



NOVAFCSH

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

**Gamificação na aprendizagem de uma Língua
Estrangeira: O uso de jogos como método de ensino
para melhorar as habilidades e a motivação dos alunos
na sala de aula.**

Luís Miguel Gouveia Alves Costa

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Inglês
e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo e no Ensino Secundário,
na área de especialização de Alemão**

Janeiro, 2025

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo e no Ensino Secundário, na área de especialização de Alemão realizado sob a orientação científica de Professora Doutora Celeste Machado e o Professor Doutor Marco Neves.

EPÍGRAFE

*“A tarefa essencial do professor é despertar a alegria
de trabalhar e conhecer.”*

- Albert Einstein

Dedicatória

À minha mãe,

fonte de constante inspiração para esta profissão e companheira desta viagem tão ansiada.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de expressar a minha profunda gratidão à minha família pelo seu apoio incondicional, ao longo destes anos. Em especial à minha mãe pela motivação constante que me foi dando para atingir este meu objetivo à qual serei eternamente grato por todo o apoio e ajuda prestada.

Em segundo lugar, um sincero agradecimento à Professora Doutora Celeste Machado e ao Professor Doutor Marco Neves pela disponibilidade e orientação prestadas, que foram fundamentais neste percurso.

Desejo também deixar um agradecimento especial às Professoras Rosário Luís e Fátima Pereira pela sua disponibilidade e ajuda que tão generosamente me ofereceram. Agradeço profundamente ao Colégio de S. Tomás, e em particular à sua Chanceler, a Dra. Isabel Almeida e Brito, pela oportunidade inestimável de ter realizado o meu estágio neste ambiente educativo tão enriquecedor. O acolhimento e o profissionalismo de toda a equipa contribuíram decisivamente para o meu crescimento pessoal e académico. Esta experiência reflete-se agora nesta tese, que dedico com sincera gratidão a todos que tornaram possível este percurso de aprendizagem.

Por fim, quero reconhecer o papel dos meus amigos, que me deram força e motivação mesmo nos momentos menos bons.

Gamificação na aprendizagem de uma Língua Estrangeira: O uso de jogos como método de ensino para melhorar as habilidades e a motivação dos alunos na sala de aula.

RESUMO

Este relatório apresenta o trabalho realizado num colégio privado católico em Lisboa, no ano letivo de 2022/23, com duas turmas do 8.º e do 9.º ano de escolaridade, nas disciplinas de Inglês e de Alemão, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. Estas turmas foram alvo de observação durante quatro meses, tendo, depois, sido objeto das intervenções pedagógicas durante cinco meses. O tema de investigação incidiu sobre a gamificação na aprendizagem de uma língua estrangeira. De acordo com Deterding et. al (2011), a gamificação consiste na transposição de elementos característicos dos jogos realizados em contextos diversificados (os objetivos, as regras, a competição, os níveis, o *feedback* e as recompensas), para as atividades didáticas para fomentar a motivação e estimular o interesse dos alunos em relação à aprendizagem. Nesta linha, através da integração desses elementos nas atividades pedagógicas, pretende-se demonstrar as vantagens da gamificação no ensino das línguas estrangeiras ao nível da motivação e do desenvolvimento das competências linguísticas, nomeadamente da compreensão e da produção escrita e oral dos discentes. Durante o estágio, foram incluídas, sempre que possível, atividades gamificadas nas unidades curriculares, para reforçar o vocabulário, consolidar estruturas gramaticais e estimular a interação oral. Entre as atividades gamificadas utilizadas, destaca-se o *Bingo do Vocabulário*, que foi adaptado para incorporar elementos como as recompensas e a competição, tornando-se uma ferramenta eficaz na aprendizagem do léxico. Cabe, ainda, salientar a utilização do *Kahoot*, cujas características facultam o *feedback* imediato, permitindo, assim, avaliar a compreensão escrita de forma mais interativa. Este trabalho vem demonstrar, através dos resultados alcançados pelos discentes, ao longo da lecionação das unidades didáticas, e dos questionários aplicados aos alunos que a inserção da gamificação nas aulas de língua estrangeira é uma mais-valia, contribuindo positivamente para o desenvolvimento da competência comunicativa em línguas estrangeiras, visto proporcionar um ambiente de aprendizagem dinâmico, motivador e alternativo àquele que os alunos já conhecem.

PALAVRAS-CHAVE: Gamificação na educação, motivação, habilidades linguísticas, compreensão oral e escrita

ABSTRACT

This report presents the work carried out in a private Catholic school in Lisbon, in the 2022/23 school year, with two classes 8th and 9th grade, in English and German, as part of the Supervised Teaching Practice. These classes were observed for four months and then subjected to pedagogical interventions for five months. The research topic is gamification in foreign language teaching. According to Deterding et. al (2011), gamification consists of using characteristic elements that are usually present in games and applying them in different contexts in this case into teaching activities that encourage motivation and stimulate students' interest in learning. Along these lines, by applying these elements to teaching activities, the aim is to demonstrate the advantages of gamification in foreign language teaching in terms of motivation and the development of language skills, namely students' comprehension, and written and oral production. During the internship, gamified activities were created and included whenever possible to reinforce vocabulary and consolidate grammatical and oral structures and interactions. Among the gamified activities used, we would highlight *Vocabulary Bingo*, which was adapted to incorporate elements such as rewards and competition, making it an effective tool for learning the lexicon. It is also worth mentioning the *Kahoot*, whose features provide immediate feedback making it possible to assess reading comprehension more interactively.

This work demonstrates the results achieved by the students during the teaching of the didactic units, the questionnaires applied to those students, showing us that gamification is an asset in foreign language classes and contributes positively to the development of communicative competencies in foreign languages, as it provides a dynamic, motivating and alternative learning environment compared to what students already know.

KEYWORDS: Gamification in education, motivation, language skills,
listening and reading comprehension,

ABSTRACT

Im vorliegenden Bericht wird das geplante und umgesetzte Unterrichtsprojekt vorgestellt, das im Schuljahr 2022/23 an einer katholischen Privatschule in Lissabon mit zwei Klassen der 8. und 9. Jahrgangsstufe in den Fächern Englisch und Deutsch als Fremdsprache im Rahmen des Referendariats - das portugiesische PES (Prática de Ensino Supervisionada) - durchgeführt wurde. Der Referendar hospitierte zunächst vier Monate lang in diesen Klassen und anschließend wurden sie fünf Monate lang pädagogischen Interventionen unterzogen. Das Thema der Arbeit ist Gamification im Fremdsprachenunterricht. Nach Deterding et al. (2011) besteht Gamification darin, Elemente, die Spiele in verschiedenen Kontexten charakterisieren (Ziele, Regeln, Wettbewerb, Levels, Feedback und Belohnungen), auf Aktivitäten im Klassenzimmer zu übertragen, um die Motivation zu fördern und das Interesse der Schüler und Schülerinnen am Lernen zu wecken. Durch die Integration dieser Elemente im Unterricht sollen die Vorteile der Gamification im Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf die Motivation und die Entwicklung von Sprachfertigkeiten, insbesondere des schriftlichen und mündlichen Verständnisses und des Schreibens der Schüler und Schülerinnen, aufgezeigt werden. Während des Praktikums wurden Gamification-Aktivitäten so oft wie möglich in die Unterrichtseinheiten integriert, um den Wortschatz zu festigen, grammatikalische Strukturen zu stärken und die mündliche Interaktion zu fördern. Zu den verwendeten Gamification-Aktivitäten gehörte beispielsweise das Vokabel-Bingo, das so angepasst wurde, dass es Elemente wie Belohnungen und Wettbewerb enthielt, was es zu einem effektiven Werkzeug für das Lernen des Wortschatzes macht. Erwähnenswert ist auch der Einsatz von Kahoot, dessen Funktionen ein sofortiges Feedback liefern und so eine interaktivere Bewertung des Leseverständnisses ermöglichen. Dieser Bericht zeigt anhand der Ergebnisse, die von den Schüler und Schülerinnen während des Unterrichts der didaktischen Einheiten erzielt wurden, und der Fragebögen, die von den Schüler und Schülerinnen ausgefüllt wurden, dass der Einsatz von Gamification im Fremdsprachenunterricht positiv zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in Fremdsprachen beiträgt, da er eine dynamische, motivierende und alternative Lernumgebung schafft, die sich von den bereits bekannten Ansätzen der Schüler und Schülerinnen.

Schlüsselwörter: Gamification in der Bildung, Motivation, Sprachkompetenz, mündliches und schriftliches Verständnis,

Índice

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA LITERATURA: A GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO	4
1.1. DEFINIÇÃO DE GAMIFICAÇÃO E A SUA RELEVÂNCIA	8
1.2. A APLICAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	10
1.3. GAMIFICAÇÃO COMO FATOR DE MOTIVAÇÃO E SUCESSO ESCOLAR	13
1.3.1. <i>A recompensa natural</i>	15
1.4. IMPACTO DA GAMIFICAÇÃO NA INCLUSÃO E NA DIVERSIDADE EDUCATIVA.....	17
1.5. A CONEXÃO ENTRE A GAMIFICAÇÃO E AS POLÍTICAS EDUCATIVAS	19
1.6. LIMITAÇÕES E DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO	21
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA E INTERVENÇÕES DIDÁTICAS NA GAMIFICAÇÃO	24
2.1. DESENHO METODOLÓGICO.....	24
2.2. DESCRIÇÃO DO ESTUDO	25
2.3. ATIVIDADES GAMIFICADAS IMPLEMENTADAS	25
2.3.1. <i>Bingo do Vocabulário</i>	26
2.3.2. <i>Quem quer ser milionário?</i>	27
2.3.3. <i>Kahoot</i>	28
2.3.4 <i>Memory</i>	30
2.4. PLANEAMENTO E OBJETIVOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO	31
2.5. EXEMPLOS PRÁTICOS DE GAMIFICAÇÃO NO ENSINO	32
2.6. RECOMENDAÇÕES PARA UMA IMPLEMENTAÇÃO EFICAZ	32
2.7. SÍNTESE E PERSPECTIVAS FINAIS	33
CAPÍTULO 3 - IMPLEMENTAÇÃO PRÁTICA	34
3.1. COLÉGIO DE SÃO TOMÁS - QUINTA DAS CONCHAS	34
3.1.1. <i>Caracterização da turma do 8.º Alemão</i>	35
3.2. FASE DE OBSERVAÇÃO	37
3.2.1. <i>Observação das aulas de Alemão</i>	38
3.2.2. <i>Observação das aulas de Inglês</i>	38
3.3. DESIGN DA IMPLEMENTAÇÃO	38
3.4. INTEGRAÇÃO CURRICULAR E DIDÁTICA	39
3.4.1. <i>Primeira aula de Alemão (03/02/2023)</i>	40
3.4.2. <i>Segunda aula de Alemão (07/02/2023)</i>	41
3.4.3. <i>Terceira aula de Alemão (10/02/2023)</i>	43
3.4.4. <i>Primeira aula de Inglês (25/04/2023)</i>	44
3.4.5. <i>Segunda e terceira aula de Inglês (28/04/2023)</i>	46
3.5. ATIVIDADES EXTRACURRICULARES	48
3.5.1. <i>Tabuleiro Humano</i>	48
3.5.2. <i>Caça aos ovos</i>	49
3.5.3. <i>Vlog a Roma</i>	50
CAPÍTULO 4: RESULTADOS E REFLEXÃO	50
4.1. MÉTODO DE RECOLHA DE DADOS REALIZADO.....	50
4.1.1. <i>Discussão dos resultados</i>	51
4.2. REFLEXÃO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO	58
CONCLUSÃO	60
REFERÊNCIAS	64
APÊNDICES E ANEXOS.....	68
APÊNDICE A: INTERVENÇÃO DIDÁTICA – AULAS DE ALEMÃO 8.º ANO.....	69
APÊNDICE B: INTERVENÇÃO DIDÁTICA – AULAS DE INGLÊS 9.º ANO	84
APÊNDICE C: ATIVIDADES EXTRACURRICULARES	98
APÊNDICE D: QUESTIONÁRIOS	106
APÊNDICE E: ATIVIDADES GAMIFICADAS REALIZADAS	114

<i>KAHOOT</i>	115
<i>MEMORY</i>	132
QUEM QUER SER MILIONÁRIO?	134

LISTA DE ABREVIATURAS

APA - American Psychological Association (Associação Americana de Psicologia).

DGE - Direção-Geral da Educação.

EFL - English as a foreign language. (teaching of English to people for whom it is not the first language).

FCE - *First Certificate in English*

PA - Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES - Prática de Ensino Supervisionada

QECR- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

QR- Códigos QR, são códigos de barras bidimensionais que podem ser digitalizados com ou por dispositivos móveis para aceder a informações rapidamente.

Vlog- Videoblog (vídeo + blog), tipo de blog em que os conteúdos predominantes são os vídeos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Género

Figura 2 - Ano de escolaridade

Figura 3 – Idade

Figura 4 - Frequência com que os alunos perdem o foco durante as aulas

Figura 5 – Preferências do aluno pelo uso de jogos

Figura 6 - Perceção dos alunos pelo interesse da aprendizagem dos jogos didáticos

Figura 7 - Preferências dos elementos da gamificação de acordo com os alunos

Figura 8 - Impacto dos jogos nas competências dos alunos

Figura 9 - Preferência dos alunos pelo uso de jogos didáticos no ensino

Figura 10 - Impacto dos jogos didáticos na aprendizagem dos alunos

Figura 11 - Impacto do *Kahoot* na motivação dos alunos

Figura 12 - Vantagens dos *Kahoot* nas avaliações escritas

Introdução

As novas tecnologias têm revolucionado diversos aspetos da sociedade contemporânea, incluindo o campo da Educação. Todavia, no meu estágio, tive a oportunidade de verificar que, apesar do crescente avanço tecnológico, continuam a ser utilizados, nas escolas, métodos pedagógicos tradicionais que impossibilitam a inovação e o acompanhamento das mudanças sociais. Na verdade, apesar das inúmeras funcionalidades oferecidas pelas novas ferramentas, o modelo institucional e pedagógico do sistema educativo, ainda hoje, persiste no uso de métodos antiquados, utilizando sobretudo ferramentas não digitais e o ensino expositivo, tal como sublinha Azevedo (2016): “*O nosso modelo escolar é do séc. XVIII e não está adaptado à realidade*”. De acordo com o autor citado, importa proceder a profundas alterações tanto no currículo como na própria estrutura institucional das escolas, de modo a dar respostas concretas às exigências da sociedade contemporânea.

No ensino das línguas estrangeiras, esta falta de modernização representa um desafio significativo. É fulcral que as aulas reflitam a realidade dos alunos e os jogos, sem dúvida, fazem parte das suas vidas. Efetivamente, de acordo com diversos estudos, a dinâmica da gamificação envolve aspetos semelhantes aos que os alunos experimentam no dia-a-dia, nomeadamente objetivos, regras, cooperação, competição e recompensas. Se incorporarmos estes elementos da gamificação no processo de ensino e aprendizagem, as aulas tornam-se mais motivadoras, facto que vai influenciar de forma muito positiva o desenvolvimento das competências essenciais das línguas estrangeiras. Tal como afirma Walsh (2020, p. 118), “*Games are supposed to be fun, and life is the same. You can’t have long-term success if you aren’t happy in what you are doing.*” Esta perspetiva destaca, portanto, o papel dos jogos na motivação e na criação de experiências mais envolventes e mais significativas para os discentes.

No início do mestrado, percebi que poderia integrar o meu interesse por jogos no âmbito da educação e da didática, pois a gamificação teve, sem dúvida, um impacto extremamente positivo no meu percurso académico, tendo-me ajudado a atingir os meus objetivos pessoais. Enquanto aluno, experienciei como os jogos podem ser ferramentas poderosas para a aprendizagem, especialmente no desenvolvimento de competências linguísticas, embora não deixe de reconhecer alguns dos benefícios dos métodos

tradicionais de ensino. Foi, portanto, este contexto, por um lado, e a minha experiência pessoal, por outro, que me levaram a explorar diferentes métodos pedagógicos, como a gamificação, que considero ser uma alternativa viável e eficaz. De facto, ao combinar elementos de jogos com estratégias pedagógicas, como já foi salientado, a gamificação acaba por promover não apenas o interesse e a motivação, mas também o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. Além disso, esta metodologia favorece também o desenvolvimento das competências sociais e interpessoais, imprescindíveis para a formação integral e o desenvolvimento holístico dos discentes.

Durante o estágio de 2022-2023, realizado no Colégio de São Tomás, situado na Quinta das Conchas, em Lisboa, tive a oportunidade de implementar uma metodologia que privilegiou a utilização da gamificação ao longo de cinco unidades curriculares. Apesar de ter constatado a falta de estudos, neste âmbito da gamificação, e de, ao longo do processo, ter sido confrontado com inúmeros obstáculos, considere-a uma metodologia adequada para dar resposta à questão que esteve na base deste trabalho: *Pode a gamificação ter impacto no desenvolvimento da compreensão escrita e oral nos alunos?*

Pelo exposto, pretende-se, portanto, demonstrar com este trabalho que a aplicação de jogos gamificados no ensino de línguas estrangeiras pode contribuir para promover a motivação dos discentes e facultar o desenvolvimento das competências linguísticas essenciais, nomeadamente a compreensão oral e escrita.

Apesar de ter delineado de forma precisa e concreta o objetivo a que me propunha, não foi fácil introduzir na prática pedagógica esta metodologia, como já foi sublinhado anteriormente. A falta de familiaridade com a metodologia em questão, a resistência à mudança e a necessidade de seguir as normas impostas pelo Colégio tornaram difícil a sua implementação em todas as unidades lecionadas. Assim, vi-me obrigado, em conformidade com as regras da escola e dos orientadores, a proceder a algumas alterações, tendo conseguido apenas implementar a gamificação ao longo de cinco unidades curriculares, abrangendo quatro turmas nas disciplinas de EFL¹.

Neste relatório, as turmas em que recai o estudo são uma turma de Inglês do 8.º ano e uma turma do 9.º ano de Alemão. Os níveis de proficiência variam entre o nível

¹ English as a Foreign Language.

A2 e o B1, proporcionando, deste modo, um contexto relevante para a aplicação das atividades gamificadas.

Para além destes aspetos, importa ainda destacar que, após quatro meses de observação de aulas, nestas turmas do terceiro ciclo do ensino básico, compostas em média por trinta e dois alunos, se verificou a existência de diversos problemas passíveis de afetar o normal funcionamento das atividades letivas. Assim, observou-se, em primeiro lugar, uma falta de motivação e de interesse dos próprios discentes na sala de aula, sobretudo aqueles que tinham mais dificuldades. Posteriormente, constatou-se também uma falta de empenho e de participação da maioria, uma vez que apenas dois ou três alunos participavam ativamente nas aulas. Por outro lado, quando se implementaram, pela primeira vez, as referidas atividades gamificadas, apurou-se, igualmente, que os alunos eram incapazes de manter um ambiente calmo, organizado e ordenado, visto que não estavam habituados a estas estratégias, facto que veio demonstrar a existência de mais uma dificuldade a ter em consideração.

De qualquer forma, as dificuldades apontadas foram ultrapassadas e a metodologia foi aplicada, tendo em consideração o objetivo já anteriormente referido.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. No capítulo I, realiza-se uma revisão da literatura sobre a gamificação, abordando a sua definição, relevância e o impacto que esta tem na educação, especialmente no ensino de línguas estrangeiras.

No capítulo II, por sua vez, aborda a metodologia adotada, destacando-se o *design* da investigação, as atividades gamificadas implementadas, o contexto do estudo e as ferramentas de recolha de dados utilizadas.

Seguidamente, o capítulo III assume uma vertente de natureza prática, relativo ao estágio, procedendo-se à caracterização do estágio pedagógico realizado no Colégio de São Tomás, incluindo assim, a caracterização das turmas e a descrição das aulas lecionadas.

Por último, no capítulo IV, é feita a análise dos resultados obtidos, no qual se expõem e se discutem os resultados dos métodos selecionados, sugerindo-se depois novas adaptações para que a gamificação possa assumir um papel mais central na aprendizagem de uma Língua Estrangeira.

Capítulo 1 - Revisão da Literatura: A Gamificação na Educação

Atualmente, a educação enfrenta o constante desafio em adaptar-se às exigências da era digital e consequentemente às necessidades dos alunos. O surgimento de tecnologias como os telemóveis, os computadores, o *tablet*, entre outros aparelhos tecnológicos, suscitou novas questões e problemas no ensino que previamente não se colocavam. Para responder a estas transformações, diversas metodologias e técnicas inovadoras têm sido experimentadas e utilizadas com o objetivo de combater a falta de motivação dos alunos e melhorar o desenvolvimento das suas competências linguísticas, no caso concreto do ensino de línguas estrangeiras. Apesar dos esforços, nem todas essas abordagens têm sido bem-sucedidas. Algumas falharam, enquanto outras continuam a ser testadas e ajustadas, procurando-se uma maior eficiência no ensino e na sala de aula.

Neste contexto, considero que a gamificação se destaca como uma metodologia promissora, capaz de se estabelecer como uma ferramenta eficaz para promover a motivação, o interesse, o desenvolvimento das competências linguísticas e até o progresso intelectual dos alunos de forma dinâmica e adaptada às realidades do ensino atual.

Apesar da variedade de recursos didáticos disponíveis, nem todos são eficazes para o desenvolvimento pessoal, social e educacional dos alunos para aprender uma língua estrangeira. É aqui que a gamificação apresenta uma vantagem significativa. Ao integrar elementos de jogos nas atividades educativas, permite que o foco dos alunos seja redirecionado, tornando o processo de aprendizagem mais estimulante, ou seja, por exemplo, sistemas de recompensas e desafios ajustados aos alunos que acabam por incentivar a participação ativa e cria também uma experiência mais inclusiva.

De uma forma geral, no ensino não existe um único método infalível e universal para se pôr em prática, mas sim um conjunto deles. Ensinar pressupõe várias formas e maneiras, dependendo tanto do aluno como do professor. Além disso, o próprio contexto também influencia. Em suma, implica diferentes variáveis, dada a sua complexidade. De acordo com Bernal & Navarro (2009, p. 102), qualquer metodologia de ensino eficaz deve assentar em três princípios fundamentais:

- O centro da aprendizagem deve residir no aluno.
- Aprender é uma experiência social: a interação entre alunos promove mais

aprendizagem.

- O processo de aprendizagem deve ser significativo, útil, complexo e acima de tudo realista.

Ora a gamificação responde a estes princípios, destacando-se como uma metodologia promissora, capaz de se estabelecer como uma ferramenta eficaz para promover a motivação, o interesse, o desenvolvimento não apenas das competências linguísticas, mas igualmente das competências pessoais e interpessoais, facultando, deste modo, uma aprendizagem verdadeiramente significativa, adaptada às realidades do ensino atual e da própria sociedade.

A gamificação incorpora especialmente este tipo de características de forma única, criando oportunidades para que os alunos aprendam a trabalhar de forma cooperativa e colaborativa com base na resolução dos problemas. Em atividades gamificadas, os alunos têm a possibilidade de trabalhar em equipa ou de forma individual, de modo a enfrentar desafios reais e consequentemente encontrar soluções em conjunto, o que promove não apenas a aprendizagem cognitiva, mas também o desenvolvimento de habilidades interpessoais.

Na prática do ensino são aplicados vários recursos didáticos para tornar o mesmo eficiente. Contudo, nem sempre os recursos selecionados e utilizados mais frequentemente são eficazes no âmbito da motivação e, consequentemente, na aprendizagem da língua, pelo que urge fazer uso do desenvolvimento tecnológico para atingir essa aprendizagem. Surge, assim, a gamificação que assegura a integração de jogos, elementos característicos de jogos, ou induzir uma linha de pensamento que segue o padrão de um jogo ainda que não esteja envolvido diretamente. Pretende-se, deste modo, promover uma maior interação por parte dos alunos e um maior envolvimento destes no desenvolvimento das aprendizagens para adquirir a comunicação comunicativa. Assim, os jogos utilizados apresentam várias características que são úteis e estimulantes no contexto de sala de aula, entre as quais, a participação de todos os discentes presentes na sala. Acrescenta-se, ainda, um sistema de recompensas e diferentes níveis de dificuldade dos desafios apresentados.

Em suma, todos estes traços característicos de um jogo redirecionam o foco de atenção do aluno para a sua aprendizagem. Tais dados podem ser observados na realidade, não se tratando de uma teoria que existe apenas em papel, existindo algumas variáveis a serem consideradas quando aplicado o conceito de gamificação pelo

professor na sala de aula. Pode-se afirmar, portanto, que a utilização da gamificação enquanto método ou estratégia de ensino apresenta um equilíbrio significativo entre as suas vantagens e desvantagens.

A gamificação, segundo Surendeleg et al. (2014), é definida como a aplicação de elementos de jogos em contextos não relacionados a jogos, como a educação, para criar experiências mais interativas e envolventes. No entanto, a gamificação não se limita à utilização de jogos em sala de aula, mas sim à incorporação de elementos de jogos em atividades educativas, como por exemplo, recompensas, *feedback* imediato, desafios e sistemas de pontuação.

Tratando-se de um conceito complexo, a gamificação apresenta, também, características particulares que se acrescentam a estes três conceitos-chave previamente mencionados. Para além de aumentar a motivação, estimula a cooperação entre colegas, fomentando a criação de momentos para que os alunos encontrem soluções pertinentes para os problemas que possam vir a enfrentar. Pode, portanto, afirmar-se que a gamificação engloba e implica vários métodos e abordagens, promovendo os três tipos de aprendizagem mais importantes no percurso educativo do aluno:

1. Aprendizagem cooperativa – Um método instrucional no qual os alunos trabalham juntos em pequenos grupos para atingir um objetivo comum.
2. Aprendizagem colaborativa – Uma forma estruturada de trabalho em grupo, em que os alunos perseguem objetivos comuns, enquanto são avaliados individualmente.
3. Aprendizagem através de resolução de problemas – Um método instrucional em que os problemas relevantes são introduzidos no início da aula e de seguida são utilizados para fornecer o contexto e a motivação para a aprendizagem que segue.

Alguns autores defendem que dentro da panóplia das metodologias testadas, aplicadas e rejeitadas, deve-se sempre procurar uma que possa promover o desenvolvimento das diferentes competências: compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita. Um método que permita desenvolver estas competências é mais eficaz e pertinente do que a vertente clássica do ensino expositivo, cujo foco de atenção se centra no professor, ao invés do aluno.

De facto, na aprendizagem de uma língua estrangeira, a gamificação constitui uma oportunidade para os alunos se sentirem incluídos no ato de ensinar e aprender. Embora o conceito de gamificação esteja frequentemente associado ao conceito *game-based learning* a gamificação distingue-se como um conceito autónomo, que integra elementos de jogos em atividades educativas sem depender necessariamente de jogos completos. Apesar de existir uma semelhança entre os dois conceitos, cada um atua de forma independente, sendo que o conceito *game-based learning*² está normalmente associado à prática que precede a introdução da gamificação.

Esta distinção torna-se evidente ao considerar os objetivos dos jogos educacionais. Ao contrário dos jogos de lazer, cujo propósito principal é entreter o público, os jogos educacionais são concebidos para ensinar servindo assim como ferramentas pedagógicas que constam com objetivos claros e regras. O grande desafio dos jogos educacionais passa por introduzir ou reforçar conhecimentos específicos, promovendo também a aprendizagem de forma estruturada. Esta abordagem é um completo contraste com o objetivo dos jogos de lazer, em que a diversão é o foco central, sem compromissos explícitos e objetivos na aquisição de conhecimentos.

Quando se põem em prática este tipo de jogos, tem de se incluir vários fatores essenciais que o distinguem dos jogos de lazer. Em termos gerais, a gamificação necessita de objetivos, desafios, orientações, *feedback* e soluções. Todos estes elementos criam condições proveitosas e favoráveis para que se introduzam conceitos novos para o aluno. Deste modo, o sucesso do aluno não depende apenas do professor, mas também do discente, da colaboração com os seus pares (mais do que com o professor) e da criação de uma dinâmica saudável e, sempre que possível, divertida dentro daquilo que em tempos foi visto como algo puramente sério e com conotação negativa.

Deste modo, o uso da gamificação possibilita aprender com prazer e com menor pressão, uma vez que a experiência de fracassar é menos impactante. As atividades gamificadas permitem que os alunos errem sem se sentirem pressionados, uma vez que ao falharem, divertem-se e aprendem. O mesmo poderá acontecer também com outros métodos, embora com menor regularidade. Sabemos que, na maioria das vezes, o

² Uma metodologia que permite a criação e uso de games para finalidades didáticas.

insucesso provoca a perda de confiança e do gosto pela aprendizagem. Efetivamente ao unir a aprendizagem com a diversão, cria-se um ambiente agradável para o aluno.

Concluindo, a gamificação apresenta-se como uma abordagem educativa inovadora que liga a diversão e aprendizagem, promovendo não apenas o desenvolvimento de competências linguísticas, mas também competências sociais e interpessoais. Embora não traga uma resposta para todos os problemas, esta metodologia tem um potencial significativo que pode transformar o ensino, tornando-o mais atrativo e adaptado às necessidades da era digital e da realidade dos alunos.

1.1. Definição de gamificação e a sua relevância

O termo "gamificação" foi introduzido por Nick Pelling em 2002, mas só ganhou relevância em 2010, com a popularização de jogos interativos e o aumento do uso de tecnologia no ensino (Glover, 2013). Posteriormente, vários estudos, como os de Kapp (The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education, 2012) e Marczewski (2013), definiram os princípios da gamificação e a sua aplicação em diferentes áreas, incluindo a educação.

Jakubowski (2014, p. 339) salienta: "A gamificação emergiu como uma tendência global em 2010, sendo usada em várias áreas — desde negócios até à educação". Ora este desenvolvimento deve-se à necessidade de repensar o ensino tradicional, que, segundo Paul H. Hirst (1971), é uma atividade polimorfa, adaptável a diferentes formas e contextos. A gamificação surge, assim, como uma abordagem inovadora, passível de superar sobretudo as limitações do método expositivo em motivar os alunos da era digital, utilizando, como já foi salientado, elementos que estão presentes em jogos para transformar atividades educativas em experiências mais interativas (Surendeleg et al., 2014).

A gamificação distingue-se de outros conceitos frequentemente associados, como por exemplo *game-based learning* e jogos educativos. Enquanto os jogos educativos e ou *game-based learning* são especificamente ferramentas para lecionar conteúdos através de jogos, a gamificação por outro lado, tal como referido anteriormente, aplica elementos de jogos - como recompensas, *feedback* imediato e

níveis de dificuldade - a atividades ou conteúdos já existentes, criando, assim, um ambiente mais interativo e envolvente.

Apesar da motivação³ ser um tópico importante, a gamificação põe em prática algo mais do que a motivação, promove competências como a autonomia, a colaboração e a resolução de problemas. Como destaca Hirst (1971), o ensino requer que o professor assuma um papel de mediador, um papel que facilite o processo de aprendizagem, através de ferramentas que incentivem a participação constante dos alunos. Neste caso, a gamificação associa-se completamente a este princípio, ao transformar um problema numa solução, criando um ambiente em que os alunos podem explorar e corrigir as suas falhas ou erros, sem receio de fracassar.

Surendeleg et al. (2014) refere, ainda, que os elementos centrais da gamificação, entre eles o *feedback* imediato, recompensas, tabelas de classificação entre outros, criam um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e envolvente, onde os alunos são incentivados, tanto pelas recompensas, como pelos desafios e pela competição, a participar ativamente e a melhorar continuamente. Ferramentas como o *Kahoot*⁴, ou qualquer atividade que se gamifique, exemplificam essa abordagem, ao combinarem a competição, neste caso saudável, com as correções em tempo real. Deste modo, a gamificação apresenta-se como uma estratégia pedagógica inovadora para enfrentar os desafios do ensino na era digital, desde que se estabeleçam objetivos claros e simples para as atividades interativas. Segundo Hirst (1971), o conceito de ensinar e de aprender definem-se, maioritariamente, através dos objetivos que estão indubitavelmente na base de uma atividade bem estruturada, mas que integre elementos lúdicos que fomentem a motivação. Na ausência destes pontos-chave, os alunos não retiram qualquer aproveitamento da atividade. *“Any notion of learning which is not the learning of some particular X, is as vague as the notion of going somewhere but nowhere in particular.”* (Hirst, 1971, p. 109). Por outras palavras, e ainda de acordo com o autor atrás citado, é necessário programar o que se quer alcançar na aula X e na atividade Y de modo a que esta seja de fácil compreensão para o aluno. É vital que se consiga agilizar a receção da informação por parte do discente. Nesse sentido, o papel do professor é essencial, nomeadamente na utilização das ferramentas certas para conseguir alcançar este

³ Conceito a desenvolver posteriormente.

⁴ Plataforma digital para aprender baseada no uso de jogos.

objetivo. Posto isto, é plausível afirmar que a gamificação tem o potencial de se tornar num método ou abordagem promissora relevante na aprendizagem futura dos alunos.

1.2. A Aplicação da Gamificação no Ensino de Línguas Estrangeiras

A aprendizagem é um processo multifacetado e complexo que não envolve somente a aquisição de conhecimentos, mas também mudanças significativas nas atitudes e nos comportamentos dos alunos, resultantes de experiências significativas (Lachman, 1997).

Tal como já foi sublinhado, a gamificação é uma abordagem que introduz elementos de jogos, como desafios, recompensas e *feedback* imediato. De acordo com Powell, Symbaluk e MacDonald (2002), a mesma promove o desenvolvimento de diversas competências, em diferentes áreas, destacando-se, principalmente, o facto de fomentar a cooperação, a aquisição de conteúdos diversos de forma mais eficaz e dinâmica, a resolução de problemas e até reduzir a ansiedade. Considerando uma perspectiva mais particular, é essencial destacar o valor da gamificação no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Igualmente, Ormrod (1998, 2007) e Domjan (2010) consideram que neste âmbito importa oferecer aos alunos uma variedade de experiências inovadoras de modo a promover aprendizagens duradouras em virtude de o processo de retenção de conhecimentos ser complexo e não-linear.

Como afirmam Joey Lee e Jessica Hammer (2011, p. 4): *“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”*. Assim, a gamificação surge, sem dúvida, como uma estratégia promotora de experiências interativas e envolventes, que potenciam a competência comunicativa dos discentes. Na verdade, um dos seus aspetos mais relevantes é a capacidade de transformar a repetição de estímulos em algo dinâmico e eficaz. Como apontam Powell, Symbaluk e MacDonald (2002), a repetição de estímulos desempenha um papel central na retenção de informações, promovendo mudanças positivas no comportamento e no desempenho dos alunos. No contexto particular do ensino de línguas, esta abordagem facilita não só a aquisição de novo vocabulário, mas também o desenvolvimento de competências sociais, como a colaboração entre pares e a autonomia dos alunos uma vez que facilita a criação de um ambiente descontraído, reduzindo a ansiedade típica das

aulas e incentivando a participação ativa. Além disso, Figueroa-Flores (2015) realça ainda que a gamificação, neste domínio do ensino de línguas estrangeiras, promove precisamente o desenvolvimento das competências-chave, como a compreensão escrita e oral e a produção oral. Segundo o autor Figueroa-Flores (2015, p. 50),

“Gamification helps the L2 learner in plenty of personality factors. In addition, the learner moves forward from an introverted mode of shyness and more motivated based on positive feedback and the game elements used.”

Além disso, através da gamificação a interação social torna-se mais colaborativa o que de certa forma, também, permite que os alunos se sintam mais confiantes para pedirem ajuda a outros ou até mesmo ganhar mais autonomia e confiança na sua aprendizagem.

Outro aspeto importante que a gamificação oferece é a possibilidade de facultar a uma aprendizagem individualizada dentro e fora da sala de aula. Assim, pela incorporação de elementos como a progressão por níveis, as recompensas e até sistemas de pontuações, os professores podem adaptar as atividades às necessidades e ao ritmo de cada aluno, garantindo uma experiência educativa mais inclusiva e motivadora. Como consequência, há, indubitavelmente, benefícios cognitivos e emocionais, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento de pensamento crítico e criativo na linha do preconizado no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA)*.

Por sua vez, Kapp (2014) destaca o facto de a utilização de jogos propiciar um ambiente de *feedback* instantâneo, possibilitando aos alunos a identificação e a correção dos seus erros em tempo real, sem medo de represálias ou julgamento. Este aspeto é especialmente valioso no ensino de línguas estrangeiras, em que a prática constante e a colaboração são essenciais.

Além disso, a gamificação ainda permite utilizar recompensas externas (motivação extrínseca⁵) e internas (motivação intrínseca⁶) de modo a garantir um maior envolvimento dos alunos na sala de aula e, principalmente, no ensino de línguas estrangeiras. Como Lowman (1990) destaca, a motivação extrínseca pode ser um poderoso catalisador para o sucesso escolar, especialmente quando combinada com

⁵ Conjunto de ações que uma indivíduo toma para conseguir uma recompensa externa.

⁶ Estímulo interno que é independente de qualquer tipo de recompensas ou de outros estímulos.

elementos lúdicos que tornam a aprendizagem mais atrativa e acessível. Ledford, Gerhart e Fang (2013), por sua vez, enfatizam que apesar da motivação extrínseca ser um sucesso, ainda assim deve ser usado de uma forma cautelosa para não comprometer a motivação intrínseca dos alunos, motivação essa que é a chave para realmente conquistar o interesse dos alunos a longo prazo.

Tal como já foi salientado, a gamificação é uma abordagem pedagógica oposta às anteriores, nomeadamente o ensino expositivo, centrado no professor (*Teacher-Centered approach*) uma vez que está obrigatoriamente centrada no aluno (*Student-Centered approach*). Como observa Kapp (2012), a gamificação tem a possibilidade de colocar o aluno no centro do processo educativo, permitindo-lhe aprender de forma autónoma, enquanto o professor assume somente o papel de mediador e guia.

Este modelo centrado no aluno promove uma maior autonomia e uma participação ativa dos alunos. De acordo com Deterding et al. (2011), a gamificação é eficaz, porque faculta o envolvimento, através de desafios personalizados e do *feedback* imediato, elementos que incentivam a autorregulação e o desenvolvimento de competências como a colaboração e a resolução de problemas. Nesta linha, segundo Lee e Hammer (2011), a gamificação transforma as práticas de ensino num ambiente interativo e dinâmico, possibilitando os alunos a participar recorrentemente nas aulas e no seu próprio conhecimento, sendo este fator particularmente relevante no contexto do ensino de línguas estrangeiras, em que a interação e a prática desempenham papéis cruciais no processo de aprendizagem. Em suma, a transição para práticas mais centradas no aluno, facilitadas pela gamificação, não só torna a aprendizagem mais significativa, mas também prepara os alunos para os desafios do século XXI, em que as competências como a autonomia, o pensamento crítico e a colaboração são essenciais (Csikszentmihalyi, 2014).

Por último, importa ainda destacar outro aspeto importante, associado à gamificação: estado de *flow*⁷. Este conceito, introduzido por Csikszentmihalyi (2014), refere os ambientes de aprendizagem marcados pelo equilíbrio entre os desafios e as competências dos alunos. Nestes ambientes, segundo Schmidt (2010), os elementos gamificados ajudam a manter os alunos focados e motivados, proporcionando uma

⁷ Um estado mental que ocorre quando uma pessoa realiza uma atividade e se sente totalmente absorvida pelo prazer e foco total no que está fazendo.

experiência educativa positiva para o aluno e também para o professor. O *flow* não só melhora a qualidade da interação e a colaboração dos alunos, uns com os outros como também aumenta a capacidade de resolver problemas complexos.

Concluindo, a gamificação transcende a simples utilização de jogos em sala de aula. Efetivamente, não se trata apenas de pôr em prática jogos, trata-se de uma abordagem dinâmica e inclusiva que integra elementos de jogos no ensino, promovendo um ambiente de aprendizagem que combina diversão, motivação e desenvolvimento de competências essenciais. Ao ser aplicada no ensino de línguas estrangeiras, a gamificação tem o potencial de transformar de forma muito significativa o processo de ensino e aprendizagem.

1.3. Gamificação como Fator de Motivação e Sucesso Escolar

A motivação desempenha um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem, sendo um dos principais fatores que determinam o envolvimento e o desempenho dos alunos. Neste contexto, a gamificação surge como uma abordagem inovadora que combina elementos lúdicos e pedagógicos para fomentar o interesse dos alunos e melhorar os resultados escolares. Segundo Lee e Hammer (2011), a gamificação tem a possibilidade de transformar as práticas de ensino em ambientes dinâmicos e interativos, pois assim os alunos conseguem participar ativamente tanto nas aulas como na construção do seu conhecimento.

Um dos aspetos centrais da gamificação, já mencionado anteriormente, é o facto de fomentar quer a motivação intrínseca quer a motivação extrínseca. A motivação intrínseca, conforme defendido por Deci e Ryan (1985), refere-se ao envolvimento nas atividades pelo simples prazer de as realizar, enquanto a motivação extrínseca baseia-se em recompensas externas, como pontos, distintivos ou classificações. Estas estratégias, quando bem executadas, podem criar um ambiente competitivo saudável e, ao mesmo tempo, colaborativo, promovendo o interesse dos alunos em participar ativamente nas atividades propostas.

Lowman (1990), alega que a motivação extrínseca pode ser um estímulo poderoso quando utilizada de forma equilibrada. Por exemplo, ao incorporarem desafios progressivos, recompensas tangíveis e *feedback* imediato, os professores podem captar a

atenção dos alunos e mantê-los interessados nas tarefas. Contudo, para Ledford, Gerhart & Fang (2013), é essencial evitar uma dependência excessiva das recompensas externas, para não comprometer a motivação intrínseca a longo prazo.

Neste âmbito, cumpre referir que as principais formas de motivação são os denominados reforços primários e os reforços condicionais ou secundários, responsáveis pela produção de dopamina que, por sua vez, provoca a motivação no ser humano. Os primeiros dependem essencialmente dos estímulos diretos interligados com a aprendizagem e com o seu processo, incluindo elementos tais como estímulos visuais, também conhecidos como *visual aids*⁸, que garantem, na maior parte das situações, uma interiorização dos materiais de forma duradoura.

Os reforços condicionais/ secundários, por sua vez, apoiam-se em métodos e elementos que, embora incluídos no processo de aprendizagem, agem como um complemento. Tais reforçadores podem ser reconhecidos como *rewarding systems*⁹, visto recompensar o esforço do aluno. Deste modo, são atribuídas recompensas (das mais variadas formas) que validam, mais uma vez, os conhecimentos adquiridos e o tempo gasto na atividade em si. Isto garante que o aluno prolongue o ciclo de estudos e mantenha os níveis de empenho adequados.

Como já salientado, a gamificação funciona também como uma abordagem inclusiva, permitindo que os alunos com diferentes estilos de aprendizagem encontrem maneiras personalizadas de alcançar o sucesso escolar. Por exemplo, a introdução de sistemas de pontuação ou níveis de dificuldade ajustáveis garantem que cada aluno progrida no seu ritmo, reduzindo a ansiedade e aumentando a confiança nas suas capacidades (Kapp, 2012).

Concluindo, a gamificação transcende a simples aplicação de jogos em sala de aula. Trata-se de uma abordagem estratégica que utiliza os princípios dos elementos de *design* de jogos para promover a motivação e melhorar o desempenho escolar dos alunos. Ao criar ambientes que equilibram desafios e recompensas, a gamificação não só potencializa o envolvimento dos alunos, mas também lhes oferece ferramentas práticas para alcançar o sucesso num mundo em constante evolução.

⁸ Recursos visuais.

⁹ Sistema de recompensas.

1.3.1. A recompensa natural

Existem diversas formas de recompensar o ser humano de forma natural sem necessitar de recompensas exteriores. Cada aluno é diferente e cada um reage de forma diferente aos diversos obstáculos ou métodos postos em prática.

Antes de referir as formas possíveis de recompensar os alunos, é importante destacar que as endorfinas¹⁰, também conhecidas como “hormonas da felicidade”, podem ser obtidas de forma natural e até individualmente. Por exemplo, fazer atividades que obrigam a manter o corpo ativo, como uma simples corrida, produz endorfinas. Trata-se de um neurotransmissor que são químicos produzidos pelo corpo humano, como referido anteriormente, que nos transmite felicidade ou que nos faz sentir bem. Neste caso, dependendo de pessoa para pessoa, o corpo produz esta substância cada vez que trabalha e consequentemente se sente realizado por concluir essa tarefa.

Além disso, ser ativo ou fazer uma atividade divertida produz serotonina. A serotonina é outro neurotransmissor que atua no cérebro relativamente importante para o bom funcionamento do corpo. Semelhante à endorfina, a serotonina também nos transmite felicidade.

E por último, como referido anteriormente, existe a dopamina, está diretamente relacionado com a gamificação, uma vez que é responsável por nos levar a atingir os nossos objetivos. É designado como o elemento químico de recompensa. No entanto, a produção é, por vezes, mais complicada do que parece, dependendo de cada pessoa, dos seus objetivos ou até mesmo da sua conceção da vida. Enquanto uns podem produzir dopamina quando completam uma simples tarefa, outros produzem-na somente quando atingem um objetivo importante. Também não basta concluir sempre a mesma tarefa ou fazer sempre a mesma atividade para que se verifique a sua produção, sendo necessário variar as tarefas e as atividades.

Ora os métodos tradicionais são por natureza marcados pela repetição, facto que interfere com a produção daquele neurotransmissor. Desta forma, surge a desmotivação e até o desinteresse escolar.

¹⁰ Endorfina, dopamina e serotonina são elementos químicos produzidas pelo próprio indivíduo.

Assim, para que a gamificação atinja os seus objetivos, é necessário pôr em prática uma grande variedade de jogos, de objetivos e de tarefas para que se verifique a produção de dopamina e consequentemente os alunos não percam o interesse e a motivação.

Segundo Lepper & Greene (1978), um aluno, quando é continuamente recompensado, acabará por perder a capacidade de trabalhar por prazer, ou seja, por motivação intrínseca. Faz apenas o que lhe mandam com o objetivo de receber, no domínio educativo, a recompensa.

“The theory suggests that rewarding people for an interesting activity leads them to attribute their behavior to the extrinsic reward rather than to their intrinsic interest in the activity. Thus, intrinsic motivation is lower than if there were no extrinsic reward.” (Ledford, Gerhart, & Fang, 2013, seção "Effects on Intrinsic Motivation").

Na sequência do que foi salientado, pode afirmar-se que a variedade é essencial para o corpo e para a mente humana. É fundamental que os alunos possam resolver uma grande variedade de exercícios e que o professor utilize diferentes formas de ensinar, para que os discentes se sintam mais confortáveis, mais motivados e mais entusiasmados, já que nem todos aprendem da mesma maneira, ao mesmo ritmo ou até do mesmo modo.

Contrariamente às recompensas extrínsecas, as intrínsecas nunca perdem o seu devido valor.

“Motivation is not just related to liking for subjects but there is an element of desire to learn more deeply, engage in learning something new and even persevere when facing new problems and challenges as well as a desire to be creative towards what is chosen and studied.” (Bonneville-Roussy, Evans, Verner-Filion, Vallerand, & Bouffard, 2016, pp. 29-42)

As recompensas intrínsecas são exatamente aquelas que irão sempre proporcionar prazer ao sujeito, independentemente da quantidade de vezes que se recebem.

“Academic motivation is imperative in the learning process of students. It can increase student involvement in building construction in learning, increase learning persistence and improve learning achievement.” (Widodo, Ariyani, & Setiyadi, 2018, pp. 75-81)

Estas recompensas estão, assim, interligadas com o famoso estado de *flow*. O estado de *flow*, como é denominado em inglês, é um estado mental em que deixamos de ter a percepção da passagem do tempo. É o chamado estado ideal em que os alunos devem permanecer durante a aula. No entanto, para se poder atingir o *flow*, é necessário criar um ambiente confortável e favorável ao sujeito. Neste aspeto, entra a gamificação. Através da conceção de sistemas de pontuação, de distintivos, de recompensas e da competição, é possível criar um ambiente em que os alunos possam, de facto, atingir este estado. No entanto, de acordo com Schmidt (2010, p. 606), as mesmas características que admitem a criação de um estado de *flow* podem rapidamente também fazer o contrário. Este efeito contrário ao desejado pode acontecer se a recompensa prometida ou idealizada não for atribuída aos alunos.

Por outro lado, importa ainda salientar que, por vezes, não é apenas a variedade que deve ser considerada. De facto, os discentes também necessitam de ser desafiados ao nível cognitivo, de acordo com o seu perfil, sendo, por isso, necessário fornecer tarefas adequadas a cada um. De acordo com Csikszentmihalyi (2014), quanto mais difícil for a tarefa do ponto de vista cognitivo, mais vontade tem o sujeito de a completar. Ser desafiado, também, é visto como uma recompensa. Quando se consegue completar uma tarefa complicada, o ser humano sente-se realizado, sendo esse efeito conhecido como a dopamina, como referido anteriormente.

1.4. Impacto da Gamificação na Inclusão e na Diversidade Educativa

A gamificação tem um impacto direto na inclusão educacional ao oferecer possibilidades adaptáveis para atender à diversidade dos alunos, independentemente das suas condições socioeconómicas, das suas dificuldades de aprendizagem, da falta de motivação ou até mesmo de problemas físicos e mentais. Efetivamente, o facto de poder ser aplicado para todos os alunos, independente das suas particularidades, é um dos aspetos mais vantajosos da gamificação. Recorde-se que existem inúmeros jogos que permitem a introdução de diferentes níveis de dificuldade, para que cada aluno possa progredir de acordo com o seu ritmo de trabalho. Existem, igualmente, ferramentas que oferecem opções de leitura em voz alta para alunos com dificuldades de visão ou leitura.

Um dos maiores benefícios da gamificação é a capacidade de tornar a aprendizagem mais acessível, tanto pela tecnologia como pela interação e formato. De acordo com Deterding et al. (2011), a gamificação pode ser entendida como o uso de elementos de

jogos que podem ser ajustados para atender às necessidades específicas de cada aluno, criando um ambiente inclusivo que incentiva a participação de todos. Embora o uso exclusivo da tecnologia e da gamificação ainda não seja plenamente viável, ambas as ferramentas oferecem uma ampla gama de benefícios tanto para os professores quanto para os alunos. Um exemplo que ilustra essa contribuição é:

- Atividades gamificadas *offline*¹¹, para incluir alunos com acesso limitado à tecnologia e ainda permitir que os alunos aprendam dentro e fora da sala de aula a qualquer altura.
- Jogos que permitem diferentes níveis de dificuldade, para que cada aluno possa progredir de acordo com o seu ritmo de trabalho.
- Ferramentas que oferecem opções de leitura em voz alta para alunos com dificuldades de visão ou leitura.

Sendo assim, a inclusão é um dos pilares da equidade na sala de aula. Ora, a gamificação contribui para essa igualdade ao oferecer diversos elementos e atividades totalmente adaptáveis aos alunos. Como já foi referido anteriormente, é possível gamificar qualquer atividade, permitindo assim que todos os alunos participem de acordo com as suas capacidades. Segundo Kapp (2012), a gamificação permite que os discentes consigam avançar de acordo com o seu próprio ritmo, facilitando assim um ambiente mais inclusivo e acolhedor para todos.

Na verdade, a gamificação tem o potencial de reduzir as barreiras e os problemas tanto no ensino como na sala de aula. Aspetos como a ansiedade associada à avaliação e ao medo de errar são solucionados com a gamificação. Mediante a gamificação, é possível eliminar o medo e ansiedade que os testes e até mesmo as fichas de trabalho causam nos alunos, uma vez que a possibilidade de repetição cria um ambiente de aprendizagem seguro e motivador. Csikszentmihalyi (2014) aponta que a experiência de *flow*, criada pela gamificação, leva os alunos a superarem os seus medos.

Além disso, alunos com dificuldades específicas, como dislexia ou défice de atenção, beneficiam com as atividades gamificadas que utilizam estímulos visuais, auditivos e cinestésicos.

¹¹ Desconectado ou Fora da rede

Concluindo, a gamificação permite um acompanhamento do progresso dos alunos mais individualizado, dado que as atividades gamificadas fornecem dados valiosos que ajudam os professores a identificarem lacunas no desempenho dos discentes e a fornecer-lhes apoio personalizado. De acordo com Marczewski (2013), a possibilidade de usar de métricas em ambientes gamificados fornece aos professores uma visão mais ampla das necessidades de cada aluno, permitindo que todas as intervenções feitas durante as aulas sejam mais eficazes.

1.5. A conexão entre a Gamificação e as Políticas Educativas

A implementação da gamificação no ensino é um reflexo direto das transformações sociais e tecnológicas que moldaram o cenário educativo ao longo das últimas décadas. Este capítulo aprofunda as bases teóricas e práticas que fundamentam a aplicação da gamificação, com especial ênfase na sua relevância, dentro das políticas educativas globais e nacionais.

Com o surgimento das novas tecnologias, a rápida globalização e a crescente modernização do mundo em que vivemos, tornou-se essencial introduzir estes novos métodos no ensino para ajudar e desenvolver as competências dos alunos de forma mais eficaz. Deste modo, a integração da gamificação no ensino não trouxe quaisquer problemas visto coadunar-se com as metas definidas nas políticas educativas nacionais e internacionais, que refletem a necessidade de preparar os alunos para os desafios da era digital. Não há dúvida de que a gamificação oferece uma abordagem prática e inovadora para alcançar e ultrapassar obstáculos que, por vezes, não conseguem ser superados de forma tradicional. O facto de proporcionar a aprendizagem colaborativa e a resolução de problemas promove a literacia digital, estando, portanto, ligada ao contexto educativo atual.

Documentos oficiais como o *DigCompEdu* (2018) determinam as linhas de ensino para o processo de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras. No domínio internacional, é fundamental considerar os documentos da Comissão Europeia e da Direção-Geral da Educação, *DigCompEdu* (2018) e (Educação, 2023) que têm como objetivo não só promover a competência digital dos cidadãos e impulsionar a inovação na educação (*DigCompEdu*, 2018, p.7), mas também favorecer o interesse dos discentes

e, conseqüentemente, estimular a aprendizagem destes de uma forma eficaz (Educação, 2023, p. 19). Na verdade, de acordo com o primeiro documento anteriormente citado, é fundamental:

“As crianças e os jovens estão a crescer num mundo onde as tecnologias digitais são ubíquas. Não conhecem, nem conseguem reconhecer outra forma de viver. Isto não significa, porém, que estejam naturalmente equipados com as competências adequadas para usar tecnologias digitais de forma eficaz e consciente.” (DigCompEdu, 2018, p. 12).

Importa, ainda, mencionar outro documento de grande relevância, o “*Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*” (QECR), uma vez que destaca também a importância do uso dos novos equipamentos tecnológicos por parte dos educadores e dos alunos, devido ao seu enorme valor e potencial:

“(…) a importância do desenvolvimento de mais laços educativos e de intercâmbio e da exploração do enorme potencial das novas tecnologias da informação e da comunicação.” (QECR, 2001, p. 23).

Simultaneamente, a nível nacional, recorde-se que o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* preconiza os valores e competências que os alunos vão ter de manifestar, enquanto membros da sociedade, nomeadamente a curiosidade, a reflexão e a inovação, a par da tolerância, da empatia: “Querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações.” (DGE, 2017, p. 17).

Ora, sabemos que a gamificação promove precisamente as competências sociais e interpessoais fundamentais à cidadania que integram, como era de esperar, o perfil do aluno (DGE, 2017, p. 25). Por outro lado, refira-se, ainda, que, neste documento, é também salientada a importância do desenvolvimento das competências digitais para que todos os jovens possam tornar-se cidadãos e profissionais responsáveis, capazes de descodificar a informação veiculada pelos diferentes meios:

“Recorrem à informação disponível em fontes documentais físicas e digitais – em redes sociais, na Internet, nos media, livros, revistas, jornais. Avaliam e validam a informação recolhida, cruzando diferentes fontes, para testar a sua credibilidade (...)” (DGE, 2017, p. 22).

Decorrente desta necessidade, importa que os discentes dominem diferentes estratégias para acederem à informação e a partir dela serem capazes de formar a sua própria opinião. Neste sentido, é sublinhada também a necessidade de “(...) utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade” (DGE, 2017, p. 22). Ainda neste âmbito, é destacada a importância de os discentes “juntarem esforços para atingir objetivos, valorizando a diversidade de perspetivas sobre as questões em causa, tanto lado a lado como através de meios digitais. Desenvolvem e mantêm relações diversas e positivas entre si e com os outros (comunidade, escola e família) em contextos de colaboração, cooperação e interajuda” (DGE, 2017, p. 25).

Na sequência do que foi explanado, pode afirmar-se que a gamificação oferece inúmeras possibilidades para que os alunos desenvolvam, em sala de aula, as competências fundamentais inscritas nos documentos que estruturam o Ensino em Portugal.

Na verdade, o mundo atual exige que os alunos sejam detentores de conhecimentos e de competências que lhes facultam o acesso e o uso de ferramentas e de motores de pesquisa digital para realizar trabalhos, testes e exames nacionais em formato digital, identificar a credibilidade das informações e até mesmo desenvolver a cooperação, as relações interpessoais e a entreajuda entre os colegas e as famílias. Assim, por todos estes motivos, pode afirmar-se que a gamificação se enquadra perfeitamente como uma das estratégias inovadoras a ser utilizada no ensino.

1.6. Limitações e Desafios da implementação da Gamificação

Apesar da gamificação ser uma abordagem pedagógica inovadora e eficaz, é importante reconhecer que a sua implementação apresenta, também, limitações e desafios. Segundo Werbach e Hunter (2012), uma implementação bem-sucedida implica um equilíbrio entre os objetivos educacionais e os elementos de jogos. Infelizmente, muitas vezes, esse equilíbrio é difícil de alcançar em ambientes educativos diversificados.

Entre os desafios mais comuns, surge a sua dependência das tecnologias digitais. De acordo com o documento *DigCompEdu* (2018), apesar do avanço tecnológico, nem todos os contextos escolares possuem os recursos necessários para implementar

estratégias gamificadas, o que pode criar disparidades entre alunos com diferentes níveis de acesso às tecnologias. Além disso, o *QECR* (2001) reforça a importância da alfabetização digital para que a gamificação atinja seu potencial máximo. Sem competências digitais básicas, muitos alunos e professores enfrentam dificuldades em usar ferramentas de forma eficaz. Apesar de existir cada vez mais formação para os professores nesta área, ainda existe uma grande disparidade na qualificação dos docentes no uso dos métodos digitais. Por sua vez, apesar de os alunos usarem ferramentas digitais diariamente, nem sempre são detentores da literacia digital necessária para o uso eficaz das mesmas. Deste modo, pode afirmar-se que existem ainda grandes dificuldades na implementação de novas ferramentas digitais.

Por outro lado, existe outro desafio significativo que é o risco de uma dependência excessiva de recompensas extrínsecas. Wiersma (1992) e Lei (2010) enfatizam que, embora a motivação extrínseca, como as recompensas e os sistemas de pontuação, possa ser eficaz a curto prazo, esta também pode minimizar a motivação intrínseca dos alunos a longo prazo. Segundo Lepper e Greene (1978), quando os alunos se habituem a receber recompensas externas, acabam por perder o interesse nas próprias tarefas, uma vez que só pensam na recompensa externa e não na recompensa interna, mais propriamente, na recompensa inerente à aquisição do saber, sendo este resultado conhecido como o *Hedonic Treadmill*¹². Por outras palavras, quando o aluno se sente suficientemente recompensado, perde o prazer e deixa de trabalhar, entrando num estado de *Hedonic Treadmill*.

Por outras palavras, o *Hedonic Treadmill* descreve o estado em que o aluno se encontra após ser frequentemente recompensado, fazendo, assim, com que o discente perca o prazer, a motivação e a dedicação nas tarefas. Neste estado, o aluno deixa de sentir satisfação nas recompensas extrínsecas e passa a depender de incentivos externos constantes para desempenhar e empenhar-se em qualquer seja a atividade. Assim, este ciclo perpetua a dependência de estímulos externos, impedindo que o aluno encontre a sua motivação própria no processo de aprendizagem.

Adicionalmente, a competitividade, frequentemente associada à gamificação, pode constituir também um problema. Tal como é defendido por Lowman (1990),

¹² Esteira hedónica- Estado no qual o aluno se encontra após ser frequentemente recompensado.

enquanto alguns alunos se sentem bem em ambientes competitivos, outros podem sentir ansiedade ou até mesmo desmotivação, isto é, a competição pode ter um impacto positivo como negativo, uma vez que gerar dinâmicas destrutivas na sala de aula, prejudicando a autoestima dos alunos com mais dificuldades e as próprias relações interpessoais entre os discentes. Além disso, o grande problema que surge da competição é o facto de enquanto uns alunos podem apreciar a competição, outros podem ver como um obstáculo para o sucesso. Uma vez que nem todos aprendem de forma igual, nem são iguais, o mesmo se aplica aos gostos. Daí se dizer que a competição tanto pode ser vista de uma forma positiva ou negativa, tanto pode motivar como destruir por completo a autoestima dos alunos com mais dificuldades. Além da competição causar problemas de autoestima aos alunos, ainda pode, consequentemente, afetar relações entre os alunos, uma vez que, ninguém gosta de perder. Esse é um dos principais aspectos negativos da competição: o facto de não poder haver mais que um vencedor, o que pode consequentemente levar à exclusão ou até mesmo à criação de um ambiente menos colaborativo. Quando a competição não é bem implementada, os alunos que, frequentemente, não alcançam o primeiro lugar podem sentir-se desencorajados, resultando em desmotivação e, em alguns casos, em atitudes de ressentimento em relação aos colegas ou ao processo de aprendizagem. Esta situação destaca um problema particularmente relevante no ensino de línguas estrangeiras, em que o fator colaboração é essencial para promover o sucesso e o envolvimento pleno dos alunos.

Em suma, embora a gamificação ofereça inúmeras vantagens, é fundamental conhecer as suas limitações e procurar ultrapassá-las com estratégias equilibradas. Reconhecendo os desafios e implementando soluções inovadoras, os docentes podem maximizar os benefícios desta abordagem, garantido que esta continue a transformar positivamente o processo de ensino-aprendizagem.

Capítulo 2 - Metodologia e Intervenções Didáticas na Gamificação

2.1. Desenho Metodológico

A integração da gamificação em práticas educativas apresenta um campo vasto de possibilidades como foi destacado no capítulo anterior, mas também de desafios que precisam ser enfrentados para maximizar o impacto positivo no processo de ensino e aprendizagem. Este capítulo explora o desenho metodológico com destaque nas tecnologias e as estratégias gamificadas aplicadas durante o estágio e as medidas tomadas para superar as limitações no ensino e na aprendizagem dos alunos. Adicionalmente, este estudo segue as normas da APA¹³ para a estruturação de referências e citações de fontes. Acrescente-se que foram integrados os instrumentos de recolha de dados como as observações diretas e os questionários. Para além disso, ainda são referidas medidas e sugestões que podem ser implementadas para assegurar que as atividades gamificadas são introduzidas e aplicadas com sucesso. O objetivo deste presente estudo é compreender o impacto que a implementação das atividades gamificadas, e consequentemente da gamificação, teve nas turmas estudadas, ao analisar os resultados e a perceção dos alunos.

Para avaliar o impacto das atividades gamificadas, foram aplicados questionários antes e após as atividades gamificadas, permitindo assim uma análise da motivação, desempenho e perceção dos alunos em relação ao processo de aprendizagem. Além disso, foram também realizadas observações regulares aos alunos durante as aulas de modo que fosse possível registar o desenvolvimento das competências escritas e orais dos discentes na aplicação das atividades gamificadas. Referente aos dados, uma parte dos dados recolhidos foram analisados através da plataforma *Google Forms*¹⁴ que permitiu, de acordo com as respostas dadas pelos alunos, calcular as médias e percentagens de forma rápida e eficaz. Os resultados gerados possibilitaram a criação de gráficos e tabelas dinâmicas que serviram para facilitar a interpretação de dados.

¹³ 6.ª edição do estilo APA (American Psychological Association).

¹⁴ ferramenta online gratuita da plataforma Google que permite criar formulários e questionários online facilitando, assim, a recolha e análise de dados.

Além disso, os dados qualitativos foram analisados através das observações em aula nos quais foi possível identificar padrões de comportamento, participação, motivação e empenho dos discentes nas aulas.

2.2. Descrição do Estudo

Este estudo foi realizado em duas turmas do ensino básico (8.º e 9.º ano), em que cada turma era constituída por cerca de trinta e dois alunos, cujo nível de proficiência em inglês correspondia ao B1 e B2 do *QECR*¹⁵. As atividades gamificadas foram implementadas num espaço de seis meses, num total de cerca de oito aulas, uma vez que, o professor estagiário nem sempre pode utilizar as suas aulas para recorrer ao uso da gamificação, pelo que, foi necessário utilizar aulas dos professores orientadores para implementar as atividades. Todas as atividades propostas tinham como objetivo reforçar as competências linguísticas, como o vocabulário, gramática, a compreensão oral e escrita, de forma lúdica e interativa. Algumas das atividades incluíram quizzes¹⁶ interativos (*Kahoot*), jogos de tabuleiro adaptados e desafios em grupo. Assim, na maioria das atividades foram utilizadas adaptações dos jogos tradicionais, somente no *Kahoot*¹⁷ e no *Bingo do Vocabulário* foi necessário utilizar materiais tecnológicos, ou seja, o projetor ou os dispositivos móveis para serem realizadas.

As turmas nas quais foram implementadas as atividades gamificadas tinham somente acesso a dispositivos móveis, exceto o caso de alguns alunos que não possuíam equipamento próprio, o que exigiu a criação de atividades que não recorressem a ferramentas digitais em alguns casos.

Para finalizar, uma vez que o contexto escolar apresentava algumas restrições no uso das tecnologias, foi necessário adaptar algumas atividades para ir ao encontro das limitações impostas pela instituição. Mesmo com esses desafios, todas as intervenções permitiram explorar a gamificação e os seus benefícios ao máximo, promovendo a inclusão e a interação dos discentes.

2.3. Atividades gamificadas implementadas

¹⁵ Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Common European Framework of Reference for Languages - CEFR, em inglês).

¹⁶ Questionários interativos, geralmente curtos, usados para avaliar conhecimentos de forma atrativa.

¹⁷ Plataforma digital que permite fazer questionários interativos para avaliar ou testar conhecimentos.

2.3.1. Bingo do Vocabulário

Nas aulas de Alemão, foi implementado o *Bingo do Vocabulário*, uma estratégia gamificada para reforçar a aprendizagem dos alunos. A gamificação, conforme definido por Deterding et al. (2011), refere-se à aplicação de elementos ou características presentes em jogos, com o objetivo explícito de criar experiências mais envolventes e interativas. Este jogo não seguiu o formato tradicional do bingo, tendo sido adaptado para incluir elementos-chave da gamificação, nomeadamente o aumento da dificuldade e um sistema de recompensas implícito.

O *Bingo do Vocabulário* (Apêndice A) envolveu a distribuição de cartões, contendo palavras relacionadas com o vocabulário da aula, e o uso do projetor e do computador, que apresentavam imagens correspondentes ao vocabulário em questão, sem propriamente revelarem os seus nomes. O desafio exigia que os alunos identificassem as imagens, verificassem se possuíam a palavra correspondente nos seus cartões e, de seguida, colocassem a opção certa, criando uma experiência interativa que estimulava a aprendizagem ativa.

Alguns dos elementos da gamificação, que foram utilizados no *Bingo do Vocabulário*, foram os seguintes:

- Objetivos claros, simples e motivadores - O *Bingo do Vocabulário* foi criado e introduzido com o objetivo de completar o cartão o mais rápido possível com base na identificação das palavras corretas.
- Recompensas - Os alunos foram premiados com autocolantes e ou rebuçados ao conseguirem completar o cartão, mas também foram recompensados com o sentimento de realização, que é um aspeto central da gamificação, ou seja, ambas as motivações estiveram presentes nesta atividade: a motivação intrínseca, sentimento de realização e conclusão de tarefas e a motivação extrínseca, compensação através de recompensas físicas.
- Interesse e interatividade - A utilização de imagens e da tecnologia transformou o ambiente na sala de aula num espaço dinâmico, acolhedor e participativo, conforme defendido por Hamari et al. (2014), que destaca que a gamificação é uma ferramenta fundamental para aumentar o envolvimento dos alunos em sala de aula.

Este jogo facultou, sem dúvida, a aprendizagem de vocabulário de forma lúdica, mediante a associação entre as palavras e as imagens, oferecendo uma alternativa para combater os métodos tradicionais de memorização. É, pois, possível utilizar uma abordagem prática, interativa e divertida para aprender. A inclusão dos elementos da gamificação como a competição, as recompensas e a motivação transformaram a sala de aula num ambiente motivador, como recomendado por Surendeleg et al. (2014, pp. 217-220).

Concluindo, é possível dizer que o *Bingo do Vocabulário* não é um simples jogo tradicional, pois assim que se incorporaram elementos fundamentais da gamificação, esta atividade demonstrou ser uma excelente aplicação para o ensino de línguas estrangeiras.

2.3.2. Quem quer ser milionário?

Além do *Bingo do Vocabulário*, também foi implementado o *Quem quer ser milionário*, para reforçar novamente e aumentar o vocabulário em estudo. Nesta atividade, o objetivo era integrar elementos da gamificação, como a competição, a aprendizagem ativa, a interação e as recompensas para promover uma abordagem dinâmica e interativa.

O jogo foi estruturado da seguinte forma:

- Os alunos foram divididos em duas equipas, de modo a promover o trabalho em grupo e a colaboração entre eles.
- Cada equipa selecionou um membro para representar a equipa para competir frente a frente com o representante da equipa adversária.
- O jogo consistia em quinze perguntas baseadas em imagens projetadas pelo professor (Apêndice E). Os alunos tinham de identificar corretamente o vocabulário representado pelas imagens.
- Cada resposta correta contribuía para a pontuação individual e coletiva dos alunos. Paralelamente, mantinha-se uma tabela de classificação geral no caderno do professor estagiário, no qual eram registados os pontos que tinham sido acumulados ao longo das atividades realizadas. Além disso, todos os pontos eram do conhecimento dos alunos, assim como a sua posição na tabela, o que

incentivava os alunos a competirem entre eles, “lutando” por um melhor desempenho.

- A equipa que acumulou mais respostas corretas foi declarada vencedora, recebendo uma recompensa simbólica, como reбуçados. Este sistema reforçou mais uma vez a motivação intrínseca e extrínseca dos participantes.

Esta atividade integrou elementos fundamentais da gamificação, conforme descrito por Deterding et al. (2011): a competição, o *feedback* imediato, objetivos claros e a tabela de classificações. Todos os elementos da gamificação que foram adaptados permitiram que os alunos reforçassem o vocabulário de uma forma lúdica e prática. Tal como é defendido por Hamari et al. (2014), foi fundamental ter introduzido, nesta atividade, a competição e a tabela de classificações para fomentar o interesse e a participação dos alunos.

No final da atividade, constatou-se que os alunos, para além de se terem divertido, também conseguiram consolidar o vocabulário de uma forma mais significativa. O facto de estar associada a uma tabela de classificações gerou também motivação contínua, proporcionando um melhor desempenho e contribuindo, ao mesmo tempo, para uma aprendizagem ativa e dinâmica.

A adaptação do *Quem quer ser milionário* para o ensino de línguas estrangeiras demonstrou, deste modo, ser uma ferramenta eficaz para promover o interesse, a participação, e o desenvolvimento das aprendizagens. O facto de se ter incluído uma tabela de classificações, como já foi salientado, acabou por se tornar num elemento-chave para reforçar a interação e a competição saudável dos alunos. Mediante a integração de elementos da gamificação foi possível, mais uma vez, transformar o processo de aprendizagem numa experiência atrativa que vai ao encontro das necessidades dos discentes.

2.3.3. Kahoot

Ao longo do ano letivo, foram realizadas diversas atividades com a plataforma *Kahoot*, tanto nas disciplinas de Inglês como de alemão. O *Kahoot* (Apêndice E) é uma ferramenta educativa interativa que transforma questionários e perguntas de escolha múltipla em jogos educativos dinâmicos. Através do uso de dispositivos móveis, os

alunos conseguem conectar-se a uma sala de aula virtual por meio de um código de acesso único.

Dinâmica da atividade:

- Durante a atividade, as perguntas eram projetadas no ecrã da sala de aula, tendo os alunos um tempo limite para responder a cada questão (geralmente entre 30 e 45 segundos).

- A pontuação era atribuída com base na precisão e na rapidez das respostas, incentivando tanto o raciocínio quanto a atenção aos pormenores.

No final de cada jogo, os alunos com o melhor desempenho eram destacados no quadro de liderança que era projetado no quadro, promovendo, assim, uma competição saudável e motivadora.

Os *Kahoots* foram utilizados de forma sistemática para reforçar competências em três áreas essenciais: a compreensão escrita, a compreensão oral e a produção escrita.

Quanto à compreensão escrita, as atividades incluíram perguntas baseadas nos manuais adotados e que foram trabalhadas durante as aulas, pedindo aos alunos que seleccionassem respostas corretas, após lerem excertos ou identificassem ideais principais e os pormenores relevantes.

No que respeita à compreensão oral, foram também criadas algumas perguntas com pequenos trechos de áudio previamente selecionados e preparados, desafiando os alunos a responder com base na informação ouvida. Ainda foi solicitado em certas atividades que os alunos identificassem erros em frases projetadas ou completassem lacunas, promovendo a revisão e a consolidação das estruturas gramaticais e o vocabulário trabalhado.

Tanto na disciplina de Inglês como na de Alemão, foram abordados, quando possível, estas áreas, permitindo, assim, que os alunos praticassem de maneira integrada as competências necessárias para a aprendizagem das línguas estrangeiras.

O uso do *Kahoot* permitiu integrar inúmeros elementos da gamificação no processo de ensino, tais como a competição, o *feedback* imediato, as recompensas, a tabela de classificações, as pontuações e objetivos claros. Este formato de ensino e aprendizagem promove o desenvolvimento das competências fundamentais de forma interativa, de acordo com os princípios defendidos por Deterding et al. (2011), segundo os quais, a gamificação pode transformar contextos educacionais em experiências mais significativas para os alunos.

Concluindo, é possível afirmar que a implementação do *Kahoot* revelou ser uma ferramenta eficaz para a prática e o desenvolvimento das competências linguísticas, proporcionando, ainda, uma experiência de aprendizagem diversificada e envolvente. Ao conseguir integrar diversas competências nesta atividade, a plataforma mostrou ser uma abordagem inovadora e altamente relevante para o ensino de línguas estrangeiras.

2.3.4 Memory

Como parte da abordagem gamificada implementada durante o estágio, foi realizada uma adaptação do jogo tradicional *Memory*¹⁸ (Apêndice E) para a disciplina de Alemão. Este jogo teve como objetivo principal consolidar o novo vocabulário com imagens reais, de modo que os alunos conseguissem utilizar o vocabulário que tinha sido abordado na unidade em questão. A utilização deste jogo em específico foi fundamentada, tendo em consideração o princípio de que as atividades lúdicas podem promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, motivador e participativo (Zichermann & Cunningham, 2011).

Para a adaptação do jogo, o professor estagiário produziu um conjunto de cartas que continham imagens e textos relacionados com o conteúdo da unidade. Cada par de cartas era composto por uma imagem que representava o vocabulário da unidade e o seu correspondente em texto. Este material foi cuidadosamente elaborado pelo professor estagiário para assegurar que o objetivo desta atividade fosse realizado de forma eficaz. Durante a atividade, os alunos jogaram em pares, competindo para determinar e combinar os pares corretos. A atividade, de acordo com a opinião dos alunos, foi desafiadora e interativa. Alguns alunos ainda referiram que esta atividade gamificada estimulou a memória visual e a compreensão linguística dos alunos.

Para gamificar esta atividade, foram incorporados vários elementos para maximizar o interesse dos alunos tais como:

- A formulação de um objetivo claro e concreto: encontrar o maior número possível de pares corretos.
- A entrega de recompensas, que fomentou uma competição saudável e promoveu a participação e o interesse dos alunos nas atividades, reforçando tanto a motivação intrínseca como a extrínseca.

¹⁸ Jogo da memória: Atividade em que os participantes tentam encontrar pares de cartas iguais, virando-as duas a duas.

- A competição entre os alunos permitiu manter um ambiente positivo e colaborativo, incentivando o respeito mútuo entre os participantes.

Em suma, o jogo teve um impacto positivo quer no desempenho acadêmico, ou seja, no desenvolvimento cognitivo dos alunos, quer na dinâmica social da sala de aula. Esta atividade demonstrou ser uma estratégia eficiente, combinando aprendizagem e diversão segundo os princípios da gamificação. Com a integração dos elementos da gamificação, diversos fatores permitiram, portanto, o desenvolvimento das competências linguísticas e sociais dos alunos.

2.4. Planeamento e objetivos da implementação da gamificação

Apesar dos benefícios, a gamificação enfrenta limitações significativas. A dependência de tecnologias digitais pode ser um obstáculo em contexto no qual o acesso a recursos é limitado, agravando as desigualdades educacionais (*DigCompEdu*, 2018). Além disso, a falta de formação específica para professores no uso de ferramentas digitais pode comprometer a implementação eficaz da gamificação (DGE, 2017).

Outro desafio importante é o risco de depender excessivamente da motivação extrínseca, nomeadamente das recompensas e sistemas de pontuação, podendo provocar perturbações na motivação intrínseca dos alunos a longo prazo (Ledford Jr, Gerhart, & Fang, 2013, pp. 17-29). Estudos como os de Lepper e Greene em (1978) determinaram que, quando a motivação extrínseca é utilizada de forma inadequada, pode conduzir ao estado denominado *Hedonic Treadmill*, como já referido anteriormente, afetando a motivação intrínseca e provocando nos alunos uma perda de interesse pela conclusão de tarefas e dos seus objetivos.

Por outro lado, a competição, se não for estabelecida com base em regras e objetivos, pode ter efeitos adversos em alguns alunos, especialmente naqueles com baixa autoestima ou com dificuldades de aprendizagem. Como observa Lowman (1990), a competição pode funcionar quer como um fator motivador quer como um fator de exclusão social, dependendo da forma como é conduzida.

Por fim, é fundamental que as atividades gamificadas estejam em sintonia com os objetivos educacionais e com as competências educacionais, sendo necessário garantir que sempre que a gamificação é implementada todos os objetivos têm de ser atingidos como se pretende. Se antecipadamente não for elaborada uma boa planificação, tais atividades podem desviar o foco da aprendizagem e tornarem-se

apenas um entretenimento superficial. Segundo Kapp (2012), a gamificação deve ser usada como um meio para atingir resultados educacionais claros e não como um fim em si mesma.

2.5. Exemplos Práticos de Gamificação no Ensino

A incorporação da gamificação no ensino tem se tornado cada vez mais viável, graças ao avanço das novas tecnologias, que proporcionam uma ampla variedade de ferramentas e plataformas digitais. Entre as mais populares, destaca-se o *Kahoot*, uma plataforma que possibilita a criação de *quizzes* interativos, promovendo a competição, a interação, a cooperação, por vezes, e a motivação entre os alunos. O *Kahoot* destaca-se principalmente pelo seu formato envolvente, pela interação em tempo real, pelo *feedback* instantâneo e pelas respostas rápidas, o que o torna uma excelente ferramenta tanto para a revisão de conteúdos quanto para o reforço de aprendizagem servindo também como instrumento de avaliação.

No entanto, como referido anteriormente, qualquer ferramenta ou jogo pode ser gamificada desde que sejam considerados os aspetos inerentes à gamificação. Neste caso, até o *Bingo do Vocabulário* pode tornar-se uma ferramenta gamificada, uma vez que, apesar do seu formato diferente, permite a interação e a integração de recompensas, fomentando ainda a competição, aspectos que, como já foi sublinhado, caracterizam a gamificação.

2.6. Recomendações para uma Implementação Eficaz

Para superar as limitações mencionadas, é essencial adotar uma abordagem equilibrada e reflexiva na implementação da gamificação. Em primeiro lugar, é necessário garantir que os professores recebam formação adequada no uso de tecnologias e ferramentas gamificadas, como recomendado pelo documento DGE (2017). A formação de docentes aumenta não só a sua própria confiança, mas também a qualidade das atividades que conseguem utilizar e propor.

Em segundo lugar, as ferramentas gamificadas devem ser acessíveis e adaptáveis para atender à diversidade de contextos e dos alunos. Isso inclui desde a disponibilidade

de recursos tecnológicos até à criação de atividades que considerem diferentes níveis de competências e estilos de aprendizagem.

Finalmente, é crucial monitorizar e avaliar continuamente o impacto da gamificação no processo de ensino e aprendizagem. Como argumenta Csikszentmihalyi (2014), as atividades que geram o estado de *flow* devem ser priorizadas, mas também acompanhadas com cautela, uma vez que geram interesse e produtividade nos alunos. A recolha de *feedback* dos alunos, também, pode fornecer sinais valiosos para ajustar as estratégias gamificadas ao longo do tempo.

Em suma, a integração da gamificação nas práticas educativas é uma oportunidade promissora para transformar o ensino, mas exige uma estrutura e um plano cuidadoso para responder às especificidades do contexto educacional. Com uma abordagem equilibrada e reflexiva, é possível superar os desafios e aproveitar ao máximo os benefícios, de forma a garantir um impacto positivo e duradouro no processo de aprendizagem.

2.7. Síntese e Perspectivas Finais

O presente capítulo demonstra como a gamificação pode ser implementada de forma eficaz no ensino, além de enfatizar a sua conexão com as políticas educacionais globais e nacionais, destacando sobretudo o facto de permitir e promover a inclusão e a equidade na sala de aula.

Apesar das suas limitações e desafios, as recomendações apresentadas indicam claramente formas para ultrapassar, por um lado, esses obstáculos que ainda persistem e, por outro lado, os meios para se beneficiar ao máximo desta ferramenta poderosa no desenvolvimento das competências de compreensão, e produção escrita e oral em línguas estrangeiras.

Ao implementar a gamificação no ensino das línguas estrangeiras, tendo por base os objetivos bem definidos, torna-se possível não somente estimular a motivação e a interação dos alunos em sala de aula, como também criar um ambiente de aprendizagem mais equitativo e significativo.

Nos capítulos seguintes serão explorados os resultados da aplicação destas metodologias no contexto do ensino de línguas estrangeiras, avaliando o seu impacto na prática e o seu contributo para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos.

Capítulo 3 - Implementação Prática

3.1. Colégio de São Tomás - Quinta das Conchas

O colégio de São Tomás, situado na Quinta das Conchas, mais propriamente na freguesia do Lumiar, em Lisboa, é uma escola particular católica, inaugurada em 2007, que oferece ensino desde a pré-escola até ao ensino secundário. Atualmente, 1271 alunos frequentam o colégio distribuídos por diferentes faixas etárias e níveis de ensino. O colégio de São Tomás destaca-se principalmente pelo seu ambiente educativo centrado no desenvolvimento integral dos alunos com base nos valores cristãos e numa forte vertente pedagógica.

O *campus* da Quinta das Conchas é relativamente recente, apresentando, portanto, instalações modernas e bem equipadas, adaptadas às necessidades de todos os alunos. O colégio está organizado de acordo com cada ciclo de ensino, ou seja, cada ciclo tem o seu próprio edifício. Além disso, o colégio tem áreas destinadas somente ao lazer e ao ensino, incluindo salas de aula devidamente equipadas, laboratórios de ciências e de informática, uma biblioteca, um auditório para eventos e atividades culturais, um refeitório, um pavilhão desportivo e áreas exteriores amplas, que incluem um campo desportivo para a prática da disciplina de Educação Física.

O colégio de São Tomás destaca-se ainda pela sua abordagem curricular diferenciada. Desde o 5.º ano escolar, os alunos têm a possibilidade de escolher entre dois percursos linguísticos: Latim e Alemão ou Latim e Mandarim, sendo o ensino da disciplina de Inglês obrigatório desde o pré-escolar. No ensino secundário, o colégio oferece diversas possibilidades para os alunos continuarem a expandir os seus conhecimentos, desde as ciências às humanidades. Além disso, os alunos são preparados tanto para os exames nacionais como para as certificações internacionais, como por exemplo o *First Certificate in English* (FCE)¹⁹.

Quanto às atividades extracurriculares, o colégio oferece uma vasta gama de atividades que permitem o desenvolvimento pessoal e académico dos alunos. Estas atividades incluem a música, o teatro, o clube de debates e inúmeras modalidades desportivas, que contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, a escola promove regularmente iniciativas culturais, palestras, *workshops* e até

¹⁹ Primeiro certificado em Inglês. Certificado de proficiência em Inglês de nível B2, emitido pela Universidade de Cambridge.

ações de cidadania em parceria com diversas instituições externas de modo a incentivar o envolvimento dos alunos e promover consequentemente o espírito crítico.

A maioria dos alunos do colégio iniciou o seu percurso académico na instituição desde os primeiros anos de escolaridade. Desta forma, deduz-se que o contexto socioeconómico dos alunos é predominantemente estável, permitindo que a escola estabeleça objetivos e metas para promover o desenvolvimento das competências transversais e levar os seus alunos à excelência académica. O colégio proporciona, efetivamente, um ambiente de aprendizagem diversificado e equilibrado, promovendo os valores e as competências académicas e sociais de modo a que os seus alunos se tornem cidadãos responsáveis para enfrentarem os desafios do futuro.

A carga horária das disciplinas a que este relatório se reporta está distribuída da seguinte forma: duas aulas semanais de cinquenta minutos na disciplina de Alemão e três tempos letivos semanais, na disciplina de Inglês, sendo 1 tempo de cinquenta minutos e um bloco de cem minutos.

Assim, é neste contexto escolar que se inserem as duas turmas de inglês e de Alemão, nas quais o trabalho de investigação se desenvolveu.

3.1.1. Caracterização da turma do 8.º Alemão

A turma do 8.º ano na disciplina de Alemão era constituída por dezanove alunos, sendo onze do género masculino e oito do género feminino, com idades compreendidas entre os treze e os quatorze anos. Os alunos da turma provêm de famílias de nacionalidade portuguesa que se integram, a nível socioeconómico, na classe média-alta, tendo grande parte dos pais formação académica superior. Esta turma incluía um aluno retido e um aluno abrangido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018²⁰ de 6 de julho na sua redação atual. A nível de comportamento e atitudes, a turma não apresentava problemas de indisciplina. Apenas demonstrava falta de atenção por parte de alguns alunos e desmotivação, o que resultava em conversas paralelas. O ritmo de trabalho era, desta forma, quebrado e nem sempre se conseguia concluir as tarefas dentro do tempo previsto. O seu aproveitamento, em geral, era considerado satisfatório.

²⁰ Decreto-Lei que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva em Portugal.

Na disciplina de Alemão havia, ainda, dois outros alunos que demonstraram dificuldades significativas na disciplina, particularmente em competências como a compreensão escrita, a compreensão oral e a produção oral. É, por isso, compreensível que demonstrassem uma certa desmotivação pelas aulas e se distraíssem com muita facilidade. Nestes casos, cabe ao docente encontrar a metodologia e as estratégias de ensino adequadas ao bom funcionamento das aulas, indo ao encontro dos interesses dos alunos, com vista à sua aprendizagem. Os alunos a frequentar a disciplina de Alemão que revelaram dificuldades adicionais tinham um apoio educativo semanal, (à quarta-feira) o que lhes permitia consolidar os conteúdos trabalhados na aula.

Para o professor estagiário, esta foi a turma que proporcionou mais oportunidades para a implementação de atividades gamificadas, devido à receptividade e comportamento colaborativo ao longo do ano letivo. Estas condições favoreceram a implementação de abordagens inovadoras na sala de aula.

3.1.2. Caracterização da turma do 9.º de Inglês

A turma do 9.ºano de Inglês era constituída por trinta alunos, dezoito do género feminino e doze alunos do género masculino. Quase todos os alunos da turma provêm de famílias portuguesas, com a exceção de quatro alunos que têm descendem de origem espanhola e italiana, e que se integram, a nível socioeconómico, na classe média-alta. A maioria dos encarregados de educação têm formação académica superior. Esta turma incluía um aluno abrangido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho na sua redação atual, pelo que frequentou apenas algumas disciplinas do currículo, por o mesmo estar adaptado ao seu perfil. Apesar da média geral ser relativamente satisfatória em relação ao aproveitamento, ainda assim havia diversos desafios relacionados com a gestão de comportamento, a participação e a motivação que foram observados durante os primeiros três meses. O ritmo de trabalho nem sempre foi o ideal, o que dificultava a conclusão das tarefas dentro do tempo previsto. Os alunos com maiores dificuldades na disciplina de Inglês, apesar do excelente apoio da parte do professor orientador, não tiveram aulas de apoio.

Assim, a implementação da gamificação ao longo do ano mostrou ser relativamente eficaz na promoção de um ambiente mais participativo e interativo.

3.2. Fase de observação

Durante o estágio pedagógico, o professor estagiário acompanhou duas turmas de Alemão (8.º ano e 9.ºano) e quatro turmas de Inglês (8.ºano, 9.ºano, 10.ºano e 11.ºano). A fase de observação inicial foi crucial para compreender a dinâmica das turmas, as práticas pedagógicas que podiam ser utilizadas e os desafios que os alunos enfrentavam. Contudo, este trabalho de investigação desenvolve-se principalmente nas turmas do 8.º ano e dos 9.ºanos.

Durante a fase de observação das aulas de Inglês e das aulas de Alemão, registaram-se diversos aspetos essenciais, que proporcionaram nas aulas um ambiente de ensino eficiente, nomeadamente uma introdução e uma revisão rigorosa de cada unidade e conteúdo gramatical. Desta forma, foi possível acompanhar o desenvolvimento de cada aluno, especialmente dos alunos que mostravam ter mais dificuldades. Por outras palavras, os alunos conseguiram perceber e até mesmo explicar uns aos outros o que estava a ser lecionado.

A metodologia de observação das aulas foi idêntica nas aulas das duas disciplinas, tendo sido privilegiada a observação naturalista (Estrela, 1986). No entanto, apesar de serem bastante semelhantes, as aulas de Inglês eram mais interativas e comunicativas. Isto acontecia uma vez que o nível de proficiência dos alunos era mais elevado a Inglês em comparação com o nível de Alemão.

O professor estagiário desempenhou um papel mais relevante nas aulas de Alemão, uma vez que além de observador, também assumia, por vezes, o papel de coadjuvante para ajudar os alunos nas suas dificuldades. O método de trabalho dos dois professores era idêntico: ambos circulavam pela sala para esclarecerem dúvidas, recorrendo, ambos, maioritariamente, ao uso do manual para lecionarem as aulas.

Na fase da observação, concluiu-se que tanto nas aulas de Alemão como nas de Inglês nem sempre estava presente a motivação, registando-se uma fraca participação dos discentes. De facto, grande parte dos alunos sentia-se aborrecida ou desencorajada nas aulas, verificando-se que, independentemente do professor ou da disciplina, os alunos tinham dificuldades de concentração durante uma aula de cinquenta minutos.

3.2.1. Observação das aulas de Alemão

Nas aulas de Alemão, as turmas eram compostas por um número menor de alunos em relação às de Inglês, o que permitiu um acompanhamento mais próximo e individualizado por parte do professor estagiário. Através das observações verificou-se que se tratava de uma turma com imensas dificuldades de concentração e falta de motivação por grande parte dos alunos. Devido a esta realidade, foi necessário a implementação de estratégias pedagógicas para fomentar o interesse e uma participação mais ativa dos alunos.

As atividades nas aulas de Alemão foram implementadas para a prática comunicativa, com ênfase na associação do vocabulário e da gramática. Recorde-se que a turma do 8.º ano era constituída por dezanove alunos, por este motivo, o ambiente na sala de aula era mais propício a abordagens diferenciadas, devido ao menor número de discentes.

3.2.2. Observação das aulas de Inglês

Nas aulas de Inglês, observou-se uma maior heterogeneidade em termos do número de alunos e dos níveis de proficiência, o que exigiu a criação de novas estratégias criadas pelo professor estagiário para consolidar com o ritmo de aprendizagem dos discentes. A turma do 9.º ano de Inglês tinha uma maior carga horária semanal, o que permitiu um acompanhamento mais constante e mais oportunidades de interação entre o professor estagiário e os alunos.

No entanto, durante as observações, constatou-se que existia pouca autonomia e uma falta de motivação por parte dos alunos com maiores dificuldades. Alguns alunos sofriam principalmente com a falta de interesse, a competitividade e o desempenho dos colegas, que eram fatores principais que resultaram numa menor participação nas aulas. Este problema foi particularmente evidente nos anos iniciais do ensino básico e menos pronunciado no ensino secundário.

3.3. Design da Implementação

A implementação da gamificação no estágio consistiu em integrar elementos da gamificação em jogos tradicionais ou digitais. Foram utilizados recursos como o *Kahoot*, o *Bingo do Vocabulário*, *Quem quer ser Milionário* e *Memory*, de forma a abordar o vocabulário, a gramática, a compreensão escrita, a compreensão oral e até

mesmo a produção escrita. Além disso, introduziu-se o *Tabuleiro Humano* e a *Caça aos ovos*, atividades que foram gamificadas e combinadas para promoverem a aprendizagem linguística e a interação cultural.

Os objetivos principais da implementação destes jogos foram:

- Melhorar a Compreensão Escrita e Oral através de *quizzes* e jogos interativos.
- Promover a motivação, a interação e a participação dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem dinâmico, colaborativo e equitativo.

3.4. Integração curricular e didática

Em seguida, após ter sido contextualizada a ação deste trabalho, relativamente à escola e às turmas envolvidas, pretende-se, agora, enquadrar as unidades didáticas no currículo escolar. A elaboração da planificação de todas as unidades didáticas teve como suporte as linhas orientadoras dos Programas de Inglês e de Alemão, as *Aprendizagens Essenciais*, o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, e o *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas*, tendo ainda como pressupostos textos que integram a literatura de referência na área da didática das duas disciplinas.

Durante o estágio no Colégio de São Tomás, o professor estagiário teve a oportunidade de aplicar diversas atividades gamificadas, incluindo jogos adaptados e materiais interativos, com o objetivo de promover a aprendizagem linguística, tendo sempre em consideração os tópicos do currículo escolar e respeitando simultaneamente as restrições impostas pela escola e pelos professores orientadores. A seleção de cada atividade foi cuidadosamente planeada, de acordo com os conteúdos das unidades curriculares que o professor estagiário pôde lecionar e os objetivos e metas definidos. Além disso, também foram consideradas as necessidades pedagógicas dos alunos e as orientações recomendadas pelos professores orientadores.

O professor estagiário preparou para todas as suas unidades didáticas atividades gamificadas, embora nem sempre tenha tido a oportunidade de as executar em todas as suas aulas, tendo estas sido integradas na planificação do professor orientador, que lhe concedia dez minutos de algumas das suas aulas para as implementar. Esta oportunidade

foi essencial para perceber os benefícios e as dificuldades que estas atividades gamificadas proporcionam aos alunos.

3.4.1. Primeira aula de Alemão (03/02/2023)

A primeira aula lecionada pelo professor estagiário foi a aula de Alemão, do 8.º ano. A unidade didática lecionada inseriu-se na área temática da Saúde “*Krank & gesund*” da unidade catorze do manual²¹, adotado pela escola, e abrange vários subtemas, nomeadamente *Was tut dir weh? Wem tut was weh? e Krankheiten & Medikamente*. O objetivo da aula foi a apresentação do vocabulário das partes do corpo e as expressões das dores e do bem-estar.

A aula teve início com um *Brainstorming*²² no quadro sobre “*Krank & gesund*”. De modo a captar o interesse dos alunos, o estagiário solicitou aos discentes para referirem palavras que já conheciam relacionadas com o corpo humano e a saúde. A abordagem inicial foi bastante eficaz, uma vez que permitiu introduzir o tema de forma interativa e envolver os alunos logo desde o início. No entanto, durante esta atividade, reparou-se que muitos dos discentes estavam hesitantes em participar, por não saberem o vocabulário em alemão. De seguida, foi utilizado um *PowerPoint* com várias imagens ilustrativas das diferentes partes do corpo. Cada *slide* continha uma imagem com uma parte do corpo acompanhada do respetivo nome. A cada imagem, era pedido aos alunos para repetirem a/as palavra/as para praticar a pronúncia. Seguidamente, os discentes copiaram, também, o novo vocabulário para os seus cadernos.

De seguida foi realizada outra atividade oral com os alunos, na qual o professor estagiário apontava para uma parte do corpo na tela da sala de aula e os discentes diziam o respetivo nome. Esta foi uma atividade bastante produtiva para reforçar a motivação, a participação e o interesse dos alunos. E, de facto, a maioria dos alunos intervieram ativamente, demonstrando com entusiasmo os conhecimentos aprendidos.

Posteriormente foi, ainda, entregue uma ficha de trabalho sobre o tema em questão. A ficha apresentava dois exercícios. O primeiro consistia em completar

²¹ *Magnet neu A2.1*

²² Técnica para gerir ideias em grupo.

lacunas, escrevendo as partes do corpo no plural e, o segundo, de audição, sobre o tema “*Körperteile und Schmerzen*”. Durante a primeira atividade, o professor estagiário circulava pela sala para responder às dúvidas que iam surgindo. Os primeiros exercícios foram corrigidos em conjunto no quadro. Em seguida, foram os alunos ao quadro escrever as respostas. Esta foi uma abordagem muito simples, que permitiu aumentar a participação dos alunos de forma eficaz.

De seguida, realizou-se a segunda atividade, os discentes ouviram um áudio sobre o tema em questão e completaram os espaços livres na ficha de trabalho. Apesar de ser um exercício relativamente acessível, acabou por levar mais tempo do que o previsto, uma vez que os alunos tiveram algumas dificuldades em acompanhar o áudio. Seguiu-se a correção oral para não perder muito tempo. Mais tarde, o professor estagiário apercebeu-se de que não tinha sido uma boa opção não escrever todas as respostas no quadro. Nesta fase, os alunos necessitam que esteja tudo escrito no quadro, para não passarem erros para o caderno.

Antes de acabar a aula, como consolidação do vocabulário, ainda houve tempo para se realizar o jogo do *Bingo do Vocabulário*. Cada aluno recebia um cartão com palavras relacionadas com as partes do corpo, o professor estagiário projetava as imagens ilustrativas e os alunos identificavam as palavras correspondentes. Este foi, sem dúvida, um dos momentos mais dinâmicos da aula. No entanto, o entusiasmo dos alunos criou, no início, um ambiente um pouco agitado com conversas paralelas e dificuldades em manterem a calma, acabando por ser necessário interferir de modo a redirecionar o foco.

Como reflexão desta primeira aula, o professor estagiário, não considerou que esta tenha sido excelente, uma vez que o professor estagiário falou bastante rápido em alemão, não registou todas as correções no quadro e não controlou adequadamente os alunos na atividade do jogo do *Bingo*.

3.4.2. Segunda aula de Alemão (07/02/2023)

A segunda aula começou com o registo do sumário no quadro “*Die Schmerzen und Personalpronomen im Dativ*.” O professor estagiário iniciou a aula, questionando

os alunos sobre o significado das palavras “*schmerzen*” e “*es tut weh*”. De seguida, explicou a diferença, utilizando um exemplo. Depois, foi pedido aos alunos para eles identificarem as palavras referentes aos membros do corpo que associavam a “*schmerzen*” e as que se associavam a “*es tut weh*”. Enquanto os alunos respondiam, o professor estagiário registava no quadro todas as respostas, de forma a que todos os alunos vissem as palavras escritas, facilitando, assim, a sua compreensão.

De seguida foi distribuída uma ficha de trabalho *Übung B*, na qual os alunos tinham de completar frases, usando o verbo “*tun/tut weh*” de acordo com o tema em questão. Durante a realização da tarefa, o professor estagiário circulou pela sala, dando apoio aos discentes. Este exercício gerou algumas dificuldades, particularmente na relação entre o sujeito e o verbo, obrigando o professor a repetir a sua explicação, utilizando uma linguagem mais simples. Para alguns alunos, recorreu ao português para que todos compreendessem o exercício.

Na sequência, o professor estagiário introduziu o dativo com a pergunta “*Wer erinnert sich noch an die Personalpronomen?*”. Esta questão foi fulcral, uma vez que incentivou a participação dos alunos, que contribuíram ativamente para a atividade. Todas as respostas dadas foram escritas no quadro para que o professor estagiário pudesse construir uma tabela com os pronomes pessoais no *Dativ*. Além disso, foram colocados na tabela exemplos para que os alunos conseguissem relacionar a gramática com o vocabulário em questão. Esta foi uma abordagem bastante satisfatória, pois as tarefas foram realizadas de forma eficaz e coerente, tendo os discentes utilizado tanto os novos conceitos gramaticais, como também o tema central da aula.

A aula terminou com uma atividade prática e uma revisão dos conceitos aprendidos através de perguntas orais. A atividade prática desafiava os discentes a criarem frases, utilizando os pronomes pessoais no dativo com o vocabulário da unidade. Estas atividades foram essenciais para determinar se os alunos tinham aprendido os conhecimentos abordados durante a aula.

Em modo de reflexão, esta aula, em comparação com a anterior, teve uma evolução significativa no percurso do professor estagiário. De facto, não só conseguiu corrigir os erros cometidos na aula anterior, como também melhorou a gestão do tempo e da dinâmica da sala de aula.

3.4.3. Terceira aula de Alemão (10/02/2023)

A terceira aula iniciou-se novamente com o registo do sumário no quadro “*Die Medikamenten. Dialoge erstellen.*” Para começar, o professor estagiário recapitulou o conteúdo da aula anterior, dando enfoque no uso dos pronomes pessoais no dativo. Em seguida, os trabalhos de casa foram corrigidos, com uma abordagem interativa, sendo que os alunos davam as suas respostas e o professor escrevia no quadro.

A seguir a correção dos trabalhos de casa, o professor estagiário apresentou novos conceitos relacionados com os medicamentos, utilizando exemplos visuais e explicações claras com a ajuda do *PowerPoint*. Foi pedido aos alunos que durante a apresentação do *PowerPoint*, eles anotassem o novo vocabulário no caderno. Para consolidarem o novo vocabulário, os discentes realizaram de seguida a *Übung 15* do *Lehrbuch*²³ (página 51). Este exercício consistia em completar frases sobre os nomes dos medicamentos e sintomas, pondo, assim, em prática o vocabulário introduzido.

Posteriormente, foi corrigido o exercício no quadro pelos alunos com a ajuda do professor, de modo a tornar a aula mais dinâmica e interativa. Proporcionando assim, que os alunos pudessem não só trabalhar a pronúncia, mas também a escrita.

Logo de seguida, após a conclusão da correção, foi pedido aos alunos que se juntassem em pares para fazer uma encenação ‘*role-play*’, criando diálogos como se estivessem numa consulta médica. A atividade consistiu em pôr em prática o vocabulário e a gramática aprendida numa encenação para praticar a situação em questão. Para a concretização desta tarefa, os alunos teriam de descrever os seus sintomas e depois receitar um medicamento para solucionar o problema. A atividade teve como objetivo desenvolver as competências de produção oral e de interação comunicativa. Durante o processo, o professor estagiário circulou pela sala para monitorizar o progresso e oferecer sugestões ou corrigir erros gramaticais ou de vocabulário que surgissem.

Após a conclusão da tarefa, os discentes apresentaram os seus trabalhos/diálogos para a turma de modo a demonstrarem as suas aprendizagens. Foi, deste modo, feita uma partilha de ideias e, conseqüentemente, todos receberam um *feedback* coletivo da

²³ Magnet neu A2.1.

turma. Esta etapa foi demorada, mas mostrou um grande nível de empenho e de criatividade por parte de todos os discentes. Infelizmente, devido à falta de tempo, nem todos os alunos apresentaram os seus diálogos e também não foi possível repetir o *Bingo do Vocabulário*, que passou para a aula seguinte.

Como reflexão da terceira aula verificou-se um equilíbrio entre as competências orais e escritas. Apesar do professor estagiário ter tentado diversificar as competências orais e escritas, acabou por não conseguir concluir todos os seus objetivos do plano de aula. O tempo utilizado para a criação dos diálogos influenciou o resultado final, acabando por não conseguir repetir o *Bingo do Vocabulário*. Apesar disso, a aula foi bastante produtiva, uma vez que se conseguiu, pela primeira vez, criar bastante interatividade e colaboração entre os alunos, permitindo-lhes aplicar o vocabulário e as estruturas gramaticais previamente aprendidas.

Importa salientar, mais uma vez, que é essencial perceber que, por vezes, é impossível respeitar o plano previamente estabelecido. Conclui-se, portanto, que apesar de o professor estagiário não ter conseguido respeitar o tempo definido para as atividades, o objetivo final da aula foi alcançado, pois os alunos adquiriram, sem dúvida, novos conhecimentos.

3.4.4. Primeira aula de Inglês (25/04/2023)

A primeira aula de Inglês iniciou com o professor a cumprimentar os alunos e de seguida a escrever o sumário no quadro “*Introduction to unit 8 - Reading comprehension of the text ‘Living life as a spy’*”.

De seguida, o professor estagiário escreveu a palavra “*Friendship*” no quadro e pediu aos alunos que dissessem a primeira palavra que lhes viesse à cabeça e melhor se enquadrava, na opinião deles, com esta palavra. Ao mesmo tempo que os alunos diziam as palavras, o professor escrevia-as no quadro. Este foi um momento bastante dinâmico, interativo e controverso, visto que todos os alunos tinham opiniões diferentes do significado de amizade. Na sequência, o professor estagiário ainda promoveu uma reflexão guiada com questões como: “*Who is your best friend and how well do they know you?*” e “*Do you have different circles of friends?*”. Apesar da hesitação inicial de alguns discentes, esta atividade foi bastante vantajosa para o desenvolvimento e o ambiente descontraído da aula.

Posteriormente foi pedido aos alunos que abrissem o manual²⁴ na página 106 para criar uma troca de ideias sobre o tema em questão que, neste caso, era a vida de um espião. Surgiu assim a pergunta, “*What are the advantages and disadvantages of being a Spy?* “. O facto de ter criado um ambiente mais descontraído, promoveu a interação ativa dos alunos que foram explicando as vantagens e desvantagens de ser um espião. Esse momento não só promoveu a interação ativa, mas também estimulou a imaginação dos discentes. Como o nível de inglês da turma era bastante bom, a maioria dos alunos não teve qualquer dificuldade de estruturar frases de acordo com as ideias que tinham articulado.

A seguir à discussão, os discentes deram início à leitura do excerto do texto “*Living life as a spy*” (extraído de *Stormbreaker*, de Anthony Horowitz, na página 107 do manual). Durante a leitura em voz alta pelos alunos, o professor monitorizou a mesma de forma a verificar que todos os discentes estavam a acompanhar o texto.

Depois da leitura, o professor estagiário distribuiu uma ficha de trabalho intitulada “*Living life as a spy*”, que os alunos tiveram de completar individualmente com base no texto lido.

Logo de seguida, após a conclusão da tarefa, procedeu-se à sua correção no quadro. Esta estratégia permitiu aos alunos esclarecerem dúvidas e ainda consolidar o vocabulário e as ideias principais do texto.

Concluída a correção, o professor estagiário questionou os alunos sobre alguns detalhes específicos do texto, como por exemplo: “*What happened to Alex Rider’s family?*” e “*Why had Alex missed two weeks of school?* “. Esta foi uma interação bastante dinâmica, uma vez que durante a aula tanto o foco como a compreensão escrita dos alunos foram trabalhados. Verificou-se um grande empenho e satisfação por parte dos alunos ao responderem a essas questões. De seguida, os alunos completaram o exercício 5 e 6 da página 106 do manual. O primeiro exercício, individualmente e o segundo a pares. Esta tarefa a pares diversificou as estratégias, trazendo um ambiente diferente à sala de aula, em que foi possível verificar que os discentes tinham um enorme interesse na colaboração. Ambos os exercícios foram excelentes para variar as formas de trabalho dos alunos, visto que, a maioria dos exercícios realizados nas aulas são concretizados de modo individual.

²⁴ Gold Experience B2

A aula terminou com a correção dos exercícios no quadro, garantido, assim, que os alunos compreenderam o texto e verificando as suas competências escritas.

Em modo de reflexão, desta primeira aula de Inglês, o professor estagiário foi da opinião, apesar de a aula ter sido bem estruturada e ter uma diversidade de estratégias, que a aula o deixou com um sentimento *amargo*, porque inicialmente o seu plano de aula incluía a gamificação, para incutir mais interatividade e dinâmica à aula. No entanto, esta estratégia não foi autorizada. Contudo, é de salientar que, apesar de tudo, os discentes mostraram uma grande colaboração e participação ao longo de toda a aula. Além do sentimento de insatisfação em relação ao plano de aula, por não poder pôr a sua estratégia de mestrado em prática, não houve aspetos propriamente negativos a apontar, uma vez que todas as atividades foram concluídas com sucesso e na linha da observação das aulas.

No entanto, apesar dos desafios, a aula foi bem-sucedida, uma vez que os alunos conseguiram entender os objetivos e ainda foi possível criar um equilíbrio razoável entre as formas de trabalho e as atividades de reflexão, leitura e exercício prático.

3.4.5. Segunda e terceira aula de Inglês (28/04/2023)

A segunda e terceira aulas foram um marco importante no estágio do professor estagiário, foi o momento em que conseguiu implementar a gamificação na turma do 9.º ano. A aula iniciou-se, como habitual, com o registo do sumário no quadro “*Relative clauses*”.

De seguida, foram projetadas frases com espaços lacunares, para estes serem preenchidos com os respetivos pronomes relativos. Esta atividade teve como objetivo os alunos demonstrarem os seus conhecimentos em relação à gramática e para estimular o seu desenvolvimento cognitivo de forma espontânea e autónoma. Todas as respostas dos alunos foram registadas no quadro pelo docente, antes de ser colocada a pergunta:

“*What do we call these pronouns that we use to refer to people, things, or ideas?*”.

E, só de seguida, foram então apresentados os pronomes reflexivos e as “*defining and non-defining clauses*” através da ferramenta *Prezi*. Esta ferramenta digital foi introduzida de modo a captar a atenção dos alunos, como também, motivá-los para os exercícios de gramática. No entanto, constatou-se, que esta apresentação, tão completa, não resultou do modo esperado na aprendizagem dos alunos, tendo sido pouco motivadora para os mesmos. Isto verificou-se, quando os alunos começaram a realizar

os exercícios, que não tinham estado atentos, necessitando ainda muito da ajuda do professor.

A terceira aula de Inglês, realizou-se após o intervalo, em que foram abordadas as “*relative clauses and participle clauses*”. Mais uma vez, foi utilizado o *Prezi*, para explicar o conceito e sua estrutura, mas também o quadro para reforçar os pontos principais que estavam presentes no *Prezi*. Curiosamente, os alunos, desta vez, estavam mais atentos, e passaram para o caderno, sem que o professor o indicasse. Os alunos, apesar de poderem trabalhar em pares, optaram por realizar a sua tarefa individualmente.

A aula terminou com uma atividade gamificada. Cada fila de alunos recebeu uma ficha com exercícios. Cada estudante tinha de completar uma parte da ficha antes de poder passar a ficha ao colega de trás. Como prémios, os alunos recebiam pontos, tal como nas atividades gamificadas. Os pontos atribuídos foram colocados numa tabela, e os alunos foram informados que essa tabela seria completada ao longo do ano letivo, bem como iriam ter recompensas dadas pelo professor estagiário, que neste caso foram rebuçados. Esta atividade trouxe grande prazer e entusiasmo, criando um ambiente bastante agradável e animado na sala de aula. No entanto, é de apontar que, por vezes, esta competição pode gerar confusão e alguma discussão entre os alunos, pois certos alunos ficaram frustrados, com os outros, por não terem ganhado o jogo. Ainda assim, a turma foi bastante receptiva a esta atividade e, apesar de não ter agradado aos alunos que não ganharam, grande parte dos discentes estavam muito satisfeitos com a atividade.

Como reflexão destas duas aulas constatou-se que o método de ensino *teacher-centred*, com apresentação da gramática através da ferramenta *Prezi*, acabou por limitar a interação dos alunos, e consequentemente, levou à falta de interesse dos alunos durante essa parte da aula. Um outro aspeto, foi a falta de diversidade nas atividades dessa aula, que acabou por criar um ambiente demasiado monótono. A diversidade nas atividades cria, sem dúvida, uma outra dinâmica na sala de aula.

Por fim, apesar da atividade gamificada ter vindo a trazer uma dinâmica de colaboração e competição durante a terceira aula, também acabou por causar algum *stress* aos alunos mais fracos, acabando por ser o oposto do que se pretendia.

Fazendo um balanço geral destas aulas, é de referir que, apesar da parte da apresentação teórica com o *Prezi* ter sido pouco dinâmica, os objetivos propostos foram alcançados e

todas as atividades planejadas foram realizadas. Em relação à gamificação, note-se que esta foi a primeira pequena abordagem nesta turma, e num modo geral, correu muito bem.

Saliente-se que foi com esta pequena introdução à gamificação que se criou uma ótima relação de empatia entre os alunos e o professor estagiário. Nas aulas seguintes, verificou-se uma maior participação e empenho nas atividades da aula por parte dos alunos.

3.5. Atividades extracurriculares

Ao longo do ano letivo, o docente estagiário, enfrentou o desafio de realizar uma atividade que fosse aprovada pela escola e que desenvolvesse as competências essenciais para ser considerada verdadeiramente útil para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Os projetos postos em prática durante o ano letivo tiveram como objetivo desenvolver a capacidade de cooperação entre os alunos e também as línguas estrangeiras.

Neste âmbito, foram realizadas três atividades: duas para a disciplina de Alemão e outra para a disciplina de Inglês. Segue, agora, uma breve introdução e descrição pormenorizada das atividades.

3.5.1. Tabuleiro Humano

Como forma de implementar a gamificação, o professor estagiário pensou, ao longo do ano, em formas de poder suscitar a aprendizagem e a diversão. Para tal, o professor estagiário optou por criar um *Tabuleiro Humano* (Apêndice C) que não só permitia que os alunos aprendessem, mas que também tivessem prazer em aprender.

Deste modo, surgiu o jogo “*Das Brettspiel*” ou *O Tabuleiro Humano*, que é basicamente um tabuleiro normal, mas com proporções gigantes. O jogo é praticado com equipas de quatro ou cinco alunos, mas apenas um aluno de cada equipa permanece sempre no tabuleiro.

Início (*Start*): todas as equipes começaram no espaço *Start*, com o lançamento do dado e quem tivesse o número mais alto iria começar. De seguida, deu-se início ao jogo. A primeira equipe lançou o dado e foi-lhe atribuída uma casa. Cada espaço numerado estava associado a uma ação. Sempre que avançavam no tabuleiro, os jogadores ou a equipe teriam de responder a uma pergunta sobre a matéria que já lecionada ao longo do ano ou avançar/recuar nas casas (Apêndice C). O jogo continuava até que um jogador alcançasse o espaço final. O objetivo era ser o primeiro a chegar ao final do tabuleiro, respondendo corretamente às perguntas e seguindo as instruções dos espaços.

3.5.2. Caça aos ovos

Ao ensinarmos uma língua estrangeira, é importante incluirmos *Landeskunde*²⁵. Não é possível aprender uma língua sem conhecermos os costumes e tradições desta. Assim, o professor estagiário propôs à orientadora de alemão organizar e executar uma atividade tradicional alemã: a caça aos ovos de Páscoa.

Como parte da disciplina de Alemão, também cabe aos docentes transmitirem hábitos e tradições do país em questão. Uma vez que foi dada a hipótese ao professor estagiário de poder trabalhar com os alunos na semana antes da pausa letiva da Páscoa, foi, então, criado de raiz, de forma muito detalhada, uma tradicional caça aos ovos.

Foram organizadas quatro equipes de cerca de quatro ou cinco alunos, e cada equipe recebia de início um ovo com uma pista. Cada pista era diferente para cada equipe, de modo que não houvesse qualquer hipótese de tentar enganar os colegas. Cada pista tinha uma mensagem que incluía indicações na qual podia estar a próxima pista e assim sucessivamente até chegarem à última (Apêndice C). No entanto, para pôr os alunos em prova, foram colocados dentro de alguns ovos (para além das pistas a indicar o próximo local) códigos de QR que teriam de ser digitalizados. De seguida, cada equipe tinha de responder a um pequeno questionário sobre a cultura alemã. O vencedor seria o primeiro a terminar todas as perguntas de escolha múltipla ou questões com mais respostas certas e a chegar ao local correto. Quarenta minutos após o início, o vencedor chegou ao local seguido das outras duas equipes. A última equipe chegou quinze

²⁵ Estudos culturais.

minutos depois ao local. Distribuíram-se, então, os prêmios pelos vencedores e, também, pelo resto das equipas.

3.5.3. Vlog a Roma

Os estudantes foram desafiados a criar um *Vlog*²⁶ cativante para partilharem, com o professor estagiário, as suas experiências na viagem de turma a Roma, uma vez que o professor estagiário concordou que seria uma ótima forma dos alunos aproveitarem e aprenderem na visita de estudo. Para tal, foi-lhes permitido utilizar *smartphones*, câmaras ou qualquer dispositivo de gravação de vídeo. O objetivo deste projeto era proporcionar aos alunos uma oportunidade para continuarem a praticar o inglês durante a viagem e, também, para porem em prática as suas capacidades de filmagem. Exigia, também, que os alunos prestassem atenção aos monumentos e a todos os pontos turísticos e históricos (Apêndice C).

Para além do que já foi mencionado, este documentário também serviu como uma recordação magnífica da experiência em Roma. Em suma, o *Vlog* permitiu que os alunos praticassem a língua inglesa entre si e se divertissem ao mesmo tempo. Ao relatar e documentar os pontos turísticos e históricos, e ao interagir com a câmara, os alunos foram incentivados a se expressar de forma clara e concisa, enriquecendo seu vocabulário.

Concluindo, o *Vlog* cumpriu vários propósitos, não só como uma ferramenta educacional e uma mais-valia para recordar a incrível viagem a Roma, mas também, ao mesmo tempo, para retirar os alunos da sua zona de conforto em relação à disciplina de Inglês.

Capítulo 4: Resultados e Reflexão

4.1. Método de recolha de Dados realizado

Os dados para a análise deste estudo foram recolhidos através de observações contínuas e por meio de questionários aplicados antes e após a implementação dos jogos

²⁶ Abreviação de um vídeo blog ou vídeo log. Refere-se a um tipo de conteúdo em formato de vídeo, no qual uma pessoa compartilha ideais e experiências.

gamificados. Utilizou-se a metodologia de investigação-ação, conforme descrita por Burns (Action research in English language teaching: Contributions and recent, 2019). Este método permitiu que o professor estagiário investigasse práticas pedagógicas com uma abordagem cíclica de observação, reflexão, planeamento e ação.

As ferramentas de recolha de dados incluem:

- Questionários aplicados antes e depois da implementação de jogos gamificados.
- Observações diretas, que foram anotadas num caderno durante as aulas observadas e lecionadas, para determinar o comportamento, interesse, motivação e desempenho dos alunos nas atividades.
- Análise do desempenho dos alunos através dos questionários e das observações em aula na implementação das atividades gamificadas em que se media as competências escritas, orais e audiovisuais através dos resultados nos testes e nas atividades gamificadas.
- Análise dos resultados dos alunos nas atividades gamificadas, mais especificamente nos *Kahoots*.

As métricas do questionário realizado incluíram o nível de participação dos alunos, o impacto das atividades na motivação e a eficácia das estratégias para o desenvolvimento das competências nas línguas estrangeiras.

4.1.1. Discussão dos resultados

Os resultados obtidos através do questionário realizado aos alunos estão em conformidade com estudos anteriores que destacam a eficácia da gamificação no ensino (Deterding et al., 2011; Hamari et al., 2014). A introdução dos elementos da gamificação nas atividades planeadas ao longo do ano, como as recompensas, competição e a cooperação, revelou-se bastante eficaz para a maioria dos alunos. No entanto, os questionários também revelaram que existe uma necessidade de ajustar as atividades para atenderem aos problemas dos alunos com mais dificuldades.

Algumas das limitações identificadas durante as observações e o questionário foram as seguintes:

- Resistência inicial de alguns alunos e professores que mostraram ceticismo sobre a eficácia da implementação da gamificação na sala de aula.

- Dificuldades na implementação das atividades gamificadas, uma vez que foram colocadas restrições de tempo e planeamento por parte dos orientadores e da instituição.

Questionário antes da implementação da gamificação

Questão 1:

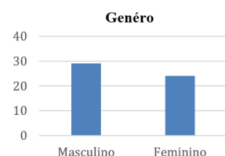


Figura 1
Fonte: representação própria



Figura 2
Fonte: representação própria

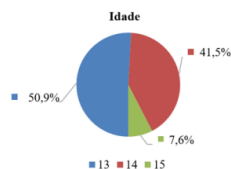
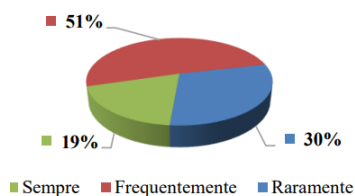


Figura 3
Fonte: representação própria

Os questionários foram realizados para os alunos do 8.º e 9.º ano, uma vez que, nestas foram as turmas com que o professor estagiário esteve mais participação. O primeiro questionário foi feito em novembro de 2022, depois de terem sido realizados jogos didáticos como o *Kahoot*, o *Bingo* e o *Tabuleiro humano*. O questionário foi realizado com o intuito de entender a forma como os alunos/as encaravam os jogos didáticos. Perante os resultados obtidos, entendeu-se que os alunos iriam receber os jogos didáticos de uma forma positiva. Como podemos constatar, cinquenta e três alunos responderam ao questionário de forma totalmente voluntária, sendo vinte e nove do género masculino e vinte e quatro do género feminino. 43% representa o 9.º ano, que neste caso se traduz em vinte e dois alunos/as, enquanto 57% representa o 8.º ano, que se traduz em trinta e um alunos/as. 50,9% dos alunos/as, (vinte e sete alunos/as) que responderam ao questionário, têm treze anos de idade. 41,5%, (vinte e dois alunos/as) têm catorze anos de idade. Por fim, os outros 7,6% dos alunos/as, (quatro alunos/as) têm quinze anos de idade.

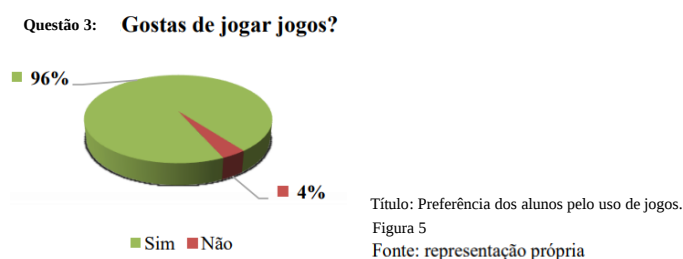
Questão 2: Com que frequência perdes o teu foco durante a aula?



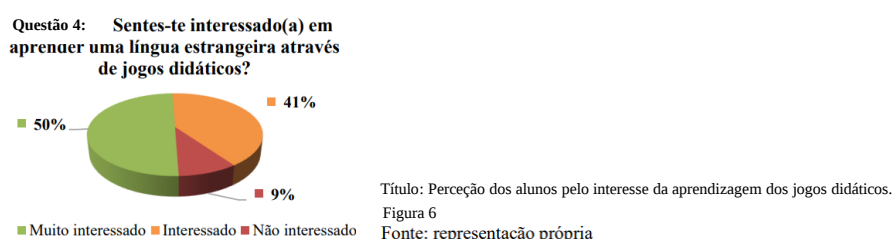
Título: Frequência com que os alunos perdem o foco durante as aulas
Figura 4
Fonte: representação própria

A pergunta “Com que frequência perdes o teu foco durante a aula?” foi fundamental para o esclarecimento do foco dos alunos durante as aulas. Era essencial

determinar o nível de foco em que os alunos estavam no início do ano escolar. Conclui-se que 19% (dez alunos/as) relataram que perdiam sempre o seu foco durante a aula, ou seja, estes dez alunos tinham dificuldades em manter-se vinte minutos concentrados durante uma aula de cinquenta minutos. No entanto, a maioria dos alunos, ou seja, 51% (vinte e sete alunos/as), afirmou que frequentemente perdia o foco durante as aulas. Esse resultado destaca que esses alunos enfrentam várias dificuldades para manterem-se concentrados durante as aulas. Um dos possíveis fatores para justificar esse alto índice pode ser a falta de variedade de materiais e estratégias durante as aulas. Por outro lado, apenas 30% (dezasseis alunos/as) responderam que raramente perdiam o foco durante as aulas. Em suma, a maior parte dos alunos enfrenta dificuldades para se manter concentrada durante as aulas. Um dos principais problemas associados à perda de foco durante as lições é não apenas a falta de variedade de métodos de ensino, como mencionado anteriormente, mas também de motivação transmitida pelos professores aos alunos e a ausência de exercícios ativos, como jogos educacionais, durante as aulas.



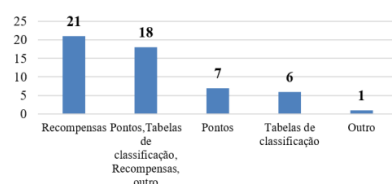
Para pôr em prática a gamificação era essencial compreender a opinião dos alunos em relação aos jogos. Os resultados foram surpreendentes, pois 96%, (cinquenta e um alunos/as), responderam que gostavam de jogar jogos. Enquanto apenas 4%, (dois alunos/as), responderam que não tinham prazer em jogar jogos.



Na pergunta, “Sentes-te interessado(a) em aprender uma língua estrangeira através de jogos didáticos?” os resultados foram bastante variados. Não houve uma maioria o que até torna os resultados mais intrigantes. 50%, vinte e seis alunos/as, responderam que estão muito interessados em aprender uma língua estrangeira através de jogos didáticos. Um resultado essencial para a implementação do processo de jogos

durante as aulas. No entanto, também 41% dos alunos/as, ou seja, vinte e dois alunos/as responderam que têm algum interesse em aprender uma língua estrangeira com jogos. Concluindo, como era de esperar, também temos 9% dos alunos/as, (cinco alunos/as), não estão de acordo em aprender uma língua estrangeira com jogos. Isto deve-se também ao receio de nunca terem experimentado aprender de outra forma. Experimentar métodos de ensino novos pode tornar-se preocupante quando se é bom aluno, visto que muitas vezes aqueles que já estão habituados a uma certa forma de aprender ficam céticos da mudança repentina.

Questão 5: Que elementos de jogos achas que seriam mais vantajosos para aprender uma língua estrangeira? (pode escolher mais que uma opção)



Título: Preferências dos elementos da gamificação de acordo com os alunos.

Figura 7

Fonte: representação própria

No que se refere à questão, “Que elementos de jogos achas que seriam vantajosos para aprender uma língua estrangeira? “, os questionados podiam escolher mais do que uma opção, daí haver um maior número de respostas. Vinte e um alunos/as referiram que as recompensas são um elemento benéfico para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Tal como referido anteriormente, as recompensas são sempre um elemento que motiva o ser humano. O simples facto de poder ser recompensado por concluir uma tarefa corretamente leva o ser humano a produzir dopamina que é uma substância natural motivacional. Dezoito alunos/as responderam que os pontos, as tabelas de classificação e as recompensas são elementos benéficos para a aprendizagem de língua estrangeira. Algo fulcral uma vez que a gamificação é a base de todos estes elementos. Sete alunos/as responderam que os pontos seriam vantajosos para aprender uma língua estrangeira e de facto, atribuir pontos motiva um aluno tal como se constatou quando se aplicou o *Kahoot*. Os pontos servem, ainda, como uma forma de recompensa que encoraja os alunos/as a trabalharem mais e a lutarem por esses pontos. Ser reconhecido pelo trabalho e, também, ser atribuído um número de pontos encoraja os alunos a quererem trabalhar mais. Seis alunos/as determinaram que uma tabela de classificação seria uma mais-valia para aprender uma língua estrangeira, uma vez que as tabelas de classificação também motivam os alunos. O facto de haver competição dentro da sala de aula também é, igualmente, saudável para os alunos, pois motivam-se uns aos outros para tentarem ser melhores que os outros.

Questão 6: Achas que os jogos podem ajudar-te a desenvolver as tuas competências? (compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita, gramática e vocabulário)



Título: Impacto dos jogos nas competências dos alunos.
Figura 8
Fonte: representação própria

Passando para a última pergunta do questionário, “Achas que os jogos podem ajudar-te a desenvolver as tuas competências (compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita, gramática e vocabulário)?”, cinquenta e três dos questionados, (trinta e seis alunos/as ou 68%), respondeu que os jogos podiam desenvolver as competências. Por exemplo, o *Kahoot* permite desenvolver a gramática e o vocabulário em simultâneo, aliás algo que foi feito durante o ano letivo pelo professor estagiário.

Por sua vez, ainda assim outros doze alunos/as, (23%), referiram que podia ou não ser uma possibilidade. Demonstra que os alunos têm interesse em aprender de outra forma, através da utilização de atividades gamificadas (jogos) na sala de aula.

Finalizando, seis alunos/as (9%) salientaram que os jogos não seriam uma forma viável de desenvolver as competências. Importa recordar que na gamificação coexistem aspetos positivos e negativos, e tal como existe nos métodos tradicionais, também a gamificação apresenta alguns. É, de facto, um desafio desenvolver todas as competências através de jogos, mas não deixa de ser possível. No entanto, não é essencial desenvolver todas as competências de uma vez, pois nem é saudável para o aluno nem para o professor. Daí, afirmar-se que a gamificação é útil para desenvolver diversas competências, sobretudo o vocabulário e a gramática.

Questionário após a introdução da gamificação

Um segundo questionário foi realizado em maio de 2023. Neste foram obtidas respostas de cinquenta e dois alunos/as. Este questionário permitiu concluir acerca da eficácia da gamificação para os testes como para a aprendizagem dos alunos.

Dos cinquenta e dois questionados, vinte e sete são do género masculino e vinte e cinco são do género feminino, com idades compreendidas entre os treze e os dezasseis anos, apesar de a maioria dos alunos/as apresentar uma idade de catorze anos. Para além disso, cumpre destacar que os alunos do 9.º ano aderiram em número superior aos do 8.º

ano. 57,7% dos alunos/as (trinta) do 9.º ano letivo responderam ao inquérito, enquanto no 8.º ano a percentagem foi de 42,3% dos alunos/as (vinte e dois).

Questão 1: Gostaste de ter jogos incluídos na tua aprendizagem?



Título: Preferência dos alunos pelo uso de jogos didáticos no ensino.

Figura 9

Fonte: representação própria

Relativamente à primeira pergunta, “Gostaste de ter jogos incluídos na tua aprendizagem?”, os resultados foram esmagadores. A maioria dos alunos/as 88,5% (quarenta e seis alunos/as) responderam que gostam de ter jogos incluídos durante e ao longo da sua aprendizagem. Este resultado era expectável, tendo em consideração o primeiro inquérito realizado (figura 9) especialmente em relação à pergunta “O que achas de usar aplicações digitais, como o *Kahoot* e outras aplicações digitais, para aprender uma língua estrangeira?” (figura 9). Nesta questão os resultados a favor tinham atingido os 96% (figura 9). No entanto, neste segundo inquérito 11,5% dos questionados, ou seja, seis alunos/as responderam que não tinham gostado de ter estes jogos incluídos na aprendizagem. Um resultado completamente compreensível, tendo em conta como se referiu anteriormente, que nem todos os alunos gostam de jogar, e por vezes aqueles que tinham respondido no inquérito anterior que não gostavam de jogos, também dificilmente iriam alterar a sua opinião depois destes (os jogos) terem sido introduzidos. Contudo, considero que o resultado é ligeiramente mais elevado do que o esperado, pois na pergunta do inquérito anterior “Gostas de jogar jogos?”, somente dois alunos/as responderam que não tinham interesse em jogar jogos.

Questão 2: Achas que os jogos didáticos utilizados na sala de aula foram úteis para a tua aprendizagem?



Título: Impacto dos jogos didáticos na aprendizagem dos alunos.

Figura 10

Fonte: representação própria

Logo de seguida, fez-se a pergunta possivelmente mais relevante do todo o inquérito. A intenção era saber se realmente os jogos didáticos que tinham sido utilizados ao longo do ano (de dezembro de 2022 – maio de 2023) tinham sido, de facto, úteis para aprendizagem dos alunos. Os resultados também foram positivos, 75% (treze discentes) responderam que os jogos didáticos não foram úteis para a sua aprendizagem, resultado que pode indicar que estes alunos não perceberam o objetivo do jogo. Na

verdade, o que acontece é que os alunos pensam que por ser um jogo não é possível aprender. Como já foi sublinhado, não é estranho juntar diversão com aprendizagem, sendo essencial distinguir quando nos estamos a divertir e quando estamos a aprender. E possivelmente os alunos em questão encararam os jogos como uma brincadeira e não como uma forma de aprendizagem, o que, infelizmente, contraria por completo o objetivo da atividade. Apesar de tudo, 75% dos alunos/as (trinta e nove alunos/as) viram estas atividades como uma forma de aprendizagem, tendo afirmado que aprenderam de facto algo ou que tinha sido bastante útil, mostrando, assim, que os jogos didáticos foram vantajosos para a aprendizagem destes alunos/as.

Questão 3: Os jogos como o Kahoot deixam-te mais motivado?



Título: Impacto do Kahoot na motivação dos alunos.
 Figura 11
 Fonte: representação própria

Outro aspeto que se viu tencionou saber era se de facto a gamificação ou mais propriamente o uso de jogos como o *Kahoot* teria influência na motivação dos alunos dentro da sala de aula. No primeiro inquérito, 57% dos alunos/as estavam motivados durante as aulas, enquanto 43% dos alunos/as não estavam motivados (figura 11). Após realizarmos jogos didáticos como o *Kahoot*, 96% (cinquenta discentes) responderam que o *Kahoot* os motivou, enquanto 4%, ou seja, dois alunos/as não ficaram motivados através dos mesmos. Os resultados demonstram que os jogos têm uma influência positiva nos alunos, não só na aprendizagem, mas também no estado de espírito dos alunos/as dentro da sala de aula, sendo que de uma amostra de cinquenta e dois alunos/as, cinquenta admitiu que os jogos didáticos ou neste caso mais específico, o *Kahoot*, deixou-os mais motivados. Como já foi sublinhado, a motivação é um fator benéfico tanto na aprendizagem como também na forma de reter informações. Se um aluno estiver motivado, estará sempre a produzir dopamina o que lhe permite reter melhor as informações durante as aulas. Conclui-se assim, que o *Kahoot* foi benéfico para a maior parte dos alunos, ao nível da motivação.

Questão 4: O Kahoot foi uma mais valia para o teste?



Título: Vantagens dos Kahoot nas avaliações escritas.
 Figura 12
 Fonte: representação própria

Realizaram-se dois *Kahoot* antes das provas escritas de interpretação, de gramática, de vocabulário e de compreensão escrita. Por este motivo, era importante verificar se as atividades gamificadas realizadas tinham ajudado os alunos nos testes. Os resultados foram surpreendentes. A maioria dos alunos, 54%, (vinte e oito alunos/as, considerou que os *Kahoot* foram de facto, uma mais-valia para o teste, já que tinham incluído perguntas que estavam diretamente relacionadas com a matéria para a avaliação escrita. Procurou-se, englobar dentro do jogo, a interpretação escrita e a gramática. No entanto, 46% (vinte e quatro alunos/as), não sentiram que os *Kahoot* tivessem sido vantajosos para a avaliação escrita. Na verdade, realizar dois ou três jogos didáticos não é suficiente.

É necessário realizar mais jogos para se conseguir alterar/produzir mais efeitos ao nível da aprendizagem. É importante que estes métodos de ensino sejam postos em prática regularmente ao longo do ano letivo de modo a que os alunos não só comecem a estar mais habituados, mas também para que entendam que estes jogos didáticos são simplesmente outra forma de aprender.

4.2. Reflexão sobre a Implementação da Gamificação

A implementação da gamificação nas aulas de línguas estrangeiras representou uma tentativa inovadora de integrar elementos que estão normalmente presentes em jogos, como as recompensas, desafios, objetivos, pontos e as tabelas de classificação. Esta secção reflete os pontos fortes e os desafios identificados, bem como as aprendizagens adquiridas.

Um dos pontos fortes durante a implementação da gamificação foi a capacidade de atrair o interesse, a motivação e até mesmo a participação dos alunos, durante as atividades gamificadas, pois permitiu aos alunos interagir recorrentemente e sem medos. Tanto o *Kahoot* como o *Bingo* criaram dinâmicas que os discentes nunca tinham experienciado na sala de aula. De acordo com as observações retiradas durante a execução da gamificação, estas atividades permitiram aos alunos errar com prazer e não com vergonha. A gamificação permitiu aos alunos aprender com os erros e aumentar a autoestima significativamente.

De acordo com as observações anotadas e os resultados obtidos tanto nos testes como nas atividades gamificadas, foi possível verificar que a implementação destas

atividades revelou que houve melhorias tangíveis nas competências de compreensão escrita e gramatical dos alunos. No entanto, é de salientar que estes resultados após a implementação da gamificação podem ou não terem sido influenciados por ela, pois não foram executadas atividades suficientes para determinar ao certo se esta é verdade.

Ainda assim, apesar dos seus benefícios, a gamificação revelou ter uma desvantagem no que diz respeito à necessidade da gestão de tempo. O facto destas atividades consumirem imenso tempo, pode ser um fator de extrema importância, pois pode acabar por influenciar o resto da aula.

Além disso, é importante destacar que de acordo com os questionários, embora a maioria dos alunos tenha reagido positivamente, cerca de 4% dos questionados demonstraram insatisfação ou resistência às atividades, indicando ainda a necessidade da criação de métodos mais personalizados para este tipo de discentes.

Por outro lado, um dos fatores principais que a gamificação trouxe para a aprendizagem do ensino de línguas estrangeiras, foi a importância de flexibilizar a abordagem pedagógica, apesar de alguns alunos não gostarem de jogos, outros sentiram que a sua implementação trouxe benefícios em termos de ritmo de aprendizagem. A experiência desta implementação permitiu determinar que o uso destas ferramentas digitais e estratégias gamificadas pode ter um impacto ainda maior na aprendizagem de todos os discentes, uma vez que, os alunos sentiram-se mais confortáveis e motivados durante a sua execução. No entanto, é importante salientar que é necessária uma formação contínua para os professores para pôr em prática o uso das ferramentas gamificadas, pois não só envolve um plano bem estruturado como um conhecimento extenso das tecnologias e da sua forma de implementação.

Em suma, a implementação da gamificação foi uma experiência inovadora que trouxe benefícios tanto aos alunos, como também aos professores, mais propriamente ao professor estagiário, que permitiu superar barreiras que há muito atormentam o ensino e ainda permitir explorar novas abordagens pedagógicas através do reforço da importância das inovações na sala de aula.

Conclusão

A prática pedagógica realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) mostrou-me, em primeiro lugar, que o papel do professor não se cinge à mera transmissão de conteúdos, tendo apenas em vista o desenvolvimento da competência comunicativa. De facto, facultou-me uma maior consciência da sua complexidade, decorrente sobretudo das relações interpessoais que obrigatoriamente têm de ser estabelecidas entre o docente e os discentes. Assim, tive a oportunidade de verificar que é fundamental conhecer e adaptarmo-nos às necessidades e interesses dos alunos, encarando-os como indivíduos cuja história pessoal afeta a forma como se relacionam com os outros e com a própria aprendizagem. É, portanto, impossível ter a ideia de que haja “receitas universais” para planear boas aulas que motivem a aprendizagem, ou que uma planificação perfeita implique, depois, na prática, que tudo corra como o esperado. Efetivamente, a observação das aulas e depois a prática levou-me a concluir acerca da importância de se ser realista e de estar preparado para os mais variados imprevistos. É necessário, muitas vezes, adaptar as estratégias e os materiais, preparados antecipadamente, com todo o rigor, ao ritmo dos alunos e às dificuldades de cada turma. Importa, ainda, ser flexível na gestão do tempo, pois os próprios alunos podem ter comportamentos inesperados perante os conteúdos ou metodologias novas, como por exemplo a gamificação.

No que respeita à planificação das atividades, importa sublinhar que todos os planos de aula foram concebidos com o objetivo de responder às necessidades dos alunos de modo a ajudá-los a ultrapassar os problemas de aprendizagem. Por este motivo, todos estes planos assentaram no pressuposto de que é essencial associar sempre um fator de diversão que os motive para a aprendizagem. De acordo com os princípios subjacentes ao nosso estudo, era, portanto, imperioso utilizar a gamificação, tendo sempre em consideração que é fundamental diversificar os métodos de ensino para atrair a atenção dos alunos. Por outro lado, mediante a observação e o trabalho desenvolvido com turmas de diferentes níveis de proficiência pude concluir que a gamificação tem diferentes impactos, consoante as características genéricas dessas turmas. Apesar das diferenças, verifiquei que, de uma forma geral, tanto a participação como a motivação dos alunos foram especialmente elevadas, quando eram confrontados com atividades gamificadas. É de salientar que me pude aperceber de que, por vezes, a

sua aplicação requer mais tempo de preparação, de formação e de paciência para se conseguir atingir resultados significativos.

Para além da planificação das atividades letivas e da sua execução, a PES levou-me igualmente, como atrás já foi salientado, a tomar consciência do impacto que a relação pedagógica que se estabelece na sala de aula tem no sucesso educativo. Enquanto professor estagiário, estive sempre atento a esta dimensão, tendo-me preocupado em ouvir e acompanhar as dificuldades, os interesses e os objetivos dos alunos. Deste modo, graças a uma relação de confiança que consegui estabelecer, foi possível ajustar o processo de aprendizagem às suas necessidades. De acordo com o professor orientador, procurei incentivar os discentes a descobrir e a construir o conhecimento de forma autónoma, em vez de explicar de forma direta os conteúdos. Desta forma, o clima da sala de aula torna-se mais dinâmico e motivante, proporcionando uma aprendizagem colaborativa, pois os discentes sentem-se mais envolvidos.

Relativamente ao estudo efetuado, pretendia-se, tal como foi previamente definido, saber se a gamificação e a aplicação de jogos gamificados, no ensino de línguas estrangeiras, poderia contribuir para promover a motivação dos discentes e facultar o desenvolvimento das *competências linguísticas essenciais, nomeadamente da compreensão e da produção escrita e oral nos alunos*.

De acordo com o esperado, este estágio não comprovou por completo que a sua implementação fosse vantajosa para todos. No entanto, revelou que a introdução de jogos gamificados pode transformar a experiência de aprendizagem. O facto de conter elementos cativantes para as crianças e adolescentes, como os desafios, as recompensas, as tabelas de pontuação, as tabelas de classificação e a colaboração, permitiu que a sala de aula se tivesse transformado, muitas vezes, num espaço de diversão, de acolhimento e de aprendizagem motivadora e inovadora. Assim, pelo exposto, pode ser afirmado que, no geral, a aplicação de jogos gamificados no ensino de línguas estrangeiras pode contribuir não apenas para promover a motivação dos discentes, mas igualmente para promover o desenvolvimento das competências linguísticas relativas à compreensão escrita e oral e à produção escrita e oral.

Apesar de tudo, é de salientar que enfrentei diversos obstáculos na sua implementação, nomeadamente a resistência inicial de alguns alunos em certas

atividades, dificuldades na gestão do tempo e, por fim, problemas na gestão de comportamento durante e após a realização da atividade. Na verdade, estas atividades causam um nível elevado de felicidade, de ansiedade e de entusiasmo difíceis de gerir.

Quanto ao *feedback* dos professores orientadores, importa realçar que ambos sempre me apoiaram, tendo sido uma verdadeira fonte de inspiração ao longo deste percurso. Todas as sugestões e ajudas sobre as diferentes formas de enfrentar os desafios da gestão do tempo, das planificações, das abordagens mais cuidadosas e até da contextualização dos exemplos me ajudaram a crescer enquanto profissional e pessoa. Todas as suas propostas sobre a minha prática de ensino foram objeto de análise e de reflexão, permitindo-me identificar as áreas de melhoria e tornar-me no professor que sou hoje em dia.

Concluindo, este estágio representou, na minha opinião, o alargamento e a consolidação de conhecimentos científicos basilares no ensino das duas línguas estrangeiras. Além disso, proporcionou-me momentos de autodescoberta e de amadurecimento profissional verdadeiramente fundamentais. A prática pedagógica possibilitou, portanto, o aprofundamento do meu conhecimento sobre o ensino, ajudando-me a consolidar as competências essenciais para o meu trabalho como professor.

Apesar de ter terminado, este estágio foi o início do meu percurso enquanto professor, pois considero essencial continuar a explorar, investigando, sobretudo, formas inovadoras, em especial no domínio da gamificação, dadas as suas virtualidades para promover uma aprendizagem mais significativa para os alunos do século XXI. De facto, esta experiência demonstrou que é necessário continuar a investir na formação contínua para explorar o potencial das ferramentas digitais e das ferramentas gamificadas.

Em suma, este estágio foi muito benéfico tanto a nível pessoal, como académico e profissional, pois mostrou-me que *ensinar* implica assumir uma atitude marcada pela flexibilidade, pela empatia e pela criatividade para além de exigir conhecimentos científicos, esforço, dedicação e muita força de vontade. A formação de um professor nunca está terminada dada a complexidade das funções docentes. Assim, considero que preciso de continuar sempre a atualizar-me não apenas para poder responder aos

desafios diários em sala de aula, mas também para atingir o objetivo máximo da atividade docente: ajudar a formar cidadãos felizes e críticos que promovam a justiça, a solidariedade, a paz e o respeito pela Natureza.

Referências

- Attali, Y., & Arieli-Attali, M.** (2015). Gamification in assessment: Do points affect test performance? *Computers & Education*, 57–63.
- Azvedo, J.** (2016). O nosso modelo escolar é do séc. XVIII e não está adaptado à realidade. *Diário de Notícias*.
- Bernal, M. C., & Navarro, M.** (2009). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 14, 101–106.
- Bisson, C., & Luckner, J.** (1996). Fun in learning: The pedagogical role of fun in adventure education. *Journal of Experiential Education*, 108–112.
- Black, P., & Wiliam, D.** (2006). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 7–74.
- Bonneville-Roussy, A., Evans, P., Verner-Filion, J., Vallerand, R. J., & Bouffard, T.** (2016). Motivation and coping with the stress of assessment: Gender differences in outcomes for university students. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 1–56.
- Boulter, S.** (2016). Education from a biological point of view. *Studies in Philosophy and Education*, 167–182.
- Buckley, A.** (2021). The tyranny of ‘teaching and learning’. *Studies in Philosophy and Education*, 415–427.
- Burke, B.** (2014). *Gamify: How gamification motivates people to do extraordinary things*. New York, NY: Gartner, Inc.
- Burke, C.** (2005). “Play in focus”: Children researching their own spaces and places for play. *Children, Youth and Environments*, 15, 27–53.
- Burns, A.** (2019). Action research in English language teaching: Contributions and recent. In A. Burns (Ed.), *Second handbook of English language teaching* (pp. 991–1005). Springer International Publishing.
- Busarello, R. I.** (2016). *Gamification: Princípios e estratégias*. Pimenta Cultural.
- Carey, B.** (2014). *How we learn: The surprising truth about when, where, and why it happens*. Random House Publishing Group.
- Carroll, J.** (1982). The adventure of getting to know a computer. *Computer*, 15(11), 49–58.
- Csikszentmihalyi, M.** (1998). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M.** (2014). *Applications of flow in human development and education*. Springer.
- da Rocha Seixas, L., Gomes, A. S., & de Melo Filho, I. J.** (2016). Effectiveness of gamification in the engagement of students. *Computers in Human Behavior*, 48–63.
- Dahl, R.** (1979). *My Uncle Oswald*. Michael Joseph.
- De Houwer, J., Barnes-Holmes, D., & Moors, A.** (2013). What is learning? On the nature and merits of a functional definition of learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 631–642.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M.** (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- 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). Association for Computing Machinery.
- Dewey, J.** (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath.

- DGE.** (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (pp. 1–31).
- Dias, A. S.** (2016). O nosso modelo escolar é do séc. XVIII e não está adaptado à realidade. *Diário de Notícias*.
- DigiCompEdu.** (2018). *Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores: DigiCompEdu* (pp. 1–96).
- Domjan, M.** (2010). *Principles of learning and behavior* (6th ed.). Wadsworth/Cengage.
- Educação, D.-G. d.** (2023). *Consulta preliminar de mercado ao abrigo do artigo 35º-A do CCP para o desenvolvimento do “Ecossistema de Aprendizagem”*.
- Erümit, S. F.** (2016). Oyunlaştırma yaklaşımlarının eğitimde kullanımı: Tasarım tabanlı bir araştırma (Using gamification approaches in education: A design-based research). *Oyunlaştırma yaklaşımlarının eğitimde kullanımı*.
- Figueroa-Flores, J. A.** (2015). Using gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*, 32–54.
- Fiş Erümit, S., & Karakuş Yılmaz, T.** (2022). Gamification design in education: What might give a sense of play and learning? *Technology, Knowledge and Learning*, 27, 1039–1061.
- Glover, I.** (2013). Play as you learn: Gamification as a technique for motivating learners. In *Association for the Advancement of Computing in Education* (pp. 1999–2008).
- Grasha, A. F., & Yangarber-Hicks, N.** (2000). Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology. *College Teaching*, 48(1), 2–10.
- Griffin, B. W.** (2016). Perceived autonomy support, intrinsic motivation, and student ratings of instruction. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 116–125.
- Gutierrez, K.** (2012, November 12). The 5 decisive components of outstanding learning games. SH!FT. Recuperado de <https://www.shiftelearning.com/blog/bid/234495/The-5-Decisive-Components-of-Outstanding-Learning-Games>
- 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).
- Harvey, L.** (2003). Student feedback. *Quality in Higher Education*, 9(1), 3–20.
- Hirst, P. H.** (1971). What is teaching? *Journal of Curriculum Studies*, 101–115.
- Jakubowski, M.** (2014). Project of gamified course for university students. In *Gamification in Business and Education* (pp. 339–342).
- Kapp, K.** (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Kapp, K. M.** (2013). *The gamification of learning and instruction fieldbook*. Wiley.
- Kapp, K. M.** (2014). Gamification: Separating fact from fiction. pp. 42–52.
- Körber, S.** (2001). *Leistungsbeurteilung*. GRIN Verlag.
- Lachman, S. J.** (1997). Learning is a process: Toward an improved definition of learning. *The Journal of Psychology*, 131, 477–480.
- Ledford, G. Jr, Gerhart, B., & Fang, M.** (2013). Negative effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation: More smoke than fire. *WorldatWork Journal*, 17–29.
- Lee, J. J., & Hammer, J.** (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 146–151.
- Lei, S. A.** (2010). Intrinsic and extrinsic motivation: Evaluating benefits and drawbacks from college instructors' perspectives. *Journal of Instructional Psychology*, 153–160.
- Lepper, M. R., & Greene, D.** (1978). *The hidden costs of reward*. Psychology Press.

- Lindemann, T.** (2019). How LinkedIn uses gamification to boost engagement. Recuperado de <http://thomas-lindemann.com/gamification-en/how-linkedin-uses-gamification-to-boost-engagement/>
- Lowman, J.** (1990). Promoting motivation and learning. *College Teaching*, 136–139.
- Makri-Botsari, E.** (2010). Academic intrinsic motivation: Developmental differences and relations to perceived scholastic competence, locus of control and achievement. *Evaluation & Research in Education*, 13, 157–171.
- Marczewski, A.** (2013). *Gamification: A simple introduction*. [Autor independente].
- McGonigal, J.** (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Penguin Books.
- Ormrod, J. E.** (1998). *Human learning* (3rd ed.). Prentice Hall.
- Ormrod, J. E.** (2007). *Human learning* (5th ed.). Pearson.
- Powell, R. A., Symbaluk, D. G., & MacDonald, S. E.** (2002). *Introduction to learning and behavior*. Wadsworth/Thomson Learning.
- QECR.** (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. ASA.
- Rackwitz, R.** (2012, November 12). Why gamification is more than just a trend. Recuperado de <https://engaginglab.wordpress.com/2012/10/08/why-gamification-is-more-than-just-a-trend/>
- Rahn, D.** (2009). Enhancing web-based simulations with game elements. *Developments in Business Simulation and Experiential*, 303–311.
- Schmidt, J. A.** (2010). *International encyclopedia of education*. Elsevier Ltd.
- Sequeira, A. H.** (2012). Introduction to concepts of teaching and learning. *Social sciences education e-journal*, 6 pages.
- Skinner, B. F.** (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. Appleton-Century.
- Skinner, B. F.** (1984). The evolution of behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 41, 217–221.
- Surendele, G., Murwa, M., Yun, H., & Kim, Y.** (2014). The role of gamification in the ubiquitous learning system to improve the motivation and engagement. *Advanced Science and Technology Letters*, 217–220.
- Torga, M.** (1999). *Antologia Poética, Poema a Viagem*. Dom Quixote.
- Utendorf, H.** (2013). What does “gamification” mean? *Intrepid Learning*.
- Walsh, J.** (2020). *The standout experience: How students and young professionals can rise, shine, and impact when it matters most*. Lioncrest Publishing.
- Werbach, K., & Hunter, D.** (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton School Press.
- Widodo, M., Ariyani, F., & Setiyadi, A. B.** (2018). Attitude and motivation in learning a local language. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(1), 105–112.
- Wiersma, U. J.** (1992). The effects of extrinsic rewards in intrinsic motivation: A meta-analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 101–114.
- William, D., & Black, P.** (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Black Box*, 1–23.
- Wong, G.** (2015). The fun theory. *The Resilience Centre*. Recuperado de <https://www.theresiliencecentre.com.au/2015/03/01/the-fun-theory/>

Apêndices e Anexos

Apêndice A: Intervenção didática – Aulas de Alemão 8.º ano

Unterrichtsplanung

1.Stunde

Datum: 03.02.2023

Lektion 14- Krank & Gesund

Klasse: 8A

Niveau: A2

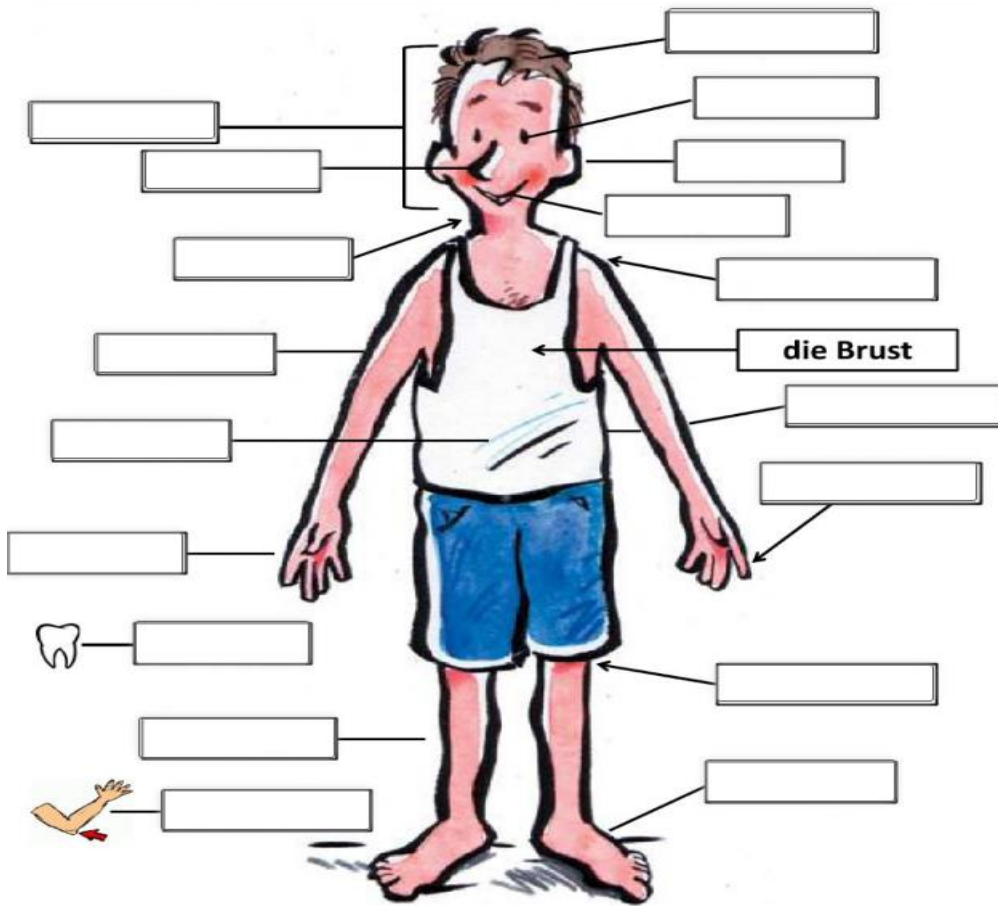
Lernziele:	Lerninhalte:	Unterrichtsphasen:	Lernaktivität/Lehraktivität:	Sozialform:	Material/Medien:	Methodische Hinweise	Zeit
Am Ende der Stunde sollen die Schüler: - Die Körperteile identifizieren und benennen können - Über Wohlbefinden und körperliche Beschwerden sprechen	Körperteile benennen	Einstieg ins Thema Krank & gesund	Der Lehrer schreibt mit Hilfe der Schüler den Inhalt der Stunde an die Tafel und leitet damit das Thema <i>Krank und gesund</i> ein.	Plenum	Tafel	Schreiben	2'
		Einführung des Wortschatz	- Der Lehrer zeigt ein PowerPoint über die Körperteile und erklärt mit Hilfe des PowerPoint die Körperteile. - Schüler schreiben die neuen Vokabeln ins Heft.	Plenum	Heft	Sprechen	10'
		Übung	Der Lehrer führt mit den Schülern eine mündliche Übung durch, um den Wortschatzes zu überprüfen.	Plenum	Tafel	Schreiben	2'
		Übung	Lehrer verteilt ein Arbeitsblatt zu der Übung. Schüler schreiben wenn nötig, die Pluralform der Körperteile.	Einzelarbeit	Arbeitsblatt	Schreiben	5'
	Über Schmerzen sprechen	Übung	Die Übung wird korrigiert.	Plenum	Tafel	Sprechen	5'
		Hörverstehen+ Übung	Die Schüler hören ein Hörverstehen und machen dazu ein Arbeitsblatt.	Einzelarbeit	Kursbuch Seite 46 Arbeitsblatt	Hören und Schreiben	2'
			Lehrer korrigiert die Aufgaben.	Plenum		Sprechen und Schreiben	

	Gamification	Vokabular festigen	• Der Lehrer führt mit den Schülern ein Bingo-Spiel zum Thema Körperteile durch. • Wenn noch Zeit übrig bleibt, machen die Schüler Aufgabe 5 Seite 47 im Arbeitsbuch.	Einzelarbeit Partnerarbeit	Bingo Spiel Kursbuch Seite 47	Hören	15'
--	--------------	--------------------	--	--	---	-------	-----

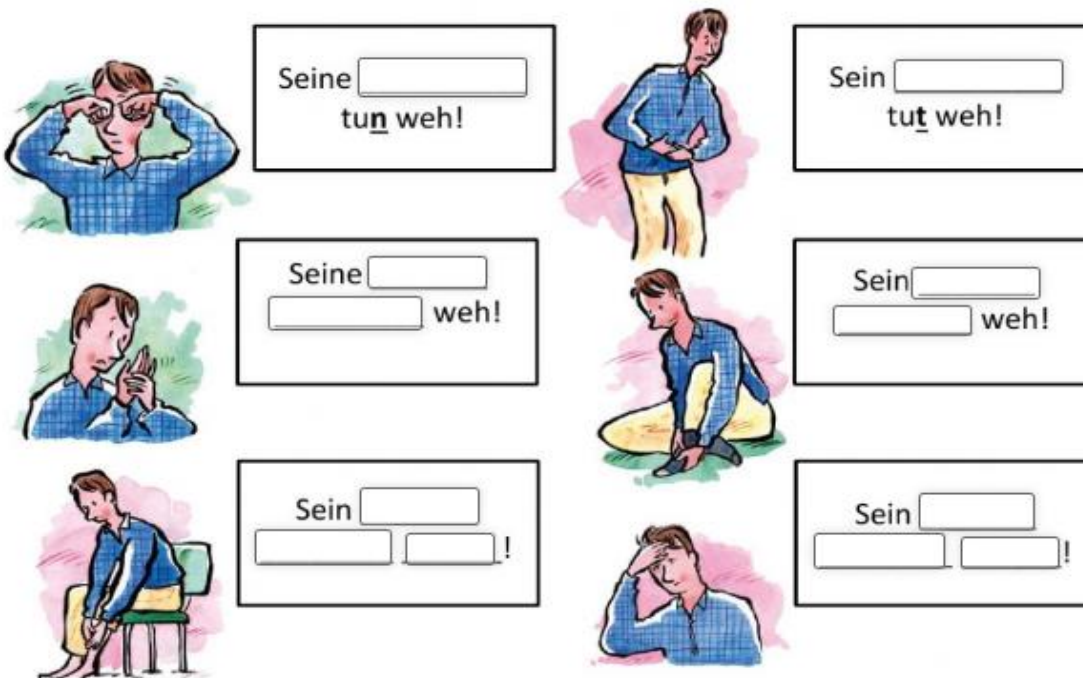
Arbeitsblatt- Die Körperteile

Ordne zu.

der Kopf • das Haar • das Ohr • der Hals • der Rücken • das Auge • die Nase •
der Mund • der Arm • der Bauch • die Hand • der Finger • das Bein •
der Fuß • der Zahn • die Schulter • der Ellbogen • das Knie • ~~die Brust~~



Ergänze.



Krank und gesund- Hörverstehen

1. Was sagen Steffi und ihre Mutter? **Hör zu und kreuze an.**

2. Ich glaube, ich bin...
☐ krank.
☐ Kind.
☐ Kopf.

3. Du hast...
☐ Fragen.
☐ Finger.
☐ Fieber.

4. Tut dir der...
☐ Kopf und Bein weh.
☐ Kopf und Hals weh.
☐ Hand und Kopf weh.

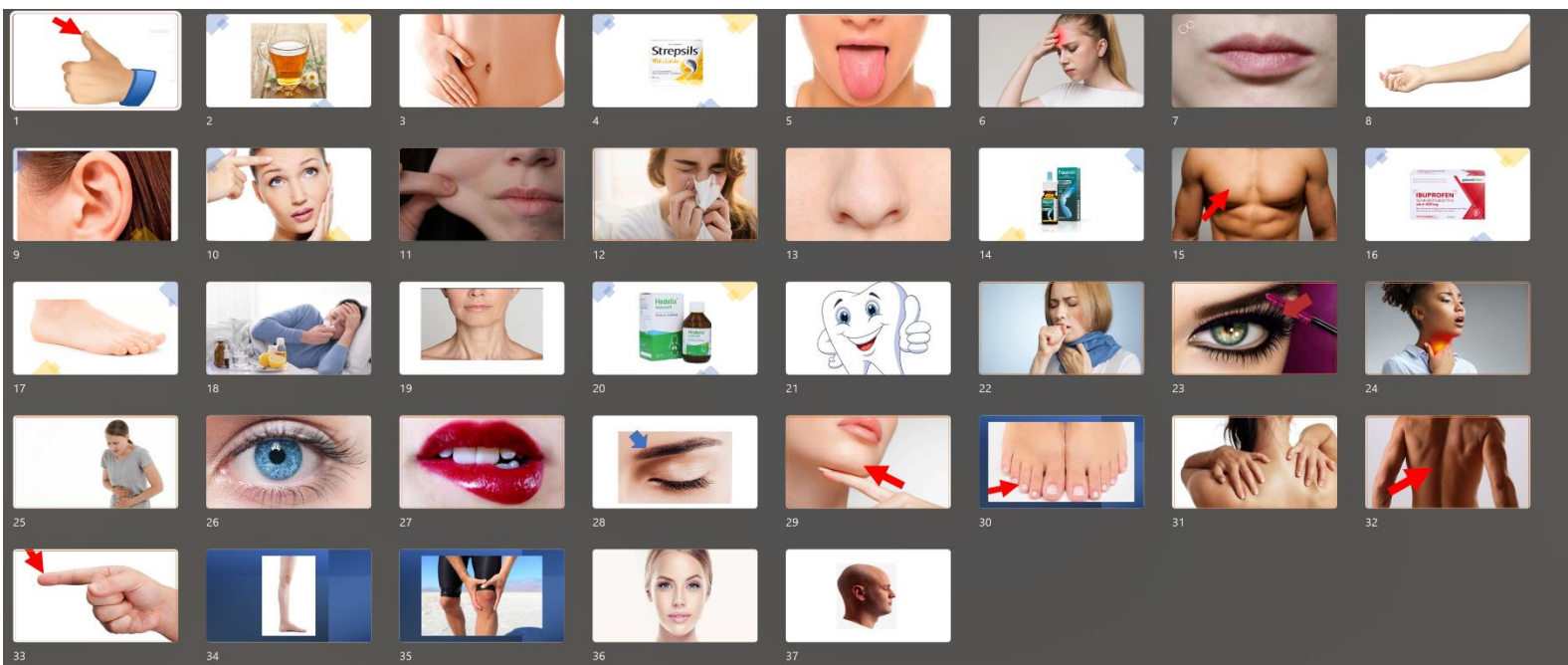
5. Du hast sicher...
☐ eine Grippe.
☐ eine Erkältung.
☐ einen Rücken.

6. Ich rufe sofort...
☐ den Hausarzt an.
☐ den Arzt an.
☐ den Zahnarzt an.

2. **Hast du Schmerzen? Was tut dir weh? Verbinde die Sätze.**

- | | |
|------------------------------|----------------------------|
| a) Ich habe Bauchschmerzen. | 1. Mir tut der Rücken weh. |
| b) Ich habe Halsschmerzen. | 2. Mir tut das Ohr weh. |
| c) Ich habe Zahnschmerzen. | 3. Mir tut der Kopf weh. |
| d) Ich habe Rückenschmerzen. | 4. Mir tut der Zahn weh. |
| e) Ich habe Ohrenschmerzen. | 5. Mir tut der Bauch weh. |
| f) Ich habe Kopfschmerzen. | 6. Mir tut der Hals weh. |

PowerPoint - Krank und Gesund



Unterrichtsplanung

2.Stunde

Datum: 07.02.2023

Klasse: 8A

Lektion 14- Krank & Gesund

Niveau: A2

Lernziele:	Lerninhalte:	Unterrichtsphasen:	Lernaktivität/Lehraktivität:	Sozialform:	Material/Medien:	Methodische Hinweise	Zeit
Am Ende der Stunde sollen die Schüler: - Über Wohlbefinden und körperliche Beschwerden sprechen - Die Personalpronomen im Dativ benutzen können.	Über Wohlbefinden und Schmerzen sprechen	Erklärung der Wörter „Schmerzen und es tut weh“ Übung Erklärung (Wiederholung des Dativs)	- Der Lehrer schreibt mit Hilfe der Schüler den Inhalt der Stunde an die Tafel: <i>Die Schmerzen. Die Personalpronomen im Dativ.</i> - Lehrer fragt, was bedeutet <i>Schmerzen und es tut weh?</i> und schreibt es an die Tafel. - Die Schüler antworten. - Lehrer korrigiert die Hausaufgaben → Arbeitsblatt Übung 2. - Schüler machen Übung B im Arbeitsblatt. - Übung wird korrigiert und das Verb <i>tut / tun weh</i> wird erklärt. - Der Lehrer fragt: „Wer erinnert sich noch an dem Dativ?“ und schreibt mit Hilfe der Schüler die Tabelle an die Tafel.	Plenum Plenum Plenum Plenum Einzelarbeit Plenum Plenum	Tafel Tafel Tafel Arbeitsblatt Tafel Tafel	Schreiben Sprechen Sprechen Schreiben Schreiben+ sprechen	2‘ 6‘ 2‘ 3‘ 5‘ 2‘ 10‘

			<table><tr><td></td><td>Bestimmter Artikel</td></tr><tr><td>Maskulin:</td><td>dem Mann</td></tr><tr><td>Feminin:</td><td>der Frau</td></tr><tr><td>Neutral:</td><td>dem Kind</td></tr><tr><td>Plural:</td><td>den Eltern</td></tr></table>		Bestimmter Artikel	Maskulin:	dem Mann	Feminin:	der Frau	Neutral:	dem Kind	Plural:	den Eltern	Plenum			
	Bestimmter Artikel																
Maskulin:	dem Mann																
Feminin:	der Frau																
Neutral:	dem Kind																
Plural:	den Eltern																
Personalpronomen im Dativ benutzen können.	Erklärung des Dativs				Tafel												
	Übung	- Zunächst schreibt der Lehrer 4 Sätze an die Tafel um den Dativ zu wiederholen. - Wem hilft der Arzt? - Der Arzt hilft dem Mann (Mask) - - Der Arzt hilft der Oma. (Femin.) - Der Arzt hilft dem Kind. (Neut) -Der Arzt hilft den Zwillingen. (Pl)		Kursbuch Seite 49 Übung 8	schreiben	4‘											
	Einführung der Personalpronomen im Dativ	- Schüler schlagen das Kursbuch auf Seite 49 auf und machen Übung 8. - Übung wird korrigiert. - Der Lehrer schreibt an die Tafel: Peter hilft dem Mann.- Dativ Peter hilft ihm.(Personalpronomen D) - Der Lehrer gibt den Schülern das Arbeitsblatt - Die Personalpronomen im Dativ. - Schüler lesen und unterstreichen die Personalpronomen im Text. - Übung wird korrigiert.	Einzelarbeit	Tafel	Lesen und Schreiben	2‘											
				Plenum	Arbeitsblatt	schreiben	7‘										
							5‘										

		Übung	• Danach machen die Schüler Übung 8 im Arbeitsbuch S.37. Übung wird • korrigiert.	Einzelarbeit Plenum	Arbeitsbuch Seite 37 Tafel	schreiben	3‘ 2‘
--	--	-------	--	------------------------	----------------------------------	-----------	----------

Arbeitsblatt- Die Personalpronomen im Dativ

1. Lies die Dialoge und unterstreiche die Personalpronomen.

- Wie geht es dir?
 - Nicht so gut. Mir tut der Kopf weh.
 - Ich habe wenig geschlafen.
 - Oh, tut mir leid.
-
- Tut dir der Arm weh?
 - Ja, mir tut der Arm weh. Ich habe mich beim Sport verletzt.
 - Hat der Arzt dir Medikamente gegeben?
 - Ja, Schmerztabletten.
 - Ok. Gute Besserung.
-
- Was ist mit Pedro passiert?
 - Er hat sich bei der Arbeit verletzt. Ihm tut der Rücken weh.
 - Ist er schon zum Arzt gegangen?
 - Ja, und der Arzt hat ihm Voltaren verschrieben.
 - Ok. Das ist gut.
-
- Was ist mit Maria passiert?
 - Sie hat sich in der Schule verletzt. Ihr tut der Fuß weh.
 - Ist sie schon zum Arzt gegangen?
 - Ja, und der Arzt hat ihr Voltaren verschrieben.
 - Ok. Das ist gut.
-
- Wir haben uns beim Fußballspiel verletzt. Uns tut der Kopf weh.
 - Ihr solltet zum Arzt gehen.
 - Ok, wir gehen jetzt zum Arzt.
 - Wir warten hier auf euch.
-
- Was ist mit den Schülern passiert?
 - Es tut ihnen der Bauch weh. Sie haben zu viel gegessen.
 - Gute Besserung.

Person	Personalpronomen im Nominativ	Personalpronomen im Dativ
Singular		
	ich	mir
	du	dir
	er/sie/es	ihm/ihr/ihm
Plural		
	wir	uns
	ihr	euch
	sie/Sie	ihnen/Ihnen

Unterrichtsplanung

3.Stunde

Datum: 10.02.2023

Lektion 19- Krank und gesund

Klasse: 8A

Niveau: A2

Lernziele:	Lerninhalte:	Unterrichtsphasen:	Lernaktivität/Lehraktivität:	Sozialform:	Material/Medien:	Methodische Hinweise	Zeit
Am Ende der Stunde sollen die Schüler: - Über Krankheiten und Medikamente sprechen können - Einen Dialog beim Arzt führen können	Einführung der Medikamente	Systematisierung	Der Lehrer schreibt mit Hilfe der Schüler den Inhalt der Stunde an die Tafel: Die Medikamenten. Dialoge erstellen. Bingo-Spiel.	Plenum	Tafel	Schreiben	2‘
			Kurze Wiederholung von der letzten Stunde: Personalpronomen im Dativ.	Plenum	Tafel	Grammatik	5‘
			Der Lehrer korrigiert die Hausaufgaben von der letzten Stunde.	Plenum	Arbeitsbuch Seite 37 Übung 8		2‘
			Lehrer führt einige Medikamente ein.	Plenum		Schreiben	5‘
	Dialoge beim Arzt erstellen und vorspielen	Präsentation	Schüler machen Übung 15 auf Seite 51.	Einzelarbeit	Lehrbuch Seite 51 Übung 15		3‘
		Übung	Schüler erstellen kleine Dialoge beim Arzt.	Gruppenarbeit	Arbeitsblatt	Kommunikativ	8‘
	Wortschatz überprüfen	Dialog	Schüler spielen die Dialoge.	Gruppenarbeit	Plenum	Kommunikativ	10‘
			Um den Wortschatz zu überprüfen wird ein Bingo-Spiel gemacht.	Plenum	Bingo Spiel		15‘

Arbeitsblatt- Dialog beim Arzt

Patient: Guten Tag, ich fühle mich seit gestern nicht so gut.

Arzt: Ja, guten Tag. Was tut dir denn weh?

Patient: Mein Kopf und mein Hals tun mir weh.

Arzt: Okay. Hast du Fieber?

Patient: Ja, ich habe seit gestern 38⁰ Fieber.

Arzt: Das ist bestimmt eine ganz normale Grippe. Ich schreibe dir ein Rezept für Medikamente.

Patient: Was muss ich denn nehmen?

Arzt: Nimm diese Tabletten und Nasentropfen bis es dir besser geht.

Patient: Muss ich im Bett bleiben?

Arzt: Ja, drei Tage.

Patient: Danke. Auf Wiedersehen.

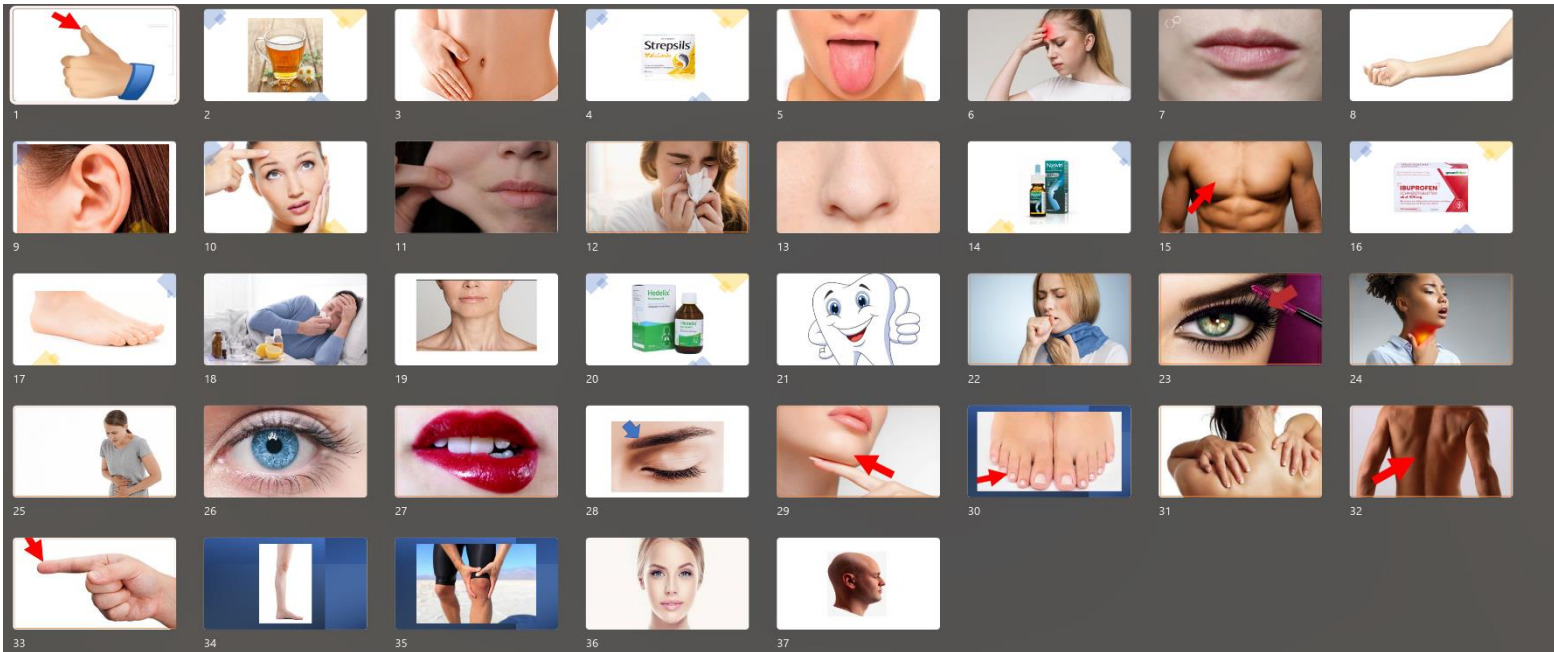
Arzt: Kein Problem. Gute Besserung.



1) Wähle eine Situation und schreibe zu zweit einen Dialog.

- a) Du warst gestern Abend im Restaurant und hast seit gestern starke Bauchschmerzen.
- b) Du bist seit einer Woche stark erkältet und hast Schnupfen, Fieber und Husten.

Bingo Spiel



Bingo Spiel

-e Hand	-e Zehen	-r Bauch	-s Ohr
-r Mund	-s Auge	-r Fuß	-r Daumen

-r Rücken	-e Nase	-e Zunge	-s Knie
-e Bauchschmerzen	-r Hals	-s Bein	-r Arm

-e Nase	-r Arm	-e Halsschmerzen	-e Stirn
-r Fuß	-r Daumen	-s Bein	-s Auge

Apêndice B: Intervenção didática – Aulas de Inglês 9.º ano

Lesson Plan

Class: grade 9

Unit 8: In it together

Lesson n° 1

Duration: 50 minutes

Learning objectives*	Procedures**	Interaction	Time	Materials and teaching aids
- To define the word Friendship - To share ideas	The Teacher greets the students and writes the summary: Introduction to unit 8- Reading comprehension of the text '<i>Living life as a spy</i>'. Warming-up - Teacher writes on the board the word <i>Friendship</i> and asks students what is the first thing that crosses their mind when they see the word <i>Friendship</i>. - Teacher asks students to reflect on the following questions. - 'Who is your best friend and how well do they know you?'. If students do well on the first 2 questions, then the teacher continues with a few more questions – 'Do you have different circles of friends?' 'Do you show different sides or aspects of your personality depending on the group you are with?'	Whole class Whole class	1' 5' 5'	Board Board
To discuss advantages and disadvantages	Pre reading activity: Teacher asks students to open their book at page 106 and read the exercise 1. Students discuss the 'advantages and disadvantages of living as a spy'. Reading: '<i>Living life as a spy</i>' (extract from Stormbreaker, by Anthony Horowitz) - Teacher asks students to read the extract on page 107. Post-reading activity:	Whole class Whole class	4' 7'	Student's Book Page 106 Student's Book Page 107

▪ To enlarge their vocabulary	Teacher gives students Worksheet ‘Living life as a Spy’.	Individual	6’	Worksheet
	• Teacher corrects the exercise on the board.	Whole class	2’	Board
• To be able to express the information given on the extract • To scan for specific information.	• Teacher proceeds to ask the students questions about the extract- ‘What happened to Alex Rider’s family?’ and ‘Why had Alex missed two weeks of school?’ • Teacher tells the students to do exercise 5 on page 106. (Tells students to take a close look at the ‘exam tip: multiple choice’ when doing exercise 5) • Teacher proceeds to correct exercise 5. • Teacher tells students to do exercise 6. Students may work in pairs. • Teacher does the correction with the whole class.	Whole class	4’	Student’s Book
		Individual	6’	Student’s Book
		Whole class	2’	Board
		Individual/ Pair work	6’	Student’s Book
		Whole class	2’	Student’s Book

Worksheet- Living Life as a Spy

1. Circle the correct definition.

1. ‘(...) secretly thought him a little **bit pampered and spoiled.**’ (line 18);
 - a) The person is physically weak.
 - b) The person is well-mannered.
 - c) The person is excessively overindulged. (It can also mean to give too much of something to someone, or to allow someone to have too much of something.)
 - d) The person is highly respected.
2. ‘(...) the children **streaming** through the school gates (...)’ (line 23);
 - a) The children are practicing meditation and yoga as they pass through the school gates.
 - b) The children are leaving school in a hurry.
 - c) The children are pouring a liquid through the school gates.
 - d) The children are walking through the school gates.
3. ‘(...) **MI6** had forced Alex to take his place.”(line 33);
 - a) British Secret Intelligence Service.
 - b) American Secret Intelligence Service.
 - c) A popular video game.
 - d) A secret organization.
4. ‘(...) crash course in **SAS** survival techniques (...)’ (line 34).

- a) Special Astronomy Service
 - b) Special Reconnaissance Regiment
 - c) Joint Special Forces Aviation Wing
 - d) Special Air Service
5. ‘(...) **Official Secrets Act** (...)’ (line 38);
- a) A law that criminalizes the unauthorized release of classified information by government officials and other persons with access to such information.
 - b) A law that regulates the use of classified information by government officials.
 - c) A law that regulates the use of official government seal or emblem.
 - d) A law that prohibits the sharing of state secrets with foreign nations.
6. ‘(...) **slouching** around the house, (...)’ (line 44);
- a) intentionally damage or destroy household items.
 - b) spend all day eating junk food and not leaving the house.
 - c) ignore all responsibilities and duties in the house, such as cleaning and cooking.
 - d) sit in a relaxed and lazy manner, with poor posture, while inside the house.
7. ‘He had reached the **bike shed**.’ (line 49);
- a) building where bicycles are given spa treatments and massages.
 - b) storage area that is specifically designed for bicycles.
 - c) small, enclosed structure used for testing the aerodynamics of bicycles.
 - d) building where bicycles are transformed into flying machines.

8. 'Somebody **muttered** a 'goodbye' (...)' (line 49);
- a) To shout loudly and clearly.
 - b) To sing or hum a tune.
 - c) To say something in a quiet, barely audible tone.
 - d) To express agreement or approval.
9. ' (...) brush away the **single strand of fair hair** (...)' (line 51).
- a) A single thin piece of light-coloured hair.
 - b) A strand of hair made from synthetic fibers.
 - c) A strand of hair that is thick and coarse □ something that is rough to touch.
 - d) A strand of hair that is from an animal or pet.

Multiple choice

1. Read the text again from page 107 and choose the correct answer to the following question.

1.1. From the first paragraph, we understand that Alex...

- 1.2. was looking forward to relaxing at home after school.
- 1.3. felt cut off from what was going on at school.
- 1.4. couldn't stand the way his daily routine never changed.
- 1.5. had a large number of friends at school.

2.1. What does the writer suggest about Alex's teachers?

- 2.2. They realised he might need more time off school.
- 2.3. They didn't care about his personal circumstances.
- 2.4. They gave him extra homework as a punishment.
- 2.5. They hid their true opinions about him.

3.1. In line 28, the phrase ‘what had happened’ refers to the fact that Alex:

- 3.2. was upset about his uncle’s death.
- 3.3. had been absent from school for so long.
- 3.3. now felt different from before.
- 3.4. felt his friends were ignoring him.

4.1. What was Alex’s attitude towards having to sign the Official Secrets Act?

- 4.2. He thought it was unusual thing to ask him to do.
- 4.3. He was amused because it was unnecessary.
- 4.4. He felt that nothing he had done should be a secret.
- 4.5. He wasn’t in favour of it because he had risked his life.

5.1. What annoyed Alex most about his present situation was that...

- 5.2. he had found it necessary to tell lies to his friends.
- 5.3. he had to hide at home for long periods of time.
- 5.4. he didn’t know what information MI6 had about him.
- 5.5. he couldn’t impress his friends with his experiences.

6.1. What does Alex realize in the last paragraph?

- 6.2. He was relieved to be back at school.
- 6.3. He no longer felt safe at school.
- 6.4. He wished things could go back to normal.
- 6.5. Despite everything, he missed the excitement.

Lesson Plan

Class: Grade 9

Unit 9: Getting it right (Relative clauses)

Lesson n° 2 and 3

Duration: 50+50 minutes

Learning objectives*	Procedures**	Interaction	Time	Materials and teaching aids
- To assess the students' prior knowledge and critical thinking of the relative clauses - To understand and know how to apply the rules of the relative clauses (defining and non-defining) - To be able to apply and practice the use of relative clauses	The Teacher greets the students and writes the summary: 'Relative clauses.' Warming-up - The teacher displays a presentation containing a few sentences. - Teacher asks the students to fill the missing gaps. - Teacher asks the students 'What do we call these pronouns that we use to refer to people, things, or ideas?' Instructional The teacher proceeds to explain the relative clauses. The teacher explains the defining and non-defining relative clauses with the help of the Prezi presentation. Practice - The teacher hands out a worksheet on relative clauses.	Whole class	2'	Board
		Whole class	8'	Discussion
		Whole class	10'	Projector+ Prezi presentation
		Individual/Pair work	1'	Worksheet
	- Students do exercise 1,2 and 3. - Teacher corrects the exercise on the board with the help of the students.	Whole class	10' 5'	Worksheet Board

- To understand the concept of reduced relative clauses and participle clauses - To test their knowledge and to demonstrate their understanding - To be able to listen and comprehend sentences containing relative clauses	Instructional - Teacher explains the reduced relative clauses and participle clauses. Practice - Students do exercise 4 in the worksheet. - Teacher corrects exercise 4 on the board. Game - The teacher gives each row a worksheet and explains that each student in the columns must complete one exercise before passing it on to the next person. The first student in each row completes the first exercise, then passes the worksheet to the second student in their row, who completes the next exercise, and so on. When the last student has completed their exercise, the worksheet is given back to the teacher who will correct the exercises. The team that completes all the exercises with the correct answers first will be declared the winner. - While the teacher is correcting the exercise, the students do exercises 1, 4, and 5 on page 122. - The teacher corrects the exercises on the board with the help of the students. - Teacher does exercise 2 and 3 on page 122- Listening exercise. - The teacher corrects the exercise orally by reading out the correct answers to the class. - If there is time page 90 WB.	Whole class	10'	Projector + Prezi presentation Worksheet Projector + Prezi presentation Worksheet Students' Book page 122 Board Students' Book+ Computer Students' Book page 122
		Pair	5'	
		work/Individual	2'	
		Whole class	10'	
		Individual	10'	
		Individual	10'	
		Whole class	5'	
		Individual	5'	
			2'	
		Whole class		

Relative clauses

1

What are relative pronouns?

2

Non-defining relative clauses

3

Reduced clauses

4

Participle clause

5

Practice time



Worksheet- Relative clauses

1. Where can you omit the relative pronoun? If the relative pronoun can be omitted, rewrite the sentence.

a) This is the book which I wanted to give you.

b) Money which has been spent cannot be spent again.

c) The celebrations which will begin tomorrow usually continue for three days.

d) He is the man who I met on holiday.

e) The train which goes to Milan was late.

2. Insert the correct form of the relative pronoun where necessary.

a) I will try to find somebody _____ knows the way.

b) Bring all the money _____ you have.

c) Any child _____ parents are divorced has a difficult life.

d) The car _____ he was driving was not his own.

e) The kiosk _____ stands on the corner was damaged by robbers last night.

f) Nobody _____ has a bit of intelligence can believe what he says.

g) The Titanic is the famous ship _____ sank in 1912.

h) This is the room _____ I slept in last time I was here.

3. Insert a non-defining pronoun.

a) Paola, _____ has only been in England for a few months, speaks excellent English.

b) My brother, _____ I haven't seen for a year, is coming to Italy next month.

c) Brighton, _____ is a tourist centre on the south coast of England, is about 90 kilometres from London.

d) She gave me the key, _____ I put in my bag.

4. Use reduced clauses to replace the relative clauses.

E.g. Students who will be affected by the new regulations are few in number.

Students affected by the new regulations are few in number.

a) A plane which was carrying 40 passengers crashed into the sea yesterday.

b) The window which was broken in yesterday's storm has been repaired.

c) The parcel, which was addressed to an important person, was taken by the police.

d) Dogs that are found without collars will be treated as strays.

Relative clause game

1. Choose the correct form of the relative pronoun where necessary.

a) The village _____ they visited last Wednesday was the birthplace of a famous poet.

1.1. which

1.2. that

1.3. whose

1.4. -----

b) The boy _____ dog was hurt lives in that house.

1.1. who

1.2. whose

1.3. whom

1.4. -----

c) The man _____ was talking to me is the manager.

1.1. which

1.2. whom

1.3. -----

1.4. who

d) This is the car _____ won the race.

1.1. who

1.2. that

1.3. which

1.4. -----

2. Choose the correct non-defining pronoun.

a) The "Mona-Lisa", _____ can be seen at the Louvre, was painted by Leonardo da Vinci.

1.1. that

1.2. -----

1.3. whom

1.4. which

b) The painter, _____ paintings can be seen in museums all over the world, died in poverty.

1.1. who

1.2. whose

1.3. which

1.4. that

c) My sister, _____ wasn't very hungry, didn't eat any dinner.

1.1.whom

1.2.which

1.3.who

1.4.-----

d) Mr and Mrs Jackson, with _____ they went on holiday, live in Exeter.

1.1.who

1.2.which

1.3.that

1.4.whom

3. Replace the relative clauses with reduced clauses. Choose the correct sentence.

a) None of the people who were invited to the party can come.

1.1 None of the people were invited to the party can come.

1.2 None of the people invited to the party can come.

b) A few days after the interview I received a letter which offered me a job.

1.1.A few days after the interview I received a letter offering me a job.

1.2. A few days after the interview I received a letter that offered me a job.

c) I was woken up by a baby who was crying.

1.1.I was woken up by a baby that was crying.

1.2.I was woken up by a baby crying.

d) Factories which pollute the rivers should be closed down.

1.1.Factories polluting the rivers should be closed down.

1.2.Factories that pollute the rivers should be closed down.

Apêndice C: Atividades Extracurriculares

Brettspiel- O Tabuleiro Humano

Start: Hier beginnt die Reise. Jeder Spieler startet im Spielfeld „**Start**“. Jeder Spieler würfelt. Wer als erster eine 6 würfelt fängt an.

Feld 1: Der Spieler muss einen Schritt zurückgehen.

Feld 2: Der Spieler darf nochmal würfeln.

Feld 3: Der Spieler darf eine Runde nicht spielen.

Feld 4: Der Spieler muss eine Frage beantworten.

Feld 5: Der Spieler darf zwei Schritte nach vorne gehen.

Feld 6: Der Spieler muss zurück zum Anfang gehen.

Feld 7: Der Spieler stellt einem anderen Spieler eine Frage. Wenn dieser Spieler richtig antwortet, bleibt er auf seinem Platz, wenn nicht, müssen er 1 Schritt zurück gehen.

Feld 8: Der Spieler rückt auf Feld 15 vor.

Feld 9: Der Spieler darf nochmal würfeln.

Feld 10: Der Spieler muss eine Runde ausruhen.

Feld 11: Der Spieler muss 3 Fragen beantworten. Wenn der Spieler eine Frage falsch beantwortet, dann geht er einen Schritt zurück, wenn er alles richtig sagt, dann geht er 3 Schritte nach vorne.

Feld 12: Der Spieler muss seinen Platz mit einem anderen Spieler tauschen.

Feld 13: Der Spieler muss eine Frage *ohne Hilfe* beantworten.

Feld 14: Der Spieler darf nochmal würfeln.

Feld 15: Der Spieler muss 1 Fragen *ohne Hilfe* beantworten.

Feld 16: Der Spieler kann einen Schritt nach vorne gehen.

Feld 17: Der Spieler muss dem Gegner eine Frage stellen.

Feld 18: Der Spieler wählt einen Spieler, der 2 Felder zurückgehen muss.

Feld 19: Der Spieler muss einen Schritt zurück gehen.

Feld 20: Der Spieler darf eine Runde nicht spielen.

Feld 21: Der Spieler tauscht mit einem Teilnehmer seiner Gruppe den Platz.

Feld 33: Der Spieler muss 1 Frage beantworten.

Fragen, die die Schüler beantworten müssen für Brettspiel:

Wie lautet das Perfekt von essen? Antwort → hat gegessen

Wie lautet das Perfekt von laufen? Antwort → ist gelaufen

Wie lautet das Perfekt von "gehen"? Antwort → ist gegangen

Schreibe das Verb "spielen" im Perfekt. Antwort → hat gespielt

Wie lautet das Perfekt von "machen"? Antwort → hat gemacht

Schreibe das Verb "essen" im Perfekt. Antwort → hat gegessen

Wie lautet das Perfekt von "trinken"? Antwort → hat getrunken

Schreibe das Verb "sehen" im Perfekt. Antwort → hat gesehen

Wie lautet das Perfekt von "sprechen"? Antwort → hat gesprochen

Schreibe das Verb "lesen" im Perfekt. Antwort → hat gelesen

Wie lautet das Perfekt von "fahren"? Antwort → ist gefahren

Schreibe das Verb "schlafen" im Perfekt. Antwort → hat geschlafen

Wie lautet das Perfekt von "kommen"? Antwort → ist gekommen

Schreibe das Verb "haben" im Perfekt. Antwort → hat gehabt

Wie lautet das Perfekt von "bleiben"? Antwort → ist geblieben

Schreibe das Verb "singen" im Perfekt. Antwort → hat gesungen

Wie lautet das Perfekt von "geben"? Antwort → hat gegeben

Schreibe das Verb "lernen" im Perfekt. Antwort → hat gelernt

Wie lautet das Perfekt von "nehmen"? Antwort → hat genommen

Schreibe das Verb "arbeiten" im Perfekt. Antwort → hat gearbeitet

Wie lautet das Perfekt von "verstehen"? Antwort → hat verstanden

Schreibe das Verb "fahren" im Perfekt. Antwort → ist gefahren

Was macht ein Arzt? Antwort → Er untersucht Patienten

Was macht ein Koch? Antwort → Er bereitet Speisen zu.

Was macht ein Lehrer? Antwort → Er korrigiert Klassenarbeiten.

Wer arbeitet in einer Autowerkstatt? Antwort → der Mechaniker.

Wer bringt Speisen und Getränke in einem Restaurant? Antwort → -r Kellner/-e Kellnerin

Wer arbeitet in einem Krankenhaus? Antwort → -r Arzt/ -e Ärztin; -r Krankenpfleger/-e Krankenschwester

Wer schneidet die Haare? Antwort → -r Frisör/-e Frisörin.

Wie ist das Wetter? Antwort → Es regnet.



Wie ist das Wetter? Antwort → Es schneit.



Was für ein Sternzeichen ist das? Antwort → -e Jungfrau.



Was für ein Sternzeichen ist das? Antwort → -e Waage.



Was für ein Sternzeichen ist das? Antwort → -e Zwillinge.



Wie sagt man „Agosto“ auf Deutsch? Antwort → -r August.

War Karl Marx ein Philosoph? Antwort → Ja

War Martin Luther ein Maler? Antwort → Nein

War Albert Einstein ein Wissenschaftler? Antwort → Ja

War Ludwig van Beethoven ein Komponist? Antwort → Ja

Nenne drei Körperteile → -r Bauch, -s Auge, -s Ohr, -r Kopf

Was tut ihm weh? Antwort → Seine Augen.



Was tut ihm weh? Antwort → Sein Fuß tut ihm weh.



Was ist das? Antwort → -r Stuhl



Was ist das? → -s Sofa



Was ist das? → -s Kissen,-e Kissen



Was ist das? Antwort → der Tisch



Was ist das? Antwort → -e Stehlampe



Was ist das? Antwort → -r Computer



Was ist das? Antwort → -r Papierkorb



Was ist das? Antwort → -s Bett



Was ist das? Antwort → -r Nachttisch



Was ist das? Antwort → -r Teppich



Was ist das? Antwort → -e Kommode



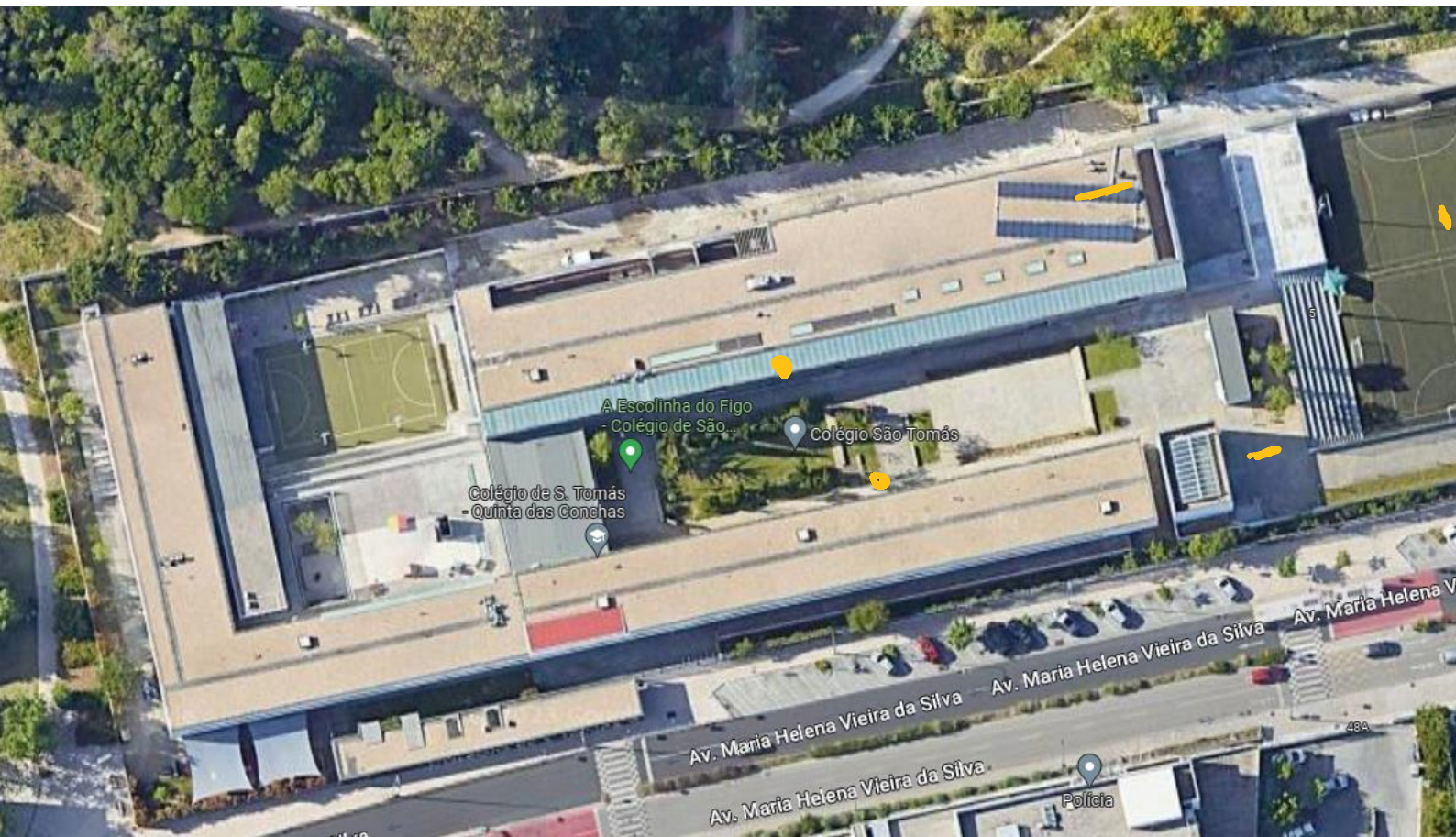
Was ist das? Antwort → -e Pflanze



Was ist das? Antwort → -r Fernseher



Die Eier suche



Hinweise:

Team 1:

Finde den Ort, wo man Musik und Theater macht.

Geh zu den Platz, wo man Tore schießt.

Finde den Ort, wo man in Ruhe arbeiten kann.

Geh zu den Platz, wo man Klassenarbeiten korrigiert.

Geh zu den Platz, wo die meisten Schüler und Lehrer essen.

Geh zu den Platz, wo ein Denkmal steht.

Team 2:

Geh zu den Platz, wo man Tore schießt.

Finde den Ort, wo man in Ruhe arbeiten kann.

Finde den Ort, wo man Musik und Theater macht.

Geh zu den Platz, wo die meisten Schüler und Lehrer essen.

Geh zu den Platz, wo man Klassenarbeiten korrigiert.

Geh zu den Platz, wo ein Denkmal steht.

Team 3:

Finde den Ort wo man in Ruhe arbeiten kann.

Finde den Ort, wo man Musik und Theater macht.

Geh zu den Platz, wo die meisten Schüler und Lehrer essen.

Geh zu den Platz, wo man Tore schießt.

Geh zu den Platz, wo man Klassenarbeiten korrigiert.

Geh zu den Platz, wo ein Denkmal steht.

Team 4:

Geh zu den Platz, wo die meisten Schüler und Lehrer essen.

Geh zu den Platz, wo man Klassenarbeiten korrigiert.

Finde den Ort, wo man Musik und Theater macht.

Finde den Ort,wo man in ruhe Arbeiten kann.

Geh zu den Platz, wo man Tore schießt.

Geh zu den Platz, wo ein Denkmal steht.

Qr code Theater raum:



Qr code Fußballplatz:



Qr Code Cantine:



Qr Code Jesus:



Apêndice D: Questionários

Questionário à introdução da gamificação

Caro Aluno(a),

Este questionário integra-se numa investigação a decorrer na Universidade Nova de Lisboa. Tem como finalidade recolher informações para investigar em que medida os jogos didáticos podem contribuir para o aperfeiçoamento das habilidades, da aprendizagem e da motivação dos alunos. A participação no questionário é voluntária e anónima. Não indiques em local algum o teu nome. Todas as respostas são estritamente confidenciais. É muito importante que respondas com toda a sinceridade e de forma o mais completa possível, pois disso depende o sucesso desta investigação.

Idade: _____

Género: _____

Ano de escolaridade: _____

1. Achas que os professores têm transmitido com clareza a matéria?

- a. Muito bem
- b. Normal
- c. Nada bem

2. Com que frequência perdes o teu foco durante a aula?

- a. Frequentemente
- b. Raramente
- c. Sempre

3. Achas que os professores procuram manter os alunos motivados, empenhados e ativos?

- a. Sim
- b. Às vezes
- c. Não

4. Tens te sentido motivado nas aulas?

- a. Sim
- b. Não

5. Sentes-te intimidado pelos teus colegas ao fazer perguntas ao professor sobre a matéria?

- a. Sim
- b. Não

6. Os materiais utilizados pelo professor tem tido efeito na tua aprendizagem?

- a. Sim
- b. Sim, mas preciso de mais materiais.
- c. Não.

7. Achas que os professores utilizam as novas tecnologias frequentemente?

- a. Sim
- b. Podiam utilizar mais

8. Em geral, estás satisfeito com os professores e os seus métodos de ensino?

- a. Bastante satisfeito
- b. Satisfeito
- c. Insatisfeito
- d. Bastante insatisfeito

9. Gostas de jogar jogos?

- a. Sim
- b. Não

10. Sentes-te interessado(a) em aprender uma língua estrangeira através de jogos didáticos?

- a. Muito interessado
- b. Interessado
- c. Não interessado

11. Que elementos de jogos achas que seriam mais vantajosos para aprender uma língua estrangeira? (podes escolher mais que uma opção)

- a. Pontos
- b. Tabelas de classificação
- c. Recompensas
- d. Outro

12. O que achas de haver competição na sala de aula?

- a. Gosto bastante.
- b. Gosto
- c. Não gosto
- d. Não me faz diferença

13. O que achas de usar aplicações digitais, como o *Kahoot* e outras aplicações digitais, para aprender uma língua estrangeira?

- a. Gosto.
- b. Não gosto.
- c. Prefiro usar o livro.

14. Achas que os jogos didáticos podem ser um método eficaz para a tua aprendizagem?

- a. Sim.
- b. Talvez.
- c. Não.

15. Achas que os jogos podem ajudar-te a desenvolver as tuas competências
(Compreensão escrita e oral, Expressão escrita e oral, Gramática e Vocabulário)?

- a. Sim
- b. Talvez
- c. Não

Muito obrigado!

Questionário após a introdução da gamificação

Caro Aluno(a),

Este questionário integra-se numa investigação a decorrer na Universidade Nova de Lisboa. Tem como finalidade recolher informações para investigar em que medida os jogos didáticos podem contribuir para a melhoria das habilidades, da aprendizagem e da motivação dos alunos. A participação no questionário é voluntária e anónima. Não indiques em local algum o teu nome. Todas as respostas são estritamente confidenciais. É muito importante que respondas com toda a sinceridade e de forma o mais completa possível, pois disso depende o sucesso desta investigação.

Idade: _____

Género: _____

Ano de escolaridade: _____

1. Gostaste de ter jogos incluídos na tua aprendizagem?

- a. Sim
- b. Não

2. Achas que os jogos didáticos utilizados na sala de aula foram úteis para a tua aprendizagem?

- a. Sim
- b. Não

3. Os jogos como o *Kahoot* deixa-te mais motivado?

- a. Sim
- b. Não

4. Achas que os *Kahoots* tiveram algum efeito na tua aprendizagem?

- a. Sim
- b. Não

5. O *Kahoot* foi uma mais-valia para o teste?

- a. Sim
- b. Não

6. Achas que os jogos contribuem para uma dinâmica melhor na sala de aula?

- a. Sim.
- b. Não.

7. O espírito competitivo fez-te manter mais concentrado e motivado?

- a. Sim
- b. Não

8. As recompensas fazem com que estejas mais motivado para aprender?

- a. Sim
- b. Não

9. Se fizéssemos estes jogos didáticos todas as aulas, achas que o teu foco durante a aula melhoraria?

- a. Sim
- b. Não

10. Sentiste-te mais integrado na turma com os jogos?

- a. Sim
- b. Não

Muito obrigado!

Worksheet 1 (Game)

Rules:

- No shouting or screaming when finishing the exercise.
- When finished, please raise your hand.
- Try to fill in as many blanks as you can within 5 minutes.
- You will be competing against your colleague, so the first person to correctly fill in all the blanks wins!
- Prizes will be awarded during the break.

Instructions:

Fill in the **blank** with the correct article (a, an, or the) where necessary – or leave it blank!

1. _____ modern life is stressful.
2. What's _____ capital of your country?
3. _____ doctor earns more than _____ teacher.
4. Do you know who invented _____ computer?
5. Have you seen _____ newspaper? I can't find it anywhere.
6. Is this _____ first time you've stayed at _____ Hilton?
7. Several million visitors _____ year are attracted to _____ ski slopes of _____ Alps.
8. I'll meet you outside _____ post office. I'll be there in _____ quarter of _____ hour.
9. In my opinion _____ education should be free.
10. _____ education I got at _____ school was excellent.
11. In some cities, _____ cars have been banned from the centre.
12. I went to _____ Buckingham Palace today. It was great.

1. the, the, --, a;
2. --
3. --, the;
4. the;
5. the, -- ;
6. -- , the;
7. an;
8. the;
9. --, the;
10. -- ;
11. the;
12. the, the, the, --

Worksheet 2 (Game)

Rules:

- No shouting or screaming when finishing the exercise.
- When finished, please raise your hand.
- Try to fill in as many blanks as you can within 5 minutes.
- You will be competing against your colleague, so the first person to correctly fill in all the blanks wins!
- Prizes will be awarded during the break.

Instructions:

Fill in the **blank** with the correct article (a, an, or the) where necessary – or leave it blank!

1. I took _____ train to London and then _____ underground to _____ Victoria Station.
2. Would you like to come with us to see _____ Titanic at the cinema tomorrow?
3. _____ Mount Everest is the highest mountain in _____ world.
4. We lived in _____ Netherlands before moving here.
5. If you ever go to London you must see _____ Tower of London and _____ Tate Gallery.
6. She lives in _____ England, which is part of _____ UK.
7. He should have called me _____ hour ago.
8. They visited grandmother in _____ hospital.
9. _____ history is an interesting subject, but what I like most is _____ history of the United States.
10. The Browns often watch _____ television in the evening.
11. Munich lies in _____ south of Germany.
12. Is _____ Nile or _____ Amazon _____ longest river on _____ earth?

1. -- ;
2. the;
3. A, a;
4. the;
5. the;
6. the, the;
7. a, the, the;
8. the, a, an;
9. -- ;
10. The, -- ;
11. -- ;
12. -- ;

Apêndice E: Atividades gamificadas realizadas



Great Expectations-8°A

Who is the protagonist of Great Expectations?



10

▲ Miss Havisham	◆ Joe
● Pip	■ Estella

Why is Pip called Pip?



11

▲ It's a nickname given to him by his sister, Mrs. Joe.	◆ It's a name he gives himself because he likes the sound of it.
● It's a name that his friends give him because he is small and thin.	■ He called himself Pip because he couldn't say long words.

1 - Quiz

Who is the protagonist of Great Expectations?



20 seg.

2 - Quiz

Why is Pip called Pip?



20 seg.

3 - Quiz

Where did Pip first meet the convict?



20 seg.

4 - Quiz

What does Pip steal from his sister to give to the convict?



20 seg.

5 - Quiz

What did Pip fill Brandy with?



20 seg.

6 - Quiz

Who does Pip live with?



20 seg.

7 - Verdadeiro ou falso

Joe was mad when the prisoner admitted to eating their pie.



20 seg.

8 - Quiz

Why didn't Joe go to school?



20 seg.

9 - Quiz	
What does haughty mean?	 20 seg.
 arrogant.	✓
 Feeling worried or anxious	✗
 Being friendly or sociable.	✗
 modest.	✗
10 - Quiz	
What is Miss Havisham's house called?	 20 seg.
12 - Quiz	
Why did Estella let Pip kiss her?	 20 seg.
13 - Quiz	
Why is Pip unhappy about becoming a blacksmith?	 20 seg.
14 - Quiz	
How much did Ms Havisham give to Joe?	 20 seg.
15 - Quiz	
Why did Ms Havisham give money to Joe?	 20 seg.
16 - Quiz	
What happened to Ms Joe?	 20 seg.
17 - Quiz	
What was the motive behind Biddy coming to live with Ms Joe and Joe?	 20 seg.
18 - Quiz	
Why did Pip move to London?	 20 seg.



Deutsch 8° Klasse

1 - Quiz

Was ist das?



Der Ellbogen



Der Arm



Die Hand



Der Bauch



2 - Quiz

Was ist das?



3 - Quiz

Was ist das?



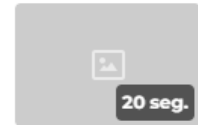
4 - Quiz

Was für ein Arzt ist das?



5 - Quiz

Das Perfekt von malen ist...



6 - Quiz

Was tut Michael weh?



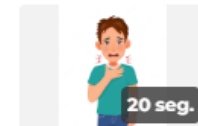
7 - Quiz

Welche Krankheit passt zu diesen Medikament?



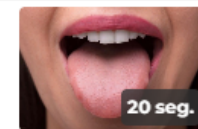
8 - Quiz

Was tut ihm weh?



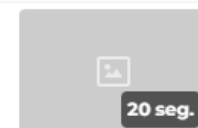
9 - Quiz

Was ist das?



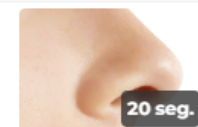
10 - Quiz

Warum treibst du Sport?



11 - Quiz

Was kann man mit der Nase machen?

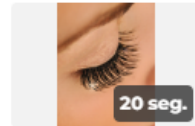


12 - Quiz

Was tut ihm weh?



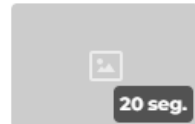
13 - Verdadeiro ou falso
Sind das die Wimpern?



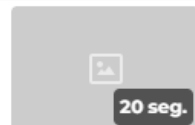
14 - Verdadeiro ou falso
Hat der Mann eine Grippe?



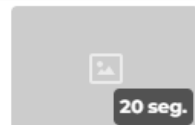
15 - Quiz
Letztes Mal _____ wir zu Fuß _____.



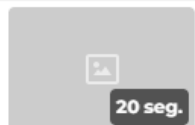
16 - Quiz
Wir _____ 10 Kilometer gelaufen.



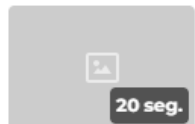
17 - Quiz
Lena _____ schon zur Schule _____.



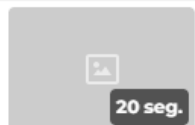
18 - Quiz
Wir _____ eine Stunde lang _____.



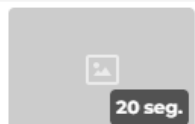
19 - Verdadeiro ou falso
Das Perfekt von essen ist *gegessen*.



20 - Verdadeiro ou falso
Das Perfekt von laufen ist gelaufen.



21 - Verdadeiro ou falso
Das Perfekt von sehen ist *gesehen*.



22 - Verdadeiro ou falso
Das Perfekt von besuchen ist *besucht*.



23 - Quiz

Was ist korrekt? Das Perfekt von spielen ist ...



20 seg.

24 - Quiz

Was ist korrekt? Das Perfekt von rennen ist ...



20 seg.

25 - Quiz

Was ist korrekt? Das Perfekt von lernen ist ...



20 seg.

26 - Quiz

Ich ____ 10km ____.



20 seg.

27 - Quiz

Ich ____ eine Pizza ____



20 seg.

28 - Quiz

Ich ____ gestern zuhause ____.



20 seg.



Deutsch 9° Klasse

1 - Quiz

Was ist Rolf von Beruf?



Er ist Bäcker.



Er ist Kellner.



Er ist Arzt.



Er ist Gärtner.



2 - Quiz

Was sind die Frauen von Beruf?



3 - Quiz

Was passt zusammen?



4 - Quiz

Was ist das für ein Sternzeichen?



5 - Quiz

Was ist das für ein Sternzeichen?



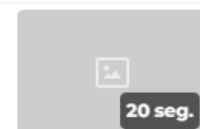
6 - Quiz

Was ist das für ein Sternzeichen?



7 - Quiz

Was ist korrekt?



8 - Quiz Was braucht man, wenn es regnet?	 20 seg.
9 - Quiz Was macht ein Arzt?	 20 seg.
10 - Quiz Wo arbeitet ein Koch?	 20 seg.
11 - Quiz Was möchte das Mädchen werden?	 30 seg.
12 - Quiz Wie nennt man das?	 20 seg.
13 - Verdadeiro ou falso Der Mann arbeitet bei der Fima Nemo und ist Kaufmann von Beruf.	 20 seg.
14 - Quiz Was macht ein Bäcker?	 20 seg.
15 - Quiz Wo arbeitet ein Lehrer?	 20 seg.
16 - Quiz Was ist ein Reiseleiter?	 20 seg.
17 - Quiz _____ machst du Urlaub?	 20 seg.

18 - Quiz

_____ fährst du im Sommer?



20 seg.

19 - Quiz

_____ warst du letztes Jahr?



20 seg.

20 - Verdadeiro ou falso

Das Perfekt von laufen ist gelaufen.



20 seg.

21 - Verdadeiro ou falso

Das Perfekt von suchen ist gesuchen.



20 seg.

22 - Verdadeiro ou falso

Das Perfekt von finden ist gefunden.



20 seg.



Possessivartikel

1 - Quiz

Er arbeitet beim Fernsehen und liebt _____ Beruf sehr.



20 seg.



sein



seinen



seiner



seinem



2 - Quiz

_____ Sohn Frank ist 14 Jahre alt.



20 seg.

3 - Quiz

Ist Bernd _____ Freund?



20 seg.

4 - Quiz

Sie hat _____ Kind ein schönes Buch gekauft.



20 seg.

5 - Quiz

Letztes Wochenende war ich mit _____ Freundin im Schwimmbad.



20 seg.

6 - Quiz

Wir haben im Moment viel Stress auf _____ Arbeit.



20 seg.

7 - Quiz

Michael mag Sport. _____Lieblingssport ist Fußball.



20 seg.

8 - Quiz

Nachmittags gehen die Kinder immer mit _____ Hunden spazieren.



20 seg.

9 - Quiz

Habt ihr _____ Hausaufgaben gemacht?



20 seg.

10 - Quiz

Die Tochter hat ein schönes Bild für _____ Vater gemalt.



20 seg.



1984- 9°A

1 - Quiz

What is the slogan of the Inner Party?



20 seg.



War is Peace; Slavery is Freedom; Ignorance is Strength



War is Peace; Freedom is Slavery; Ignorance is Strength



Cooperation is Peace; Diversity is Freedom; Knowledge is Power



Silence is Truth; Conformity is Freedom; Ignorance is Bliss



2 - Quiz

What is the name of the device used by the ruling party to monitor the citizens?



10 seg.

3 - Quiz What is the protagonist's name in "1984"?	 10 seg.
4 - Quiz What is the name of the propaganda film that Winston watches at work?	 20 seg.
5 - Quiz Who is Winston's coworker who is described as having a "vivid, passionate face"?	 20 seg.
6 - Quiz What is the name of the government agency that Winston works for?	 10 seg.
7 - Quiz How does the two-minute hate work?	 20 seg.
8 - Quiz What device does the Party use to destroy evidence of the past?	 20 seg.
9 - Quiz Comrade Ogilvy was...	 20 seg.
10 - Quiz What crime does Winston commit?	 10 seg.
11 - Quiz Where does Winston Smith live?	 10 seg.
12 - Quiz Who does Winston help fix the plumbing?	 10 seg.

13 - Quiz Why did Mr Parson's daughter follow a man?	 20 seg.
14 - Quiz What is thoughtcrime?	 20 seg.
15 - Quiz What is the party called?	 10 seg.
16 - Quiz What is Winston's job?	 20 seg.
17 - Quiz How is the past controlled?	 20 seg.
18 - Quiz What is the four ministries' name in Newspeak?	 10 seg.
19 - Quiz The Thought Police is a group...	 20 seg.



1984- Chapters 7-12

1 - Quiz

How did Winston feel after receiving the note from the dark-haired woman?



20 seg.



Shocked and nervous.



Traumatized and confused.



Relieved and grateful.



Suspicious and happy.



2 - Quiz

Why does Winston describe that Week after receiving the note as a "bad dream"?



20 seg.

3 - Quiz

Why can't Winston and Julia be seen together?



20 seg.

4 - Quiz

Why does Winston ask Julia if she still loves him after looking at him?



20 seg.

5 - Quiz

What was the first impression that Winston had of Julia before receiving the note?



20 seg.

6 - Quiz

Why was Julia's chocolate different?



20 seg.

7 - Quiz

How does Winston feel when Julia talks about the Party?



20 seg.

8 - Quiz Why can't Winston get a divorce from his wife Katherine?	 20 seg.
9 - Quiz What is Julia's aim in life?	 20 seg.
10 - Quiz How did Mr Charrington feel after knowing that Winston was going to bring a woman with him to the room?	 20 seg.
11 - Quiz Winston says that it is the first time that he has seen a Party member with make-up and...	 20 seg.
12 - Quiz What does Winston describe as being 'the most horrible things in the world'?	 20 seg.
13 - Quiz Who had supposedly become an unperson?	 20 seg.
14 - Quiz Why is Winston healthier?	 20 seg.
15 - Quiz How does Julia react when Winston tells her about all the lies that the Party has fabricated?	 20 seg.
16 - Verdadeiro ou falso O'Brien and Winston shared a thoughtcrime.	 20 seg.
17 - Quiz Which edition of the Newspeak dictionary is Winston using in the Records Department?	 20 seg.

18 - Quiz

Why does Winston blame himself for his Mother and sister's disappearance?



20 seg.

19 - Quiz

How does Winston describe the Party people?



20 seg.

20 - Quiz

What aren't Winston and Julia prepared to do?



20 seg.

21 - Quiz

What does O'Brien give to Winston?



20 seg.

Memory

Memory Spiel

	der Zahnarzt die Zahnärztin		der Polizist die Polizistin
	der Student die Studentin		der Krankenpfleger die Krankenpflegerin/ die Krankenschwester
	der Programmierer die Programmiererin		der Automechaniker die Automechanikerin
	der Landwirt die Landwirtin		der Fußballspieler die Fußballspielerin
	die Hausfrau		der Musiker die Musikerin
	der Koch die Köchin		der Schriftsteller die Schriftstellerin

Memory Spiel

	der Arzt die Ärztin		der Polizist die Polizistin
	der Musiker die Musikerin		der Krankenpfleger die Krankenschwester
	der Koch die Köchin		der Mechaniker die Mechanikerin
	der Ingenieur die Ingenieurin		der Informatiker die Informatikerin
	der Sekretär die Sekretärin		der Lehrer die Lehrerin
	der Kellner die Kellnerin		der Bäcker die Bäckerin

Quem quer ser milionário?



1



2

*



3

*



4

*



5

*



6

*



7

*