

MESTRADO EM ENSINO DE INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Gamificar as regras de sala de aula para gerir comportamentos disruptivos na sala de Inglês como língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico

Joana Grave Pereira Costa Magro

M

2025



Joana Grave Pereira Costa Magro

Gamificar as regras de sala de aula para gerir comportamentos disruptivos na sala de Inglês como língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, orientado pela Professora Doutora Maria Ellison

Orientadora de estágio, Doutora Joana Lucas

Supervisora de estágio, Professora Doutora Maria Ellison

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025

Joana Grave Pereira Costa Magro

Gamificar as regras de sala de aula para gerir comportamentos disruptivos na sala de Inglês como língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, orientado pela Professora Doutora Maria Ellison

Orientadora de estágio, Doutora Joana Lucas

Supervisora de estágio, Professora Doutora Maria Ellison

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Se eu consegui, vocês também conseguem. Força nisso!

Sumário

Declaração de honra	7
Agradecimentos	8
Resumo	9
Abstract	10
Índice de Figuras	11
Índice de Tabelas	12
Índice de Gráficos	13
Lista de abreviaturas e siglas	14
Introdução	15
1.Capítulo I - Justificação da ação	17
1.1. Contexto escolar	17
1.1.1. Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa	17
1.1.2. Escola Básica de Fernão de Magalhães – Instalações	20
1.1.3. Escola Básica de Fernão de Magalhães – Currículo	20
1.1.4. Escola Básica de Fernão de Magalhães – Perfil da turma	21
1.2. Identificação da área de ação	22
2.Capítulo II - Fundamentação teórica.....	26
2.1. A gestão da sala de aula de Inglês no 1º CEB.....	26
2.2. O comportamento na aprendizagem individual e coletiva	28
2.2.1. Comportamentos disruptivos	29
2.2.2. Implicações na aprendizagem de Inglês como língua estrangeira	31
2.3. A teoria do condicionamento operante.....	33
2.4. Gamificação	35
2.4.1. Class Dojo e Class Craft como ferramentas de gestão de sala de aula	37
2.4.2. A gamificação no contexto da aprendizagem de Inglês como língua estrangeira.....	41
3.Capítulo III – Desenho do estudo	42
3.1. Metodologia	42
3.2. Ferramentas de recolha de dados	43
3.2.1. Notas de observação.....	44

3.2.2. Questionários	45
3.2.3. Produtos das aulas	46
3.3. Plano de intervenção	46
3.4. Apresentação de resultados.....	55
3.4.1. Ciclo zero da investigação-ação.....	55
3.4.2. Primeiro ciclo da investigação-ação	60
3.4.3. Discussão dos resultados	70
Considerações finais	75
Referências Bibliográficas	78
Anexos	82
Anexo 1 – Grelha de observação do projeto	83
Anexo 2 – Questionário pré-projeto.....	84
Anexo 3 – Questionário pós-intervenção	85
Anexo 4 – Produtos das aulas (pré-projeto).....	86

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 referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (*chatbots* baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório, encontrando-se todas as interações (*prompts* e respostas) transcritas em anexo.

[Porto, abril 2025]

[Joana Grave Pereira Costa Magro]

Agradecimentos

Gostaria de agradecer à Professora Doutora Maria Ellison, pelos seus ensinamentos, pela insistência para que eu terminasse e pelo apoio demonstrado.

Gostaria de agradecer também à Doutora Joana Lucas e às escolas de 1º ciclo do Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa por me terem recebido e por me terem dado a oportunidade de experienciar pela primeira vez o mundo do ensino através dos olhos do professor.

Às minhas colegas de mestrado, e em especial à colega que esteve comigo nesta situação de demora, um grande obrigada pela força transmitida, por estarem sempre lá para me ouvir e me ajudar.

Aos meus grupos do secundário e da minha primeira licenciatura, agradeço do fundo do coração. Pelo apoio, por ouvirem as minhas lamúrias, por me incentivarem a continuar.

À minha família.

Resumo

A gestão de comportamentos em sala de aula é um tópico que assume particular importância no contexto da aprendizagem de inglês como língua estrangeira, onde as capacidades comunicativas ocupam um lugar destaque. É de notar a importância do “ouvir”, principalmente em crianças jovens a iniciar o seu primeiro contacto com uma nova língua, e da necessidade de criar um ambiente propício à aprendizagem que seja motivador. A gamificação, enquanto conceito que tem ganho relevância na última década, aparece como uma estratégia de potencial para fazer uma gestão de comportamentos em sala de aula através de um sistema de regras gamificado. A teoria do condicionamento operante serve como núcleo desta aplicação da gamificação ao contexto de ensino, introduzindo a psicologia por detrás das recompensas. O presente projeto de investigação-ação procurou, então, perceber de que forma a gamificação das regras de sala de aula poderia contribuir para a redução de comportamentos disruptivos observados nas aulas de língua inglesa numa turma de 3º ano do 1º ciclo do ensino básico. Introduzindo um sistema de regras de sala de aula gamificadas, através de uma intervenção em três aulas, foi possível perceber que os resultados parecem, na sua maioria, promissores. Para sustentar esta análise, foram utilizadas como ferramentas de recolha de dados notas de observação, na forma de notas não-estruturadas e de grelhas de observação, questionários e os próprios produtos das aulas.

Palavras-chave: gestão de comportamento, gamificação, reforço, condicionamento operante, behaviorismo

Abstract

Behaviour management in the classroom is a topic that takes on particular importance in the context of learning English as a foreign language, where communicative skills take the limelight. It is worth noting the importance of 'listening', especially when it comes to young children starting their first contact with a new language, and the need to create a motivating environment conducive to learning. Gamification, as a concept that has become well-known in the last decade, appears as a potential strategy for managing classroom behaviour through a gamified system of rules. Operant conditioning is a theory which serves as the core of this application of gamification to a teaching setting, introducing the psychology behind the rewards. Therefore, this action-research project sought to understand how the gamification of classroom rules could contribute to the reduction of disruptive behaviour observed in English language lessons in a 3rd year primary school class. By introducing a system of gamified classroom rules, through an intervention in three lessons, it was possible to realise that the results seem, for the most part, promising. To support this analysis, observation notes, in the form of both unstructured notes and observation grids, questionnaires, and the products of the lessons themselves were used as data collection tools.

Key-words: behaviour management, gamification, reinforcement, operant conditioning, behaviourism

Índice de Figuras

FIGURA 1- EXEMPLO DE TURMA NA PLATAFORMA CLASSDOJO.....	38
FIGURA 2- EXEMPLO DE AVATAR DE ESTUDANTE NA PLATAFORMA CLASSCRAFT	40
FIGURA 3- EXEMPLO DE <i>PET</i> PERSONALIZADO POR ALUNO	49
FIGURA 4- PÓSTER DAS REGRAS IMPLEMENTADAS NAS 3 AULAS DO PROJETO	50
FIGURA 5- TOKENS DAS CRIANÇAS PARA TROCA POR RECOMPENSAS	52
FIGURA 6- PÓSTER DA LOJA DE RECOMPENSAS.....	54

Índice de Tabelas

TABELA 1 – RESULTADOS DO PRODUTO DAS AULAS – PÓSTERES DE VIDAS	62
TABELA 2 – PERCENTAGEM DE RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO	69

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- RESPOSTAS DA TURMA AO QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DE COMPORTAMENTOS.....	57
GRÁFICO 2- RESPOSTAS DA TURMA À SEGUNDA QUESTÃO DA SECÇÃO DE RESPOSTA ABERTA.....	59
GRÁFICO 3- COMPARAÇÃO DE RESULTADOS NAS TRÊS AULAS – PARTE 1.....	64
GRÁFICO 4- COMPARAÇÃO DE RESULTADOS NAS TRÊS AULAS – PARTE 2.....	66
GRÁFICO 5- EVOLUÇÃO DOS ALUNOS COM COMPORTAMENTOS DISRUPTIVOS EM CADA AULA (%)	67
GRÁFICO 6- RESPOSTAS DA TURMA À SECÇÃO DE RESPOSTA FECHADA DO SEGUNDO QUESTIONÁRIO	68
GRÁFICO 7- RELAÇÃO ENTRE AS VIDAS PERDIDAS E OS ALUNOS COM COMPORTAMENTOS DISRUPTIVOS (%) ...	73

Lista de abreviaturas e siglas

AEAS	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AURÉLIA DE SOUSA
AECS	ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR
CEB	CICLO DO ENSINO BÁSICO
ESAS	ESCOLA SECUNDÁRIA AURÉLIA DE SOUSA
FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
GBL	GAME-BASED LEARNING
IPP-I	INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL I
IPP-II	INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL II
MEBI	MESTRADO EM ENSINO DE INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
PBL	POINTS, BADGES, AND LEADERBOARDS
QECR	QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS
RPG	ROLE-PLAYING GAME
U.PORTO	UNIVERSIDADE DO PORTO

Introdução

A introdução da disciplina de Inglês no 1º ciclo do ensino básico surge da expansão da língua inglesa enquanto língua franca mundial e de uma necessidade crescente do conhecimento desta língua devido à sua importância como requisito de empregabilidade. Surge também de uma necessidade de corrigir desigualdades existentes no domínio de inglês dos alunos quando estes atingiam o 5º ano de escolaridade, onde o Inglês era já disciplina de frequência obrigatória, e de promover equidade no acesso à sua aprendizagem. Surge, por último, de uma necessidade de alinhar o ensino da língua inglesa em Portugal com as recomendações internacionais e com as práticas adotadas noutros países europeus (Ministério da Educação e Ciência, 2014).

Os documentos curriculares desenvolvidos pelo governo português em resposta às necessidades de uma educação inclusiva e de qualidade, que servem de referência orientadora ao corpo docente, explicitam os benefícios da formação integral dos alunos enquanto cidadãos, desde os conteúdos específicos de cada área disciplinar ao desenvolvimento pessoal, social e cultural. A importância do respeito pelo próximo é transversal a estes documentos, e é de notar a sua importância na resposta às necessidades pessoais e sociais das crianças enquanto estudantes individuais e enquanto parte integrante de uma turma (Direção Geral da Educação, 2018; Martins et al., 2017). O modo como uma criança se comporta em aula afeta não só o seu processo individual de aprendizagem, mas também o funcionamento geral da aula e, consequentemente, o processo de aprendizagem de cada uma das outras crianças presentes. Deste modo, é indispensável uma gestão consciente da sala de aula de inglês, que promova um ambiente tranquilo, mas estimulante, onde o envolvimento cognitivo e o envolvimento emocional têm um papel de relevo (Harmer, 2015). Ao introduzir elementos de gamificação na gestão da sala de aula, podemos trazer ao de cima aspetos que motivem as crianças a adotarem comportamentos mais adequados de uma forma lúdica e acessível.

Este estudo de investigação-ação decorreu no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (MEBI) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) e centra-se no desenvolvimento de uma estratégia de gestão de sala de aula baseada em elementos de gamificação, cujo objetivo passa por reduzir comportamentos disruptivos na sala de Inglês como língua estrangeira. No primeiro capítulo, faz-se um enquadramento da situação, estabelecendo o contexto escolar da turma que foi alvo do estudo, discutindo o cenário observado e identificando a problemática que levou à construção da questão de investigação. No segundo capítulo, apresenta-se a fundamentação teórica que serviu de base para a elaboração do projeto. Começa-se por falar de gestão de sala de aula e da influência do comportamento, especificamente de comportamentos disruptivos, na aprendizagem individual e coletiva das crianças, assim como das suas implicações na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Discute-se, ainda, a teoria behaviorista do condicionamento operante e de como a gamificação pode ser aplicada em sala de aula. No terceiro capítulo, estrutura-se o desenho do estudo, indicando a metodologia e as ferramentas utilizadas e delineando o plano de intervenção e, por fim, fazendo uma análise e interpretando os resultados. Como conclusão, oferecem-se algumas considerações finais sobre o estudo, como as limitações e possíveis melhoramentos.

1. Capítulo I - Justificação da ação

Tendo abrangido o 2º e o 3º semestres do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, as unidades curriculares de Iniciação à Prática Profissional I (IPP-I), entre fevereiro e maio de 2023, e de Iniciação à Prática Profissional II (IPP-II), entre setembro e dezembro de 2023, proporcionaram amplas oportunidades de observar aulas de ensino da disciplina de Inglês no 1º ciclo do ensino básico e permitir determinar um foco para a implementação de um pequeno projeto de investigação-ação, a ser aplicado durante o decorrer de IPP-II. Estas observações ocorreram num agrupamento de escolas público, no centro da cidade do Porto, e o estudo foi aplicado numa turma do 3º ano de escolaridade de uma das escolas desse mesmo agrupamento. Este capítulo introduz o contexto escolar em que o projeto foi desenvolvido, com referência às instalações, currículo e perfil dos alunos, e procura explicar a seleção da área de investigação e a origem da questão de investigação.

1.1. Contexto escolar

O projeto de investigação-ação realizou-se na Escola Básica do 1º Ciclo de Fernão de Magalhães (EB1 Fernão de Magalhães), na freguesia do Bonfim, no concelho do Porto. Esta escola está integrada no Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa (AEAS), constituído em julho de 2012 por agregação da Escola Secundária Aurélia de Sousa (ESAS) com o Agrupamento de Escolas Augusto Gil (Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa [AEAS], 2023). A ESAS torna-se, assim, a sede do recém-constituído agrupamento.

1.1.1. Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa

O AEAS funciona com uma organização vertical e é constituído por cinco escolas, oferecendo todos os ciclos do ensino obrigatório em Portugal, bem como o pré-escolar:

- Escola Básica do 1º Ciclo das Florinhas;

- Escola Básica do 1º Ciclo e Jardim de Infância da Fontinha;
- Escola Básica do 1º Ciclo e Jardim de Infância Fernão de Magalhães;
- Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Augusto Gil;
- Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico Aurélia de Sousa.

O AEAS localiza-se na zona oriental do concelho do Porto, com três das cinco escolas localizadas na freguesia do Bonfim e as restantes duas localizadas na União de Freguesias de Cedofeita, Santo Ildefonso, Sé, Miragaia, S. Nicolau e Vitória.

Fazem parte dos documentos orientadores presentes no sítio web do agrupamento o *Projeto Educativo 2022-2025*, o *Regulamento Interno* do AEAS e o *Estatuto do Aluno e Ética Escolar*. O *Projeto Educativo 2022-2025* (Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa [AEAS], 2022) faz um enquadramento e caracterização do agrupamento, destacando dados obtidos no ano letivo 2021-2022. Salienta ainda os princípios e valores seguidos, assim como o plano de ação para o triénio 2022-2025. O *Regulamento Interno* do AEAS (2023) é um documento que destaca a organização vertical dos diversos órgãos administrativos e coordenativos do agrupamento, os direitos e deveres da comunidade escolar e o regime de funcionamento dos estabelecimentos de ensino do AEAS, articulando-se com o *Projeto Educativo 2022-2025*. Estes documentos baseiam-se tanto na visão, valores e objetivos do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), um dos documentos-chave do governo relativamente ao ensino em Portugal, como no Relatório da UNESCO de 2021 *Reimaginar os nossos futuros juntos: um novo contrato social para a Educação* (International Commission on the Futures of Education, 2021). O *Estatuto do Aluno e Ética Escolar*, ou decreto-lei nº51/2012 (Assembleia da República, 2012), inclui os direitos e deveres do aluno, bem como as medidas disciplinares a serem tomadas pelo agrupamento em caso de incumprimento por parte do aluno. Consta ainda na lista de documentos orientadores no site o Plano de Contingência adotado durante a pandemia da Covid-19.

O *Projeto Educativo 2022-2025* (AEAS, 2022) assinala casos de indisciplina e fragilidades em termos de recursos humanos no AEAS, mas destaca a diversidade do corpo estudantil como uma mais-valia. Destaca também como pontos positivos a colaboração, a união do corpo docente e a interajuda, entre outros. Não será, portanto, de admirar que o agrupamento siga um conceito que descreve como *Escola Solidária, Inclusiva, Intercultural e Sustentável*, que abarca princípios como “não-discriminação, justiça social, respeito à vida, dignidade, dignidade humana e diversidade cultural”, “igualdade de oportunidades” e “educação inclusiva” (p. 14) e valores que refletem o respeito por e consciência de si e dos outros, o desenvolvimento de um “pensamento reflexivo, crítico e criativo” (p. 15) e a formação de cidadãos conscientes.

O agrupamento utiliza as plataformas *Inovar Alunos* e *Inovar Consulta* da Inovar+ para fazer a gestão das informações relativas aos seus estudantes. As plataformas permitem conectar professores, alunos e encarregados de educação, facultando aos docentes um meio de organizar e disponibilizar informações sobre as atividades letivas, como turmas, horários, sumários, registo de faltas, critérios de avaliação, etc.

Dados referentes ao ano letivo de 2021-2022 indicam que o agrupamento é composto por 102 alunos do ensino pré-escolar, 412 alunos do 1º ciclo, 241 alunos do 2º ciclo, 478 alunos do 3º ciclo e 555 alunos do ensino secundário. Relativamente a pessoal docente e não-docente, as cinco escolas do agrupamento totalizam 180 docentes e 70 não-docentes, perfazendo um total de 1788 alunos e 250 funcionários. A percentagem de alunos a usufruir de Ação Social Escolar nesse ano letivo foi de 32,7% no agrupamento e de 44% no 1º ciclo especificamente (AEAS, 2022), o que indica um elevado número de crianças proveniente de famílias carenciadas a frequentar o ensino prima. Já a percentagem de alunos de nacionalidade estrangeira atingiu 12% no agrupamento e 16,3% no 1º ciclo, havendo maior incidência na nacionalidade brasileira. Isto reflete o crescimento da população imigrante que Portugal tem experienciado nas últimas décadas, principalmente nas grandes cidades

1.1.2. Escola Básica de Fernão de Magalhães – Instalações

A Escola Básica de Fernão de Magalhães fica situada na Rua Dom Agostinho de Jesus e Sousa, na freguesia do Bonfim. O edifício da escola possui rés-do-chão e primeiro andar e conta oito salas de aula. No rés-do-chão, encontram-se duas salas de aula, um espaço que funciona como biblioteca e sala de informática, a cantina, com refeições fornecidas por uma empresa contratada pela Câmara Municipal do Porto, e balneários. Também as casas de banho ficam neste piso. No primeiro andar, estão as restantes seis salas de aula, assim como uma sala de recursos, a sala de professores e um pequeno gabinete para assuntos de carácter administrativo. O recreio possui uma ampla área descoberta em terra batida, um pequeno espaço coberto e um parque infantil (AEAS, 2022).

Relativamente às salas de aula, a escola possui espaços adequados para o desenvolvimento das atividades letivas. As salas de aula possuem uma boa iluminação natural, cadeiras e mesas em bom estado e espaço nas paredes para projetos de turma. No entanto, as salas em si poderiam ser mais amplas, já que o espaço para circulação entre mesas é um pouco reduzido. Os aparelhos eletrónicos poderiam também ser atualizados, mas servem o seu propósito: todas as salas estão equipadas com computador fixo e projetor com colunas, que projeta para um quadro branco magnético fixo à parede. Uma outra crítica a apontar é o facto de as mesas não possuírem uma bandeja em baixo que permita às crianças guardarem as suas coisas, levando a que o topo das mesas esteja sistematicamente ocupado por pilhas de livros e cadernos e sortidos de material escolar.

1.1.3. Escola Básica de Fernão de Magalhães – Currículo

Os alunos do ensino primário do AEAS têm como disciplinas Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, Educação para a Cidadania e Apoio ao Estudo. Todas as disciplinas de carácter obrigatório são asseguradas pelo docente titular. O horário dos alunos é complementado por atividades

de enriquecimento curricular, as conhecidas AECs, que incluem atividades facultativas de diferentes áreas com teor lúdico-pedagógico. Estas decorrem após o término das aulas às 15h30. Os alunos do 3º e 4º anos de escolaridade têm ainda como obrigatória a disciplina de Inglês, que totaliza duas horas de contacto semanais, em dois períodos de 60 minutos.

O programa *Porto de Crianças*, pela Câmara Municipal do Porto, atua nas escolas do agrupamento e dinamiza projetos para o 1º ciclo ligados a áreas como a Educação para a Cidadania, a Educação Artística e a Educação Científica durante todo o ano letivo (Câmara Municipal do Porto, s.d.).

1.1.4. Escola Básica de Fernão de Magalhães – Perfil da turma

Os alunos da escola EB1 Fernão de Magalhães são, na sua maioria, residentes do concelho do Porto. Localizada no centro do Porto, a freguesia do Bonfim, onde se localiza a escola, é caracterizada por variados negócios na área do comércio e da restauração. No entanto, é também caracterizada por uma crescente gentrificação. Dados do *Instituto Nacional de Estatística* indicam que mais de 40% da população residente na freguesia do Bonfim vive com dificuldades e mais de 25% não possui o 3º ciclo completo. A freguesia apresenta, então, uma heterogeneidade não apenas socioeconómica como também a nível de escolaridade. A freguesia possui, para estas pessoas em situação vulnerável, habitações sociais como o Bairro Duque de Saldanha, o Conjunto Habitacional das Fontainhas e o Bairro de Fernão de Magalhães, este último localizado em frente à escola.

A turma de 3º ano onde decorreu este estudo é composta por 23 alunos e a proporção entre rapazes e raparigas é muito equilibrada, existindo 12 alunos do sexo masculino e 11 do sexo feminino. A turma é bastante heterogénea em termos de nacionalidades, com um aluno de nacionalidade angolana, quatro alunos de nacionalidade brasileira, uma aluna de nacionalidade francesa e um aluno de nacionalidade russa, sendo os restantes de nacionalidade portuguesa. Com exceção do

aluno russo, todos os outros têm o português como língua materna. Há pelo menos dois alunos com perturbações psicológicas, do espectro do autismo e de hiperatividade e défice de atenção. São casos que estão assinalados e que são seguidos pela psicóloga da escola, que fornece apoio quando necessário. Apesar das medidas de apoio providenciadas, são alunos que seguem o currículo normal da turma, não carecendo de adaptações curriculares. Existem ainda situações de crianças com problemas familiares que afetam tanto a sua assiduidade e pontualidade como o seu interesse pelo estudo.

Sendo uma turma de 3º ano, para a maioria dos alunos o primeiro contacto com o ensino da língua inglesa foi no primeiro período deste ano letivo. O aluno com nacionalidade russa era uma exceção, tendo já alguns conhecimentos básicos da língua inglesa. As aulas de Inglês decorriam no horário da manhã, às terças-feiras das 9h às 10h e às quintas-feiras das 10h30 às 11h30, após o intervalo da manhã.

1.2. Identificação da área de ação

Conforme mencionado anteriormente, foram feitas observações em aulas de Inglês do 1º ciclo nas turmas do 3º e 4º anos do AEAS no âmbito de IPP-I, que corresponderam parcialmente ao 2º e 3º períodos do ano letivo 2022/2023, e no âmbito de IPP-II, que corresponderam ao 1º período do ano letivo 2023/2024. Em IPP-I, foi pedido que focasse as observações em algumas áreas específicas, nomeadamente rotinas, métodos e técnicas de ensino utilizados, incluindo técnicas de gestão de sala de aula, os momentos de uso da língua materna, os materiais utilizados, etc. Ter áreas de foco definidas para observar permitiria ajudar a determinar mais facilmente possíveis áreas de intervenção para IPP-II. Durante esta fase, foi possível perceber algumas áreas que poderiam ser investigadas. Motivos de indecisão levaram a que a escolha final se atrasasse, tendo sido alterada algumas vezes e acabando por se estender até meados do 1º período de 2023/2024. Apesar disso, uma das áreas que acabou por se destacar estava relacionada com o comportamento dos alunos e acabei por decidir enveredar por esse caminho. Seguir as regras gerais de sala de aula era um desafio recorrente na

maioria das turmas, com alunos a falar fora da vez, a não levantar o braço para pedir para falar – ou a falar sem autorização mesmo tendo levantado o braço –, a interromper a aula com questões ou comentários irrelevantes, alunos a levantarem-se sem pedir para o fazerem, a não ouvirem as instruções dadas,... O impacto que a acumulação destas perturbações tem no fluir de uma aula, e, principalmente, na aprendizagem de uma nova língua, é significativo e acaba por afetar não só a aprendizagem individual, mas também a do resto da turma.

Durante este ciclo zero do projeto de investigação-ação, no 1º período de 2023/2024, no decorrer de IPP-II, houve uma turma que, por diversos motivos, sobressaiu relativamente a comportamentos disruptivos. Foi uma turma do 3º ano, pelo que foi apenas em setembro de 2023 que estas crianças iniciaram, pela primeira vez, as aulas de Inglês. O fator novidade da disciplina com uma nova professora, aliado à presença de estagiários, fez emergir a curiosidade e excitação dos alunos, algo francamente positivo na turma. Não obstante esta motivação geral, a verdade é que a turma tinha dificuldades em termos de seguir regras gerais de sala de aula. Não só os alunos que evidenciavam alguns problemas de foro psicológico tinham atitudes e comportamentos que perturbavam o normal funcionamento da aula, como levantar-se do lugar, tirar coisas aos colegas e estragar materiais, como também os outros tinham tendência a falar fora da sua vez e a não ouvir as instruções quando eram dadas pela professora. Aliados a uma geral desorganização dos materiais e objetos pessoais dos alunos, todas estas pequenas disrupções afetavam o ambiente de aprendizagem. Isto tornava-se ainda mais evidente quando estagiários davam a aula. As crianças ficavam mais faladoras, interrompiam mais para contar pequenas histórias do seu quotidiano e faziam pedidos, como pedir para ir à casa de banho ou para ir afiar o lápis, com uma frequência acima do normal.

Algo que afetou também o comportamento da turma foi a mudança de professora titular a meio deste primeiro período, por motivos de saúde. Entre a saída dessa professora titular e a vinda de uma nova professora titular no final de outubro, a turma teve uma professora substituta com quem não manteve uma relação próxima, o

que afetou a moral e os nervos das crianças durante algumas semanas. Com a chegada da nova professora titular, a turma voltou a estabilizar um pouco, mas o comportamento geral continuava a deixar a desejar. Isto tornava-se notavelmente problemático nas aulas de Inglês, principalmente, para uma turma a iniciar uma nova língua, devido ao reduzido tempo de contacto e à importância atribuída ao *ouvir* em aulas de língua estrangeira.

De acordo com os valores presentes no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins et al., 2017), cada aluno deve “respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum” e ainda “aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; ser perseverante perante as dificuldades; ter consciência de si e dos outros; ter sensibilidade e ser solidário para com os outros.”. Estes valores apontam para a construção de uma sala de aula que permita que todas as crianças tenham oportunidade de aprender, algo que apenas é possível com a colaboração e cooperação de todos os envolvidos, docentes e discentes. Assim sendo, o meu objetivo passou, então, por tentar reduzir os comportamentos disruptivos da turma através do reforço de algumas regras gerais de sala de aula. Sendo que esta era uma turma do 3º ano, introduzir vocabulário relacionado com e reforçar as regras de sala de aula em Inglês tornou-se também numa das intenções.

Uma vez que a gamificação da sala de aula tem sido um tema recorrente em anos recentes (Azucena, 2020; Dehghanzadeh et al., 2017; Queirós & Pinto, 2022; Sanchez, Young & Jouneau-Sion, 2017), pensei que seria interessante incorporar o uso de elementos de *gaming* para procurar melhorar o comportamento da turma nas aulas de Inglês. Embora a professora de Inglês do 1º ciclo do agrupamento utilize um sistema de atribuição de pontos de bom comportamento providenciado pelo atual manual de Inglês adotado pelo agrupamento, este é utilizado para o comportamento da turma como um todo e não segue regras específicas, sendo utilizado esporadicamente. Desta forma, considereei que explorar a ideia um pouco mais a fundo e de uma forma um pouco mais individualizada e contínua poderia ser benéfico para a turma em questão. Deste modo,

delineou-se, então, a seguinte questão de investigação: como é que a gamificação das regras de sala de aula pode ajudar a reduzir os comportamentos disruptivos na sala de Inglês como língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico?

2. Capítulo II - Fundamentação teórica

Neste capítulo, será feita a revisão literária das áreas relacionadas com o projeto desenvolvido. Primeiramente, falarei sobre gestão de sala de aula, sobre a importância e influência do comportamento, nomeadamente de comportamentos disruptivos, na aprendizagem individual e coletiva e sobre as implicações que estes comportamentos têm na aprendizagem de línguas estrangeiras. Seguidamente, introduzirei a teoria do condicionamento operante de Skinner enquanto possível base para lidar com este tipo de comportamentos. Posteriormente, abordarei a gamificação da sala de aula e algumas plataformas gamificadas de gestão de sala de aula, cujos conceitos serviram como inspiração para o projeto. Por fim, explicarei os benefícios da utilização da gamificação na sala de Inglês como língua estrangeira.

2.1. A gestão da sala de aula de Inglês no 1º CEB

É um facto que, dependendo da idade dos alunos, os métodos de ensino e de gestão de sala de aula necessitam de sofrer adaptações. Devemos ter em conta as características associadas à faixa etária com que trabalhamos e, quando se trata de crianças em idade de ensino primário (até aos dez anos), é especialmente importante aplicar regras e rotinas de sala de aula. Os elevados níveis de energia e a pouca capacidade de atenção das crianças levam que estas aprendem melhor através de jogos e brincadeiras e prefiram utilizar objetos físicos para aprender. Apesar disto, gostam de se sair bem naquilo que fazem e de ser elogiadas pelos seus sucessos (Harmer, 2015).

Quando se trata de gerir a sala de aula de Inglês no 1º ciclo do ensino básico, Ellis, Brewster e Girard (2002) destacam alguns pontos a ter em conta no que toca ao controlo e disciplina da turma: o estabelecimento de rotinas, o encontrar um equilíbrio entre mostrar-se flexível, mas manter a ordem na sala de aula, o chamar à atenção, o aceitar um nível mínimo de ruído e, claro, o elogiar. Evidenciam a necessidade de o/a professor/a conhecer as crianças, o que permite não só um melhor controlo e disciplina

da turma, facilitando a identificação de necessidades específicas ou de elementos disruptivos, como aproxima o/a professor/a dos alunos, criando um espaço propício a uma aprendizagem eficaz.

Nas Aprendizagens Essenciais de Inglês relativas ao 3º ano do 1º ciclo do ensino básico (Direção Geral da Educação, 2018), na coluna referente aos conhecimentos, capacidades e atitudes a demonstrar por alunos no nível A1 do QECR, lê-se, no domínio das competências estratégicas, que “o aluno deve ficar capaz de desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem” (p. 9). “Aprender a aprender” engloba uma diversidade de atividades cujo objetivo passa por melhorar o desenvolvimento metacognitivo e criar estratégias de aprendizagem, ao ensinar as crianças a compreender como funciona o seu processo pessoal de aprendizagem. Ao oferecer melhores probabilidades de uma eficaz aquisição da língua estrangeira, pode ajudar a desenvolver uma atitude mais positiva em relação à sua aprendizagem (Brewster, Ellis, & Girard, 2002).

Harmer (2015) define salas de aulas de línguas bem-sucedidas como espaços onde os alunos estão empenhados, têm um bom nível de autoestima e sucesso escolar, não havendo nada que possa incentivar maus comportamentos, gerar perturbações no normal decorrer da aula ou criar barreiras no relacionamento com os colegas ou professor/a. Harmer incentiva a criação de normas de comportamento ao nível da turma, focando-se em três pontos principais. As normas:

- Devem ser explicitamente discutidas com os alunos;
- Podem ser negociadas em conjunto com os alunos;
- Devem ser revistas e revisitadas sempre que necessário. (tradução própria, p. 171)

Sobre o primeiro ponto, Harmer (2015), declara que:

It is not effective just to tell our students to read a set of rules about what is considered to be normal and acceptable behaviour. We need to discuss the rules with a class, explaining what they mean and why they are there. We might give

the students a handout describing the kind of behaviour we expect from them. Perhaps we can have a poster or wallchart which lists the rules so that we can refer to it whenever necessary. If the students understand what is expected of them and why it is expected of them, they are far more likely to conform to these behavioural norms than if they just seem arbitrary and capricious. (p. 171)

Discutir as normas de sala de aula com os alunos, explicando o porquê de certas regras existirem, é importante para que as crianças compreendam o propósito das regras e as possam ver como ferramentas positivas que beneficiam o processo de aprendizagem. A introdução de regras e rotinas numa turma do 1º ciclo, principalmente numa turma a iniciar o primeiro contacto com a língua inglesa, permite delinear as expectativas relativas à sua aprendizagem e motivar as crianças a continuarem a aprender a língua. É, também, uma oportunidade para introduzir vocabulário que é recorrentemente utilizado na sala de aula de Inglês no 1º CEB.

2.2. O comportamento na aprendizagem individual e coletiva

Conforme mencionado no capítulo I, para fazer da sala de aula de Inglês um lugar de aprendizagem para todas as crianças, é necessária a colaboração e a cooperação de todas as partes envolvidas no processo. O comportamento individual num pequeno espaço social como a sala de aula é de extrema importância e é-o principalmente em idade de autoconhecimento.

O Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017) menciona “comportamento” em duas secções distintas, “Desenvolvimento pessoal e autonomia” e “Relacionamento interpessoal”. Na primeira, relativa ao crescimento do aluno enquanto ser humano, afirma-se que “as competências associadas a Desenvolvimento pessoal e autonomia implicam que os alunos sejam capazes de estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos” (p. 26). Aqui, os descritores operativos incluem que “os alunos reconhecem os seus pontos fracos e

fortes e consideram-nos como ativos em diferentes aspetos da vida. Têm consciência da importância de crescerem e evoluírem” (p. 26). Daqui decorre que é particularmente importante que as crianças aprendam a reconhecer que as suas emoções influenciam os seus comportamentos e que, ao controlarem a forma como reagem às suas emoções, promovem o desenvolvimento das suas capacidades de tomar decisões. Na segunda secção, relativa às interações com os outros, diz-se que “as competências associadas a Relacionamento interpessoal implicam que os alunos sejam capazes de adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição” (p. 25). Neste contexto, os descritores operativos indicam que os objetivos para os alunos passam por “[desenvolver e manter] relações diversas e positivas entre si e com os outros (comunidade, escola e família) em contextos de colaboração, cooperação e interajuda” (p. 25). É essencial que as crianças aprendam que os seus comportamentos têm influência nos outros e que é, por isso, necessário adequá-los às diversas situações de interação social que ocorrem não só em sala de aula, mas também no seu dia-a-dia. A aprendizagem de uma língua estrangeira é uma ferramenta que promove o acesso a novas culturas, saberes e experiências e aceitar estes novos conhecimentos implica, mais do que tudo, respeito pelo próximo. O primeiro passo deste processo é dado na sala de aula e passa por respeitar o/a professor/a e os colegas, praticando competências sociais e desenvolvendo empatia.

2.2.1. Comportamentos disruptivos

Prodromou e Clandfield (2007) definem problema disciplinar como qualquer ação que, de forma evidente ou não, afete a união ou coesão da turma. Incluem, como exemplos de problemas evidentes, gritos e pedidos constantes para sair da sala, entre outros, e, de problemas menos evidentes, a falta de atenção, falar em momentos de escrever, balançar nas cadeiras, etc. Esta definição pode ser aplicada ao termo comportamento disruptivo, que engloba exatamente este tipo de comportamentos que afetam o normal funcionamento da aula.

Embora seja importante reduzir comportamentos disruptivos, é necessário ter objetivos que, a longo prazo, sejam mais ambiciosos e se estendam mais além. A ausência de comportamentos disruptivos não significa a presença de comportamentos positivos. É relativamente fácil identificar comportamentos disruptivos, devido ao impacto direto que estes têm no fluir de uma aula. Comportamentos positivos, no entanto, são a base na qual as crianças se devem apoiar para se desenvolverem enquanto estudantes e para crescerem enquanto seres humanos (Evidence Based Education, 2022) e promover práticas que fomentem o desenvolvimento e a evolução de hábitos e rotinas ligados a comportamentos positivos deve ser a meta final quando se abordam questões de comportamento. Comportamentos positivos englobam práticas como respeito pelo outro, colaboração e cooperação entre pares, e uma participação ativa no desenrolar da aula. Este é um processo moroso e cujos resultados podem tardar a revelar-se, mas que, a longo prazo, beneficia as crianças enquanto estudantes e enquanto futuros cidadãos, proporcionando competências para a vida. Ao introduzir regras de sala de aula e rotinas que incentivam comportamentos positivos, criamos um ambiente de aprendizagem coeso e estimulante, que oferece às crianças as ferramentas necessárias para adquirirem bons hábitos e rotinas e permite-lhes perceber o que é esperado delas em termos de comportamento.

Ainda no tema das regras de sala de aula, podemos introduzir incentivos que facilitem a motivação das crianças no seu cumprimento. Estes incentivos podem ser, por exemplo: um elogio ao comportamento quando este ocorre da forma desejada; a atribuição de pontos com vista a uma troca por algo desejável; a oferta de pequenos bens materiais, como material escolar ou autocolantes; a promessa de uma aula com uma atividade diferente. Ao conjunto destas estratégias, dá-se o nome de reforço positivo. No contexto da educação, o reforço positivo é um conceito que visa (re)configurar comportamentos, ao introduzir na equação uma recompensa que incentive as crianças a repetirem o comportamento desejado no futuro (Gunaretnam, 2021).

2.2.2. Implicações na aprendizagem de Inglês como língua estrangeira

Além da função que tem de ajudar a formar cidadãos conscientes e de contribuir para o desenvolvimento pessoal, a escola é um lugar de formação de conhecimentos e competências específicas. Quando falamos sobre aquisição de línguas, um dos primeiros conceitos que vem à mente é o da competência comunicativa. A competência comunicativa pode ser definida como a capacidade de utilizar uma língua de forma apropriada em diferentes contextos linguísticos e sociolinguísticos e engloba diferentes áreas de conhecimento e capacidades (Saleh, 2013). A importância da compreensão oral, da produção oral, da leitura e da escrita encontra-se bem presente no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), um dos documentos a nível europeu que serve como linha de orientação para a construção dos currículos das disciplinas de línguas estrangeiras, nomeadamente da língua inglesa. As Aprendizagens Essenciais de Inglês, o documento de referência da disciplina em Portugal, refletem os conteúdos e níveis de referência do QECR. Os seis níveis de referência do QECR, de A1 a C2, dividem as competências comunicativas linguísticas em dois processos primários, a receção e a produção. Estas competências recetivas e produtivas podem ser orais ou escritas (Conselho da Europa, 2001).

O nível do QECR ensinado no 1º ciclo em Portugal, o A1, é o primeiro nível da escala, o nível de iniciação, e visa ensinar aos aprendentes conhecimentos da língua estrangeira que lhe permitam comunicar de forma muito básica. O tempo de exposição a uma língua estrangeira em contexto de sala de aula é reduzido, pelo que é necessário maximizar o aproveitamento desse tempo. Estando na fase inicial da aprendizagem e sendo os seus primeiros anos de contacto mais direto com a língua inglesa, é de sublinhar a importância da receção enquanto competência comunicativa nas crianças, nomeadamente do *input*, o que elas ouvem e o que lêem – e, nesta fase inicial, principalmente do ouvir –, e do *intake*, aquilo que elas efetivamente processam e interiorizam. É claro que as competências comunicativas não se desenvolvem de forma isolada, e mesmo as competências recetivas exigem que haja uma ativação dos conhecimentos linguísticos pré-existentes, da língua em aprendizagem ou da língua

materna, sendo necessário *pensar* para se poder compreender (Harmer, 2015). A compreensão vai além da repetição de linguagem. Requer envolvimento cognitivo e emocional que se refletem numa participação ativa. Neste sentido, a interdependência existente entre as competências recetivas e as competências produtivas torna essencial garantir a qualidade do *input* que as crianças recebem, de modo a maximizar o potencial do subsequente *output* – o que elas produzem, seja na forma oral ou escrita.

A qualidade do *input* oral e escrito está profundamente ligada não só à linguagem que o/a professor/a produz, mas também ao ambiente que se experiencia em sala de aula. Para além de fatores físicos, tal como a temperatura ambiente, a iluminação, a disposição da mobília ou a acústica da sala, também o ruído influencia o ambiente de aprendizagem. Este pode advir tanto de elementos externos – ruídos exteriores à sala de aula, como atividades de outras turmas, ou exteriores ao complexo escolar, como tráfego ou trabalhos industriais – como de fatores internos, onde se destaca o ruído produzido pelas próprias crianças. Este ruído produzido pelas crianças pode derivar de conversas entre elas e da movimentação de objetos, cadeiras e mesas e acaba por depender não só da propensão dos alunos para falarem entre si, mas também do número de crianças presentes na turma, da sua faixa etária e do tipo de atividade que está a ser realizada – trabalho a pares ou trabalho em grupo geram mais ruído do que trabalho individual (Braga, 2016). Todos estes fatores afetam a experiência de aquisição de uma nova língua e, embora alguns deles sejam difíceis, ou mesmo impossíveis, de controlar, outros são certamente passíveis de intervenção por parte do/a professor/a. O ruído produzido pelas crianças é algo que o/a professor/a pode, até certo ponto, influenciar através de diferentes técnicas de gestão de sala de aula. Neste contexto, torna-se relevante analisar teorias que analisam como os comportamentos das crianças podem ser influenciados por ações tomadas pelo professor, de modo a promover um ambiente mais favorável à aprendizagem da língua inglesa.

2.3. A teoria do condicionamento operante

B. F. Skinner foi um psicólogo, inventor e filósofo americano nascido no século XX. Um dos trabalhos mais relevantes associados à sua carreira enquanto psicólogo é a teoria do condicionamento operante. Esta teoria é baseada em princípios behavioristas, um ramo da psicologia que se foca no estudo do comportamento dos seres vivos através das interações com o ambiente que os rodeia. A teoria do condicionamento operante foi inicialmente abordada por Skinner em 1938 no livro *The Behavior of Organisms: An experimental analysis*, após estudos feitos em animais. A teoria fala da temática do comportamento e de como ele pode ser influenciado por fatores externos, nomeadamente através de interações positivas ou negativas com o ambiente. É construída a partir de trabalhos anteriores na área do behaviorismo, particularmente a partir de teses de Thorndike e de Pavlov, como evidenciado pela bibliografia da obra. Por um lado, Thorndike propõe a lei do efeito, que explica que comportamento com resultados positivos levam à sua repetição e comportamentos com resultados negativos levam à sua cessação. Já Pavlov fala-nos sobre a situação do estímulo-resposta em comportamentos reflexos, mostrando que, ao introduzir uma condicionante, é possível obter uma resposta sem a apresentação do estímulo inicial em si – uma resposta condicionada. Esta experiência ficou conhecida como “os cães de Pavlov”. Ao contrário de Pavlov, que se foca em respostas involuntárias a estímulos, o trabalho de Skinner baseia-se na premissa de que, para compreender comportamentos, é necessário perceber as suas causas, assim como as suas consequências. A lei do efeito de Thorndike serve, então, como base para as suas ideias. Skinner apoia-se nestes dois nomes seus contemporâneos da psicologia para apresentar a teoria do condicionamento operante.

De acordo com McLeod (2025) e conforme mencionado em cima, seguindo a proposta de Thorndike de que comportamento com resultados positivos levam à sua repetição e comportamentos com resultados negativos levam à sua cessação, Skinner introduz na sua teoria do condicionamento operante a ideia de *reforço*: estímulo-resposta-reforço. Um comportamento reforçado terá tendência a ser repetido, enquanto que um comportamento sem reforço tende a extinguir-se. Ao desenvolver

experiências em animais, Skinner identifica três componentes operantes principais que podem acompanhar o comportamento: o reforço, a punição e o operante neutro. Conforme os nomes indicam, o reforço é projetado para aumentar a probabilidade de o comportamento ser repetido; a punição, para diminuir a probabilidade de o comportamento ser repetido. No caso do operante neutro, a resposta do ambiente não aumenta nem diminui a probabilidade de o comportamento ser repetido. O reforço e a punição podem ainda dividir-se em positivos e negativos. É importante enfatizar que o reforço negativo e a punição diferem no facto de que o primeiro tem como objetivo aumentar a probabilidade de o comportamento ocorrer, enquanto que a segunda tem como objetivo diminuir essa probabilidade:

- Reforço positivo: introdução de um estímulo recompensador;
- Reforço negativo: remoção de um estímulo adverso;
- Punição positiva: introdução de um estímulo adverso;
- Punição negativa: remoção de um estímulo recompensador.

Esta teoria do condicionamento operante de Skinner pode ser aplicada em diversas áreas, da terapia às empresas, passando pela tecnologia e, claro, pela educação. Harmer (2015) afirma que a aquisição de uma nova língua envolve a formação de hábitos, que podem incluir a prática de repetição. A utilização da repetição como técnica de ensino de estruturas linguísticas, utilizando um reforço dado pelo/a professor/a – por exemplo, feedback na forma de um elogio ou de uma correção –, pode ajudar as crianças a conseguir alcançar uma certa familiaridade e automaticidade com os padrões da nova língua. O uso da repetição tem um papel fundamental na aquisição de uma língua estrangeira, principalmente na fase inicial da aprendizagem e com alunos jovens.

Também na gestão de sala de aula podemos encontrar situações em que a aplicação de reforços e punições é utilizada para tentar modificar comportamentos. No caso dos reforços, um exemplo de um reforço positivo seria dar um autocolante a uma criança por ter feito os trabalhos de casa, levando a um aumento da probabilidade dela fazer os trabalhos de casa no futuro; um exemplo de um reforço negativo seria não enviar trabalhos de casa após uma tarefa em aula bem sucedida, levando a um aumento

da probabilidade da tarefa em aula ser bem sucedida. Quanto às punições, um exemplo de uma punição positiva seria um aluno receber trabalho extra por falar excessivamente durante a aula, levando a uma diminuição da ação (falar durante a aula); um exemplo de uma punição negativa seria uma criança não receber um autocolante por não completar uma tarefa, levando a uma diminuição da probabilidade de a criança não realizar a tarefa – o que, neste caso, seria um aumento da probabilidade de a realizar. Podemos observar através dos exemplos dados que, num contexto de sala de aula, reforço e punição podem ser dois lados da mesma moeda. Tendo em conta as características da teoria do condicionamento operante de Skinner, é possível ainda notar algumas semelhanças com um fenómeno relativamente recente no mundo do ensino: a gamificação.

2.4. Gamificação

As dinâmicas, mecânicas e componentes de jogos são elementos atrativos que proporcionam ambientes não só divertidos e competitivos, mas também estimulantes mental e/ou fisicamente. Esta natureza apelativa dos jogos é passível de ser explorada para além da função de entretenimento. É possível integrar elementos de jogos em domínios onde estes normalmente não se encontram. Áreas como o desporto, a saúde e o bem-estar, a sustentabilidade, a produtividade, as redes sociais, as finanças e as compras, as organizações e também o ensino utilizam já soluções baseadas em jogos para resolver problemas ou criar experiências mais lúdicas dentro dos seus serviços e atividades, desde contratações, passando por treino corporativo, até ao marketing e às vendas. Um exemplo é a app *Forest*, que ajuda a produtividade pessoal ao associar tarefas do dia-a-dia à plantação de uma floresta. Este processo de aplicar a estética e elementos de jogos fora de contextos de *gaming* com objetivos outros que não o entretenimento puro é conhecido como gamificação (Queirós & Pinto, 2022).

A origem do termo “gamificação”, do inglês *gamification*, é atribuída a Nick Pelling, programador britânico de jogos de computador, que, no início do século XXI, o

utilizou para descrever a aplicação de mecânicas de jogos em interfaces eletrónicas como máquinas multibanco, máquinas de venda automática e telemóveis (Pelling, 2011). Ainda assim, foi apenas na década de 2010 que o termo ganhou tração, tendo sido explorado mais a fundo no setor do marketing, onde é comum as empresas criarem sistemas de pontos e recompensas através de aplicações móveis (Queirós & Pinto, 2022). Dois exemplos de aplicação da gamificação no marketing são os selos do cartão Continente e a funcionalidade “Yorn Shake It” da Vodafone, que permitem aos seus utilizadores ganhar prémios ao interagirem e se envolverem com a marca, reforçando a fidelização. A utilização de recompensas é, portanto, um elemento geralmente central em atividades gamificadas e é, então, possível perceber a ligação com a teoria de Skinner mencionada anteriormente, já que o uso de reforços e punições é recorrente na gamificação .

Na educação, a gamificação é muitas vezes confundida com o método de aprendizagem baseada em jogos (GBL – de *game-based learning*), um método que faz uso regular de jogos no ensino das diversas temáticas curriculares. No entanto, a gamificação não utiliza jogos *per se*, embora o possa fazer – e, nesse caso, será uma GBL gamificada. Conforme mencionado acima, a gamificação apenas emprega elementos normalmente associados a jogos, como o *design*, um sistema de pontos, recompensas, tabelas de classificação, entre outros. A gamificação visa “envolver os utilizadores (...) na concretização de um objetivo específico”(Queirós & Pinto, 2022, p. 6) e os elementos lúdicos ajudam a tornar a tarefa apelativa e motivar a sua completação. É necessário ainda distinguir gamificação de *points, badges, and leaderboards* (PBL): devido ao facto de, em diversas ocasiões, os elementos de jogos utilizados serem apenas aqueles ligados aos pontos, crachás e tabelas de classificação, estamos, nesses casos, perante PBL, uma camada apenas superficial da gamificação. A “verdadeira” gamificação, quando bem implementada, envolve outros aspetos além dos associados a PBL, que serão apenas um ponto de partida. O desbloqueio de conteúdos, a utilização de avatares, transações entre jogadores, competição, cooperação, a progressão do jogador e as suas emoções: estes elementos e outros fazem parte das dinâmicas, mecânicas e componentes que podem compor o processo de gamificação de um serviço ou de uma atividade (Queirós

& Pinto, 2022). Ainda assim, o termo “gamificação” acaba por ser genericamente utilizado para descrever qualquer sistema que faça uso de elementos de jogos, mesmo com aplicações mais superficiais. Apesar de o termo ter sido cunhado no domínio das tecnologias, a sua definição atual permite uma interpretação mais ampla, expansível ao ambiente físico e a atividades fora do mundo virtual. A adição de elementos de jogos a atividades não-lúdicas pode ajudar a tornar a experiência mais divertida, competitiva e estimulante, permitindo um maior envolvimento na tarefa e promovendo a motivação dos participantes (Fitria, 2022).

2.4.1. Class Dojo e Class Craft como ferramentas de gestão de sala de aula

Duas plataformas de apoio educativo com base em jogos que têm ganho tração desde os seus lançamentos em 2011 e 2014, respetivamente, são o *ClassDojo* e o *ClassCraft*. Tanto um como o outro foram criados com o intuito de ligar professores, alunos e encarregados de educação e ambos fornecem meios de gestão de comportamento em sala de aula com feedback e um sistema de recompensas que utiliza pontos.

A plataforma *ClassDojo* (<https://www.classdojo.com>) pode ser acedida tanto através do sítio web como através de uma aplicação para *smartphones*. Permite aos alunos personalizar monstros simples, avatares representativos das crianças na plataforma, e ao/a professor/a atribuir pontos positivos ou pontos negativos baseados nos comportamentos positivos ou negativos de cada aluno. Estes comportamentos podem ser totalmente editados pelo/a professor/a, permitindo uma grande flexibilidade de personalização de conteúdos. A gestão da utilização dos pontos ganhos pelas crianças na plataforma está a cargo do/a professor/a: a sugestão deixada no website é uma loja de pontos, mas é o/a professor/a que tem que manualmente subtrair os pontos das crianças na aplicação. A interface intuitiva do *ClassDojo*, aliada a um *design* simplificado, faz com que esta plataforma seja frequentemente preferida em níveis de ensino mais baixos, como o 1º ciclo. O envolvimento parental é, também, uma

aposta da plataforma, que permite a partilha de fotografias, vídeos e mensagens entre o/a professor/a e as famílias das crianças num canal privado, onde podem acompanhar em tempo real o progresso em aula e os comportamentos reportados pelo/a professor/a. O *ClassDojo* contém também um calendário onde é possível agendar eventos tanto ao nível da turma, como avaliações, como ao nível da escola – caso a administração escolar esteja também envolvida na plataforma. É uma plataforma que permite uma gestão da sala de aula ao nível dos comportamentos, da organização de eventos da turma e da comunicação com encarregados de educação.

Figura 1- Exemplo de turma na plataforma ClassDojo



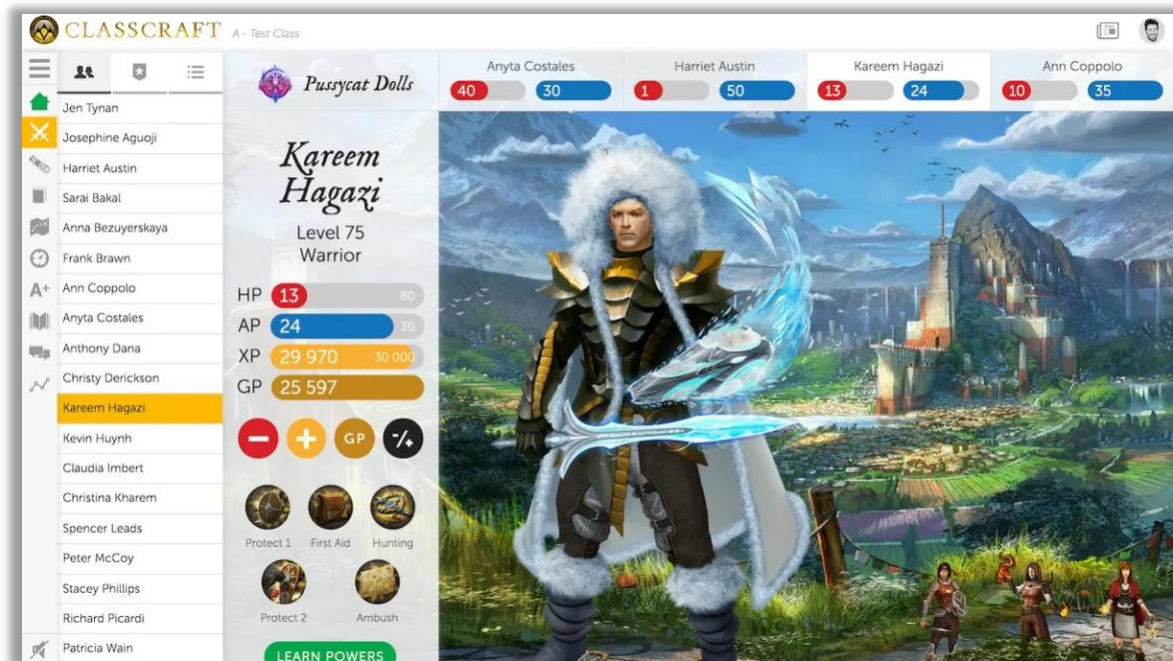
Fonte: ClassDojo, in Nikki Lutzke, 2019, April 1. Apenas para fins ilustrativos.

Quando surgiu¹, o *ClassCraft* (<https://www.classcraft.com>) era uma plataforma mais gamificada, com um *design* mais semelhante a um típico jogo de fantasia como *role-playing game* (RPG), um tipo de jogo em que os jogadores interpretam e evoluem personagens, e fortemente inspirado pelo popular jogo *World of Warcraft*. Esta plataforma podia ser acedida através de computador ou de telemóvel. No *ClassCraft*, os

¹ A empresa foi vendida em 2023 e, em julho de 2024, a plataforma *ClassCraft* deixou de estar disponível neste formato, tendo o seu *design*, funcionalidades e premissa-base sido alterados pela companhia que adquiriu a plataforma. Ainda assim, não podia deixar de a mencionar, visto que, aquando do planeamento, o *ClassCraft* no seu *design* original serviu, tal como o *ClassDojo*, como base de inspiração para o projeto de investigação-ação.

estudantes criavam e personalizavam avatares individuais e eram estimulados a cumprir missões e desafios relacionados com a aula, tanto comportamentais como sobre conhecimentos. O *ClassCraft* era “jogado” em equipes de 4 a 6 alunos, com personagens de diferentes classes e com diferentes habilidades e características. Havia os pontos de vida (HP), que eram perdidos com comportamentos negativos, e os pontos de experiência (XP). Ao ganharem pontos de experiência através de comportamentos positivos, subiam de nível e desbloqueavam novas funcionalidades. O/A professor/a designava missões (tarefas) em aula e utilizava as ferramentas disponíveis na plataforma – desde temporizadores a medidores de ruído a “*Boss battles*” para revisão de matéria – para gerir os resultados obtidos. A complexidade visual e lógica do *ClassCraft*, com avatares detalhados, mapas para guiar os estudantes na sua busca por conhecimento e mecânicas de progressão típicas de verdadeiros jogos tornavam o *ClassCraft* mais popular com crianças mais velhas e adolescentes, embora nada impedisse o seu uso com faixas etárias mais jovens (Otto, Kröhn, & Sabitzer, 2020). Ao contrário do *ClassDojo*, os pontos adquiridos no *ClassCraft* eram utilizados para adquirir recompensas dentro da própria plataforma, como animais de estimação, roupas e acessórios para personalizarem o seu avatar e poderes especiais. Algumas destas funções eram também personalizáveis, podendo o/a professor/a adicionar recompensas afetas ao mundo real, como dicas para questões ou a possibilidade de dispensa de um trabalho de casa.

Figura 2- Exemplo de avatar de estudante na plataforma ClassCraft



Fonte: ClassCraft, in Otto, Kröhn, & Sabitzer, 2020. Apenas para fins ilustrativos.

Pode perceber-se que existem diferenças consideráveis entre as duas plataformas, tanto ao nível do *design*, como ao nível próprio funcionamento: enquanto que o *ClassDojo* é mais focado para a gestão de comportamentos e regras de sala de aula em geral, com *designs* simples, o *ClassCraft* era uma plataforma um pouco mais complexa, com um sistema e *design* extremamente influenciados por jogos RPG e um maior nível de autonomia oferecido aos alunos e um sistema desenhado para ser usado em equipa. Apesar dos benefícios associados a ambas as plataformas, o sucesso de implementação de qualquer delas depende do envolvimento do/a professor/a e do tempo e materiais disponíveis para configurar e manter as plataformas. Tanto uma plataforma como a outra podem ser ferramentas valiosas para a criação de ambientes de aprendizagem mais participativos e motivadores, mas é necessário cuidado com outros possíveis efeitos, como o desvio do foco da aprendizagem para a aquisição de recompensas. Os objetivos e práticas pedagógicos têm sempre que ter sido em consideração, podendo a integração destes sistemas gamificados ter que ser adaptados às necessidades individuais das crianças.

2.4.2. A gamificação no contexto da aprendizagem de Inglês como língua estrangeira

A abundância de abordagens e métodos de ensino existentes atualmente permite uma grande diversidade de aplicações em contexto de sala de aula. A gamificação aplicada ao ensino de inglês como língua estrangeira tem vindo a ser abordada e estudada nos últimos anos como um método que ajuda a envolver os alunos e a motivá-los. É possível perceber que se trata de um tema emergente cujo interesse parte da evolução das novas tecnologias e do consumo de jogos por grande parte da população mundial, especialmente os grupos mais jovens, e a literatura evidencia a crescente atenção dedicada a esta área. A gamificação tem, então, virado “tendência” na educação, estando presente desde o ensino primário até ao ensino superior e utilizando diferentes ferramentas e técnicas para implementar sistemas gamificados (Zhang & Hasim, 2023).

Algo também a ter em conta é o facto de que sistemas gamificados oferecem o incentivo extra da gratificação – ou da frustração – instantânea, o que pode servir como fator extrínseco afeto à motivação. Quando aplicada em contextos educativos, e em particular no ensino de línguas, a gamificação contribui para um ambiente mais dinâmico, encorajando os alunos a participar mais proativamente. A perceção dos alunos face à atividade em questão torna-se mais positiva, resultando num maior envolvimento e empenho. Isto promove o desenvolvimento de competências comunicativas, nomeadamente de competências sociolinguísticas como o vocabulário, a gramática e aspetos sociais que fomentam a interação através da competição entre pares. Apesar de tudo isto, embora os benefícios da gamificação na sala de Inglês como língua estrangeira sejam promissores, a sua eficácia depende de um *design* estudado e de uma integração consciente dos seus elementos no processo de aprendizagem (Dehghanzadeh et al., 2019; Zhang & Hasim, 2023).

3. Capítulo III – Desenho do estudo

No terceiro capítulo, trata-se do processo de investigação-ação realizado. Primeiramente, explora-se o conceito de investigação-ação e as ferramentas de recolha de dados utilizadas no estudo. Em seguida, constrói-se o plano de intervenção. Posteriormente, retratam-se os resultados obtidos, explicitando os ciclos da investigação-ação, e procede-se à sua análise. Por fim, faz-se uma discussão global dos resultados obtidos.

3.1. Metodologia

A investigação-ação é um tipo de investigação comumente praticado em contextos educativos, sendo o ensino de línguas estrangeiras um dos domínios onde tem sido amplamente aplicada. Difere de outros tipos de investigação no sentido em que o/a investigador/a adota um papel ativo na investigação, intervindo no seu processo. Na educação, a investigação-ação permite ao/a investigador/a conhecer melhor os alunos e o ambiente em sala de aula e conhecer-se a si próprio/a, permitindo-lhe refletir acerca das suas práticas e mesmo das suas crenças pessoais sobre o ensino de forma crítica e sistemática. Apesar desta posição do/a investigador/a enquanto investigador e participante, pode considerar-se que a investigação-ação, tal como outros tipos de investigação, tem como base três componentes essenciais: uma questão, um problema ou uma hipótese; recolha de informação; e análise e interpretação de dados (Nunan, 1992, citado por Burns, 2010). Existe, portanto, uma abordagem sistemática que implica questionar o ambiente de ensino, recolher informações sobre a área em questão, analisar os dados recolhidos, interpretar os resultados e retirar conclusões. A investigação-ação permite uma abordagem mais “subjetiva” e flexível do que outros tipos de investigação, podendo os seus métodos e ferramentas de recolha de dados ser ajustados durante o processo de investigação (Burns, 2010).

Quando falamos de investigação-ação, falamos de um tipo de investigação que envolve pequenos projetos e que parte, geralmente, de um interesse do/a professor/a em trazer algum género de mudança imediata ao ambiente em que ensina. Há diferentes modelos para representar a investigação-ação, mas um dos mais falados é o de Kemmis e McTaggart. A investigação-ação é um processo que envolve investigação contínua. No modelo de Kemmis e McTaggart, um modelo sucinto e um dos mais conhecidos, isto é representado por um número variado de ciclos. Os ciclos da investigação-ação são muitas vezes representados por uma espiral devido à repetição contínua das suas fases, com planos que são revistos e alterados conforme os resultados do ciclo anterior. Neste modelo de Kemmis e McTaggart, cada ciclo é constituído por quatro fases: planeamento – onde se desenvolve um plano de ação –, ação – onde se aplica o plano –, observação – onde se faz a recolha de dados – e reflexão – onde se avaliam os resultados obtidos. Conforme mencionado acima, cada uma destas fases atua com o objetivo comum de trazer mudança imediata ao ambiente de ensino após cada ciclo, e a espiral apenas termina quando o/a investigador/a decide que os resultados alcançados são satisfatórios e cumprem os objetivos propostos ou quando novas intervenções deixam de se justificar (Burns, 2010). Pode ainda existir um ciclo zero da investigação-ação, um ciclo considerado de “diagnóstico”, em que a observação do contexto de ensino leva à identificação de áreas que carecem de intervenção e à pesquisa de ideias para a formulação de um plano estruturado que permita melhorar uma das áreas identificadas através de intervenções estruturadas em futuros ciclos de ação.

3.2. Ferramentas de recolha de dados

No que se refere a validade e confiabilidade na avaliação das ferramentas de recolha de dados, Bell (2010) afirma que, para projetos de pequena escala, em que o objetivo não é fazer uma generalização e sim enfrentar problemas ou situações num ambiente de ensino específico, não existe a necessidade de análises complexas às ferramentas. O foco destes projetos está em recolher dados práticos que permitam

refletir sobre a prática e implementar melhorias, não sendo necessária precisão científica. Ainda assim, relembra que é necessário fazer uma avaliação crítica dos resultados.

Como ferramentas de recolha de dados durante a execução do projeto, optei por utilizar notas de observação, questionários e os produtos obtidos nas aulas, os materiais criados pela professora-investigadora, para cruzar informação e triangular os resultados obtidos, permitindo analisá-los de diferentes perspetivas.

3.2.1. Notas de observação

Uma das ferramentas de recolha de dados utilizadas antes de e durante a aplicação do projeto foram as notas de observação. De acordo com Bell (2010), as notas de observação não-estruturadas permitem ao/à investigador/a seguir a sua intuição quanto aos aspetos mais relevantes a registar no contexto das observações. As notas não-estruturadas proporcionam flexibilidade, não estando restringidas por categorias específicas, mas permitindo, posteriormente, detalhar categorias observadas e utilizá-las em notas futuras, como grelhas de observação. As grelhas de observação, pertencendo ao conjunto das notas estruturadas, servem como uma ferramenta de observação sistematizada, permitindo recolher dados sobre os comportamentos em estudo.

Numa primeira fase, pré-projeto, foram utilizadas notas de observação não-estruturadas. A partir destas, criou-se uma grelha de observação com alguns dos comportamentos disruptivos mais frequentemente observados nas crianças: “being noisy while entering the classroom”, “being noisy while the teacher speaks”, “speaking over other students”, “being noisy while other students speak”, “being noisy while doing schoolwork” e “being noisy while leaving the classroom”. O *template* para a grelha de observação (Anexo 1) foi gentilmente cedido em branco pela professora de Inglês do 1º ciclo do agrupamento, orientadora do estágio, e adaptado para incorporar estes comportamentos disruptivos. Durante o projeto, a professora-investigadora

assinalava mentalmente os comportamentos que observava e a quem se referiam e marcava-os na grelha de observação, assim que possível. As anotações funcionaram da seguinte forma: se o aluno evidenciava o comportamento de forma frequente, marcava-se “++” à frente do nome da criança, nesse comportamento específico; caso o aluno expressasse o comportamento ocasionalmente, a marcação a utilizar seria “+”; se não tinham sido observados comportamentos disruptivos, marcava-se “0”. Crianças não presentes na aula eram marcadas com “NP”. Em cada aula, apenas foram preenchidas as colunas referentes às regras a aplicar nesse dia. De forma a manter anónima a identidade dos alunos, foram utilizados códigos em substituição dos nomes no exemplo de grelha em anexo.

3.2.2. Questionários

Foram também utilizados dois questionários, um antes da aplicação do projeto e um após. Os questionários permitem recolher informação de forma rápida e eficiente, fornecendo perspetivas sobre as atitudes e opiniões dos participantes. Torna-se importante, no entanto, garantir que as questões são claras e, principalmente no caso de um conjunto de participantes jovens, simples (Bell, 2010). No contexto deste estudo, o primeiro formulário procurou perceber as perceções iniciais das crianças em relação a alguns comportamentos observados em sala de aula e o gosto por jogos, enquanto o segundo visou avaliar as suas experiências e impressões após a aplicação do projeto.

Ambos os questionários continham um secção de resposta fechada em grelha, com escalas de três pontos, e uma secção de resposta aberta. O primeiro questionário aplicado (Anexo 2) continha 13 afirmações na grelha, pedindo aos alunos que as classificassem em “frequentemente”, “às vezes” e “raramente”. Na secção de resposta aberta, continha quatro questões, uma de cariz opcional. Foi administrado a 28 de novembro de 2023. O segundo questionário (Anexo 3) continha 12 questões na secção de resposta fechada, com opções de “sim”, “mais ou menos” e “não”, e uma questão de cariz opcional na secção de resposta aberta e foi administrado às crianças a 14 de

dezembro de 2023. De forma a poder tentar justificar algumas das respostas dadas com observações efetuadas, nenhum dos questionários foi anónimo.

3.2.3. Produtos das aulas

O último instrumento de recolha utilizado foram os produtos das aulas. Neste caso, falamos dos materiais produzidos pela professora-investigadora, nomeadamente pósteres que indicam as vidas das crianças (Anexo 4). Estes produtos foram utilizados como um complemento às grelhas de observação: quando um aluno evidenciava algum dos comportamentos disruptivos em análise, era lembrado das regras. Caso voltasse a evidenciar um dos comportamentos disruptivos, era-lhe retirada uma vida. Excecionalmente, ao aluno com autismo e ao aluno com hiperatividade e défice de atenção, só eram retirados pontos após dois avisos da professora-investigadora. Estes pósteres funcionaram como uma aplicação prática, visível e imediata dos registos da grelha de observação, servindo para as crianças tomarem consciência dos seus comportamentos e para reforçar as consequências associadas a comportamentos disruptivos.

3.3. Plano de intervenção

Foram, durante as aulas antecedentes à implementação do estudo, observados alguns comportamentos disruptivos recorrentes, que levaram à planificação deste projeto. Conforme mencionado anteriormente, para as aulas da disciplina de Inglês, a turma possuía um póster com estrelas, oferta do manual, referente ao comportamento geral da turma. Este era utilizado apenas esporadicamente e era afeto a dias em que a turma tinha um bom comportamento geral, pelo que foi decidido aplicar um sistema de avaliação de comportamento que criasse alguma consciência individual nas crianças durante as aulas de Inglês, mas que fosse de algum modo divertido. Primeiramente, para perceber a opinião das crianças sobre o seu comportamento nas aulas de língua inglesa, por comparação às observações

realizadas, e sobre o gosto por jogos, decidiu-se aplicar um questionário pré-projeto. Posteriormente, decidiu-se que o projeto seria aplicado em três aulas, cada uma delas com um número diferente de regras: a primeira aula com três regras, a segunda com quatro e a terceira com cinco regras. Seria necessária ainda uma aula pré-intervenção para explicar o funcionamento do projeto à turma e uma aula pós-intervenção para aplicação de um segundo questionário e para atribuição de recompensas.

Serviram como base de inspiração para o projeto as plataformas gamificadas de gestão de sala de aula *ClassDojo* e *ClassCraft*, mencionadas no capítulo II. Foi inicialmente ponderada a hipótese de utilizar uma delas para o estudo, o *ClassDojo*, devido ao seu *design* mais simples. No entanto, devido à necessidade de que cada aluno criasse conta na plataforma – sendo necessária autorização parental para tal e tempo dedicado a explorar o funcionamento da plataforma – e ao tempo já frequentemente “perdido” a iniciar e a terminar as aulas de língua inglesa, implementar qualquer uma destas plataformas digitais pareceu impraticável e começou-se, portanto, a ponderar alternativas. Embora o termo “gamificação” seja comumente associado a plataformas e métodos digitais, nada na sua definição impede a utilização do termo para nos referirmos a métodos tradicionais. Ponderou-se, então, uma aplicação mais tangível do termo, que pudesse apelar às crianças já que, nesta idade, além de as crianças aprenderem melhor através de jogos e brincadeiras, é comum o gosto pelo uso de materiais e objetos do mundo físico (Harmer, 2015). Indo buscar inspiração às duas plataformas referidas, optou-se, portanto, por implementar um sistema de regras que recriasse alguns dos elementos utilizados pelo *ClassCraft*, mas sem o uso de tecnologia. Decidiu-se utilizar, como base do projeto, um poster de regras de sala de aula com um sistema de vidas semelhante a jogos. Em cada aula do projeto, denominadas de “Level 1/2/3”, cada criança, ou “player”, começou com um número definido de vidas, que poderiam ser perdidas, dependendo dos comportamentos disruptivos demonstrados em aula ligados às regras presentes no póster. Cada vida correspondia a uma das regras. No fim do projeto, somaram-se as vidas restantes de cada criança em cada aula do projeto e converteram-se em pontos, que poderiam ser usados para trocar por recompensas. De modo a criar

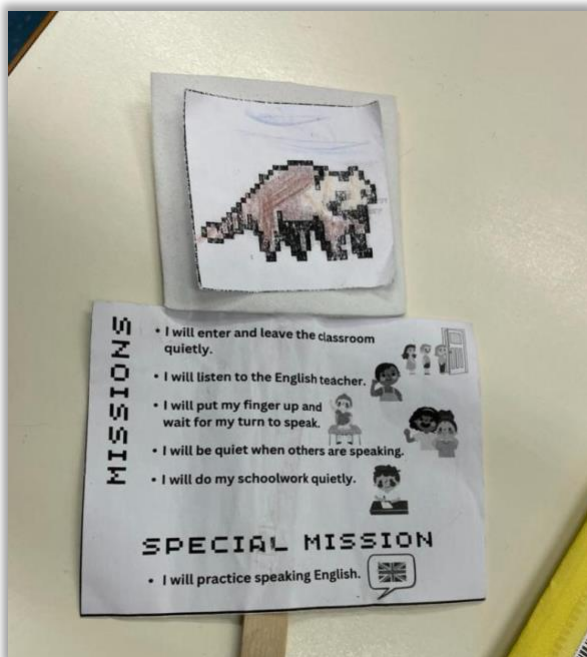
um sentimento de ligação e responsabilidade nas crianças, optou-se por inserir *pets* no projeto, por oposição a um avatar representativo de cada criança como no *ClassCraft*. Os *pets*, em formato de papel, foram distribuídos numa aula informativa anterior à aplicação do projeto, e passíveis de personalização – os alunos podiam colorir e nomear o seu *pet*. Devido à novidade do termo na língua inglesa, explicou-se aos alunos que “pets” se referia a animais de estimação, e que estes os iriam acompanhar ao longo da aplicação do projeto. Apesar do termo “pets”, os animais oferecidos como opção para as crianças escolherem estiveram limitados às escolhas gratuitas de animais pixelizados oferecidos pelo *Canva*, a plataforma de design utilizada para criar o póster, pelo que se informou ainda as crianças que os *pets* disponíveis para adotar seriam especiais, e não os animais de estimação “comuns” a que elas estavam habituadas. Nessa mesma aula, foi explicado o funcionamento do projeto.

Um dos objetivos passou por estabelecer, ou, mais precisamente, reforçar, regras de sala de aula diretamente ligadas a alguns dos comportamentos disruptivos observados, através de uma consciencialização das regras e comportamentos adequados e esperados em sala de aula. Estas regras permitem criar práticas de sala de aula ligadas a futuros comportamentos e práticas positivos. Conforme mencionado no segundo capítulo, Harmer (2015) afirma que as normas e regras de sala de aulas devem ser explicitamente analisadas com os alunos, explicando o que é esperado deles e o porquê dessas regras existirem. Sugere ainda dar às crianças um folheto com essas regras ou pendurar um póster na sala de aula, para que todos as possam consultar. No entanto, Quintero (2019) observou que o folheto com regras era uma técnica pouco eficaz, já que os alunos o ignoravam após o receberem. Querendo, apesar de tudo, implementar a ideia de folhetos distribuídos individualmente, mas tentando evitar os resultados de Quintero, optou-se por implementar o folheto com as regras no *pet* de cada aluno (Figura 3), de modo a estar sempre disponível para as crianças o poderem consultar. As regras de sala de aula em análise, nomeadas de “missions”, foram as seguintes:

- “I will enter and leave the classroom quietly”;
- “I will listen to the English teacher”;
- “I will put my finger up and wait for my turn to speak”;
- “I will be quiet while when others are speaking”;
- “ I will do my schoolwork quietly”.

Explicou-se, primeiramente, aos alunos que as *classroom rules* eram regras de sala de aula muito importantes para a aprendizagem do inglês e para o bom funcionamento das aulas e, por isso, iria haver um projeto sobre regras de sala de aula.

Figura 3- Exemplo de *pet* personalizado por aluno



Fonte: De autoria própria.

Criou-se também um pôster com as mesmas regras presentes no panfleto, que se colocou num local visível na frente da sala. Este pôster (Figura 4) tinha um *design* gamificado inspirado em jogos pixelizados. Foi alterado em cada uma das duas aulas subsequentes à iniciação do projeto, já que, em cada uma delas, uma nova regra foi adicionada. Apesar do vocabulário complexo, as regras foram todas explicadas, uma a uma e em português, durante a aula informativa pré-intervenção. Destacou-se a importância de quatro palavras-chave em inglês, associadas às ações que deveriam ser

tomadas pelas crianças. Estas palavras-chave encontravam-se evidenciadas a vermelho nas *missions* no póster: *quiet(ly)*, *listen*, *finger up* e *wait*, e foram as palavras usadas pela professora-investigadora recorrentemente, juntamente com gestos comumente associados a estas ações, para relembrar as crianças dos comportamentos a adotar para não perderem vidas. Fez-se notar também as imagens utilizados para cada uma das *missions*, que permitiram aos alunos compreenderem melhor e se recordarem de cada uma das regras.

Figura 4- Póster das regras implementadas nas 3 aulas do projeto



Fonte: De autoria própria.

É importante mencionar que se optou por não retirar vidas por entrar ou sair da sala de aula de forma desordenada, embora se advertisse os estudantes para o fazerem de forma *quiet*. Para além disto, havia ainda a possibilidade de ganhar, ou recuperar, uma vida em cada aula através da missão especial de praticar inglês. Embora um pouco indefinida, esta era uma missão flexível, que servia para a professora-investigadora dar um ponto quando sentia que a criança fazia um esforço acima do normal na prática oral da língua inglesa, fosse nas tarefas propostas durante as aulas, fosse na aplicação prática de vocabulário aprendido em aulas anteriores, como pedidos à professora.

Durante as três aulas em que a intervenção decorreu, foram introduzidas três temáticas curriculares distintas. Na aula de 5 de dezembro, introduziram-se os meses

do ano. Esta aula incluiu, entre outros, uma tarefa de *storytelling* que requeria aos alunos prestarem atenção à professora e um momento de trabalho individual. As aulas de 7 e 12 de dezembro de 2023 foram sequenciais. No dia 7, introduziu-se o tema da apresentação pessoal de idades, recorrendo às estruturas “How old are you” e “I’m [age] years old.”. Este dia incluiu trabalho a pares numa situação de *role-play* e uma tarefa de *listening for information*. No dia 12, seguindo a temática das idades, introduziram-se as estruturas “How old is [name]?” e “He/She is [age] years old.”, onde se incluíram uma tarefa de *listening for information* e um momento de trabalho individual. Nesta aula, foi ainda introduzido vocabulário de Natal através de uma atividade de *listen and repeat*. É de notar que as aulas de dia 5 e dia 12 se iniciaram às 9 horas da manhã e a aula de dia 7 se iniciou às 10h30, após o intervalo da manhã.

Após as três aulas em que o projeto foi implementado, procedeu-se à contagem dos pontos totais de cada criança e registaram-se os resultados em *tokens* de cartolina (Figura 5) para as crianças utilizarem como moeda de troca na loja de recompensas. A loja de recompensas “abriu” no dia 14 de dezembro de 2023, na aula após a última aula do projeto. Nessa aula, foi ainda aplicado às crianças o segundo questionário – sendo que algumas levaram o questionário para terminarem e apenas o entregaram no dia seguinte à professora titular, de quem a professora-investigadora os recebeu.

A introdução de recompensas associadas ao sistema de vidas serve, então, como reforço positivo para o cumprimento das regras de sala de aula. Podemos, por outro lado, considerar que o retirar de vidas é uma punição negativa, já que envolve a remoção de um estímulo recompensador – quantos menos vidas, menos pontos para resgatar recompensas. Seguindo a teoria do condicionamento operante de Skinner, segundo a qual comportamentos desejados tendem a repetir-se se forem associados a consequências agradáveis e comportamentos não-desejados tendem a extinguir-se se forem associados a consequências desagradáveis, o sistema implementado procurou promover a prática de bons comportamentos em sala de aula, utilizando a obtenção de recompensas como incentivo.

Figura 5- Tokens das crianças para troca por recompensas



Fonte: De autoria própria.

Resumidamente, fizeram-se, ao longo dos meses de setembro, outubro e novembro de 2023, observações não-estruturadas da turma de 3º ano onde o projeto foi aplicado, tendo-se notado a existência de comportamentos disruptivos. Identificaram-se os comportamentos disruptivos mais comuns e definiu-se uma estratégia para dar resposta a esses comportamentos: um sistema de regras gamificado onde foram implementadas diferentes componentes, mecânicas e dinâmicas de jogos, desde o *design* do póster e os *pets* personalizáveis, passando pelo sistema de vidas e de recompensas, até à progressão por níveis e às emoções despoletadas pelo jogo das regras. A 28 de novembro, foi dado um questionário às crianças. O projeto foi aplicado nas cinco aulas seguintes, uma para explicar o seu funcionamento às crianças, três de intervenção e uma para aplicação do segundo questionário e distribuição das recompensas.

Como o tempo atribuído ao projeto foi reduzido e como coincidia com o final do período letivo, foi decidido que a utilização de pontos seria feita através de uma “loja”

com produtos físicos, adquiridos pela professora-investigadora, a “Rewards shop” (Figura 6). A longo prazo, com várias turmas em escolas diferentes e, provavelmente, sem uma sala própria para a disciplina de Inglês, tal seria algo pouco viável, não só em termos monetários como em termos de capacidade de armazenamento e gestão dos artigos. No entanto, sendo apenas uma turma e sendo este um projeto a curto prazo, considerou-se que bens materiais seriam uma possibilidade realista. Assim, escolheram-se alguns pequenos artigos como doces, autocolantes, cartas temáticas e *squishy toys* para incluir na loja, a 14 de dezembro de 2023. Apresentaram-se as recompensas disponíveis utilizando os termos “sweets”, “stickers”, “cards” e “squishy toys”, que os alunos teriam que utilizar no momento da “compra”.

Figura 6- Póster da loja de recompensas

REWARDS SHOP

REWARDS LIST	PRICE	AVAILABLE QUANTITY
 • FRUIT CHEWS SWEETS	 1	 1 PACK/PLAYER (3/PACK)
• MICKEY MOUSE STICKERS	3	19 PACKS (10/PACK)
• DEMON SLAYER • MY HERO ACADEMIA • POKÉMON • SANRIO STICKERS	4	10 PACKS EACH 40 PACKS TOTAL (4/PACK)
• DEMON SLAYER • ONE PIECE • SPY X FAMILY COLLECTIBLE CARDS	6	9 PACKS EACH 27 PACKS TOTAL (6/PACK)
• RANDOM DESIGN SQUISHY TOYS	11	10

Everything is random.

Sold out!

top seller

Limited to
1 sweets pack + 1 other reward
per player.

Fonte: De autoria própria.

3.4. Apresentação de resultados

Neste subcapítulo, abordar-se-ão os resultados obtidos em cada um dos ciclos do estudo, o ciclo de diagnóstico e o primeiro ciclo da investigação-ação. No fim, seguir-se-á uma discussão dos resultados obtidos, remetendo para a relevância da teoria na aplicação do projeto.

3.4.1. Ciclo zero da investigação-ação

Durante o ciclo zero do projeto de investigação-ação, desde o início do ano letivo em setembro de 2023 até ao final do mês de novembro, observou-se que a turma possuía dois quadros de comportamento individual expostos nas paredes da sala, pertencentes à professora titular e à professora das AECs. Frequentes eram os dias em que, olhando para os quadros, se viam, junto aos verdes, pequenos círculos amarelos e vermelhos, indicativos de comportamentos não-desejados. Embora seja quase certo que, após dois anos no sistema de ensino público, as crianças tenham certamente alguma noção dos comportamentos considerados “adequados” em aula, é de notar a inexistência na sala de aula de um cartaz a indicar o tipo de comportamentos desejados – um apoio visual que permitisse às crianças lembrarem-se, ou serem lembradas, daquilo que era esperado delas enquanto estudantes. E, embora houvessem, então, quadros de comportamento individual para as aulas da professora titular e das AECs, para as aulas de Inglês, a professora de Inglês decidiu apenas utilizar o póster de estrelas oferecido pelo manual, concedendo uma estrela quando considerava que o comportamento geral da turma havia sido satisfatório, mas sem um processo específico lembrasse as crianças das estrelas de comportamento, nem as avisando sobre as aulas em que a atribuição de uma estrela à turma estaria em causa, não lhes dando autonomia para estarem mais conscientes do seu comportamento.

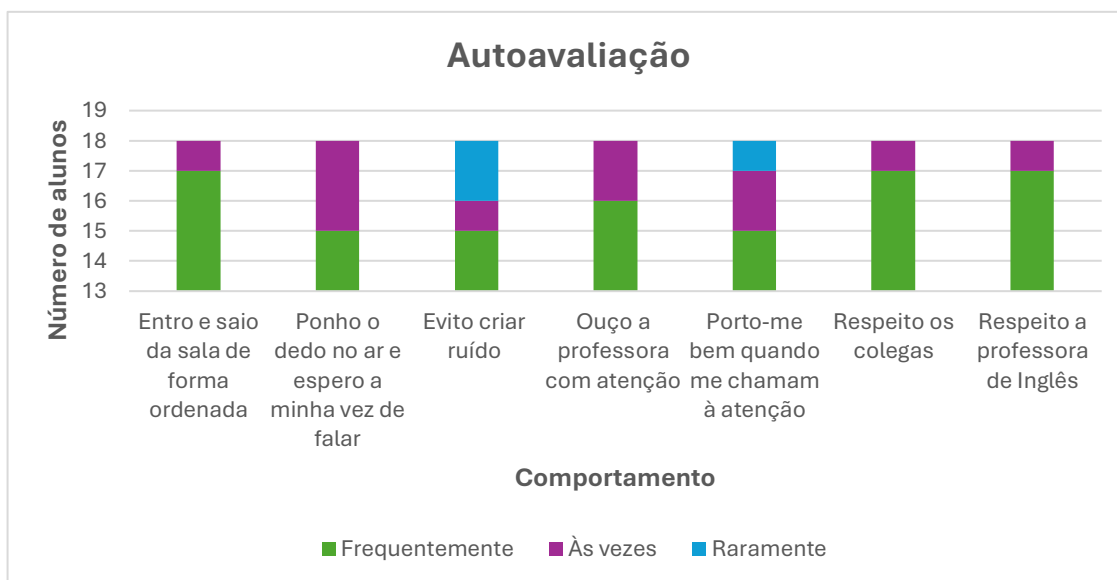
Ainda durante este ciclo, foi possível perceber, através de notas de observação não-estruturadas, que houve diversas ocasiões em que os alunos falavam ao mesmo tempo que a professora de Inglês ou que outros alunos e várias situações em que

crianças respondiam às questões da professora sem lhes ser dada a vez. Também o ruído durante momentos de trabalho individual era uma situação recorrente na turma, quer por conversas entre crianças – mesmo antes de terem terminado a tarefa –, quer por barulhos de material escolar a ser utilizado desnecessariamente, coisas a caírem, cadeiras a serem arrastadas e semelhantes. Houve também uma aula em que cinco crianças pediram para utilizar a casa de banho. Foi, então, decidido, que o tema do projeto de investigação-ação seria o comportamento. Como crianças jovens aprendem melhor através de jogos e brincadeiras, decidiu-se gamificar as regras de sala de aula. Começou-se por criar um questionário misto de autoavaliação de comportamentos e de opiniões pessoais sobre jogos, para verificar as perceções das crianças sobre os seus comportamentos e confirmar o seu gosto por jogos.

Responderam, ao questionário pré-projeto apresentado à turma no dia 28 de novembro de 2023, 18 dos 23 alunos. Este questionário (Anexo 2) encontra-se dividido em duas secções, uma de resposta fechada em grelha, utilizando uma escala de frequência de três pontos, e uma de resposta aberta. A primeira secção tinha como objetivo, conforme já mencionado, aferir a perceção das crianças em relação aos seus próprios comportamentos e atitudes nas aulas da disciplina de Inglês. Foram inseridas, além das afirmações com o projeto em vista, algumas afirmações relativas a outros comportamentos que tinham, ao longo do período, sido notados nas observações não-estruturadas, de modo a sensibilizar subconscientemente as crianças para todos estes comportamentos. Na segunda secção, pretendia-se conhecer as opiniões das crianças face à disciplina de Inglês e à temática dos jogos.

Após análise dos dados referentes à secção de resposta fechada sobre autoavaliação de comportamentos do questionário pré-projeto, obteve-se o Gráfico 1. Por motivos de espaço, parte das legendas no gráfico foram abreviadas em relação às suas afirmações homólogas no questionário.

Gráfico 1- Respostas da turma ao questionário de autoavaliação de comportamentos



Fonte: De autoria própria.

De notar que o eixo Y do gráfico, referente ao número de alunos que responderam, inicia-se no número 13, indicando que, abaixo disso, todas as respostas coincidem com aquelas a partir desse número. A partir do gráfico apresentado, podemos, então, calcular que, de um total de 23 alunos:

- 74% das crianças consideram que entram e saem frequentemente da sala de aula de forma ordenada;
- 65% das crianças consideram que põem frequentemente o dedo no ar e esperam que lhes seja dada a vez para falarem, enquanto que 13% consideram que apenas o fazem esporadicamente;
- 65% das crianças consideram que evitam criar ruído desnecessariamente, enquanto que 9% consideram que raramente o evitam;
- 70% das crianças consideram que ouvem a professora com atenção, enquanto que 9% consideram que apenas o fazem esporadicamente;
- 65% das crianças consideram que param o que estão a fazer de errado quando são chamadas à atenção, enquanto que 9% consideram que apenas o fazem esporadicamente;

- 74% das crianças consideram que respeitam frequentemente os seus colegas;
- 74% das crianças consideram que respeitam frequentemente a professora de Inglês.

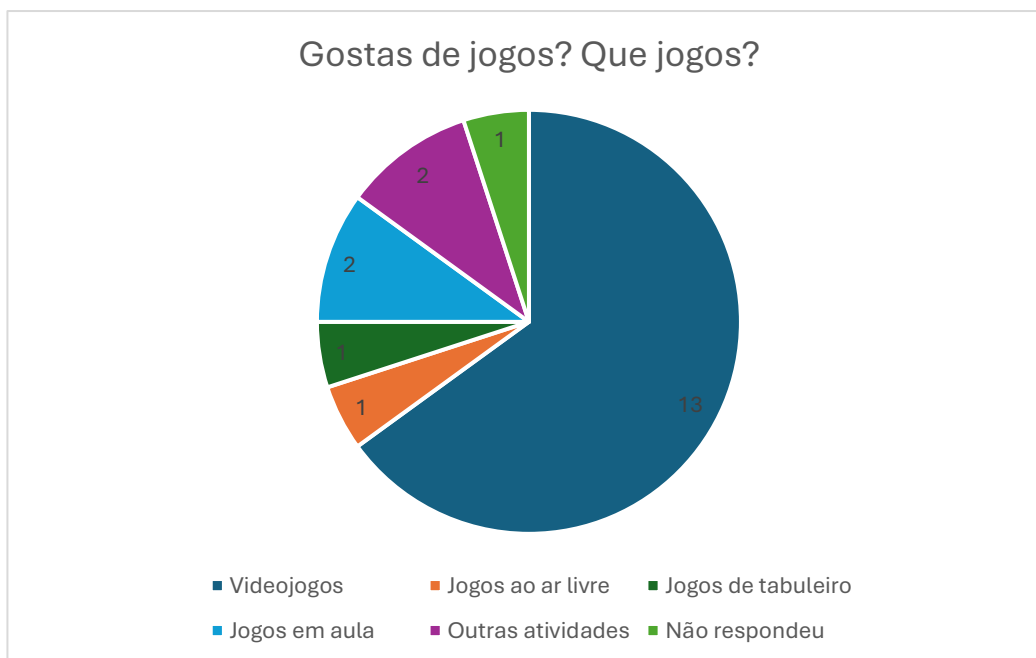
Existe, portanto, um sentimento geral de bom comportamento, mesmo cinco alunos não tendo respondido ao questionário. Sendo que a percepção geral da turma acerca dos seus comportamentos parece inclinar-se para o positivo, podemos verificar uma discrepância entre a percepção da professora-investigadora, demonstrada no início deste subcapítulo através de referência às notas de observação não-estruturadas, e a percepção individual dos alunos relativamente ao seu comportamento.

Na secção de resposta aberta do questionário, puseram-se quatro questões às crianças. Nesta secção, uma das crianças optou por não responder a nenhuma das perguntas.

A primeira questão serviu para perceber o sentimento geral dos alunos face à nova disciplina de língua inglesa, introduzida em setembro. Com cerca de dois meses de aulas de Inglês lecionadas, os alunos teriam já uma opinião sobre o tema. Responderam, então, 17 das 18 crianças que preencheram o questionário, e todas de forma positiva. Cinco crianças fizeram referência a gostarem das aulas, com expressões como “fixes” e “divertidas”. Três crianças mencionaram gostar das professoras. Quatro crianças mencionaram o gosto por aprender línguas novas ou diferentes e duas mencionaram gostar de trabalhos escolares, como textos e avaliações. Houve ainda uma criança a mencionar a importância do inglês na vida real: “Gosto [das aulas de Inglês], porque é para o nosso bem e as [sic] vezes precisamos [sic] do inglês para fazer coisas como: jogar, viajar.”.

Responderam à segunda questão da secção de resposta aberta 17 das 18 crianças que preencheram o questionário. As respostas foram agrupadas em temas conforme apresentado no Gráfico 2.

Gráfico 2- Respostas da turma à segunda questão da secção de resposta aberta



Fonte: De autoria própria.

Em resposta às questões, “Gostas de jogos? Que tipo de jogos? Porquê?”, 16 crianças responderam de forma afirmativa. Treze crianças mencionaram videojogos, tendo “Roblox” sido o videojogo mais mencionado, com sete das crianças a fazer-lhe alusão. Houve ainda referência a jogos ao ar livre, como futebol e escondidas, referência a jogos de tabuleiro, como cartas e dados, e menção de jogos realizados nas aulas de Inglês. Duas crianças mencionaram outras atividades: uma mencionou, além de videojogos, pintura e desenho; outra, não tendo respondido diretamente à questão, mencionou gostar de música e dança. Uma das crianças não respondeu de todo à questão. De notar que, como várias crianças mencionaram mais do que um jogo ou atividade, tendo duas delas referido jogos ou atividades que foram classificados em categorias diferentes – por exemplo, uma das crianças escreveu “gosto de Roblox e ingles jogos [sic]”, jogos que foram classificados como “videojogos” e “jogos em aula”, respetivamente –, o total de respostas no Gráfico 2 não é 18, mas sim 20.

A terceira questão de resposta aberta do questionário perguntava “Achas que te daria mais motivação cumprir as regras de sala de aula se elas fossem um jogo? E se tivessem prémios?”. Catorze crianças responderam de forma positiva. Três mencionaram que fariam um esforço maior para cumprir as regras se estas oferecessem

prêmios e uma escreveu que seria “muito mais divertido e fixe”. Das quatro restantes crianças, duas não responderam à questão e duas responderam de forma negativa, justificando que “os colegas podem ficar tristes” e que “de qualquer maneira as regras são muito importantes”.

À quarta questão, de cariz opcional, responderam com comentários relevantes oito crianças. Respostas de apenas “sim”, “não” ou incompletas sem possibilidade de compreensão foram descartadas, já que a questão “algum comentário que gostasses de fazer?” procurava obter opiniões sobre assuntos diversos. Três alunos mencionaram gostar das professoras de Inglês e quatro mencionaram também o gosto pela língua inglesa ou por aprender em geral. Uma criança mencionou gostar de fazer textos difíceis e uma outra acha que “podíamos [sic] fazer mais “Arts and Crafts””.

Estes foram, então, os resultados obtidos no ciclo de diagnóstico da investigação-ação.

3.4.2. Primeiro ciclo da investigação-ação

O primeiro ciclo de investigação-ação incluiu ações do projeto em cinco aulas distintas: uma informativa, três interventivas e uma conclusiva. Estas aulas corresponderam às fases de ação, a implementação do projeto, e observação, de recolha de dados, no modelo de investigação-ação de Kemmis e McTaggart, embora de forma não-linear, já que se sobrepuseram. Na final da primeira aula, a 30 de novembro de 2023, os alunos foram informados acerca do funcionamento do projeto. Foi-lhes dito que nas três aulas seguintes iria ser introduzido um jogo sobre regras de sala de aula, o “The game of rules”. Receberam também uma mascote, um *pet*, à escolha para nomearem e personalizarem em casa. Junto com o *pet*, foi-lhes dado um papel com as regras que teriam que seguir nas aulas seguintes. Explicaram-se as regras uma a uma e explicou-se também como funcionaria o sistema de vidas que iria ser implementado.

Conforme mencionado no subcapítulo das ferramentas de recolha de dados, durante o primeiro ciclo de investigação-ação foram utilizados três tipos de

ferramentas: uma grelha de observação e os produtos das aulas, mais precisamente os materiais relacionados com as vidas, e, posteriormente, um questionário.

Na primeira aula interventiva, a 5 de dezembro, foi possível, antes de a aula começar, lembrar os alunos que já se encontravam à porta da sala que o “The game of rules” começava nesse dia e que uma das regras era “entrar na sala *quietly*”. Iniciou-se depois a aula relembrando os alunos das três regras “principais” dessa aula: entrar e sair da aula *quietly*, *listen* a professora de inglês com atenção e pôr o *finger up* para falar e *wait* pela sua vez. Lembrou-se também as crianças que poderiam utilizar os seus *pets*, distribuídos na aula informativa, como alternativa ao dedo. Fez-se o mesmo nas duas aulas interventivas seguintes, a 7 e a 12 de dezembro de 2023. As aulas foram iniciadas relembrando as crianças de todas as regras a ser aplicadas nesse dia. No dia 7, além das regras impostas no dia 5, adicionou-se uma regra que pedia aos alunos que “estivessem *quiet* enquanto os seus colegas respondiam à professora”. Esta regra, embora parecida com a terceira regra da primeira aula interventiva, referia-se a situações de conversas paralelas e não a casos em que as crianças se quisessem dirigir à professora. No dia 12 de dezembro, o último dia interventivo do projeto, introduziu-se, além das quatro regras do dia 7, uma regra que incentivava os alunos a “fazerem as tarefas em aula *quietly*”.

Produtos das aulas

Começando por analisar os resultados dos produtos das aulas, os materiais relacionados com as vidas (Anexo 4), decidiu-se tratar os dados de forma global, com foco na turma como um todo. Assim, somaram-se as vidas de cada criança presente em cada aula e contou-se o número total de vidas retiradas pela professora-investigadora. Dividiu-se o segundo valor pelo primeiro para obter a percentagem de vidas perdidas e registaram-se os resultados na Tabela 1.

Tabela 1 – Resultados do produto das aulas – pósteres de vidas

	Número de vidas total	Número de vidas perdidas	Número de vidas ganhas	Percentagem de vidas perdidas (excluindo vidas ganhas)
Primeira aula (3 vidas por criança)	54	0	0	0%
Segunda aula (4 vidas por criança)	84	13	2	15,5%
Terceira aula (5 vidas por criança)	105	8	0	7,6%

Fonte: De autoria própria.

Observando o quadro acima, é possível perceber uma curva nos resultados, com um pico na segunda aula. A tendência crescente entre a primeira e a segunda aula não pode, no entanto, ser considerada fiável: houve uma postura muito permissiva da professora-investigadora na primeira aula, com diversas advertências às crianças que não foram acompanhadas de consequências práticas. A tendência decrescente da perda de vidas entre a segunda e a terceira aula poderá, no entanto, refletir um melhor ajuste das crianças às regras, após uma aplicação mais consistente do projeto.

Salienta-se que não houve, em nenhuma aula, nenhuma criança que tenha perdido todas as vidas. Na segunda aula, três crianças perderam uma vida, duas crianças perderam duas vidas e duas crianças perderam três das quatro vidas atribuídas por criança a essa aula, perfazendo um total de sete crianças com vidas retiradas. As duas crianças que perderam três vidas foram as sinalizadas pela psicóloga. Já na terceira aula,

onde cada criança possuía cinco vidas, seis crianças perderam uma vida e uma criança perdeu duas vidas, perfazendo um total de sete crianças com vidas retiradas. Nestas segunda e terceira aulas, observou-se que cinco crianças coincidiram na perda de vidas, indicativo da repetição de comportamentos disruptivos por parte das mesmas crianças.

Situações de excitação não levaram à perda de vida, embora o “quiet”, acompanhado do gesto associado de colocar o dedo indicador em frente à boca, tenha sido utilizado pela professora-investigadora para tentar acalmar os ânimos quando essas situações ocorriam.

É de mencionar, também, o ganho de vidas por dois alunos na segunda aula da intervenção. Relembra-se que ganhar vidas podia ser conseguido quando a professora-investigadora sentia que havia um empenho especial da parte da criança em praticar a língua inglesa. Nesta aula, um dos alunos fez questão de utilizar a língua inglesa, com o apoio de uma página do manual, para pedir para se levantar para ir beber água. Esta era uma das crianças que tinha perdido duas vidas por motivos de comportamento. Houve ainda uma segunda criança que conseguiu uma vida ao tentar incorporar, de forma espontânea, vocabulário aprendido em aulas anteriores numa tarefa de conversação de pares que utilizava um *prompt*.

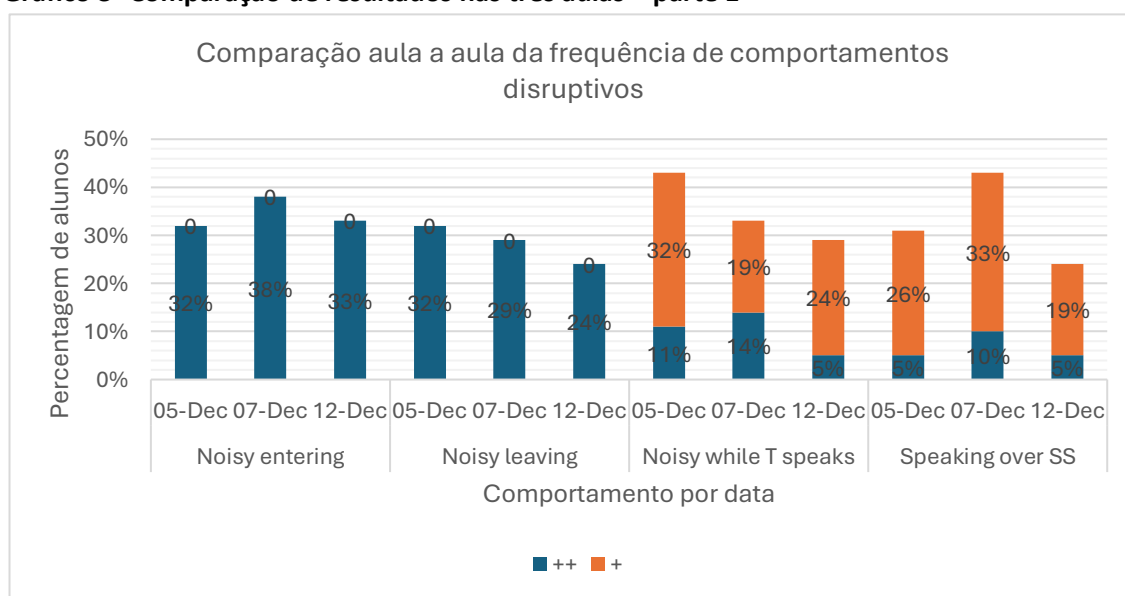
Grelhas de observação

Relativamente à recolha de dados através de grelhas de observação, é importante mencionar que os dados relativos à primeira aula, de 5 de dezembro de 2023, devem ser interpretados com alguma reserva, uma vez que parte dos registos da grelha foi preenchida a posteriori, após o final da aula, com base na memória da professora-investigadora. Isto deveu-se ao facto de a aula em questão ter sido não só a primeira aula de aplicação do projeto como também uma das aulas observadas pela supervisora de estágio. Sentimentos de nervosismo e ansiedade para corresponder às expectativas levaram a que a recolha de dados para o projeto de investigação-ação tenha sido parcialmente negligenciada neste dia em particular.

Ao analisar cada uma das grelhas de observação (Anexo 1) utilizadas durante as três aulas de intervenção do projeto, decidiu-se agrupar os resultados da turma por tipo de comportamento e frequência em cada uma das datas. Como estiveram presentes diferentes números de alunos em cada aula, converteram-se os valores absolutos em percentagens e descartaram-se os “0”, correspondentes a casos em que não se registou nenhum dos comportamentos disruptivos em análise. A partir dessa informação, geraram-se dois gráficos comparativos.

O Gráfico 3 apresenta uma comparação das três aulas relativamente aos comportamentos comuns às três: “being noisy while entering the classroom”, “being noisy while the teacher speaks”, “speaking over other students” e “being noisy while leaving the classroom”. Deslocou-se a coluna com o comportamento sobre sair da sala de aula para que ficasse adjacente ao primeiro comportamento, sobre entrar na sala de aula, já que, no jogo “The game of rules”, esses comportamentos foram indicados às crianças em conjunto. De notar também que, devido a “frequentemente” (++) e “ocasionalmente” (+) não se poderem aplicar ao entrar e sair da sala, por se referirem apenas a uma aula e só existir uma ação associada a cada um deles, optou-se, para os dois comportamentos disruptivos associados a essas ações, por se utilizar apenas os símbolos “++” e “0” na grelha de observação.

Gráfico 3- Comparação de resultados nas três aulas – parte 1

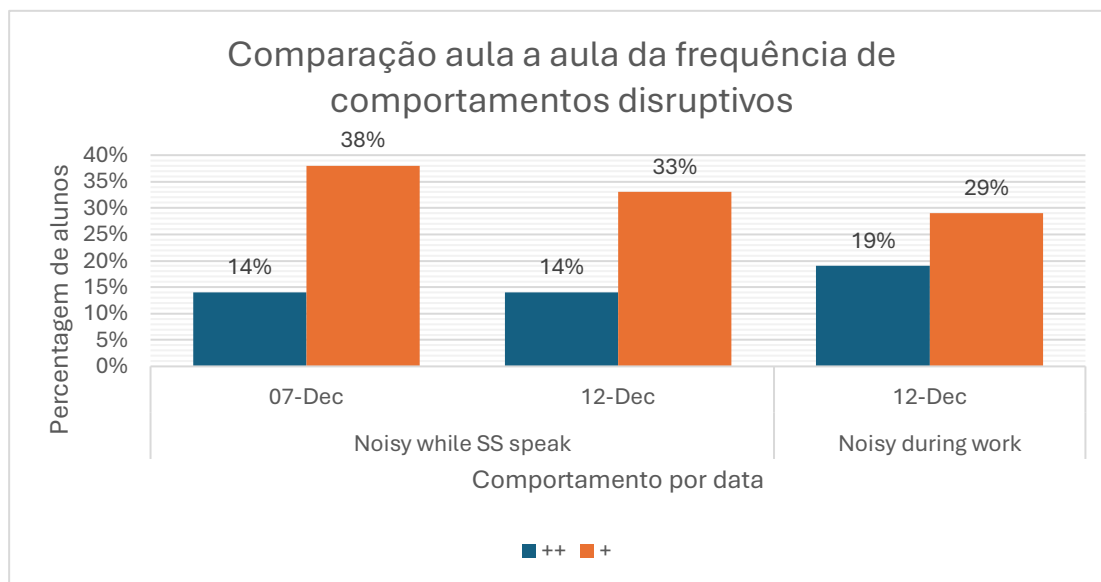


Fonte: De autoria própria.

Como se pode observar, o gráfico em cima compara cada um dos comportamentos disruptivos em cada uma das três aulas onde foram alvo de estudo. A percentagem de alunos a evidenciar o comportamento “being noisy while entering the classroom”, relativamente a entrar na sala de forma desordenada, manteve-se mais ou menos constante. Pode-se verificar que os comportamentos “being noisy while leaving the classroom” – sair da sala de forma desordenada –, e “being noisy while the teacher speaks” – criar ruído/não prestar atenção quando o/a professor/a está a falar – apresentam uma tendência geral de diminuição dos comportamentos, embora com alguma oscilação nas percentagens das percentagens das frequências individuais ++ e +. No segundo caso, isto pode sugerir um aumento da atenção ou respeito dado à professora-investigadora. No entanto, o comportamento “speaking over other students” – falar ao mesmo tempo que outros alunos – apresenta um pico na segunda aula antes de descer na terceira. A percentagem de alunos com comportamentos disruptivos frequentes (++) é baixa, mas vários alunos demonstram comportamentos disruptivos ocasionais (+). No geral, este gráfico parece apontar para progressos parciais.

No Gráfico 4, continuação do Gráfico 3, compara-se o comportamento disruptivo “being noisy while other students speak” nos dois dias em que se encontrava sob observação, 7 e 12 de dezembro. Apresentam-se também os resultados do comportamento disruptivo “being noisy while doing schoolwork”, em análise apenas na terceira aula do projeto, no dia 12 de dezembro de 2023.

Gráfico 4- Comparação de resultados nas três aulas – parte 2

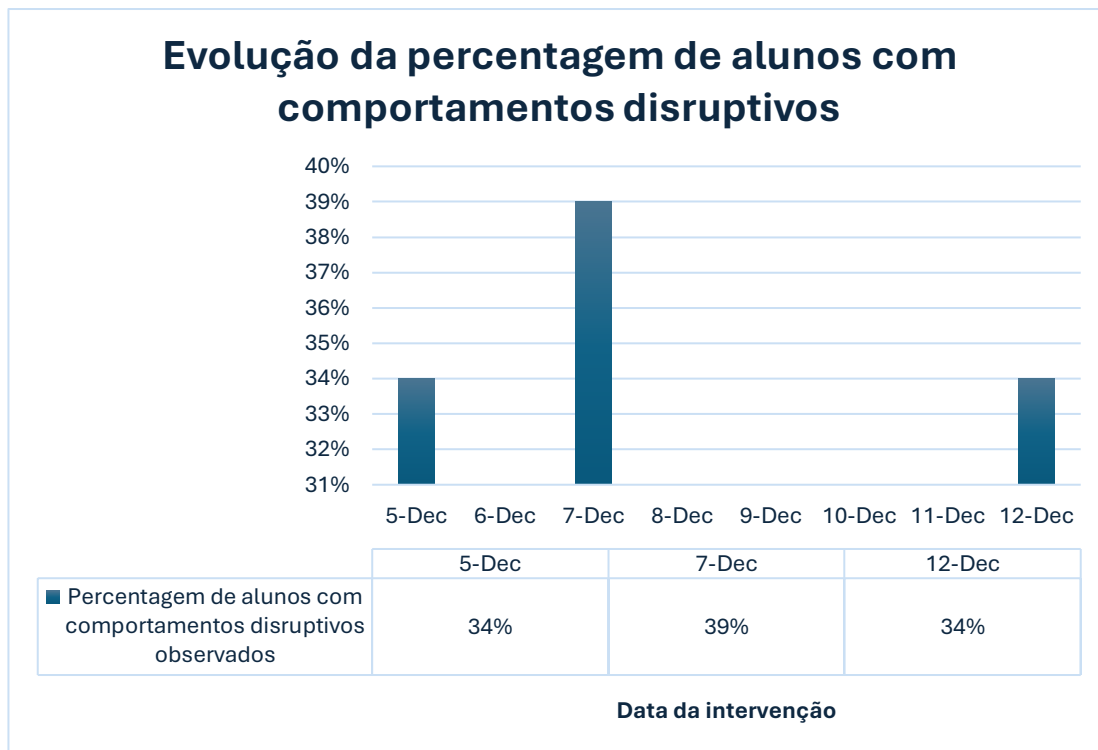


Fonte: De autoria própria.

O gráfico acima representado mostra que a produção de ruído por parte dos alunos enquanto outros alunos falam (“being noisy while other students speak”) se manteve relativamente constante, evidenciando apenas uma descida muito subtil no número de alunos com comportamentos disruptivos ocasionais. O comportamento “being noisy while doing schoolwork”, relativo a criar ruído durante tarefas de trabalho individual, estudado apenas na última aula da intervenção, apresentou um percentagem elevada de alunos com disrupções frequentes (++) comparativamente aos valores equivalentes noutros tipos de comportamento no mesmo gráfico e no gráfico anterior (Gráfico 3. A percentagem de alunos com comportamentos disruptivos ocasionais para este tipo de comportamento encontra-se na média relativamente aos outros valores.

Por ultimo, decidiu-se ainda fazer o somatório dos comportamentos analisados em cada aula para obter a proporção total da percentagem de alunos com comportamentos disruptivos. Para isso, somou-se o número total de ocorrências “++” e “+” em cada aula e dividiu-se o resultado obtido pelo número total de registos (o somatório das ocorrências “++”, “+” e “0”). O resultado, comparando a evolução dessa proporção nas três aulas, é apresentado no Gráfico 5.

Gráfico 5- Evolução dos alunos com comportamentos disruptivos em cada aula (%)



Fonte: De autoria própria.

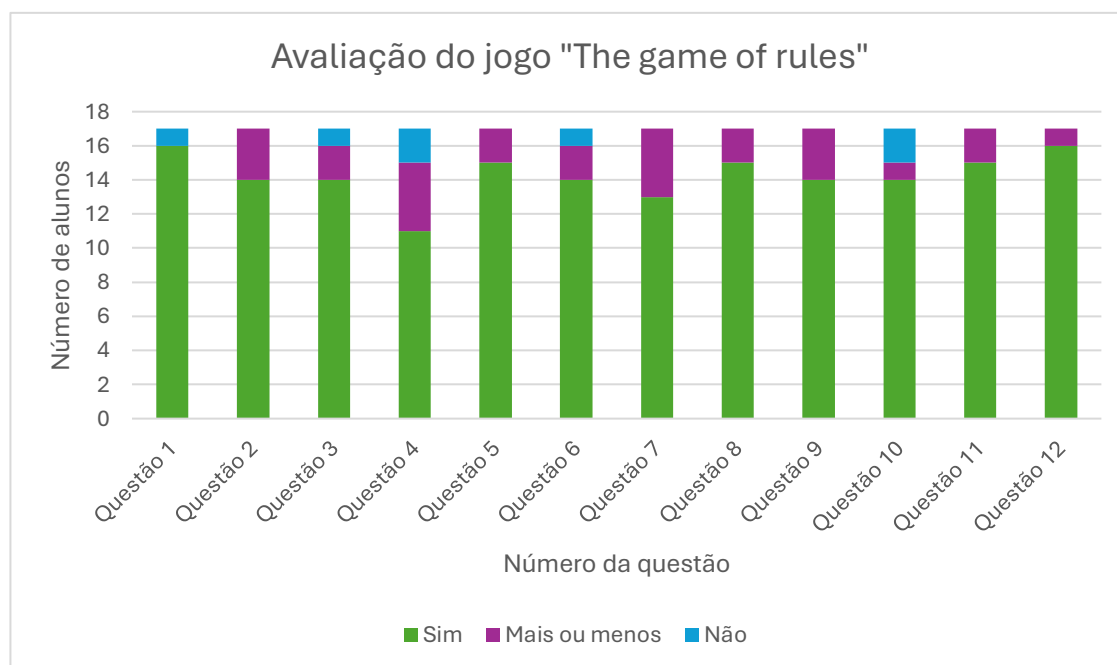
Este gráfico permite examinar a percentagem global de alunos que evidenciaram comportamentos disruptivos em cada aula, independentemente do tipo e da frequência desses comportamentos, e oferece uma visão da evolução dessa percentagem ao longo da intervenção. Analisando os valores obtidos, podemos observar uma certa consistência na percentagem de alunos com comportamentos disruptivos, embora com um ligeiro aumento na segunda aula, evidenciado pelo pico no gráfico.

Questionários

Responderam ao segundo questionário (Anexo 3), aplicado no dia 14 de dezembro de 2023, após as três aulas em que o projeto das regras foi implementado, 17 das 23 crianças. Este questionário foi após a distribuição dos *tokens* de pontos e da respetiva troca por recompensas na “Rewards shop”. Continha 12 questões de resposta fechada, utilizando uma escala de opinião de três pontos – “sim”, “mais ou menos” e “não” –, e uma questão opcional de resposta aberta. O objetivo das questões de resposta fechada passou por aferir a opinião das crianças sobre o sistema de regras

gamificado “The game of rules” e perceber a sua impressão sobre se os elementos e o “jogo” em si tiveram nelas os efeitos desejados pela professora-investigadora. A questão de resposta aberta permitia às crianças expressarem outros comentários, sugestões ou opiniões. No Gráfico 6 estão representadas as respostas a cada uma das 12 questões de resposta fechada.

Gráfico 6- Respostas da turma à secção de resposta fechada do segundo questionário



Fonte: De autoria própria.

Tal como no primeiro questionário, a maioria dos alunos respondeu de forma positiva à maior parte das questões. As respostas predominantemente positivas às questões 1, “Gostaste do jogo “The game of rules”?”, e 12, “No futuro, mesmo sem as recompensas, vais praticar sempre o teu melhor comportamento nas aulas de Inglês?”, demonstram uma aceitação geral positiva ao projeto e uma intenção futura de manutenção do comportamento, sem a necessidade de reforços. Focando nas questões diretamente relacionadas com as regras de sala de aula explicitadas durante a intervenção do projeto, calculou-se a percentagem de respostas em cada questão, representadas na tabela seguinte (Tabela 2).

Tabela 2 – Percentagem de respostas ao questionário

	Sim	Mais ou menos	Não	Não respondeu ao questionário
Questão 4	48%	17%	9%	26%
Questão 5	65%	9%	0%	26%
Questão 6	61%	9%	4%	26%
Questão 7	57%	17%	0%	26%
Questão 8	65%	9%	0%	26%

Fonte: De autoria própria

Das questões analisadas na tabela acima, a questão 4, “Achas que o jogo te motivou a entrar na aula de Inglês de forma mais ordenada?”, foi a questão que recebeu a menor percentagem de respostas positivas (48%) e a maior percentagem de respostas negativas (9%). Isto alinha-se com o facto de que entrar em sala de aula é um momento pré-aula em que nem todos os alunos estavam presentes simultaneamente com a professora-investigadora. A questão 7, sobre o impacto do jogo na motivação a prestar atenção aos colegas quando eles estão a responder à professora de Inglês, também não obteve respostas tão positivas como as questões 5, 6 e 8. A questão 6, “o “pet” ajudou-te a lembrares-te de pôr o dedo no ar e a esperar pela tua vez de falar?”, demonstrou apreciações bastante positivas, embora uma pequena percentagem de crianças tenha respondido “mais ou menos” ou “não”. As questões 5, sobre o impacto do jogo na motivação para prestar mais atenção à professora, e 8, sobre o impacto do jogo na motivação para manter o silêncio nos momentos de trabalho individual, receberam respostas bastante positivas da parte dos alunos. Também a ausência de

respostas “não” nestas questões sugere um impacto bastante positivo do projeto nestes aspetos.

As questões 2, referente à utilidade do poster do projeto em lembrar as crianças das regras, e 9, questionando o quão fácil foi seguir as regras, respetivamente, obtiveram ambas 61% de respostas positivas e 13% de respostas neutras, indicando uma possível relação entre elas.

Por fim, os resultados da questão 11, “Achas que o teu comportamento nas aulas de Inglês melhorou ao longo das três aulas do jogo?”, revelam que a maioria das crianças que responderam ao questionário considera que o seu comportamento melhorou no período de aplicação do projeto.

À questão de resposta aberta responderam 11 alunos. Quatro alunos fizeram referência ao gosto pelos *pets*, tendo sido utilizadas expressões como “gostei muito” e “são muito fofinhos”. Três crianças expressaram a sua aprovação pelas recompensas e outras três mencionaram ter gostado da atividade de aprender regras.

3.4.3. Discussão dos resultados

O tratamento dos dados recolhidos foi feito de forma agregada, permitindo ter em conta irregularidades na assiduidade das crianças. A escolha de transformar os valores absolutos em percentagens permite comparar os dados de forma equitativa entre aulas com diferentes números de alunos. A existência de possíveis *outliers*, e, neste caso, falamos especificamente de crianças com problemas de comportamento sinalizadas pela psicóloga da escola, poderá ter afetado o equilíbrio de resultados, que, conforme mencionado, foram tratados como um todo, sem discriminação. Ainda assim, a inconsistência na assiduidade dos alunos presentes, nomeadamente destas crianças que poderiam ter sido foco do estudo devido ao elevado número de comportamentos disruptivos que evidenciavam, fez com que optasse por tratar os resultados da turma de forma global.

Numa visão global dos resultados de ambos os questionários, e não podendo ainda descartar essa hipótese, existe a possibilidade da existência de um viés de desejabilidade social nas respostas das crianças aos questionários. O facto de a maioria das crianças ter respondido de forma positiva a grande parte das questões dos questionários pode ter-se tratado de uma tentativa de serem vistas numa perspetiva positiva ou de agradar à professora-investigadora, algo comum na faixa etária em estudo. No entanto, é algo que, não existindo a possibilidade de ser comprovado ou desmentido, deve ser, ainda assim, reconhecida a sua plausibilidade como potencial fator de influência nos resultados obtidos.

Nesta discussão de resultados, o foco vai ser posto em três comportamentos disruptivos: não prestar atenção/criar ruído quando a professora de Inglês está a falar (1), responder ao mesmo tempo que outros alunos sem pôr o dedo no ar (2) e não prestar atenção/criar ruído quando outros alunos estão a falar (3). Embora não seja possível fazer uma comparação direta entre as questões “equivalentes” dos dois questionários aplicados, devido à diferença das escalas usadas – uma de frequência e uma de opinião –, é possível verificar algumas tendências.

No que se refere ao comportamento disruptivo 1, 70% das crianças afirmaram inicialmente que ouviam frequentemente com atenção as instruções da professora. No no segundo questionário, em resposta à questão 5, 65% das crianças confirmaram que o jogo as motivou a prestar mais atenção à professora. Cruzando estes dados com os resultados das grelhas de observação, vemos que houve realmente uma diminuição das percentagens globais de comportamentos disruptivos. Isto pode significar um impacto positivo do projeto nos comportamentos da turma na atenção à professora.

À questão sobre o comportamento disruptivo 2 no primeiro questionário, responderam “frequentemente” 65% das crianças. No segundo questionário, de opinião, a resposta à questão 6, viu “sim” em 61% das respostas. Cruzando-se esta informação com os resultados da grelha de observação, percebem-se valores oscilantes na percentagem de comportamentos disruptivos relativos a este tipo, com um pico na segunda aula. Isto pode interpretar-se como uma ligeira discrepância entre as percepções

das crianças e a realidade, embora se note que as crianças reconheçam a pequena melhoria da segunda para a terceira aula. As oscilações podem ter como causa diferentes fatores como dinâmicas de aula diferentes.

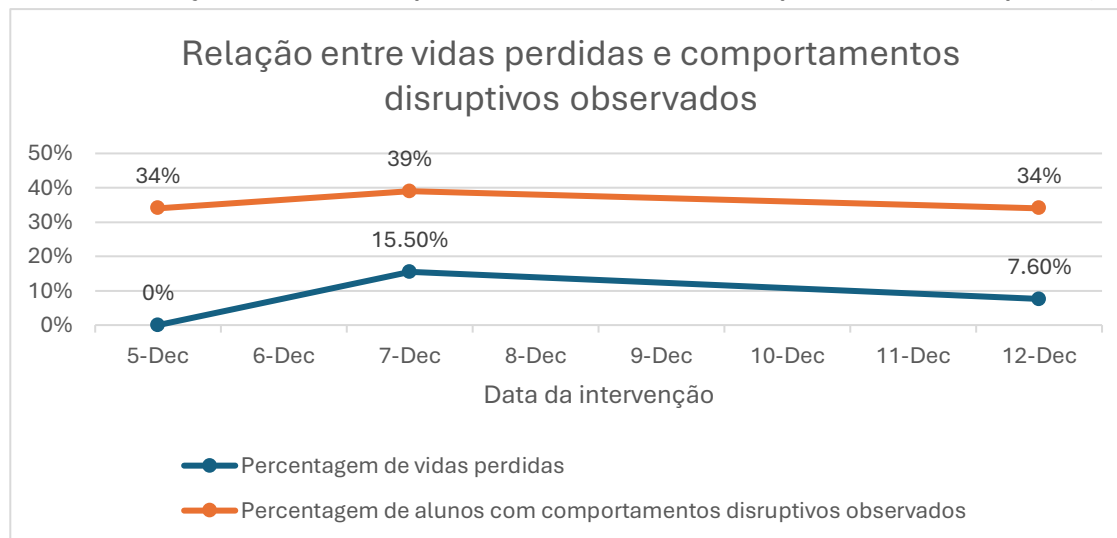
No primeiro questionário, embora 74% das crianças tenham afirmado respeitar frequentemente os colegas, na questão 7 do segundo questionário, apenas 57% dos alunos considerou que o jogo os tivesse motivado a prestar atenção aos colegas. Se cruzarmos estes dados com os resultados das grelhas de observação, podemos perceber que a percentagem de alunos a apresentar o comportamento disruptivo 3 não só foi a mais elevada no geral, como se manteve relativamente constante ao longo das duas aulas em que esteve sob observação. Isto pode indicar que, apesar da perceção positiva que as crianças têm sobre o seu próprio comportamento, isto não se traduz efetivamente na prática em sala de aula, pelo que é um comportamento que requer melhoria.

No que se refere à questão 10 do questionário pós-intervenção, onde duas crianças responderam “não” quando se perguntou se tinham gostado das recompensas, algo a referir é que uma delas não teve pontos suficientes para a recompensa que queria, tendo ficado visivelmente desanimado. Este estado emocional negativo pode ter influenciado a sua resposta à questão 10. Pode também ter influenciado a sua resposta à questão 1, “Gostaste do jogo “The game of rules”?”, já que foi este aluno a única resposta negativa a essa questão. À luz da teoria do condicionamento operante, o uso de reforços positivos como recompensas pode desempenhar um papel-chave na promoção da repetição de comportamentos desejados, ou bons comportamentos. No entanto, quando a recompensa não é alcançada, o efeito da recompensa enquanto reforço pode ficar comprometido e originar desmotivação (McLeod, 2025; Skinner, 1938). Esta situação ilustra a importância de ajustar o sistema gamificado de regras de sala de aula, de forma a garantir que não haja injustiças.

Para finalizar a discussão de resultados, apresenta-se um gráfico de linhas (Gráfico 7) onde se comparam a relação entre a percentagem de vidas perdidas pelos

alunos (Tabela 1) e a percentagem de comportamentos disruptivos observados em cada aula (Gráfico 5).

Gráfico 7- Relação entre as vidas perdidas e os alunos com comportamentos disruptivos (%)



Fonte: De autoria própria.

Observando o gráfico apresentado, é possível notar a existência de uma correlação visual, devido aos padrões semelhantes entre as linhas. Sabendo que as vidas eram retiradas aos alunos como consequência dos comportamentos disruptivos apresentados, a existência de uma relação causal parece óbvia. A comparação entre os resultados destas duas ferramentas de recolha de dados reforça a consistência dos resultados: a diminuição da perda de vidas e de comportamentos disruptivos após a segunda aula parece indicar que ambas as ferramentas estão a refletir a mesma realidade e pode significar que a intervenção começou a produzir um impacto positivo.

Para tentar responder à questão de investigação – como é que a gamificação das regras de sala de aula pode ajudar a reduzir os comportamentos disruptivos na sala de Inglês como língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico? –, foi, portanto, implementado um projeto para um sistema gamificado de regras de sala de aula, cujas intervenções ocorreram em três aulas. Será, então, possível alegar que utilizar um sistema de regras gamificado pode ajudar a reduzir os comportamentos disruptivos na sala de Inglês como língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico? Os resultados não parecem oferecer uma resposta clara, embora exista uma pequena indicação de que

alguns dos comportamentos tenham começado a melhorar na terceira aula. No entanto, a intervenção parece ter contribuído para uma atitude dos alunos geralmente positiva relativamente ao sistema de regras gamificado implementado, o que pode representar um indício encorajador. Um novo ciclo de investigação-ação, possivelmente mais longo, poderia oferecer evidências mais explícitas.

Considerações finais

Apesar da falta de respostas concretas à questão de investigação-ação, resultados obtidos ao longo do estudo revelam a relevância da intervenção efetuada neste projeto. São evidência as reações predominantemente positivas das crianças e os indícios de uma melhoria presentes nos dados da terceira aula. Embora ainda não se tenha uma resposta concreta para a questão de investigação-ação, podemos considerar que a investigação contribui para uma melhor compreensão do potencial da gamificação adaptada dentro do contexto educativo. Contribui ainda para evidenciar a importância de estratégias lúdico-pedagógicas no envolvimento emocional dos alunos e para a necessidade de regular de forma adequada o uso de recompensas no contexto educativo.

A gamificação no contexto do ensino de Inglês no 1º CEB chega em resposta a um crescimento exponencial do termo nos últimos anos, marcado pela sua adoção em diversos domínios. O potencial que manifesta no domínio da educação fez-me querer introduzi-la no meu projeto de IPP-II, apesar das restrições tecnológicas comumente associadas ao ensino desta disciplina. Aliada a um interesse em explorar uma área que exigisse que eu saísse da minha área de conforto, mas que considerasse relevante, acabei por escolher o tema “gestão de sala de aula” após observações na turma do projeto. Há várias coisas que gostava de ter feito de forma diferente, mas o passado é passado e agora o que importa é olhar para o futuro

Limitações do estudo

Houve algumas limitações que influenciaram os resultados deste estudo. Devido ao facto de a área de investigação do projeto ter sido decidida já em meados de outubro, o cronograma para o seu desenvolvimento ficou apertado. Entre o planeamento e a preparação de materiais, o reduzido número de horas de contacto com a turma e aulas de Inglês ocupadas por testes, apresentações orais e atividades diversas inerentes ao 1º ciclo do ensino básico, a elaboração do projeto na turma de 3º ano acabou por ser adiada para o final do primeiro período. Com o pouco tempo disponível para preparar e

implementar um projeto, identificar as causas de cada comportamento individual pareceu uma impossibilidade, pelo que foi priorizado um projeto em que me dirigisse aos comportamentos de cada aluno individualmente, mas em que pudesse tratar os dados da turma como um todo. Isto não só limitou o tempo disponível para a aplicação do projeto como impediu que este pudesse ser prolongado.

Penso que o projeto teria beneficiado não só de um início simultâneo com o começo do ano letivo, mas também de ciclos de investigação-ação mais longos. Isto não só daria aos alunos mais tempo para interiorizarem as regras e, principalmente, os termos utilizados para as regras na língua inglesa, mas também permitiria ter em conta faltas de assiduidade por parte dos alunos no que toca à contagem final dos pontos para a distribuição de prémios, algo que não foi tido em conta neste projeto e que influenciou os pontos das crianças que faltaram às aulas de Inglês nesses três dias. Para além disto, dois fatores que podem ter influenciado direta ou indiretamente os resultados do projeto são os diferentes horários das aulas de Inglês às terças e quintas-feiras e as diferentes temáticas curriculares lecionadas em cada aula.

A execução da recolha de dados também deixou a desejar, principalmente no que se refere às notas não-estruturadas, que foram esparsas. Após a recolha dos questionários dados aos alunos e respetiva análise, penso também que os mesmos terão tido um grau de complexidade sentida superior ao esperado. Em retrospectiva, ao fazer a análise dos questionários pré e pós-intervenção, foram ainda percebidos alguns “erros”. A escala de frequência utilizada é subjetiva e pode ter sido interpretada de formas diferentes por diferentes alunos. A presença de algumas questões duplas, tanto nas secções de resposta fechada como nas de resposta aberta, podem ter gerado confusão nas crianças e limitado a clareza das respostas.

Relativamente à forma como as “vidas” foram utilizadas, as coisas talvez pudessem ter sido realizadas de forma diferente. Poderia ter optado por um reforço positivo em vez de uma punição negativa, dando vidas ao invés de as retirar, de modo a não gerar emoções negativas. Isso talvez tivesse criado menos burburinho quando era retirada uma vida. No entanto, tendo seguido um sistema gamificado, a forma como

apliquei as vidas era mais semelhante ao funcionamento das vidas na maioria dos videojogos. Esta consequência negativa foi algo que não antevi, mas que poderia ser modificado num ciclo futuro.

Por último, existem algumas fragilidades relativamente ao material gamificado utilizado, especificamente os folhetos dados aos alunos. Estes deveriam ter sido simplificados comparativamente ao póster, utilizando frases curtas e imperativas que chamassem mais a atenção para a ação em si. Para acrescentar a isto, as palavras-chave não se destacavam na versão folheto das regras.

Investigação futura

No que diz respeito a investigação futura, a primeira coisa a ser mencionada será o desenvolver de estratégias com o fim de melhorar o respeito entre alunos, já que o projeto não pareceu estar a surtir um grande efeito nesse tipo específico de comportamentos disruptivos. Será também importante aprofundar estratégias de gestão de comportamentos, que foram utilizadas de forma muito superficial neste projeto, aplicando apenas vocabulário simples e gestos. Seria também recomendável aplicar o projeto numa escala mais longa, de forma a obter resultados mais detalhados. Conforme mencionado na planificação do projeto (subcapítulo 3.3), identificar as causas de cada comportamento individual pareceu uma impossibilidade no tempo disponível. No entanto, a longo prazo, seria ideal perceber melhor os momentos em que os comportamentos indesejados acontecem e se existe algum padrão que influencie a sua ocorrência. Um projeto mais longo permitiria utilizar mais aulas para cada nível e ter focos mais específicos. Poderia também ser interessante adicionar mais níveis ao jogo, com base noutras áreas de comportamento ou de conhecimentos de língua a precisar de melhoria por parte da turma, introduzindo e estimulando o vocabulário necessário em inglês.

Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa. (2022). *Projeto educativo 2022-2025*.
https://ae-aureliadesousa.com/grupo550/wpcontent/uploads/2022/09/pe_2022_2025.pdf
- Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa. (2023). *Regulamento interno*. https://ae-aureliadesousa.com/grupo550/wp-content/uploads/2023/12/regulamento_interno_AEAS.pdf
- Assembleia da República. (2012). Lei nº51/2012. *Diário da República*, 172 (1ª série), 5103-5119. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/51-2012-174840>
- Azucena, B. M. (2020). Gamification for classroom management: An implementation using ClassDojo. *Sustainability*, 12(22), 9371.
<https://doi.org/10.3390/su12229371>
- Bell, J. (2010). *Doing your research project* (5th ed.). Open University Press (Original work published 1987).
- Braga, M. S. F. (2016). *Exposição ao ruído nas salas de aula em escolas do ensino básico da cidade de São Paulo e sua influência em tarefas de leitura: Um estudo preliminar*. [Master's dissertation, Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto]. RECIPP. <http://hdl.handle.net/10400.22/11045>
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2002). *The primary English teacher's guide*. Penguin English.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language Teaching: A guide for practitioners*. Routledge.
- Câmara Municipal do Porto. (s.d.). *Porto de crianças*. <https://www.cm-porto.pt/programas-e-projetos/porto-de-criancas>

- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (M. J. P. Rosário & N. V. Soares, Trad.). Edições ASA.
- Dehghanzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talaei, E., & Noroozi, O. (2019). Using gamification to support learning English as a second language: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 34(7), 934–957.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1648298>
- Direção Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: 1º ciclo do ensino básico, Inglês, 3º ano*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_3a_ff.pdf
- Evidence Based Education. (2022). *Student behaviour: What is 'good' behaviour and how can teachers encourage it?*
- Fitria, T. N. (2022). The impact of gamification on students' motivation: A systematic literature review. *LingTera*, 9(2), 47-61. <https://doi.org/10.21831/lt.v9i2.56616>
- Gunaretnam, V. (2021). A study on increasing positive behaviors using positive reinforcement techniques. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, 5 (7), 198-219.
<https://doi.org/10.47772/IJRISS.2021.5706>
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th ed., 15th impression). Pearson Education Limited.
- International Commission on the Futures of Education. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.
<https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- Martins, G. O., Gomes, S. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F.

- V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- McLeod, S. (2025, March 17). *Operant conditioning: What it is, how it works, and examples*. Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/operant-conditioning.html>
- Ministério da Educação e Ciência. (2014). Parecer n.º 2/2014. *Diário da República*, 19 (2ª série), 2776-2777. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/parecer/2-2014-2856937>
- Nikki Lutzke. (2019, April 1). Changing ClassDojo avatars [Video]. YouTube. <https://youtu.be/iObVHSI-dtA?si=D2oIrVFgZB4viWF->
- Otto, K., Kröhn, C., & Sabitzer, B. (2020). Immersion into the world of gaming: An approach of introducing gamification in an educational context. *Proceedings of the 12th International Conference on Computer Supported Education*, 2, 245-252. <https://doi.org/10.5220/0009343402450252>
- Pelling, N. (2011, August 9). *The (short) prehistory of gamification*. Nanodome. <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/>
- Prodromou, L. & Clandfield, L. (2007). *Dealing with difficulties*. DELTA Publishing.
- Queirós, R. & Pinto, M. (2022). *Gamificação aplicada às organizações e ao ensino*. FCA.
- Quintero, M. de la C. (2019). Improving behavior in the disruptive classroom. In P. Rebolledo & D. Bullock (Eds.), *Champion Teachers Mexico: Stories of exploratory action research* (pp. 39-489). British Council Mexico.

- Saleh, S. E. (2013). Understanding communicative competence. *University Bulletin*, 15(3), 101-110.
- Sanchez, E., Young, S., & Jouneau-Sion, C. (2017). Classcraft: From gamification to ludicization of classroom management. *Education and Information Technologies*, 22, 497-513. <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-016-9489-6>
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. Appleton-Century-Crofts.
- Zhang, S. & Hasim, Z. (2023). Gamification in EFL/ESL instruction: A systematic review of empirical research. *Frontiers in Psychology*, 13 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030790>

Anexos

Anexo 1 – Grelha de observação do projeto

Escola EB1 Fernão de Magalhães Turma 3º Ano letivo 2023/2024 Avaliação de Inglês

DISRUPTIVE BEHAVIOURS DATE:	NOISY ENTERING THE CLASSROOM	NOISY WHILE TEACHER SPEAKS	SPEAKING OVER OTHER SS	NOISY WHILE OTHER SS SPEAK	NOISY DURING SCHOOLWORK	NOISY LEAVING THE CLASSROOM	
S1							
S2							
S3							
S4							
S5							
S6							
S7							
S8							
S9							
S10							
S11							
S12							
S13							
S14							
S15							
S16							
S17							
S18							
S19							
S20							
S21							
S22							
S23							
LEGEND: ++ → FREQUENT + → OCCASIONAL 0 → NO OBSERVED DISRUPTIVE BEHAVIOUR NP → NOT PRESENT							

Anexo 2 – Questionário pré-projeto



Nome: _____ Turma: _____ 1º Período

AUTOAVALIAÇÃO

Comportamentos e atitudes nas aulas de Inglês

Assinala com **X** ou **✓** a opção que consideras que mais se adequa a ti.

	Frequentemente 	Às vezes 	Raramente 
Sou assíduo/a e pontual nas aulas de Inglês.			
Entro e saio das aulas de Inglês de forma ordenada.			
Trago o material necessário para as aulas de Inglês.			
Durante as aulas de Inglês, ponho o dedo no ar e espero a minha vez para falar.			
Evito criar ruído desnecessário durante as aulas de Inglês.			
Ouçoo com atenção as instruções da professora de Inglês.			
Quando a professora de Inglês me chama à atenção, paro imediatamente o que estou a fazer de errado.			
Se precisar de ir à casa de banho ou de beber água, apenas peço se for urgente e não conseguir esperar pelo fim da aula.			
Peço permissão se precisar de sair do lugar.			
Realizo as tarefas e exercícios propostos pela professora de Inglês, de forma empenhada e no tempo que me é dado.			
Faço os trabalhos de casa de Inglês.			
Respeito os meus colegas de turma.			
Respeito a professora de Inglês.			

Gostas das aulas de Inglês? Porquê?

Gostas de jogos? Que tipo de jogos? Porquê?

Achas que te daria mais motivação para cumprir as regras de sala de aula se elas fossem um jogo? E se tivessem prémios?

Algum comentário que gostasses de fazer?

Anexo 3 – Questionário pós-intervenção



Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa

Ano Letivo 2023/2024

Nome: _____ Turma: _____ 1º Período

AVALIAÇÃO DO JOGO “THE GAME OF RULES”

Comportamentos e atitudes nas aulas de Inglês

Assinala com ✓ a opção que consideras mais adequada.

- | | 😊 SIM | 😐 MAIS OU MENOS | 😞 NÃO |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Gostaste do jogo “The game of rules”? | ☐ | ☐ | ☐ |
| 2. O poster com as regras ajudou-te a lembrares-te das regras de sala de aula? | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3. Achas que o jogo te motivou a cumprir melhor as regras de sala de aula durante as aulas de Inglês? | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4. Achas que o jogo te motivou a entrar na aula de Inglês de forma mais ordenada? | ☐ | ☐ | ☐ |
| 5. Achas que o jogo te motivou a ouvir com mais atenção as instruções da professora? | ☐ | ☐ | ☐ |
| 6. O “pet” ajudou-te a lembrares-te de por o dedo no ar e a esperar pela tua vez de falar? | ☐ | ☐ | ☐ |
| 7. O jogo motivou-te a prestar atenção aos teus colegas quando eles estão a responder à professora de Inglês? | ☐ | ☐ | ☐ |
| 8. Achas que o jogo te motivou a manter o silêncio nos momentos de trabalho individual? | ☐ | ☐ | ☐ |
| 9. Achaste fácil seguir as regras? | ☐ | ☐ | ☐ |
| 10. Gostaste das recompensas do jogo? | ☐ | ☐ | ☐ |
| 11. Achas que o teu comportamento nas aulas de Inglês melhorou ao longo das três aulas do jogo? | ☐ | ☐ | ☐ |
| 12. No futuro, mesmo sem as recompensas, vais praticar sempre o teu melhor comportamento nas aulas de Inglês? | ☐ | ☐ | ☐ |

Tens alguma coisa que gostasses de dizer sobre este jogo? (Comentários, sugestões de regras ou de recompensas, sugestões de “pets”, etc.)

Thank you for participating. Happy Christmas!

Anexo 4 – Produtos das aulas (pré-projeto)

