avanços como inteligência artificial e realidade aumentada, ampliando as suas aplicações e impacto. Estes desenvolvimentos salientam a capacidade adaptativa de ambas as abordagens, mostrando a sua contínua relevância em contextos educativos e profissionais.

1.3. Os seus papéis e benefícios na aprendizagem

Como referido anteriormente, a gamificação e os jogos desempenham um papel crescente na educação, funcionando como estratégias inovadoras que promovem a motivação, o envolvimento e o sucesso na aprendizagem. Ao aplicar elementos de design de jogos em contextos educacionais, a gamificação oferece aos alunos experiências interativas e significativas, ajudando-os a superar barreiras como a desmotivação e o desinteresse (Deterding, Dixon, Khaled, & Nacke, 2011). O mesmo ocorre com a utilização de jogos na educação, sendo que ambas abordagens procuram tornar o processo de ensino mais envolvente e eficaz, estimulando a participação ativa dos alunos. Para além disso, estudos demonstram que os jogos digitais educativos e sistemas de gamificação podem melhorar a retenção do conhecimento, o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas (Gee, 2003). Por exemplo, plataformas como o Kahoot! e o Minecraft: Education Edition têm sido amplamente utilizadas para reforçar conteúdos programáticos de forma lúdica, aumentando a motivação e a interação dos estudantes.

Um dos principais benefícios tanto da gamificação como dos jogos educativos é a sua capacidade de transformar tarefas consideradas monótonas em atividades atrativas, incentivando os alunos a participarem ativamente no processo de aprendizagem. Conforme Lee e Hammer (2011)

Gamification can motivate students to engage in the classroom, give teachers better tools to guide and reward students, and get students to bring their full selves to the

pursuit of learning. It can show them the ways that education can be a joyful experience (p. 4)

Isto é particularmente relevante no ensino de crianças, uma vez que a aprendizagem pode ser significativamente enriquecida por meio de métodos lúdicos. Além disso, os jogos e a gamificação facilitam o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Através de sistemas de recompensas, feedback imediato e narrativas, os alunos são encorajados a resolver problemas, colaborar com os colegas e tomar decisões informadas. Esses elementos não apenas reforçam a aquisição de conhecimento, mas também promovem habilidades como pensamento crítico, criatividade e trabalho em equipe, como mencionado por Kara e Russell (2024).

Outro aspecto importante é a personalização da experiência de aprendizagem. Ao permitir que os alunos avancem no seu próprio ritmo, explorem diferentes abordagens e escolham caminhos específicos, os jogos educativos e os sistemas de gamificação promovem um ambiente inclusivo e adaptado às necessidades individuais. Este aspecto é particularmente importante para atender à diversidade de estilos de aprendizagem e níveis de habilidade nas salas de aula (Barbosa & Silva, 2022). Além de beneficiar os alunos, estas abordagens também apoiam os professores, fornecendo ferramentas eficazes para monitorizar o progresso dos estudantes e identificar áreas de dificuldade. Sistemas gamificados e plataformas de jogos educativos muitas vezes incluem painéis de controlo ou relatórios que facilitam a análise de dados, permitindo intervenções pedagógicas mais precisas e oportunas. Além disso, a aprendizagem baseada em jogos (game-based learning) tem demonstrado benefícios específicos na aquisição de conhecimentos complexos, especialmente em áreas como Matemática, Ciências e Línguas Estrangeiras (Plass, Homer, & Kinzer, 2015). Jogos como "DragonBox" para matemática e "Duolingo" para línguas demonstram como a mecânica dos jogos pode ser utilizada para estruturar um ensino mais eficaz e motivador.

A gamificação e os jogos educativos também contribuem para a formação de hábitos positivos de estudo, utilizando sistemas de pontos e recompensas para encorajar a consistência e o esforço contínuo. Para além do contexto educativo, estas estratégias têm

sido aplicadas para a criação de hábitos positivos em diversas áreas, como saúde e gestão financeira, tal como indicam Werbach e Hunter (2012)

behavior-change gamification seeks to form beneficial new habits among a population. That can involve anything from encouraging people to make better healthy choices, such as eating better or working out more, to redesigning the classroom to make kids learn more while actually enjoying school or building systems that help people save more money for retirement without lecturing them about how poor they're going to be in a few years' time. (p. 26)

No contexto da educação, estes sistemas reforçam, então, a ideia de que a aprendizagem é um processo progressivo, recompensador e prazeroso. Como Lee e Hammer (2011) afirmam a gamificação pode motivar os estudantes a aprenderem não apenas no contexto escolar, mas também ao longo de toda a sua vida. Da mesma forma, os jogos educativos podem promover a aprendizagem ao longo da vida ao criar experiências de ensino envolventes e memoráveis, incentivando a curiosidade e a autoaprendizagem.

Por fim, a gamificação e os jogos reforçam o sentimento de propósito e pertença, ao criar metas claras e ao oferecer reconhecimento por conquistas. Seja por meio de distintivos, tabelas de liderança ou celebrações em grupo, essas estratégias ajudam os alunos a sentirem-se valorizados e integrados na comunidade escolar, o que contribui para que alcancem melhores resultados no processo de aprendizagem. Ao considerar os inúmeros benefícios proporcionados pela gamificação e pelos jogos educativos, é evidente que estas abordagens não apenas enriquecem a experiência educacional, mas como também promovem um ambiente mais motivador, inclusivo e eficaz para a aprendizagem.

Capítulo II – Modelos teóricos e enquadramentos pedagógicos

O presente estudo enquadra a motivação como sendo um fator central na aprendizagem, com potencial para envolver os alunos e aumentar o seu desempenho. Contudo, para implementar estratégias eficazes e inovadoras, como a gamificação e os jogos educativos, é essencial compreender as bases teóricas e os fatores que influenciam a motivação.

Neste capítulo, são exploradas as principais teorias da motivação e da aprendizagem no ensino, bem como as Teorias das Inteligências Múltiplas e dos Estilos de Aprendizagem. Serão também abordadas algumas estratégias utilizadas na educação infantil e ao longo do percurso escolar, destacando a importância de proporcionar experiências educativas consistentes e conectadas. Esta base teórica permitirá, assim, compreender melhor o impacto dos jogos e da gamificação na motivação dos alunos.

2.1. Teorias da motivação no ensino

A motivação, como mencionado por Dörnyei (2009), é um dos elementos-chave que influenciam o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, desempenhando um papel crucial na participação, no envolvimento e no desempenho dos alunos. No contexto do ensino de Inglês no 1º Ciclo, onde os alunos se encontram numa fase inicial de contacto com a língua estrangeira, compreender os fatores que afetam a motivação torna-se essencial. Isto porque esses fatores podem determinar o tipo de relação que os estudantes desenvolverão com a aprendizagem ao longo dos anos.

Ao longo dos tempos, diversas teorias foram propostas para explicar os fatores que influenciam a motivação dos estudantes, oferecendo diferentes perspetivas sobre como e porque é que os indivíduos se dedicam a aprender. No contexto educacional, as teorias da

motivação podem ser divididas em abordagens que consideram tanto fatores internos (motivação intrínseca), como externos (motivação extrínseca). Estas duas dimensões são cruciais para entender como os alunos interagem com o conteúdo curricular. Entendo que estas distinções ajudam a identificar não só o que motiva os alunos, mas também a forma como podemos intervir pedagogicamente para fortalecer essa motivação – seja através do reforço positivo, seja pela criação de contextos que despertem curiosidade genuína. Para além disso, no enquadramento desta investigação, é necessário conhecer a origem da motivação dos alunos para criar atividades gamificadas e jogos educativos eficazes e envolventes. Isto, uma vez, que os participantes e as suas motivações são o núcleo para o sucesso de tais atividades, tal como afirmam Zichermann e Cunningham (2011): “The player is at the root of gamification. In any system, the player’s motivation ultimately drives the outcome. Therefore, understanding player motivation is paramount to building a successfully gamified system.”.

Uma das abordagens mais reconhecidas sobre este tema é a Teoria Autodeterminação de Deci e Ryan (1985), “Self-Determination Theory” (SDT). Esta teoria distingue três tipos de motivação: motivação intrínseca, motivação extrínseca e amotivação. A motivação intrínseca refere-se à motivação que vem do prazer e satisfação próprios ao realizar uma atividade, como aprender novas habilidades por curiosidade. A motivação extrínseca, por outro lado, é estimulada por recompensas externas, como notas, prémios ou reconhecimento social. Já a amotivação é a falta de motivação, onde o indivíduo não vê qualquer valor ou razão para realizar determinada atividade. A SDT sugere que os alunos tendem a envolver-se mais e a ter um desempenho melhor quando as suas necessidades de autonomia, competência e relacionamento são atendidas, ou seja, quando se sentem motivados interiormente e quando o ambiente educacional favorece o seu envolvimento ativo. Neste sentido, tendo por base estudos e práticas desenvolvidas em contexto de estágio, considero que estratégias baseadas em jogos e gamificação podem responder de forma eficaz a estas necessidades. Estas fazem-no ao oferecerem liberdade de escolha (autonomia), desafios adequados ao nível do aluno (competência) e oportunidades de cooperação entre pares (relacionamento). Assim, estas abordagens pedagógicas contribuem para um maior envolvimento, motivação e prazer dos alunos na aprendizagem da língua inglesa.

A pesquisa bibliográfica que efetuei levou-me também até à Teoria da Motivação de Expectativa-Valor, desenvolvida por Eccles e Wigfield (2002), “Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation” (EVT). Os autores argumentam que os estudantes são motivados a realizar uma tarefa com base nas suas expectativas de sucesso e no valor que atribuem a essa tarefa. Segundo a EVT, os alunos empenham-se mais nas atividades que acreditam que podem realizar com sucesso e que consideram valiosas para os seus objetivos e interesses. O valor que um aluno atribui a uma tarefa pode ser influenciado por fatores como o interesse e gostos pessoais, o reconhecimento social ou a utilidade percebida da aprendizagem para o seu futuro. A motivação, então, depende tanto da perceção do aluno sobre as suas próprias capacidades (expectativas) quanto da importância ou relevância da atividade (valor). No trabalho desenvolvido com os alunos do 1º Ciclo, verificou-se que a relevância percebida das atividades está frequentemente relacionada com a familiaridade e gosto pelos conteúdos ou com a sua ligação ao quotidiano das crianças, como acontece em jogos e atividades gamificadas que simulem situações comunicativas concretas – como comprar algo ou apresentar-se –, o que reforça os princípios da EVT. Quando percebem utilidade nas tarefas, os alunos mostram-se significativamente mais empenhados.

Outra teoria importante é a Teoria das Metas de Aprendizagem de Ames (1992), “Achievement Goal Theory” (AGT), que examina a forma como os alunos são motivados de acordo com os tipos de metas que estabelecem para a sua aprendizagem. Ames distingue duas orientações principais de metas: a orientação para a aprendizagem (melhoria pessoal) e a orientação para o desempenho (superioridade face aos outros). Alunos com orientação para a aprendizagem tendem a ser mais persistentes e envolvidos, mesmo diante de dificuldades, enquanto estudantes com orientação para o desempenho podem abandonar tarefas difíceis se não tiverem sucesso imediato. Destaco que a estrutura dos jogos e dos sistemas gamificados pode, assim, ao permitir múltiplas tentativas, progressão por níveis e feedback contínuo e imediato, favorecer a orientação para a aprendizagem – incentivando tanto a autonomia do aluno quanto o seu desejo de melhorar continuamente.

Por fim, a Teoria do Investimento de Norton (2000), “Investment and Motivation in Language Learning”, oferece igualmente uma perspetiva muito válida no contexto da

aprendizagem de línguas. Esta teoria sugere que a motivação dos alunos para aprender uma língua está diretamente ligada ao valor que eles atribuem à mesma e à sua disposição para investir tempo e esforço na aprendizagem. Assim, o contexto social e cultural no qual a língua é aprendida pode ser decisivo na forma como os alunos se relacionam com o processo de aprendizagem, sendo a motivação mais forte quando os alunos percebem que a aprendizagem da língua lhes oferece oportunidades sociais, culturais e económicas significativas. Embora esta teoria se aplique, sobretudo, a contextos mais avançados, reconheço o seu contributo para a construção de atividades significativas também no 1º Ciclo, nomeadamente através de atividades gamificadas e de jogos que introduzam o inglês como ferramenta de interação social ou de resolução de desafios, reforçando a ligação entre a escola e o mundo real. Assim, ao perceberem utilidade nas tarefas, os alunos mostram-se significativamente mais empenhados.

Para além dessas abordagens, outras perspetivas complementam a compreensão da motivação no ensino, como a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1993) e o Modelo VARK de Fleming e Mills (1992), que sugerem que diferentes estilos de aprendizagem influenciam o modo como os alunos se envolvem e se sentem motivados a aprender. Estas teorias são particularmente relevantes para a aplicação de jogos e gamificação, pois permitem a criação de experiências de aprendizagem diversificadas que atendam às preferências individuais dos estudantes. Ao identificar diferentes perfis na sala de aula (mais visuais, mais cinestésicos, mais verbais), pode-se planejar atividades que despertem o interesse de todos os alunos, reforçando o envolvimento e a motivação global da turma. No ponto seguinte deste documento, estas abordagens serão exploradas mais detalhadamente, analisando de que modo podem ser aplicadas em estratégias baseadas em jogos e gamificação.

Concluindo, as teorias da motivação na educação fornecem uma base importante para entender como é que os alunos se envolvem e se empenham nas atividades educativas. A motivação intrínseca e extrínseca, bem como as expectativas e valores dos estudantes, são fatores fundamentais que influenciam o seu desempenho académico. Compreender estas teorias e os fatores que a afetam a motivação dos alunos pode ajudar os educadores a criar ambientes de aprendizagem mais eficazes e a adotar práticas pedagógicas que maximizem o

envolvimento e o sucesso dos estudantes, integrando estratégias como a gamificação e os jogos educativos para tornar o processo de ensino mais dinâmico, atrativo e eficiente.

2.2. Teoria das inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem

A aprendizagem, como mencionado anteriormente, não ocorre de maneira uniforme para todos os alunos, sendo influenciada por uma diversidade de fatores individuais que afetam a forma como cada um compreende e processa a informação. No contexto educacional, a compreensão dessas diferenças levou ao desenvolvimento de diversas teorias que destacam a importância de adaptar as metodologias de ensino às características dos estudantes, promovendo maior envolvimento e motivação. Entre essas teorias, existem abordagens que valorizam a pluralidade de competências e preferências cognitivas, contribuindo para práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. No âmbito da gamificação e dos jogos educativos, estas perspectivas tornam-se particularmente relevantes, pois orientam o desenvolvimento de atividades diversificadas, personalizadas e envolventes, capazes de responder às diferentes formas de aprender e interesses dos alunos.

A ideia de que os alunos aprendem de maneiras distintas tem sido explorada por vários autores e modelos. Um dos mais influentes neste domínio foi a Teoria das Inteligências Múltiplas proposta por Howard Gardner (1983), que defendeu que os indivíduos possuem diferentes formas de inteligência, cada uma associada a determinados tipos de competências, opondo-se à visão tradicional da inteligência como um conceito único, mensurável apenas por testes de QI. Neste sentido, Gardner (1993) afirmou que “it is of the utmost importance that we recognize and nurture all of the varied human intelligences, and all of the combinations of intelligences. We are all so different largely because we all have different combinations of intelligences.” Ainda que esta teoria tenha evoluído ao longo do tempo e sido alvo de debate na comunidade científica, ela contribuiu para reforçar a necessidade de diversificar os estímulos e estratégias de ensino, favorecendo um ambiente de aprendizagem mais equitativo e motivador. No contexto dos jogos educativos e da gamificação, esta abordagem

possibilita, assim, a criação de experiências que exploram múltiplas formas de aprendizagem simultaneamente, garantindo que os alunos sejam desafiados de acordo com as suas potencialidades e interesses. Deste modo, ao oferecer atividades variadas, aumenta-se a probabilidade de que os estudantes se sintam mais envolvidos e motivados, uma vez que a aprendizagem se torna mais significativa e relevante para as suas capacidades e interesses individuais.

De forma complementar, o Modelo VARK (1992) classifica os alunos de acordo com as suas preferências sensoriais na aquisição de conhecimento, identificando quatro estilos principais de aprendizagem: visual, auditivo, leitura/escrita e cinestésico. Esse modelo permite compreender como diferentes estudantes retêm melhor a informação e, conseqüentemente, como as estratégias de ensino podem ser ajustadas para otimizar a aprendizagem e estimular a participação ativa. No âmbito da gamificação e dos jogos educativos, o VARK é um recurso importante, pois possibilita a concepção de atividades que combinam múltiplas abordagens sensoriais, aumentando o interesse e o envolvimento dos alunos. Um jogo pode apresentar elementos visuais, como gráficos e animações, para os estudantes visuais, enquanto a inclusão de narrações ou instruções em áudio pode beneficiar os alunos auditivos. Da mesma forma, desafios que exijam interação prática ou experimentação favorecem aqueles com uma abordagem cinestésica, permitindo que se envolvam ativamente no processo de aprendizagem. Quando os alunos percebem que o material apresentado está alinhado com a sua forma preferida de aprender, sentem-se mais confiantes e motivados a participar e a aprender, o que pode levar a um maior esforço e persistência nas atividades.

Neste mesmo sentido, destaca-se também o Universal Design for Learning (UDL), desenvolvido pelo CAST (2024), com base nos avanços da neurociência da educação. Esta abordagem defende que os ambientes educativos devem ser desenhados desde o início para atender à diversidade dos alunos, oferecendo múltiplas formas de representar a informação, expressar o conhecimento e estimular o envolvimento. O UDL parte do princípio de que não existe um perfil de aluno “típico” e propõe uma estrutura flexível que permite personalizar o percurso de aprendizagem de acordo com os interesses, capacidades e necessidades de cada

estudante. No contexto da gamificação, os princípios do UDL tornam-se especialmente pertinentes, ao permitirem o desenvolvimento de jogos e atividades interativas que favorecem a acessibilidade, a autonomia e a participação ativa. Esta integração facilita a criação de experiências mais inclusivas, promovendo o sucesso acadêmico e o bem-estar de todos os alunos, independentemente das suas diferenças individuais.

A integração destas teorias e modelos no desenvolvimento de estratégias gamificadas e jogos educativos reforça a importância da personalização no ensino, tornando o processo mais dinâmico, acessível e envolvente. Ao adaptar os conteúdos e métodos às diferentes formas de aprender, cria-se um ambiente de aprendizagem mais estimulante e motivador, que incentiva os alunos a explorarem os seus interesses e a envolverem-se ativamente nas atividades propostas. Esta abordagem não só melhora a retenção do conhecimento, como também promove uma atitude mais positiva em relação à aprendizagem, pois os estudantes percebem que são valorizados e que as suas competências individuais são reconhecidas. Assim, compreender e aplicar estas teorias no contexto educativo permite criar experiências que despertam a curiosidade, incentivam a autonomia e reforçam a motivação – elementos essenciais para um processo de aprendizagem eficaz e duradouro.

2.3. Jogos e gamificação na educação infantil

O uso de jogos e atividades gamificadas na educação tem início ainda na primeira infância, muitas vezes quando as crianças são bebés, desde o nascimento até aproximadamente dois anos de idade. Durante essa etapa, essas estratégias não apenas estimulam o desenvolvimento cognitivo e motor (Piaget, 1976), mas também começam a introduzir noções de conquista, sucesso e recompensa. Por exemplo, ao resolverem corretamente atividades simples, como colocar sólidos geométricos no local certo, os bebés experienciam um momento de aprendizagem e realização que é frequentemente celebrado pelos pais ou cuidadores. Estas celebrações, muitas vezes acompanhadas de sons de alegria ou aplausos, proporcionam aos bebés uma sensação de sucesso e felicidade, ajudando-os a

associar o esforço à conquista de resultados positivos. Isto acontece, pois nesta fase as crianças só estão cientes do mundo imediato à sua volta e têm de usar os seus sentidos visuais e auditivos, bem como as interações físicas, para descobrirem o mundo que as rodeia, tal como afirmam Ansorge, Gatta e Gopal (2024) ao explorar a Teoria do desenvolvimento cognitivo, “Theory of Cognitive Development”, de Jean Piaget (1976): “They learn with their senses and motor skills, focusing on what they see and do (visual and physical interactions) within their immediate environment.” Assim, este tipo de interação inicial cria as bases para a motivação intrínseca e a aprendizagem lúdica.

Deste modo, a continuidade do uso de jogos e de práticas gamificadas ao longo do percurso educativo pode trazer benefícios importantes para os alunos. Ao utilizar jogos e atividades gamificadas como ferramentas pedagógicas desde a primeira infância até os níveis mais avançados de ensino, cria-se uma sensação de familiaridade e previsibilidade que facilita a adaptação às novas etapas escolares. Como destacam Michael e Chen (2006), “As children we learn to play, and as we grow up, we play to learn” (p. 24), evidenciando que o ato de jogar não se limita à infância, mas continua a ser uma ferramenta poderosa de aprendizagem ao longo da vida. Este princípio está alinhado ao conceito de articulação vertical, que sugere que as atividades e estratégias utilizadas em anos iniciais devem ser retomadas ou adaptadas nos anos seguintes. Dessa forma, a continuidade não só promove um ambiente educativo mais confortável e acolhedor, mas como ainda sustenta a motivação e o sucesso académico dos alunos. Isto é, como destacam Zichermann e Cunningham (2011), o reconhecimento de padrões e a repetição de estratégias bem-sucedidas ajudam os estudantes a desenvolverem confiança nas práticas e estratégias pedagógicas. Não só isso, mas o facto de se utilizar jogos e atividades gamificadas ajuda, tal como durante a primeira infância, vezes, fiquem imersas na experiência e aprendam de forma espontânea, sem se concentrarem diretamente no ato de aprender – a aprendizagem ocorre de forma natural. Como afirmam Zichermann e Cunningham (2011)

By focusing on three central components—pleasure, rewards, and time—games have become one of the most powerful forces in all of humanity. Uniquely, games are able

to get people to take actions that they don't always know they want to take, without the use of force, in a predictable way. (p. 15)

Para além disso, quando as atividades gamificadas e os jogos são introduzidos de forma consistente em diferentes fases educacionais, proporcionam um ambiente de aprendizagem contínuo, no qual os alunos sabem o que esperar e como interagir. Tal como referido por Abt (1987), jogos são ferramentas de ensino e de treinamento eficazes para estudantes de todas as idades e em muitas situações, porque eles são altamente motivadores e porque eles transmitem de forma muito eficiente os conceitos e fatos de muitos assuntos. Por exemplo, as recompensas simbólicas e os estímulos sonoros que motivam os bebés podem evoluir para sistemas de pontos e crachás no ensino básico, e posteriormente para feedback mais complexo em níveis superiores. Essa progressão linear permite aos alunos fazerem ligações significativas entre experiências anteriores e novos desafios, criando uma sensação de continuidade que os prepara para as próximas etapas educacionais. Adicionalmente, a familiaridade com jogos e dinâmicas gamificadas desde cedo ajuda a reduzir a ansiedade associada a novos métodos de ensino e encoraja a exploração de atividades mais complexas. Este ambiente de conforto e previsibilidade contribui para um maior envolvimento dos estudantes, que se sentem motivados a participar ativamente e explorar, confiantes nas suas próprias capacidades. Essa abordagem reflete-se, assim, em benefícios cognitivos, emocionais e sociais, criando uma base sólida para o sucesso académico e o desenvolvimento integral do aluno.

Em resumo, o uso de jogos e de estratégias gamificadas desde a infância até aos níveis mais avançados de ensino não é apenas uma estratégia pedagógica eficaz, mas também uma forma de criar continuidade e familiaridade no processo educativo.

Parte II – Aplicação pedagógica da gamificação e dos jogos: impacto, estratégias e desafios

Capítulo I – Gamificação e jogos: impacto, vantagens e desvantagens

A utilização de jogos e da gamificação no contexto educacional tem demonstrado ser uma ferramenta poderosa para aumentar a motivação dos alunos e promover uma aprendizagem mais ativa e envolvente. Neste capítulo, será explorado o impacto da gamificação e dos jogos na motivação dos alunos, destacando as suas vantagens e desvantagens no contexto educativo. Serão também analisadas sugestões de estratégias eficazes para a implementação dessas abordagens. Além disso, será discutida a importância da personalização das atividades pedagógicas, tendo em conta os diferentes perfis de alunos, de modo a maximizar o potencial da gamificação e dos jogos na aprendizagem do inglês no 1ºCEB.

1.1. O impacto da gamificação e dos jogos na motivação

A motivação desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem, influenciando diretamente o envolvimento dos alunos e a sua predisposição para adquirir novos conhecimentos. Como explorado anteriormente, a aprendizagem torna-se mais eficaz quando os alunos estão envolvidos e interessados no processo educativo. Neste contexto, a gamificação e o uso de jogos na educação têm sido reconhecidos como estratégias eficazes para aumentar essa motivação, tornando a aprendizagem numa experiência mais interativa e envolvente. Segundo Zichermann e Cunningham (2011), os jogos apresentam um conjunto de características que estimulam a participação ativa dos alunos, promovendo um ambiente dinâmico e recompensador. Para além disso, Abt (1987) destacou, igualmente, esta ideia de que a integração de elementos lúdicos no ensino pode tornar o processo educativo mais envolvente e significativo para os alunos.

Este envolvimento proporcionado pelos jogos e pelas atividades gamificadas deve-se, em grande parte, à introdução de desafios progressivos, feedback imediato e elementos de recompensa, que contribuem para a criação de uma experiência motivadora e significativa. Além disso, como já discutido, a motivação pode ser reforçada por meio de estratégias e recursos que apelem a diferentes estilos e necessidades de aprendizagem e inteligências múltiplas, aspectos que estão diretamente relacionados com a personalização das práticas pedagógicas. Como afirmam Michael e Chen (2006), o impacto dos jogos na aprendizagem pode ser explicado pelo facto de, desde a infância, o ato de jogar estar intrinsecamente ligado ao processo de aprendizagem. Esta afirmação sugere que o jogo não é apenas um meio de entretenimento, mas uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional, facilitando a absorção de novos conceitos de forma natural e intuitiva.

Adicionalmente, outra evidência do impacto positivo dos jogos e da gamificação na motivação está na forma como estes conseguem manter a atenção dos alunos por períodos prolongados. Como referem Michael e Chen (2006)

A CBS Evening News segment in February of 2005 talked about how a video game would keep the player engaged for 2 to 4 hours, while students in a classroom typically lost interest after 15 minutes. Thus serious games could become an important tool in any classroom situation. (pp. 25-26).

Essa capacidade dos jogos de captar e manter a atenção pode ser explorada na educação para melhorar a retenção da informação e o envolvimento dos estudantes. Assim, o impacto da gamificação e dos jogos na motivação dos alunos vai além do mero entretenimento, promovendo um ambiente educativo mais estimulante e eficaz. Quando bem aplicadas, estas estratégias não só aumentam o envolvimento e o prazer na aprendizagem, como também contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais, como a resolução de problemas, a criatividade e o pensamento crítico.

1.2. Vantagens e desvantagens da gamificação e dos jogos na educação

A utilização de jogos e da gamificação na educação tem vindo a demonstrar, como abordado anteriormente, inúmeros benefícios para a aprendizagem, sendo amplamente reconhecida como uma abordagem inovadora capaz de aumentar o envolvimento e a motivação dos alunos. No entanto, como qualquer estratégia pedagógica, apresenta tanto vantagens como desafios que devem ser considerados na sua implementação.

1.2.1. Vantagens

Uma das principais vantagens da gamificação e dos jogos é, como mencionado, o seu impacto positivo na motivação dos alunos. Ao transformar a aprendizagem numa experiência envolvente e recompensadora, estas estratégias despertam o interesse e incentivam a participação ativa dos estudantes. Kara e Russell (2024) destacam que elementos de gamificação podem ser utilizados para “motivate students, track progress, and reinforce positive outcomes” (p. 2). No ensino do inglês, este envolvimento traduz-se num maior contacto com a língua, aumentando a exposição a novas estruturas e vocabulário de forma natural e contextualizada.

A continuidade e a familiaridade que os jogos oferecem representam outro fator benéfico para a aprendizagem. Como abordado anteriormente, os alunos do século XXI cresceram num ambiente digital onde a interação com jogos e tecnologia é natural, tornando estas ferramentas especialmente eficazes no contexto educativo. Esta relação entre jogo e aprendizagem desde a infância demonstra como a gamificação pode proporcionar uma transição natural para o ensino formal, permitindo que os alunos se sintam mais confortáveis e motivados ao explorar conteúdos de forma lúdica e interativa. No ensino do inglês, essa familiaridade facilita a imersão na língua, uma vez que os jogos podem recriar situações autênticas de comunicação e exposição ao idioma, promovendo uma aprendizagem mais intuitiva e envolvente.

Além disso, os jogos promovem o desenvolvimento cognitivo e estimulam habilidades fundamentais para o pensamento crítico e a resolução de problemas. Michael e Chen (2006) destacam que os jogos ensinam uma variedade de competências, como a coordenação motora, as relações espaciais e a curiosidade. Os autores referem ainda que “students who also played video games showed improved cognitive skills [...] Other research has found improved visual memory in children as young as four years old as a result of playing video games.” (p. 117). No ensino do inglês, estas capacidades podem ser potenciadas através de desafios interativos, atividades de associação, storytelling digital e role-playing games, promovendo a criatividade e a capacidade de comunicação dos alunos. Outra vantagem significativa da gamificação é a possibilidade de personalização da aprendizagem. A flexibilidade dos jogos permite que cada aluno avance ao seu próprio ritmo, recebendo feedback imediato e adaptado ao seu desempenho. Kara e Russell (2024) reforçam esta ideia ao afirmar que “the assignment and the game can be customized to fit the learning outcomes of classes and students’ needs.” (p. 2). Esta abordagem é particularmente benéfica no ensino de línguas, uma vez que permite atender às diferentes dificuldades e estilos de aprendizagem presentes numa mesma turma.

Por fim, a gamificação estimula a autonomia e o sentido de conquista. Prensky (2001) descreve a geração atual como altamente orientada para a resolução de problemas intelectuais e destaca que “for today's Games Generations, play is work” (p. 21). Ao aplicar mecânicas de jogo no ensino, os alunos são incentivados a superar desafios, alcançar objetivos e refletir sobre os seus próprios processos de aprendizagem, fortalecendo a sua autoconfiança e tornando-os mais responsáveis pelo próprio progresso. Além disso, estas estratégias promovem a aprendizagem ativa e contextualizada. Como apontam Michael e Chen (2006), “serious games can extend the value of training films and books by allowing the player to not only learn, but also to demonstrate and apply what he or she has learned.” (p. 27). Esta possibilidade de aplicação prática do conhecimento reforça a retenção de informação e melhora a transferência de saberes para contextos reais, tornando a aprendizagem mais significativa.

1.2.2. Desvantagens

Apesar das inúmeras vantagens, estes recursos não são livres de desvantagens. Um dos principais receios relacionados com a sua utilização é a preocupação de que os alunos possam estar a aprender menos do que com métodos não lúdicos. Michael e Chen (2006) referem que existe, por parte de alguns professores e outros indivíduos, “fear that students are possibly learning less than with traditional methods” (p. 128). No contexto do ensino do inglês, isto pode ser especialmente relevante se os jogos não forem bem estruturados ou se a componente lúdica acabar por sobrepor-se aos objetivos pedagógicos. Outro desafio está relacionado com o ritmo acelerado das atividades gamificadas, como Prensky (2001) afirma

The games generation has had far more experience at processing information quickly than its predecessors and is therefore better at it. [...] A big problem the generation faces is that the Games Generation’s need for speed manifesting itself in a number of ways, including a demand for a faster pace of development. (pp. 15-16)

No ensino do inglês, esta necessidade de rapidez pode gerar dificuldades para alunos que requerem mais tempo para assimilar novos conteúdos, podendo aumentar a frustração e diminuir a eficácia da aprendizagem.

Além disso, a gamificação pode, por vezes, levar a uma excessiva dependência da recompensa extrínseca, desviando o foco da aprendizagem para a obtenção de prémios. Se não houver um equilíbrio entre a componente lúdica e os objetivos pedagógicos, os alunos podem perder o interesse em aprender pelo prazer do conhecimento e concentrar-se apenas nos estímulos externos. Por fim, a interação social dentro dos jogos pode também representar um desafio. Embora a colaboração seja uma das vantagens da gamificação, a dinâmica de grupo pode nem sempre ser produtiva. Kara e Russell (2024) alertam para o facto de que “the group’s composition [...] can lead to awkward and sometimes hostile interactions.” (p. 2). No ensino do inglês, isto pode ser um obstáculo se os alunos mais tímidos ou com menor proficiência sentirem-se inibidos de participar ativamente nas atividades.

Capítulo II – Desafios e soluções para o uso da gamificação e dos jogos na educação

No contexto do ensino de Inglês no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, a implementação de estratégias gamificadas e do uso de jogos enfrenta diversos desafios que podem influenciar a sua eficácia. Assim, é fundamental compreender essas dificuldades para melhor delinear soluções que garantam uma aplicação eficiente e benéfica para a aprendizagem dos alunos.

Neste capítulo, serão discutidos os principais desafios na implementação de estratégias gamificadas e do uso de jogos na sala de aula. Em seguida, serão exploradas estratégias para aplicar os jogos e a gamificação de forma eficaz, destacando a importância da personalização das atividades para atender aos diferentes perfis de alunos. Por fim, serão apresentadas sugestões de recursos e ferramentas que podem apoiar os professores na adoção dessas práticas, garantindo uma aplicação mais estruturada e eficiente.

2.1. Desafios na implementação de jogos e da gamificação

Apesar do crescente reconhecimento dos benefícios da gamificação, a implementação de jogos e estratégias gamificadas na educação apresenta diversos desafios, tanto a nível pedagógico como logístico. A resistência por parte dos professores, a falta de recursos tecnológicos e infraestruturais, a preocupação dos pais e encarregados de educação, bem como a necessidade de validação destas abordagens, são alguns dos obstáculos que podem dificultar a sua adoção e aplicação eficaz.

Um dos principais desafios prende-se com a aceitação por parte dos professores. Michael e Chen (2006) referem que a aceitação dos jogos na sala de aula ainda não é universal. Haverá ainda muitos docentes que se sentem apreensivos quanto ao impacto real dos jogos na aprendizagem e temem que a sua utilização possa comprometer a transmissão eficaz dos conteúdos. Além disso, há receios de que a introdução de elementos gamificados transforme

o papel do professor, passando este de facilitador do conhecimento para mero orientador de atividades, o que pode ser visto como uma ameaça à sua função tradicional. Neste sentido, Klopfer (2006) identificou dois grupos distintos de professores: aqueles que reconhecem o potencial dos jogos educativos e aqueles que resistem à ideia, argumentando que não querem cair na mentalidade de que “a educação tem de ser divertida”. No entanto, à medida que surgem mais estudos sobre os impactos positivos dos jogos na aprendizagem, muitos professores têm adotado essa abordagem de forma gradual, especialmente por meio de pequenas intervenções gamificadas que complementam as outras metodologias. A integração pode ser feita de maneira flexível, respeitando o estilo de ensino de cada docente e garantindo que os jogos sejam utilizados como uma ferramenta e não como uma substituição completa ao ensino convencional. Paralelamente, há ainda a limitação de tempo e carga horária, o que dificulta a incorporação de novas metodologias sem comprometer os conteúdos obrigatórios do currículo. Como apontam Michael e Chen (2006), "teachers already have full schedules and long list of responsibilities. Any new tool or method either must replace or integrate with an existing tool or method" (p. 127). Assim, a introdução de estratégias gamificadas precisa de ser feita de forma integrada e complementar, evitando sobrecarregar os docentes.

Estes desafios manifestam-se de forma distinta no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que as crianças nesta faixa etária apresentam características próprias do desenvolvimento cognitivo e sócio emocional. Entre os 6 e os 10 anos, os alunos tendem a ter uma elevada necessidade de movimento, períodos de atenção mais curtos e uma forte orientação para a aprendizagem através da experiência e da brincadeira. Isso implica que os jogos e as atividades gamificadas devem ser cuidadosamente planeados, com uma duração adequada, regras simples, visuais apelativos e objetivos claros, para que consigam manter o foco dos alunos e facilitar a compreensão das tarefas propostas. Além disso, a diversidade de ritmos de aprendizagem é particularmente acentuada nesta fase, exigindo atividades diferenciadas e adaptadas às necessidades individuais. Para além disso, a própria gestão da turma durante atividades lúdicas pode representar um desafio adicional para os professores do 1º Ciclo. Manter a disciplina, garantir a equidade na participação e assegurar que os objetivos pedagógicos estão a ser cumpridos, enquanto se promove o envolvimento lúdico, requer competências específicas de mediação e planificação. A ausência de formação

direcionada para estas práticas no contexto específico do ensino básico pode dificultar a integração destas metodologias nesta etapa do ensino.

Os pais e encarregados de educação também podem demonstrar resistência à introdução de jogos na aprendizagem, temendo que esta abordagem não seja tão eficaz quanto os métodos não lúdicos. Tal como os professores, os pais procuram garantias de que os jogos educativos contribuem efetivamente para o desenvolvimento das competências dos seus filhos, em vez de os entreter apenas (Michael & Chen, 2006). Para ultrapassar esta preocupação, é essencial uma comunicação clara entre escolas e famílias, para além de que as estratégias gamificadas sejam acompanhadas de métodos de avaliação eficazes que demonstrem os progressos dos alunos e comprovem o valor pedagógico da abordagem.

Outro desafio significativo está relacionado com a infraestrutura escolar. Muitas escolas e instituições não dispõem dos recursos tecnológicos necessários, como computadores, tablets ou acesso estável à internet, para a utilização de jogos digitais, ou encontram dificuldades na capacitação dos docentes para lidar com essas ferramentas. Além disso, há o receio de que os dispositivos disponíveis não sejam adequados para executar softwares mais complexos (Michael & Chen, 2006). Contudo, é importante salientar que a gamificação não se limita ao uso de tecnologias e recursos digitais. Jogos analógicos, desafios em grupo e sistemas de recompensas são formas eficazes de incorporar estratégias gamificadas sem necessidade de suporte tecnológico avançado, tornando a gamificação acessível mesmo em contextos com limitações infraestruturais.

Por fim, a necessidade de validação científica e institucional da gamificação na educação constitui outro desafio. A exigência por evidências empíricas e estudos que comprovem a sua eficácia pode atrasar o uso dessas estratégias em larga escala. Além disso, a avaliação do impacto da gamificação na aprendizagem ainda se baseia, muitas vezes, em métodos tradicionais de aferição de conhecimento, o que pode não captar totalmente as competências adquiridas por meio destas abordagens (Michael & Chen, 2006). Assim, é essencial que sejam desenvolvidos instrumentos de avaliação mais alinhados com as

especificidades da gamificação, de modo a refletir de forma mais precisa os benefícios dessa metodologia.

Apesar dos desafios mencionados, é possível superá-los através de uma abordagem gradual e estruturada. A formação contínua dos professores, a sensibilização dos pais e da comunidade escolar, a adaptação das estratégias gamificadas à realidade de cada escola e o desenvolvimento de métodos de avaliação mais adequados são passos fundamentais para garantir a eficácia da gamificação e dos jogos na educação. No caso particular do 1º Ciclo, a adoção de estratégias simples, visuais, práticas e motivadoras, associadas à realidade concreta e ao universo infantil, pode fazer a diferença na construção de aprendizagens significativas e duradouras. Assim, com uma implementação cuidadosa e sustentada, estas estratégias podem transformar-se em ferramentas valiosas para a motivação e o desenvolvimento das competências dos alunos no ensino do Inglês no 1º Ciclo.

2.2. Propostas de aplicação eficaz de jogos e de gamificação na educação

Após identificar os principais desafios na implementação de jogos e da gamificação, torna-se essencial explorar as estratégias que permitam integrar essas abordagens de forma eficaz no ensino do inglês do primeiro ciclo do ensino básico, e na educação em geral, superando barreiras e adaptando as atividades às necessidades dos alunos. Assim, a aplicação eficaz destas técnicas de ensino na educação exige uma abordagem estratégica que tenha em conta não só os conteúdos programáticos, mas também os perfis dos alunos e as condições disponíveis. A implementação de jogos e elementos gamificados pode melhorar significativamente a motivação e o envolvimento dos alunos, desde que seja bem estruturada e alinhada com os objetivos pedagógicos. Segundo Michael e Chen (2006), "serious games can be used for education at all levels, from preschool and elementary school, through middle school and high school, into colleges and universities, and even into the job market". No contexto do ensino do Inglês no 1º CEB, a adaptação dos jogos e das estratégias gamificadas

à realidade dos alunos é essencial para garantir que a aprendizagem ocorra de forma eficaz e envolvente.

Em primeiro lugar, os professores devem ter em mente que não precisam de trabalhar sozinhos nem criar tudo desde o início. De facto, a colaboração entre educadores, pais e alunos desempenha um papel fundamental na eficácia da gamificação e dos jogos. Conforme apontado por Kirriemuir (2005), um dos desafios enfrentados pelos professores é a "lack of examples of how games have been and could be used". Para superar esta barreira, é essencial a partilha de boas práticas entre educadores, bem como a exploração de recursos já existentes. Plataformas online, jogos de tabuleiro adaptáveis e aplicações educativas podem ser utilizados sem que seja preciso desenvolver jogos do zero, especialmente considerando que, como Michael e Chen (2006) referiram, muitos professores terão pouca ou nenhuma informação ou experiência com o desenvolvimento de jogos. Além disso, envolver os pais no processo pode aumentar o impacto das atividades, permitindo que os alunos pratiquem em casa e consolidem o conhecimento adquirido em sala de aula. Esta colaboração entre escola e família é particularmente relevante no contexto atual, onde o uso de jogos e da tecnologia levanta preocupações por parte de pais e responsáveis, sobretudo quanto ao tempo de ecrã, à exposição a conteúdos inadequados e à dependência digital. Ao participarem ativamente na seleção e acompanhamento das plataformas educativas e estratégias propostas pela escola, os pais tornam-se, assim, mais conscientes dos benefícios pedagógicos dessas ferramentas. Além disso, esta parceria pode ajudar a diminuir ou a eliminar riscos, orientando os alunos para experiências digitais seguras, apropriadas e alinhadas com os objetivos educativos.

Esta implementação destas estratégias pode ser, igualmente, facilitada através da formação contínua e da partilha de experiências entre os professores. Workshops, cursos e redes de colaboração permitem que os docentes adquiram novas competências e conheçam práticas inovadoras, contribuindo para uma aplicação mais eficaz dos jogos educativos. Essa sinergia entre a capacitação profissional e a participação ativa dos pais cria um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, onde os estudantes beneficiam não só de atividades adaptadas ao seu perfil, mas também de um suporte consistente tanto dentro como fora da sala de aula.

Dessa forma, o trabalho colaborativo e o acesso a recursos já existentes reforçam a eficácia da gamificação, promovendo melhores resultados pedagógicos.

Outro aspecto importante a ter em mente é a integração sutil de elementos gamificados no ensino. Nem todas as atividades precisam de ser inteiramente baseadas em jogos; pequenos elementos, como sistemas de pontos, rankings, medalhas ou cronômetros, podem ser incorporados nas aulas para estimular a participação. Faiella e Ricciardi (2015) destacam que "a frequent, meaningful and rapid feedback can improve student results". Assim, a introdução de recompensas simbólicas ou desafios cronometrados pode tornar as aulas mais dinâmicas e interativas, incentivando os alunos a empenharem-se mais na aprendizagem. Por outro lado, outra estratégia eficaz é a criação de desafios diários ou semanais que envolvam os alunos em atividades práticas e gamificadas. Por exemplo, no ensino do inglês no 1º CEB, os professores podem estabelecer "missões" onde os alunos precisam de encontrar palavras específicas em textos, resolver charadas linguísticas ou até mesmo criar pequenas histórias com o vocabulário aprendido. Segundo Kara e Russell (2024), "real-life application cases, discussion questions, and consultation projects can be turned into competitions [...] This approach increases student-student, student-material, and student-teacher engagement while boosting students' real-world skills".

Do mesmo modo, a interligação entre as atividades e o mundo real pode aumentar a relevância da aprendizagem, uma vez que as pessoas sentem-se motivadas a aprender por si próprias quando conseguem relacionar o que está a ser ensinado e ver como isso afecta as suas vidas (Michael & Chen, 2006). No ensino do inglês no 1ºCEB, isto pode ser alcançado através de atividades gamificadas que simulem situações do quotidiano, como role-playing games onde os alunos interagem como se estivessem num restaurante ou numa loja, permitindo-lhes praticar expressões e estruturas linguísticas de forma contextualizada. Adicionalmente, os professores podem utilizar a articulação inter e intradisciplinar para alcançar este objetivo. No ensino do Inglês no 1º CEB, os docentes podem desenhar atividades que estabeleçam ligações com outras áreas do conhecimento, tais como a história, a cultura ou até mesmo a matemática – por exemplo, através da criação de quizzes que misturem conteúdos linguísticos com conhecimentos gerais. Esta abordagem permite que os alunos

percebam a aplicabilidade dos conteúdos num contexto mais amplo, reforçando o valor da educação.

Outro ponto essencial na aplicação da gamificação e de jogos é a consideração dos diferentes perfis de alunos. De acordo com Zichermann e Cunningham (2011), os jogadores, neste caso os estudantes, podem ser enquadrados em diferentes perfis, como exploradores, que se interessam pela experiência e descoberta; realizadores, que gostam de superar desafios e alcançar metas; socializadores, que preferem interações e atividades colaborativas; e competidores, que se motivam pela competição direta. Conhecer esses perfis permite aos professores adaptar as atividades gamificadas para atender às motivações individuais dos alunos, garantindo um envolvimento mais amplo. No contexto da intervenção pedagógica, foi possível observar uma predominância dos perfis de socializadores e realizadores. A maioria dos alunos demonstrou entusiasmo em interagir com os colegas e colaborar nas atividades, valorizando o aspecto social das mesmas. Foi ainda possível observar que quatro alunos se destacaram como realizadores, revelando gosto por desafios e preferência por jogos e atividades com perguntas e tarefas sucessivas. Verificou-se ainda a presença de um ou dois alunos com características de competidores, que mostraram maior entusiasmo em alcançar vitórias e obter reconhecimento. Apesar destas diferentes motivações individuais, todos os alunos demonstraram interesse em aprender de forma lúdica e em partilhar a experiência com os colegas, o que reforça o potencial da gamificação e dos jogos para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e motivador.

De igual modo, a personalização das atividades é um fator crucial para o sucesso das mesmas. Gee (2003) destaca que "good games allow players to customize the game to their own levels of ability and styles of learning". Ao permitir que os alunos avancem ao seu próprio ritmo e escolham desafios adequados ao seu nível de proficiência, os jogos tornam-se mais motivadores e eficazes. Por exemplo, no ensino do inglês no 1º CEB, os professores podem utilizar jogos de vocabulário com níveis de dificuldade ajustáveis ou desafios interativos que se adaptem ao desempenho do estudante. Esta abordagem ajuda a evitar frustrações e a manter os alunos envolvidos e motivados.

Por fim, é importante salientar que a gamificação e os jogos não precisam, nem devem, substituir os outros métodos de ensino, mas sim complementá-los. Ao integrar de forma equilibrada elementos lúdicos na sala de aula, os professores podem aumentar a motivação dos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e estimulante. O importante é, então, que os educadores adotem uma postura de experimentação e melhoria contínua. Eles devem sentir-se encorajados a testar diferentes ferramentas e metodologias, recolhendo dados e opiniões de outros indivíduos para refinar as atividades. Assim, o uso de jogos e da gamificação torna-se uma prática evolutiva, que se aperfeiçoa com base na experiência e na inovação constante.

2.3. Sugestões de recursos e de ferramentas

Dado o impacto positivo que a gamificação e os jogos podem ter na aprendizagem do Inglês no 1º CEB, é fundamental explorar recursos e ferramentas que facilitem a sua implementação. Como já mencionado, os professores não precisam de desenvolver todas as atividades “do zero” nem trabalhar sozinhos. Existem inúmeras plataformas, aplicações e materiais prontos a serem utilizados ou adaptados, permitindo uma abordagem prática e eficaz. Além disso, a partilha de boas práticas e a colaboração entre docentes, pais e alunos são estratégias fundamentais para maximizar os benefícios destas metodologias.

Primeiramente, é necessário lembrar que nem todas as atividades gamificadas ou jogos educativos precisam de envolver tecnologia. De facto, muitas estratégias pedagógicas, como role-playing, podem ser eficazes na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. Atividades em que os alunos assumem papéis e simulam situações do quotidiano, como pedir comida num restaurante, ajudam a promover a oralidade e a construção da confiança na comunicação em inglês. A escrita criativa também pode ser estimulada através de atividades como o "Folding Paper Story", onde os alunos escrevem uma parte de uma história numa folha de papel e, sem ver a parte anterior, passam-na para outro colega, que continua a narrativa. Esta técnica estimula a criatividade, a escrita

e a colaboração entre os estudantes. Outra estratégia interessante envolve o uso de flashcards e jogos de memória, que auxiliam na associação de vocabulário, promovendo a retenção de conteúdos de forma lúdica e eficaz. Jogos como o "Jogo da Força" ou palavras cruzadas também são ótimos para ajudar na ortografia e no significado de palavras em Inglês. Além disso, a implementação de sistemas de recompensas e desafios dentro da sala de aula, como pontuações, estrelas ou rankings, pode incentivar os alunos a progredirem nos seus estudos e a envolverem-se mais ativamente.

Por outro lado, no domínio digital, existem, igualmente, diversas ferramentas que possibilitam a gamificação das aulas de forma acessível e interativa. O Kahoot!, por exemplo, permite aos professores criar quizzes interativos, promovendo uma aprendizagem divertida e competitiva. O Quizlet, por sua vez, possibilita a criação e utilização de flashcards digitais, facilitando o reforço de vocabulário e conceitos linguísticos de maneira dinâmica. O Duolingo, uma aplicação popular para a aprendizagem de línguas, utiliza elementos de gamificação como níveis, recompensas e desafios diários, estimulando a prática contínua. Para os professores que preferem criar atividades personalizadas, plataformas como o TinyTap permitem a criação de jogos educativos sem a necessidade de conhecimentos técnicos, enquanto o Minecraft Education Edition oferece uma abordagem inovadora ao ensino do Inglês através da exploração e missões gamificadas. O site ABCya disponibiliza uma variedade de jogos educativos interativos e fichas de trabalho, focadas no público infantil do ensino básico, e também inclui ferramentas de criação de atividades gamificadas, como palavras cruzadas e nuvens de palavras.

Além dessas, plataformas como o Wordwall e o ClassDojo permitem a criação de jogos interativos, como sopas de letras e quizzes, assim como um sistema de pontos e recompensas que incentiva a motivação e o comportamento positivo dos alunos. Outras opções como o Education.com, Twinkl, e o Canva for Education oferecem recursos pedagógicos prontos, como planos de aula e fichas de atividades, que podem ser adaptados conforme as necessidades de cada turma. O Liveworksheets, por exemplo, converte exercícios em fichas impressas em atividades interativas e autocorretivas, promovendo uma experiência de aprendizagem mais personalizada. A ferramenta Scratch, por sua vez, permite aos professores

e aos alunos criar narrativas interativas e animações, estimulando a criatividade, enquanto o Genially facilita a criação de apresentações e atividades gamificadas. Para quem procura algo mais simples, o Baamboozle é uma plataforma fácil de usar para criar jogos educativos, permitindo que o professor elabore atividades personalizadas sem dificuldades.

Esta diversidade de recursos demonstra a flexibilidade da gamificação e dos jogos, que podem ser incorporados de diferentes formas, adaptando-se às necessidades e preferências dos alunos e ao contexto escolar. No entanto, no 1º Ciclo, é importante considerar que a abordagem deve ser adaptada à faixa etária e ao desenvolvimento cognitivo das crianças. Enquanto em níveis de ensino mais avançados os alunos já possuem um domínio mais consolidado da tecnologia e da autorregulação, no 1º Ciclo é necessário ter em mente que as crianças ainda estão a desenvolver competências de concentração, interação e trabalho em equipa. Além disso, é preciso garantir que as ferramentas sejam simples, visualmente apelativas e funcionais, evitando sobrecarregar os alunos com estímulos excessivos. As ferramentas devem, portanto, ser intuitivas e apropriadas ao nível de desenvolvimento, para que promovam a aprendizagem de forma envolvente sem gerar frustrações. Isto, de modo a tornar a aprendizagem mais eficaz, como afirmam Michael e Chen (2006), "people become motivated to learn on their own when they can relate to what's being taught and see how it affects their lives". Desta forma, ao utilizar estas estratégias e ferramentas variadas, os professores têm a oportunidade de criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e centrado no aluno, estimulando a motivação e promovendo uma maior participação nas atividades. Para além disso, a colaboração entre educadores, o intercâmbio de boas práticas, a adaptação de materiais já existentes e a colaboração com pais e encarregados de educação, podem otimizar a implementação da gamificação e dos jogos, tornando-os aliados de excelência e elevada eficácia para o ensino do Inglês no 1º Ciclo.

Parte III – Investigação empírica e análise de resultados

Capítulo I – Desenho empírico

A presente investigação, realizada no âmbito da prática pedagógica supervisionada, visa compreender de que forma a aplicação de jogos e de atividades gamificadas pode influenciar a motivação na aprendizagem dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico na aprendizagem do inglês. Neste capítulo será apresentado o desenho empírico do estudo, iniciando com a contextualização do ambiente escolar, da turma envolvida e das dinâmicas educativas observadas. Em seguida, será apresentada a matriz metodológica adotada, clarificando as opções teórico-metodológicas, bem como os métodos de recolha e análise de dados. Este capítulo contemplará, ainda, a caracterização dos participantes envolvidos e uma reflexão sobre os princípios éticos que orientaram toda o processo de investigação.

1.1. Contexto da investigação

Esta investigação foi desenvolvida no âmbito do estágio pedagógico, realizado numa instituição privada de ensino localizada na zona norte de Portugal, no concelho de Valongo. Este estabelecimento de ensino oferece uma oferta educativa que se estende desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, destacando-se pela sua inovação pedagógica e na promoção de metodologias ativas e centradas no aluno. Inserida num contexto urbano, a escola caracteriza-se por dispor de infraestruturas modernas e bem equipadas, que incluem recursos tecnológicos atualizados e espaços adequados ao desenvolvimento de atividades pedagógicas diversificadas. A instituição valoriza a formação contínua dos seus profissionais e promove uma cultura de colaboração entre docentes, incentivando a partilha de boas práticas e a implementação de metodologias inovadoras.

No que respeita ao ensino da língua inglesa, este é introduzido desde os primeiros anos da educação pré-escolar e mantém-se como componente curricular ao longo de todo o percurso académico dos alunos, até ao final do ensino secundário. Esta decisão pedagógica vai além das exigências do currículo nacional, que estabelece o ensino obrigatório do inglês

apenas a partir do 3º ano de escolaridade. Ao iniciar o ensino da língua inglesa desde os primeiros anos de escolaridade, a instituição procura garantir uma aprendizagem contínua e progressiva da língua, promovendo a consolidação de competências linguísticas de forma sustentada. Para além disso, a escola adota programas de preparação para exames de certificação linguística da Universidade de Cambridge, como os Young Learners (Starters, Movers e Flyers), incentivando o contacto com o inglês de forma prática e significativa.

Foi neste enquadramento que a presente investigação foi desenvolvida. Em particular, esta teve lugar numa turma do 1º ano do 1º CEB, composta por 24 alunos. Ao longo do estágio, foi possível observar diversas aulas e lecionar doze lições, durante as quais procurou-se aplicar, observar e refletir sobre estratégias de gamificação e a utilização de jogos no ensino da língua inglesa. Adicionalmente, o contacto contínuo com a turma permitiu desenvolver uma visão aprofundada do seu funcionamento, ajudando na definição, organização e aplicação de estratégias pedagógicas adequadas para a mesma. Este contexto revelou-se, assim, propício à investigação em torno da gamificação e da aprendizagem lúdica, dada a abertura da instituição a metodologias alternativas e o incentivo ao uso de recursos variados, com o objetivo de promover o envolvimento ativo e o sucesso dos alunos. A cultura pedagógica da escola, centrada na valorização da motivação, da autonomia e do desenvolvimento integral dos estudantes, constituiu, igualmente, um suporte importante para o desenvolvimento da investigação e para a validação das estratégias utilizadas.

Neste estudo, a gamificação foi operacionalizada através da introdução de elementos como pontos, níveis, recompensas e desafios progressivos. Por exemplo, os alunos ganhavam pontos ao acertar palavras em inglês num jogo de cartas e, ao acumularem pontos, avançavam para níveis com novas designações. A motivação foi observada com base em indicadores como participação espontânea, entusiasmo e persistência, registados em grelhas de observação. Os jogos educativos utilizados foram selecionados segundo critérios pedagógicos (relação com o vocabulário trabalhado) e lúdicos (envolvimento e cooperação). A eficácia destas estratégias foi avaliada através dos momentos e instrumentos de recolha selecionados e que serão também analisados neste documento.

1.2. Matriz metodológica da investigação

Esta pesquisa adota uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, uma vez que procura compreender e interpretar fenómenos educativos a partir da minha experiência direta como investigadora em contexto real de sala de aula. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa visa perceber o significado que os indivíduos atribuem às suas experiências em ambientes naturais. Esta abordagem permite, assim, uma análise aprofundada das perceções, comportamentos e interações dos participantes, sendo especialmente adequada à natureza exploratória do estudo, centrado na aplicação de estratégias de gamificação e de jogos no ensino da língua inglesa no 1º CEB.

O meu papel como investigadora foi simultaneamente ativo e reflexivo, uma vez que participei diretamente no processo educativo enquanto professora estagiária. Esta dupla função permitiu não só o envolvimento direto e constante no processo de ensino e aprendizagem, como também a recolha contínua de dados em contexto autêntico. Tal posicionamento potenciou uma compreensão mais rica e contextualizada dos efeitos das práticas pedagógicas implementadas, exigindo, no entanto, uma consciência crítica sobre a minha própria influência no ambiente observado (Merriam & Tisdell, 2016). Por este motivo, a estratégia metodológica adotada foi a investigação-ação, permitindo uma interação contínua entre a prática e a reflexão, favorecendo a melhoria das práticas pedagógicas com base na experiência vivida e da análise crítica das intervenções realizadas.

Neste sentido, foram utilizadas diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, de modo a garantir uma visão mais ampla e fundamentada do fenómeno estudado. A observação direta e participante constituiu uma das principais técnicas, tendo sido registada através de notas de campo num diário reflexivo. Esta observação incidiu tanto sobre aulas lecionadas pela professora cooperante, como sobre as doze aulas planificadas e conduzidas por eu própria. Além disso, procedeu-se à análise documental das planificações de aula criadas e utilizadas por mim durante o estágio, permitindo relacionar as intenções pedagógicas com os resultados observados em sala. Isto permitiu compreender o alinhamento entre os objetivos definidos e os recursos e metodologias utilizadas. Adicionalmente, foram realizadas

entrevistas semiestruturadas aos alunos da turma, com o objetivo de recolher percepções mais personalizadas sobre o impacto das estratégias utilizadas na aprendizagem do inglês. Estas, pela sua natureza flexível, possibilitam recolher dados ricos e detalhados (Campenhoudt, Marquet, & Quivy, 2019).

A investigação decorreu entre finais de setembro e finais de janeiro, período durante o qual foram realizadas a observação e lecionação das aulas. Por sua vez, as entrevistas foram conduzidas posteriormente, entre meados de março e inícios de abril, possibilitando uma recolha mais distanciada e reflexiva das experiências vividas durante a intervenção.

1.3. Participantes na investigação

Esta investigação foi conduzida com uma turma do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, composta por 24 alunos, dos quais 9 eram do sexo masculino e 15 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Esta turma foi selecionada pela professora cooperante, tendo em consideração o seu horário, as turmas disponíveis e outros critérios de natureza logística e pedagógica.

A turma demonstrava, em geral, um comportamento positivo e cooperante, ainda que, como é expectável neste nível de ensino, existissem algumas exceções que exigiam uma maior atenção por parte dos professores. Verificaram-se alguns casos de distração frequente e interrupções durante as aulas, incluindo alunos com dificuldade em manter o foco e outros que, por vezes, mostravam-se absortos das tarefas propostas. Um dos alunos apresentava comportamentos mais desafiantes, sendo necessário recorrer a estratégias específicas de gestão de comportamento. Por outro lado, alguns estudantes destacaram-se pelo desempenho particularmente positivo, demonstrando facilidade de aprendizagem, elevada participação e, em certos casos, assumindo um papel de liderança positiva no grupo. Esta diversidade de perfis e comportamentos observada na turma possibilitou uma análise mais rica sobre a forma como diferentes estratégias de gamificação e uso de jogos são recebidas

por alunos com níveis distintos de motivação, contribuindo para uma visão mais representativa da realidade educativa do 1º Ciclo.

Durante a fase de recolha de dados, nomeadamente no que respeita à realização das entrevistas com os alunos, foi possível apenas contar com a participação de 22 dos 24 estudantes, devido à não autorização por parte dos encarregados de educação de dois alunos. As entrevistas com os estudantes foram realizadas de forma presencial, em contexto escolar, com o apoio de suportes visuais (imagens) em algumas das questões, de modo a facilitar a compreensão e promover uma maior expressividade das respostas, tendo em conta a faixa etária dos participantes. Este instrumento foi utilizado para recolher as perceções diretas dos alunos sobre as atividades desenvolvidas, nomeadamente consideraram mais motivadoras e com quais sentiram ter aprendido melhor inglês. Estas respostas permitiram aceder ao ponto de vista dos próprios alunos sobre a eficácia das estratégias utilizadas.

Por sua vez, a professora cooperante era a responsável pelas aulas de Inglês da turma em análise, com uma carga horária de quatro horas semanais, distribuídas por quatro dias. Para além disso, ela participa no ensino em regime CLIL, em articulação com a professora titular da turma, bem como no projeto A+, desenvolvido em colaboração com os restantes professores de Inglês do 1º ano e aplicado no auditório da escola a todas as turmas desse ano em conjunto. A professora cooperante forneceu, oralmente, perspetivas externas sobre o impacto das atividades gamificadas e dos jogos na turma, e auxiliou na organização das mesmas, permitindo avaliar aspetos como a organização das sessões, a participação e a motivação dos alunos, bem como a eficácia das diferentes dinâmicas aplicadas.

1.4. Considerações éticas

A ética na investigação educativa com crianças assume particular importância, exigindo sensibilidade e responsabilidade por parte dos investigadores, que devem garantir o bem-estar e os direitos dos participantes ao longo de todo o processo. Por isso, todos os

procedimentos adotados no âmbito desta investigação respeitaram os princípios éticos fundamentais aplicáveis à realização de estudos com menores de idade, nomeadamente no que diz respeito à proteção da identidade dos participantes, à voluntariedade da participação e à obtenção de consentimento informado.

Para assegurar a participação dos alunos neste projeto, foi solicitada autorização aos encarregados de educação (Anexo 1). Para este fim, foi elaborado um documento de consentimento informado no qual foram explicados de forma clara o tema e os objetivos do projeto, os procedimentos a adotar, bem como a natureza voluntária e anónima da participação dos alunos. Este documento foi revisto e validado pela professora supervisora da instituição de ensino superior e pela professora cooperante da escola, tendo também sido obtida autorização da direção da escola. Posteriormente, o documento foi entregue em formato físico aos encarregados de educação, sendo devolvido pelos alunos após assinatura. A recolha de dados foi, então, realizada exclusivamente junto dos participantes cujos encarregados de educação deram consentimento explícito por escrito. Adicionalmente, foi igualmente garantido junto dos próprios alunos que a sua participação era voluntária, explicando-lhes que poderiam escolher não participar da recolha de dados, sem qualquer tipo de penalização.

Todos os dados recolhidos foram, então, obtidos de forma voluntária, garantindo o anonimato dos participantes em todas as fases do estudo. O compromisso ético orientou toda a investigação, procurando sempre equilibrar a procura de conhecimento com o respeito pelos direitos dos envolvidos. O cumprimento destas diretrizes reflete o compromisso com uma prática investigativa responsável, transparente e centrada no respeito pela dignidade humana.

Capítulo II - Análise de dados

Neste capítulo serão apresentados e analisados os dados recolhidos ao longo da investigação, com base nos diferentes instrumentos e fontes de informação utilizados. A análise abrange tanto as observações realizadas nas aulas, como as entrevistas com os alunos, além da avaliação das planificações de aulas lecionadas por mim enquanto investigadora e professora estagiária. Através desta abordagem multifacetada, procura-se compreender a eficácia das estratégias pedagógicas aplicadas, as perceções dos participantes sobre o processo de ensino-aprendizagem e a contribuição dos jogos e da gamificação para o desenvolvimento da motivação na aprendizagem de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Cada seção deste capítulo oferece uma visão detalhada das diferentes dimensões do estudo, permitindo uma análise mais aprofundada dos dados e proporcionando uma compreensão abrangente dos resultados obtidos. Além disso, serão discutidos o impacto das limitações do estudo e as possíveis implicações pedagógicas que surgem a partir dos resultados observados.

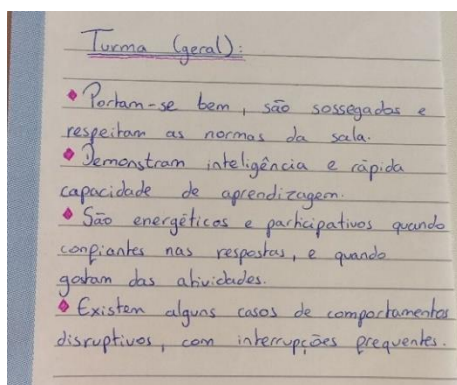
2.1. Observação das aulas

A observação das aulas constituiu um dos principais instrumentos de recolha de dados desta investigação, permitindo obter uma compreensão direta das dinâmicas em sala de aula e do impacto das diferentes estratégias pedagógicas aplicadas no contexto do ensino do inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta observação foi de carácter participante, tornando a recolha de dados mais rica, uma vez que eu, como investigadora, assumi, como é característico numa observação participante (OP), o papel de instrumento de recolha e interpretação de dados (Correia, 2009). Assim, a observação ocorreu de forma direta, frequente e prolongada, ao longo de aproximadamente quatro meses, no âmbito da minha prática de ensino supervisionada (PES), com uma frequência de quatro dias por semana.

Durante a OP foi possível fazer diversos apontamentos sobre vários aspetos relevantes para o projeto, nomeadamente: a caracterização e o comportamento geral da turma (Figura

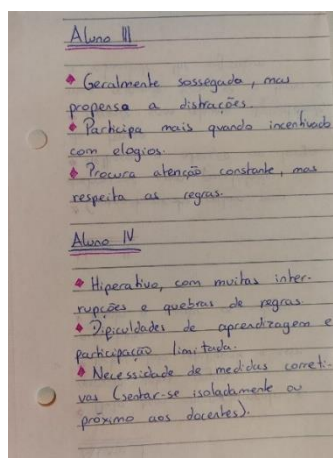
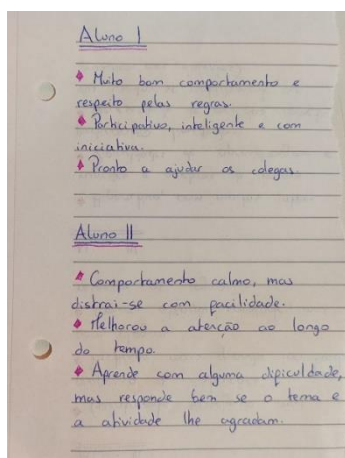
1 e Figura 2), o nível de participação e motivação dos alunos, a natureza das atividades propostas e os materiais utilizados pela professora cooperante, e as reações dos alunos a diferentes tipos de propostas pedagógicas. Para além disso, foi dada particular atenção, sempre que possível, à forma como os alunos reagiam às atividades de natureza lúdica e gamificada, em comparação com outras abordagens menos lúdicas, como exercícios do manual ou fichas (Figura 3). Este acompanhamento contínuo permitiu, assim, conhecer melhor os alunos, identificar tendências e padrões no seu envolvimento e motivação, bem como recolher indícios sobre o potencial dos jogos e da gamificação como facilitadores da aprendizagem e da participação ativa. Estas observações foram registadas de forma sistemática, preservando sempre o anonimato dos alunos e respeitando os princípios éticos previamente definidos.

Figura 1 – Caracterização geral da turma.



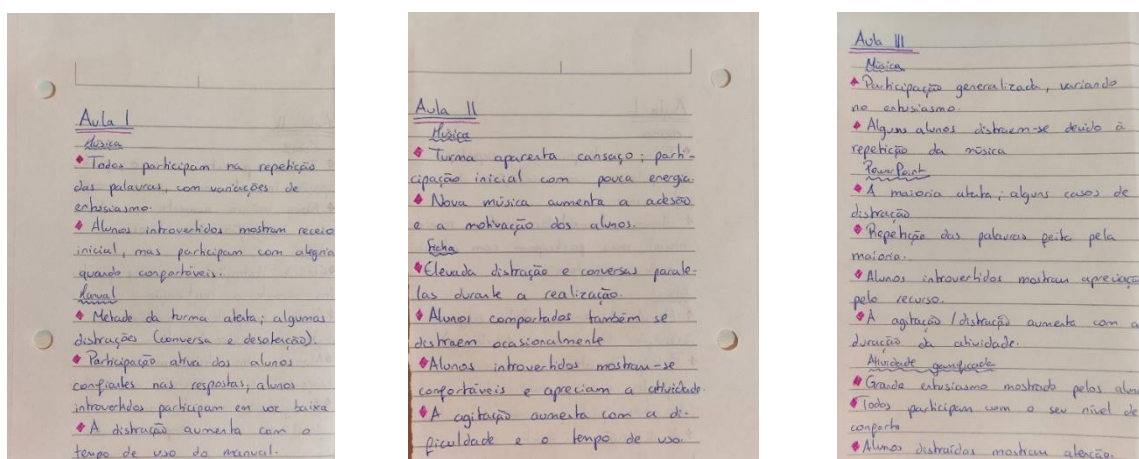
Fonte: Elaboração própria

Figura 2 – Caracterização individual de alguns alunos da turma



Fonte: Elaboração própria

Figura 3 - Reação dos alunos a diferentes tipos de atividades em aulas diversas



Fonte: Elaboração própria

Através da análise das informações registradas, foi também possível identificar diferentes perfis de aprendizagem entre os alunos. Verificou-se, como seria de esperar, que nem todos os alunos reagem da mesma forma a todas as atividades: alguns demonstravam preferência por recursos visuais, como vídeos ou imagens; outros respondiam melhor a estímulos auditivos, como músicas ou áudios; outros sentiam-se mais confortáveis com suportes mais estruturados, como o manual e PowerPoints; enquanto outros envolviam-se mais ativamente com jogos e atividades gamificadas. Esta diversidade reflete-se igualmente no grau de participação e motivação nas aulas – enquanto uns são mais proativos e participam com frequência, outros mostram-se mais tímidos ou facilmente distraídos, podendo este comportamento diferir consoante as atividades em curso. Para além disso, importa ainda referir que o estado emocional dos alunos também pode influenciar a sua motivação e participação nas aulas, sendo que este pode variar significativamente de dia para dia devido a diversos fatores, interferindo na eficácia das estratégias utilizadas. Este fator, foi, assim, igualmente analisado, sempre que possível, pela investigadora enquanto professora estagiária, recorrendo a recursos que serão apresentados no ponto seguinte deste documento.

Neste sentido, a observação contínua e participativa foi essencial para que eu, enquanto investigadora e professora estagiária, pudesse prever diferentes reações dos alunos e ajustar o planeamento das aulas, selecionando estratégias e recursos diversificados que

pudessem responder às necessidades de todos os alunos, cumprir o currículo, e evitar a repetição excessiva de metodologias. A inclusão de jogos e atividades gamificadas foi, assim, articulada com outras abordagens, como o uso do manual, de fichas e de músicas, procurando promover uma aprendizagem mais inclusiva, equilibrada e motivadora.

2.2. Análise de planificações de aulas lecionadas

A planificação e lecionação das aulas foram outro elemento central deste projeto de investigação, desempenhando uma dupla função: por um lado, permitiram recolher dados relevantes para responder às perguntas e objetivos definidos no estudo; por outro, contribuíram para o meu desenvolvimento profissional enquanto futura docente, no âmbito da PES. Ao longo da PES, foram lecionadas 12 aulas de inglês, das quais três foram formalmente observadas e avaliadas pela professora da instituição universitária. Neste ponto, serão analisados alguns dos recursos planeados e utilizados por mim enquanto professora estagiária ao longo das aulas lecionadas. Para cada exemplo, será apresentada uma breve descrição da sua estrutura, o seu objetivo pedagógico e as reações observadas por parte dos alunos – nomeadamente em termos de participação, motivação e impacto emocional. Embora o foco da investigação recaia sobre jogos e atividades gamificadas, serão também incluídos alguns exemplos de atividades realizadas, de natureza menos lúdica, possibilitando uma análise comparativa mais abrangente.

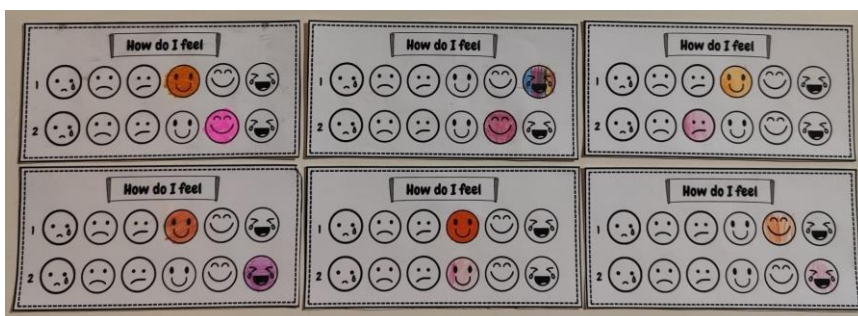
Durante a preparação das aulas, eu tive de considerar uma multiplicidade de fatores. Entre estes destacam-se: as normas e orientações da escola cooperante; o currículo e o cronograma estipulado para o ensino da disciplina de Inglês no 1º Ciclo; os diversos perfis dos alunos da turma; os materiais e recursos disponíveis; a duração de cada aula; a sequência pedagógica iniciada pela professora cooperante; os potenciais imprevistos e dificuldades que poderiam surgir em contexto de sala de aula; e, ainda, a influência que eu própria, enquanto nova figura docente, poderia exercer sobre a dinâmica da turma e o desenrolar das aulas. Para além disso, houve dois focos principais durante o planeamento: a eficácia do ensino da língua

e o estímulo à motivação dos alunos para aprender e participar nas aulas. Sempre que possível, este estímulo foi feito com a inclusão de jogos e elementos gamificados de modo a responder ao projeto de investigação. No entanto, o objetivo primordial manteve-se centrado na aprendizagem significativa por parte dos alunos, considerando-se que o conhecimento dos alunos deve ser o ponto de partida e de chegada da ação pedagógica – a aprendizagem dos alunos constitui o núcleo essencial da prática docente.

Desde o início da PES, foi necessário respeitar determinadas rotinas já implementadas na turma. Uma dessas rotinas consistia no início das aulas com uma música, sempre que a aula de inglês fosse a primeira do dia. Por esse motivo, durante o planeamento, foi garantido espaço para esta atividade, de modo a preservar a continuidade pedagógica e proporcionar um ambiente familiar e positivo. A manutenção desta prática revelou-se essencial não só para assegurar a estabilidade emocional dos alunos, como também para observar o seu nível de energia e receptividade – fatores com impacto direto na eficácia das aulas. Convém ainda referir que a própria introdução de uma nova docente (a professora estagiária), apesar de bem recebida pelos alunos, já representava uma alteração que poderia afetar o ambiente e o comportamento dos mesmos. Assim, evitou-se uma rutura demasiado acentuada com os hábitos da turma, reconhecendo-se que a eliminação de elementos familiares pode interferir negativamente no processo de ensino-aprendizagem.

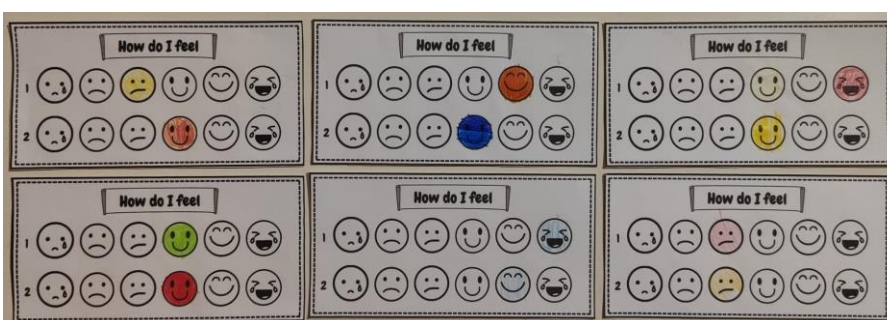
Neste sentido, com o intuito de promover um ambiente positivo e de maior proximidade com os alunos, foi criado e implementado um recurso adicional de uso frequente: um cartão de emoções (Figura 4 e Figura 5). Este recurso, aplicado no início e no final de cada aula, consistia na escolha e pintura de um emoji (representação emocional) por parte de cada aluno, correspondendo ao seu estado emocional naquele momento. As seis opções iam desde “muito triste” a “extremamente feliz”, e permitiram observar a evolução do humor dos alunos ao longo das aulas e, indiretamente, o impacto que os diferentes tipos de atividades (formais ou gamificadas) podiam ter nas suas emoções, e, por consequência, na sua motivação para aprender inglês e participar nas aulas.

Figura 4 – Cartão de emoções numa aula com jogos e gamificação



Fonte: Cartão criado por mim (investigadora/professora estagiária), preenchido pelos alunos

Figura 5 – Cartão de emoções numa aula sem jogos ou gamificação



Fonte: Cartão criado por mim (investigadora/professora estagiária), preenchido pelos alunos

A análise destes cartões revelou, de forma geral, um impacto positivo das aulas com elementos lúdicos e gamificados. Contudo, é importante salientar que a alteração emocional dos alunos pode ser influenciada por múltiplos fatores, entre os quais estão incluídos o conteúdo e atividades da aula, a mudança de docente, e até mesmo variáveis externas ao contexto escolar, como situações familiares ou pessoais. Assim, os dados recolhidos através deste recurso foram cruzados com outras fontes de informação para permitir uma análise mais completa e fiável.

Um desses elementos adicionais foi a observação direta das aulas lecionadas por mim, que permitiu validar e complementar as informações obtidas através dos cartões de emoções, bem como as notas de campo recolhidas previamente durante a observação das aulas da professora cooperante. Estas observações possibilitaram uma análise mais aprofundada sobre o comportamento geral dos alunos, as suas necessidades, níveis de participação e motivações para a aprendizagem. Devido a certas limitações, não foi possível recorrer à captação de vídeo

e de fotografias como técnicas adicionais de registo e análise, o que poderia ter enriquecido ainda mais a investigação.

Com o objetivo de explorar de forma mais sistemática o impacto dos jogos e da gamificação na motivação para a aprendizagem da língua inglesa, foram utilizados, ainda, recursos didáticos com diferentes graus de ludicidade: por um lado, atividades com elementos gamificados e, por outro, tarefas mais formais. Esta escolha permitiu construir uma base de comparação, essencial para avaliar a eficácia relativa dos diferentes métodos. Neste contexto, serão analisadas três planificações selecionadas (Anexo 2, Anexo 3 e Anexo 4), elaboradas e implementadas por mim enquanto professora estagiária, que contemplam diferentes estratégias e recursos. Importa destacar que estas planificações foram estruturadas tendo em consideração não apenas os objetivos da investigação, mas também as necessidades específicas da turma, as orientações curriculares, as rotinas da escola cooperante e as limitações existentes, como mencionado anteriormente.

A primeira planificação a ser analisada (Anexo 2) corresponde a uma aula com a duração de 60 minutos, centrada no tema “as divisões da casa”, e que não integrou qualquer elemento gamificado ou jogo. A aula iniciou-se com as rotinas habituais da turma: uma música e o preenchimento do cartão de emoções, atividades que procuraram estabelecer um ambiente emocionalmente positivo e familiar. Estes momentos iniciais, com uma duração aproximada de 10 minutos, foram também utilizados como forma de ativação do vocabulário em inglês, através da minha interação, como professora estagiária, com os alunos, nomeadamente com perguntas simples (por exemplo, sobre cores favoritas) e a repetição da canção. Desta forma, os alunos foram simultaneamente estimulados sensorialmente (audição e visão), cognitivamente (ativação de conhecimento prévio e pensamento crítico) e emocionalmente (autorregulação através da identificação de emoções no cartão).

A fase seguinte da aula consistiu na introdução do novo vocabulário através do manual escolar e do caderno de atividades (Figura 6), com exercícios como “listening”, “point and say”, “colour” e “number”. Esta fase teve uma duração de cerca de 40 minutos, incluindo o tempo dedicado à realização e à correção dos exercícios.

Figura 6 – Exercícios do manual e caderno de atividades utilizados



Fonte: Power Up Start Smart Pupil's Book; Power Up Start Smart Activity Book

Durante este período, observou-se uma participação moderadamente ativa por parte da maioria dos alunos. No entanto, cerca de um terço da turma revelou sinais de distração em vários momentos: alguns alunos desinteressaram-se pelas tarefas propostas, outros tentaram distrair os colegas, e houve ainda casos de alunos que se abstraíram completamente da atividade. Estes comportamentos permitiram inferir que: (1) os alunos tendem a perder o interesse quando trabalham durante longos períodos com os manuais; (2) alguns alunos não se sentem motivados por atividades baseadas em suportes tradicionais; e (3) a diversidade de estratégias e recursos é fundamental para garantir uma aprendizagem eficaz e inclusiva, como já havia sido identificado anteriormente.

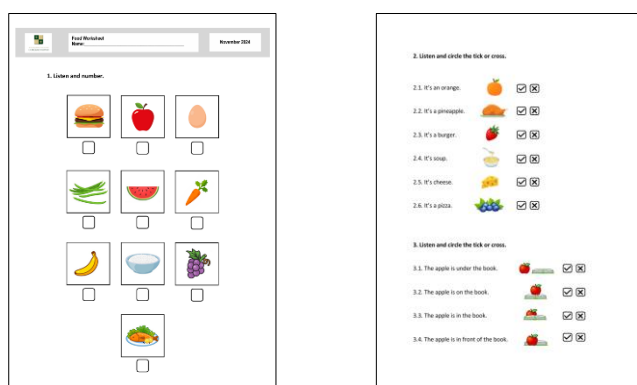
Esta aula foi encerrada com a reprodução de uma música relacionada com o vocabulário abordado, o que não só ajudou a consolidar a aprendizagem, como também atraiu novamente a atenção de alguns alunos que se tinham mostrado mais dispersos durante a parte precedente da aula. Esta diferença de envolvimento evidenciada ao longo da sessão forneceu dados relevantes para compreender melhor os diferentes perfis dos alunos e ajustar, de forma mais estratégica, os recursos a utilizar nas aulas seguintes, sempre com o intuito de promover uma aprendizagem mais eficaz, equitativa e motivadora para todos.

O segundo plano de aula a ser analisado (Anexo 3) centrou-se no tema “a comida” e utilizou uma combinação de recursos lúdicos e não lúdicos, permitindo responder de forma mais equilibrada e eficaz às preferências, motivações e perfis dos alunos. Esta aula teve uma duração total de 60 minutos e foi iniciada com as rotinas previamente descritas – a música de

abertura e o preenchimento do cartão de emoções –, mantendo o padrão de familiaridade e conforto emocional já estabelecido nas aulas anteriores.

Na primeira fase da aula foi feita e corrigiu-se uma ficha de trabalho (Figura 7), criada por mim, com duração aproximada de 15 minutos. Esta ficha foi desenhada com o intuito de motivar os alunos que se sentem mais confiantes ao trabalhar com este tipo de material. A correção foi depois realizada em conjunto com a turma, sendo que alguns alunos foram chamados ao quadro para resolver os exercícios, o que serviu como estratégia adicional de envolvimento. De modo geral, a turma demonstrou estar focada e motivada durante esta atividade, embora tenham-se verificado momentos de distração por parte de alguns alunos – aproximadamente um quarto da turma – que revelam habitualmente menor interesse por tarefas deste tipo.

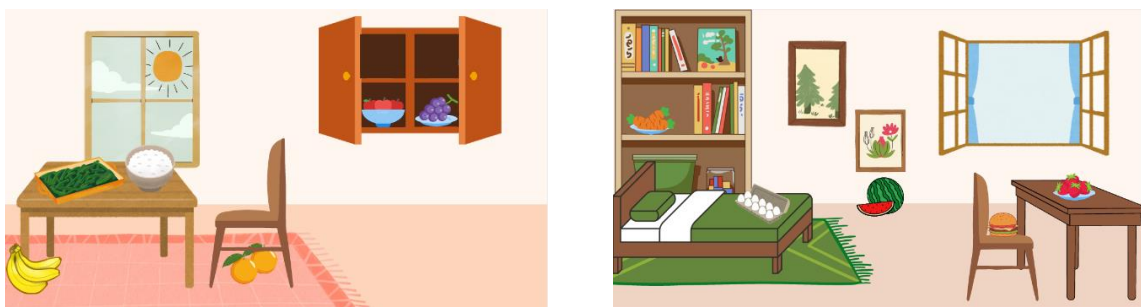
Figura 7 – Ficha de trabalho utilizada



Fonte: *Elaboração própria*

A segunda fase da aula recorreu ao jogo “I spy” (Figura 8), com uma duração de cerca de 20 minutos. Nesta atividade, eu descrevia o local ou as características de um alimento presente numa imagem e os alunos tinham de o identificar. Esta dinâmica gamificada teve como objetivo reativar a atenção da turma e estimular a participação de forma mais envolvente, especialmente daqueles que se encontraram distraídos na parte anterior da aula. Assim, verificou-se um aumento geral da motivação, com uma participação mais ativa e entusiasta da maioria dos alunos. Ainda assim, como esperado, alguns alunos – especialmente os mais tímidos ou menos à vontade com tarefas orais – participaram de forma mais contida.

Figura 8 – Jogo "I spy" com vocabulário de alimentos

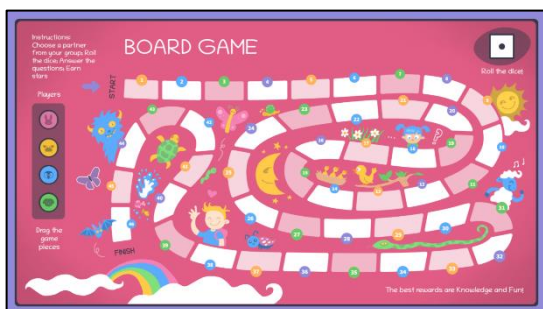


Fonte: *Elaboração própria*

A combinação destes dois tipos de recursos (lúdicos e não lúdicos) permitiu observar, então, uma melhoria no equilíbrio da participação dos alunos, com um aumento notável da motivação, particularmente visível durante a atividade lúdica. Apenas cerca de um oitavo da turma demonstrou menor envolvimento durante esta segunda atividade, o que reforça a importância de diversificar os métodos de ensino em função das características individuais dos alunos. Neste caso, o recurso gamificado revelou-se uma ferramenta eficaz para estimular o interesse pela aprendizagem da língua inglesa.

A terceira e última planificação a analisar (Anexo 4) corresponde a uma aula de revisão das primeiras três unidades do manual escolar. Esta surgiu na sequência de uma aula anterior onde se recorreu exclusivamente a atividades não lúdicas. O foco desta última foi, portanto, a utilização de recursos inteiramente lúdicos. Após o momento inicial de rotina com música e cartão de emoções, a aula decorreu em torno de um jogo de tabuleiro (Figura 9), com uma duração total de 40 minutos, incluindo a explicação das regras e a sua preparação.

Figura 9 – Jogo de tabuleiro digital de revisão de grupo



Fonte: *Elaboração própria*

O jogo foi realizado em grupos e consistia em lançar um dado digital e responder corretamente a perguntas relacionadas com os conteúdos das unidades, com o objetivo de conquistar estrelas para a respetiva equipa. Esta dinâmica revelou-se envolvente para grande parte da turma, que se mostrou motivada e participativa ao longo da maior parte da atividade. No entanto, verificaram-se também algumas limitações: com o avançar do tempo, cerca de um terço dos alunos tornou-se mais agitado, e os níveis de distração aumentaram. Além disso, foi possível observar um leque variado de emoções ao longo da sessão, desde entusiasmo e felicidade (principalmente entre alunos com preferência por jogos), até insegurança (por parte dos mais tímidos) e frustração (no caso de respostas incorretas).

Esta aula permitiu, assim, avaliar três aspetos distintos: (1) o impacto de uma aula com predominância de recursos lúdicos e gamificados no comportamento, emoções, motivação participação dos alunos; (2) o efeito da dinâmica de grupo na motivação dos estudantes; e (3) a influência da introdução de recompensas físicas (estrelas) como fator motivacional. Verificou-se que trabalhar em grupo e a possibilidade de receber recompensas contribuiu para um aumento da motivação e do envolvimento, embora também tenha gerado alguma agitação. Este resultado reforça a importância de encontrar um equilíbrio entre diferentes tipos de estratégias pedagógicas, especialmente quando se trabalha com grupos heterogéneos.

As três aulas analisadas, juntamente com outras com características semelhantes, revelaram, assim, padrões significativos quanto ao impacto dos diferentes tipos de estratégias utilizadas. Durante as diferentes aulas lecionadas os níveis de motivação e distração oscilaram consoante o tipo de recurso predominante. Nas aulas com apenas um tipo de recurso (lúdico ou não lúdico), a motivação foi mais variável e, em alguns casos, limitada. No entanto, nas aulas onde foram combinadas estratégias não lúdicas com jogos ou atividades gamificadas, observou-se um envolvimento mais consistente e elevado, indo ao encontro dos diferentes perfis, preferências e necessidades dos alunos.

A motivação dos alunos foi analisada com base na distinção entre motivação intrínseca e extrínseca. No contexto da investigação, foram definidos indicadores observáveis de

motivação, como a participação espontânea nas atividades, o entusiasmo demonstrado, a persistência em desafios e o interesse pelos jogos. Estes dados foram recolhidos através das notas de campo onde foram registadas reações dos alunos face aos diferentes tipos de jogos, permitindo-me analisar a frequência de envolvimento e a satisfação subjetiva relatada.

2.3. Entrevistas aos alunos

Como forma de triangulação metodológica e de recolha de dados sobre a perceção dos alunos relativamente ao uso de atividades gamificadas e de jogos no ensino de inglês, foram realizadas entrevistas (Anexo 5) individuais a vinte e dois (22) alunos do 1º CEB, com idades entre os seis e os sete anos. Estas entrevistas, cuja autorização ética foi devidamente obtida, ocorreram num ambiente semiformal e seguro, com linguagem adaptada à faixa etária e com recurso a suportes visuais, garantindo a compreensão e o conforto dos participantes. Além disso, foi usada uma abordagem semiestruturada que permitiu, para além de respostas às questões orientadoras, a exploração espontânea de temas emergentes, possibilitando uma visão mais rica e contextualizada sobre as vivências dos alunos. Assim, na análise das transcrições (Anexo 6) revelaram-se padrões consistentes de resposta, mas também uma importante diversidade nos modos de envolvimento e preferências, destacando diferentes estilos de aprendizagem e perfis motivacionais.

Relativamente aos aspetos motivacionais e às preferências expressas, todos os alunos manifestaram, de forma explícita ou implícita, entusiasmo pelas atividades gamificadas e pelos jogos utilizados. O prazer associado ao jogo, a competição simbólica e a presença de elementos visuais interativos foram apontados como os aspetos mais atrativos. Entre as várias atividades realizadas ao longo do PES, o jogo de tabuleiro, em particular, destacou-se como favorito, sobretudo pela sua componente de cooperação em grupo e pela existência de recompensas simbólicas (estrelas), que fomentaram o envolvimento e a motivação extrínseca. Paralelamente, alguns alunos valorizaram temas específicos, como o Halloween ou o Natal, o que reforça a importância da contextualização cultural e do apelo visual. Estas atividades

temáticas parecem ter gerado maior identificação pessoal e afetiva, facilitando o envolvimento e o acesso ao conteúdo linguístico de forma natural. Por outro lado, um grupo mais reservado demonstrou preferência por atividades individuais, como quizzes digitais ou exercícios em PowerPoint, mencionando desconforto com dinâmicas de grupo ou momentos de exposição pública. Esta variação de preferências é particularmente relevante para a adaptação de estratégias pedagógicas que contemplem diferentes níveis de extroversão e confiança comunicativa.

Quanto à percepção de aprendizagem, a maioria dos estudantes afirmou ter aprendido novas palavras em inglês com as atividades propostas, destacando a clareza das instruções e a associação entre imagem, som e vocabulário como facilitadores da aprendizagem. Vários alunos referiram sentir-se “felizes” ou “contentes” nas aulas com jogos e gamificação, e associaram essas emoções positivas à maior facilidade em recordar o conteúdo. Esta percepção está em consonância com estudos que indicam que emoções positivas contribuem para uma maior retenção de informação e envolvimento cognitivo. Contudo, algumas limitações foram, igualmente, reconhecidas: parte dos alunos teve dificuldade em recordar vocabulário específico ou atividades realizadas, o que pode ser explicado pelo intervalo entre a intervenção pedagógica e a entrevista. Este fator realça a importância de instrumentos de avaliação contínua e da consolidação repetida dos conteúdos.

No que diz respeito às experiências prévias e à familiaridade com jogos e gamificação, verificou-se que a maioria dos alunos já tinha tido contacto com jogos educativos em casa ou noutras disciplinas, o que pode ter influenciado positivamente o seu grau de envolvimento. Elementos como cartões ilustrados, dados digitais, confettis digitais ou pins de grupo foram apontados como potenciadores da atenção e motivação. Os efeitos sonoros e visuais foram particularmente valorizados pelos alunos como elementos que tornaram o processo mais “divertido”, “colorido” e “interessante”. Por outro lado, no que se refere às considerações éticas e limitações, a timidez de alguns alunos, bem como a possível influência da relação afetiva comigo, como professora estagiária, foram reconhecidas como potenciais enviesamentos nas respostas. Para minimizar estes efeitos, foram utilizadas estratégias como

linguagem simples, escuta ativa e validação empática das respostas, promovendo um ambiente propício à expressão genuína das opiniões dos alunos.

Em termos gerais, as entrevistas permitiram confirmar que estas estratégias foram percebidas como momentos positivos e motivadores na aprendizagem. A variedade de respostas revelou a importância de combinar diferentes tipos de recursos e estratégias pedagógicas, de modo a responder às preferências e necessidades de todos os alunos, promovendo não só a participação, mas também o bem-estar e o envolvimento emocional com a aprendizagem do inglês no 1ºCEB.

2.4. Limitações do estudo

Este estudo, apesar de ter proporcionado uma visão relevante sobre o impacto da gamificação e dos jogos na motivação dos alunos do 1º CEB para a aprendizagem da língua inglesa, apresentou algumas limitações que importa destacar. A primeira relaciona-se com o número de aulas lecionadas com atividades gamificadas ou com jogos, que teve de ser reduzido e estrategicamente distribuído. Isto aconteceu devido à necessidade de respeitar o currículo definido pela escola, as normas internas e o cronograma comum a todas as turmas do mesmo ano. Assim, foi necessário garantir que a turma em questão estivesse alinhada com o progresso das restantes, o que implicou a realização de aulas centradas no manual, fichas e apresentações em PowerPoint, limitando a flexibilidade e frequência de atividades lúdicas ou gamificadas.

Para além disso, o estudo teve como foco apenas uma turma de 1º ano, com um número reduzido de alunos, o que condiciona a possibilidade de generalizar os resultados a outras turmas, faixas etárias ou contextos escolares. O facto de os alunos se encontrarem todos numa faixa etária muito próxima (6 a 7 anos) também restringe a diversidade da amostra. Além disso, minha a própria posição como investigadora e, simultaneamente, professora estagiária na turma em estudo pode ter influenciado a recolha e interpretação dos

dados, uma vez que eu encontrava-me não só a investigar, mas também a desenvolver as minhas competências enquanto docente em formação, o que pode ter introduzido enviesamentos involuntários. As entrevistas realizadas aos alunos também apresentaram, assim, limitações. Apesar de adaptadas à idade e conduzidas de forma acessível, a espontaneidade e clareza das respostas pode ter sido afetada por fatores como a timidez, a tendência para responder o que consideravam ser “a resposta certa” ou o desejo de agradar à professora. Outro fator condicionante foi a distância temporal entre as atividades e o momento das entrevistas, o que dificultou a recordação exata por parte de alguns alunos.

Outra limitação identificada foi o facto de, apesar de inicialmente ter sido programada a realização de uma entrevista à professora cooperante, certos imprevistos e limitações acabaram por impedir a sua concretização. Esta entrevista poderia ter enriquecido significativamente o estudo, ao permitir a recolha de dados provenientes de uma perspetiva externa à aplicação direta das atividades gamificadas e dos jogos, contribuindo assim para uma avaliação mais abrangente dos seus efeitos na motivação dos alunos na aprendizagem do inglês no 1º CEB.

Adicionalmente, a recolha de dados nas aulas foi ainda limitada pela impossibilidade de realizar registos em vídeo ou fotografia, devido a diferentes restrições impostas, o que impossibilitou uma análise mais aprofundada e objetiva do comportamento dos alunos durante as atividades. A própria dinâmica da turma também influenciou os resultados, existindo alunos que, por características comportamentais específicas, mostraram maior agitação, distração ou resistência à participação em determinados momentos, independentemente do tipo de atividade proposta. Por razões igualmente institucionais, não foi possível enviar atividades para casa. O ensino da disciplina de Inglês nesta escola apenas prevê a atribuição de trabalhos de casa a partir do 2º ano de escolaridade, o que impediu uma análise mais aprofundada da continuidade da aprendizagem fora da sala de aula e do possível impacto da gamificação e dos jogos em contextos de autoaprendizagem. Além disso, a variedade de atividades gamificadas e de jogos aplicados foi limitada, igualmente, não só pelo tempo disponível, como também pela falta de recursos e experiência da investigadora. A ausência de acesso a dispositivos como computadores ou tablets por parte dos alunos, bem

como as dificuldades logísticas e económicas associadas à impressão de materiais, condicionaram a implementação de estratégias gamificadas mais diversificadas. Por fim, o tempo relativamente curto de intervenção impossibilitou a análise dos efeitos da gamificação e dos jogos a longo prazo, como a manutenção da motivação ou a consolidação das aprendizagens ao longo do ano letivo.

Apesar destas limitações, o estudo permitiu recolher informações valiosas sobre a influência da gamificação e dos jogos na motivação dos alunos para a aprendizagem de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, constituindo uma base importante para futuras investigações que possam aprofundar e expandir esta linha de pesquisa.

2.5. Implicações pedagógicas

Os resultados deste estudo evidenciaram que a integração de jogos e estratégias gamificadas nas aulas de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico tem um impacto significativo na motivação e no envolvimento dos alunos. A utilização destes recursos revelou-se eficaz não apenas no aumento da participação ativa, mas também na promoção de emoções positivas relacionadas com a aprendizagem, como a felicidade, a motivação e o entusiasmo. A investigação mostrou que, quando inseridos de forma equilibrada e planeada, estes métodos pedagógicos conseguem captar a atenção de um maior número de alunos, inclusive daqueles que noutras situações de ensino demonstravam menor interesse ou distração. Adicionalmente, a aplicação regular destes recursos mostrou ainda ser uma estratégia importante para o desenvolvimento de competências sociais, como o trabalho em equipa e a gestão de emoções, uma vez que muitos deles implicaram a cooperação entre colegas e a aceitação de sucessos e insucessos.

No entanto, apesar dos benefícios observados, ficou claro que a gamificação e os jogos não devem substituir completamente os métodos mais convencionais de ensino, uma vez que os alunos têm perfis e estilos de aprendizagem distintos. Enquanto alguns aprendem melhor

através de atividades lúdicas ou gamificadas, outros sentem-se mais confortáveis com outras abordagens, como, por exemplo, com o uso do manual ou de fichas. Para além disso, a gestão adequada do tempo, a preparação cuidadosa dos materiais e a definição de regras claras mostraram ser aspetos fundamentais para evitar a dispersão e o excesso de agitação que podem surgir com o uso de atividades lúdicas. Assim, a análise das aulas lecionadas demonstrou que, embora os jogos sejam altamente motivadores, é necessário um equilíbrio entre atividades lúdicas e atividades mais estruturadas para garantir um ambiente de aprendizagem consistente, contínuo e eficaz. Esta diversidade de recursos permite respeitar diferentes perfis de aprendizagem e responder de forma mais inclusiva às necessidades e aos interesses dos alunos.

Por fim, é importante referir, mais uma vez, que a organização e criação destes recursos não tem de ser feita isoladamente. A colaboração com outros professores, pais ou membros da comunidade escolar pode facilitar a criação e adaptação de jogos e atividades gamificadas, tornando o processo mais rico e sustentável. Além disso, muitos destes recursos são facilmente adaptáveis a diferentes anos e turmas, o que amplia o seu potencial de utilização. Assim, recomenda-se a implementação de jogos e práticas de gamificação como ferramentas pedagógicas estratégicas, mas sempre com o cuidado de as adequar às características, necessidades e perfis específicos dos alunos, de modo a garantir um impacto verdadeiramente positivo na aprendizagem.

Conclusão

Este projeto de investigação teve como principal objetivo analisar o impacto do uso da gamificação e de jogos na motivação dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico na aprendizagem do inglês. Através da abordagem qualitativa adotada e da implementação de diversas atividades pedagógicas lúdicas e gamificadas em contexto de sala de aula, foi possível observar que estas metodologias podem, de facto, contribuir significativamente para o aumento do interesse, da participação ativa e do envolvimento emocional dos alunos nas atividades propostas.

As observações realizadas e os dados recolhidos evidenciam que os jogos e as atividades gamificadas, quando planeados de forma intencional e equilibrada, não só potenciam a motivação intrínseca dos alunos, como promovem competências sociais importantes, como a cooperação, a autonomia e a resiliência. Ainda assim, os resultados demonstram igualmente a necessidade de equilibrar diferentes tipos de atividades, de modo a responder aos diversos perfis e necessidades dos alunos, bem como a importância de uma gestão cuidadosa do tempo, da organização das tarefas e da adaptação dos recursos às características específicas de cada turma, de forma a evitar dispersão ou excesso de estímulo. Assim, apesar das limitações encontradas, como a impossibilidade de realizar certos registos fotográficos ou a não concretização da entrevista à professora cooperante, o estudo revelou-se uma experiência enriquecedora tanto para os alunos como para a investigadora, permitindo um aprofundamento do conhecimento sobre práticas pedagógicas mais motivadoras e centradas no aluno.

Conclui-se, então, que a gamificação e os jogos representam ferramentas valiosas para o ensino do inglês no 1º CEB, devendo ser consideradas como parte integrante de uma educação mais dinâmica, inclusiva e ajustada às necessidades dos estudantes. Recomenda-se, portanto, que futuras investigações explorem o impacto destas metodologias em diferentes contextos, ciclos de ensino e ao longo de momentos mais prolongados, de modo a consolidar o seu contributo para a inovação pedagógica e o sucesso escolar.

Referências

- Abt, C. C. (1987). *Serious games*. University Press of America.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. https://cristianocorsini.net/onewebmedia/Ames_Goals-structures-and-student-motivation.pdf
- Ansorge, R., Gatta, F., & Gopal, A. (2024). *Piaget stages of development*. WebMD. <https://www.webmd.com/children/piaget-stages-of-development>
- Barbosa, C. D., & Silva, R. C. (2022). O ensino-aprendizagem por meio das inteligências múltiplas. In C. D. Barbosa & R. C. Silva (Orgs.), *Métodos e práticas pedagógicas: Estudos, reflexões e perspectivas* (Vol. 4, cap. 10). AYA Editora. <https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.87.10>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Caillois, R. (2001). *Man, play and games* (M. Barash, Trans.). University of Illinois Press. (Original work published 1958). <https://voidnetwork.gr/wp-content/uploads/2016/09/Man-Play-and-Games-by-Roger-Caillois.pdf>
- Camphenoudt, L. V., Marquet, J., & Quivy, R. (2019). *Manual de investigação em ciências sociais: Reformulado, complementado, atualizado*. Gradiva.
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Correia, M. D. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30–36.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference* (pp. 9–15). https://uwaterloo.ca/scholar/sites/ca.scholar/files/lnacke/files/From_game_design_elements_to_gamefulness- defining_gamification.pdf
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press. <https://erwinwidiyatmoko.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/01/motivational-strategies-in-the-language-classroom-by-zoltan-dornyei.pdf>
- Dörnyei, Z. (2009). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 57(3), 117–135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Faiella, F., & Ricciardi, M. (2015). Gamification and learning: A review of issues and research. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 11(3), 13–21. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1072>
- Fleming, N. D., & Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*, 11, 137–155. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1245&context=podimproveacad>

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
<https://dspace.sxcjpr.edu.in/jspui/bitstream/123456789/720/1/Howard%20Gardner%20-%20Frames%20of%20Mind%20The%20Theory%20of%20Multiple%20Intelligences-Basic%20Books%20%282011%29%20%281%29.pdf>
- Gardner, H. (1993). Gardner's multiple intelligences. *New Learning*.
<https://newlearningonline.com/new-learning/chapter-6/supporting-material/gardners-multiple-intelligences>
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Technology, Pedagogy and Education*, 1(1), 20. <https://doi.org/10.1145/950566.950595>
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. In *2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 3025–3034). <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Homer, B. D., Raffaele, C., & Henderson, H. (2020). Games as playful learning: Implications of developmental theory for game-based learning. In S. T. R. W. Garris (Ed.), *Handbook of game-based learning* (pp. 25–52). MIT Press.
- Huizinga, J. (1949). *Homo ludens*. Routledge & Kegan Paul Ltd.
https://radioparasita.org/sites/default/files/Gong/052013/johan_huizinga_homo_ludens_1949_pdf_17266.pdf
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Kara, A., & Russell, L. M. (2024). How to embed “gamification” into entrepreneurship courses to enhance student engagement. *Small Business Institute Journal*, 20(2), 20–23.
<https://doi.org/10.53703/001c.125649>

- Kiili, K. (2005). Digital game-based learning: Towards an experiential gaming model. *The Internet and Higher Education*, 8, 13–24.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751604000776>
- Kirriemuir, J. (2005). A survey of COTS games used in education.
<https://pt.slideshare.net/slideshow/a-survey-of-cots-games-used-in-education/133718>
- Lee, J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1–5.
https://www.researchgate.net/publication/258697764_Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass. <https://download.e-bookshelf.de/download/0003/7195/84/L-G-0003719584-0007575839.pdf>
- Michael, D., & Chen, S. (2006). *Serious games: Games that educate, train and inform*. Thomson Course Technology PTR. <https://dokumen.pub/serious-games-games-that-educate-train-and-inform-1592006221-9781592006229.html>
- Ndlovu, B., Okeke, C., Nhase, Z., & Christian, S. (2023). Impact of play-based learning on the development of children in mobile early childhood care and education centres: Practitioners' perspectives. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 12(3), 432–440. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v12i3.2358>
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity, and educational change*. Pearson Education.
[https://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton Identity and Language Learning 1e 2000.pdf](https://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%20Identity%20and%20Language%20Learning%201e%2000.pdf)

- Palmquist, A. (2021). Lost in translation: A study of (mis)conceptions, (mis)communication and concerns when implementing gamification in corporate (re)training. <https://doi.org/10.24251/HICSS.2021.166>
- Piaget, J. (1976). Piaget and his school. In B. Inhelder, D. DeCaprona, & A. S. Milgram (Eds.), *Piaget and his school* (pp. xx–xx). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-46323-5_2
- Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist, 50*(4), 258–283. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533>
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning: How learners have changed*. McGraw-Hill. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Ch2-Digital%20Game-Based%20Learning.pdf>
- Rodrigues, S. V. (n.d.). Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinares com base nas Aprendizagens Essenciais. DGE. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/aprendizagens_essenciais_consolidacao-articulacao.pdf
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press. <https://fliphtml5.com/ndhs/wtqf/basic>
- Wright, C. A., Hirsh-Pasek, K., & Thomsen, B. S. (2022). *Playful learning and joyful parenting*. The LEGO Foundation. https://cms.learningthroughplay.com/media/psybkjsc/report_playful-learning-and-joyful-parenting.pdf
- Yee, L. J., Mashitah, M. N., & Mamat, N. (2022). Learning through play in early childhood: A systematic review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 11*(4). <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v11-i4/16076>

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

[http://storage.libre.life/Gamification by Design.pdf](http://storage.libre.life/Gamification%20by%20Design.pdf)

Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., ... Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. *Frontiers in Psychology, 9*, Article 1124. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124>

ANEXOS

Anexo 1 – Documento de pedido de autorização de recolha e tratamento de dados

Pedido de autorização de recolha e tratamento de dados

Exmo(a). Sr(a).

O meu nome é Margarida Martins, sou estagiária no Colégio Novo Da Maia e sou estudante do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico lecionado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. De momento estou a desenvolver um trabalho de investigação, cujo tema é: “O uso de atividades gamificadas como fator de desenvolvimento da motivação na aprendizagem de Inglês no Primeiro Ciclo”. Os objetivos principais do meu trabalho são determinar o impacto das atividades gamificadas na motivação dos alunos na aprendizagem de Inglês e avaliar as perceções de professores e alunos sobre a gamificação no ensino de Inglês. Secundariamente, o presente estudo pretende também investigar o modo como a gamificação pode melhorar o processo de aprendizagem do Inglês no 1º ciclo.

A referida investigação tem como orientador a professora Ana Patrícia de Magalhães Ferreira e o estágio é supervisionado pela professora Rita Vaz.

Gostaria de solicitar a sua colaboração no meu processo de recolha de dados autorizando a participação do(a) seu(sua) educando(a) neste processo. Esta recolha envolve a captura de fotografias durante as aulas e a realização de entrevistas. Reforço que todas as informações serão tratadas de forma confidencial, assegurando que a identidade do(a) aluno(a) será preservada em todas as etapas do processo.

A sua cooperação será crucial para o desenvolvimento deste estudo. Agradeço antecipadamente a sua colaboração e disponibilidade.

Pedido de autorização de recolha e tratamento de dados

Eu _____,
encarregado de educação do(a) aluno(a) _____,
autorizo/não autorizo a recolha de dados no âmbito do estudo de investigação “O uso de atividades gamificadas como fator de desenvolvimento da motivação na aprendizagem de Inglês no Primeiro Ciclo”.

Assinatura do Encarregado de Educação

Anexo 2 – Primeiro plano de aula a analisar

At home: House divisions

Lesson Plan

1º Grade

Porto, 2024/2025

Margarida Martins 3200390

1. Contextualization

This lesson continues with Unit 4, "At Home", focusing on the rooms in the house, including the kitchen, bedroom, bathroom, living room, and garden. The primary aim is to build the pupils' knowledge of household vocabulary by introducing and reviewing the names of different rooms.

The lesson begins with the song "Rain Rain Go Away" by Super Simple Songs, which sets a positive tone for the class and engages the students. After that, the pupils will reflect on their emotions before the lesson by colouring the "How do I feel" chart, creating an opportunity for self-awareness enhancing their social-emotional skills. The students will then work on the pages 42 and 43 of both their pupil's and activity books, completing and correcting exercises related to the vocabulary of house rooms. Afterwards, the song "My House" by Pinkfong, will be played to reinforce vocabulary related to the house divisions. The song provides a visual and auditory learning experience, helping to solidify the students' recognition of the new words. The lesson ends with a closing routine, where students reflect on their feelings once again using the "How do I feel" chart, processing the lesson and expressing how they feel after the activities, and then they will clean their tables and prepare for break time.

To sum up, this lesson integrates a variety of engaging activities, including songs and book exercises, to introduce vocabulary related to the rooms of a house. The different resources create a varied and engaging learning experience that enhances vocabulary retention, fosters positive emotions, and encourages active participation, while it caters to different learning styles.

2. Lesson Plan

The pupils already know	
<ul style="list-style-type: none"> • Colours • Numbers 	<ul style="list-style-type: none"> • Food • School objects • In, On, Under, In front of, Next to • Bedroom objects vocabulary
Summary	
<p>In this lesson, pupils will learn the vocabulary related to house divisions, such as the kitchen, bedroom, bathroom, living room, and garden. The lesson begins with the song “Rain Rain Go Away” by Super Simple Songs to create a positive and welcoming atmosphere. Students will then reflect on their feelings by colouring the “How do I feel” chart. After this, they will work on the pages 42 and 43 of both the pupil’s book and activity book. Following this, the pupils will hear the song “My House” by Pinkfong, where they will review and sing along with the vocabulary in an engaging way. The lesson ends with the closing routine where students reflect on their emotions once more using the “How do I feel” chart and clean up in preparation for break time.</p>	
Lesson objectives	Lesson outcomes
<ul style="list-style-type: none"> • Introduce vocabulary related to house divisions. • Develop speaking skills. • Develop listening skills. • Encourage self-reflection on feelings. 	<p>By the end of the lesson, students should be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recognize and name different rooms of the house. • Reflect on their feelings using the chart.
Anticipated obstacles	Solutions
<ul style="list-style-type: none"> • Some students may feel shy or hesitant to participate. • Internet connectivity issues may disrupt activities. • Students may struggle with new vocabulary. • Some students may find expressing their feelings challenging. 	<ul style="list-style-type: none"> • Use positive reinforcement and encourage peer support. • Prepare offline materials in advance and ensure activities can continue without internet access. • Use visual aids and interactive activities to reinforce vocabulary. • Provide guidance and reassurance when using the charts.
Assessment	Lesson duration
<ul style="list-style-type: none"> • Continuous observation and monitoring during the activities. • Quick oral assessments during the vocabulary introduction and video. 	60 minutes
	Materials
	<ul style="list-style-type: none"> • Music • “How do I feel” chart • Pupil’s book • Activity book • Coloured pencils • Projector

2.1. Lesson Procedures

Activities	Time
Step 1 – Music <ul style="list-style-type: none"> • Play “Rain Rain Go Away” by Super Simple Songs to start the lesson and set a positive tone for the class. Encourage students to sing along. 	5'
Step 2 – How do I feel <ul style="list-style-type: none"> • Distribute the charts and ask the pupils to colour the image that best represents their feelings before the lesson begins. 	5'
Step 3 – Pupil’s book <ul style="list-style-type: none"> • Complete and correct page 42 and 43 of the pupil’s book. 	20'
Step 4 – Activity book <ul style="list-style-type: none"> • Complete and correct page 42 and 43 of the activity book. 	20'
Step 5 – Music <ul style="list-style-type: none"> • Play the song “My House” by Pinkfong Songs for Children to review the vocabulary. Encourage students to sing along 	5'
Step 6 – Closing routine <ul style="list-style-type: none"> • Ask the pupils to colour the image that best reflects how they feel at the end of the lesson. They then clean their tables and organize their materials in preparation for break time. 	5'

4. Attachments

1. Song

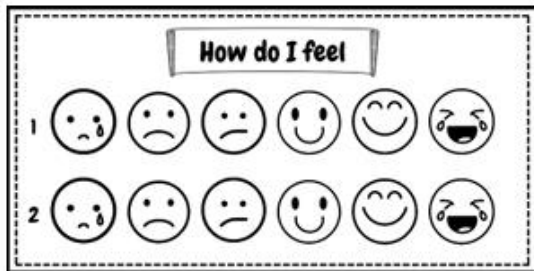
- "Rain Rain Go Away" by Super Simple Songs:

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=LFrKYjrIDs8>

- "My House" by Pinkfong Songs for Children:

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=qZyJPZxsmZk>

2. "How do I feel" chart



3. Pupil's Book



4. Activity Book



Anexo 3 – Segundo plano de aula a analisar

Food 2

Lesson Plan

1st Grade

Porto, 2024/2025

Margarida Martins 3200390

1. Contextualization

This lesson works on the theme of food through a variety of interactive activities designed to engage students and reinforce vocabulary. The lesson begins with the song “Canção de frutas para crianças” by The Singing Walrus, capturing the pupils' attention and activating their prior knowledge about food. After the song, the students reflect on their feelings using the “How do I feel” chart, setting a positive tone for the lesson. They then complete a food-themed worksheet to practice the vocabulary, followed by a gamified activity – “I spy” –, which adds a fun, gamified element to the lesson. This gamified activity serves as a fun, interactive way for students to practice food vocabulary and work on their speaking and listening skills. By turning the learning process into a game, students are more likely to stay engaged and motivated, as it encourages active participation, quick thinking, and friendly competition. It also provides a low-pressure environment, helps create excitement and keeps the pupils motivated to learn more. Following the gamified activity, the lesson ends with another song, “Fruit Song” by The Kiboomers, to reinforce the vocabulary, and the closing routine where students reflect on their feelings again, tidy up, and get ready for their break.

This lesson blends music, reflective activities, structured practice, and a gamified activity, creating a rich and varied learning environment that keeps the pupils actively involved and motivated about their learning.

2. Lesson Plan

The pupils already know	
<ul style="list-style-type: none"> • Colours • Fruits 	<ul style="list-style-type: none"> • Numbers • In, on, under, next to, in front of
Summary	
<p>In this lesson, the pupils will explore the theme of food through a series of engaging activities. The lesson begins with the song “Canção de frutas para crianças” by The Singing Walrus to introduce and reinforce vocabulary related to food. After this, the students will reflect on their feelings by colouring a “How do I feel” chart. Then they will complete a worksheet with a variety of exercises. To practice their listening and speaking skills, the pupils will also play an interactive game of “I spy” with food items, followed by another song (“Fruit Song” by The Kiboomers) to review the vocabulary learned. The lesson ends with the closing routine, where they reflect on their feelings again, tidy up their spaces, and prepare for break time. The objective of this lesson is to create a fun and engaging learning environment that integrates music, reflection, and active participation.</p>	
Lesson objectives	Lesson outcomes
<ul style="list-style-type: none"> • Enhance food-themed vocabulary. • Develop speaking skills. • Develop listening skills. • Encourage self-reflection on feelings and preferences. 	<p>By the end of the lesson, students should be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identify and comprehend the vocabulary presented. • Complete listening exercises accurately. • Reflect on their feelings using the chart.
Anticipated obstacles	Solutions
<ul style="list-style-type: none"> • Some students may find oral participation intimidating. • Internet connectivity issues may disrupt activities. • Some students may find expressing their feelings challenging. • Students may struggle with the vocabulary. 	<ul style="list-style-type: none"> • Use supportive group dynamics and encourage peer collaboration. • Prepare offline materials in advance and ensure activities can continue without internet access. • Provide guidance and reassurance when using the charts. • Use visual aids and interactive activities to reinforce vocabulary.
Assessment	Lesson duration
<ul style="list-style-type: none"> • Continuous observation and monitoring during activities. • Quick oral assessments during worksheet correction. • Participation in the “I spy” gamified activity and overall engagement in the lesson. 	60 minutes
	Materials
	<ul style="list-style-type: none"> • Music • Worksheet • “I spy” images • “How do I feel” chart • Coloured pencils • Projector

2. Lesson Procedures

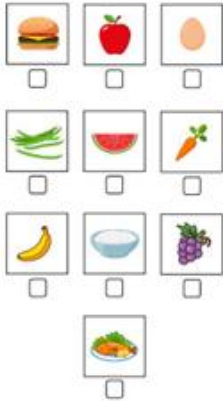
Activities	Time
Step 1 – Music <ul style="list-style-type: none"> • Play “Canção de frutas para crianças” by The Singing Walrus to introduce the theme of the lesson – Food. Encourage students to sing along. 	5'
Step 2 – How do I feel <ul style="list-style-type: none"> • Distribute the charts and ask the pupils to colour the image that best represents their feelings before the lesson begins. 	5'
Step 3 – Worksheet <ul style="list-style-type: none"> • Do and correct a worksheet about food. This worksheet contains three exercises. 	15'
Step 4 – I spy <ul style="list-style-type: none"> • Play “I spy” with the pupils. Say, “I spy something green,” “I spy something red,” etc. and ask, “what food am I?”. After that ask questions such as, “where is the food?” “what colour is it?” and “how many are there?”. 	20'
Step 5 – Music <ul style="list-style-type: none"> • Play the song “Fruit Song” by The Kiboomers - Kids Music Channel to review the vocabulary. Encourage students to sing along 	5'
Step 6 – Closing routine <ul style="list-style-type: none"> • Ask the pupils to colour the image that best reflects how they feel at the end of the lesson. They then clean their tables and organize their materials in preparation for break time. 	5'
Step 7 – Thumbs up or down <ul style="list-style-type: none"> • Throughout the lesson, after each activity, ask the students to raise their hands or to give a thumbs up if they liked the activity. 	5'

4. Attachments

1. Worksheet

Food Worksheet
Name: _____ November 2024

1. Listen and number.



2. Listen and circle the tick or cross.

- 2.1. It's an orange.
- 2.2. It's a pineapple.
- 2.3. It's a burger.
- 2.4. It's soup.
- 2.5. It's cheese.
- 2.6. It's a pizza.

3. Listen and circle the tick or cross.

- 3.1. The apple is under the book.
- 3.2. The apple is on the book.
- 3.3. The apple is in the book.
- 3.4. The apple is in front of the book.

2. Worksheet – Answer key and Audio Transcripts

Food Worksheet
Name: _____ November 2024

1. Listen and number.



2. Listen and circle the tick or cross.

- 2.1. It's an orange.
- 2.2. It's a pineapple.
- 2.3. It's a burger.
- 2.4. It's soup.
- 2.5. It's cheese.
- 2.6. It's a pizza.

3. Listen and circle the tick or cross.

- 3.1. The apple is under the book.
- 3.2. The apple is on the book.
- 3.3. The apple is in the book.
- 3.4. The apple is in front of the book.



Homework Worksheet - Audio Transcripts

Exercise 1 - Listen and number.

1. Pineapple
2. Green
3. Apple
4. Egg
5. Banana
6. Carrot
7. Burger
8. Soup
9. Apple
10. Full

Exercise 2 - Listen and circle the tick or cross.

- 2.1. It's an orange.
- 2.2. It's a pineapple.
- 2.3. It's a burger.
- 2.4. It's soup.
- 2.5. It's cheese.
- 2.6. It's a pizza.

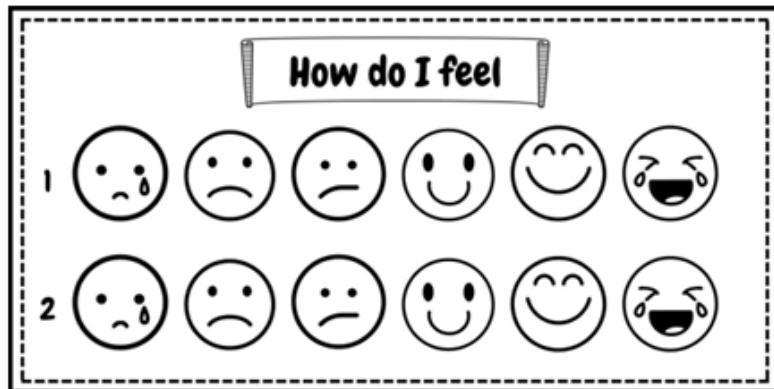
Exercise 3 - Listen and circle the tick or cross.

- 3.1. The apple is under the book.
- 3.2. The apple is on the book.
- 3.3. The apple is in the book.
- 3.4. The apple is in front of the book.

7. I spy



6. "How do I feel" chart



Anexo 4 – Terceiro plano de aula a analisar

Revisions – Units 1 to 3

Lesson Plan

1st Grade

Porto, 2024/2025

Margarida Martins 3200390

1. Contextualization

This lesson focus on revising the vocabulary from Units 1 to 3 and it is designed to enhance the pupils' engagement and language retention through interactive activities. The lesson centres around a gamified activity in the form of a digital board game, aiming to assess and boost the pupils' motivation and knowledge. The lesson also explores how gamified resources affect the students' motivation levels to participate in class and learn English as a second language.

This lesson introduces a gamified approach through a digital board game, which adds a layer of fun and excitement. The students will be organized into groups and earn stars as rewards for correctly answering questions related to the vocabulary from Units 1 to 3. This competitive yet supportive environment fosters active participation, quick thinking, and communication skills, and has the potential to enhance the pupils' motivation to engage with the content. The gamified activity provides a dynamic way for students to interact with each other while reinforcing their vocabulary in a low-pressure setting. Moreover, the use of stars as rewards adds an element of instant gratification, helping to maintain enthusiasm and encourage students to keep participating. The class ends with another reflective moment, where students colour their feelings chart, clean up, and prepare for break time. The lesson incorporates positive feedback, which I believe plays a significant role in motivating students. This positive feedback occurs through oral feedback, the rewarding system of stars and the supportive nature of the group-based game.

To conclude, the lesson aims to create a positive and engaging learning environment that not only reinforces vocabulary but also explores the broader impact of gamified methods and games on students' motivation and engagement in the language learning process.

2. Lesson Plan

The pupils already know	
<ul style="list-style-type: none"> • Colours • School objects 	<ul style="list-style-type: none"> • Numbers • Fruits • In, On, Under, In front of, next to • Family
Summary	
<p>In this lesson, the pupils will reinforce and revise their knowledge of Units 1 to 3 through a fun and interactive gamified activity. The lesson begins with the song "Hello" by Super Simple Songs to set a positive tone and engage the students. Then, the pupils will reflect on their feelings by colouring a "How do I feel" chart. After that, they will participate in a gamified activity, a digital board game, in groups, where they will answer questions related to the vocabulary from the units. Each correct answer earns the group stars, promoting teamwork and friendly competition. The lesson concludes with the closing routine, where students reflect on their feelings again, clean up, and prepare for break time. Throughout the lesson, pupils will also give feedback on the activities with thumbs up or down.</p>	
Lesson objectives	Lesson outcomes
<ul style="list-style-type: none"> • Revise and reinforce vocabulary from units 1 to 3. • Develop speaking skills. • Develop listening skills. • Develop teamwork and communication skills through a gamified activity. • Encourage self-reflection on feelings and preferences. 	<p>By the end of the lesson, students should be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recognize and recall vocabulary from Units 1 to 3. • Participate effectively in a group-based gamified activity. • Reflect on their feelings using the chart.
Anticipated obstacles	Solutions
<ul style="list-style-type: none"> • Some students may feel shy or hesitant to participate in front of the group. • Students may have difficulty answering questions during the gamified activity. • Internet connectivity issues may disrupt activities. • Some students may find expressing their feelings challenging. 	<ul style="list-style-type: none"> • Encourage positive group dynamics and ensure each student has a chance to participate. • Provide additional hints and guidance to help them recall vocabulary. • Prepare offline materials in advance and ensure activities can continue without internet access. • Provide guidance and reassurance when using the charts.
Assessment	Lesson duration
<ul style="list-style-type: none"> • Continuous observation and monitoring during the group activity. • Quick oral assessments during gamified activity. 	60 minutes
	Materials
	<ul style="list-style-type: none"> • Music • Digital board game • Printed version of the board game (backup) • "How do I feel" chart • Projector

2.1. Lesson Procedures

Activities	Time
Step 1 – Music <ul style="list-style-type: none"> • Play "Hello" by Super Simple Songs to start the lesson and set a positive tone for the class. Encourage students to sing along. 	5'
Step 2 – How do I feel <ul style="list-style-type: none"> • Distribute the charts and ask the pupils to colour the image that best represents their feelings before the lesson begins. 	5'
Step 3 – Gamified Activity <ul style="list-style-type: none"> • Organize the class into four groups of six students and provide each group member with a group card (adjust the seating arrangement if necessary). Explain the rules of the gamified activity, a digital board game, to the pupils. One member of each group will roll the dice, go to the board, and answer a question. If they answer correctly, their group earns a star, which will be displayed on the board. The student who participates will rotate each round, ensuring that everyone gets a chance to play. 	40'
Step 4 – Closing routine <ul style="list-style-type: none"> • Ask the pupils to colour the image that best reflects how they feel at the end of the lesson. They then clean their tables and organize their materials in preparation for break time. While the pupils tidy up, play the song "Clean up", by Super Simple Songs. 	5'
Step 5 – Thumbs up or down <ul style="list-style-type: none"> • Throughout the lesson, after each activity, ask the students to raise their hands or to give a thumbs up if they liked the activity. 	5'

3. Attachments

1. Songs

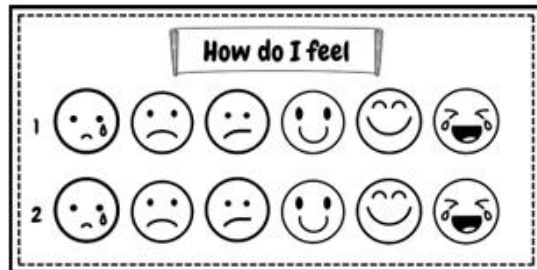
“Hello” by Super Simple Songs

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=tVlcKp3bWH8>

“Clean Up Song” by Super Simple Songs

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=SFE0mMWbA-Y>

2. “How do I feel?” chart



3. Gamified Activity

Digital Board Game

Link: <https://view.genially.com/674b27d6593768b5f55a58b1/interactive-content-revisions-units-1-to-3>



Anexo 5 – Guião das entrevistas aos alunos

Entrevista – Alunos

1. Gostaste das atividades e dos jogos que fizemos nas aulas? Porquê?

Sim

Não

Porquê?

(e.g. foi divertido; foi fácil; aprendi algo novo; foi difícil)

2. Qual foi o teu jogo ou a atividade preferida? Porquê?

Escolha múltipla – TinyTap

Bingo

Eu espio

Jogo de tabuleiro

Jogo da memória

Onde está

Escolha múltipla – PowerPoint

Jogo de tabuleiro 2

Porquê?

(e.g. ganhei pontos; fiz com os colegas; aprendi inglês de forma divertida; já conhecia)

3. Os jogos e as atividades gamificadas ajudaram-te a aprender inglês? Porquê? Foi fácil ou difícil? Como te sentiste?

Sim

Não

Porquê?

(e.g. ajudou; não percebi as regras; os colegas ajudaram; foi difícil, mas queria participar mais)

4. Consegues lembrar-te de alguma palavra ou frase nova que aprendeste com os jogos e as atividades gamificadas? Qual?

Sim

Não

Qual?

5. Já tinhas participado em atividades ou jogos parecidos antes (em casa/noutras aulas)? Onde?

Sim

Não

Onde?

(e.g. em casa; no infentário; nunca)

6. Dos seguintes elementos que usamos nas nossas aulas, de quais gostaste mais. Eles ajudaram-te a aprender melhor? Porquê?

Efeitos sonoros

Imagens

Flashcards/Cartões

Aleatoriedade

Dado

Confettis

Estrelas

Pins de grupo

Porquê?

(e.g. os sons mostravam se eu estava certo ou errado; não gostei dos confettis)

7. Sentiste-te feliz ou animado ao jogar e ao participar nas a atividades? Porquê?

Sim

Não

Porquê?

(e.g. sim, porque joguei com os meus colegas; não, porque não consegui ganhar)

8. Se pudesses mudar alguma coisa nas atividades que fizemos, o que mudarias?

Anexo 6 – Entrevistas aos alunos: dados brutos

	1. Gostaste das atividades e dos jogos que fizemos nas aulas? Porquê?	2. Qual foi o teu jogo ou a atividade preferida? Porquê?	3. Os jogos e as atividades gamificadas ajudaram-te a aprender inglês? Porquê? Foi fácil ou difícil? Como te sentiste?	4. Consegues lembrar-te de alguma palavra ou frase nova que aprendeste com os jogos e as atividades gamificadas? Qual?	5. Já tinhas participado em atividades ou jogos parecidos antes (em casa/noutras aulas)? Onde?	6. Dos seguintes elementos que usamos nas nossas aulas, de quais gostaste mais. Eles ajudaram-te a aprender melhor? Porquê?	7. Sentiste-te feliz ou animado ao jogar e ao participar nas a atividades? Porquê?	8. Se pudesses mudar alguma coisa nas atividades que fizemos, o que mudarias?
Aluno A	Sim, porque gosto de jogos.	Gostei do jogo de tabuleiro, porque jogamos com os amigos e recebemos estrelas.	Sim. Foi fácil porque percebi as regras e foi divertido. Estava feliz.	Sim. Lembro-me das palavras da família, Halloween e comida.	Sim, em casa e nas férias.	Gostei das imagens.	Sim, foi divertido.	Mais músicas e equipas.
Aluno B	Sim, porque gosto de jogos e porque foi divertido.	Gostei do jogo de memória, porque era de Natal e do jogo de tabuleiro, porque gosto de ir ao quadro e jogamos com amigos.	Sim. Foi fácil porque percebi as regras. Estava feliz.	Algumas. Lembro-me do natal.	Sim, em casa com os pais e no computador.	Gostei dos cartões e das imagens.	Sim.	Mais equipas e pontos.
Aluno C	Sim.	Gostei do jogo do bingo e do jogo de tabuleiro. Gostei das estrelas e gosto de jogar sozinha e com amigos.	Mais ou menos. Gosto de aprender com jogos, mas também gosto de livros e imagens. Estava feliz.	Lembro-me da família.	Não.	Gostei das imagens, estrelas e confettis.	Sim, foi divertido.	Mais estrelas e músicas.
Aluno D	Sim, porque gosto de jogos e porque aprendi.	Gostei do jogo de tabuleiro, porque tinha dados e estrelas e foi em equipa.	Sim. Foi fácil porque percebi as regras. Estava feliz.	Eu aprendi, mas não me lembro agora.	Sim, em casa e como trabalho de casa.	Gostei dos efeitos sonoros, confettis, dados, estrelas, pins de grupo e músicas.	Sim, foi divertido.	Mais músicas.
Aluno E	Sim, foi divertido.	Gostei do jogo de tabuleiro, porque foi em grupo e gostei das imagens e dos pins de grupo.	Mais ou menos. As atividades ajudaram a rever e percebi tudo, mas também gosto de aprender com os livros. Estava feliz.	Eu aprendi tudo, mas não me lembro agora.	Sim, na pré.	Gostei do dado, dos pins de grupo e das imagens.	Sim, foi divertido.	Mais imagens e músicas para aprender.
Aluno F	Sim, porque gosto de jogos.	Gostei do jogo de tabuleiro, porque gosto de jogos de tabuleiro, havia estrelas e jogamos com amigos.	Sim, foi fácil e percebi tudo. Estava feliz.	Sim. Lembro-me das palavras de Halloween.	Sim, na pré.	Gostei dos efeitos sonoros, dados e estrelas.	Sim.	Mais músicas e equipas. Gostava de jogar com a minha escola antiga.

Aluno G	Sim, foi divertido.	Gostei do jogo de tabuleiro, porque jogamos com os amigos.	Acho que ajudaram um pouco, mas não me lembro.	Não me lembro.	Não me lembro.	Gostei dos dados e das estrelas.	Sim.	Gostava de atividades de Minecraft.
Aluno H	Sim, porque foi divertido e aprendi algo.	Gostei do jogo de tabuleiro porque foi em grupo, mas o meu favorito foi o jogo de memória.	Sim. Foi fácil e percebi as regras, mas também gosto de aprender com os livros e PowerPoints.	Sim, lembro-me de tudo.	Não, mas gostava de jogar, porque é divertido e aprendo.	Gostei de todos.	Sim, foi divertido e estava feliz.	Não mudava nada, mas gostava de jogar com os meus pais.
Aluno I	Sim, porque foi divertido e aprendi algo.	Gostei do jogo de tabuleiro, porque havia grupos.	Ajudaram, mas alguns foram difíceis porque eram complicados. Gosto de aprender com PowerPoints.	Sim. Lembro-me do Natal.	Sim, com os pais, na escola e na pré.	Gostei dos dados, das estrelas e dos pins de grupo.	Sim.	Mais grupos e pontos.
Aluno J	Sim, porque foi divertido e aprendi algo.	Gostei do jogo de tabuleiro porque tinha equipas e muitas perguntas. Gosto de muitas perguntas.	Foi fácil e ajudou.	Sim. Lembro-me de tudo.	Sim, em casa.	Gostei das perguntas e dos efeitos sonoros.	Sim. Estava feliz.	Não.
Aluno K	Sim, porque gosto de jogos.	Gostei do jogo de tabuleiro, porque foi divertido, tinha equipas e estrelas. Mas gosto de aprender com os livros.	Não me lembro.	Eu aprendi, mas não me lembro agora.	Não.	Gostei dos dados e das estrelas.	Sim, foi divertido.	Mais músicas.
Aluno L	Sim, porque gosto muito de jogar, músicas, sons e cores.	Gostei do jogo de memória e a atividade "onde está". Gosto de ir ao quadro e de jogar sozinha.	Sim, foi fácil e ajudaram. Estava feliz.	Sim. Lembro-me das palavras de Natal e da família.	Sim, em casa.	Gostei das estrelas e da aleatoriedade.	Sim, foi divertido, gostei de participar.	Não.
Aluno M	Sim, porque gosto de jogos.	Gostei do jogo de tabuleiro, porque tinha imagens de animais e jogamos com amigos.	Mais ou menos, algumas atividades eram difíceis.	Sim.	Não me lembro.	Gostei das estrelas, músicas e pins de grupo.	Sim.	Mais músicas e equipas.
Aluno N	Sim, porque gosto de jogos, foi divertido e aprendi algo.	Gostei do jogo de tabuleiro, porque tinha imagens de animais e jogamos com amigos.	Mais ou menos, algumas imagens nas atividades eram difíceis de perceber.	Sim. Lembro-me de tudo.	Sim, em casa.	Gostei dos efeitos sonoros, das estrelas e dos pins de grupo.	Sim, foi divertido, gostei de participar.	Mais músicas e grupos.

Aluno O	Sim, porque foi divertido e aprendi algo.	Gostei do jogo de tabuleiro, porque havia estrelas e porque quem chegava ao fim ganhava. Prefiro jogar sozinha.	Sim. Foi fácil porque percebi as regras. Estava feliz.	Sim. Lembro-me das palavras do Halloween, família e comida.	Sim, na pré.	Gostei dos dados, das estrelas e dos confettis.	Sim, foi divertido. Gosto de aprender com jogos.	Mais jogos físicos e tabelas de classificação.
Aluno P	Sim, foi divertido.	Gostei do jogo de tabuleiro, porque jogamos com os amigos.	Sim, foi fácil. Gosto de aprender com jogos, livros e PowerPoints.	Sim, lembro-me de tudo.	Sim.	Gostei das estrelas e das músicas.	Sim.	Mais grupos.
Aluno Q	Gostei, porque gosto de jogos e aprendi algo.	Gostei do jogo de tabuleiro, porque jogamos em equipas e tinha muitas perguntas.	Mais ou menos, algumas atividades eram difíceis.	Sim, lembro-me de tudo.	Sim, em casa e na pré.	Gostei das estrelas, imagens e pins de grupo.	Sim.	Não.
Aluno R	Sim, foi divertido.	Gostei do jogo de tabuleiro, por causa do dado, dos pins de grupo e das estrelas.	Mais ou menos. Aprendi, mas prefiro aprender com livros e não gosto de ir ao quadro.	Mais ou menos. Lembro-me da palavras da família e das preposições.	Sim, em casa.	Gostei dos dados e das estrelas.	Sim, gostei de participar.	Mais efeitos sonoros e grupos e ficar no lugar.
Aluno S	Sim, porque gosto de jogos e foi divertido.	Gostei do jogo da memória e do bingo, porque eram de Natal e de Halloween.	Sim, foi fácil.	Sim, lembro-me de tudo.	Sim, em casa.	Gostei dos dados, das estrelas, pins de grupos e músicas.	Sim. Estava feliz.	Adicionar avatares e usar tablets.
Aluno T	Sim, foi divertido.	Gostei do jogo de memória, porque era de Natal e porque gosto de jogos de memória.	Mais ou menos, não me lembro muito bem.	Mais ou menos. Lembro-me da palavras da família e comida.	Sim, em casa.	Gostei de todos.	Sim.	Não.
Aluno U	Sim, foi divertido.	Gostei do jogo de tabuleiro porque aprendi muito. Gosto de aprender com jogos e músicas.	Mais ou menos, algumas atividades eram difíceis.	Sim.	Sim, na escola.	Gostei dos efeitos sonoros e das músicas.	Sim.	Não.
Aluno V	Sim, foi divertido.	Gostei do jogo de tabuleiro porque gosto de jogos de tabuleiro.	Sim, mas algumas atividades tinham regras mais complicadas.	Sim.	Sim.	Gostei das estrelas e dos dados.	Mais ou menos.	Mais equipas e contas de matemática.