

MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

A gamificação como uma potencial estratégia motivadora no processo de ensino-aprendizagem do Português

Margarida Silva e Sá de Lemos Pinto

M

2023



Margarida Silva e Sá de Lemos Pinto

A gamificação como uma potencial estratégia motivadora no processo de ensino-aprendizagem do Português

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Isabel Margarida Duarte

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2023

Margarida Silva e Sá de Lemos Pinto

A gamificação como uma potencial estratégia motivadora no processo de ensino-aprendizagem do Português

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Isabel Margarida Duarte

Membros do Júri

Presidente:

Vogais:

À memória da minha querida avó Alda, que me deixou a meio desta aventura, mas que, certamente me tem acompanhado de uma outra forma. A Ela, que me ensinou tanto, e mesmo esse tanto, fica a parecer tão pouco agora. A Ela, que se sentava ao meu lado a ver-me estudar e que torcia por mim em todos os exames que tinha. A ela, que era as palavras Força e Amor, na sua plenitude. A Ela, que as era, e será. Sempre.

Sumário

Declaração de honra	5
Agradecimentos.....	6
Resumo	8
Abstract	9
Índice de Figuras	10
Índice de Tabelas	11
Índice de Gráficos	12
Lista de abreviaturas e siglas	13
Introdução	14
1. Behind the games- Enquadramento teórico	19
1.1. O papel da motivação no ensino	19
1.2. O que é a gamificação?	25
1.3. Será importante gamificar?	33
2. Let's start the game!	39
2.1. Playground 1	39
2.1.1. The players- Team 9	40
3. Game Over? Try again!	46
3.1. Playground 2	46
3.1.1. The players- Team 11	47
4. Gameplay	51
4.1. Unlock the secret: <i>Escape Room- Os Maias</i>	54
4.2. Kahoot!	56
4.3. Quem quer ser milionário	59
4.4. Trivial 9	61
5. Resultados	65
Considerações finais	79
Referências bibliográficas	85
Anexos.....	93
Anexo 1	93
Anexo 2.....	97
Anexo 3.....	99
Anexo 4.....	107

Anexo 5.....	113
Anexo 6.....	114
Anexo 7.....	115
Anexo 8.....	117

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 16 de setembro de 2023

Margarida Silva e Sá de Lemos Pinto

Agradecimentos

É neste desafio chamado vida, repleta de momentos altos e baixos, incertezas e alegrias, que se vão cruzando connosco as várias pessoas, responsáveis em parte, pela nossa caminhada e, em particular, pela concretização deste trabalho. É a elas que dedico este projeto e o meu mais sincero agradecimento.

À Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, minha Professora ao longo da Licenciatura e, agora, minha Orientadora no Mestrado, quero expressar o meu maior agradecimento por toda a sua dedicação, cuidado e entrega ao longo de todo este período. Pelas palavras sempre amigas, de força e encorajamento, mesmo quando tudo nos parecia sem solução.

À Professora Paula Gomes, minha Orientadora de Estágio na Escola Leonardo Coimbra, a quem estou muito grata por toda a simpatia e carinho desde o primeiro dia em que nos viu. Agradeço-lhe também, por ter aceite este desafio, mesmo com todas as adversidades por que estava a passar.

À Professora Olinda Magalhães, minha Orientadora de Estágio na Escola Filipa de Vilhena, por nos ter acolhido tão amavelmente, ainda que tão em cima da hora e num curto período de tempo. Por toda a sua constante simpatia e inteira disponibilidade, o meu muito obrigada.

À Professora Doutora Sofia Araújo, minha Supervisora, por todas as suas pertinentes e fundamentais observações, e por toda a disponibilidade prestada.

À Filipa e à Marta, minhas colegas de casa, com as quais partilhei estes 5 anos de muitas alegrias e algumas lágrimas. Por serem uma segunda família, nesta que é, uma desafiante, e por vezes solitária, caminhada.

À Catarina e à Inês, minhas colegas de curso, pela amizade, carinho e entreaajuda ao longo destes anos.

À Edite, por ter sido mais do que amiga, uma segunda mãe. Por todo o seu carinho e ternura para comigo, o meu mais sincero e grato obrigada.

À Lara (a quem eu carinhosamente chamo de Berta) e à Tânia, por serem alegria e companheirismo durante tantos anos.

Às minhas Bárbaras, amigas de infância, pela leal, duradoura e maluca amizade.

À Bruna, minha amiga de todas as horas, por ser, inquestionavelmente um enorme apoio na minha vida. Obrigada por me teres dado uma sobrinha e uma afilhada tão lindas!

À minha família, no geral, que é a coisa que mais amo no mundo.

À minha mãe, Emília, por ser colo e força quando o mundo parece desabar. Por ser de uma grandeza e bondade enorme e me ter passado todos esses preciosos valores ao longo da vida.

Ao meu pai, António, por ser permanentemente o meu backoffice e acreditar sempre que tudo a que me proponho é exequível. Por me ajudar a tornar possível a minha outra paixão, ainda que isso envolva poucas horas de sono. Por me transmitir, desde pequenina, a frase que levarei sempre comigo: “Dá sempre o melhor de ti”.

À Lua e à Summer, as minhas cadelas, pelo amor infinito e sempre presente nas horas difíceis.

Ao Jaime, por todo o apoio incondicional, carinho e companheirismo. Pelo amor e paciência sempre que me vou abaixo. Obrigada por seres o meu porto-seguro.

Resumo

O presente relatório tange ao estudo da gamificação e a todo o seu potencial enquanto possível estratégia motivacional no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Esta investigação-ação foi concebida ao longo do ano letivo de 2021-2022, na Escola Básica e Secundária Leonardo Coimbra Filho (EBSLCF) e na Escola Secundária Filipa de Vilhena (ESFV), no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional (IPP), enquadrada no Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Considerando a imprescindibilidade da motivação em todas as fases do processo de ensino-aprendizagem, revela-se crucial e até mesmo mandatária, a construção de estratégias capazes de suscitar o interesse dos discentes pelos conteúdos lecionados, concretamente, os gramaticais. Nesse sentido, após uma análise dos dados recolhidos no período de observação direta da turma e dos registos no diário da investigadora, foi pensado, desenhado e elaborado um conjunto de jogos pedagógico-didáticos em conformidade com as respetivas aulas gamificadas, que proporcionassem aos discentes um ambiente dinâmico e envolvente de aprendizagem, originando, consequentemente, um aumento da sua motivação.

Por forma a averiguar a eficácia e utilidade desta estratégia na aprendizagem do português, foram analisados os resultados obtidos nos inquéritos por questionário, e, através deles, conseguimos corroborar a opinião prévia sobre a temática em estudo; os discentes confirmaram, na sua maioria, que a implementação de recursos gamificados na sala de aula constitui um incentivo à melhoria na aprendizagem e à participação oral nas aulas, bem como um incremento à sua motivação.

Palavras-chave: gamificação, motivação, ensino-aprendizagem do português, gramática

Abstract

This report concerns the study of gamification and its full potential as a possible motivational strategy in the teaching-learning process of the Portuguese language. This action-research was conceived throughout the 2021-2022 school year, at Escola Básica e Secundária Leonardo Coimbra Filho (EBSLCF) and Escola Secundária Filipa de Vilhena (ESFV), within the scope of the curricular unit of Initiation to Professional Practice (IPP), part of the Master's Degree in Teaching Portuguese in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, at the Faculty of Letters of the University of Porto.

Considering the indispensability of motivation at all stages of the teaching-learning process, the formulation of strategies capable of arousing students' interest in the content taught is crucial and even mandatory. In this sense, after analyzing the data collected during the period of direct observation of the class and the researcher's diary records, a set of pedagogical and didactic games were conceived, designed and elaborated in accordance with the respective gamified classes, which would provide students with a dynamic and involving environment of learning, resulting, consequently, in an increase of their motivation.

In order to verify the effectiveness and usefulness of this strategy in learning Portuguese, the results obtained in the questionnaire surveys were analyzed, and, through them, we were able to corroborate the theme under study; most students revealed that the implementation of gamified resources in the classroom improves learning and oral participation in classes, as well as an increase in their motivation.

Key-words: gamification, motivation, teaching-learning Portuguese, grammar

Índice de Figuras

FIGURA 1 – FASES DA APRENDIZAGEM POR OBSERVAÇÃO.....	31
FIGURA 2 – ESPIRAL DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	52
FIGURA 3 – DO PROBLEMA À SOLUÇÃO.....	53
FIGURA 4 – EXEMPLIFICAÇÃO DO CENÁRIO DE JOGO KAHOOT.....	58
FIGURA 5 – EXEMPLIFICAÇÃO DO CENÁRIO DO JOGO QUEM QUER SER MILIONÁRIO SOBRE UM POEMA DE CESÁRIO VERDE.....	60
FIGURA 6 – JOGO TRIVIAL 9.....	62

Índice de Tabelas

TABELA 1 – EXEMPLOS DE RECOMPENSAS E PRIVILÉGIOS AO SERVIÇO DO PROFESSOR.....	24
TABELA 2- INFORMAÇÕES COMPORTAMENTAIS REFERENTES À TURMA 9.ºA.....	42
TABELA 3- INFORMAÇÕES COMPORTAMENTAIS REFERENTES À TURMA 9.ºB.....	44
TABELA 4- INFORMAÇÕES COMPORTAMENTAIS REFERENTES À TURMA 11.ºG.....	48
TABELA 5- INFORMAÇÕES COMPORTAMENTAIS REFERENTES À TURMA 11.ºH.....	50
TABELA 6- GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO ÀS AULAS DE PORTUGUÊS.....	67
TABELA 7- PERFORMANCE GERAL E DETALHADA DA TURMA.....	68

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – PERCEÇÃO DO GOSTO PELAS AULAS DE PORTUGUÊS.....	43
GRÁFICO 2 – PREFERÊNCIA DOS DOMÍNIOS DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS.....	66
GRÁFICO 3 – SUGESTÕES DE MUDANÇA PARA AS AULAS DE PORTUGUÊS.....	67
GRÁFICO 4 – PERFORMANCE GERAL E DETALHADA DA TURMA.....	68
GRÁFICO 5 – RESPOSTAS AO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO 11.ºG.....	69
GRÁFICO 6 – RESPOSTA À PERGUNTA 1 DO QUESTIONÁRIO 11.ºG.....	70
GRÁFICO 7 – RESPOSTA À PERGUNTA 4 DO QUESTIONÁRIO 11.ºG.....	70
GRÁFICO 8 – RESPOSTA À PERGUNTA 9 DO QUESTIONÁRIO 11.ºG.....	70
GRÁFICO 9 – RESPOSTA À PERGUNTA 10 DO QUESTIONÁRIO 11.ºG.....	70
GRÁFICO 10 – RESPOSTA À PERGUNTA 2 DO QUESTIONÁRIO 11.ºG.....	71
GRÁFICO 11 – RESPOSTA À PERGUNTA 8 DOS QUESTIONÁRIO 11.ºG.....	72
GRÁFICO 12 – RESPOSTA À PERGUNTA 6 DOS QUESTIONÁRIO 11.ºG.....	73
GRÁFICO 13 – RESPOSTAS AO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO 11.ºH.....	73
GRÁFICO 14 – RESPOSTA À PERGUNTA 1 DO QUESTIONÁRIO 11.ºH.....	74
GRÁFICO 15 – RESPOSTA À PERGUNTA 3 DO QUESTIONÁRIO 11.ºH.....	74
GRÁFICO 16 – RESPOSTA À PERGUNTA 4 DO QUESTIONÁRIO 11.ºH.....	74
GRÁFICO 17 – RESPOSTA À PERGUNTA 6 DO QUESTIONÁRIO 11.ºH.....	74
GRÁFICO 18 – RESPOSTA À PERGUNTA 9 DO QUESTIONÁRIO 11.ºH.....	75
GRÁFICO 19 – RESPOSTA À PERGUNTA 10 DO QUESTIONÁRIO 11.ºH.....	75
GRÁFICO 20 – RESPOSTA À PERGUNTA 2 DO QUESTIONÁRIO 11.ºH.....	75
GRÁFICO 21 – RESPOSTA À PERGUNTA 8 DO QUESTIONÁRIO 11.ºH.....	75
GRÁFICO 22 – RESPOSTA À PERGUNTA 5 DO QUESTIONÁRIO 11.ºH.....	76
GRÁFICO 23 – RESPOSTA À PERGUNTA 7 DO QUESTIONÁRIO 11.ºH.....	76
GRÁFICO 24 – JOGO FAVORITO 11.ºG.....	77
GRÁFICO 25 – JOGO FAVORITO 11.ºH.....	77

Lista de abreviaturas e siglas

IPP	INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL
EBSLCF	ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA LEONARDO COIMBRA FILHO
ESFV	ESCOLA SECUNDÁRIA FILIPA DE VILHENA
DGE	DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO
A.H	AGRUPAMENTO HABITACIONAL
E.E	ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO
TEIP	TERRITÓRIOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA
GAAF	GABINETE DE APOIO AOS ALUNOS E À FAMÍLIA
CPCJ	COMISSÃO DE PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS

Introdução

O presente relatório versa sobre a gamificação como uma possível estratégia motivadora no processo de ensino-aprendizagem do Português, bem como todo o projeto de investigação-ação desenvolvido ao longo do ano letivo de 2020-2022, durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) que decorreu na Escola Básica e Secundária Leonardo Coimbra Filho (EBSLCF) e na Escola Secundária Filipa de Vilhena (ESFV). Este estudo foi concebido no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional (IPP) e conclui assim o meu percurso académico enquanto estudante no Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

No início do ano letivo, foi agendada uma reunião inicial com a professora orientadora cooperante da Escola Básica e Secundária Leonardo Coimbra Filho, na qual me deparei com um universo escolar distinto e heterogéneo das ditas escolas públicas “comuns”. Apesar de a escolha deste estabelecimento de ensino ter sido feita por mim e nunca imposta por nenhum docente, era da minha parte desconhecido que esta escola se encontrava naquilo que a Direção Geral da Educação (DGE) intitula como Territórios de Intervenção Prioritária, e que por isso era caracterizada como sendo uma escola TEIP. Assim, com toda a informação facultada pela professora e mesmo ainda antes do contacto com as turmas, soube desde logo que o meu papel enquanto professora estagiária passaria por, mais do que ensinar, implementar nas minhas aulas algo novo e cativante, capaz de motivar os discentes e de os fazer gostar, pelo menos um bocadinho, do processo de aprendizagem. De que forma poderia a gamificação das aulas e a introdução de jogos didáticos incrementar a motivação e o interesse dos alunos? Foi a partir desta questão de investigação que nasce então a ideia de gamificar as aulas e trazer para o contexto educativo jogos pedagógico-didáticos relacionados com as temáticas literárias e gramaticais do ano escolar em questão - o nono ano. Apesar da reviravolta que se sucedeu, inesperadamente, ao fim de 4 meses da Iniciação à Prática Profissional, em que nos foi atribuída uma outra escola e turmas de anos escolares diferentes daquelas que nos tinham sido atribuídas inicialmente, após a observação de algumas aulas das recentes turmas de 11.º ano, a minha temática manteve-se, dado o

desinteresse e desânimo que os alunos frequentemente demonstravam no decorrer das suas aulas.

Tornava-se assim imperiosos delimitar/traçar alguns objetivos dada a vastidão do tema. Enquanto professora estagiária, o meu grande foco sempre foi, perante as características das turmas, aumentar a motivação dos discentes. Todavia, é natural que desse amplo objetivo se ramifiquem outros, resultando numa particularização, necessária, das restantes dificuldades da turma. Isto posto, pretendeu-se também, através das aulas gamificadas, incorporar os diferentes estilos de aprendizagem, dada a heterogeneidade dos alunos e dos seus ritmos de aprendizagem, para que com isso se conseguisse proporcionar um ambiente que viabilizasse o avanço da aprendizagem por parte dos discentes. Com esta intervenção, expectou-se um aumento na participação, quase nula, da turma e, de um modo global, a capacidade de despertar nos alunos o interesse para a aprendizagem dos conteúdos a lecionar.

Estruturalmente, este trabalho abarca cinco capítulos, dentro dos quais, os primeiros quatro se dividem em vários subcapítulos.

O primeiro capítulo, intitulado de *Behind the games- Enquadramento teórico*, ocupa-se da revisão da literatura, que visou fundamentar teoricamente as decisões pedagógico-didáticas concretizadas, *a posteriori*, no plano de ação, bem como delinear as inferências finais. No primeiro ponto, abordamos *O papel da motivação no ensino*, fazendo uma importantíssima distinção entre dois conceitos-chave: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca, que nos permitirá traçar as respetivas vantagens e desvantagens, que conduzirão, por fim, à problemática inicial - a sua aplicabilidade no ambiente escolar de aprendizagem. No ponto seguinte, elucidamos o conceito de gamificação, mais concretamente falaremos sobre a sua origem e as suas definições, segundo diversos autores. O último ponto indaga sobre a importância de gamificar, e de que forma poderá esta ser uma estratégia solucionadora para a falta de motivação dos discentes e mesmo de alguns docentes, que veem o seu método de ensino muitas vezes

condicionado¹ única e exclusivamente a um manual e a power points fornecidos pelas editoras.

O segundo capítulo – *Let's start the game* – diz respeito à contextualização pedagógico-didática da EBSLCF. Numa primeira instância, caracterizar-se-á a escola e o seu agrupamento, sendo que para isso minudenciou-se o contexto populacional circundante visto ser proveniente de vários bairros sociais desfavorecidos e denominou-se esta secção de *Playground 1*. Numa segunda instância, será realizada a descrição detalhada das turmas do 9.º ano, mais concretamente das turmas 9º. A e 9º. B, – *The Players - Team 9* – que seriam as com que iríamos trabalhar.

No terceiro capítulo, apelidado de *Game Over? Try again!*, desenrolar-se-á uma mudança repentina do natural decurso do estágio. Destarte, será apenas nesta fase que começará aquela que será considerada, verdadeiramente, a iniciação à prática profissional. Num primeiro momento, descrever-se-á a ESFV, desde as suas infraestruturas até à sua população operacional, assim como a comunidade escolar em geral. De seguida, serão apresentados os novos “jogadores”: *The players- Team 11*, que, curiosamente, eram todos do curso de Línguas e Humanidades. Para uma melhor compreensão desta população, realizar-se-á uma explanação do perfil comportamental de ambas as turmas, da sua situação socioeconómica e também uma abordagem geral dos seus resultados escolares, em termos de avaliação.

O quarto capítulo – *Gameplay* – é composto por quatro secções, cada uma delas destinada às respetivas aulas gamificadas e jogos desenvolvidos. É nesta secção que se diagnosticará, em minúcia, a problemática das turmas em foco e se determinará, portanto, o plano de ação e as metodologias utilizadas para o colocar em prática. Em primeiro lugar, abordar-se-á a aula gamificada correspondente à temática da obra *Os Maias*, com um jogo num formato de *Escape Room*. O seguinte subcapítulo referir-se-á à unidade de poesia contemporânea de Cesário Verde, que visou, sobretudo, dar a

¹ Entenda-se pela palavra “condicionado” que nos referimos ao facto de os docentes se limitarem, muitas das vezes, a usar os recursos (pré)-feitos que vêm conjuntamente com os manuais e não propriamente ao facto de estarem literalmente condicionados a estas ferramentas.

conhecer o referido autor e introduzir as suas obras aos discentes, a fim de que, no final da aula, procedêssemos ao nosso momento gamificado, através do jogo Kahoot, para a verificação e consolidação de conhecimentos. Ainda no mesmo âmbito poético, mas no subsequente ponto, particularizar-se-á, de entre todas as obras, um poema específico do autor. Este alicerçará dois grandes momentos da aula: a análise interpretativa e colaborativa do texto poético e o desafio final *Quem quer ser milionário*, no qual os alunos trabalharão questões gramaticais, como as funções sintáticas, as figuras de estilo, as orações coordenadas e subordinadas, e os recursos expressivos, tendo este jogo sempre como alicerce o poema estudado em aula. Por último, abordar-se-á o jogo *Trivial* 9. Inobstante este não tenha sido posto em prática devido a um infortúnio por parte da primeira professora orientadora cooperante, consideramos divulgá-lo dado o empenho aquando da sua realização, a abordagem criativa e lúdica que revela, a pertinência dos conteúdos abordados, bem como a sua adequação para os “jogadores” em questão e o meio envolvente. Relatar-se-á, com detalhe, toda a sua produção, desde o tabuleiro aos cartões, e passando também por toda a elaboração das perguntas concernentes às cinco categorias destacadas. No atinente a estas categorias, pretendeu-se que estas conseguissem englobar todas as temáticas do Português de nono ano, e por isso considerou-se conveniente dividi-las em cinco grandes temas: *Relações Semânticas*, *Funções Sintáticas*, *Literatura*, *Classe de Palavras* e *Morfossintaxe*, com o intuito de verificar os conhecimentos aprendidos durante as aulas e consolidá-los de forma motivadora.

No quinto capítulo, proceder-se-á a uma reflexão crítica dos resultados obtidos ao longo de todo o ciclo investigativo, através dos inquéritos por questionário, inerentes a dois grupos de alunos; por um lado, os alunos da EBSLCF e, por outro, com um maior aprofundamento, os alunos da ESFV. Relativamente ao primeiro grupo, o inquérito centrou-se, num primeiro momento, no interesse e predileção dos discentes quanto às aulas de Português e, num segundo momento, na verificação do patamar em que estes se encontrariam quanto aos conteúdos gramaticais, de modo a que se percebesse quais seriam, então, as suas maiores dificuldades. Os inquéritos do segundo grupo já tiveram outro enfoque - a utilização de recursos tecnológicos e jogos didáticos na sala de aula.

Destarte, conseguimos obter diversas opiniões quanto ao uso das tecnologias no ambiente escolar, bem como sobre a preferência dos discentes no que tange aos jogos elaborados nas aulas e até mesmo pequenas respostas abertas referentes áquilo que mais os motiva nas aulas.

Por último, concluir-se-á este relatório com uma parte destinada às considerações finais, na qual se dará resposta à questão de ponto de partida desta investigação-ação; apontar-se-ão também as limitações deste estudo, bem como algumas ideias e sugestões para uma investigação futura.

1. Behind the games- Enquadramento teórico

O presente capítulo tem como principal objetivo explicar e aprofundar alguns conhecimentos sobre a motivação e sobre a gamificação como uma possível estratégia motivadora para o contexto de sala de aula. Sabemos que tentar motivar um aluno não é tarefa fácil, todavia tentar motivar uma ou mais turmas é um processo ainda mais complexo e moroso, e depende de variadíssimos fatores sejam eles internos ou externos aos discentes. Podemos destacar, em particular três e porque são relevantes para este estudo - a diversidade dos estudantes, as estratégias educativas adotadas pelos docentes, e os materiais didáticos aplicados na sua prática profissional. Nesta sequência, numa primeira fase, tentar-se-á dilucidar sobre a noção de motivação e os diferentes tipos existentes, como a motivação intrínseca e a motivação extrínseca; posteriormente, definir-se-á o termo gamificação, uma vez que é um conceito basilar para a compreensão deste trabalho, e num último momento, refletir-se-á sobre a importância (ou não) de um ambiente gamificado, tanto para os discentes em particular, como para o ensino no geral.

Ainda que a base fundamental para este trabalho tenha sido a observação que fiz das turmas onde estagiei, é nos notáveis investigadores referidos ao longo do relatório que se alicerçou a realização do estudo em foco.

1.1. O papel da motivação no ensino

Nos dias de hoje, são cada vez mais os professores que se interrogam constantemente sobre o que fazer e como fazer, para que os alunos aprendam mais e melhor e de uma forma motivadora, dado que os índices de motivação escolar tendem a decair ano após ano², segundo a perceção que temos e o que podemos ler nos jornais e outros *media*. Ora, é certo que os jovens adolescentes de hoje em dia (e uma boa parte de adultos também) se interessam e desinteressam pelas coisas muito rapidamente,

² Esta impressão generalizada necessitaria de ser confirmada por um estudo empírico seguro.

vivem e procuram sempre o imediato, e o que hoje é divertido, amanhã já não interessa. Contudo, a falta de motivação escolar prende-se muitas vezes com a forma como alguns professores lecionam as suas aulas e a fraca adequação aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos seus alunos, ainda que, não queira com isto alegar uma culpa singular e inteiramente dos docentes, pois evidentemente não é só responsabilidade deles. Num mundo perfeito, os professores teriam uma carga horária compatível com o cumprimento do programa da disciplina concomitantemente com um ensino individualizado e adaptado a cada aluno; ora, como sabemos, tal não acontece, o que acaba por se refletir, tanto na motivação dos docentes como na dos discentes.

Mas afinal a que é que nos referimos quando falamos de *motivação*? A palavra *motivação* está relacionada etimologicamente com as palavras latinas *motivus* e *movere*, que significam *motivo* e *movimento*³, respetivamente.

Nos dicionários, encontramos também diversas definições para este conceito o que resulta numa pluralidade de opiniões, por vezes, não consensuais entre si. No dicionário online de *Oxford*, por exemplo, *motivação* aparece como sendo “the reason why somebody does something or behaves in a particular way”; por sua vez, no dicionário da *Porto Editora*, aparece como o “ato de despertar o interesse para algo”; e no dicionário *Léxico* é “aquilo que leva a agir”. Destarte, ainda que identifiquemos algumas diferenças nestas definições, conseguimos igualmente estabelecer uma ponte de conexão entre cada uma delas, ou seja, a *motivação* prende-se, tal como vimos anteriormente pela sua etimologia, com um *motivo*, e esse motivo é que será o desencadeador de uma ação em prol da realização e concretização pessoal. Tudo aquilo que fazemos, fazemos com um motivo subjacente.

No que concerne à *motivação* em contexto pedagógico, há que ter em mente que esta possui um papel importantíssimo na aprendizagem e no desempenho dos alunos (Lemos, 2005, p.194), e que sem ela nunca será alcançado o tão desejado sucesso

³ Do Latim *movere*: “deslocar, fazer mudar de lugar”; e *motivus*: “o que causa movimento, que leva coisas a se moverem”. MACHADO. J. P. (1952). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 2 tomos, Lisboa.

escolar. Assim, é indubitável que a intervenção do professor possui um papel fulcral para que se proporcionem meios e ambientes incentivantes e estimulantes ao processo de aprendizagem, dado que todos os discentes necessitam de motivação, intrínseca ou extrínseca, para conseguirem aquisição de conhecimentos e, consequentemente, resultados positivos. Importa por isso discernir entre motivação intrínseca e motivação extrínseca. De acordo com Lemos (2005, p. 207) a motivação intrínseca “aplica-se ao sistema motivacional que sustenta a actividade que é realizada com um fim em si mesma, pelas características inerentes à própria actividade”, o que, por outras palavras, se entende como sendo uma motivação interna, do próprio sujeito, e que está alicerçada na curiosidade e interesse pessoal pela tarefa. Segundo Thomas Armstrong (2016), uma possível estratégia para se aumentar este tipo de motivação seria fornecer opções para os trabalhos de casa, aumentando assim a possibilidade de escolha dos alunos quanto àquilo em que gostariam de se focar mais.

Studies (Patall, Cooper, & Wynn, 2010) suggest that when students are provided with homework options, they experience higher intrinsic motivation to do the work, feel more competent in completing the work, and perform better on tests based on the homework than do students who were not given homework options (Armstrong, 2016, p.41)

Uma outra tática que poderia ainda ser integrada nas escolas é aquilo a que o autor chama de “*Genius Hour*” - uma hora em que os alunos utilizam um determinado tempo para realizarem projetos pessoais. A título de exemplo, Armstrong (2016) refere que, numa escola em Michigan, os alunos estavam a usar o seu “genius time” para desenharem t-shirts, aperfeiçoarem competências musicais, escreverem livros, criarem documentários, aprenderem uma língua nova - mais especificamente Polaco - e muitos outros projetos (cf. p.46). Estas são, inquestionavelmente, algumas das experiências e métodos de que os adolescentes necessitam para que haja um maior desenvolvimento cerebral e consequentemente aumento da sua motivação intrínseca, dada a implícita conexão com as suas paixões individuais. Por outro lado, motivação extrínseca é descrita por Lemos (2005) como uma “actividade que é realizada tendo em vista algo exterior à actividade, como consequência ou um resultado” (p.207), isto é, a motivação do aluno

pode advir de prémios e recompensas, quer dos pais ou dos professores. Quem é que nunca ouviu o típico argumento condicional: “Se tirares boas notas compro-te aquele jogo que tanto queres!”? Por ser a maneira mais “fácil” de motivar os filhos e os alunos, acaba por ser, habitualmente, a estratégia mais usual e comum, até porque, como nos diz a área da psicologia⁴, quando determinados comportamentos são recompensados, propendem a ser repetidos, ao invés de comportamentos que não são gratificados, que tendem a decrescer ou mesmo a desaparecer. Tendo como outro exemplo os alunos que aprendem línguas estrangeiras, por vezes por detrás desta aprendizagem, está o objetivo de visitarem o respetivo país estrangeiro; o objetivo primordial, neste caso em concreto, não será apenas aprender a língua porque apreciam e se interessam, mas porque servirá de ponto de partida à obtenção de algo maior- a viagem ou até um emprego.

Contudo, apesar de este tipo de motivação ser amplamente usada em várias áreas (sejam elas educacionais ou até mesmo empresariais), não implica que seja necessariamente a melhor, mas também não pressupõe que seja a pior. Por um lado, a motivação extrínseca ocasionará uma certa dependência, pois o discente assumirá sempre a obtenção de uma recompensa pela execução da tarefa, e por outro, ocorrerá uma diminuição da motivação intrínseca, pois nunca se sentirá motivado internamente pela realização das atividades. Tudo o que os alunos fizerem terá como finalidade a obtenção de alguma regalia e não a aprendizagem em si mesma.

Em contrapartida, ainda que seja desaconselhada em contextos pedagógicos, a motivação extrínseca pode acabar por se revelar um bom ponto de partida, no caso de estarmos perante alunos desmotivados tanto intrínseca como extrinsecamente, sendo por isso proveitoso partir desta, já que poderá envolver os alunos em atividades e conteúdos programáticos que, à primeira vista, seriam desinteressantes para eles.

⁴ São importantes para esta área de estudo autores como Ivan Pavlov, John Watson e Skinner, investigadores das teorias comportamentalistas, isto é, que se centram no comportamento observável, e autores como Albert Bandura cuja investigação se focou sobretudo na teoria da aprendizagem social, ou seja, uma teoria que coloca em relevo o comportamento dos outros como uma das mais importantes fontes de influência da aprendizagem humana

Para que o docente faça um uso correto destes princípios de reforço, importa por isso que este seja capaz de:

- 1) *Identificar comportamentos desejáveis;*
- 2) *Identificar reforçadores adequados;*
- 3) *Usar de forma competente esses reforçadores para fortalecer e encorajar comportamentos desejados*

(Arends, 1995, p.203)

A título de exemplo, e seguindo a linha de pensamento de Arends (1995), existem dois grandes reforçadores ao serviço do professor: o elogio e as recompensas e privilégios.

No atinente ao elogio⁵, este para ser efetivo não poderá ser um elogio generalizado nem pronunciado aleatoriamente, mas sim algo sincero, “distribuído contingentemente” (p.204) e fornecendo informações “ao aluno acerca da sua competência ou do valor das suas realizações” (ibidem). Como resultado, a atenção dos discentes fica centrada nos seus próprios comportamentos e aptidões, que são, decisivamente, relevantes para as atividade, e todo este sucesso acabará por ser percecionado pelos aprendentes como algo decorrente das suas condutas, e, que se for realizado continuamente, resultará em sucessos semelhantes no futuro.

Considerando agora o sistema de recompensas e privilégios, como forma encorajadora de comportamentos desejáveis, Arends (1995) reparte-o e especifica cada um deles, elencando aquilo que os professores têm à sua disposição. À vista disso, compilamos as suas ideias na tabela abaixo representada.

⁵ Esta informação, a respeito dos elogios, insere-se dentro da investigação que Jere Brothy (1981), um psicólogo educacional e professor da Universidade de Michigan, fez sobre os princípios para o elogio eficaz. Sugere-se por isso a leitura de: J. E. Brothy (1981), Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, Spring: 26. AERA, Washington, DC.

Tabela 1- Exemplos de recompensas e privilégios ao serviço do professor

Recompensas	Privilégios
<i>Pontos atribuídos por certos tipos de trabalho ou de comportamento que podem melhorar a nota do aluno</i>	<i>Servir como líder da turma ou braço direito do professor para levar apontamentos para o gabinete, recolher ou entregar trabalhos, corrigir trabalhos, ligar o retroprojctor, etc</i>
<i>Símbolos como estrelas douradas, caras felizes ou certificados de realização</i>	<i>Mais tempo para o recreio</i>
<i>Quadro de honra para trabalho escolar e para conduta social</i>	<i>Tempo especial para trabalhar num projeto individual especial</i>
	<i>Ser dispensado de um trabalho</i>
	<i>Tempo livre para a leitura</i>

É de frisar que, um sistema de recompensas e privilégios ainda que cautelosamente desenvolvido, não resolve todos os problemas de sala de aula, até porque, aquilo que é percecionado como uma recompensa ou privilégio por uns, pode não ser encarado da mesma forma por outros. Contudo, ainda nesta temática, Armstrong (2016) explana que quando os adolescentes recebem um prémio maior

the nucleus accumbens- an area in the brain associated with aversion, reward, pleasure motivation, and reinforcement learning- responded more dramatically than did the same area in children's or adults brains. (...) These results suggest that adolescents are primed for big rewards, not little ones. (p.11)

Destarte, torna-se preferível estimular os alunos desta forma do que não ter qualquer tipo de motivação, até porque uma poderá levar à outra e, quem sabe, talvez os alunos descubram a sua motivação intrínseca para a aprendizagem de algo que seja, ou passe a ser do seu interesse.

1.2. O que é a gamificação?

O sector da educação tem assistido e vivenciado inúmeras alterações e tendências ao longo dos anos, de modo a que o ensino seja cada vez mais atrativo, tanto para discentes como para docentes. Dele também se espera uma maior inclusividade educativa, uma vez que os alunos aprendem melhor quando integrados em sistemas inclusivos, isto é, sistemas capazes de proporcionar um apoio diferenciado, de acordo com a necessidade específica e diversidade de cada discente; conjuntamente com investimentos infraestruturais, pois continuam a existir bastantes escolas a atuar sem condições dignas de uma boa aprendizagem, e investimentos de recursos humanos, dada a atual falta de professores e auxiliares de educação, pois só assim se produzem sistemas de ensino de sucesso. Cabe por isso ao Estado português e às respetivas instituições de ensino, garantir que os estudantes têm acesso a uma educação de qualidade. A formação de docentes é, mais do que qualquer outro parâmetro, a grande chave para a evolução e transformação positiva do ensino, pois tal como os alunos, também os professores requerem uma atualização contínua e assídua de conhecimentos. Nos tempos da pandemia da Covid-19, os docentes viram-se obrigados a encarar toda uma nova realidade, até então desconhecida, que foi o ensino à distância e as aulas online, sendo que, para muitos deles, este foi um enorme desafio, em virtude da falta de conhecimento ou conhecimentos já datados, no que concerne à utilização das novas tecnologias. Por esta razão, é imperativo que, para que o ensino na sala de aula evolua e acompanhe as tendências da educação e do mercado de trabalho com sucesso, se implemente nas escolas e se dote os docentes de competências que lhes permitam uma maior aplicabilidade de ferramentas e meios tecnológicos, para assim garantirem que os alunos aprendam mais e melhor, adquirindo as competências do futuro.

O conceito de *gamificação* entra precisamente neste panorama evolutivo, ainda que se apresente como algo relativamente novo, não muito implementado nas escolas e que careça de alguns estudos e aprofundamentos. Contudo, esta recente prática já ofereceu soluções para um tão conhecido dilema escolar: a falta de motivação dos alunos em participar ativamente do processo de aprendizagem. Mas afinal, o que é a gamificação e

como surgiu este termo? Apesar de este ser já um conceito aplicado há vários anos na indústria empresarial e do marketing, só em 2002 é que a palavra foi criada por Nick Peeling, um programador e designer de jogos (Cristians, 2018, p.16). Após esse ano, inúmeras foram as empresas a criar plataformas gamificadas capazes de atrair clientes e proporcionar-lhes diversas e interativas experiências de compra, o que originou um largo sucesso no mundo dos negócios.

No mundo corporativo, por exemplo, Carvalho (2012) diz que criar jogos para atrair consumidores para lojas ou motivar os funcionários não é nada novo. O que mudou foi a introdução de tecnologia nesse processo. Algumas empresas, como Microsoft Samsung e SAP, entraram no mundo da gamificação, esforçando-se para aumentar o engajamento dos seus funcionários e clientes, incorporando conceitos de jogos em tarefas diárias (Tolomei, 2017, p.150)

Assim, em 2009, procedeu-se a uma experiência no ramo da educação, para se perceber se, ao colocarem uma turma de 6.º ano num ambiente gamificado, ocorreria um aumento na retenção da informação ou não (Cristians, 2018, p.17). O conceito de gamificação apresenta-se então como sendo “the use of game design in non-game contexts” (Greijdanus, 2015, p.5), ou como diz Marriam-Webster, “the process of adding games or game like elements to something (such as a task) so as to encourage participation.” (Cristians, 2018, p.3). Desta forma, espera-se que os indivíduos, neste caso em concreto os estudantes, sejam mais facilmente motivados para a aprendizagem e acabem por a encarar de uma forma mais prazerosa, lúdica e interessante. Através da gamificação, proporcionar-se-á aos discentes uma “vivência de experiências de aprendizagem que talvez não fossem tão fáceis de serem alcançadas através do ensino tradicional (Giardinetto, apud Tolomei, 2017, p.151). Greijdanus (2015) torna este conceito ainda mais claro, ao diferenciá-lo da noção de jogos, uma vez que estes

are naturally associated with fun and engaging interaction and gamification is that the activity to which gamification is applied does not necessarily have to be one which is associated with fun. This means that an activity which normally may feel like a boring or tough task can be made to feel engaging through the application of different elements of game design. (p.23)

Portanto, mesmo que a gamificação não implique, como se diz, diversão, ela implica envolvimento, o que permite motivar o aprendente para a tarefa que está a desenvolver.

Face a esta explanação sobre o conceito de gamificação, interessa frisar que, ainda que este se revele “recente”, é amplamente fundamentado por várias teorias da aprendizagem, sejam elas teorias comportamentalistas, cognitivistas ou construtivistas. Frederic Skinner, psicólogo comportamentalista, centrava a sua psicologia em aspetos que eram observáveis, ou seja, os comportamentos, e estes, por sua vez, eram determinados pelas suas consequências, dando origem aquela que viria a ser denominada de Teoria do Condicionamento Operante. Sucintamente, esta teoria advoga que quando a ocorrência de um comportamento é seguida da apresentação de um reforço positivo, a frequência, intensidade ou duração desse comportamento tende a aumentar, no entanto, quando um comportamento deixa de ser seguido de um reforço positivo, tende a diminuir. Para Rafael (2005) é evidente que “numa sala de aula, a um certo comportamento, seguem-se várias consequências, mas apenas as que lhe são contingentes permitem explicar a probabilidade futura do seu aumento ou diminuição (p.127). Para uma melhor compreensão desta teoria, importa discernir entre quatro termos: reforço, punição, extinção e saciedade. O reforço é a consequência de um comportamento que tem como efeito aumentar a probabilidade da frequência, duração ou intensidade desse mesmo comportamento, sendo por isso possível distinguir dois tipos de reforços, os positivos e os negativos. Relativamente aos reforços positivos, estes são acontecimentos apresentados após a resposta do organismo que aumentam a sua frequência, duração ou intensidade, por exemplo, quando a professora diz ao aluno “essa pergunta é ótima” ou “muito bem!”, tem em vista o aumento da prática de comportamentos desejáveis, ao mesmo tempo que desenvolve uma melhoria na autoestima dos discentes e conseqüentemente, um aumento da sua motivação. Por outro lado, os reforços negativos subdividem-se em dois tipos, o escape, onde se coloca fim a uma situação aversiva, e o evitamento, em que se apresenta um determinado comportamento para evitar uma situação negativa. Exemplificando, se uma turma estiver a fazer muito barulho e tocar para o intervalo, mas o professor disser “só saem

quando fizerem o máximo de silêncio”, os alunos estão a ser privados do intervalo, todavia, se fizerem o que lhes é pedido, a situação aversiva fica resolvida; é por isso um reforço negativo na medida em que tenta reduzir o comportamento indesejado.

O termo punição, tal como o próprio nome indica, define-se

pela aplicação (de consequências valorizadas negativamente pelo indivíduo) ou retirada (de consequências valorizadas positivamente pelo sujeito) de determinados acontecimentos após a emissão do comportamento e que diminui a probabilidade de ocorrência desse comportamento. (Rafael, 2005, p.128)

Isto posto, é comum que se confundam os termos reforço negativo, punição positiva e punição negativa, sendo que, para que não haja ambiguidades na leitura deste relatório, consideremos, genericamente, reforço negativo como um aumento da probabilidade de ocorrência do comportamento, e punição como uma diminuição do comportamento indesejado. Vejamos a seguinte hipotética, mas possível, situação. No caso de um aluno se portar mal dentro da sala de aula e receber, por parte do docente, um aviso de que será suspenso se se voltar a comportar assim, estamos perante uma punição positiva, pois ocorre uma diminuição do comportamento indesejado e ao mesmo tempo há algo que é acrescentado- a advertência; se por outro lado, o aluno se comportar mal na sala e o docente impedir que este vá ao recreio, estamos na presença de uma punição negativa, já que ocorre novamente uma diminuição da probabilidade do acontecimento indesejado, mas também a retirada de uma situação- o direito de brincar no recreio. Em contrapartida, se um aluno fingir que lhe dói a cabeça e que por isso não consegue fazer os trabalhos de casa, o pai ao permitir que o filho se vá deitar sem fazer as tarefas, está a aumentar a probabilidade do filho dizer mais vezes que lhe dói a cabeça só para não fazer os trabalhos de casa, verificando-se assim uma situação de reforço negativo, já que os trabalhos de casa foram retirados/evitados.

No que respeita ao processo de extinção, este manifesta-se bastante importante na modificação do comportamento, dado que se caracteriza pela retirada de todos os reforços que mantêm um comportamento. Como alude Rafael (2005) “um comportamento reforçado, ao deixar de ser seguido por qualquer consequência reforçante tenderá a diminuir de frequência” (p.131), embora seja fundamental que

estes processos (punição e extinção) sejam acompanhados pelo reforço de comportamentos alternativos.

Saciedade, por sua vez, é o antagonismo de extinção, já que, consiste no fornecimento abundante dos reforços que mantêm um determinado comportamento. Todavia, é do conhecimento geral que se estivermos sempre a oferecer estímulos e prémios, eles passarão a não ter valor para os alunos, portanto as recompensas deverão, tanto quanto possível, ser diversificadas; umas vezes materiais, outras vezes simbólicas, e outras sociais. Tendo como base esta abordagem comportamentalista, e mais concretamente a teoria do condicionamento operante, podemos implementar na sala de aula um sistema de “economia de fichas”⁶, que consiste numa acumulação de créditos que podem ser utilizados com toda a turma, com um grupo de alunos em específico ou somente com um único aluno. Para que esta estratégia seja executada da melhor forma, é importante que os comportamentos a reforçar constem de um contrato verbal ou escrito, entre o professor e o/os aluno/os, garantindo assim um maior cumprimento e dedicação das partes envolvidas; preferencialmente, as fichas ou créditos devem ser distribuídos logo após a ocorrência do comportamento, pois reforça a ligação comportamento-recompensa, aumentando a probabilidade de o discente repetir o comportamento desejado no futuro; e por fim, deverão estabelecer-se um conjunto de prémios que os aprendentes poderão trocar com os créditos acumulados. É imprescindível referir que todas as recompensas deverão ser pensadas e analisadas pelo docente tendo em conta a observação que este faz da turma e dos alunos em particular, uma vez que, “naturalmente, a sua utilização exige o conhecimento da história de aprendizagem dos indivíduos pois o que pode ser um acontecimento reforçador para um individuo pode não o ser para outro” (Rafael, 2005, p.129).

Também pertinente, e dentro desta temática dos procedimentos punitivos, estão os perigos que deles advêm. Mediante tais condutas, poderão ocorrer reações adversas, nomeadamente, emocionais que dificultam, naturalmente, novas aprendizagens;

⁶ Este conceito é originalmente denominado de “Token economy”, mas dado o seu vasto aparecimento em inúmeros artigos científicos em Português Europeu, Português do Brasil e até mesmo em Espanhol, optamos pelo termo traduzido.

reações de evitamento à escola por considerarem um local pouco convidativo e acolhedor; e até mesmo alguns episódios de agressividade dos alunos face aos responsáveis pela sua punição, numa espécie de ato de revolta.

Neste seguimento, a gamificação pode então servir-se do condicionamento operante visto que permite a criação de um sistema de recompensas e punições que incentiva os alunos a envolverem-se em determinadas atividades ou comportamentos desejados. Por exemplo, num jogo pedagógico de resolução de problemas matemáticos ou até mesmo num de identificação de funções sintáticas, se este fornecer pontos ou recompensas assim que o discente concluir as metas estipuladas, ocorrerá uma motivação para se alcançar o nível superior. Ao fornecermos estas recompensas e reforçarmos estes comportamentos, estamos a criar uma sensação de progresso e conquista que motiva, claramente, os alunos para continuarem envolvidos nas atividades. Desta forma, a gamificação poderá ser uma ferramenta poderosa para a mudança de alguns comportamentos e, conseqüentemente, para o aumento da motivação. Porém, é importante reforçar que a gamificação deve ser utilizada de forma sensata e responsável, pois a dependência excessiva de recompensas extrínsecas poderá levar à falta de motivação intrínseca, e o uso de punições poderá ter conseqüências negativas, como foi anteriormente referido. Assim sendo, devem usar-se os princípios do condicionamento operante⁷ de maneira ponderada e estratégica, para se garantir que as recompensas e as punições são adequadas ao contexto escolar e aos discentes.

De um ponto de vista cognitivista, há ainda uma outra teoria, a teoria da aprendizagem social de Albert Bandura (1977) que suporta o conceito de gamificação. Esta teoria coloca em relevo o comportamento dos outros como uma das maiores fontes de influência da aprendizagem humana e, contrariamente à teoria anterior, alude, à

⁷ A esta abordagem comportamentalista são feitas várias críticas, nomeadamente, pelo facto de esta não tomar em conta variáveis cognitivas que se relacionam com o comportamento e a aprendizagem, e também não explicar todo o comportamento humano, como as aprendizagens complexas e a aquisição da linguagem. Apesar de estas críticas serem fundamentais para as teorias que surgiram posteriormente, para este trabalho em concreto optou-se por não aprofundar este tópico e circunscrever apenas aos aspetos que servem de fundamento à gamificação.

vista do “paradigma da aprendizagem social, que a pessoa é um ser complexo e o seu comportamento nem sempre pode ser explicado através de vias tão lineares como pretendem o condicionamento clássico e o operante” (Rafael, 2005, p.133).

Através da aprendizagem social os indivíduos não aprendem apenas como realizar um comportamento, mas igualmente o que lhes irá suceder quando o exibem. A fim de que ocorra aprendizagem, devem desencadear-se quatro fases, como podemos observar pela figura 1.



Figura 1- Fases da aprendizagem por observação⁸

A *atenção*, tão suplicada pelos professores, é uma condição imprescindível para que ocorra aprendizagem. Já a sua falta ou perturbação é suscetível de ter um efeito negativo neste processo; ou seja, apenas aquilo que mobiliza a atenção potencia, efetivamente, a aprendizagem. Como refere Rafael (2005)

uma das importantes tarefas do professor, neste ponto, consiste precisamente em criar condições no sentido de os alunos prestarem atenção às informações que são pertinentes para uma determinada aprendizagem. Mas é preciso estar consciente e atento ao facto de que aquilo que chama a atenção do aluno pode não ser valorizado pelo professor e que, numa situação de aprendizagem, eminentemente social, estão presentes outros modelos (colegas, por exemplo) ou estímulos que podem desviar a atenção da tarefa proposta (p.135)

Não obstante, após a captação da informação é necessário armazená-la, sendo por isso, a *retenção*, uma outra componente de grande importância, visto que “ninguém pode reproduzir o comportamento do modelo a longo prazo se os padrões de resposta

⁸ Esquema elaborado por mim, tendo por base os 4 processos de aprendizagem por observação referidos na teoria de Albert Bandura (1977)

não estiverem simbolicamente representados na memória” (idem). Uma vez prestada atenção ao modelo e retida a informação, chega a altura de *reprodução* do comportamento observado- a prática repetida do comportamento consolida a sua mestria.

Nesta fase, é de salientar a importância do *feedback* correctivo, dado que o conhecimento dos resultados tem um efeito no comportamento subsequente, em que o *feedback* deve focar os aspectos correctos do desempenho assim como os incorrectos. (idem, p.136)

A fase da *motivação* destaca que para ocorrer sucesso na aprendizagem, é necessário que exista motivação por parte de quem imita o comportamento modelado. É por isso que a dicotomia entre reforço e punição desempenha um papel fulcral na motivação, não exclusivamente o reforço e a punição que se exercem sobre o próprio indivíduo, mas igualmente sobre os outros. “Neste sentido, a teoria da aprendizagem social e o condicionamento operante têm visões semelhantes acerca de como o reforço e a punição modelam o comportamento” (idem), ainda que na teoria de Bandura o reforço e a punição sejam vistos como algo que afeta a motivação para o desempenho e não a aprendizagem em si.

Ora, se aplicarmos esta teoria ao conceito de gamificação, rapidamente conseguimos perceber que, todos estes princípios são possíveis de ser alcançados se conseguirmos criar um ambiente educacional gamificado em que todos os alunos conseguem ver o progresso uns dos outros e, ao mesmo tempo, dispõe de um feedback imediato, através de pontos ou medalhas, sempre que concluem uma tarefa ou atingem uma nova meta. Um caso real e exemplificativo, é a plataforma Kahoot!, que iremos abordar com mais minúcia no capítulo 4.2, que viabiliza a criação de um jogo interativo entre toda a turma, possibilitando, à luz da teoria da aprendizagem social, que os indivíduos aprendam uns com os outros.

Ambas as teorias de Skinner e Bandura influenciam o design da gamificação. Por um lado, o condicionamento operante reflete-se no uso de recompensas, emblemas e pontos para motivar os alunos e reforçar os comportamentos desejados, por outro, a

teoria da aprendizagem social reflete-se no uso da comparação social, do feedback imediato e da colaboração entre colegas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento de novas capacidades. Em suma, os ambientes gamificados, para serem o mais completos possíveis, acabam por utilizar tanto elementos do condicionamento operante como da teoria cognitiva social, uma vez que é a partir desta confluência, que se garante uma maior envolvimento nas atividades, um aumento da motivação e claro, a aprendizagem.

1.3. Será importante gamificar?

Tal como todos sabemos, os rápidos avanços tecnológicos têm permitido um universo de possibilidades quer nos campos sociais e pessoais, quer nos campos empresariais e educacionais, e estes acabam por ser instrumentos fulcrais para a existência humana da atualidade. Desta forma, é certo que os professores enfrentam, diariamente, novos desafios para conseguirem envolver e captar a atenção dos alunos, e trazê-los do seu “mundo virtual” para o tão necessário “mundo educacional” já que, “one of the main problems in modern education is related to the lack of engagement and motivation of students to participate actively in the learning process” (Kiryakova, 2014, apud Barghani, 2020). Em consequência da vasta exposição e incessantes mudanças e avanços a que os alunos estão expostos, bem como da absorção constante em designs gráficos e rapidez dos jogos digitais, ensinar, nos dias de hoje, é, muitas vezes, uma tarefa assustadora para alguns docentes.

A gamificação, como podemos constatar nos subcapítulos anteriores, poderá ser uma estratégia solucionadora, na medida em que poderá levar o alunos a experienciar um determinado “state or feeling in which the work just seems to get done and move forward effortlessly” (Greijdanus, 2015, p.16), o que aumentará, consequentemente, a sua motivação. Seguindo a linha de pensamento de Hein (2012, apud Greijdanus, 2015), existem três maneiras de este estado ser alcançado. A primeira é quando alguém ““gets a kick” out of what they are doing” (p.16), ou seja, a pessoa experiencia esta sensação, quando sente que aquilo que está a fazer é significativo e compensatório. Este *kick*

proporciona assim um determinado nível de realização pessoal, o que conduz a um trabalho mais fácil de executar porque se sente que ele é extremamente relevante ao ser concretizado. Ainda assim, “Hein also states that getting a true kick out of the task is quite a rare occurrence and is not something which can be counted as a common source of motivation” (p.16).

O segundo estado que pode ser alcançado é denominado de *Flow* e caracteriza-se por ser um momento em que o indivíduo perde a completa noção de tempo e apenas se concentra única e exclusivamente na tarefa. Diferentemente do *kick*, este sentimento de *flow* não implica necessariamente que a pessoa esteja a gostar da atividade, mas sim que esteja totalmente focada nela (p.16). Segundo o seu pesquisador, Mihaly (1970), a Teoria do Flow possui 7 características necessárias à sua obtenção. A primeira característica é o *Foco e Concentração*- em que o indivíduo se encontra tão imerso na atividade ao ponto de conseguir esquecer os problemas-; a segunda é a *Êxtase*, que se caracteriza pela sensação de estar fora da realidade; a terceira é o *Feedback*, por contribuir para que o envolvimento na atividade aconteça de forma cada vez mais intensa; em quarto lugar estão as *Habilidades*, uma vez que são fundamentais para que o indivíduo realize o jogo; a quinta característica denomina-se *Crescimento*, dado que nesta etapa ocorre uma sensação de estar a crescer para além dos limites do ego; em sexto lugar está a *Perda de sensação de tempo*, uma vez que o foco na atividade faz com que a noção de tempo seja diferente daquela que realmente é; e por fim, a *Motivação intrínseca*, que funciona como principal recompensa, ou seja, o importante é realizar a atividade e não a consequência que dela advier (Diana et al., 2014, pp. 47-48). Assim, para se atingir este estado, é impreterível que a tarefa seja suficientemente desafiadora para que o indivíduo que a estiver a realizar não navegue noutros pensamentos.

O terceiro e último estado possível de ser alcançado é a *Identidade* que designa que “the work one does, plays an importante role in the identity one creates” (Greijdanus, 2015, p.16), o que, por outras palavras, se refere à maneira como as pessoas se percecionam a si mesmas e ao modo como a sua autoestima e o seu valor pessoal estão intrincadamente ligados ao seu trabalho. Assim, fazerem o seu trabalho bem significa que a sua *identidade* é fortalecida, mas fazerem-no mal significará um decréscimo nesse

aspecto. Este sentimento de forte conexão entre a própria pessoa e o trabalho pode ser um fator motivacional e, naturalmente, ajudar os trabalhadores a desempenharem melhor as suas tarefas.

Em suma, todos estes três estados podem desempenhar um papel importante quando falamos de gamificação, bem como de motivação escolar, visto que seria benéfico para os professores que os seus alunos conseguissem experienciar um *kick* aquando da realização das tarefas propostas ou, dada a raridade do acontecimento, pelo menos que entrassem no *flow* da aula e trabalhassem mais e melhor, por forma a aumentarem a sua *identidade*. Greijdanus (2015) refere mesmo que

students of upper secondary level but even younger ones are also at the time busy forming their identity and part of that could be linked to things they are good at, such as subjects in school. Helping students connect with their work and forming an identity for the future could work as a motivational tool. (p.17)

Uma vantagem complementar às referidas é, igualmente, o aumento das competências colaborativas entre discentes. Uma grande parte da gamificação centra-se em atividades grupais que envolvem todos os colegas numa só equipa ou em várias, dependendo do objetivo, colegas que trabalham em conjunto para atingirem um determinado objetivo. Este sentimento de trabalho de equipa e cooperação “gives students social responsibility and emotional investment” (Barghani, 2020, p.1673), como também melhora “important skills such as problema-solving, collaboration, and communication” (idem).

Mais do que ensinar, cabe também aos professores proporcionarem um ambiente de aprendizagem motivador e suficientemente enriquecedor para os alunos, para que estes sintam que aprender, é, efetivamente, algo necessário, mas também algo aprazível. À vista disso, podemos elencar que os ambientes de aprendizagem personalizados constituem um outro benefício da gamificação, na medida em que conseguem ter em consideração os níveis iniciais de motivação dos alunos, as suas personalidades, bem como as preferências no tocante a jogos e as formas preferidas de aprendizagem.

Assim,

gamification is not simply about creating a system with a set of rules which look good but also adding a story, a world waiting to be explored which turns the experience into an engaging journey with a start and a finish making the players (people) feel that the activity is taking them somewhere and has meaning (Greijdanus, 2015, p.26)

Um estudo feito em 2014 constatou inclusive que “personalized virtual online learning environments improved students’ exam performance, satisfaction and self-efficacy compared to non-personalized virtual learning environment” (Huang, 2014, apud Barghani, 2020, pp. 1673-1674). Ora, tal personalização e pormenorização é quase impraticável no sistema tradicional de ensino em que Portugal está inserido, já que os professores estão profundamente limitados a nível de tempo, carecem de salas, meios e ambientes propícios a um ensino diferenciado, e até dos próprios recursos tecnológicos; ainda que estes não sejam imprescindíveis para que a gamificação ocorra em sala de aula.

Tendo em consideração tudo aquilo que temos vindo a salientar ao longo deste relatório, os nossos alunos são sistematicamente bombardeados por centenas de estímulos sobre as mais diversas informações e ainda que muitas delas sejam desprovidas de qualquer interesse, acabam por resultar numa “sobrecarga” cerebral. Inevitavelmente, há dados que se vão “perdendo” para dar lugar a aprendizagens mais recentes ou até mesmo mais importantes do ponto de vista pessoal. Ebbinghaus (1962), psicólogo alemão, denominou este fenómeno como a “curva do esquecimento” e demonstrou que um determinado assunto será rapidamente esquecido se não for utilizado, contudo se for relembrado num intervalo de tempo adequado, demorará um pouco mais até à sua extinção. Em acréscimo, para compreender melhor esta curva, é necessário perceber que o esquecimento não é uma falha do nosso cérebro, mas antes um processo natural e necessário. Sem embargo, todo e qualquer docente se debate com a fraca retenção de conhecimentos dos alunos e o obstáculo que isso constitui no avanço e ensino de novas matérias. Nos ambientes educacionais gamificados, os alunos envolvem-se ativamente na aprendizagem e são por isso bastante estimulados ao ponto

de conseguirem “grasp, recycle and use more knowledge” (Barghani, 2020, p.1673), o que potencializa, naturalmente, a retenção de conhecimentos. O facto de poderem ter um feedback imediato da atividade que estão a concretizar é, na verdade, um elemento crucial da gamificação e que se revela bastante benéfico em todo o processo de aprendizagem.

A neuroplasticidade é um outro conceito intimamente ligado à gamificação, uma vez que já vários estudos comprovaram que os jogos fazem disparar a libertação de dopamina, que é o que confere aos jogadores, e consequentemente aos alunos, uma maior sensação de prazer e motivação. Para Armstrong (2016), neuroplasticidade explica-se como sendo “the ability of the brain to form new neural connections and modify structures in response to environmental events, physical injury, behavior neural processes, and other influences (p. 16), o que significa que o cérebro é capaz de formar novas conexões em resposta a diferentes estímulos, fortalecendo, por isso, as suas vias neuronais e melhorando as capacidades cognitivas dos discentes, como por exemplo a memória, a atenção e a criatividade. Isto demonstra-nos que “the fact that important regions of the adolescent brain possess neuroplasticity means that there is still time to change the environment within which teens are functioning” (Armstrong, 2016, p. 26) e dessa forma, evitar aquilo a que o autor chama “outdated practices”. Para ele, estas práticas podem até ser denominadas “brain-damaging” visto que criam “stress, apathy, and resentment among students that negatively affect brain functioning” (idem, p.27). A estratégia de gamificação poderá ser uma forma de os docentes conseguirem “aumentar a participação dos alunos extraíndo os elementos agradáveis e divertidos dos jogos de forma adaptada ao ensino” (Tolomei, 2017, p.151), mas também de os próprios alunos criarem os seus jogos e usarem-nos em sala de aula e com os colegas: “One student created a House of Seven Gables that the viewer could walk through and explore, while another student designed a movie museum that enabled viewers to go back and forth in time depending on which “theatre” they entered” (Armstrong, 2016, p.46).

A ludicidade acaba por ser um recurso pedagógico muito importante com o qual os alunos conseguem ser genuínos, criativos, dinâmicos e cooperantes com o mundo que os rodeia. Ainda que, para alguns docentes com vários anos de serviço, esta metodologia

suplementar seja difícil de compreender, é fulcral que se entenda que “o docente, ao trabalhar ludicamente, não está abandonando a seriedade e a importância dos conteúdos a serem apresentados ao educando” (Bianchet, 2015, p.90), mas sim a levar o aluno a refletir, discutir, criar e reter conteúdos.

By educating ourselves about the evolutionary purpose of adolescence and the tremendous opportunity we have to transform the neuroplastic adolescent brain, we can embrace the promise of this special time of life and experience new levels of meaning, now truly believing that we can make a profound difference in the lives of our adolescent students” (Armstrong, 2016, p. 36)

Não obstante, importa ressaltar que a gamificação “is not intended to turn learning into some sort of playful joke, instead gamified learning is supposed to be challenging and focused on the learning rather than the games” (Greijdanus, 2015, p.28). Este recurso poderá ser adicionalmente utilizado nas aulas, mas não é nem uma “magical band-aid” nem um “quick-fix applied on top of poorly design game” (idem)

2. Let's start the game!

No capítulo anterior, explanamos algumas ideias sobre motivação e o papel que esta adquire em contexto pedagógico, bem como sobre o conceito de gamificação e a sua importância para o ensino, que, concisamente, são os objetos de estudo desta investigação.

Este segundo capítulo ocupar-se-á da contextualização da intervenção pedagógico-didática concernente à primeira escola, sendo que, numa primeira instância, retratar-se-á a instituição escolar bem como todo o meio envolvente e, posteriormente, o perfil das turmas envolvidas nesta investigação. A descrição minuciosa dos aprendentes fundamenta e alicerça a concretização deste estudo, uma vez que foi o seu perfil comportamental que motivou a seleção do tema a investigar.

2.1. Playground 1

A Escola Básica e Secundária Leonardo Coimbra Filho foi o local escolhido para dar início a esta bonita e desafiante caminhada que é a Iniciação à Prática Profissional. Localizada na atual União de Freguesias de Lordelo do Ouro e Massarelos, no concelho do Porto, esta escola abarca uma população oriunda, maioritariamente, de oito bairros: o A.H da Pasteleira, o A.H Rainha D. Leonor, o Bairro Bessa Leite, o A.H das Condominhas, o Bairro do Dr. Nuno Pinheiro Torres, o Bairro de Lordelo, o Bairro da Mouteira e o Bairro da Pasteleira. Segundo os dados do *Relatório de Avaliação de 2019/2020* estes bairros sociais comportam cerca de 5422 habitantes, e estão, na sua maioria, sobrelotados, possuindo cerca de 5 a 6 elementos por cada apartamento T2. Aliado a esta conjuntura estão graves dificuldades económicas e uma população social e culturalmente desfavorecida. Conforme o mesmo relatório, “as qualificações académicas dos encarregados de educação estão ao nível do ensino básico (66,18%)” (2019, p.20) sendo que 15,22% diz respeito ao 1.º ciclo do ensino básico, 25% ao 2.º ciclo e 25,96% ao 3.º ciclo. Apenas 6,08% dos E.E. diz ter frequentado o ensino secundário; 1,92% uma

licenciatura e 0,16% um mestrado. No que concerne ao papel de E.E., este “é assumido maioritariamente pelas mães (81,57%), que frequentemente não comparecem às reuniões quando solicitadas nem acompanham os filhos como seria desejável nas atividades escolares” (Relatório de Autoavaliação Leonardo Coimbra, 2020, p.19). Estas problemáticas propiciam um ambiente familiar pouco estruturado e muitas vezes sem condições para um bom desenvolvimento educativo. Dado o contexto social em que a escola se encontra, percebe-se, desde logo, a sua inserção num programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), que é caracterizado, segundo a Direção Geral da Educação, como sendo um programa que visa, para além do ensino propriamente dito, a “prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos”.

Como refere Leal & Fonseca (2013)

mais do que uma organização que promove a aprendizagem, quer-se hoje que a escola seja ela própria uma organização que aprende, isto é, uma organização que é capaz de refletir sobre a sua missão e as suas práticas com vista à promoção de aprendizagens contextualizadas e significativas para os alunos (p. 163)

Por conseguinte, espera-se que as instituições de ensino prognostiquem e reconheçam as suas lacunas e as suas necessidades educativas específicas para que os docentes a par de toda a comunidade educativa, possam progredir para um ambiente de mudança e inovação. Esta preocupação foi por mim presenciada em reuniões intercalares da EBSLCF, às quais, ainda que poucas, tive oportunidade de assistir.

2.1.1. The Players – Team 9

Os nossos primeiros jogadores foram os estudantes de 9.º ano da Escola Básica e Secundária Leonardo Coimbra Filho. Por ser uma escola TEIP, e funcionar de modo diferente das escolas regulares, a professora orientadora cooperante era detentora de todas as turmas de 9.º ano, sendo também a mesma que os vinha a acompanhar desde

o 7.º ano. Desta forma, foi-nos dada a possibilidade de assistir a todas as turmas e, posteriormente, escolher em quais gostaríamos de aplicar o nosso projeto de investigação-ação. Apesar de termos assistido a bastantes aulas das 4 turmas- perfazendo um total de 35 horas de assistências- é sobre as turmas 9.ºA e 9.ºB que nos debruçaremos por terem sido as turmas escolhidas para a nossa investigação. Tal como foi referido em cima,

“os alunos (...) provêm, na sua maioria, de um contexto desfavorecido a nível social, económico e cultural que tende a desvalorizar a escola e o conhecimento. Este facto repercute-se na Escola em elevados níveis de desmotivação, falta de expectativas e pouco empenho. Desta forma, o absentismo, a falta de assiduidade, o abandono escolar, a indisciplina e o consequente insucesso escolar são ainda problemas com os quais o Agrupamento se depara, investindo ativamente na conceção e implementação de estratégias que permitam o seu combate” (Relatório de Autoavaliação Leonardo Coimbra, 2020, p. 29)

A turma do 9.ºA era uma turma composta por 14 alunos- 7 raparigas e 7 rapazes- com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos, perfazendo uma média de idades de 13,9 anos. Destes 14 alunos, 9 possuíam escalão A e 4 estavam integrados na Educação Inclusiva. É importante ressaltar que, dada a contextualização socioeconómica desfavorecida da população do Agrupamento, numerosos são os alunos que beneficiam da Ação Social Escolar (ASE). Estatisticamente e de acordo com o Relatório de Autoavaliação da escola, num universo de 594 alunos, 367 possuem escalão A, 56 escalão B e apenas 14 escalão C; os restantes 157 alunos não possuem qualquer tipo de ajuda, o que nos dá uma percentagem de 73,97% de alunos abrangidos por estes apoios. De salientar também que, em contexto de sala de aula, das 7 raparigas, 3 recusavam reiteradamente ler qualquer tipo de texto quando solicitadas, enquanto que os outros alunos participavam ativamente na aula, como se poderá verificar através da Tabela 1, abaixo apresentada. Apesar de 10 alunos estarem sinalizados como tendo comportamentos inadequados e perturbadores do normal funcionamento das aulas, nomeadamente faltas disciplinares de graus elevados, de um modo geral, quase todos traziam o manual, caderno e material de escrita, e esta era uma turma que se

apresentava bastante interessada pela disciplina e possuía alunos com bastante bons resultados. É relevante destacar que duas alunas, devido à sua situação familiar, estavam a ser acompanhadas pelo Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) e os seus processos tinham sido encaminhados para a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), o que configura já uma situação social de perigo de grau relativamente alto.

Tabela 2- Informações comportamentais referentes à turma 9.ºA

Data e horário	Notas escritas no diário do investigador
20/10/2021 11h-12h45	▪ A aluna 3 recusa sistematicamente ler qualquer coisa que lhe seja pedida (pequena ou grande). ▪ As alunas 13 e 14 permanecem, desde o início da aula com a cabeça deitada em cima da mesa. Quando a professora as desperta elas reagem, mas, de seguida, voltam a deitar a cabeça. ▪ Os restantes alunos participam na aula.
27/10/2021 11h-12h45	▪ A aluna 10 brinca, desde o início da aula, com cola líquida, fazendo “pega-monstros” com os dedos. ▪ A aula acabou por começar apenas às 11h35. Os alunos necessitaram de 35 minutos para se acalmarem e escreverem o sumário no caderno. ▪ A aula termina com apenas 1 pergunta respondida e sempre com a professora a ditar a resposta, enquanto a escrevia no quadro.
3/11/2021 11h-12h45	▪ Os alunos entram aos gritos, inquietos e desorganizados. ▪ No decorrer da aula vão-se acalmando e participando ativamente nas tarefas propostas.
17/11/2021 11h-12h45	▪ Falta 1 aluna apesar de estar na escola, pois tinha sido vista pelos colegas. ▪ A turma consegue, apesar de algum barulho, cumprir quase todas as tarefas que a professora tinha planeado.

Contrariamente ao que se poderia pensar, a disciplina de Português era a única de que realmente gostavam, e isso pôde ser comprovado através do questionário⁹ inicial que passei, no qual 5 alunos responderam “Muito” e 6 “Muitíssimo/adoro”, à pergunta “Gosto das aulas de Português”. Apesar de ser bastante difícil averiguar as verdadeiras razões por detrás destas respostas, podemos correlacioná-los com o facto de a professora de português já os vir a acompanhar desde o 7.º ano e sendo estas crianças provenientes de um meio desprovido, muitas vezes, de um acompanhamento parental, bem como de afeto e ternura, e passarem a maior parte do seu dia na escola, é compreensível que se envolvam afetivamente com os professores com quem estabeleçam melhor relação. Com efeito, importa ressaltar que a professora cooperante era bastante afável para os alunos, tendo sempre para com eles uma palavra de incentivo e força para o futuro, o que se traduziu, possivelmente, numa maior relação de proximidade e consequentemente de interesse pela disciplina.

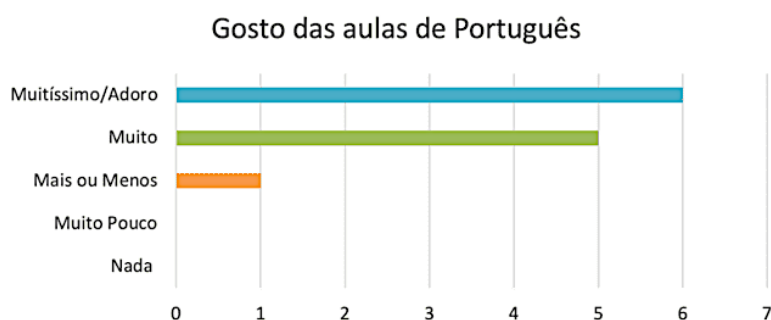


Gráfico 1- Percepção do gosto pelas aulas de Português

A turma do 9.º B, por sua vez, era constituída por 11 alunos, sendo 4 as raparigas e 7 os rapazes. Através da observação direta que fui fazendo das aulas lecionadas pela professora cooperante, constatei, desde o primeiro contacto com a turma, que esta iria ser desafiante ao longo do ano letivo. Por norma, os alunos nunca levavam o manual nem o caderno diário, e o material de escrita, quando trazido, não estava completo.

⁹ Ver anexo 1

Tabela 3- Informações comportamentais referentes à turma 9.ºB

Data e horário	Notas escritas no diário do investigador
26/10/2021 10h05-11h50	- Há 4 alunos na sala que não trouxeram o manual, então a professora acaba por projetar no quadro. - Um aluno em específico não trouxe sequer caderno diário.
2/11/2021 10h05-11h50	- Chega à sala uma professora coadjuvante que irá trabalhar, individualmente, com o aluno 3. Este mostra-se relutante referindo: <u>Aluno 3: não quero ir, nem quero ninguém à minha beira!</u> <u>Professora refere o exame final</u> <u>Aluno 3: Quero lá saber do exame!</u> - A turma, sem a presença do aluno 3 acaba por trabalhar e participar muito bem!
9/11/2021 10h05-11h50	Ao fim de 45 min do início da aula, o aluno 3 apareceu lado de fora a tentar subir às grades da janela, perturbando e destabilizando o funcionamento da turma. Por fim, acabou por entrar, mas sentou-se em cima da mesa.
16/11/2021 10h05-11h50	- A aluna 5 chegou atrasada à aula, abriu a porta e disse: <u>Aluna 5: Desculpe o atraso</u> <u>Professora: Assim não pode ser, já tens falta.</u> Aluna 5 bate a porta com força e vai embora. 5 minutos depois a professora sai da sala, vai ter com ela e a aluna acaba por regressar. - O aluno 3 passou a aula inteira no telemóvel.
23/11/2021 10h05-11h50	Estávamos, eu e a outra professora estagiária, dentro da sala a lançar algo rápido, quando o aluno 3 decide tentar arrombar a porta. Após vários encontros falhados, começa a gritar: <u>Aluno 3: Metam a puta [sic] da máscara! Estão cheias de covid!</u>

	Continuou sistematicamente a bater nas janelas e na porta até que fomos obrigadas a chamar um funcionário de modo a tentar travar tal comportamento. ▪ Este mesmo aluno, na 2.ª parte da aula entrou sem máscara propositadamente.
--	---

Como forma solucionadora deste problema, a professora da turma optava por projetar o manual digital no quadro e fornecer fichas impressas para que todos pudessem acompanhar a aula. No entanto, apesar de todos os esforços e tentativas para cativar e motivar os alunos, esta era uma turma bastante desmotivada e desinteressada pela escola no geral. Quanto à situação socioeconómica, dos 11 alunos, 5 usufruíam do escalão A e 2 do escalão B. Existiam também 3 alunos que devido à sua toma de medicação irregular e/ou instabilidade emocional foram acompanhados, ao longo do ano, pelo GAAF, e um outro aluno pela CPCJ. Esta turma possuía também um caso específico e grave de indisciplina pelo que esse aluno era acompanhado individualmente por uma professora coadjuvante, que permanecia ao seu lado em algumas aulas, a fim de que esta decorresse de forma pacífica e sem nenhuns incidentes.

Apesar de não ter tido oportunidade de passar os questionários iniciais nesta turma, à semelhança dos anteriores, os alunos referiam frequentemente que a disciplina de Português era a sua favorita- algo que me surpreendeu bastante pela positiva.

3. Game over? Try again!

Failure doesn't mean the game is over, it means try again with experience

Len Schlesinger, 2011, The Global Leadership Summit

“Mais informados, mais capazes, mais livres!” é o lema da Escola Secundária Filipa de Vilhena- escola essa que viria a ser, inesperadamente, o nosso porto de abrigo. Tal como nos jogos, também a vida real é cheia de surpresas e, quando menos esperamos, somos muitas vezes surpreendidos com reviravoltas. Após 4 meses do início desta caminhada, e a pouco tempo de iniciarmos a parte prática e supervisionada, a professora orientadora cooperante foi vítima de um acontecimento familiar dilacerante que a levou a ter que suspender o nosso estágio na Leonardo Coimbra. De um momento para o outro, ficamos sem escola, sem alunos e sem professor orientador cooperante. A tarefa árdua que havia sido conseguir núcleos de estágio para todos os alunos de mestrado tornava-se agora, a tão pouco tempo do final, numa missão quase que impossível. É inevitável que num momento assim não se questione a viabilidade da continuação do estágio e que a palavra desistir não ecoe na nossa cabeça como a única saída possível. Felizmente, graças ao empenho e afincos da Professora Doutora Isabel Margarida Duarte e da Professora Doutora Sofia de Melo Araújo, ao fim de uma semana, eis que nos chega a Escola Secundária Filipa de Vilhena como solução para este grande problema.

3.1. Playground 2

Situada na rua do Covelo, na freguesia de Paranhos, do concelho do Porto, esta escola implanta-se numa zona de grande concentração de alojamento com uma oferta diversificada, tanto em termos de tipologias espaciais como da estrutura socioeconómica das populações residentes. A freguesia destaca-se, igualmente, pela forte concentração de serviços ligados à saúde, como o Hospital de S. João e o IPO, e à educação, como o Pólo Universitário da Asprela, que a transformam num dos principais

centros de oferta de emprego de toda a Área Metropolitana do Porto. A enorme densidade populacional e a grande diversidade socioeconómica, bem como as características acima descritas, traduzem-se numa população escolar oriunda quer de bairros camarários, quer de áreas residenciais da classe média-alta. Além dos alunos provenientes desta freguesia, há ainda os que vêm de outras freguesias da cidade, ou mesmo dos seus arredores¹⁰.

No que respeita às infraestruturas da escola, uma vez que a sua edificação remonta ao ano de 1958, foi alvo de obras, e a requalificação de todo o espaço escolar ficou concluída em outubro de 2010, sendo que atualmente conta com

“29 salas de aulas equipadas com projetor e/ou quadro interativo, 4 salas de Informática, uma sala de Informática polivalente, 3 salas de Artes, 1 sala de Educação Tecnológica, 5 laboratórios devidamente equipados para as áreas de Biologia, Geologia, Física, Química e um polivalente, um ginásio, uma sala de Educação Física, campos desportivos exteriores e uma sala de Expressões. Tem uma ampla zona de lazer onde se encontram o bufete, a cantina, a loja escolar, a sala da Associação de Estudantes e a Rádio Escolar. No edifício principal, o piso zero concentra toda a área de gestão e administração bem como a biblioteca escolar.” (Projeto Educativo Escola Filipa de Vilhena, 2022, p.10)

Comparativamente à Leonardo Coimbra Filho e a outras escolas por onde já tive oportunidade de passar, tanto enquanto estudante como enquanto professora estagiária, esta foi onde realmente presenciei as melhores condições, tanto a nível da sua edificação, que tão aprazível torna o ensino e a aprendizagem, como de toda a sua comunidade escolar, permanentemente prestável e atenta aos discentes.

3.1.1. The players- Team 11

Os nossos novos jogadores são alunos de duas turmas de 11.º ano, ambas do curso de Línguas e Humanidades- o 11.º G e o 11.º H. Na turma 11.º G os alunos são, de uma

¹⁰ Informação disponível para consulta nos documentos-base ao dispor no site da escola, em particular, no documento *Projeto Educativo 2022*.

forma geral, bastante educados, pontuais e cumpridores das regras da sala de aula¹¹ o que proporciona um bom ambiente para a realização das mesmas. Por outro lado, são alunos pouco comunicativos, pelo que se não forem individualmente chamados a participar, não intervêm de forma voluntária na aula. Também a questão da autonomia foi apresentada como um problema pelos diversos professores da turma, dado que esta possui poucos hábitos de trabalho em casa e os seus métodos de estudo se apresentam inadequados, revelando assim resultados meramente satisfatórios, ainda que pudessem ser bons ou até mesmo excelentes! Existem, nesta turma, alunos com enorme potencial e uma boa capacidade cognitiva, todavia, infelizmente, não a estão a aproveitar devidamente, seja por falta de motivação, seja pela distração constante que se observa em aula. O enquadramento familiar de alguns estudantes, assim como determinados problemas de saúde, permitem compreender a existência de fatores fortemente condicionantes da estabilidade emocional que, por sua vez, afetam a eficácia das aprendizagens.

Considerando os dados recolhidos através da observação direta, foram compiladas na seguinte tabela várias notas extraídas do diário do investigador, que atestam o que foi, a priori, mencionado.

Tabela 4- Informações comportamentais referentes à turma 11ºG

Data e horário	Notas escritas no diário do investigador
15/03/2022 10h20-11h10	▪ Na análise que estão a fazer do excerto, vários são os alunos que tomam notas, voluntariamente, no caderno. ▪ Apesar de ter tocado para fora, alguns estudantes continuam a tirar notas no caderno.
22/03/2022 10h20-11h10	▪ Um aluno começou a comer bolachas a 3 minutos do fim da aula. Tocou e os alunos levantaram-se automaticamente das cadeiras

¹¹ O que não invalida que, por vezes, tenham tido comportamentos menos corretos, como se poderá verificar pelos dados ilustrados na tabela 3.

	para sair. A professora tenta terminar, mas o barulho aumenta cada vez mais e os alunos acabam por sair.
26/04/2022 10h20-11h10	Os alunos entram na sala muito agitados e faladores; só ao fim de 10 minutos é que se acalmaram e começaram a escrever o sumário. Os alunos criam uma discussão sobre a (im)possibilidade de irem à casa de banho durante a aula: <u>Aluna X</u>: <i>Porque é que não podemos ir à casa de banho durante a aula?</i> <u>Professora</u>: Porque o intervalo serve precisamente para isso... para lancharem, irem à casa de banho... (interrompida) <u>Aluna Y</u>: Se a prof precisar de ir ao WC ninguém aqui a vai impedir! <u>Aluna Z</u>: Então um dia que a professora precise de ir também lhe vamos dizer que não!
29/04/2022 10h20-11h10	Às 11h uma aluna foi embora da aula porque aparentemente não se estava a sentir bem. (De salientar que a aula começou às 10h20 e terminaria às 11h10)
24/05/2022 10h20- 11h10	- A professora entrega as planificações para a produção dos textos e os alunos em uníssono exclamam “Ei!!! Hoje stôra?”, o que acabou por ser engraçado, uma vez que se depararam com a necessidade de metodizar o tempo, pois não poderiam entregar noutro dia. - Para escrever o texto, o aluno A colocou fones nos ouvidos pois referiu que assim se concentrava melhor. (Será isto uma medida a implementar e permitir no futuro? Uma vez que todos os alunos se concentram de forma diferente)

Contrastivamente, numa apreciação global, a turma 11.º H, apresenta-se mais heterogénea, uma vez que revela grandes lacunas no domínio do saber ser. Apesar de não ser a maioria, vários alunos têm, frequentemente, no decorrer das aulas, atitudes que prejudicam o seu bom funcionamento, nomeadamente, comerem na sala, utilizarem sistematicamente o telemóvel e falarem com os colegas do lado. Também se

verifica fraca assiduidade e pontualidade- muitas faltas não são justificadas adequada nem atempadamente¹². Estes comportamentos poderiam ser relacionados e explicados através do horário atribuído – maioritariamente à hora do almoço ou muito perto disso, contudo, mesmo nos dias em que estes discentes tinham aulas no horário matinal¹³, as atitudes mantinham-se as mesmas.

Tabela 5- Informações comportamentais referentes à turma 11ºH

Data e horário	Notas escritas no diário do investigador
23/02/2022 13h30-15h15	▪ Inicia-se a aula. Na sala estão 20 alunos; uma aluna está a comer bolachas, e os restantes, estão, na sua maioria, a falar com os colegas do lado. ▪ Passados 20 minutos, a mesma aluna que estava a comer, está agora no telemóvel e continua sem manual em cima da mesa. ▪ Os alunos respondem às perguntas da professora por alto, contudo a maioria não passa as respostas para o caderno, pois a professora está a escrevê-las num documento word que, mais tarde, adicionará ao Google Teams.
10/03/2022 11h20-12h10	▪ Estão 20 alunos na sala e todos eles entram muito energéticos, irrequieten e faladores. ▪ Tendo em conta a última aula, os estudantes estão quase todos sentados em lugares distintos. Após questionados pela professora sobre a mudança, nenhum refere motivos válidos; ainda assim, a docente não procede a nenhuma alteração.
16/03/2022 13h30-15h15	▪ Nenhum aluno está a faltar; quando entraram na sala fizeram-no de um modo frenético e agitado, ao ponto da professora, ao fim de 15 minutos ser “obrigada” a dar um berro para acalmar o ambiente.

¹² Estas informações foram disponibilizadas pela professora orientadora cooperante, dado que, pela limitação de tempo, não nos foi possível recolher diretamente estes dados.

¹³ Esta turma possuía apenas uma aula semanal no horário das 10h20 às 11h10, que se poderá considerar como sendo uma aula no período matinal, quando comparada às restantes.

	▪ Há 4 alunas no telemóvel (que acabaram por ficar toda a aula) ▪ Só às 14h40 é que se iniciou, efetivamente, a aula, com a interpretação e análise de um capítulo de Os Maias. ▪ A aula termina sem que a professora tenha conseguido realizar tudo aquilo que pretendia.
--	--

A turma é constituída por 16 raparigas e 8 rapazes, sendo que nenhum deles repete o ano, ainda que existam alguns com pelo menos uma repetência no seu percurso escolar, o que faz com que a média de idades esteja nos 16,5 anos. Dos 24 alunos, 10 beneficiam da Ação Social Escolar, visto o nível socioeconómico das famílias ser, na sua maioria, médio baixo. Embora alguns Encarregados de Educação sejam licenciados, a maioria tem apenas a frequência do ensino Básico ou Secundário.

4. Gameplay

Um professor, é, desde o início da sua carreira até ao fim, um eterno investigador! No entanto, esse processo de investigação não é tão linear assim e passa, na grande maioria das vezes, por várias etapas que acabam por criar um processo cíclico espiralizado. Este processo caracteriza-se sobretudo pela existência de quatro etapas fundamentais, a planificação, a ação, a observação, e a reflexão. Adicionalmente,

prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir (Coutinho et al, 2009, p. 358)

Um bom professor será, portanto, aquele que implementa estas etapas diariamente nas suas aulas, isto é, planifica o seu trabalho, coloca-o em prática, observando os frutos que dele poderá colher- sejam eles mais proveitosos ou menos- e por fim, reflete sobre a sua execução. Esta atitude reflexiva contribui, não só para a resolução de problemas

que se verifiquem nesta investigação-ação, mas também para a articulação de alterações que sejam necessárias e o aperfeiçoamento dos métodos e dos dados, face ao conhecimento obtido no ciclo anterior. Por este motivo, Coutinho et al (2009) refere que “a Investigação-Ação, não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação” (p. 376). Isto posto, é esperado do professor uma constante simbiose entre a teoria e a prática, o que corrobora, evidentemente, que este seja um processo eternamente cíclico e espiralizado, como podemos atentar no esquema abaixo.



Figura 2- Espiral de Investigação-ação¹⁴

Nesta sequência de pensamento, no atinente à elaboração das minhas aulas, todas elas acabaram por ser idealizadas com suporte neste esquema. Inicialmente, através da observação direta das turmas, consegui perceber a problemática de cada uma delas, que convergia em dois pontos: os alunos, na sua generalidade, não tinham muito interesse pela disciplina, e eram bastante dependentes do telemóvel, fazendo um uso indevido do mesmo no decorrer das aulas; o que me levou à etapa seguinte- a reflexão- onde concluí que possivelmente fosse benéfico para os discentes fazerem uso das tecnologias para potencializar a aprendizagem do português. Planifiquei as aulas nesta base, desenvolvendo vários jogos que complementassem o estudo das diversas matérias, e coloquei-os em prática. Durante este processo estive sempre ciente daquilo

¹⁴ Esquema elaborado por mim, alicerçado em autores como Kurt Lewin (1946), Bogdan & Bicklen (1994) e Coutinho et al (2009).

que ele implicaria, isto é, das minhas planificações resultariam sempre ações que, posteriormente, seriam alvo de uma autoavaliação e autocríticas suscitadas pela observação direta das aulas, pelos registos efetuados no diário do investigador, e pelo próprio feedback dos alunos, para que assim se alcançasse uma progressiva melhoria da prática educativa.

Nesse sentido, a Investigação-Ação, mais do que uma metodologia, tende a afirmar-se como um *modus faciendi* intrínseco à atividade docente e ao quotidiano daquelas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, comungando com as naturais vicissitudes da realidade do mundo em vez de se colocarem na cómoda posição de entidades detentoras de um saber que se vai revelando artificial e envelhecido ao deixarem-se ultrapassar por outros saberes mais mundanos mas, quem sabe, mais reflectidos; mais concretos, mais significantes e mais próximos do homem novo. (Coutinho et al, 2009, p.376)

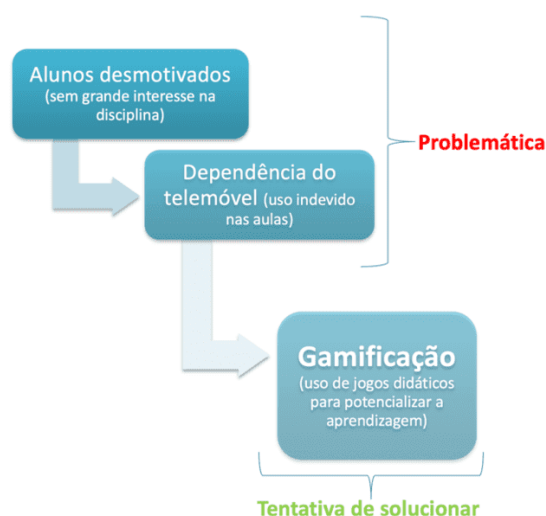


Figura 3- Do problema à solução

Concisamente, o esquema acima traduz, portanto, o meu percurso investigativo, desde a observação dos alunos e do diagnóstico da situação, que me permitiu identificar um problema- a falta de motivação e a dependência do telemóvel-, até à tentativa de o solucionar, que passaria pela gamificação, de que começarei a falar com mais minúcia no tópico seguinte.

4.1. Unlock the secret: Escape Room- Os Maias

Por forma a implementar este conceito de *gamificação*, foram então desenvolvidos, nas diversas aulas lecionadas, vários recursos interativos alusivos às matérias em estudo. Para a primeira aula, como o tema central era o estudo da obra *Os Maias*, de Eça de Queirós, que é uma obra pertencente ao *Programa e Metas Curriculares de Português* do 11.º ano e das *Aprendizagens Essenciais* a este nível de escolaridade (Ministério da Educação, 2018, p. 11), pensou-se, para os primeiros 90 minutos da aula, na projeção de um vídeo de 1 minuto sobre as corridas de cavalos de Ascot, em Inglaterra, uma vez que “utilizando métodos e ferramentas como a utilização das TIC em sala de aula, que os possa motivar e manter o mais tempo possível concentrados, atentos e participativos” (Menezes, 2012, p.51), proporcionar-se-á aos alunos uma forma mais inovadora de aprenderem e consequentemente demonstrarem mais interesse e motivação para o decorrer da aula. Para além disso, o uso de vídeos pode ser benéfico no sentido em que “despertam nos estudantes uma atitude reflexiva que eles não têm no momento de uma visualização passiva durante os momentos de prazer” (Dionísio, 2014, p. 13).

Finda esta introdução ao tema, procedeu-se à leitura e análise do excerto das *Corridas no Hipódromo*, apoiada por uma ficha de trabalho¹⁵ elaborada por mim com alguns exercícios, tanto de interpretação como de conhecimento gramatical, mais especificamente sobre recursos expressivos. Tal como Moura (2013) refere, de acordo com Melo (2011): “as perguntas devem estimular o pensamento e não apenas [para] ser usadas na avaliação. Devem ajudar os alunos a sistematizar a informação”. Desta forma, o objetivo deste guião foi, primordialmente, estimular o pensamento do aprendente e com isso desenvolver os conteúdos programáticos e não apenas a aprendizagem para o momento específico da avaliação. Todas estas tarefas foram preparatórias e serviram

¹⁵ Ver anexo 2

de apoio para aquilo que seria a última atividade da aula e, para o meu projeto de investigação-ação, a primeira estratégia de gamificação.

É sabido que, nos dias de hoje, e num mundo em constante evolução e mudança, as tecnologias fazem, cada vez mais, parte das vidas de todos os seres humanos- sejam eles mais novos ou mais velhos- e adquirem, muitas vezes, não só um papel lúdico, mas tornam-se também numa imprescindível ferramenta de trabalho e aprendizagem. Assim, é impensável que as escolas continuem a resistir e a alienar as inúmeras potencialidades que as tecnologias oferecem, tanto a professores como alunos. Desta problemática surgiu então, para a segunda parte da aula, a ideia da criação de um jogo sobre *Os Maias*- o Escape Room¹⁶-, elaborado na plataforma Genially e constituído por 5 “salas”, isto é, 5 momentos distintos da obra estudada- *Santa Olávia; Ramalhete; Consultório de Carlos; Hotel Central, e Hipódromo*. Este jogo revelou-se uma “estratégia educativa em que ao alunos em equipa resolvem desafios, enigmas, quebra-cabeças, num determinado tempo, com a finalidade de encontrar a chave para sair da sala” (Santos & Moura, 2021, p. 136). Neste caso em específico, os discentes deveriam responder acertadamente às questões alusivas a cada sala com o intuito de obterem as pistas necessárias para avançarem para as seguintes e assim desvendarem o mistério- a carta que continha toda a verdade sobre Carlos e Maria Eduarda- e fazerem com que ela chegasse aos protagonistas. Esta técnica do uso dos Escape Rooms na sala de aula “tem sido relacionada com o estado de fluxo, um estado ideal de aprendizagem, em que o jogador perde a noção de tempo e atinge um elevado estado de concentração” (idem). A esse estado de fluxo está subjacente uma teoria, a Teoria do Flow, conforme explanamos no ponto 1.3 da página 33.

Considerou-se benéfico, para a realização deste jogo, o uso de um quadro interativo, uma vez que o professor acaba por ter mais liberdade de movimento, não se cingindo tanto ao computador para avançar nas respostas e, por sua vez, os alunos poderão

¹⁶ Ver anexo 3

levantar-se para responder com a caneta a alguns enigmas, tornando a aula ainda mais dinâmica. Esta opção baseou-se em opiniões como a que a seguir transcrevemos:

Há alguns estudos que referem que o uso desta tecnologia tem efeitos positivos nas aprendizagens dos alunos, aumentando os níveis motivacionais (Reis, 2007). Autores há, Gérard et al. (1999), que referem que o uso dos QIM aumenta a alegria e motivação nas aulas para professores e alunos, ao permitir um uso mais variado e dinâmico dos recursos. Outros apontam para um incremento da motivação dos alunos e professores e para a captação, por mais tempo, da atenção da “plateia” (Bell, 2002)” (Ferreira, A. P., 2011, p.35).

Não obstante, apesar de a escola estar equipada com inúmeros quadros interativos pelas salas, após uma exaustiva procura, não se conseguiu que nenhum deles funcionasse. Ainda assim, de modo a não comprometer a dinâmica pensada para a aula, foi-me fornecido, pelo coordenador de informática, um rato sem fios e de longo alcance, que possibilitou que todos os alunos interagissem com o jogo sem saírem do lugar. Esta nova ideia acabou por desenvolver também a capacidade de os discentes trabalharem em equipa, com base no respeito e na cooperação, por forma a resolverem o enigma do jogo e assim concluírem o Escape Room.

4.2. Kahoot!

Relativamente à outra unidade temática lecionada, a poesia contemporânea de Cesário Verde, projetaram-se duas aulas, uma de 50 minutos e outra de 90. Uma vez mais, deparava-me com um novo desafio, incitar nos alunos a sensibilidade e o interesse pela poesia portuguesa, mais especificamente pela poesia do referido autor. Na primeira aula, iniciou-se o estudo do poeta com uma breve contextualização histórico-literária, através de 3 textos apresentados no manual, seguida de uma “apresentação”, por parte dos alunos, a fim de sistematizarem a informação recolhida. Optou-se pela exposição oral, já que “o domínio ouvir/falar possui um peso relativo claramente inferior, relativamente aos domínios do ler e do escrever” (Araújo, 2018, p.961)); e,

devido à insegurança que muitas vezes os alunos manifestam quando solicitados a expor algum tema, decidiu-se que essa apresentação não seria individual, mas sim grupal para que todos os elementos do grupo tivessem oportunidade de contribuir oralmente para a síntese do texto, sem que sentissem pressão. Como forma de verificação e consolidação dos conhecimentos, e como momento finalizador da aula, elaborou-se a segunda atividade interativa idealizada- o *Kahoot!*.

O Kahoot! é uma plataforma online de jogos educativos amplamente usada em escolas e pelas mais diversas disciplinas. Por funcionar como uma espécie de *quiz show*, a sala de aula acaba por ser convertida num concurso dinâmico e divertido, onde todos os estudantes são participantes e competem saudavelmente uns contra os outros, e o professor é o apresentador. Na tela de projeção são exibidas, ordenadamente, as perguntas e as possíveis respostas, e os discentes, através dos seus telemóveis, elegem a opção que lhes parece correta. No fim de todos responderem, são apresentadas as pontuações de cada um, mostrando quem vai em primeiro lugar, segundo, terceiro, e por aí em diante, até perfazer o número total de alunos. Só após esta exibição é que o jogo avança para a pergunta seguinte, o que, em certa medida, poderá ser motivador para que os discentes respondam o mais acertadamente possível e se envolvam positivamente na atividade.

Ademais, este jogo

proporciona ainda, feedbacks imediatos para o aluno, para que este tenha a possibilidade de tomar decisões rápidas para mudar de atitude. Além disso, ao final de cada atividade é oferecido ao professor um panorama geral do desempenho e resultados das respostas dos aprendizes com indicação das respostas (corretas e erradas) e ainda o tempo de resposta que cada aluno utilizou. (Silva, 2018, p.784)



Figura 4- Exemplificação do cenário de jogo Kahoot

À semelhança do jogo anterior, este foi uma vez mais um sucesso, apesar de já ser largamente conhecido na esfera estudantil! Aquando da escrita do sumário, os alunos, assim que leram que, como verificação de conhecimentos, iriam ter um jogo no final, ficaram bastante animados e, mal se iniciou a tarefa, todos participaram efusivamente. Ainda que as perguntas do jogo tivessem sido pensadas por mim para serem respondidas de modo individual, ao presenciar tanto interesse nas conversas paralelas que os alunos iam tendo, possibilitei que a tarefa fosse, esporadicamente, “discutida oralmente”. No final do jogo, é sempre disponibilizado ao professor um relatório da atividade e existe até a possibilidade de o docente fazer download de um documento em formato Excel a resumir a tarefa e a pontuação de cada aluno, isto é, verificar a percentagem de discentes que acertou em determinada resposta, bem como quanto tempo demoraram na execução do jogo. A partir deste relatório, o professor poderá então refletir sobre a atividade e ponderar se será necessário modificar o conteúdo, reforçar algum tópico, ou até dificultar um pouco o jogo para que, posteriormente, ao

aplicá-lo, confira se as alterações introduzidas surtem melhorias ou se necessitará de reformular novamente, até que se atinja o fim desejado. Assim, é notória a aplicação dos quatro pilares da espiral de investigação-ação que abordamos *a priori*: a planificação, a ação, a observação e a reflexão.

4.3. Quem quer ser milionário

No que concerne à segunda aula, de 100 minutos, primeiramente procedeu-se à audição do poema “A Débil”, de Cesário Verde, enquanto os alunos acompanharam com o respetivo texto, para depois, voluntariamente, lerem em voz alta. Tal como refere Marto (2016),

dedicar tempo a ouvir os alunos a interpretarem os textos (e aqui não se refere à interpretação do conteúdo, exclusivamente), a terem noção do seu ritmo, a terem uma consciência fonológica que só é notada na leitura em voz alta, a perceberem como o entendimento do texto passa por saber lê-lo é uma tarefa essencial. Mas para saber ler, perceber o que se lê, o aluno tem de o ouvir ler” (p.8).

Com o propósito de orientar a leitura do poema, elaborei uma ficha de leitura com exercícios de interpretação, que serviu, não exclusivamente, mas essencialmente, para auxiliar no processo de estruturação do pensamento e, conseqüentemente, na organização da informação (cf. Moura, 2013).

Tendo em conta a importância cada vez maior das tecnologias nos tempos atuais e as potencialidades que oferecem ao nível do ensino-aprendizagem, torna-se interessante e até imperioso fazer uso delas em contexto de sala de aula. Considerando todos os benefícios que estas aportam, projetei então, para esta segunda aula sobre Cesário Verde, a ideia da criação de um jogo sobre o poema “A Débil”, intitulado “Quem quer ser Milionário”.

Este jogo

teve como inspiração o game show “Quem quer ser um milionário?”, que é um concurso de televisão no formato de um quiz, cujo o [sic] objetivo¹⁷ do participante é acertar de forma consecutiva quinze perguntas de conhecimentos gerais em busca de um prêmio milionário. (Ferreira, 2020, p.5).



Figura 5 – Exemplificação do cenário do jogo Quem quer ser milionário sobre um poema de Cesário Verde

Embora os alunos não tenham acertado as 15 perguntas ininterruptamente, o que também não era o meu objetivo primordial, todos eles se envolveram positivamente desde o início até ao fim do jogo, participando e discutindo as questões em grupo, com o intuito de conseguirem o máximo de respostas corretas. Curiosamente, nesse dia, à hora do toque, os discentes não se levantaram apressadamente como era o seu habitual, e ao invés disso, quiseram finalizar a atividade, o que me leva a refletir que, apesar de este jogo, e dos restantes, possuírem um fundamento literário e gramatical,

¹⁷ Deveria estar “cujo objetivo”, contudo a citação surge erradamente escrita da forma que transcrevemos.

conseguiram captar a atenção e o interesse dos alunos para matérias que, à partida, não seriam tão fáceis de lecionar.

Este jogo, em oposição ao Escape Room- Os Maias e ao Kahoot!- que foram jogos em que se questionou os alunos sobre temáticas abordadas na própria aula e/ou nas obras estudadas- foi realizado com o intuito de verificar e recapitular os conhecimentos adquiridos pelos discentes ao longo de todo o seu percurso escolar, sobre a gramática, mais especificamente as funções sintáticas, as figuras de estilo, as orações coordenadas e subordinadas; bem como os recursos expressivos, tendo sempre como base o poema acabado de estudar na aula.¹⁸

4.4. Trivial 9

O Trivial 9, ao contrário de todos os outros jogos anteriormente mencionados, foi inspirado no tão famoso jogo de tabuleiro Trivial Pursuit, e pensado e concebido para os alunos de 9.º ano da escola Leonardo Coimbra Filho¹⁹. Por esta ser uma escola TEIP e os seus alunos manifestarem um elevado grau de desinteresse e desmotivação, acreditei que um jogo de tabuleiro seria uma maneira bastante divertida e lúdica de os discentes aprenderem e reterem melhor os conteúdos programáticos estudados. Um outro fator positivo para a criação deste jogo foi a existência de turmas pequenas, algo que me permitiria proporcionar às turmas uma experiência personalizada e um acompanhamento mais individualizado de cada aluno/equipa.

Para esta atividade criei digitalmente 1 tabuleiro de jogo, imprimi, plastifiquei em formato A3, e produzi 48 cartões com perguntas de um lado e respostas do outro. Arranjei, posteriormente 1 dado, 6 peões para os alunos, 30 triângulos coloridos (6 amarelos, 6 cor de rosa, 6 verdes, 6 roxos e 6 azuis) e 6 círculos para colecionar os triângulos. Ao contrário do jogo original, que detém 6 categorias, este possui apenas 5,

¹⁸ Ver anexo 4

¹⁹ Interessava explicar que este jogo acabou por nunca ter sido posto em prática devido ao acontecimento trágico referido no capítulo 4.

e todas elas se distinguem, como foi explanado anteriormente, por cores dissemelhantes. A categoria cor-de-rosa (RS) diz respeito às Relações Semânticas; a categoria amarela (FS) às Funções Sintáticas; a categoria verde (LT) à Literatura; a categoria roxa (CP) à Classe de Palavras; e por fim, a categoria azul (MS) à Morfossintaxe.



Figura 6- Jogo *Trivial 9*

No atinente à categoria das Relações Semânticas, foram exploradas, sobretudo, 3 categorias distintas; as relações de holonímia, meronímia e hiperonímia; as relações de homonímia, homografia, homofonia e paronímia; e as relações de sinonímia e antonímia.

Quanto à categoria da Literatura, optei por dividi-la em 2 subcategorias; uma mais dedicada ao conhecimento das obras estudadas ao longo do percurso escolar dos discentes, incluindo as do ano em que se encontravam, como *Os Lusíadas* e o *Auto da Barca do Inferno*; e a outra mais centrada na identificação das figuras de estilo presentes em excertos dessas mesmas obras literárias, como a antítese, a metáfora, a personificação, a sinédoque, entre outras.

Relativamente à categoria da Morfossintaxe, várias foram as temáticas abordadas dada a sua vasta diversidade e complexidade. Pensei então ser produtivo realizar questões que se prendessem com a classificação dos tempos e modos verbais, bem como a

colocação dos verbos dados nos tempos e modos especificados na pergunta; a formação do plural de substantivos hifenizados, assim como a formação do feminino de palavras “traíçoeras”²⁰; e a classificação dos substantivos quanto à sua acentuação, em graves, esdrúxulos ou agudos. Também considerei bastante benéfico introduzir a identificação dos adjetivos no grau discriminado, uma vez que, até em anos mais avançados, como os anos do secundário, vários alunos desconhecem, e outros fazem um uso incorreto destes graus, em particular do grau superlativo absoluto sintético e do comparativo de superioridade; a classificação de orações foi outro ponto que considerei indispensável por ser uma matéria que suscita sempre inúmeras dúvidas e carece de pouco interesse por parte dos alunos no geral. Por fim, considerei abordar os processos de formação de palavras, em que lhes seriam fornecidas as palavras e se questionaria qual o respetivo processo- neste caso em específico foram produzidas questões sobre a) os processos regulares, como a afixação por sufixação e por parassíntese, e a composição morfológica e morfossintática, e b) sobre os processos irregulares, como a truncção e a acronímia; e ainda a formação de verbos a partir de nomes.

No tocante à categoria da Classe de Palavras, tal como o próprio nome indica, grande parte das questões foram de identificação das classes e subclasses de verbos, adjetivos, pronomes, quantificadores, advérbios e determinantes; no entanto, também realizei algumas de substituição de um elemento sublinhado por um grupo adjetival, contribuindo assim para o enriquecimento vocabular e textual dos discentes.

A última categoria, das Funções Sintáticas, abarcou um extenso conjunto de perguntas de identificação dos constituintes sintáticos numa dada frase, nomeadamente, os tipos de sujeito (simples, composto e nulo); os complementos (direto, indireto, oblíquo, do nome, e agente da passiva); os predicativos (do sujeito e do complemento direto); os modificadores (do Grupo Verbal, de frase e do nome); e o vocativo; nela foram também incluídos exercícios de substituição de complementos pelos devidos pronomes visto que, nos questionários iniciais que passei, poucos foram

²⁰ Palavras como “carneiro” e “bode”, por exemplo.

os alunos que conseguiram responder acertadamente às pronominalizações.²¹ De modo a conseguirmos uma grande diversidade de questões, foram efetuadas 48 perguntas para cada uma das 5 categorias, perfazendo assim um total de 240 perguntas e respetivas respostas.

Para dar início a este jogo, a professora começaria por dividir a turma em equipas, de seguida, baralharia os cartões e, no fim, colocá-los-ia na caixa. Logo depois, as equipas atirariam os dados ao ar para ver quem iniciaria o jogo primeiro. Quem obtivesse o número mais alto começaria. As restantes equipas prosseguiriam pelo lado esquerdo. Finda esta decisão, todas as equipas colocariam então os seus peões no centro do tabuleiro, no círculo branco, e o dado era lançado uma vez mais, para dar início ao jogo. Consoante o número indicado no dado, a equipa deslocar-se-ia no tabuleiro para a casa correspondente e umas das equipas contrárias pegaria num cartão à sorte e leria a pergunta da cor que tinha calhado. Se a equipa acertasse na resposta, ganharia um triângulo da cor correspondente para colocar dentro do círculo e jogaria novamente; se errasse não ganharia o triângulo nem voltaria a jogar, sendo, então, a vez da equipa seguinte. Importante ressaltar que, no início do jogo, os alunos, para se movimentarem pelo tabuleiro, afastar-se-iam do centro, ao longo de um dos cinco raios, mas assim que chegassem ao percurso circular, poderiam escolher virar para a esquerda ou para a direita. Na próxima vez que lançassem o dado, poderiam decidir mudar de direção e deslocarem-se, por exemplo, na direção inversa à da jogada anterior. Contudo, não lhes era permitido que mudassem de direção no mesmo lançamento de dado, isto é, não poderiam lançar um 6 e deslocarem-se 3 casas para um lado e 3 para o outro. A equipa vencedora seria aquela que completasse primeiro o círculo, isto é, que colecionasse um triângulo de cada categoria- cor de rosa, amarelo, verde, roxo e azul.

Apesar de, infelizmente não ter podido aplicar esta atividade nas turmas programadas, creio que, se tivesse conseguido, teriam sido, para além de claros momentos de aprendizagem, momentos pautados por um conjunto de valores éticos e

²¹ Ver anexo 5, onde são discurridos alguns exemplos de pronominalizações mal feitas.

morais, como o respeito, a compreensão, a entreaajuda, a liderança, o companheirismo e o fair play. Estes valores, indispensáveis para uma vida plena em sociedade, e fulcrais no contexto escolar, assumem, numa escola TEIP, uma importância ainda maior, dado que se espera que estas instituições, “face à diversidade das crianças, as ajude a ter sucesso escolar, facilitando a sua inserção na sociedade” (Oliveira, 2000, p.57, in Ferreira & Teixeira, 2010, p.333) e lutando assim contra a exclusão social.

Dado o empenho que pus na realização do jogo, espero poder a vir a aplicá-lo proximamente e, eventualmente, que outros professores possam também usá-lo com as suas turmas, para rentabilizar uma tarefa que foi muito trabalhosa e me parece poder dar origem a atividades em que se aprenderá muito e de forma motivadora.

5. Resultados

Neste capítulo, iremos centrar a nossa atenção nos resultados obtidos ao longo de todo o meu ciclo investigativo, tanto na Escola Básica e Secundária Leonardo Coimbra Filho, como na Escola Secundária Filipa de Vilhena, bem como os instrumentos utilizados para os recolher.

Tal como foi referido anteriormente no subcapítulo 2.1.1, na primeira escola onde estagiei, devido a um incidente excruciante para a professora orientadora cooperante, apenas tive oportunidade de entregar um inquérito por questionário no início das aulas e a uma turma apenas, não me tendo sido possível passar outro no final de todo o meu projeto de investigação-ação, para com isso garantir a informação necessária e de suporte às devidas conclusões. Este questionário²² foi dividido em duas partes. Para além da parte do questionário propriamente dito, elaborei igualmente uma segunda parte de verificação de conhecimentos gramaticais, na qual abordei questões relacionadas com as classes de palavras, as orações, os verbos, as figuras de estilo, e as funções sintáticas, de modo a perceber em que patamar estaria a turma e quais seriam as suas maiores fragilidades.

²² Ver anexo 1

No que tange à parte inicial, os alunos foram inquiridos sobre a sua preferência quanto aos domínios da disciplina de português. Olhando para o gráfico da figura 6, e tendo em conta que o número 1 corresponde ao domínio de que mais gostam e o número 5 ao domínio de que menos gostam, percebe-se rapidamente que o domínio da leitura é o que prevalece, ao contrário da gramática, que é o domínio a que os alunos, na sua esmagadora maioria, atribuíram a preferência mais baixa, o que era por mim fortemente expectável. Deste modo, tornava-se impreterível abordar este domínio, já que era nele que as grandes dificuldades e a falta de conhecimento dos alunos residiam, como se poderá observar mais à frente na análise da segunda parte do questionário.

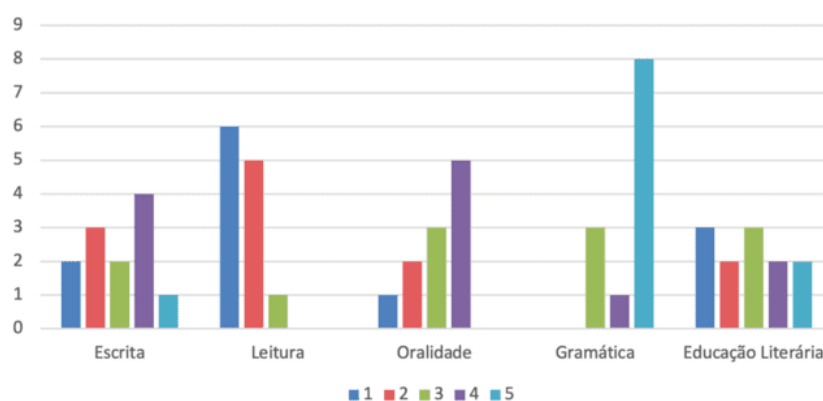


Gráfico 2- Preferência dos domínios da disciplina de português

Na segunda pergunta, indagamos sobre o grau de satisfação das aulas de português e fui rapidamente surpreendida com as respostas à primeira alínea. Dos 14 alunos da turma, 6 responderam que gostavam *Muitíssimo* ou *Adoravam* as aulas de português e 5 que gostavam *Muito*, sobrando apenas 1 aluno que respondeu *Mais ao menos*. Sobre as perguntas de gramática- as perguntas 2, 5, 6 e 7-, apesar de já estar à espera de respostas menos positivas, fiquei contente que a maioria tenha optado pela opção *Mais ao menos*, ao invés das opções *Muito pouco* ou *Nada*, pois fornece-me uma indicação de que, apesar de não ser algo de que os alunos gostem, também não é algo que detestam. Por último, à pergunta “Gosto quando a professora introduz na aula atividades dinâmicas”, os discentes responderam, na sua generalidade, que *Adoravam*

e apenas 1 aluno respondeu muito e 2 *Muito pouco*, sendo as respostas destes dois últimos, novamente previstas por mim, dado o perfil dos alunos em questão.

Tabela 6- Grau de satisfação quanto às aulas de português

	<i>Nada</i>	<i>Muito Pouco</i>	<i>Mais ou Menos</i>	<i>Muito</i>	<i>Muitíssimo/ Adoro</i>
<i>Gosto das aulas de Português</i>	0	0	1	5	6
<i>Gosto de gramática</i>	1	1	8	2	0
<i>Gosto de fazer os exercícios sozinho/a</i>	2	1	6	1	2
<i>Gosto quando a professora introduz na aula atividades dinâmicas</i>	0	2	0	1	9
<i>A classificação e conjugação verbal são difíceis</i>	0	2	9	1	0
<i>Entendo bem as figuras de estilo</i>	0	2	7	3	0
<i>As funções sintáticas são fáceis</i>	0	2	9	1	0

Para ultimar a primeira parte do questionário, priorizei uma questão de resposta aberta para que os alunos tivessem a oportunidade de escreverem aquilo que realmente quisessem sem que existissem opções, como nas perguntas anteriores, que eventualmente lhes condicionassem as respostas e o próprio pensamento. Dado o reduzido tamanho da turma, foi-me exequível agrupar todas as respostas num gráfico, para que a sua interpretação fosse mais compreensível. Ainda que metade da turma tenha respondido que não alteraria nada, das restantes 8 respostas obtidas, todas elas, envolveram, de alguma forma, a tecnologia e a interação com os colegas, o que me conferiu ainda mais motivos para prosseguir com a minha ideia.

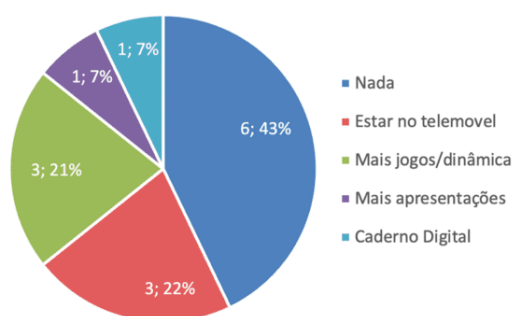


Gráfico 3- Sugestões de mudança para as aulas de Português

A segunda parte do inquérito²³, referente à gramática, teve como objetivo verificar quais eram então os conhecimentos gramaticais dos discentes e quais as suas maiores dificuldades. Através da observação direta em aula, percebi desde logo que as dúvidas e a falta de alicerces neste domínio eram inúmeras, e quando corriji todas as fichas e compilei os resultados numa folha de Excel tive a confirmação de que estava realmente perante uma turma com conhecimentos bastante limitados em determinadas áreas da gramática. Conforme os dados abaixo (gráfico 4), podemos verificar que as perguntas 1, 2 e 6 foram as em que os alunos obtiveram percentagens mais baixas, isto é, abaixo dos 50%. Sendo que a pergunta 1 era referente às classes de palavras, a pergunta 2 às orações coordenadas e subordinadas, e a pergunta 6 às funções sintáticas, e estes são domínios que exigem treino e tempo para a sua assimilação, para alunos que, primeiramente, se encontravam num ambiente social e económico desmotivador, e segundo, tinham sido afetados em dois anos pela pandemia da Covid-19, é inequívoco que todas estas condicionantes tenham trazido repercussões negativas tanto na aprendizagem, como na consolidação e retenção de conhecimentos.

Tabela 7- Performance geral e detalhada da turma

17	Performance da turma																																					
18		1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2	4.3	4.4	5 a)	5 b)	5 c)	5 d)	5 e)	5 f)	6.1	6.2	6.3	6.4	6.5	7					
19	TOTAL corretas	7	3	2	5	2	12	1	0	0	1	2	2	7	8	7	8	10	4	4	9	11	11	5	12	8	2	6	3	3	5	2	12					
20		31						6						30						27						49						12						
21	Percentagem de respostas corretas	43%						8%						63%						56%						68%						32%						100%
22	Pergunta	1						2						3						4						5						6						7

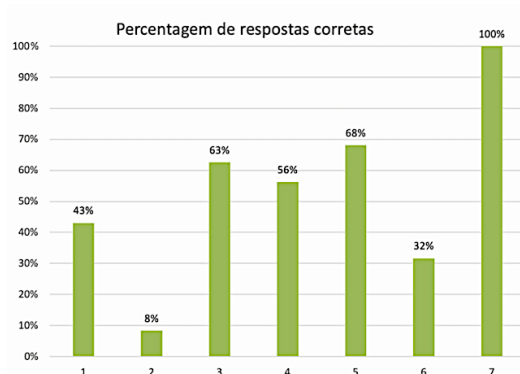


Gráfico 4- Performance geral e detalhada da turma

²³ Ver anexo 1

Passando agora para a escola onde consegui pôr em prática, na medida do possível e com bastantes limitações de tempo, o meu projeto de investigação-ação, a escola Filipa de Vilhena, como iniciei as aulas com as turmas já a meio do segundo período, apenas me foi possível passar um inquérito por questionário no final das aulas, tendo este sido destinado à recolha de dados para um conhecimento aprofundado da opinião dos alunos no que concerne às aulas e aos jogos efetuados.

Para começar o questionário²⁴, como questão introdutória, decidi abordar a “Utilização de recursos tecnológicos e jogos didáticos em sala de aula”, e optei por fornecer aos alunos uma escala de satisfação para as suas respostas- mais conhecida como a escala de Likert. Desta forma, teria a oportunidade de descobrir os diferentes graus de opinião, contrariamente ao que acontece, por exemplo, num sistema binário, onde apenas se fornecem duas possibilidades de resposta. Através desta escala, o *feedback* traduzir-se-á, idealmente, num *feedback* mais diversificado, que pode fazer a diferença nas conclusões a retirar. Como irá ser possível observar, das respostas dadas pelos discentes, apesar de algumas serem expectáveis, outras foram bastante surpreendentes.

No que respeita à turma **11.º G**, as perguntas em que as respostas foram, na sua maioria, “Concordo Completamente” são a 1, 4, 9 e 10, o que, na minha opinião, era bastante esperado.

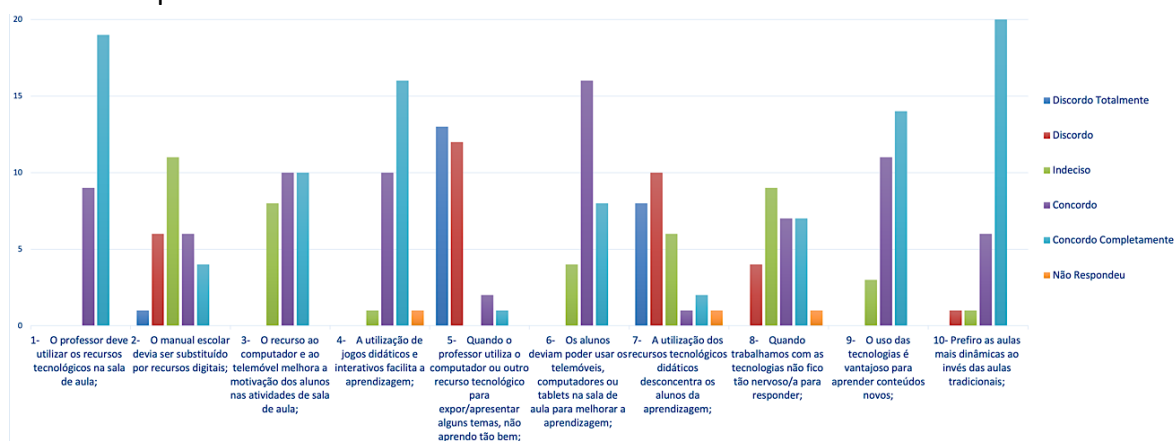


Gráfico 5- Respostas ao inquérito por questionário 11.ºG

²⁴ Ver anexo 6

Sendo que vivemos numa era tão tecnológica e com alunos tão atentos à evolução que os rodeia, é claro para eles que “O professor deve utilizar os recursos tecnológicos na sala de aula” (pergunta 1) e que, segundo eles, “A utilização de jogos didáticos e interativos facilita a aprendizagem” (pergunta 4). Desta forma, também são esperadas respostas positivas ao item “O uso das tecnologias é vantajoso para aprender conteúdos novos” (pergunta 9) e isso favorece que os alunos prefiram “as aulas mais dinâmicas ao invés das aulas tradicionais” (pergunta 10).



Gráfico 6- Resposta à pergunta 1 do questionário 11.ºG

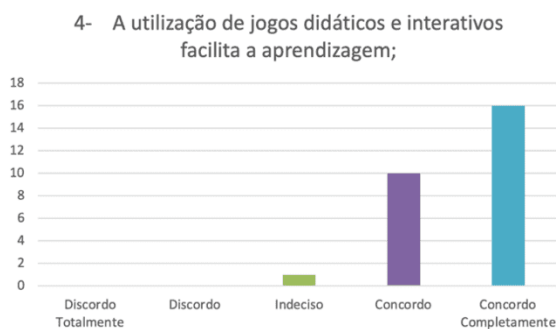


Gráfico 7- Resposta à pergunta 4 do questionário 11.ºG

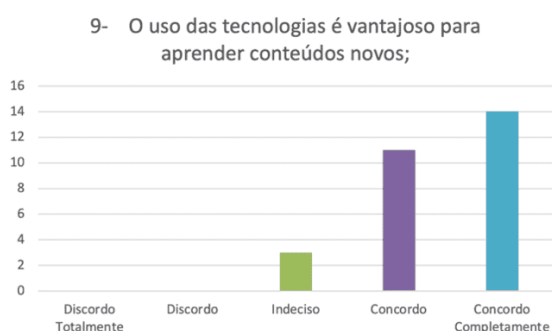


Gráfico 8- Resposta à pergunta 9 do questionário 11.ºG

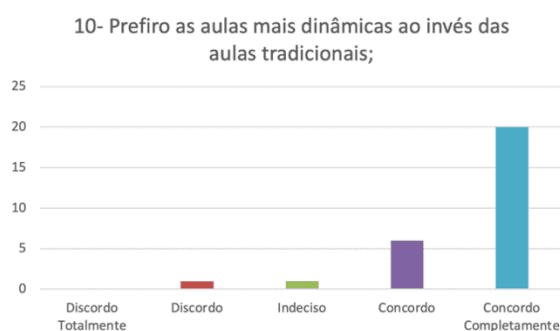


Gráfico 9- Resposta à pergunta 10 do questionário 11.ºG

Quanto à pergunta 2, é compreensível que a maioria das respostas tenha recaído na opção “Indeciso”, dada a complexidade da questão, isto é, por exigir um evidente pensamento crítico e, de certa forma, também configurado num futuro relativamente próximo, projeta nos alunos, por um lado, um conjunto de opiniões bastante diversificadas e seguras, mas por outro, uma possível sensação de dúvida que se reflete

no resultado apresentado. A título ilustrativo, na minha perspetiva, enquanto futura docente, a utilização do manual é imprescindível na sala de aula e o seu manuseio em papel é visto, por mim, e tem sido visto por variadíssimos autores, como amplamente benéfico na aprendizagem dos conteúdos programáticos, seja pela experiência sinestésica que o papel provoca, seja pela possibilidade de destacar através de post-its ou marcadores a informação relevante, ou até mesmo pela facilidade que escrever à mão proporciona, contrariamente a escrever, por exemplo, num tablet. Ainda assim, serei, ao longo de toda a minha carreira profissional, uma professora que caminhará de mãos dadas com a tecnologia e por isso percebo naturalmente esta grande necessidade de inovação tecnológica no meio escolar.

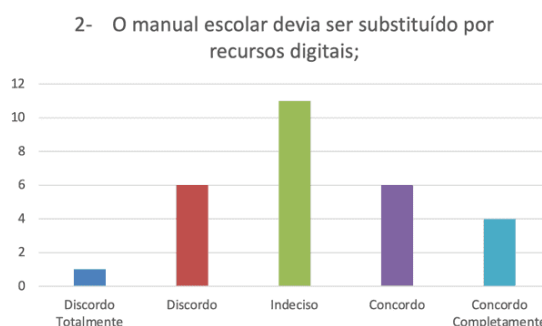


Gráfico 10- Resposta à pergunta 2 do questionário 11.ºG

Há assim uma balança equilibrada com respostas antagónicas; se, por um lado, existem 6 alunos que responderam que o manual não deve ser substituído por recursos tecnológicos, existem igualmente outros 6 que pensam exatamente o contrário. Assim, apesar de não sabermos com exatidão o motivo que poderá estar por detrás destas respostas, podemos conjecturar que talvez alguns alunos percebam que o manual é uma importante ferramenta de trabalho e por isso as escolas não devam abdicar dele, e outros, ainda que o possam considerar igualmente essencial, poderão considerar

também, que pela sua monotonia e fraca interação com o aluno, deva ser substituído por recursos que os estimulem e que, de alguma forma sejam mais cativantes²⁵.

No que respeita à segunda questão em análise, *“Quando trabalhamos com as tecnologias não fico tão nervoso/a para responder”*, a resposta predominante é, mais uma vez, *“Indeciso”*, com 9 alunos; no entanto, há um empate nas opções *“Concordo”* e *“Concordo Completamente”*, com 7 alunos cada. Assim, conseguimos depreender que, apesar de ser uma pergunta que os deixou hesitantes e os fez pensar, para uma grande maioria da turma- 14 alunos-, está claro que o uso das tecnologias auxilia no processo da ansiedade, diminuindo-a.

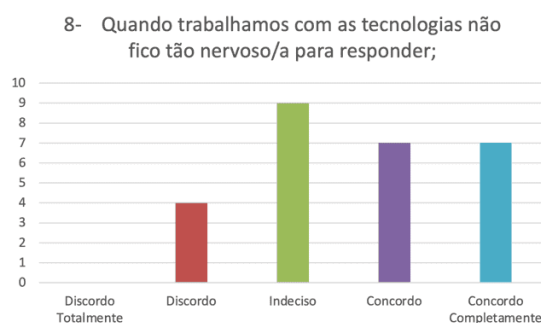


Gráfico 11- Resposta à pergunta 8 do questionário 11.ºG

Surpreendentemente, na pergunta 6, *“Os alunos deviam poder usar os telemóveis, computadores ou tablets na sala de aula para melhorar a aprendizagem”*, a maior parte dos alunos- mais concretamente 16- respondeu *“Concordo”*, e apenas 8 responderam *“Concordo completamente”*. Esta hesitação na escolha de uma resposta tão taxativa, pode versar sobre o facto de os alunos, conscientes das suas implicações, terem algum receio de que o uso destes recursos tecnológicos seja distrator para a aprendizagem, apesar de concordarem que a sua utilização seja benéfica.

²⁵ Para termos a certeza de quais os motivos pelos quais as respostas foram estas, teríamos de fazer uma outra investigação sobre as perceções dos alunos acerca dos manuais escolares.

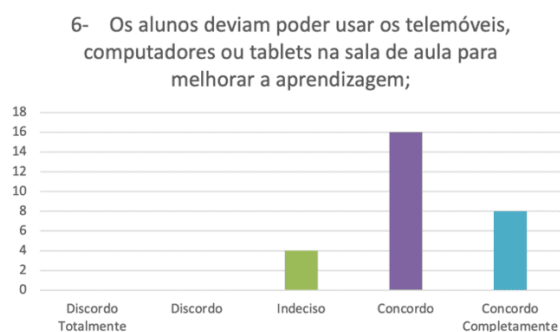


Gráfico 12- Resposta à pergunta 6 do questionário 11.ºG

No que se refere ao uso dos telemóveis, computadores e tablets para melhorar as aprendizagens, apesar de tudo, a maior parte dos alunos concorda ou concorda plenamente com ele, o que deixa prever que estarão motivados para a sua utilização para fins didáticos.

Relativamente à turma 11.º H, as perguntas em que as respostas foram, na maior parte, “*Concordo Completamente*” são a 1, 3, 4, 6, 9 e 10, o que comparando com a turma anterior, estão em número maior.

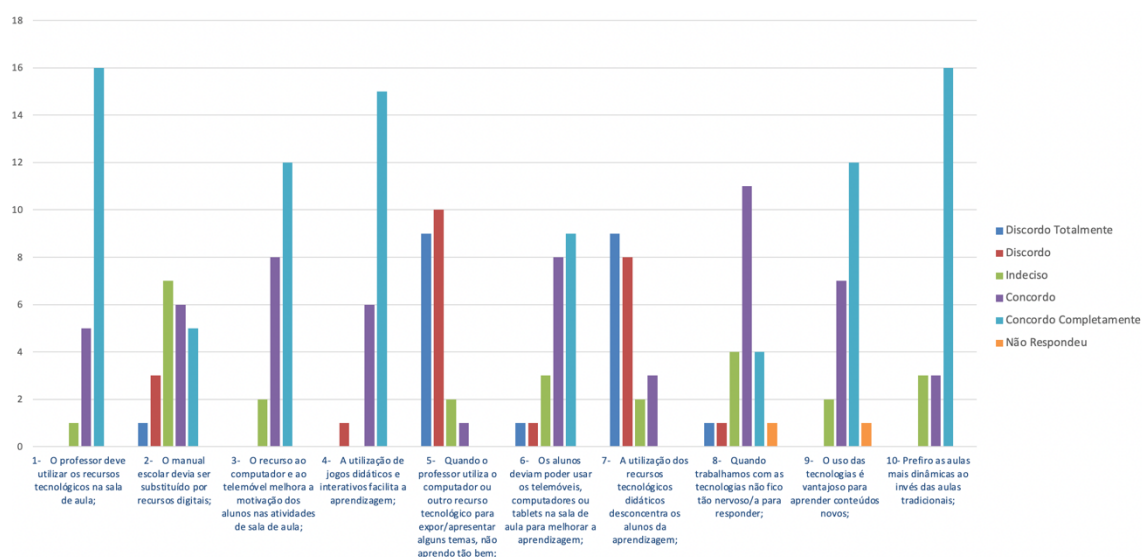


Gráfico 13- Respostas ao inquérito por questionário 11.ºH

Se analisarmos a mancha visual do gráfico desta turma, podemos observar que há 5 questões em que a barra correspondente a “*Concordo completamente*” se apresenta

com valores bastante mais elevados comparando com as restantes opções. Assim sendo, está bastante claro que para os alunos *“O professor deve utilizar os recursos tecnológicos na sala de aula”* (pergunta 1), *“O recurso ao computador e ao telemóvel melhora a motivação dos alunos nas atividades de sala de aula”* (pergunta 3), *“A utilização de jogos didáticos e interativos facilita a aprendizagem”* (pergunta 4), *“O uso das tecnologias é vantajoso para aprender conteúdos novos”* (pergunta 9) e isso acaba por fazer com que os alunos preferiram, evidentemente, *“as aulas mais dinâmicas ao invés das aulas tradicionais”* (pergunta 10).

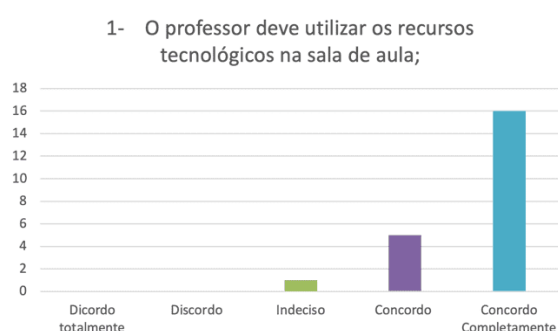


Gráfico 14- Resposta à pergunta 1 do questionário 11ºH

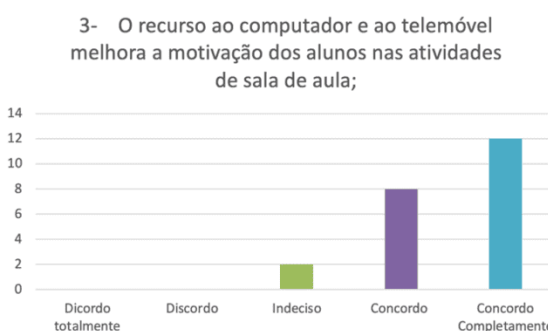


Gráfico 15- Resposta à pergunta 3 do questionário 11ºH

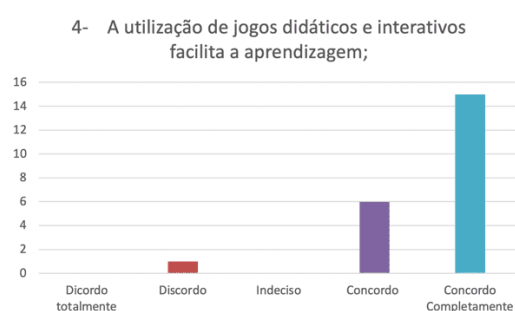


Gráfico 16- Resposta à pergunta 4 do questionário 11ºH

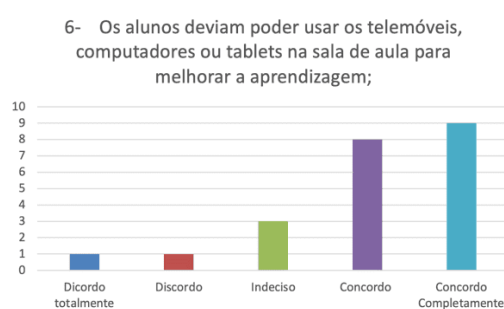


Gráfico 17- Resposta à pergunta 6 do questionário 11ºH

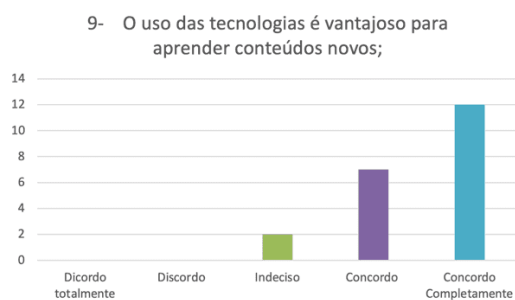


Gráfico 18- Resposta à pergunta 9 do questionário 11ºH

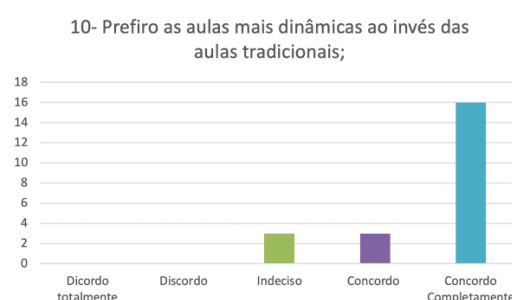


Gráfico 19- Resposta à pergunta 10 do questionário 11ºH

No que diz respeito à pergunta 2, à semelhança da turma 11.ºG, a maioria das respostas também recaiu na opção “Indeciso”, ainda que, para a questão 8, os resultados tenham sido diferentes; os alunos desta turma não escolheram a mesma opção de resposta e, ao invés, optaram, com uma esmagadora maioria de 11 alunos, pela opção “Concordo” para a pergunta “Quando trabalhamos com as tecnologias não fico tão nervoso/a para responder”.

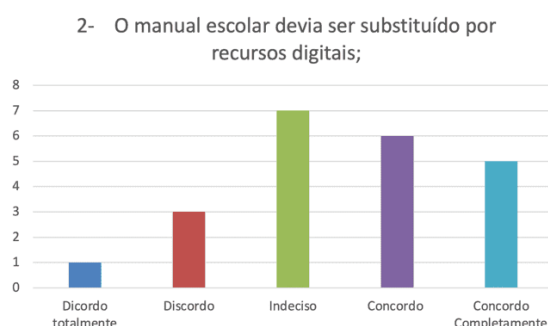


Gráfico 20- Resposta à pergunta 2 do questionário 11ºH

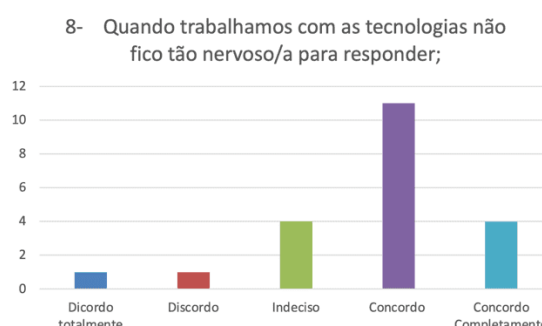


Gráfico 21- Resposta à pergunta 8 do questionário 11ºH

Ora, tal já era esperado, dado que, quando foi proposta a atividade de sistematização dos textos de Cesário Verde, para posteriormente jogarem o *Kahoot*, a turma participou bastante mais por ter sido um exercício elaborado em grupo e não se sentiu que os estudantes estivessem ansiosos por terem que o fazer oral e expositivamente, muito pelo contrário.

Relativamente às questões 5 e 7, “Quando o professor utiliza o computador ou outro recurso tecnológico para expor/apresentar alguns temas, não aprendo tão bem” e “A utilização dos recursos tecnológicos didáticos desconcentra os alunos da aprendizagem”, respetivamente, os alunos não tiveram grandes dúvidas nas suas respostas, uma vez que, repetidamente, a esmagadora maioria votou nas opções “Discordo” e “Discordo totalmente”, levando-nos a concluir que, efetivamente, para eles, o uso das tecnologias é bastante benéfico. Depreendemos assim que esta turma acaba por ter ideias mais claras e concordantes entre eles.

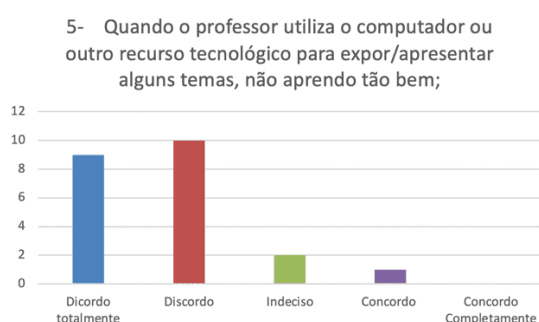


Gráfico 22- Resposta à pergunta 5 do questionário 11ºH

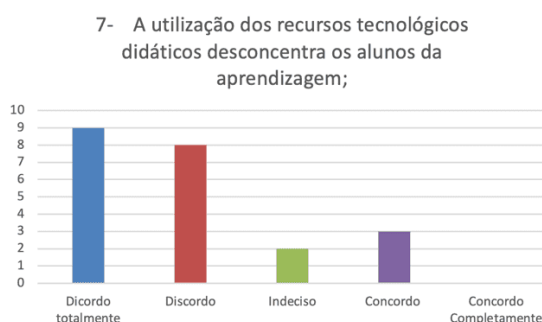


Gráfico 23- Resposta à pergunta 7 do questionário 11ºH

No final, os alunos foram inquiridos, numa tipologia de respostas abertas, possibilitando assim uma grande liberdade e abertura para se expressarem, do ponto de vista pessoal, sobre três questões distintas. A primeira recaiu sobre o uso das tecnologias e dos jogos didáticos numa perspetiva vantajosa para a aprendizagem do Português (pergunta 2); a segunda questão versou sobre a predileção pelos jogos por eles realizados (pergunta 3); e a última (pergunta 4) incidiu sobre sugestões pessoais para futuras aulas da professora estagiária.

Inerentemente à pergunta 2, “Em que medida sentes que o uso das tecnologias e dos jogos didáticos são vantajosos para a aprendizagem do Português?”, os alunos do 11.º G elencaram alguns motivos, de destacar: uma maior motivação para fazerem os exercícios e para participarem na aula; uma melhoria na concentração e consequentemente uma facilitação da consolidação dos conteúdos, e por fim, um maior

interesse nas atividades e matérias lecionadas. Por sua vez, os alunos do 11.º H também enumeraram alguns muito semelhantes aos da outra turma, como por exemplo: facilitar o processo de aprendizagem; melhorar a motivação e a concentração; tornar as aulas mais divertidas e proporcionar um maior envolvimento dos alunos nas tarefas propostas.²⁷

Para a pergunta de desenvolvimento 3. “*Dos jogos interativos que realizaste nas aulas da professora Margarida, qual foi o de que mais gostaste? Justifica a tua resposta.*”, tanto a turma 11.º G, como a turma 11.º H responderam que o seu jogo favorito tinha sido o *Escape Room- Os Maias*, numa percentagem de 64% e 54%, respetivamente. O segundo jogo mais votado foi o *Kahoot*, sendo a percentagem muito semelhante em ambas as turmas, como é possível observar nos gráficos.

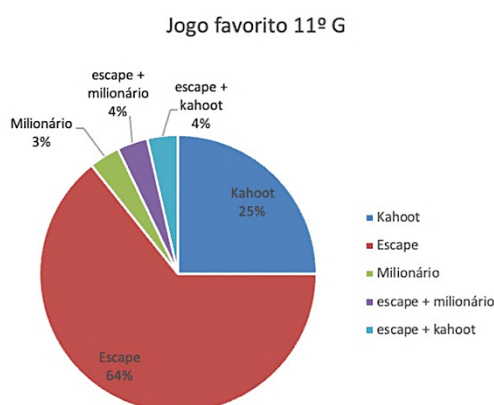


Gráfico 24- Jogo favorito 11.ºG

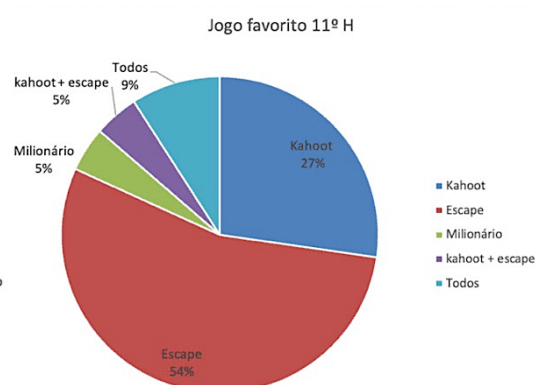


Gráfico 25- Jogo favorito 11.ºH

Apesar de ter sido pedido aos alunos que elegessem apenas um jogo dos três efetuados, alguns deles, nas suas respostas, elegeram mais do que um, por isso decidi inclui-las também, como matéria de reflexão. No 11.º G, 4% do alunos responderam que os seus jogos favoritos tinham sido o *Escape Room - Os Maias* e o *Kahoot* e os outros 4% o *Escape Room - Os Maias* juntamente com o *Quem quer ser Milionário*. Por sua vez, na

²⁷ Ver anexo 6

turma 11.º G, 9% dos alunos não conseguiram escolher nenhum dos jogos isoladamente e responderam que *Todos* eles tinham sido favoritos. Também a opção *Kahoot e Escape Room- Os Maias*, à semelhança da outra turma, foi muito votada, a par da opção *Quem quer ser Milionário*. Perante tais resultados, concluo que, numa perspetiva geral, todos os jogos agradaram aos alunos e todos eles foram benéficos para a aprendizagem das mais diversas matérias, proporcionando um momento lúdico, mas ao mesmo tempo de profunda aprendizagem. Curiosamente, o jogo criado de raiz por mim e sem qualquer tipo de inspiração noutra já existente²⁸, foi o mais votado pelos discentes, o que constitui uma motivação extra para que mais professores o possam utilizar futuramente nas suas salas de aula.

Uma vez que “no contexto educacional a motivação dos alunos é um importante desafio com que nos devemos confrontar, pois tem implicações directas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem” (Lourenço, 2010, p.133), foi para mim bastante importante implementar uma pergunta relacionada com esta temática, dado que um “aluno motivado procura novos conhecimentos e oportunidades, evidenciando envolvimento com o processo de aprendizagem, participa nas tarefas com entusiasmo e revela disposição para novos desafios” (idem). Isto posto, à questão 4, “*O que mais te motiva nas aulas?*”, os alunos, na sua maioria, responderam que aquilo que os motivava era a possibilidade de realizarem tarefas diferentes; a interação entre professor - alunos; a interatividade e a dinâmica das aulas, fazendo uso dos recursos tecnológicos; e por fim, os bons resultados que obtêm nas atividades e testes realizados. Sucintamente, constata-se que a motivação dos discentes está intrinsecamente relacionada com as experiências pessoais de cada um, o prazer que das atividades advém, e do próprio envolvimento dos alunos nas tarefas.

²⁸ Os “Escape Rooms” foram jogos criados para serem vivenciados em salas físicas e não virtuais; por norma também não são aplicados ao ensino, mas a enigmas no geral. Por isso, refiro que o meu não foi baseado em nenhum outro previamente feito, mas apenas na ideia em si.

6. Considerações finais

O presente projeto de investigação-ação surge da necessidade de incrementar a motivação e o interesse dos alunos, através de aulas gamificadas mais concretamente de jogos pedagógico-didáticos, de modo a conseguirmos potencializar a aprendizagem no âmbito da disciplina de Português. A escolha desta temática alicerçou-se num processo de observação cuidadoso e pormenorizado das turmas de todo o 9.º ano da escola EBSLCF, que me permitiu assim identificar um problema - a falta de motivação e o desinteresse pelo meio escolar. Esta problemática, apesar de ser muito notória na escola em questão, estende-se, igualmente, a muitos outros estabelecimentos de ensino, o que me permitiu continuar com o tema idealizado, mesmo após o acontecimento penoso explanado no capítulo 3.

Atendendo à questão de investigação formulada - “De que forma poderá a gamificação das aulas e a introdução de jogos didáticos incrementar a motivação e o interesse dos alunos?”, numa primeira fase procedeu-se à revisão da literatura, de modo a aprofundar e explanar conceitos importantíssimos para este trabalho:

1. O papel da motivação no ensino
2. O conceito de gamificação
3. A importância de gamificar as aulas

Através de variadíssimos autores (Armstrong, 2016; Barghani, 2020; Campbell, 2016; Cristians, 2018; Lemos, 2005), conseguimos comprovar que um ambiente escolar gamificado traz inúmeros benefícios para a aprendizagem e aumenta significativamente os níveis de motivação e interesse dos alunos para as mais diversas áreas, conferindo relevância à nossa questão de partida. Ademais, foi também através da aplicação do plano de ação e do trabalho em campo que se confirmou, uma vez mais, aquilo que a teoria nos diz. Nos ambientes educacionais gamificados, os alunos acabam por se tornar participantes ativos e, consequentemente, entusiásticos no processo de aprendizagem, levando-nos a verificar que esta abordagem os estimula de uma maneira tão profunda que lhes permite, não apenas compreender o conteúdo, mas também "grasp, recycle and use more knowledge", conforme observado por Barghani (p. 1673, 2020). Isto

significa que os discentes não absorvem apenas informações, mas também as interiorizam e aplicam de forma mais eficaz. Como fomos percebendo ao longo desta investigação, uma característica fundamental da gamificação é a capacidade de fornecer *feedback* imediato aos alunos sobre suas atividades. Este retorno instantâneo permite que os aprendentes se mantenham ativamente envolvidos na tarefa, mas também os orienta na direção certa, permitindo que ajustem e melhorem o seu desempenho de maneira contínua. Assim, a gamificação potencializa naturalmente a retenção de conhecimento, promovendo uma experiência educacional mais eficaz e gratificante. Importa, por isso, destacar os resultados bastante positivos que se observaram em ambas as turmas, corroborados pelos inquéritos por questionário, cuja finalidade foi recolher dados para um conhecimento aprofundado da opinião dos discentes relativamente às aulas e aos jogos efetuados, conforme foi possível averiguar no capítulo 5. Foi, efetivamente, este *feedback* que me levou a compreender e a comprovar que os alunos, na sua esmagadora maioria, preferiam as aulas gamificadas e reconheciam a sua importância para o contexto de aprendizagem. Para eles “o professor deve utilizar os recursos tecnológicos na sala de aula” (pergunta 1 do questionário), uma vez que estes se apresentam “(...) vantajosos para aprender conteúdos novos” (pergunta 9), a sua utilização “(...) facilita a aprendizagem” (pergunta 4) e acaba por melhorar “(...) a motivação dos alunos nas atividades de sala de aula” (pergunta 3). No atinente às respostas abertas e de opinião pessoal, foi muito gratificante ler todas as considerações finais dos aprendentes quanto à minha docência e aos jogos didáticos elaborados, sendo que por isso destacarei algumas:

Sobre os jogos didáticos de que mais gostaram²⁹:

- *Gostei bastante de todos pois promoveu bastante a minha aprendizagem.*
- *A professora Margarida apresentou um Kahoot sobre Cesário Verde, onde me ajudou a conhecer melhor o poeta e evoluir a minha aprendizagem.*
- *Eu gostei de todos, mas não estive presente na aula que fizeram jogo do Kahoot, mas gostei do Escape Room- Maias, interage mais connosco e é mais complexo.*

²⁹ Ver anexo 7

- *Escape Room dos Maias era muito completo.*
- *Eu gostei mais do Escape Room, pois tivemos que recolher pistas para chegar ao cofre.*
- *O jogo que mais gostei foi o Escape Room- Maias, pois era bastante interativo (fazendo-nos pensar) e ao mesmo tempo ajudou-nos a compreender melhor a matéria (consolidando melhor aquilo que já sabíamos).*
- *Gostei muito do Escape Room que até num trabalho que tive que fazer para geografia, o meu grupo fez um Escape Room. É mais interativo.*
- *Gostei mais do jogo do Escape Room pois incluía diferentes etapas e níveis e tornou a aprendizagem de “Os Maias” mais divertida.*
- *O Kahoot. Uma vez que é muito interativo e faz com que as pessoas possam “competir”. Penso que isso motiva os alunos a participar no jogo e a dar o seu melhor*

Sobre as aulas e sugestões futuras³⁰:

- *As aulas da professora Margarida foram um bom exemplo do que considero que o ensino devia ser, por isso não tenho sugestões (a não ser Kahoots maiores)*
- *Acho que as aulas já foram muito boas*
- *(o que mais motiva) É a interação da professora com os alunos e são as aulas mais descontraídas e com jogos didáticos no final.*
- *Nestas aulas motivou-me não saber como ia ser a minha próxima e que atividades faríamos. Foi bom saber que as aulas seriam diferentes das outras.*
- *Nada, continuar com o bom trabalho e ouvir sempre os alunos*
- *Como eu tenho gostado das aulas, a única sugestão que tenho a fazer é para a professora continuar com a mesma dinâmica de aulas.*
- *O que mais me motiva nas aulas é a diversidade de jogos que realizamos e a interação que temos com a professora (que deixa as aulas mais leves, e parece que fluem com mais facilidade)*

³⁰ Ver anexo 8

- *Nenhuma, eu realmente achei perfeito. Meus parabéns à professora e à faculdade*
- *Continuar com o bom trabalho!!*

Apesar de todas as respostas terem sido bastante positivas, tenho consciência de que provavelmente, em determinados momentos, poderei não ter agradado a todos os alunos. Ainda assim, o meu sentimento perante tais comentários, é de “missão cumprida”, o que demonstra que todo o esforço e dedicação valeram a pena.

Todavia, é claro que durante este projeto de investigação-ação, existiram igualmente várias limitações e dificuldades que merecem também a nossa atenção.

Numa primeira instância, revelou-se bastante complicado encontrar um novo núcleo que nos “acolhesse” após o acontecimento trágico da professora orientadora cooperante da escola EBSLCF, resultando num grande constrangimento temporal, isto é, não nos foi possível aplicar a investigação nesta escola e, quando finalmente ingressamos no novo núcleo - a ESFV- já não tivemos tempo suficiente para aplicar o projeto da forma como sempre tivéramos previsto.

Consequentemente, os inquéritos por questionário que tínhamos pensado passar numa fase inicial, apesar de considerarmos que teriam sido extremamente úteis para estabelecer uma comparação com os inquéritos finais, avaliar os conhecimentos prévios dos alunos e perceber de que forma teriam melhorado ou não com a intervenção da gamificação, em virtude da falta de tempo, não puderam ser aplicados. Desta forma, limitámo-nos a indagar os alunos no final de toda a investigação sobre a utilização dos recursos tecnológicos e jogos didáticos em sala de aula, o que, de certa forma, nos restringe os resultados obtidos.

Uma outra dificuldade sentida versa sobre a complexidade de alguns programas informáticos para a criação das aulas gamificadas e dos jogos didáticos, bem como a gamificação de determinados conteúdos literários. Quando se pensa na palavra “jogo”, por norma associamos a momentos de prazer e divertimento e nunca a ensino. Ora, para um professor, tentar transformar uma obra literária como *Os Maias* num jogo, sem que a simplifique nem deixe de lado aspetos relevantes, é um desafio árduo! Se a isso

agregarmos a falta de tempo e a descoberta de um programa informático novo, que exigiria, evidentemente, tempo para a sua exploração e criação do jogo, temos, provavelmente, aquilo a que chamaríamos “receita perfeita para o desastre”. Ainda assim, com esforço, muitas tentativa-erro, e várias horas de investigação na plataforma, foi possível elaborar um Escape Room, que considero, completo, criativo e dinâmico.

Por fim, a falta de recursos informáticos ou a inutilização dos mesmos pela comunidade educativa levou à impossibilidade de realização de determinadas atividades interativas de que gostaríamos, nomeadamente com a utilização do quadro interativo. Várias salas estavam equipadas com esta ferramenta, contudo, por nunca ter sido utilizada, não funcionava nem existiam técnicos capazes de resolver o problema. Torna-se lamentável que as escolas possuam ferramentas tão boas e avançadas, mas ainda assim não possibilitem aos professores trabalharem com elas.

À vista destas adversidades, é possível chegar à conclusão de que, para implementarmos a estratégia de gamificação em alguns momentos de sala de aula, é necessário um período de tempo alargado para uma familiarização correta com as ferramentas tecnológicas e até mesmo formações especializadas na área. Conciliar planificações de aulas, correção de testes e trabalhos com elaborações de jogos dinâmicos e visualmente apelativos é, inquestionavelmente, bastante difícil e requer muita disponibilidade por parte do docente para a sua elaboração. Por esse motivo, creio que poderia ter aprofundado mais a temática e até, de certa forma, elaborar mais atividades gamificadas, se dispusesse das turmas logo de início.

Considerando estas informações, penso que seria relevante, em investigações futuras, tentar implementar, pelo menos uma vez por semana um conteúdo gamificado em contexto de sala de aula, para se perceber, com maior exatidão, todos os benefícios da gamificação; uma outra sugestão pertinente seria alargar este estudo a vários anos escolares de modo a obtermos uma base de dados e de resultados muito mais completa, que nos permitisse realizar algumas comparações. Ademais, a criação de ferramentas que possibilitassem aos alunos criarem os seus próprios recursos gamificados poderia ser uma estratégia também muito interessante do ponto de vista criativo e pedagógico, isto é, os alunos, ao idealizarem os seus recursos, estarão naturalmente a usar a sua

criatividade, mas também os seus conhecimentos prévios sobre diversas temáticas, acabando por ser igualmente uma boa uma tática de consolidação de aprendizagens. Por fim, creio que uma das mais “valiosas” sugestões, e que de certa forma abarca as anteriores, seria a de investir num estudo temporalmente mais longo de maneira a conseguirmos avaliar, de forma mais precisa, os resultados obtidos pelos alunos nas atividades gamificadas e compará-los com dados anteriores, bem como complexificar determinados jogos pedagógico-didáticos que, nesta investigação, por falta de tempo, não nos foi possível, na dimensão que gostaríamos.

Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas Leonardo Coimbra Filho. (2019). *Relatório de Avaliação 2019/2020*.
- Agrupamento de Escolas Leonardo Coimbra Filho. (2020). Relatório de Autoavaliação Leonardo Coimbra Filho.
- Aldrich, C. (2005). *Learning by doing. A comprehensive guide to stimulations, computer games, and pedagogy in e-learning and other educational experiences*. San Francisco: Pfeiffer, John Wiley & sons Inc.
[http://elearning.fit.hcmup.edu.vn/~longld/References%20for%20TeachingMethod&EduTechnology%20-%20Tai%20lieu%20PPDH%20&%20Cong%20Nghe%20Day%20Hoc/\(Book\)%20-%20Sach%20tham%20khao%20-%20Teaching%20Method/2005%20C.%20Aldrich%20-%20Learning%20by%20Doing-A%20Comprehensive%20Guide.pdf](http://elearning.fit.hcmup.edu.vn/~longld/References%20for%20TeachingMethod&EduTechnology%20-%20Tai%20lieu%20PPDH%20&%20Cong%20Nghe%20Day%20Hoc/(Book)%20-%20Sach%20tham%20khao%20-%20Teaching%20Method/2005%20C.%20Aldrich%20-%20Learning%20by%20Doing-A%20Comprehensive%20Guide.pdf)
- Amor, E. (1999). *Didática do Português. Fundamentos e metodologia* (5.ª ed.) Texto Editora.
- Araújo, C. S. L. B. (2018). A importância da oralidade no ensino do Português. *INNODOCT/18*. (pp. 957- 967).
<http://ocs.editorial.upv.es/index.php/INNODOCT/INN2018/paper/viewFile/8780/4431>
- Arends, Richard I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Tradução de Maria João Alavarez, Luisa Bizarro, Isabel de Sá e António Branco Vasco. 1ª ed. Lisboa : McGraw-Hill. (203-207)
- Armstrong, T. (2016). *The power of the adolescent brain: strategies for teaching middle and high school students*. ASCD.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215. <https://educational-innovation.sydney.edu.au/news/pdfs/Bandura%201977.pdf>

- Barghani, Z. S. (2020). The Benefits of Gamification in Learning. *International Journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education*, 6(2), 1671-1675. http://ijariie.com/AdminUploadPdf/The_Benefits_of_Gamification_in_Learning_ijariie11788.pdf
- Barros de Oliveira, J. (2007). *Psicologia da educação I: aprendizagem - aluno* (2.ª ed.). Legis Editora.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Gradiva.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto do português: abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, 25(108-109), 715-730. <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034893G8cGD1nd2Zt45QL6.pdf>
- Bianchet, S. M. & Anjos, A. R. (2015). A Relação da Taxonomia de Bloom e os Jogos na Matemática. *Revista Maiêutica*, 3(1), 87-90. https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/MAD_EaD/article/view/1397/546
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brito, A. M. (1997). Que gramáticas ensinar?. In VV.AA., *Actas do II Encontro Nacional da Associação de Professores de Português – Aprendendo a ensinar português*. (pp. 255-261). Associação de Professores de Português.
- Brophy, J. (1981). Teacher Praise: A Functional Analysis. *Review of Educational Research*, 51(1), 5–32. <https://doi.org/10.2307/1170249>
- Buescu, H. C., Maia, L. C., Silva, M. G., & Rocha, M. R. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Básico – 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

- Camargo, C. A. C. M., Ferreira Camargo, M. A., & Oliveira Souza, V. de. (2019). A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. *Revista Thema*, 16(3), 598–606. <https://doi.org/10.15536/thema.V16.2019.598-606.1284>
- Campbell, A. A. (2016). Gamification in Higher Education: Not a Trivial Pursuit [Master's thesis, St. Thomas University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Carvalho, C. V. & Coelho, A. (2022). Game- Based Learning, Gamification in Education and Serious Games. *Computers*, 11(36), 1-4. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/20278/1/ART_GILT_CarlosCarvalho_2022.pdf
- Chacón, P. (2008). El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje. ¿Cómo crearlo en el aula? *Nueva Aula Abierta*, 16. https://www.academia.edu/12931477/El_Juego_Did%C3%A1ctico_como_estrategia_de_ense%C3%B1anza_y_aprendizaje_C%C3%B3mo_crearlo_en_el_aula
- Chun, B. and Heo, H.J. (2018). The effect of flipped learning on academic performance as an innovative method for overcoming Ebbinghaus forgetting curve. *Proceedings of the 6th International Conference on Information and Education Technology*, 56–60. <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3178158.3178206>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-376. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Cristians, G. (2018). *The Origins and Future of Gamification* [Senior thesis, University of South Carolina]. Scholar Commons. https://scholarcommons.sc.edu/senior_theses/254/

- DGE- Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o perfil dos alunos. Português - 9.º ano / 3.º Ciclo do Ensino Básico*. DGE/ Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_9a_ff.pdf
- DGE- Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o perfil dos alunos. Português - 11.º ano / Ensino Secundário*. DGE/ Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_portugues.pdf
- DGE- Direção Geral da educação (2017). *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Diana, J. B. et al. (2014). Gamification e Teoria do Flow. In Bieging, P. & Busarello, R. I. (Eds), *Gamificação na Educação*. (pp. 39-73). Pimenta Cultural.
http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/gamificacao_na_educacao_011120181605.pdf
- Dionísio, N. O. (2014). *O uso dos recursos audiovisuais em aulas de Português Língua Estrangeira*. [Relatório de estágio de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/80602/2/36619.docx>
- Duarte, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. In VV.AA., *Actas do 2.º Encontro de Professores de Português — A língua mãe e a paixão de aprender* (pp. 110-123). Areal Editores.
- Duarte, I. (2011). Cinco sugestões sobre *Os Maias* de Eça de Queirós. In IM Duarte & O. Figueiredo (orgs.), *Português, Língua e Ensino* (pp. 47-75). Porto: Universidade do Porto.

- Escola Secundária Filipa de Vilhena. (2022). *Projeto Educativo Escola Secundária Filipa de Vilhena*. https://www.filipa-vilhena.edu.pt/storage/documentos/Projeto-Educativo_ESFV-2022-25-CG.pdf
- Ferraz, A. P. C. M. & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: Revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, 17(2), 421-431. <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>
- Ferreira, A. P. (2011). *Utilização dos Quadros Interactivos Multimédia em contexto educativo: estudo de caso numa escola do Ensino Básico*. [Dissertação, Instituto Politécnico de Bragança]. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5978/1/Utiliza%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Quadros%20Interactivos%20Multim%C3%A9dia%20em%20contexto%20educativo.pdf>
- Ferreira, I. & Teixeira, A. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia*, (10), 331-350. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8804.pdf>
- Ferreira, J. R. L. (2020). Quem quer ser um milionário? Uma experiência com Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais no curso de Pedagogia. *IX Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas (EPEAL)*. 2ª ed. Maceió. <https://www.doity.com.br/anais/ixepeal/trabalho/125774>
- Fortuna, T. R. (2000). Sala de aula é lugar de brincar? In: Xavier, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441–467. <https://doi.org/10.1177/1046878102238607>
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. Palgrave Macmillan. <https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2017/10/What-Video-Games-Have-to-Teach-us-About-Learning-and-Literacy-2003.-ilovepdf-compressed.pdf>

- Greijdanus, W. (2015). Gamification and Literature: A Study of the Motivational Impact of Gamification as a Method of Teaching English Literature [Master's thesis, Linnéuniversitetet Kalmar Västernorrland]. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A784874&dswid=-7949>
- Infoédia- Dicionários Porto Editora. *Motivação*.
<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/motivação>
- Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction. Game-based Methods and strategies for Training and Education. San Francisco: Pfeiffer Wiley.
- Labrador, A. (2007). Strategies to motivate in the language classroom. *Interlingüística*, 17, 57-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2316398>
- Leal, S. M. & Fonseca, J. (2013). A investigação-ação como instrumento de desenvolvimento profissional". In F. Sousa, L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs.), «Investigação para um currículo relevante» (pp. 163-177). Coimbra: Almedina. ISBN 978-972-40-5156-7.
- Lemos, M. S. (2005). Motivação e aprendizagem. In G. Miranda e S. Bahia (Orgs), *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 139-231). Lisboa: Relógio D'Água.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15(2), 132-141.
<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v15/m054.pdf>
- Machado, J. P. (1952). Dicionário etimológico da língua portuguesa.
- Marto, J. I. R. (2016). *LER FORA DO PAPEL. Integração de Audiolivros no Ensino do Português e do Latim*. [Relatório de estágio de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa]
https://run.unl.pt/bitstream/10362/20355/1/Relat%C3%B3rio_Est%C3%A1gio_Joana_Isabel_Rodrigues_Marto_N%C2%BA%2034214.pdf
- Mateus, M. H. M., et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Menezes, N. C. A. P. (2012). *Motivação de alunos com e sem utilização das TIC em sala de aula*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense]

- Miranda, H. J. C. S. (2022). *A importância da fase de motivação para o desenvolvimento da produção escrita* [Relatório de estágio de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/141041/2/556142.pdf>
- Moreira, M. F. F. (2015). *Estratégias de motivação para a leitura em contexto de sala de aula* [Relatório de estágio de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. <https://hdl.handle.net/10216/82199>
- Moura, M. H. A. M. (2013). *As perguntas das fichas de trabalho de História e Geografia: Um estudo com turmas do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário*. [Relatório de estágio de Mestrado, Universidade do Minho]. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/29160/1/tese%20final,%20helen.pdf>
- Oliveira, J. K. C. & Pimentel, F. S. C. (2020). Epistemologias da Gamificação da Educação: Teorias de Aprendizagem em Evidência. *FAEEBA- Educação e Contemporaneidade*, 29(57), 236-250. <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n57.p236-250>
- Oliveira, M. A. S. (2015). *Estratégias para motivar alunos de uma escola TEIP nas aulas de Língua Materna e de Língua Estrangeira*. [Relatório de estágio de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. <https://hdl.handle.net/10216/81557>
- Oxford Learner's Dictionaries. *Definition of motivation noun*. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/motivation>
- Pinho, I. C. C. (2020). *Desenvolvimento de materiais didáticos para português LE/L2: o potencial da simulação ramificada na promoção da consciência pragmática* [Relatório de estágio de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. <https://hdl.handle.net/10216/130842>
- Pinto, H. R. S. V. (2019). *O Kahoot como ferramenta motivadora no processo de ensino-aprendizagem integrado numa unidade didática de língua estrangeira* [Relatório de estágio de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. <https://hdl.handle.net/10216/124265>

- Rafael, M. (2005). Abordagens comportamentais da aprendizagem. In Miranda, G. L., & Bahia, S. (Organização), *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 121-140). Lisboa: Relógio D'Água.
- Renandya, W. A. (in press). *Motivation in the language classroom*. Alexandria, Virginia: TESOL International Association.
https://www.academia.edu/6306712/Motivation_in_the_language_classroom
- Santos, I. L. & Moura, A. (2021). Escape Room Educativo: uma estratégia de gamificação no processo de ensino aprendizagem. *EducaOnline*, 15(1), 134-152.
https://www.academia.edu/44945528/Escape_Room_Educativo_uma_estrat%C3%A9gia_de_gamifica%C3%A7%C3%A3o_no_processo_de_ensino_e_aprendizagem
- Silva, A. G. (2009). *A motivação de adolescentes no contexto da aprendizagem: desenho de materiais* [Relatório de estágio de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. <http://hdl.handle.net/10216/20099>
- Tolomei, B. V. (2017). A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. *EAD em Foco*, 7 (2), 145- 156. <https://doi.org/10.18264/eadf.v7i2.440>

Anexos

Anexo 1- Inquérito por questionário e diagnóstico inicial (9º ano)



Nome: _____

Turma: _____ Data: ____ / ____ / ____

PARTE 1- Questionário

1. Ordena de 1 a 5 os seguintes domínios da disciplina de português **de acordo com a tua preferência**, sendo o número 1 o domínio de que mais gostas e o 5 o domínio de que menos gostas.

_____ Escrita
_____ Leitura
_____ Oralidade
_____ Gramática
_____ Educação Literária (obras abordadas nas aulas)

2. Assinala com um (x) o teu grau de satisfação com as afirmações apresentadas no seguinte quadro:

	Nada	Muito pouco	Mais ao menos	Muito	Muitíssimo/ Adoro
Gosto das aulas de Português.					
Gosto de gramática.					
Gosto de fazer os exercícios sozinho/a.					
Gosto quando a professora introduz na aula atividades dinâmicas (ex. jogos, vídeos, trabalhos de grupo, etc.)					
A classificação e conjugação verbal são difíceis.					
Entendo bem as figuras de estilo (ex. metáforas, personificações, etc.)					
As funções sintáticas são fáceis.					

3. Se pudesses mudar alguma coisa nas tuas aulas de português, o que mudarias? Como gostarias que elas fossem? Responde com honestidade.

PARTE 2- Verificação de conhecimentos

1. Indica a classe a que pertencem as palavras destacadas em cada frase, fazendo corresponder os números da coluna 1 com as letras da coluna 2.

Coluna 1: Frases	Coluna 2: Classes de palavras
1- Ontem vi o filme que <u>me</u> aconselhaste.	A) Quantificador
2- Aquele homem alegre vestia-se com <u>elegância</u> .	B) Nome/substantivo
3- Li <u>aquele</u> livro, mas prefiro esse.	C) Preposição
4- Há aqui uma pessoa que combate <u>corajosamente</u> .	D) Pronome
5- A Ana foi <u>a</u> casa e achou-a muito vazia.	E) Advérbio
6- <u>Quantos</u> alunos foram à visita de estudo?	F) Determinante

1- _____ 2- _____ 3- _____ 4- _____ 5- _____ 6- _____

2. Classifica as orações sublinhadas nas seguintes frases.

2.1. Os meus pais ficaram zangados quando viram as minhas notas.

2.2. Hoje a Carla não viu televisão, mas leu um livro.

2.3. Não gostei do passeio, pois o calor era excessivo.

2.4. Ainda que o preço dos bilhetes seja elevado, não posso faltar à estreia do espetáculo.

2.5. Este jornalista prometeu ao diretor que escreveria uma boa crónica.

2.6. Li o conto "A Aia" e gostei.

3. Reescreve a frase seguinte tendo em conta as palavras dadas. Faz as alterações necessárias para que as frases fiquem corretas e façam sentido.

A Lara vai estudar inglês com a Maria.

Talvez _____

Ontem _____

Antigamente _____

Na próxima semana _____

4. Reescreve as frases abaixo, substituindo as expressões destacadas por pronomes pessoais.

4.1. Vou lavar a loiça.

Vou _____.

4.2. Sei que te deram a notícia.

Sei _____.

4.3. Ela entregará o bilhete ao Luís.

Ela _____.

4.4. Sempre estimei os avós da Maria.

Sempre _____.

5. Identifica as figuras de estilo presentes nas seguintes frases.

Metáfora (2x) ; enumeração ; personificação ; comparação ; ironia

a) Se não estudaste para o teste, vai correr muito bem! _____

b) As nuvens cercavam a cidade como alforrecas. _____

c) Todo o mundo é um grande livro aberto. _____

d) No jardim havia tílias, bétulas, um cedro muito antigo, uma cerejeira e dois plátanos. _____

e) Estava muito frio, mas o próprio frio brilhava. _____

f) Naquela noite, a Lua beijava o céu. _____

6. Identifica a função sintática do constituinte destacado em cada frase.

6.1. A Ana continuou silenciosa.

6.2. O pescador não disse aos amigos que tinha mergulhado.

6.3. A testemunha telefonou ao editor.

6.4. O clube pôs um anúncio no jornal.

6.5. Há pessoas que colecionam insetos fascinantes.

7. Completa o seguinte texto com **foi** ou **fui**.

Eu já _____ mau aluno a Português. Não percebia muito bem como se conjugavam os verbos e como se identificavam as orações. Um dia, o meu pai _____ à escola e a professora disse-lhe: —O teste do Nuno _____ muito fraco. Ele é muito distraído. Talvez seja melhor ajudá-lo. O meu pai _____ logo comigo para casa disposto a ajudar-me. Todos os dias, antes do jantar, o meu pai _____ o meu explicador de Português: orações para aqui, verbos para acolá... Tanto treinei a gramática que, um dia, quando cheguei a casa, _____ logo a correr dar a notícia ao meu pai: —Pai, hoje eu _____ o melhor aluno da sala! Eu _____ ao quadro e fiz tudo bem!

8. A seguinte carta está escrita num registo informal contendo uma linguagem não apropriada para a pessoa a quem se destina. Revê e reformula a carta da Verónica.

Olá Stôra Manuela,
Como tu sabes, tou de férias em Aveiro com os meus pais. Tu tinhas dito pra escrevermos um postal para a turma durante as férias e, tipo, não me esqueci. Ya, tu nem imaginas, isto é bué bonito! Faz-me lembrar quando a Stôra de Desenho nos mostrou aquelas paisagens de Veneza! Envio-te uma selfie pra veres. Se algum dia tu quiseses trazer a turma até aqui, eu já conheço bué sítios que podemos visitar, mas não vou já dar spoiler! Um abraço, Verónica.

Bom trabalho!

Anexo 2- Ficha de trabalho sobre as Corridas no Hipódromo de “Os Maias”



Nome: _____

Ano: 11º Turma: _____ Data: ____ / ____ / ____

Os Maias- Episódios da vida romântica *Corridas no Hipódromo*

1. Lê atentamente o excerto de *Os Maias*, localizado na página 292 do teu manual, em que se descreve o ambiente vivido nas corridas de cavalos no hipódromo de Lisboa.
2. A descrição do ambiente que envolve as corridas assume um cariz sensorial.
 - 2.1. Faz a correspondência entre as expressões textuais apresentadas e as respetivas sensações.

Expressões textuais	
“um grande silencio caía do céu faiscante” (l.17)	•
“apinhava-se o magote de gente, com as carruagens pelo meio, sem um rumor, numa pasmaceira tristonha, sob o peso do sol de junho” (l.32)	•
“por entre o alarido vibravam, furiosamente, os apitos da polícia; senhoras, com as saias apanhadas, fugiam através da pista” (excerto do livro)	•

Sensações
• Auditivas
• Visuais
• Cinéticas/ de movimento
• Táteis

- 2.2. Lê atentamente a seguinte definição.

Sinestesia: processo estilístico que consiste na associação de duas ou mais sensações pertencentes a registos sensoriais diferentes numa dada expressão.

- 2.2.1. Consegues encontrar, no primeiro parágrafo, mais um exemplo deste recurso expressivo, em que as sensações descritas sejam o olfato, o tato e a visão? Fundamenta a tua resposta.

3. Foca a tua atenção no público que assiste às corridas.

3.1. Transcreve segmentos textuais que exemplifiquem os traços caracterizadores da sociedade lisboeta do século XIX apresentados:

- a) falta de civismo;
- b) inadequação do espaço ao evento;
- c) vestuário desadequado;

4. Estabelece a correspondência entre os elementos das três colunas.

A	A hipálage concretizada	1	na linha 55	a	intensifica a abstração e a desadequação das personagens femininos face ao espaço
B	A comparação utilizada	2	nas linhas 44-48	b	destaca de forma expressiva os traços físicos pouco atrativos de algumas das senhoras
C	A adjetivação usada	3	nas expressões “fila muda” (l.36-37) e “vestidos sérios de missa” (l.39)	c	realça o desinteresse das mulheres, aproximando as suas atitudes das adotadas em situações de cariz religioso
D	O uso do advérbio com valor de modo	4	nas linhas 41-42 e 44-45	d	evidencia o desfasamento entre a aparência e o comportamento do grupo feminino e o expectável nas circunstâncias da corrida
E	O recurso ao diminutivo	5	nas linhas 37 e 44-45	e	sintetiza depreciativamente a impressão provocada pelas mulheres
F	A metáfora presente	6	na linha 37	f	confere uma conotação irónica às realidades dignadas

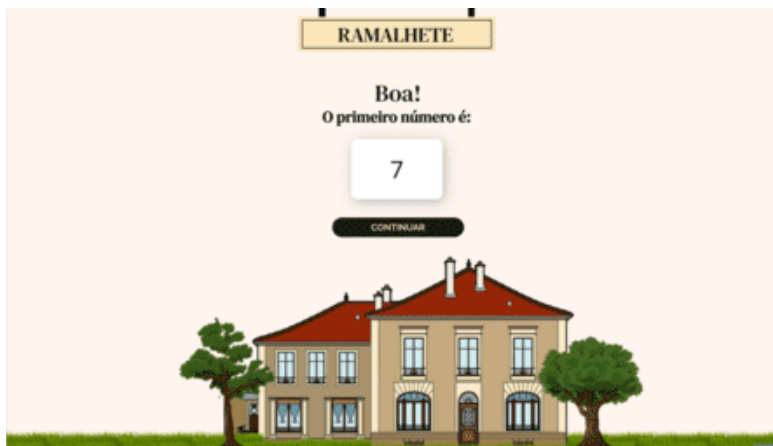
A- ____ - ____ B- ____ - ____ C- ____ - ____ D- ____ - ____ E- ____ - ____ F- ____ - ____

5. Comenta o dito de Ega, repetido por Taveira “*É um canteirinho de camélias meladas*” (l.55) tendo em conta o contexto em que ocorre.

Anexo 3- Escape Room- *Os Maias*











3/5

HOTEL CENTRAL



Como se revelaram os participantes do jantar?

- Temperamentais, desajustados entre os objetivos desejados e os fins alcançados
- Com atitudes e ideais fortes, convincentes e coerentes
- Educados, preocupando-se mais com o comportamento do que com a aparência

EXIT

1/5

HIPÓDROMO

Identifica a intencionalidade crítica de Eça de Queirós com o episódio das corridas do hipódromo.

- Criticar os exageros do ultrarromantismo
- Criticar as finanças e a política da época em Portugal
- Denunciar o caráter "postiço" da alta sociedade, que fingia ser requintada



EXIT

3/5

HIPÓDROMO

Como terminou este episódio?

- Com a entrega dos prémios
- Com o sucesso habitual do evento
- Em pancadaria, denunciando a linha postiça da sociedade



EXIT



Como sabes, a carta que descobriste trouxe várias mudanças na vida das personagens da obra...



Faz a correspondência entre cada uma delas e o seu destino para completares a última missão deste Escape Room

Descoberta toda a verdade, esta personagem afasta-se discretamente de "cena", indo para Paris.

Morre de uma apoplexia, quando descobre os amores incestuosos dos protagonistas

Deixa um cofre a um conhecido português - o democrata Sr. Guimarães - com documentos que poderiam identificar a filha a quem nunca revelou as origens.



Eça



Maria Montfort



Tito Guimarães



Carlos



Maria Eduarda



Manuel

Fracassou na vida, em parte, por causa do meio onde se instalou - uma sociedade parasita, ociosa e fútil.

Reconhece que, tal como o amigo, falhou na vida por ter sido um romântico. Refere "Que temos sido? Românticos: isto é, indivíduos inferiores que se governam pelo sentimento, e não pela razão

O mensageiro/portador da carta, que provoca o reconhecimento e desencadeia a catástrofe.



Parabéns!

Descobriste todas as pistas e conseguiste completar o mistério queirosiano com sucesso!

Anexo 4- Quem quer ser milionário: poema *A débil*, de Cesário Verde



15 1.000.000.000 €
14 750.000 €
13 600.000 €
12 500.000 €
11 250.000 €
10 100.000 €
9 50.000 €
8 25.000 €
7 10.000 €
6 5.000 €
5 2.000 €
4 1.000 €
3 500 €

200€
100€

QUEM QUER SER
MILIONÁRIO
QUEM QUER SER

O constituinte «*feio, sólido, leal*» (v. 1) desempenha a função sintática de...

predicativo do complemento direto predicativo do sujeito
complemento direto modificador apositivo do nome

15 1.000.000.000 €
14 750.000 €
13 600.000 €
12 500.000 €
11 250.000 €
10 100.000 €
9 50.000 €
8 25.000 €
7 10.000 €
6 5.000 €
5 2.000 €
4 1.000 €
3 500 €

200€
100€

QUEM QUER SER
MILIONÁRIO
QUEM QUER SER

Que recurso expressivo está presente em “*nessa cintura tenra, imaculada*”?

Eufemismo Antítese
Enumeração Hipálage

15 1.000.000.000 €
14 750.000 €
13 600.000 €
12 500.000 €
11 250.000 €
10 100.000 €
9 50.000 €
8 25.000 €
7 10.000 €
6 5.000 €
5 2.000 €
4 1.000 €
3 500 €

200€
100€

QUEM QUER SER
MILIONÁRIO
QUEM QUER SER

O constituinte «-te» (v. 8) desempenha a função sintática de...

complemento indireto complemento oblíquo
complemento direto sujeito

15 1.000.000.000 €
14 750.000 €
13 600.000 €
12 500.000 €
11 250.000 €
10 100.000 €
9 50.000 €
8 25.000 €
7 10.000 €
6 5.000 €
5 2.000 €
4 1.000 €
3 500 €
2 200 €
1 100 €

QUEM QUER SER
MILIONÁRIO
QUEM QUER SER

A oração «que bebia cálices de absinto» (v. 10) desempenha a função sintática de...

modificador restritivo do nome complemento oblíquo
modificador afirmativo do nome predicativo do sujeito

15 1.000.000.000 €
14 750.000 €
13 600.000 €
12 500.000 €
11 250.000 €
10 100.000 €
9 50.000 €
8 25.000 €
7 10.000 €
6 5.000 €
5 2.000 €
4 1.000 €
3 500 €
2 200 €
1 100 €

QUEM QUER SER
MILIONÁRIO
QUEM QUER SER

Que recurso expressivo é mais evidente nos versos “Eu, que sou feio, sólido, leal/ A ti, que és bela, frágil, assustada” (v.)?

A gradação, porque o “eu” começa por descrever as características físicas e só depois as psicológicas A enumeração, com o intuito de descrever física e emocionalmente, tanto o “eu” como a mulher
A dupla adjetivação, pois aponta para o retrato físico e psicológico das personagens A antítese, de modo a opor as características físicas e psicológicas do “eu” às da mulher

15 1.000.000.000 €
14 750.000 €
13 600.000 €
12 500.000 €
11 250.000 €
10 100.000 €
9 50.000 €
8 25.000 €
7 10.000 €
6 5.000 €
5 2.000 €
4 1.000 €
3 500 €
2 200 €
1 100 €

QUEM QUER SER
MILIONÁRIO
QUEM QUER SER

As metáforas “Uma pombinha tímida e quieta/Num bando ameaçador de corvos pretos” (v.47,48) remetem...

para a ideia de uma luta entre vários grupos sociais para a ideia de pureza e fragilidade da mulher em contraste com a ameaça negra da multidão
para a ideia de paz ligada à pomba, por oposição ao ruído dos corvos para a ideia de superioridade dos corvos perante a pomba

15 1.000.000.000 €
14 750.000 €
13 600.000 €
12 500.000 €
11 250.000 €
10 100.000 €
9 50.000 €
8 25.000 €
7 10.000 €
6 5.000 €
5 2.000 €
4 1.000 €
3 500 €
2 200 €
1 100 €

MILIONÁRIO
QUEM QUER SER

O constituinte «A ti» (v.2 e v.51) desempenha a função sintática de...

Sujeito Vocativo
Complemento oblíquo Complemento indireto

15 1.000.000.000 €
14 750.000 €
13 600.000 €
12 500.000 €
11 250.000 €
10 100.000 €
9 50.000 €
8 25.000 €
7 10.000 €
6 5.000 €
5 2.000 €
4 1.000 €
3 500 €
2 200 €
1 100 €

MILIONÁRIO
QUEM QUER SER

Que recurso expressivo está presente em "sentado à mesa dum café devasso"?

Comparação Hipérbole
Hipálage Ironia

15 1.000.000.000 €
14 750.000 €
13 600.000 €
12 500.000 €
11 250.000 €
10 100.000 €
9 50.000 €
8 25.000 €
7 10.000 €
6 5.000 €
5 2.000 €
4 1.000 €
3 500 €
2 200 €
1 100 €

MILIONÁRIO
QUEM QUER SER

No verso: "Atravessavas branca, esbelta e fina" (v.38), está presente...

a hipérbole a tripla adjetivação
A ironia a enumeração

15 1.000.000.000 €
14 750.000 €
13 600.000 €
12 500.000 €
11 250.000 €
10 100.000 €
9 50.000 €
8 25.000 €
7 10.000 €
6 5.000 €
5 2.000 €
4 1.000 €
3 500 €
2 200 €
1 100 €



Identifica o recurso expressivo presente em “Uma turba ruidosa, espessa, negra”(v. 23)

Sinestesia

Enumeração

Dupla adjetivação

Gradação

15 1.000.000.000 €
14 750.000 €
13 600.000 €
12 500.000 €
11 250.000 €
10 100.000 €
9 50.000 €
8 25.000 €
7 10.000 €
6 5.000 €
5 2.000 €
4 1.000 €
3 500 €
2 200 €
1 100 €



No verso “quando socorreste um miserável” (v.9) está presente uma oração...

subordinada adjetiva relativa restritiva

subordinada adverbial condicional

subordinada adjetiva relativa explicativa

subordinada adverbial temporal

15 1.000.000.000 €
14 750.000 €
13 600.000 €
12 500.000 €
11 250.000 €
10 100.000 €
9 50.000 €
8 25.000 €
7 10.000 €
6 5.000 €
5 2.000 €
4 1.000 €
3 500 €
2 200 €
1 100 €



No verso “Mandei ir a garrafa, porque sinto/ Que me tornaste presente, bom, saudável” (v.11 e v.12) está presente uma oração...

Subordinada adverbial condicional

Subordinada adverbial final

Subordinada adverbial comparativa

Subordinada adverbial causal



15 1.000.000.000 €

750.000 €
500.000 €
250.000 €
100.000 €
50.000 €
25.000 €
10.000 €
5.000 €
2.000 €
1.000 €
500 €
200 €
100 €

QUEM QUER SER
MILIONÁRIO
QUEM QUER SER

A metáfora patente no verso "Nesta Babel tão velha e corruptora" (v.7)...

encerra uma crítica social à degradação da cidade

constata a diversidade de línguas faladas na cidade

sugere as construções de prédios altos e degradados

salienta a antiguidade da cidade



15 1.000.000.000 €

750.000 €
500.000 €
250.000 €
100.000 €
50.000 €
25.000 €
10.000 €
5.000 €
2.000 €
1.000 €
500 €
200 €
100 €

QUEM QUER SER
MILIONÁRIO
QUEM QUER SER

No verso «"Ela aí vem!", disse eu para os demais» (v.13), as aspas assinalam...

o discurso indireto

o discurso direto livre

o discurso direto

uma citação



Parabéns!

Completaram os 15 níveis

Anexo 5- Erros de pronominalização (Inquéritos 9º ano)

Exercício 4 (retirado do inquérito por questionário 9ºano)

4. Reescreve as frases abaixo, substituindo as expressões destacadas por pronomes pessoais.

4.1. Vou lavar a loiça.

Vou _____.

4.2. Sei que te deram a notícia.

Sei _____.

4.3. Ela entregará o bilhete ao Luís.

Ela _____.

4.4. Sempre estimei os avós da Maria.

Sempre _____.

Exemplos de erros dados pelos discentes

Elemento para pronominalizar	Respostas incorretas dos alunos
<i>Vou lavar <u>a loiça</u></i>	Vou lavar-lhe
<i>Sei que te deram <u>a notícia</u>.</i>	Sei que te deram-na
<i>Ela entregará o bilhete <u>ao Luís</u>.</i>	- Ela lhe entregará o bilhete. - Ela entregará-lo. - Ela entregará o bilhete a ele.
<i>Sempre estimei <u>os avós da Maria</u>.</i>	Sempre estimei-os.

Anexo 6- Inquérito por questionário sobre a utilização de recursos tecnológicos e didáticos em sala de aula (11º ano)



Nome: _____

Ano: 11º Turma: _____ Data: ____ / ____ / ____

Questionário sobre a utilização de recursos tecnológicos e didáticos em sala de aula

1. Assinala com uma cruz (x) a tua opinião, tendo em conta a seguinte escala:

1- Discordo totalmente 2- Discordo 3- Indeciso 4- Concordo 5- Concordo completamente

Utilização de recursos tecnológicos e jogos didáticos em sala de aula	1	2	3	4	5
1- O professor deve utilizar os recursos tecnológicos na sala de aula;					
2- O manual escolar devia ser substituído por recursos digitais;					
3- O recurso ao computador e ao telemóvel melhora a motivação dos alunos nas atividades de sala de aula;					
4- A utilização de jogos didáticos e interativos facilita a aprendizagem;					
5- Quando o professor utiliza o computador ou outro recurso tecnológico para expor/apresentar alguns temas, não aprendo tão bem;					
6- Os alunos deviam poder usar os telemóveis, computadores ou tablets na sala de aula para melhorar a aprendizagem;					
7- A utilização dos recursos tecnológicos didáticos desconcentra os alunos da aprendizagem;					
8- Quando trabalhamos com as tecnologias não fico tão nervoso/a para responder;					
9- O uso das tecnologias é vantajoso para aprender conteúdos novos;					
10- Prefiro as aulas mais dinâmicas ao invés das aulas tradicionais;					

2. Em que medida sentes que o uso das tecnologias e dos jogos didáticos são vantajosos para a aprendizagem do Português?

3. Dos jogos interativos que realizaste nas aulas da professora Margarida, qual foi o de que mais gostaste? Justifica a tua resposta.

4. O que mais te motiva nas aulas?

5. Sugestões para a professora sobre aulas futuras.

Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexo 7- Respostas dos alunos sobre os jogos didáticos de que mais gostaram

gostei bastante de todos pois promoveu bastante a minha aprendizagem

* A professora Hargreida apresentou um Kahoot sobre Cesário Verde, onde me ajudou a conhecer melhor o poeta e evoluiu a minha aprendizagem

Eu gostei de todos, mas não (tive) estive presente na aula que fizeram jogo do Kahoot ~~(aquele)~~ mas gostei do Escape Room-Maias porque é mais complexo.

que mais gostaste? Justifica a tua resposta.
Escape Room dos Maias.
Era muito completo.

Dos jogos interativos que realizei nas aulas, eu gostei mais do Escape Room, pois temos que recolher pistas para chegar ao cofre.

O jogo que mais gostei foi o escape room - Maias, pois era bastante interativo (fazendo-nos pensar) e ao mesmo tempo ajudou-nos a compreender a matéria (consolidando melhor aquilo que já sabíamos).

Gostei muito do escape room que até num trabalho que tive de fazer para geografia, o meu grupo fez um escape room. É mais interativo.

Gostei mais do jogo do Escape Room pois incluía diferentes etapas e níveis e tornou a aprendizagem de "Os Mares" mais divertida.

O Kahoot, uma vez que é muito interativo e faz com que as pessoas possam "competir". Penso que isso motiva os alunos a participar no jogo e a dar o seu melhor.

Anexo 8- Respostas dos alunos sobre as aulas e sugestões futuras

5. Sugestões para a professora sobre aulas futuras.

As aulas da professora Margarida foram um bom exemplo do que considero que o ensino devia ser, por isso não tenho sugestões. Já não sei kahoots maiores.

Acho que as aulas já foram muito boas.

~~Os jogos~~ É a interação da professora com os alunos, e são aulas mais descontruídas e com jogos educativos no final das aulas.

Nestas aulas, motivou-me não saber como ia ser a minha próxima, e que atividades ~~era~~ faríamos. Foi bom saber que as aulas seriam diferentes das outras.

Nada, continuar o bom trabalho ~~e ouvir sempre os alunos!~~ e ouvir sempre os alunos! ~~;) ;)~~

Como eu tenho gostado das aulas a única sugestão que tenho a fazer é para a ~~professora~~ professora continuar com a mesma dinâmica de aulas.

O que mais me motiva nas aulas é a diversidade de jogos que realizamos e a interação que temos com a professora (que deixa as aulas mais leves, e parece que fluem com mais facilidade).

para a professora sobre aulas futuras.
Nenhuma, eu realmente achei perfeito. Meus parabéns à professora e à faculdade.

Algumas respostas extras:

para a professora sobre aulas futuras.
Eu acho que as aulas já estão perfeitas como estão.

Mostrar aos alunos que aprender é divertido e versátil constrói sempre um ambiente agradável para todos.

Continuar com interação português por ser
um disciplina teórica fica meio "secante", a
interação da professora com os japs, por exem-
plo, torna a disciplina mais prática e interessante.

Sugestões para a professora sobre aulas futuras:

continuar com o bom trabalho!! 😊