

Catarina de Ávila Raposo Barbosa

***O USO DA GAMIFICAÇÃO EM SALA DE AULA COMO
ESTRATÉGIA DE MOTIVAÇÃO E MÉTODO DE AVALIAÇÃO DAS
APRENDIZAGENS***



Universidade do Algarve

Escola Superior de Educação e Comunicação

2023

Catarina de Ávila Raposo Barbosa

***O USO DA GAMIFICAÇÃO EM SALA DE AULA COMO
ESTRATÉGIA DE MOTIVAÇÃO E MÉTODO DE AVALIAÇÃO DAS
APRENDIZAGENS***

**Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de
Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do
Ensino Básico**

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Rosana Corga Fernandes Durão

Professora Doutora Carla Alexandra Lourenço Duarte Rocha Dionísio Gonçalves



Universidade do Algarve

Escola Superior de Educação e Comunicação

2023

***O USO DA GAMIFICAÇÃO EM SALA DE AULA COMO
ESTRATÉGIA DE MOTIVAÇÃO E MÉTODO DE AVALIAÇÃO DAS
APRENDIZAGENS***

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Copyright© Catarina de Ávila Raposo Barbosa, estudante da Universidade do Algarve. A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivo.

Agradecimentos

Aos meus familiares e amigos, mas, sobretudo, à minha Mãe, pelo seu apoio incondicional, por sempre me ter incentivado a seguir os meus sonhos, por ter sido o meu porto de abrigo, quando perdia o norte e o sul, por ajudar-me a lidar com as minhas frustrações e ensinar-me que a vida é feita de altos e baixos, e que é preciso lutar pelo que nos move, tendo sempre presente os valores da humildade e da sensatez. Hoje, perguntaste-me “*O que vais fazer hoje?*” e desta vez sou eu a responder-te convictamente “*Vou conquistar o mundo!*”, porque, graças a ti, vou conseguir ser o que sempre ambicionei ser profissionalmente.

À professora M.^a Manuel Patrício, por ter sido a minha principal mentora e ter desempenhado este papel com dedicação e amizade. Com ela, aprendi a não ter medo de arriscar e acreditar nas minhas capacidades enquanto futura professora. Ter o privilégio de trabalhar com esta professora enriqueceu o meu processo de aprendizagem.

À Professora Doutora Rosana Corga Fernandes Durão e à Professora Doutora Carla Alexandra Lourenço Duarte Rocha Dionísio Gonçalves, por terem sido as minhas orientadoras, pelas correções e pelos conhecimentos que me transmitiram, permitindo-me apresentar um melhor desempenho na realização deste trabalho. Bem como pelas aprendizagens, apoio e a ajuda no meu processo de formação ao longo do curso.

Às pessoas com quem convivi ao longo destes anos de curso, que me incentivaram e que certamente tiveram impacto na minha formação académica. E a todos os que participaram, direta ou indiretamente, nesta etapa da minha vida.

Resumo

A Gamificação é uma metodologia que aplica as mecânicas do jogo. No caso da educação, trata-se de uma estratégia educativa com o objetivo de envolver e motivar os/as alunos(as) a cumprir tarefas de forma dinâmica e apelativa. Esses elementos podem incluir pontos, níveis, recompensas, desafios e outros elementos de jogos que incentivam o comportamento desejado. A gamificação tem sido usada nas práticas educativas como uma ferramenta de aprendizagem, promovendo a motivação e o envolvimento dos/as alunos(as) nas atividades e tarefas de sala de aula. Permite aos/às alunos(as) aprenderem de forma mais envolvente e divertida, proporcionando emoções similares às que os/as adolescentes procuram nos jogos.

A abordagem a esta temática surgiu no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), no ano letivo 2022/2023, numa Escola EB 2/3 no concelho de Faro. O estudo concentrou-se numa turma do 5.º ano, com a participação de 19 alunos. Com o propósito de explorar as potencialidades do uso da gamificação como método de avaliação e de estratégia de motivação para as aprendizagens, o estudo pretende dar resposta às seguintes questões: (i) De que modo é que a utilização de elementos do jogo serão uma boa estratégia de motivação na sala de aula? e (ii) Em que medida os elementos de jogo serão um bom método de avaliação?

Este estudo de investigação-ação recorreu a uma metodologia qualitativa, com a recolha de dados baseada na observação direta e participante, o uso de questionários, a avaliação contínua das aprendizagens dos/as alunos(as) e uma entrevista semiestruturada à docente cooperante, que refletiu acerca das atividades desenvolvidas ao longo da prática pedagógica. Os resultados sugerem que o uso de estratégias de gamificação em contexto educativo é uma mais-valia, uma vez que envolve e motiva os/as alunos a realizarem atividades e tarefas de forma mais autónoma e responsável contribuindo para a autorregulação das suas aprendizagens.

Palavras-chaves: Estratégias de gamificação; Motivação; Avaliação; Aprendizagem.

Abstract

Gamification is a methodology that applies game mechanics. In the case of education, it is an educational strategy aimed at engaging and motivating students to complete tasks in a dynamic and appealing manner. These elements can include points, levels, rewards, challenges, and other game components that encourage the desired behaviour. Gamification has been used in educational practices as a learning tool, promoting motivation and involvement of students in classroom activities and tasks. It allows students to learn in a more engaging and enjoyable way, providing emotions similar to those that teenagers seek in games.

The approach to this topic emerged within the scope of Supervised Teaching Practice (PES) in the academic year 2022/2023, at an EB 2/3 School in the municipality of Faro. The study focused on a 5th-grade class, with the participation of 19 students. With the purpose of exploring the potential of using gamification as a method of assessment and motivation strategy for learning, the study aims to answer the following questions: (i) How will the use of game elements be a good motivation strategy in the classroom? and (ii) To what extent will game elements be a good assessment method?

This research-action study employed a qualitative methodology, with data collection based on direct and participant observation, the use of questionnaires, continuous assessment of student learning, and a semi-structured interview with the cooperating teacher who described the activities carried out throughout the pedagogical practice. The results suggest that using gamification strategies in an educational context is an added value, as it engages and motivates students to perform activities and tasks in a more autonomous and responsible manner, contributing to the self-regulation of their learning.

Keywords: Gamification strategies; Motivation; Assessment; Learning.

Índice

Agradecimentos	iv
Resumo	v
Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico e Concetual.....	4
1.1. Escola tradicional vs. Escola inovadora.....	4
1.2. A origem do termo "gamificação"	6
1.3. A gamificação na educação.....	8
1.4. O uso da gamificação em contexto de sala de aula.....	10
1.5. A importância da avaliação contínua	11
Capítulo II - Procedimentos Metodológicos	14
2.1 Contexto do Estudo.....	14
2.1.1. O Espaço e o Tempo.....	14
2.1.2. Os Participantes.....	15
2.2. Problemática, Questões e Objetivos de Estudos	15
2.3. Justificação das Opções Metodológicas	17
2.3.2. Investigação -Ação.....	18
2.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	20
2.4.1. Observação Participante	20
2.4.2. Inquérito por Questionário	21
2.4.3. Inquérito por Entrevista.....	22
Capítulo III- Intervenção Pedagógica.....	25
3.1. Aplicação de estratégias de gamificação nas práticas pedagógicas	25
3.2. Plano de Aulas que originaram os <i>Rankings Semanais</i>	26
3.2.1. <i>Atividade(s) Avaliadas no 1.º Ranking Semanal</i>	26
3.2.2. <i>Atividade(s) Avaliadas no 2.º Ranking Semanal</i>	32
3.2.3. <i>Atividade(s) Avaliadas no 3.º Ranking Semanal</i>	33

3.2.4. Atividade(s) Avaliadas no 4.º Ranking Semanal	38
3.2.5. Atividade(s) Avaliadas no 5.º Ranking Semanal	41
3.2.6. Atividade(s) Avaliadas no 6.º Ranking Semanal	44
Capítulo IV - Análise e Interpretação dos Resultados	48
4.1. Análise do Questionário Inicial ou Diagnóstico	48
4.2. Apresentação e Explicação dos Rankings.....	50
4.2.1. Explicação do 1.º Ranking Semanal.....	51
4.2.3. Explicação do 3.º Ranking Semanal.....	52
4.2.5. Explicação do 5.º Ranking Semanal.....	54
4.2.6. Explicação do 6.º Ranking Semanal.....	55
4.3. Análise do Questionário Final.....	56
4.5. Análise da Entrevista Semiestruturada à Docente Cooperante	58
Capítulo V- Discussão de Resultados e Conclusões	60
Considerações Finais	63
Referência Bibliográfica.....	65
Apêndices	68
Apêndice A - Declaração de consentimento	68
Apêndice B - Autorizações de participação investigação	68
Apêndice C - Questionário inicial	69
Apêndice D – Padlet da turma.....	69
Apêndice E – Questionário final.....	69
Anexos.....	70
Anexo I – Grelha de avaliação de leitura.....	70

Índice de Tabelas

Tabela 2.1. <i>Guião de Entrevista</i>	24
Tabela 4.1. <i>1.º Ranking Semanal</i>	51
Tabela 4.2. <i>2.º Ranking Semanal</i>	52
Tabela 4.3. <i>3.º Ranking Semanal</i>	52
Tabela 4.4. <i>4.º Ranking Semanal</i>	53
Tabela 4.5. <i>5.º Ranking Semanal</i>	54
Tabela 4.6. <i>6.º Ranking Semanal</i>	55

Índice de Figuras

Figura 3.1. <i>Ficha informativa sobre o texto de opinião</i>	27
Figura 3.2. <i>Planificação e produção do texto de opinião</i>	28
Figura 3.3. <i>Grelha de verificação do texto de opinião</i>	28
Figura 3.4. <i>Ficha de compreensão de leitura</i>	29
Figura 3.5. <i>Correção da ficha de compreensão de leitura</i>	29
Figura 3.6. <i>Lista de instituições solidárias</i>	30
Figura 3.7. <i>PowerPoint dos Advérbios</i>	30
Figura 3.8. <i>Ficha dos Advérbios</i>	32
Figura 3.9. <i>QR Code para Mentimeter</i>	34
Figura 3.10. <i>QR Code para Kahoot</i>	34
Figura 3.11. <i>Modelo de BI</i>	35
Figura 3.12. <i>Exemplo de BI</i>	35
Figura 3.13. <i>Exemplo de curiosidade</i>	35
Figura 3.14. <i>Jogo Classe de Palavras</i>	36
Figura 3.15. <i>Ficha das Classes de Palavras</i>	36
Figura 3.16. <i>Produção do texto informativo</i>	37
Figura 3.17. <i>Ficha Sujeito Simples</i>	40
Figura 3.18. <i>Ficha Sujeito Composto</i>	40
Figura 3.19. <i>Ficha Predicado</i>	40
Figura 3.20. <i>Ficha Complemento Direto</i>	40
Figura 3.21. <i>Ficha Complemento Indireto</i>	40
Figura 3.22. <i>Teatro de Fantoques</i>	41
Figura 3.23. <i>Ficha de Verificação de Leitura I</i>	42

Figura 3.24. <i>Ficha de Verificação de Leitura II</i>	43
Figura 3.25. <i>Ficha de Verificação de Leitura III</i>	44
Figura 3.26. <i>Planificação e Produção do Texto de Opinião</i>	46
Figura 3.27. <i>Exemplo de Planificação do Texto de Opinião</i>	47
Figura 3.28. <i>Exemplo de Textualização do Texto de Opinião</i>	47
Figura 3.29. <i>Verificação do Texto de Opinião</i>	47

Índice de Gráficos

Gráfico 4.1. <i>Gráfico questionário inicial 1.ª questão</i>	48
Gráfico 4.2. <i>Gráfico questionário inicial 2.ª questão</i>	49
Gráfico 4.3. <i>Gráfico questionário inicial 3.ª questão</i>	49
Gráfico 4.4. <i>Gráfico questionário inicial 4.ª questão</i>	50
Gráfico 4.5. <i>Gráfico questionário final 1.ª questão</i>	56
Gráfico 4.6. <i>Gráfico questionário final 2.ª questão</i>	56
Gráfico 4.7. <i>Gráfico questionário final 3.ª questão</i>	57
Gráfico 4.8. <i>Gráfico questionário final 4.ª questão</i>	57
Gráfico 4.9. <i>Gráfico questionário final 5.ª questão</i>	58

Introdução

Neste relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, propõe-se utilizar estratégias de gamificação como método de avaliação formativa nas práticas pedagógicas desenvolvidas semanalmente em contexto de sala de aula, com objetivo de motivar os/as alunos(as) no processo de aprendizagem.

Este relatório apresenta também o resultado da aplicação de estratégias gamificadas e avalia o desempenho motivacional dos/as alunos(as) no processo das aprendizagens, através da realização das tarefas desenvolvidas em sala de aula.

O motivo desta investigação partiu de um dos maiores problemas que o ensino enfrenta nos dias de hoje: o desinteresse dos/as estudantes pela escola. A escola passou a ser vista como um espaço onde são transmitidos conceitos que têm pouca ou nenhuma aplicação na vida quotidiana, especialmente num mundo cada vez mais virtual, onde os(as) adolescentes têm acesso a toda a informação com apenas um clique, como é referido em Neves (2022). Esta situação levou à desvalorização da educação formal e, consequentemente, à falta de motivação.

Para enfrentar este problema comum nos dias de hoje, é necessário desconstruir a imagem da escola como uma mera fonte de conteúdos, conhecimentos e conceitos estanques desatualizados e encontrar soluções. Estas soluções passam por metodologias ativas de aprendizagem que permitam aos/às alunos(as) assumir um papel de protagonistas no seu próprio processo de conhecimento, através de um ambiente de aprendizagem mais envolvente e personalizado, tal como é mencionado em Britto (2022). O objetivo é que os estudantes recuperem o interesse pela aprendizagem, se desenvolvam e sintam que são parte integrante da comunidade.

Face a esta problemática, surgiu a ideia, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), de utilizar estratégias de gamificação como forma de motivação para as aprendizagens e para a realização de tarefas, através da avaliação formativa e contínua. Todas as tarefas desenvolvidas em sala de aula passaram a ser consideradas elementos de jogo, ou seja, todas as atividades realizadas no âmbito desta investigação foram pontuadas, e os/as alunos(as) avaliados semanalmente ao longo de três meses. Os/as alunos(as) com uma pontuação mais elevada foram recompensados na semana

seguinte. É de salientar que todas as semanas os critérios ou competências a avaliar foram diferentes, o que permitiu que todos(as) os/as estudantes tivessem acesso às recompensas de acordo com as suas motivações.

Este estudo, com características de investigação-ação e de natureza qualitativa, teve a participação de 19 alunos(as) de uma turma do 5º ano de uma escola do concelho de Faro, no âmbito da disciplina de Português. A recolha de dados teve por base as seguintes técnicas e instrumentos: observação direta e participante; inquérito por questionário inicial como diagnóstico, e questionário final baseado nas opiniões dos/as alunos(as) em relação ao ensino com uso de estratégias gamificadas; grelhas de pontuação como forma de avaliar o progresso e o trabalho desenvolvido pelos(as) alunos(as) semanalmente; e inquérito por entrevista semiestruturada referente à opinião da docente cooperante sobre as práticas pedagógicas implementadas com uso da gamificação. Como pressuposto principal, pretendeu-se dar resposta às seguintes questões: (i) De que modo é que a utilização de elementos do jogo será uma boa estratégia de motivação na sala de aula? e (ii) Em que medida os elementos de jogo serão um bom método de avaliação? Desta forma, pretendeu-se explorar as potencialidades do uso da gamificação como método de avaliação e estratégia de motivação para as aprendizagens.

Arriscando afirmar que as aplicações de estratégias com elementos de jogo nas práticas pedagógicas em contexto de sala de aula podem ajudar os/as alunos(as) de forma positiva no seu processo de aprendizagem, tal como defendem Buckley et al. (2016) e Sailer et al. (2017), porque eles sentem-se mais motivados ao aprenderem de uma forma mais interativa e dinâmica. Ganham entusiasmo pelos estudos refletindo-se consequentemente no seu desenvolvimento e sucesso académico.

Por fim, com o propósito de realizar esta pesquisa, foram estabelecidos vários elementos cruciais para a sua estruturação. O presente relatório está organizado de acordo com uma estrutura sólida e cuidadosamente delineada que se encontra dividida da seguinte forma: O primeiro capítulo, intitulado "Enquadramento Teórico e Concetual" dedica-se à exploração das bases teóricas essenciais para compreender o tema em questão. Neste capítulo, abordaremos a literatura relevante, destacando conceitos-chave e debates fundamentais, enfatizando a diferença entre escola tradicional vs. escola inovadora; a origem do termo da "gamificação"; o uso da gamificação em contexto de sala de aula e a importância da avaliação contínua. O segundo capítulo, intitulado "Procedimentos Metodológicos", descreve em detalhe os métodos e técnicas utilizados para recolher e

analisar os dados. Nele, explicaremos as escolhas metodológicas, os procedimentos de recolha de dados, bem como a amostra e os instrumentos de pesquisa utilizados. O terceiro capítulo, “Intervenção pedagógica”, divide-se em dois subtópicos: primeiro a aplicação de estratégias de gamificação nas práticas pedagógicas e, posteriormente, o plano de aulas que deu origem aos *rankings*. O quarto capítulo, "Análise e Interpretação dos Resultados," apresentará os dados recolhidos e fornecerá uma análise cuidadosa dos mesmos, incluindo a análise do questionário inicial, a apresentação e explicação dos *rankings*, a análise do questionário final e, por fim, a análise da entrevista semiestruturada com a docente cooperante. Por fim, no quinto e último capítulo, "Discussão de Resultados e Conclusões", resumiremos as principais conclusões da investigação e destacaremos as implicações práticas e sugestões para futuras investigações. Esta estrutura proporcionará uma visão clara e organizada do estudo, permitindo ao leitor acompanhar o desenvolvimento do trabalho de forma lógica e coerente.

Capítulo I - Enquadramento Teórico e Concetual

1.1. Escola tradicional vs. Escola inovadora

O ensino tradicional foi concebido com o objetivo de universalizar o conhecimento entre a população. Neste sentido, a escola tradicional é caracterizada por ser uma instituição na qual o professor desempenha um papel central, de autoridade e de fonte de conhecimento, enquanto os alunos têm o mero papel de ouvintes. Trata-se, portanto, de um momento de partilha de conhecimentos, em que os alunos estão sentados a ouvir o professor a debitar matéria. No blog de autoria de Britto (2022, para.8) podemos identificar algumas das principais características da escola tradicional:

- Os alunos costumam trabalhar sozinhos;
- O currículo é apresentado com ênfase nas habilidades básicas;
- A adesão rigorosa ao currículo fixo é altamente valorizada;
- Todos os conteúdos lecionados dependem muito de livros didáticos;
- Os alunos obtêm as informações que são oferecidas pelos professores como certas;
- Os professores procuram a resposta correta para validar a aprendizagem do aluno;
- A avaliação da aprendizagem dos alunos é vista de forma separada do ensino e ocorre quase inteiramente através de testes;
- Os professores usam apenas o quadro para escrever e para que os alunos possam copiar.

Neste sentido, Britto (2022) afirma que a escola tradicional foi desenvolvida no século XIX com intuito massificador, apresentando uma estrutura mais rígida e pouco aberta à inovação devido aos interesses governamentais defendidos na época. Com o passar do tempo, este modelo de ensino tem sido alvo de críticas por parte dos profissionais de educação, uma vez que, num mundo em constante evolução, é impensável mantermos um sistema de ensino que remonta ao passado, sendo completamente desatualizado. Trata-se de um tipo de ensino que já não corresponde às necessidades das crianças, adolescentes e jovens de hoje em dia. Neste sentido, é crucial modificar este método pouco atrativo das escolas, uma vez que não beneficia os/as

alunos(as). Como mencionado numa publicação do jornal Público, "mudam-se os tempos, mudam-se os métodos de ensino". Esta ideia assenta na constatação de que: “uma sociedade em que a tecnologia ganha cada vez mais destaque, também o mercado de trabalho se transforma. As competências pretendidas já não são as de outrora, e as *skills* dos candidatos vão além das designadas para a profissão.” (Público, s.d., para.1)

Com este testemunho, conclui-se que nas escolas portuguesas ainda é um método muito recorrente há vários anos, no qual o ensino é centrado no professor, na teoria e na memorização. No entanto, este tipo de ensino não desenvolve as competências necessárias para futuro profissional dos jovens. Outro argumento de extrema importância, apresentado neste artigo relata que:

Numa altura em que as crianças parecem ter nascido a saber mexer num *smartphone* ou *tablet*, equipado com ferramentas digitais que tiram partido da Inteligência Artificial que parecem armazenar todo o conhecimento, é preciso inovar na escola. Cativar com novas formas de aprendizagem, novos métodos de ensino que lhe sejam mais estimulantes e que, ao mesmo tempo, desenvolvam capacidades procuradas pelo mercado de trabalho. (Público, s.d., para.3)

A partir desta citação, definimos a escola inovadora como uma instituição que adota novos mecanismos de aprendizagem, não se limitando apenas à capacidade de memorização ou o nível de raciocínio lógico do aluno. Em vez disso, foca-se no desenvolvimento do conhecimento por meio da interação do aluno com o ambiente em que vive. É importante notar que:

Em virtude da era digital, há um novo perfil de aluno que se difere consideravelmente do aluno do século passado — o hiperconetado, ele consome um número elevado de informação, anseia por autonomia e está preparado para expressar a sua opinião. (Neves, 2022, para.2)

O ensino tradicional vai contra as expectativas do perfil deste novo(a) aluno(a), pois as aulas convencionais já não o cativa, nem lhe proporciona a preparação necessária para a vida e para o mercado profissional. Isso leva ao desinteresse e à desmotivação da escola. Neste sentido, é crucial desenvolver novas metodologias e criar uma escola inovadora capaz de cultivar competências relacionadas com a criatividade, a resolução de problemas e a autorregulação. De acordo com Britto (2022, para.10), esta nova escola apresenta as seguintes características:

- As perguntas dos alunos são altamente valorizadas;
- Os materiais incluem fontes primárias e manipulativas;
- Os professores usam diferentes tipos de recursos para apresentar os materiais;
- Os professores procuram os pontos de vista dos alunos, a fim de perceber as concepções atuais dos estudantes para uso em aulas futuras;
- A avaliação da aprendizagem dos alunos é entrelaçada com o ensino e ocorre através de observações dos professores durante as aulas, trabalhos e exposições;
- Os alunos trabalham principalmente em equipas ou grupos;
- Os alunos aprendem a resolver problemas sozinhos.

Neste contexto, estamos perante um tipo de ensino que torna os/as seus/suas alunos(as) como protagonistas das suas próprias aprendizagens, transformando o/a professor(a) numa ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem. De uma forma geral, pode-se dizer que: “a escola inovadora tem a missão de desenvolver as habilidades essenciais para os novos e futuros profissionais que serão os responsáveis pela evolução de indústrias, tecnologias, agricultura, comunicação, meio ambiente e da própria educação.” (SAE Digital, s.d., para.41).

Para que o/a aluno(a) seja o agente de construção do conhecimento, é preciso recorrer às chamadas metodologias ativas de aprendizagem, que são práticas inovadoras cada vez mais valorizadas e estimuladas no meio educativo. Alguns exemplos destas práticas ativas que contribuem para o ensino inovador incluem a gamificação; a sala de aula invertida; o trabalho por rotação de estações (Bacich et al., 2015); os trabalhos de grupo ou em equipa; entre outros.

1.2. A origem do termo "gamificação"

A origem do termo "*gamificação*" surgiu no início dos anos 2000, e a sua popularização deveu-se à utilização frequente do termo por vários autores em artigos e palestras. Embora não haja um consenso sobre quem foi o primeiro a cunhar o termo, existem algumas referências bibliográficas relevantes que contribuíram para sua divulgação.

Com base no artigo de autoria Araújo e Carvalho (2018), publicado na Revista Observatório, e no documento “*Gamificación en el aula*”, do Servicio de Innovación Educativa (2020), que contextualizam e abordam o termo e a origem da “*gamificação*”. Um dos primeiros autores a utilizar o termo gamificação foi Nick Pelling, que em março de 2003, abordou a ideia de aplicar elementos de jogos em contextos não relacionados com os jogos, ou seja, utilizar os constituintes do jogo noutras áreas, como nos negócios e na educação. No entanto, é importante destacar que Pelling não forneceu uma definição formal do termo gamificação (Unknown, 2014, para.3).

Em 2010, o investigador e designer de jogos Jesse Schell popularizou o conceito de gamificação numa palestra TED intitulada "When Games Invade Real Life". Schell (2010) divulgou a ideia de aplicar mecânicas de jogos para criar dinâmicas que motivassem as pessoas a adotar os comportamentos desejados nas mais diversas áreas, como na educação, saúde e trabalho. Ele afirmou que o processo de criação de um jogo vai para além da programação de um código, pois trata-se de um sistema complexo de ações destinado a suscitar emoções ao jogador (Araújo & Carvalho 2018, p.7). Embora Schell não tenha usado explicitamente o termo gamificação, as suas ideias contribuíram significativamente para divulgação e adoção do termo gamificação.

Outra figura importante na popularização do termo foi o pesquisador e escritor britânico Karl Kapp, com o livro "The Gamification of Learning and Instruction", publicado em 2012. Kapp explorou o conceito de gamificação aplicado à educação, fornecendo uma definição abrangente de gamificação e apresentando estudos de caso e estratégias práticas para incorporar elementos de jogos no design de cursos e programas de aprendizagem (Kapp, 2012).

Estes autores desempenharam papéis importantes na introdução e no estabelecimento do termo de gamificação. Desde então, o conceito ganhou uma ampla aceitação e aplicação em diversas áreas. Destacam-se algumas definições dos pioneiros no campo da gamificação, presentes no documento Servicio de Innovación Educativa (2020, p.4, tradução própria¹):

- O uso de elementos de jogos e técnicas de design de jogos em contextos que não são de jogos (Deterding, 2011).

¹No original: “O trecho é em espanhol”.

- A utilização de elementos de sistemas de jogos para fins comerciais, sendo usado para criar experiências que usam o poder dos videogames em campos como saúde, finanças, governo ou educação (Zichermann, 2011).
- Trata-se de utilizar a mecânica do jogo e as suas estratégias para envolver as pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas (Kapp,2012).
- A gamificação tenta alcançar o compromisso com uma organização, uma causa ou a motivação para realizar uma determinada ação, permitindo a experimentação sem medo de errar (Werbach & Hunter, 2013).

De acordo com Servicio de Innovación Educativa (2020, tradução própria²), com base nas definições anteriores, podemos entender que o papel da gamificação na educação como:

o uso de certas características ou elementos específicos dos jogos para colocá-los em prática num ambiente educacional, com o objetivo de alcançar maior envolvimento na realização de objetivos, permitindo brincadeiras e erros, ao mesmo tempo em que motiva a mudança dos(as) alunos(as) (atitude, conceitual, desenvolvimento de novas habilidades, etc.). (p.4)

Portanto, pode-se afirmar que a gamificação é uma experiência de aprendizagem que desenvolve diversas habilidades e envolve mecânicas específicas dos jogos, que incentivam e motivam na realização de tarefas que percebidas como objetivos a serem alcançados.

1.3. A gamificação na educação

Na educação, a gamificação é utilizada para tornar a aprendizagem mais divertida e envolvente, incentivando os alunos por meio de recompensas e desafios. A proposta da gamificação na educação, segundo Teixeira (2018), é:

tornar a aprendizagem mais dinâmica, rápida e fácil para o aluno. Isso porque os conteúdos apenas teóricos não captam a sua atenção e, muitas vezes, a retenção

² No original: “O trecho é em espanhol”.

desse material é baixa. Com os jogos na educação, a ideia é não só despertar maior envolvimento, mas também melhorar a qualidade do ensino. (para.4)

A gamificação continua a evoluir e a expandir-se por diversas áreas, especialmente na educação. Atualmente, os jogos são encarados como recursos que estimulam o contacto visual e intelectual com diferentes assuntos, facilitando o processo de aprendizagem e estimulando diversas competências, como autonomia, memória e concentração.

A utilização de estratégias de gamificação em sala de aula é vista como uma mais-valia e contribui significativamente para abordar a problemática em estudo referente ao desinteresse dos adolescentes pela escola. O seu objetivo principal é motivar os/as alunos(as), criando um ambiente de aprendizagem mais envolvente e individualizado, o que permite que recuperem o interesse pelas aprendizagens. Além disso, para o professor, a adoção deste tipo de estratégia permite identificar as principais dificuldades e oferecer uma resposta imediata às necessidades dos/as alunos(as).

Segundo Prensky (2013), a gamificação é uma estratégia eficaz para motivar os alunos e tornar a aprendizagem mais significativa. Ao incorporar elementos de jogo, através de recompensas e *feedback*, os professores podem criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e envolvente, o que pode aumentar a motivação e a retenção de informação.

Vários autores defendem que a utilização de estratégias de gamificação em contexto de sala de aula é uma mais-valia. Para Sailer et al. (2017), a gamificação pode melhorar significativamente o desempenho dos alunos e aumentar a motivação para aprender. Ao incorporar elementos de jogos, como desafios, recompensas e *rankings*, os alunos podem sentir-se mais motivados a envolver-se nas tarefas e a esforçarem-se para alcançar objetivos específicos.

Reforçando esta ideia, segundo o ponto de vista de Buckley et al. (2016), a gamificação pode auxiliar os alunos a desenvolver habilidades essenciais, como resolução de problemas, pensamento crítico e colaboração. Ao criar jogos educacionais que incentivam os alunos a resolver problemas e a trabalhar em conjunto, os professores podem prepará-los para o sucesso académico e profissional.

1.4. O uso da gamificação em contexto de sala de aula

É fundamental compreender as potencialidades do uso de estratégias de gamificação em contexto de sala de aula, conforme exposto por Barreto et al. (2020) ao longo do seu artigo sobre o ensino e aprendizagem da disciplina de História. Eles destacam as seguintes noções:

- (i) A gamificação tem o potencial de transformar o processo de ensino e aprendizagem em algo mais interativo, dinâmico e motivador.
- (ii) A gamificação oferece uma abordagem mais atrativa e interativa para o ensino, tornando o processo de aprendizagem mais estimulante e envolvente para os alunos.
- (iii) Os jogos educacionais podem ser usados como uma ferramenta para transmitir conteúdos, promovendo o envolvimento e o interesse dos alunos no assunto.
- (iv) A gamificação pode ser usada para criar uma experiência de aprendizagem imersiva e envolvente, o que pode levar a uma melhor retenção de informações pelos alunos.
- (v) Os jogos educacionais são uma maneira eficaz de envolver os alunos em atividades de aprendizagem mais práticas e envolventes, permitindo que eles experimentem situações históricas de uma maneira mais dinâmica e interativa.
- (vi) A gamificação oferece uma abordagem mais inclusiva para o ensino, permitindo que alunos com diferentes habilidades e estilos de aprendizagem possam participar e aprender de maneira eficaz.

De um modo geral, a gamificação tem vindo a ser vista como uma forma eficaz de envolver e motivar os/as alunos(as), transformando tarefas monótonas e aborrecidas em algo mais interessante e desafiador. No entanto, apesar dos benefícios significativos que a gamificação pode trazer para a educação, também existem algumas desvantagens que devem ser consideradas.

Vários autores discutiram as desvantagens da gamificação em contexto educativo. Por exemplo, Kapp (2012) destaca que a gamificação mal aplicada pode resultar em aprendizagens superficiais, uma vez que a dependência excessiva de recompensas pode desviar o foco do objetivo das aprendizagens. Se os jogos ou desafios se tornarem

excessivamente complexos ou competitivos, os alunos podem concentrar-se mais na competição e nas estratégias para vencer, em vez de se concentrarem nos conhecimentos e conceitos que devem adquirir.

O mesmo ator, Kapp (2012), aponta também como desvantagem o facto de a gamificação poder resultar em discrepâncias no desempenho dos/as alunos(as), uma vez que alguns podem envolver-se mais com os jogos e, conseqüentemente, obter melhores resultados do que outros que podem sentir-se desmotivados. Isso pode acentuar as desigualdades existentes na sala de aula e criar lacunas de aprendizagem entre os/as alunos(as).

É importante salientar que estas desvantagens não são inerentes à gamificação em si, mas sim, resultado de uma aplicação inadequada em relação aos objetivos educacionais. Ao projetar e implementar estratégias de gamificação, é essencial considerar estas desvantagens e evitar as suas armadilhas, garantindo que o foco principal permanece na aprendizagem significativa e no desenvolvimento dos(as) alunos(as).

1.5 A importância da avaliação contínua

A avaliação contínua é caracterizada por ser uma avaliação recorrente e representa um processo constante de observação e interação entre o professor e o aluno. Este tipo de avaliação está relacionado com a frequência das avaliações, mas não se baseia apenas nisso; é, portanto, uma avaliação orientada para aprendizagem (Sá, s.d., p.5). Ou seja, o professor observa o aluno para identificar as dificuldades que este possa estar a enfrentar, a fim de agir em prol da superação dessas dificuldades e auxiliar no processo de aprendizagem. Por exemplo, se o/a professor/a perceber que um ou mais dos seus/suas alunos(as) não estão a adquirir os conhecimentos de forma adequada, então deve tomar medidas e pensar em como pode ajudar os/as alunos(as) a superar suas dificuldades (Mendes, 2011, p. 27).

Neste sentido, “a avaliação deve permitir ao aluno ser um elemento ativo, reflexivo e responsável pela sua aprendizagem e ao professor providenciar meios e oportunidades facilitadoras dessa aprendizagem.” (Conselho Pedagógico da Escola Básica e Secundária de Vila Franca do Campo, s.d., p.1). De acordo com Duarte (2014) a avaliação,

necessita ser considerada como algo que ultrapassa de longe o ato de classificar. Tem de ser um processo dinâmico, contínuo e sistemático que acompanha o desenrolar do ato educativo de modo a permitir o seu constante desenvolvimento, permitindo ao estudante atingir os seus objetivos e construir a sua aprendizagem. (p.4)

Com base nas definições apresentadas, é possível compreender a importância da avaliação no processo das aprendizagens. A avaliação contínua não se limita a avaliar só os alunos, mas também envolve a avaliação do trabalho do professor, tornando-se assim um processo de autoavaliação para o docente. Portanto, a avaliação está sempre presente na sala de aula, fazendo parte da rotina escolar. É da total responsabilidade do professor aperfeiçoar as suas técnicas de avaliação. Neste sentido, a avaliação contínua admite um conjunto de características que, segundo Sá (s.d., p. 5), potencializam as aprendizagens, uma vez que:

- Encoraja a aprendizagem;
- Suporta a aprendizagem;
- Desenvolve a autonomia na aprendizagem;
- Responsabiliza o aluno pela sua própria aprendizagem;
- Dá indicações aos docentes de como ajustar o seu ensino;
- Transmite *FEEDBACK* eficaz.

De acordo com Mendes (2011), a prática da avaliação no contexto escolar deve ter um carácter pedagógico, com o objetivo de fornecer *feedback* tanto ao professor quanto aos alunos, no processo de aprendizagem. O potencial da avaliação reside no facto de permitir que o/a aluno(a) esteja ciente e possa adquirir conhecimento sobre os seus progressos e dificuldades. Neste sentido, “o *feedback* é uma das técnicas que mais diretamente influencia os resultados dos alunos”, conforme referido por John Hattie (2008) e citado por Sá (s.d, p.7), que define o *feedback* eficaz como aquele que:

- Indica claramente o que vai ser avaliado;
- Deixa transparente qual a norma de referência;
- Fornece, claramente, a apreciação do trabalho dos alunos;
- Dá indicações claras ao aluno sobre o que ele precisa de fazer para melhorar a sua aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que na avaliação contínua, parte da avaliação frequente e orientada para a aprendizagem como refere (Sá, s.d, p.8), o *feedback* eficaz “é específico no comportamento ou comportamentos, indica claramente o que manter e o que melhorar e promove a melhoria dos comportamentos”. Este tipo de *feedback* auxilia os/as alunos(as) a regular as suas aprendizagens e aos docentes a ajustar a sua forma de ensinar de acordo com as dificuldades dos/as alunos(as). É através do *feedback* que ocorre uma reflexão sobre o que aconteceu, permitindo perceber se é necessário fazer correções ou manter algo.

Capítulo II - Procedimentos Metodológicos

2.1 Contexto do Estudo

2.1.1. O Espaço e o Tempo

A investigação decorreu no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), no ano letivo 2022/2023, numa Escola EB 2,3, no concelho de Faro, entre o período de março a maio.

A escola é composta por três blocos destinados a salas de aula de acordo com os diferentes níveis de ensino. Além disso, possui um bloco administrativo que abriga a sala de professores, a secretaria, o posto médico, o gabinete do psicólogo e a biblioteca. No espaço exterior, encontram-se áreas como o recreio, o refeitório, o ginásio, o campo de jogos e um campo de futebol.

A sala de aula encontra-se organizada em três filas na horizontal, onde todos os/as alunos(as) ficam de frente para o quadro e para a secretária do professor. Em cada fila há mais ou menos cinco secretárias. Na sala existem secretárias que comportam dois alunos(as) e secretárias para um(a) aluno(a), sendo que as secretárias para um(a) aluno(a), localizadas à frente do quadro, são designadas para alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e/ou concentração.

De acordo com o regulamento interno da instituição (2023/2027), a avaliação do Ensino Básico incide sobre as aprendizagens dos alunos, conforme descrito nos documentos das Aprendizagens Essenciais de cada nível educativo e disciplina, que constituem uma orientação curricular base. Além disso, a avaliação é realizada de forma contínua e sistemática, e os resultados obtidos permitem uma revisão do processo de ensino e de aprendizagem. O seu propósito é compreender os conteúdos adquiridos pelos(as) alunos(as), assim como as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017).

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento, ao qual pertence a Escola EB 2, 3 do concelho de Faro, onde este estudo foi conduzido, a escola possui um histórico de

inovação e integrou o grupo de escolas piloto do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular no ano letivo de 2017/2018. As principais medidas implementadas incluem uma aposta no trabalho interdisciplinar baseado em trabalho de projeto, na articulação disciplinar, na ligação às questões da sociedade contemporânea e nas dinâmicas de avaliação das aprendizagens centradas na diversificação dos instrumentos utilizados.

2.1.2. Os Participantes

Para a realização deste estudo, foi selecionada uma turma de 5.º ano, constituída por 23 alunos(as). De acordo com os procedimentos éticos, foi solicitada uma declaração de consentimento informado para a participação de menores em estudos de investigação, nomeadamente no que diz respeito à utilização de estratégias de gamificação como meio de aprendizagem e avaliação (Apêndice A). Assim, apenas 19 alunos(as) foram autorizados a participar no estudo (Apêndice B). Neste sentido, os participantes do estudo são 19 alunos(as) de uma turma do 5.º ano do 2.º CEB, de uma Escola EB 2,3 do concelho de Faro. Além disso, a professora cooperante da turma também participou neste estudo.

No grupo de participantes deste estudo existem três casos de alunos(as) com medidas universais, um caso com acomodações curriculares e intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos, e os outros dois casos com acomodações curriculares e intervenção e enriquecimento curricular.

Para proteger a privacidade de todas as crianças que participaram no estudo, elas foram identificadas por números e, posteriormente, por “nicknames”. Esta medida foi tomada em conformidade com a premissa de que “as identidades dos sujeitos devem ser protegidas (...) [e] os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 77).

2.2. Problemática, Questões e Objetivos de Estudos

O motivo subjacente a esta investigação baseia-se num dos maiores desafios enfrentados pelo ensino nos dias de hoje: o crescente desinteresse e desmotivação dos(as) estudantes em relação à escola. A escola passou a ser vista como um espaço onde se

transmitem conceitos que, muitas vezes, parecem ter pouca relevância para a vida cotidiana. Além disso, o mundo contemporâneo está cada vez mais virtual.

Para abordar este problema que a educação atualmente enfrenta, torna-se imperativo desconstruir a ideia de que a escola é apenas uma fonte de conteúdos, conhecimentos e de conceitos estanques e desatualizados. É necessário encontrar soluções que passem pela implementação de metodologias ativas de aprendizagem. Estas abordagens visam envolver aos/as alunos(as) de forma mais ativa no seu próprio processo de aprendizagem, proporcionando um ambiente de ensino mais cativante e personalizado. O objetivo é que os/as estudantes voltem a sentir interesse e motivação pela aprendizagem.

Face a esta problemática, surgiu a necessidade de intervir em prol da motivação dos(as) alunos(as), através da utilização de metodologias ativas de aprendizagem. As estratégias inovadoras aplicadas na prática pedagógica incluíram o trabalho em equipa ou em grupo, o trabalho baseado na articulação disciplinar e a ligação às questões da sociedade, o trabalho por rotação de estação e a sala de aula invertida. Contudo, essas práticas pedagógicas tiveram por base uma avaliação contínua e formativa, sobre a forma de *rankings* utilizando os princípios da gamificação.

Ao aplicar a avaliação através dos princípios da gamificação, pretendeu-se explorar as potencialidades do uso da gamificação como método de avaliação e de estratégia de motivação para as aprendizagens. Deste modo, o estudo visa responder às seguintes questões: (i) De que modo a utilização de elementos do jogo será uma boa estratégia de motivação na sala de aula? e (ii) Em que medida os elementos de jogo serão um bom método de avaliação?

O presente estudo tem como objetivo principal utilizar estratégias de gamificação como forma de motivação das aprendizagens e da realização de tarefas, através da avaliação formativa e contínua. Todo o trabalho desenvolvido em sala de aula teve como base um sistema de pontuação, e os/as alunos(as) com maior pontuação foram recompensados(as). Salienta-se que a avaliação ocorreu de forma semanal e variada, de acordo com as competências a serem avaliadas, para que todos os/as alunos(as) tivessem as mesmas oportunidades de serem recompensados(as), dependendo do seu esforço e motivação.

2.3. Justificação das Opções Metodológicas

2.3.1. Abordagem Qualitativa

O método de investigação utilizado neste estudo tem um cariz qualitativo, tendo em conta os objetivos propostos. Este paradigma qualitativo procura conhecer e valorizar a perspetiva dos sujeitos sobre as questões previamente definidas (Bogdan & Biklen, 1994). Apesar da utilização de uma abordagem de cariz qualitativo, neste estudo serão também empregues recursos quantitativos, como gráficos e tabelas, para facilitar a apresentação, análise e interpretação dos dados.

É possível encontrar estudos que integram vertentes qualitativas e quantitativas. Contudo, tal como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 63), “ainda que seja possível, e em alguns casos desejável, utilizar as duas abordagens em conjunto”, pode comprometer o estudo, “pois corre-se o risco de não se conseguir preencher os requisitos de qualidade de nenhuma das duas abordagens, considerando que se baseiam em pressupostos diferentes” (Dionísio Gonçalves, 2016, p. 113).

Segundo Ribeiro (2008), os métodos qualitativos caracterizam-se por recorrer às palavras para descrever o que se observa em contextos naturais, em vez de organizar os dados em quantidades ou em números, como é o caso da investigação quantitativa. A palavra “qualitativa” salienta os processos e os significados que não são capturados rigorosamente em termos de quantidade, intensidade ou frequência. Denzin e Lincoln (1994) referem que a investigação qualitativa salienta a construção social da realidade, as relações íntimas entre o investigador e o que está a ser estudado, bem como os constrangimentos sociais que dão forma à inquirição, enquanto os estudos quantitativos se concentram na medição e na análise de relações causais entre variáveis (e não nos processos). De acordo com Colás (1998), as diferentes fases do processo de investigação qualitativa não se desencadeiam de forma linear, mas interactivamente.

Denzin e Lincoln (1994) enumeram algumas características das abordagens qualitativas: (i) pode-se chegar mais perto da perspetiva do indivíduo por via da observação e da entrevista detalhada; (ii) os investigadores que recorrem a esta perspetiva estão empenhados em aspetos individualizados, ideográficos, centrados no caso em estudo, envolvendo e incluindo o mundo social; (iii) valorizam descrições detalhadas do mundo social; (iv) assumem que a realidade nunca pode ser totalmente compreendida,

que a investigação só permite uma aproximação a essa realidade e, por isso, recorrem a múltiplos métodos para apanhar o máximo possível dessa realidade; (v) defendem que há múltiplas e variadas histórias do mundo social, adotando uma perspetiva crítica às investigações parcelares que calam perspetivas alternativas.

De acordo com Aires (2011, p.17), “o investigador confronta-se com o desafio de se situar historicamente, de saber gerir a diversidade e o conflito que esta nova perspetiva lhe cria e de a adotar como ponto de partida do seu projeto”. Esta abordagem caracteriza-se por “preocupar-se mais com processo do que simplesmente com os resultados ou produtos; o investigador tende a analisar os seus dados de forma indutiva, não recolhendo dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente”. Em vez disso, “as abstrações são construídas à medida que os dados particulares recolhidos se vão agrupando” (Dionísio Gonçalves, 2016, pp.115-116).

2.3.2. Investigação -Ação

O presente estudo também exhibe características de uma Investigação-Ação, uma vez que “é uma forma (...) que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (Tripp, 2005, p.447). Segundo Barbier (1985, p. 38), a investigação-ação tem a sua “origem como pesquisa psicológica de campo, e tem como objetivo uma mudança de ordem psicossocial”. Para Fonseca (2012, pp.21-22), “a Investigação–Ação (...) é um processo contínuo da ação reflexiva ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes em que todos participam, investigando as suas próprias práticas sociais a fim de conhecê-las e melhorá-las.”

A mesma autora, Fonseca (2012, p.19-20), destaca algumas características adicionais da Investigação-Ação, recorrendo a outros autores, referindo que esta pode ser:

- *Participativa e colaborativa*, no sentido em que práticos e investigadores trabalham em conjunto na concretização de um projeto;
- *Situacional*, pois preocupa-se com o diagnóstico de um problema num contexto específico e tenta resolvê-lo nesse mesmo contexto;
- *Cíclica*, uma vez que a investigação envolve um conjunto de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte;

- *Auto-avaliativa*, uma vez que as modificações são continuamente avaliadas e monitorizadas, numa perspetiva de flexibilidade e adaptabilidade, com vista a produzir novos conhecimentos e a alterar a prática.

Contudo, Fonseca (2012, p. 19) salienta que umas das características mais marcantes da Investigação- Ação é o facto de “se tratar de uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática para aperfeiçoar e resolver os problemas sociais”, corroborando a perspetiva de Tripp (2005).

Coutinho et al. (2009) explicam de forma mais detalhada o conceito de Investigação-Ação, referindo que os sujeitos partem com uma preocupação inicial ou uma ideia geral de que há uma necessidade de mudança ou melhoria de uma realidade. Em seguida, é necessário planificar, agir, observar e refletir para dar conta do seguimento da mudança e das melhorias produzidas.

Remetendo ao caso em estudo, referente a uma problemática social envolvendo o desinteresse dos(as) estudantes pela escola, devido à crescente dependência das novas tecnologias, da inovação e à evolução da sociedade, a população jovem adotou um estilo de vida diferente, com novas necessidades e interesses. Por este motivo, não se pode descurar da importância do setor da educação que tem como função principal preparar os jovens para o futuro. Consequentemente, é fundamental que a escola adote estratégias inovadoras e eficazes de modo a atuar e a dar resposta às necessidades dos/as jovens. Diante dessa problemática, pretendeu-se utilizar estratégias de gamificação, como forma de motivação das aprendizagens e realização de tarefas, através da avaliação formativa e contínua, tentando dar resposta às questões da investigação.

Em suma, para Coutinho et al. (2009, p.360), a investigação-ação é uma “família” de metodologias de investigação que envolvem simultaneamente a ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), utilizando um processo cíclico ou em espiral que alterna entre ação e reflexão crítica. Nos ciclos posteriores, os métodos, os dados e a interpretação são continuamente aperfeiçoados com base na experiência e no conhecimento obtidos nos ciclos anteriores. O objetivo primordial “é promover a mudança social” (Fonseca, 2012, p.27).

2.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Neste estudo, serão recolhidos e analisados dados por meio da utilização de técnicas e de instrumentos de recolha de dados, incluindo o inquérito por entrevista e por questionário e a observação participante. Além disso, serão recolhidos dados através de fichas de gramática, de compreensão de leitura e escrita, de trabalhos autónomos, da realização dos trabalhos de casa e da resolução das tarefas propostas em sala de aula. Tal como refere Aires (2011, p.24), “a seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo”.

2.4.1. Observação Participante

Segundo Aires (2011, p.25), a observação é uma das técnicas de recolha de dados mais antigas, pois “permite a escolha de informação de um modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas, ou seja, ela decorre no contexto natural onde ocorrem os fenómenos a investigar e sucede em situação de interação com os participantes”. A mesma autora também destaca que a observação permite uma “visão mais completa da realidade, de modo a articular a informação proveniente da comunicação intersubjetiva entre sujeitos com a informação de carácter objetivo” (Aires 2011, p.25).

No âmbito dos objetivos deste estudo, optou-se por realizar a observação participante e de natureza direta, uma vez que a observação participante envolve o observador pertence ao grupo que estuda. “Este tipo de observação pode ser considerado direta, quando compreende todas as formas de investigação sobre o terreno, em contacto imediato com a realidade, e fundamenta-se na entrevista e no questionário” (Dionísio Gonçalves, 2016, p.131).

As vantagens da observação participante são defendidas por Aires (2011), que afirma haver um aumento da credibilidade dos resultados ao permitir o trabalho com fontes próximas e em primeira mão. Além disso, demonstra potencialidades no estudo das dinâmicas e inter-relações dos grupos em determinados cenários socioculturais, facilita o registo de informações não verbais, possibilita o aprofundamento do conhecimento das

culturas de grupos, demonstra potencialidades no estudo das dinâmicas e inter-relações dos grupos em determinados cenários socioculturais e “tenta evitar a distorção artificial da experimentação e a dimensão ‘entorpecedora’ da entrevista” (Aires 2011, p.27). Esta autora também aponta inconvenientes inerentes a esta técnica de recolha de dados, insinuando que essa abordagem pode levar ao perigo da subjetividade, pois o investigador pode projetar os seus próprios sentimentos ou preconceitos no grupo observado. Além disso, pode haver uma influência do comportamento do investigador na dinâmica do grupo, bem como uma possível perda de capacidade crítica face a uma identificação com o grupo.

No entanto, Aires (2011) sugere uma solução para mitigar essas desvantagens, que é a utilização de atividades de contraste de informação, como a triangulação. A triangulação é “uma forma eficaz de demonstrar a validade interna de um estudo, particularmente na investigação qualitativa, sendo, por essa razão, uma das técnicas de análise de dados mais característica da investigação” (Dionísio Gonçalves, 2016, p.123).

2.4.2. Inquérito por Questionário

Os autores Santos e Henriques (2021, p.12), citando autores como Moreira (2007) e Quivy e Campenhoudt (2008), definem um inquérito por questionário como um instrumento de observação de dados “primários” que se baseia numa sequência de perguntas escritas que são dirigidas a um conjunto alargado de indivíduos. Estas perguntas abordam opiniões, representações, crenças e informações factuais, sobre os próprios indivíduos e o seu meio. O recurso ao inquérito por questionário permite ao investigador identificar determinadas características ou factos de uma população, com o objetivo de verificar determinada hipótese ou analisar as relações entre as variáveis envolvidas no estudo que está a ser realizado através do seu tratamento estatístico (Santos & Henriques 2021).

Segundo Santos e Henriques (2021), os inquéritos incluem várias questões (abertas ou fechadas), e essas questões devem ser examinadas no que respeita a enviesamentos, sequência, clareza e validade. Normalmente, os questionários são testados através da administração a pequenos grupos para examinar a sua utilidade e, eventualmente, a sua fidelidade (pré-teste). Santos e Henriques (2021, p. 10) afirmam que

“um questionário é por norma aplicado a um conjunto de indivíduos (inquiridos), sobre os quais se pretende recolher informações (dados) para analisar, interpretar e retirar conclusões, tendo em vista responder aos objetivos da investigação”.

Os questionários podem ser classificados consoante as suas questões, segundo a tipologia de Hill e Hill (2008), citada em Santos e Henriques (2021, p.14),

como (i) abertos, (ii) fechados e (iii) mistos. Assim, os questionários são: (i) abertos, quando estes apresentam perguntas abertas, sendo as respostas unicamente construídas e escritas pelo inquirido; (ii) fechados, quando são constituídos por perguntas fechadas, nas quais é necessário escolher uma resposta de entre um conjunto de opções que são dadas ao inquirido; (iii) e mistos, quando são compostos pelos dois tipos de perguntas, abertas e fechadas.

Os inquéritos por questionário implementados nesta investigação apresentam um cariz fechado. Foram elaborados dois questionários: o primeiro, aplicado inicialmente como parte do diagnóstico, destinou-se a recolher informações sobre as preferências da turma em relação aos jogos e ao processo de aprendizagem com jogos. O segundo questionário, aplicado numa fase final, teve como objetivo a recolha de informação sobre a opinião dos(as) alunos(as) em relação às avaliações com estratégias gamificadas. É de referir que os questionários aplicados à turma foram anónimos garantindo-se, assim, que os dados não fossem influenciados e que os/as alunos(as) respondessem às questões com sinceridade, indicando aquilo que realmente achavam e não o que parecesse ser correto.

2.4.3. Inquérito por Entrevista

O inquérito por entrevista, de acordo com Bogdan e Biklen, (1994), é um dos principais métodos de recolha de dados na investigação qualitativa. Segundo Kvale (2011, p. 30) “É um lugar onde se constrói conhecimento”. Embora se possa ter semelhanças com “uma ‘conversa’, esta é mais do que o intercâmbio espontâneo de ideias, como acontece na conversação quotidiana e converte-se numa aproximação, baseada num interrogatório cuidadoso e minucioso, com o propósito de obter conhecimento meticulosamente comprovado” (Dionísio Gonçalves, 2016, p.133). Destaca-se, ainda, que este diálogo pode ser informal ou formal, previamente planeado ou não, e pode ser improvisado, dependendo sempre dos objetivos a que correspondem a entrevista.

O tipo de inquérito por entrevista utilizado no estudo foi de cariz semiestruturado, caracterizado por ser uma entrevista mais flexível e aberta, tendo o investigador mais liberdade para alterar a ordem, a forma, bem como o número de perguntas a efetuar (Bogdan & Biklen, 1994). O recurso à entrevista permitiu uma compreensão mais aprofundada das perspetivas e a opinião da docente cooperante sobre as estratégias de gamificação aplicadas ao longo do período de estágio da PES e seu contributo nas aprendizagens dos/as alunos(as).

A entrevista semiestruturada à docente foi aplicada no final da prática pedagógica. Para a realização da entrevista utilizou-se um guião de base (Tabela 2.1.) que foi adaptado conforme necessário, com base nos objetivos específicos da entrevista. O guião estava estruturado com quatro questões dirigidas à professora cooperante, com o objetivo geral de conhecer a opinião dela sobre a aplicação da gamificação como estratégia educativa em contexto de sala de aula, bem como do seu impacto na motivação e envolvimento dos alunos(as) no estudo e na prática das atividades. Dada a relação de proximidade entre a entrevistadora e a entrevistada, a entrevista foi informal, descontraída, espontânea e breve, tendo sido realizada na escola, na sala de professores. A entrevista teve uma duração média de cinco minutos, e as respostas às questões foram registadas em formato de documento Word.

2.4.3.1. Guião da entrevista semiestruturada

Tema: A “*Gamificação*” como meio de avaliação e aprendizagem.

Entrevistado(a): Docente cooperante

Objetivo geral: Esta entrevista tem o intuito de perceber qual a opinião da docente acerca da aplicação da gamificação como estratégia educativa em contexto de sala de aula, e se esta promove maior motivação e envolvimento dos alunos nas aprendizagens e na prática das atividades.

Garantia de confidencialidade: As informações recolhidas serão utilizadas estritamente para fins académicos e serão mantidas em confidencialidade.

Tabela 2.1. Guião da Entrevista

Categorias	Objetivos específico	Formulação das questões
Legitimação da entrevista	<p>Explicar em que é que consiste a entrevista;</p> <p>Solicitar a sua colaboração para o estudo;</p> <p>Garantir a confidencialidade.</p>	<p>Concorda em participar neste estudo?</p> <p>Permite a utilização dos dados recolhidos para fins académicos?</p>
Aplicabilidade de estratégias de gamificação na avaliação como meio de motivação.	<p>Conhecer a opinião do entrevistado, quanto ao uso de estratégias de gamificação na avaliação como meio de motivação.</p>	<p>Acha que a gamificação é uma estratégia motivadora para as aprendizagens dos alunos?</p> <p>Após a utilização dos princípios da gamificação, nas suas aulas, que balanço é que faz desta intervenção educativa?</p> <p>Qual a sua opinião sobre lecionar com estratégias gamificadas?</p> <p>Passaria a utilizar este método nas suas práticas?</p> <p>Deseja acrescentar algo que considere importante?</p>
Conclusão e Agradecimento	<p>Agradecer a colaboração.</p>	<p>Muito obrigada pela sua colaboração.</p>

Capítulo III- Intervenção Pedagógica

Este Capítulo III aborda a intervenção pedagógica implementada numa turma de 5.º ano do 2.º CEB, na disciplina de Português, ao longo da PES, com a duração de três meses. As atividades desenvolvidas na prática pedagógica procuraram ser inovadoras, recorrendo a metodologias ativas de aprendizagem, bem como com foco na investigação e na avaliação formativa e contínua, utilizando estratégias de gamificação como fonte de motivação para as aprendizagens.

3.1. Aplicação de estratégias de gamificação nas práticas pedagógicas

A aplicação das estratégias de gamificação nas práticas pedagógicas iniciou-se com criação de uma ferramenta digital, o *padlet* (Apêndice D), com a missão de lançar desafios, atividades e anunciar os *rankings* semanais da turma. Foi explicado aos/as alunos(as) o objetivo do *padlet*, e que eles/elas passariam a ser “*gamers*”, uma vez que as atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula, trabalhos de casa e trabalhos autónomos, passariam a ser pontuados semanalmente, e os líderes da turma seriam eleitos através dos *rankings* semanais partilhados no *padlet*. Os líderes seriam beneficiados através de tarefas ao longo da semana, como, por exemplo, seriam os responsáveis por ir ao quadro abrir a lição ou, no caso de haver trabalhos de casa, ficarem isentos de fazer um ou dois exercícios, entre outras regalias e oportunidades que surgissem no decorrer das aulas.

Os *rankings* semanais poderiam estar relacionados com uma sequência didática, uma atividade de grupo ou com um trabalho de casa. Dependendo do foco de avaliação, por parte da professora estagiária, era importante que o *feedback*/avaliação fosse realizado em variadas componentes, de forma que todo(as) os/as alunos(as) tivessem a oportunidade de serem recompensados de acordo com o seu esforço e motivação. Os *rankings* serão apresentados e explicitados, no Capítulo IV, referente à Análise e Interpretação dos Dados.

O primeiro desafio lançado consistiu em criar um *nickname* usando a imaginação, através das seguintes regras, que foram fornecidas aos alunos:

- Para criares o teu *nickname* vais ter de combinar um nome comum com um adjetivo e com o teu número da turma.
- Escreve uma lista de adjetivos que tu usarias para te descrever. Por exemplo: (dorminhoco, preguiçoso, bom, irónico etc...)
- E noutra lista, coloca as coisas de que mais gostas, como as atividades, os animais e as tuas comidas preferidas. Por exemplo: (caminhada, bola, gato, sushi, etc...)
- Por fim, é só combinares as palavras das duas listas até encontrares o teu *nickname* original e engraçado. Não te esqueças de mencionar o teu número da turma no princípio ou no fim do teu *nickname*. Por exemplo: (24GirafaBrincalhona; ViajantedaLua24; etc...)

O objetivo do desafio inicial foi começar a incutir os elementos de jogo na turma, interligando-os com as aprendizagens que estavam a decorrer no domínio da gramática, referente à classe de palavras.

Posteriormente, começaram a surgir os primeiros *rankings* da turma, com o intuito de atribuir *feedbacks* resultantes de respostas quantificadas, de modo a estimular e a motivar os/as alunos(as). É importante mencionar que, nos primeiros *rankings* da turma, os jogadores estavam identificados por números e, posteriormente, passaram a ser identificados pelos seus *nicknames* após completarem o primeiro desafio lançado.

3.2. Plano de Aulas que originaram os *Rankings Semanais*

3.2.1. *Atividade(s) Avaliadas no 1.º Ranking Semanal*

O 1.º *Ranking Semanal* surgiu da sequência didática que privilegiou os domínios de leitura, escrita, gramática e da responsabilidade, através da realização do trabalho desenvolvido fora do contexto escolar. É de salientar que a pontuação atribuída às atividades foi diversificada e escolhida pela professora estagiária, variando consoante o seu nível de exigência, ou seja, quanto mais trabalhosa mais pontuada seria.

Duração: 90 minutos

Sumário: Correção do TPC. Leitura do excerto *Um encontro diferente*, de Maria Teresa Maia Gonzalez. Exploração e compreensão do texto. Produção escrita: texto opinião.

Descrição das atividades: Primeiramente, foi efetuada a correção do TPC, referente a uns exercícios do manual alusivo às preposições (Caderno de Atividades Livro Aberto – Português – 5º ano, pp. 49/50).

Em seguida, os alunos(as) fizeram a leitura silenciosa do texto *Um encontro diferente*, (Manual Livro Aberto – Português – 5º ano, pp.116/117). Posteriormente, o professor realizou a leitura em voz alta para garantir a compreensão literal do texto, promovendo discussões e colocando questões orais durante a leitura, as quais foram exploradas coletivamente pela turma.

Produção escrita: texto de opinião

Depois da exploração do texto e do tema, os/as alunos/as escreveram um texto de opinião sobre o tema da pobreza e da importância das instituições solidárias.

Foi também realizada uma breve revisão e explicação sobre a estrutura do texto de opinião (Figura 3.1.).

Ficha informativa **Estrutura do Texto de Opinião**

Observa com atenção a estrutura do texto de opinião.

1ª etapa: Planificação

Introdução	• Parágrafo 1 - ideia geral sobre o objetivo do texto.
Desenvolvimento	• Parágrafo 2 - apresentação de argumentos a favor da tua opinião. • Parágrafo 3 - apresentação de argumentos contra.
Conclusão	• Parágrafo 4 - síntese da tua opinião sobre o assunto.

2ª etapa: Textualização

Não te esqueças de:

- Apresentar as ideias organizadas nos respetivos parágrafos;
- Utilizar, predominantemente, a primeira pessoa gramatical;
- Utilizar expressões que revelam claramente tratar-se de uma opinião e não de um facto
Na minha opinião ... penso que ... acho que ...
- Apresentar argumentos que defendem o teu ponto de vista
Sem dúvida... pelo contrário... mas... além disso...
- Utilizar conectores para organizar a informação
Em primeiro lugar... por outro lado... porque...
- Reforçar a tua opinião na conclusão do texto.
Deste modo... por tudo isto... em conclusão...

Figura 3.1. Ficha informativa sobre o texto de opinião

Em seguida, os/a alunos(as) redigiram, primeiramente, a planificação e depois a produção do texto de opinião (Figura 3.2.).

Ficha de Produção Escrita **Planificação do Texto de Opinião**

Escreve um texto de opinião sobre o assunto tratado no excerto que estiveste a ler (Manual Livro Aberto – Português – 5º ano, pp.219)

- p. 116).
- Planifica o texto. Escreve por tópicos os aspetos a colocar no texto.

O que devo escrever em:	
1º lugar (Qual é o tema do texto?)	
2º lugar (Quais são os aspetos a favor e contra na tua opinião?)	
3º lugar (Síntese da tua opinião sobre o tema.)	

- Escreve o texto, tendo em conta a tua planificação anterior.

Figura 3.2. Planificação e produção do texto de opinião

Avaliação: A correção foi feita pela professora estagiária, com base na grelha de verificação (Figura 3.3.), que incluía comentários de melhoria, quando necessário. Posteriormente, os resultados foram entregues à turma na aula seguinte. Se os alunos pretendessem ter mais pontuação, tinham a oportunidade de realizar trabalho autónomo para melhorar o seu texto de opinião.

3ª etapa: Revisão e aperfeiçoamento

Passa o limpo o que escreveste, melhorando e corrigindo o texto. Usa a grelha de verificação.

TEXTO DE OPINIAO	SIM	NAO
1. Planifique previamente o texto.		
2. Utilizei, predominantemente, a primeira pessoa gramatical.		
3. Utilizei expressões que revelam claramente tratar-se de uma opinião e não de um facto (na minha opinião ... penso que ... acho ...)		
4. Apresentei argumentos que defendem o meu ponto de vista.		
5. Utilizei conectores para organizar a informação (em primeiro lugar, por outro lado, ...)		
6. Reforcei a minha posição na conclusão do texto.		
7. Releí o texto que produzi.		
8. Corrigi e aperfeiçoei o meu texto.		

Agora, estás pronto para escrever um texto de opinião, mas não te esqueças de respeitar todas as etapas! 😊

Nota: Não te esqueças de começar com uma folha de rascunho e tua planificação e textualização, e só depois de reveses, é que deves passar o teu texto a limpo.

Figura 3.3. Grelha de verificação

Duração: 90 minutos

Sumário: Exploração do texto não literário informativo, sobre uma instituição de solidariedade social – *CASA*. Gramática, classes dos advérbios.

Descrição das atividades: Foi realizada a leitura do texto informativo sobre uma instituição de solidariedade social – *CASA* pelos alunos, silenciosamente, e posteriormente, foram realizados os exercícios propostos na ficha de compreensão da leitura (Figura 3.4.), de forma individual e autónoma.

The figure shows two pages of a reading comprehension worksheet. The left page contains the text and questions 1, 2, and 3. The right page contains questions 3 and 4, a table for classifying information, and a space for corrections.

Page 1 (Left):

1) Lê atentamente o texto.

Criar laços a sorrir

A funcionária desde 2008, rapidamente se tornou numas das maiores instituições do Algarve.

Atualmente apoiamos cerca de 350 famílias carenciadas do Concelho, e centramos a nossa atividade na ajuda direta a quem não tem, através de alimentação, vestuário, utensílios domésticos, material escolar, produtos de higiene, entre outros género de primeira necessidade, para além de lhes proporcionar apoio nas áreas de aconselhamento técnico que visa a sua integração social, profissional e melhoramento das condições de vida.

Apesar de sermos uma instituição reconhecida oficialmente por todas as entidades e poderes públicos, não recebemos qualquer tipo de apoio financeiro, funcionando com base numa filosofia assente no voluntariado e substituído através de várias atividades de angariação de fundos e de apoios concebidos por empresas e por particulares.

Centro de Apoio ao Sem Abrigo, O CASA, Faro 2008

2) Rodela, nos itens de 2.1. a 2.4., a opção que completa cada frase, de acordo com o texto.

2.1. Este texto foi escrito com a intenção de

A. divulgar informação.
B. defender uma opinião.
C. apresentar uma moralidade.

2.2. Este texto fala sobre

A. a importância de ajudar os outros.
B. a instituição voluntária de apoio ao sem-abrigo de Faro.
C. as desigualdades sociais.

2.3. O lema do Centro de Apoio ao Sem Abrigo de Faro é

A. "Por uma cidade mais justa e inclusiva".
B. "Porque o CASA somos todos nós... ajude-nos a ajudar...".
C. "Criar laços a sorrir"

Page 2 (Right):

2.4. O Centro de Apoio ao Sem Abrigo visa

A. ajudar nas necessidades básicas humanas tais como comida e roupa.
B. ajudar os ricos, aumentando as suas riquezas.
C. receber apoio financeiro.

3) Classifica as informações como verdadeiras (V) ou falsas (F).

	V	F
a) A instituição solidária chama-se Criar laços a sorrir.		
b) O CASA apoia cerca de 35 famílias carenciadas, em Faro, com donativos e casas.		
c) São apenas as empresas e os particulares que dão apoio financeiro à instituição.		
d) Centro de Apoio ao Sem Abrigo é uma instituição sem fins lucrativos.		
e) O CASA tem a missão de auxiliar os sem-abrigo e as famílias Carenciadas, através de ações de solidariedade social.		

3.1. Corrige as falas.

4) Pesquisa e identifica uma instituição solidária que se dedique ajudar os mais carenciados e refere a sua missão?

Figura 3.4. Ficha de compreensão de leitura

Avaliação: O/A aluno(a) atribuiu a si mesmo uma pontuação de acordo com o seu desempenho na tarefa. Em seguida, a correção da ficha (Figura 3.5.) foi projetada, e o colega do lado corrigiu-a, atribuindo a devida pontuação. Quando não foi possível a projeção, a correção foi registada no quadro pela professora estagiária.

The figure shows a page titled "Correção da ficha de Compreensão da Leitura". It contains the corrected answers to the questions from the previous figure.

Correção da ficha de Compreensão da Leitura

2) Rodela, nos itens de 2.1. a 2.4., a opção que completa cada frase, de acordo com o texto.

2.1. (A)
2.2. (B)
2.3. (C)
2.4. (A)

3) Classifica as informações como verdadeiras (V) ou falsas (F).

	V	F
a) A instituição solidária chama-se Criar laços a sorrir.		F
b) O CASA apoia cerca de 35 famílias carenciadas, em Faro, com donativos e casas.		F
c) São apenas as empresas e os particulares que dão apoio financeiro à instituição.		F
d) Centro de Apoio ao Sem Abrigo é uma instituição sem fins lucrativos.	V	
e) O CASA tem a missão de auxiliar os sem-abrigo e as famílias Carenciadas, através de ações de solidariedade social.	V	

3.1. Corrige as falas.

a) A instituição solidária chama-se Centro de Apoio ao Sem Abrigo (CASA).
b) O CASA apoia cerca de 350 famílias carenciadas, em Faro, através de alimentação, vestuário, utensílios domésticos, material escolar, produtos de higiene, entre outros serviços sociais.
c) Os apoios ao CASA, surgem do voluntariado, de atividades de angariação de fundos e de apoios concebidos por empresas e por particulares.
d) Pesquisa e identifica uma instituição solidária que se dedique ajudar os mais carenciados e refere a sua missão?
Por exemplo: O banco alimentar, que tem como missão lutar contra o desperdício, recuperando excedentes alimentares, para os levar a quem tem carências alimentares, mobilizando pessoas e empresas, que a título voluntário, se associam a esta causa.

Figura 3.5. Correção da ficha de compreensão de leitura

Os advérbios podem ter os seguintes valores ou significados:

Negação	Afirmação	Quantidade e grau	Tempo	Lugar	Modo	Interrogativo
não	sim, deserto, realmente.	muito, fô, bastante, demais, pouco, mais, menos, quase, tanto..	agora, ontem, hoje, amanhã, sempre, ainda, já, tarde, cedo, nunca..	al. longe, acima, defrente, lá, dentro, atrás, aqui, fora, ali, além, perto..	assim, mal, devagar, calmamente, bem, depressa, velozmente, ...	onde, onde, onde, quando, como, porque..

7

1 - TORRENCIALMENTE

3 - DEPOIS

6 - MUITO

4 - TANTA

2 - DEVAGAR

7 - JÁ

5 - COMO

18

Exercícios:

Elabora no teu caderno, um quadro como este:

Advérbio	Subclasse

E indica a subclasse a que pertencem os advérbios **destacados**.

Solução:

Elabora no teu caderno, um quadro como este:

Advérbio	Subclasse
torrencialmente	modo
devagar	modo
depois	tempo
tanta	quantidade ou grau
como	interrogativo
muito	quantidade ou grau
Já	tempo

E indica a subclasse a que pertencem os advérbios **destacados**.

Figura 3.7. PowerPoint dos Advérbios

Após a apresentação, foram colocadas questões aos alunos sobre a classe de palavras das unidades da frase. As palavras foram destacadas de modos diferentes (sublinhado, circundar, etc.).

Algumas questões colocadas aos alunos:

- Nesta frase, como se classifica a palavra x?
- Como se classifica a palavra y?

Em seguida, foram destacados dois advérbios, e foi colocada a questão sobre a classificação destas palavras. A partir das respostas dos alunos, foi apresentada a classificação dos advérbios e a sua definição.

Para clarificar a invariabilidade em género e em número foram apresentadas algumas frases:

Provavelmente, o Salvador voltará a ver o sem-abrigo. / **Amanhã**, fará **muito** frio. / Ajudar os outros é um ato **muito** bonito.

Após a síntese, os alunos realizaram exercícios sobre o conteúdo, de forma autónoma e individualmente (Figura 3.8.).

Ficha dos Advérbios

1. Completa as frases com os advérbios indicados entre parênteses.

- a. ouvi o teu discurso. (advérbio de negação)
- b. Gosto de pão com queijo. (advérbio de quantidade e grau)
- c., confesso que fiz asneira. (advérbio de afirmação)
- d. Ele éalto do que o pai. (advérbio de quantidade e grau)

2. Distribui os advérbios seguintes pelas duas colunas da grelha: a dos advérbios de tempo e a dos advérbios de lugar.

além	amanhã	antes	aqui	cedo	ai	abaixo
dentro	logo	cá	nunca	perto	sempre	hoje

Advérbios de tempo	Advérbios de lugar

3. Completa as frases com advérbios de modo.

- a. Fala mais para eu perceber o que dizes.
- b. Ele esteve muito doente, mas agora sente-se
- c. Os alunos leram o texto
- d. Ele olhou para a rapariga

Bom trabalho!

Figura 3.8. Ficha dos Advérbios

Avaliação: O/a aluno(a) autoavaliou-se e atribuiu uma pontuação, de acordo com o seu desempenho na tarefa. Posteriormente, a correção da ficha foi projetada, e o colega do lado corrigiu-a, atribuindo a devida pontuação. No caso de não ser possível a projeção, a correção é registada no quadro.

3.2.2. Atividade(s) Avaliadas no 2.º Ranking Semanal

Duração: 45 minutos

Sumário: Apresentação dos cartazes sobre as instituições de solidariedade.

Descrição das atividades: Foi realizada a apresentação dos cartazes de grupo resultante da pesquisa sobre instituições de solidariedade, destacando os valores e a missão de cada associação que iriam apresentar. Esta atividade seguiu uma abordagem de sala de aula invertida, dentro e fora do espaço escolar, onde os alunos se juntaram fora do tempo letivo para a partilha de conhecimentos e informação que pesquisaram sobre a instituição que lhes foi atribuída e, assim, procederam à elaboração dos cartazes.

Avaliação: Os grupos foram avaliados pelos restantes colegas e pela professora estagiária, de acordo com a sua prestação e com a participação de todos os elementos do

grupo no trabalho, bem como com o tipo de informação recolhida. Além disso, tentou-se perceber se a explicação dos valores e da missão da associação era compreensível para todos. A avaliação desses parâmetros ditou a pontuação final do grupo.

3.2.3. Atividade(s) Avaliadas no 3.º Ranking Semanal

O 3.º *Ranking Semanal* insere-se numa sequência didática com o objetivo de avaliar todos os domínios. A educação literária foi explorada a partir de um excerto da obra *A vida da Sementinha*. A leitura foi avaliada através da realização de exercícios de compreensão da leitura, enquanto na gramática foi feita uma revisão das classes de palavras. Na escrita, os/as alunos(as) produziram um texto informativo.

Duração: 90 minutos

Sumário: Leitura do excerto Um milagre de um Rouxinol apaixonado, de Alves Redol.
Exploração e compreensão do texto.

Descrição das atividades: Foi realizada a leitura do texto *Um milagre de um Rouxinol apaixonado*, (pp.126/127, Manual Livro Aberto – Português – 5º ano) pelos alunos, em silêncio. Em seguida, os/as alunos(as) realizaram a leitura em voz alta do texto para a compreensão, durante a qual foram colocadas questões orais. Estas questões foram discutidas coletivamente pela turma.

Avaliação: Para a avaliação individual, os/as alunos(as) resolveram os exercícios da página 126 e 128 do Manual Livro Aberto – Português – 5.º ano, referente à interpretação do texto lido, numa folha branca. O exercício 1 da página 126 foi avaliado através do aplicativo *Mentimeter*, e a questão número 3 foi avaliada interactivamente através do *Kahoot*. Quando não foi possível utilizar os meios interativos, os exercícios foram aplicados da mesma forma que as restantes questões escritas na folha branca.

Nota: Os códigos QR foram projetados no quadro, através de um *PowerPoint* (Figuras 3.9. e 3.10.), que acompanharam as atividades referentes à obra estudada.



Figura 3.9. QR Code para o Mentimeter



Figura 3.10. QR Code para o Kahoot

Duração: 90 minutos

Sumário: Sala de aula invertida. Revisão dos conteúdos gramaticais referente às classes de palavras

Descrição das atividades: Foi solicitado aos alunos que resumissem, oralmente o excerto da obra com o qual trabalharam na aula anterior. Posto isto, foi realçado o 2.º parágrafo que faz referência à descrição de algumas aves.

Atividade com abordagem ao modelo de sala invertida

Neste contexto, os/as alunos(as) tiveram a tarefa de pesquisar em casa sobre a ave que lhes foi atribuída e criar o respetivo Bilhete de Identidade (BI). Foi apresentado um *PowerPoint* que continha um exemplo de BI e o seu modelo (Figuras 3.11., 3.12. e 3.13.). No BI os alunos foram instruídos a incluir as seguintes informações:

Nome científico, b) Nome comum, c) Classe; d) Altura; e) Locomoção f) Habitat; g) Regime alimentar; h) Reprodução; i) Revestimento.

Figura 3.11. Modelo de BI

Figura 3.12. Exemplo de BI

Curiosidade sobre o Priolo

Esta é uma ave com características tão específicas e diferentes que o tornam uma espécie única, é o exemplo do Fernstripping, nome dado às marcas deixadas pelo bico do Priolo nos fetos. É possível, de novembro a março, ver pela Serra da Tronqueira fetos recortados pelo bico do priolo em busca dos soros maduros (estruturas onde se produzem os esporos dos fetos). Nesta altura do ano, os fetos são a principal fonte de alimento do priolo.

O uso de fetos como recurso alimentar pelas aves é um comportamento muito raro sendo que, no Paleártico Ocidental, apenas o Priolo está referenciado como utilizador de fetos com esse objetivo.

Figura 3.13. Exemplo de curiosidade

Também solicitado que trouxessem uma curiosidade sobre a sua ave, anotada no caderno. Posteriormente, realizou-se um sorteio na turma para atribuição das aves, sendo que estas aves estavam associadas e referenciadas no excerto estudado em sala de aula.

Guia das aves:

Rouxinol; Pintarroxos; Galinholas; Coruja; Tentilhões; Chapim-azul; Cucos; Tordos; Poupas; Carriças; Melro; Pisco -de- peito- ruivo.

Gramática: Classes das Palavras

Através de um código QR, os alunos tiveram acesso a um jogo que abordava as várias categorias e subclasses das palavras como forma de consolidação dos conteúdos e como recurso de apoio ao estudo para o teste (Figura 3.14.)



Figura 3. 14. Jogo Classe de Palavras

O jogo fazia referência a diversos exercícios que continha a subclasses do:

a) Verbo; b) Nome; c) Adjetivo; d) Determinante; e) Pronome; f) Preposição; g) Advérbio; h) Quantificador numeral.

Foi, ainda, solicitado para TPC que os alunos respondessem às questões da página 125 do Manual Livro Aberto – Português – 5.º ano, bem como à ficha das classes de palavras (Figura 3.15.).

Avaliação: A ficha de gramática, posteriormente, foi corrigida e pontuada pela professora estagiária.

As Classes das Palavras		Nota: _____
Português		Escola: Escola Básica Dr. José Neves Júnior
Ano letivo: 5º ano	Turma: E	Data: _____
Nome: _____		
1. Atenta na seguinte frase: Costa-se que o Mar teve uma filha belíssima. Transcreve da frase:		
a) um nome próprio; _____		
b) um nome comum; _____		
c) um verbo; _____		
d) um determinante artigo definido; _____		
e) um determinante artigo indefinido; _____		
f) um adjetivo qualificativo; _____		
2. Indica o grau em que se encontra, o adjetivo "belíssima".		
<input type="checkbox"/> Grau superlativo absoluto analítico		
<input type="checkbox"/> Grau superlativo relativo de superioridade		
<input type="checkbox"/> Grau superlativo absoluto sintético		
<input type="checkbox"/> Grau superlativo relativo de inferioridade		
3. Identifica, nas frases seguintes, os determinantes e as respectivas subclasses.		
a) O jogo de xadrez jogou-se com estas peças.		
b) Aquela jovem ganhou o campeonato. A sua técnica é excepcional.		
c) Ele tem uns apoiantes entusiasmados.		

4. Em todas as frases seguintes há um nome coletivo. Identifica-o e indica o seu significado.		
a) Uma banda atuou no ginásio da escola.		
b) Eles deslocaram-se ao arquipélago dos Açores.		
c) O público aplaudiu os atores.		

5. Rodela e classifica os quantificadores numerais presentes na frase seguinte: Oavo tinha cinquenta euros e emprestou um décimo desse dinheiro ao Zé.		

6. Substitui as palavras destacadas nas frases abaixo por um pronome pessoal.		
a) Encontrei a Maria na biblioteca.		
b) Eles viram o filme em casa do João.		
c) Ela não contou o segredo à Zita .		
d) Vais visitar o Tiago ?		

7. Substitui os espaços pelos verbos entre parênteses, no modo e tempo indicados.		
a) Por favor, _____ o som da televisão. (reduzir - imperativo)		
b) A Rosa e Ana _____ muito. (ser - indicativo, presente)		
c) Tu _____ distraídos e não te vimos. (ser - indicativo, pretérito perfeito)		
d) Nós _____ distraídos e não te vimos. (estar - indicativo, pretérito imperfeito)		
e) Ele já _____ o filme antes da Rita. (ver - indicativo, pretérito mais-que-perfeito composto)		
f) Eles _____ a mudança de casa no sábado. (fazer - indicativo, futuro)		

8. Completa os preterítos, substituindo os espaços por preposições. Se necessário, faz a contração de preposições com determinantes.		
a) _____ casa _____ de ferro, espeto _____ pau.		
b) _____ boca morre o peixe.		
c) Amor _____ amor se paga.		

9. Sublinha os advérbios presentes nas frases seguintes e classifica a sua subclasse:		
a) Ai há um parque infantil.		
b) Eu leio o jornal diariamente.		
c) Não estudei muito para o teste.		
d) Ontem houve uma festa na escola.		

Figura 3.15. Ficha das Classes de Palavras

Duração: 90 minutos

Sumário: Apresentação dos bilhetes de identidade das aves e produção de um texto informativo.

Descrição das atividades: Os/as alunas(as) trouxeram consigo os bilhetes de identidade das suas aves.

Produção escrita: texto informativo

Com base no BI das aves redigiram um texto informativo (Figura 3.16.).

Ano letivo:5º ano	Turma:E	Data: _____
Nome: _____		
1. Escreve um breve texto informativo sobre o teu pássaro, respeitando as seguintes indicações:		
a) Através da informação sobre o Bilhete de Identidade (BI) do teu pássaro, cria um texto informativo, caso tenhas curiosidades sobre o teu pássaro, não te esqueças de incluir no teu texto.		
b) Atribui um título ao teu texto e organiza-o em parágrafos. (Introdução, desenvolvimento e conclusão)		
c) Redige o teu texto na 3ª pessoa do Presente do Indicativo .		
d) Por fim, não te esqueças de rever o teu texto para verificar se cumpriste os teus objetivos.		
_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____		
Revê o teu texto, orientando-te por esta grelha.		
<input type="checkbox"/> Respeitei o tema.	<input type="checkbox"/> Redigi o texto na 3ª pessoa.	
<input type="checkbox"/> Atribuí um título.	<input type="checkbox"/> Trouxe o BI do pássaro.	
<input type="checkbox"/> Organizei o texto em parágrafos.	<input type="checkbox"/> Alterei o que estava incorreto.	

Figura 3.16. *Produção do texto informativo*

Inicialmente, para recordar, foi apresentado um vídeo sobre o texto informativo e as suas respetivas regras.

Em seguida, os alunos deram início à sua produção, utilizando a informação do BI e a curiosidade que anotaram no caderno, com base nos trabalhos de pesquisa desenvolvidos em casa.

Avaliação: Correção dos textos informativos pela professora estagiária e atribuição da pontuação.

3.2.4. Atividade(s) Avaliadas no 4.º Ranking Semanal

O 4.º *Ranking Semanal* pretendeu avaliar apenas a componente gramatical ligada às funções sintáticas. Esta atividade consistiu numa oficina gramatical, em que se utilizou a metodologia de rotação por estações, o que permitiu que os/as alunos(as) fossem os próprios exploradores das funções sintáticas e adquirissem os conhecimentos de forma autónoma. A professora desempenhou o papel de mediadora e orientadora da atividade.

Duração: 45 minutos

Sumário: À descoberta das funções sintáticas.

Descrição da atividade: A turma foi dividida em 5 grupos de 4 elementos, a cada grupo foi atribuída uma função sintática, e os/as alunos(as) tiveram de elaborar um esquema com:

- a) *A definição da função sintática;*
- b) *A explicação sintática na frase;*
- c) *A atribuição de um exemplo;*
- d) *A nomeação de um exercício para a turma fazer.*

Atividade com abordagem ao ensino por rotação de estação

Para a recolha de informação cada grupo tinha ao seu dispor um vídeo da “Escola Mágica” e da “Escola Virtual” referente à função sintática que tinha de apresentar e ao Manual Livro Aberto – Português – 5º ano, (pp. 229 – 233).

Grupo 1 - Sujeito simples; (*vídeo 01*)

<https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/externallesson/4006397/E/?seType=&coId=&area=search>

Grupo 2- Sujeito composto, (*vídeo 01*)

<https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/externallesson/4006397/E/?seType=&coId=&area=search>

Grupo 3 – Predicado; (*vídeo 04*)

<https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/externallesson/4006397/E/?seType=&coId=&area=search>

Grupo 4 - Complemento Direto;

<https://www.escolamagica.pt/aprender/praticar/func-es-sintaticas-complemento-direto/786>

Grupo 5 - Complemento Indireto;

<https://www.escolamagica.pt/aprender/praticar/func-es-sintaticas-complemento-indireto/813>

Avaliação: Cada grupo apresentou à turma a função sintática que lhes foi atribuída. Enquanto isso, os restantes alunos estiveram a avaliar a performance dos colegas, qualitativamente, entre o insuficiente e o muito bom, de acordo com os parâmetros estipulados no início da atividade.

Duração: 45 minutos

Sumário: Ficha de trabalho, por rotação por estações, das funções sintáticas

Descrição da atividade: Foram apresentados vídeos sobre as funções sintáticas referentes ao sujeito simples, sujeito composto, predicado, complemento direto e complemento indireto.

Atividade com abordagem ao ensino por rotação de estação

Sujeito simples e sujeito composto:

<https://smartplayerweb.escolavirtual.pt/player/play/WlpHU19XRlA=/U1hBWlhR&svRes=>

Predicado:

<https://smartplayerweb.escolavirtual.pt/player/play/WlpHU19XRlA=/WFNBXFhTTw==&svRes=>

Complemento direto e complemento indireto:

<https://smartplayerweb.escolavirtual.pt/player/play/WlpHU19XRlA=/WlpOWlJXRg==&svRes=>

Em seguida, iniciou-se a oficina de escrita, utilizando a metodologia de rotação por estações. Circularam pelos grupos 5 fichas de trabalho (Figuras 3.17. – 3.21.), sendo cada

ficha referente a uma função sintática (sujeito simples; sujeito composto; predicado; complemento direto e complemento indireto).

Sujeito Simples

Para identificares o **sujeito** de uma frase, faz a seguinte pergunta:
Quem ou o que + verbo?
Ex: **Quem venceu a maratona?** → Uma atleta portuguesa (**sujeito**)

• **Sujeito simples:** é constituído por um único nome (sozinho ou acompanhado por outras palavras) ou por um único pronome → A Joana / Ela.

Exercícios

- Transcreve, apenas os **sujeitos simples**.
 - O jardineiro plantou novas variedades de flores.
 - A minha mãe e ele escolheram vários tipos de rosas.
 - Eles foram comprá-las ao horto.
- Inventa **sujeitos simples** para os predicados seguintes.
 - _____ correram muito depressa.
 - _____ abriu os olhos com esforço.
 - _____ fez anos no próximo sábado.
- Substitui o **sujeito simples** sublinhado por um **pronome pessoal** com a mesma função.
 - O barco partiu de madrugada.
 - A tua amiga Elsa vive na minha rua.
 - O meu cão fez-me companhia.
- Identifica e transcreve os **sujeitos simples** nas frases seguintes, para o respetivo lugar da grelha, de acordo com a sua constituição.

Sujeito (constituição)
Nome
Pronome
Nome acompanhado de outras palavras

 - Os alunos leram uma história tradicional.
 - A personagem principal é um rapaz mentiroso.
 - Ele enganava os aldeões com falsos pedidos de ajuda.

Figura 3.17. Ficha Sujeito Simples

Sujeito Composto

Para identificares o **sujeito** de uma frase, faz a seguinte pergunta:
Quem ou o que + verbo?
Ex: **Quem venceu a maratona?** → Uma atleta portuguesa (**sujeito**)

• **Sujeito composto:** é constituído por mais do que um nome ou por mais do que um pronome → A Joana e o seu treinador / Ela e ele.

Exercícios

- Inventa **duas frases** constituídas por **sujeito composto**.
- Identifica o **frase intrusa** que não contém um **sujeito composto** e **justifica**.
 - As orquídeas e os jarros ficam muito bem no jardim.
 - A flor preferida da minha mãe é o gladiolo.
 - Ontem, eu e os meus primos fizemos uma grinalda de flores.
 - A minha mãe e ele escolheram vários tipos de rosas.
- Transcreve, apenas os **sujeitos compostos**.
 - As orquídeas e os jarros ficam muito bem no jardim.
 - A flor preferida da minha mãe é o gladiolo.
 - Ontem, eu e os meus primos fizemos uma grinalda de flores.
- Habitualmente, o **sujeito** está no início da frase, mas também pode estar noutra posição.

Inventa um **sujeito composto** para as frases seguintes:

 - No escola, _____ gostavam do Nuno.
 - Neste casa, nasceram _____
 - _____ fomos comer um gelado.


Figura 3.18. Ficha Sujeito Composto

Predicado

Já sabes que o **verbo** é a palavra principal (núcleo) do **predicado**. Há predicados constituídos apenas pelo verbo (verbo apenas) ou verbo acompanhado de outros elementos (verbo acompanhado).

Há, no entanto, outros elementos que podem integrar o predicado. Neste ano, vais estudar dois dos **complementos** que integram o verbo.

Exercícios

- Os sujeitos das frases seguintes estão **fraseados**. **Rescreve as frases**, associando corretamente cada **sujeito** ao seu **predicado**.
 - Os policiais divertiam o público. _____
 - Os cães eram deliciosos. _____
 - Os pastéis de nata ladraram toda a noite. _____
 - Os palhaços prenderam os assaltantes. _____
- Os títulos dos livros e do cartaz abaixo são frases. **Transcreve o predicado** de cada frase-título.
 
- Inventa **predicados** para os sujeitos seguintes:
 - Eu e os meus colegas _____.
 - O menino _____.
 - Os pássaros _____.
- Seleciona **dois verbos** da lista mencionada, constrói duas frases constituídas por **sujeito** (simples ou composto) e **predicado**.

Comer	chamar	ir	apanhar	jogar	dormir
-------	--------	----	---------	-------	--------

Figura 3.19. Ficha Predicado

Complemento Indireto

Prepara que o consultante a uma amiga o seguinte para verter:
O Jorge telefonou a quem? → O Jorge telefonou a uma amiga.
O consultante a uma amiga integra o predicado, completando o sentido do verbo. Liga-se ao verbo com a preposição "a" desempenha a função de **complemento indireto**.

O complemento indireto pode ser substituído pelo pronome pessoal **lhe, lhes**.
→ O Jorge telefonou **lhe**.

Exercícios


- Transcreve o **complemento indireto** em cada uma das frases.
 - O José não passa a bola aos colegas.
 - O árbitro marcou uma falta ao atleta.
 - O treinador ralhou ao José, no final do jogo.
- Rescreve as frases substituindo o **complemento indireto** por um **pronome pessoal**.
 - Ele ensinou à filha o caminho para a escola. _____
 - A Silvana vendeu o hotel aos **cunhados**. _____
 - O Serafim telefonou a **todos os familiares**. _____
- Substitui o **pronome pessoal** com a função de **complemento indireto** por um **nome** (sozinho ou acompanhado de outras palavras) à tua escolha.
 - A menina agradeceu-lhe a prenda. _____
 - O João poupou-lhe a vida. _____
 - A criança fez-lhes uma careta. _____
- Substitui o complemento indireto presente no título deste livro por um **pronome pessoal** com a mesma função.
 

Figura 3.21. Ficha Complemento Indireto

Complemento Direto

Prepara que não podemos falar apenas "O Jorge telefonou". O Jorge completou.
As seguintes que imediatamente fazemos nós:
O Jorge telefonou a quem?
O Jorge completou quem?
Os elementos de uma frase a uma amiga integram o predicado, completando o sentido do verbo. Desempenham a função de **complemento direto**.

O complemento direto pode ser substituído pelo pronome pessoal **o, a, os, as**.
→ O Jorge telefonou **a**.

Exercícios

- Completa as frases com um **complemento direto**.
 - A minha mãe coleciona _____.
 - O diretor chamou _____ ao gabinete.
 - O atleta completou _____ em três minutos.
- Para descobrir o **complemento direto** de frase, quais são as perguntas que fazemos ao verbo?
 - As flores da jarra perfumam a sala.
 - A luz branca da Lua iluminava os campos.
 - Nós apagamos as velas com um sopro.
- Transcreve o **complemento direto**, presente em cada frase.
 - As flores da jarra perfumam a sala.
 - A luz branca da Lua iluminava os campos.
 - Nós apagamos as velas com um sopro.
- Rescreve as frases substituindo o **complemento direto** destacado por um **pronome pessoal**.
 - A Rita apanha **este autocarro** todos os dias.
 - O restaurante serve **sobremesas deliciosas**.
 - O jornal divulgou **os resultados dos jogos**.

Figura 3.20. Ficha Complemento Direto

Cada ficha tinha 4 questões, e cada elemento do grupo foi nomeado com um número de 1 a 4, devendo responder a todas as questões referentes ao número que lhe foi atribuído.

Cada aluno teve 5 minutos para responder a cada uma das questões, e o tempo foi cronometrado. Após o aviso da professora, passados os 5 minutos, os grupos trocaram as fichas, entregando-as no sentido dos ponteiros do relógio. Cada aluno, numa folha branca, escreveu a sua identificação e respondeu às questões que lhe foram atribuídas. Por exemplo, o aluno 1 do grupo do sujeito simples, respondeu numa folha branca apenas às questões número 1 das fichas que circularam pelo grupo.

Avaliação: Por fim, as folhas com as respostas foram recolhidas para avaliação.

3.2.5. Atividade(s) Avaliadas no 5.º Ranking Semanal

O 5.º *Ranking Semanal* teve como referência o domínio da leitura, de acordo com a obra estudada de texto dramático, *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa. Neste ranking, foram avaliados dois aspetos: a leitura expressiva dos/as alunos(as) na dramatização da peça, dinamizado por um teatro de fantoches; e as fichas de verificação de leitura da obra referente aos três atos.

Duração: 45 minutos

Sumário: Dramatização do I Ato da obra O Príncipe Nabo.

Descrição da atividade: Leitura e audição do primeiro ato do texto dramático *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa, através da dramatização com fantoches (Figura 3.22.).



Figura 3.22. Teatro de Fantoches

Avaliação: Grelha de avaliação da leitura em voz alta (Anexo I).

Duração: 45 minutos

Sumário: Ficha de verificação de leitura do I Ato da obra *O Príncipe Nabo*.

Descrição da atividade: Reconto das ideias nucleares do primeiro ato da obra estudada e, em seguida, foi efetuada a realização da ficha de verificação de leitura referente ao respetivo ato (Figura 3.23.).

Ficha de Verificação de Leitura

Nome do aluno: _____ 2.º Ciclo
N.º: _____ 5.º Ano de Escolaridade/Turma: _____

– Primeiro ato –

1. Tendo em conta os acontecimentos descritos no livro *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa, classifica as frases como verdadeiras (V) ou falsas (F).

	V	F
Primeiro ato		
a. A princesa Beatrix rejeita os seus pretendentes por capricho.		
b. O Marechal da Corte compreende o comportamento da princesa.		
c. O Rei decide cancelar a apresentação de pretendentes naquele dia, como castigo para Beatrix.		
d. A mãe de Beatrix é entregue pelo Rei a um pobre músico que aparece no castelo.		

1.1. Corrige as falsas.

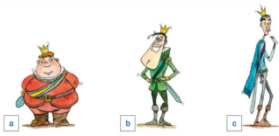
2. Descreve o espaço onde decorre o primeiro ato.

3. Qual é a principal função do Marechal da Corte?

4. Que missão lhe confiou o rei?

5. Quem é a "Mademoiselle" e por que motivo carrega nos rr?

6. Observa as figuras dos três príncipes e indica os seus nomes verdadeiros e os que a princesa lhes atribuiu, de acordo com as respetivas características físicas.



a. _____
b. _____
c. _____

7. Com quem casa a princesa?

8. Achas que a canção por ele apresentada tem a ver com a princesa? Justifica a tua resposta.

Bom Trabalho!

Figura 3.23. *Ficha de Verificação de Leitura I*

Avaliação: A ficha de verificação de leitura foi recolhida e, posteriormente, avaliada com pontuação.

Duração: 90 minutos

Sumário: Dramatização do segundo ato da obra *O Príncipe Nabo*. Ficha de verificação de leitura do segundo ato.

Descrição das atividades: Leitura e audição do primeiro ato do texto dramático *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa, através da dramatização com fantoches.


Exposição das ideias nucleares do segundo ato da obra estudada e, em seguida, foi realizada a ficha de verificação de leitura referente ao respetivo ato, bem como a apresentação de argumentação sobre momentos da obra, como por exemplo:

- Atitude do bobo e dos seus companheiros ao fazerem troça da Beatriz.

Seguidamente, foi realizada a ficha de verificação de leitura referente ao segundo ato (Figura 3.24.).

Ficha de Verificação de Leitura

Nome do aluno: _____ 2.º Ciclo
N.º: _____ 5º Ano de escolaridade/turno _____



– Segundo ato –

1. Tendo em conta os acontecimentos descritos no livro *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa, classifica as frases como verdadeiras (V) ou falsas (F).

Segundo ato	V	F
a. Em casa do músico António, seu marido, a princesa Beatriz faz as tarefas domésticas, lamentando-se entristecida.		
b. No castelo do príncipe Austero prepara-se a festa de celebração do seu primeiro aniversário de casamento.		
c. O marido da princesa ouve pacientemente as suas lamúrias e tenta reconfortá-la.		
d. O bobo e os seus companheiros fazem troça de Beatriz por ela ter frequentado a universidade.		
e. O músico António defende a a falha de um trabalho, como ajudante de cozinha, no castelo do príncipe Austero de Mallândia.		

1.1. Corrige as falsas.

2. Tendo em conta a obra, que estudaste nas aulas de português, "O Príncipe Nabo", de Ilse Losa. Responde às questões referentes ao Segundo Ato.

2.1. Quando vivia no castelo, a princesa ocupava-se a aprender francês, a tocar piano e a pintar flores. Como se ocupa agora a princesa?

A. A arrumar a casa, limpar a coaheira, descascar batatas e entrançar cestos.

B. A aprender alemão, a tocar piano e a cantar.

C. A ler livros, a pintar quadros e a bordar flores.

2.2. Qual é a atividade profissional do António?

A. Agricultor.

B. Feirante.

C. Músico.

2.3. Na aldeia, diz-se que na corte do príncipe da Mallândia, precisam de uma ajudante de cozinha durante os preparativos para a festa de casamento. O que sugere António?

A. Que a princesa deveria aceitar o cargo e ir descascar batatas para a festa de casamento do príncipe Nabo.

B. Que a princesa deveria aceitar o cargo e ir descascar cenouras para a festa de casamento do príncipe Nabo.

C. Que a princesa deveria aceitar o cargo e ir cozinhar virela para a festa de casamento do príncipe Nabo.

2.4. Como reage a princesa a essa sugestão?

A. Com alegria.

B. Com medo.

C. Com raiva.

Bom Trabalho!

Figura 3.24. Ficha de Verificação de Leitura II

Avaliação: A ficha de verificação de leitura foi recolhida e, posteriormente, avaliada com pontuação.

Duração: 45 minutos

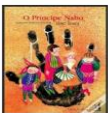
Sumário: Dramatização do terceiro ato da obra *O Príncipe Nabo*. Ficha de verificação de leitura do terceiro ato.

Descrição das atividades: Reconto das ideias principais do segundo ato da obra *O Príncipe Nabo*. Prosseguiu-se com a dramatização de fantoches do terceiro ato da obra de Ilse Losa.

Após a conclusão da leitura dramatizada, deu-se início à resolução individual da ficha de verificação de leitura referente ao terceiro ato (Figura 3.25.).

Ficha de Verificação de Leitura

Nome do aluno: _____ 2.º Ciclo
 N.º: _____ 5º Ano de escolaridade/turma _____



– Terceiro ato –

1. Tendo em conta os acontecimentos descritos no livro *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa, classifica as frases como verdadeiras (V) ou falsas (F).

	V	F
Terceiro ato		
a. A princesa Beatriz está no castelo a trabalhar como ajudante de cozinha.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. O príncipe Austero chama Beatriz à sua presença para a castigar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. A pedido do seu marido, a princesa tira alguma comida da cozinha, mas é apunhada pelo Marechal da Corte que não a desculpa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. O príncipe Austero faz uma revelação surpreendente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. A princesa reencontra-se com o Rei do Castelo da Abundância.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.1. Corrige as falsas.

2. Tendo em conta a obra, que estudaste nas aulas de português, "O Príncipe Nabo", de Ilse Losa. Dá a tua opinião.

2.1. Concordas com o final feliz da história?



 Bom Trabalho!

Figura 3.25. Ficha de Verificação de Leitura III

Avaliação: A ficha de verificação de leitura foi recolhida e, posteriormente, avaliada com pontuação.

3.2.6. Atividade(s) Avaliadas no 6.º Ranking Semanal

Por fim, o 6.º *Ranking Semanal*, recaiu no domínio da escrita, nomeadamente, na produção escrita de um texto de opinião coletivo sobre aspetos relacionados com a obra anteriormente estudada *O Príncipe Nabo*, sobre o tema da desigualdade de género.

Duração: 45 minutos

Sumário: Texto de opinião coletivo

Descrição da atividade: A obra *O Príncipe Nabo* apresenta alguns pontos que remetem às desigualdades de género vividas no séc. XIX e séc. XX, em que as mulheres e os homens não tinham os mesmos direitos, e viviam numa sociedade injusta. Atualmente,

esta situação continua a acontecer pois há certas funções/profissões em que os homens ganham mais do que as mulheres.

Foram, então, lançadas questões específicas à turma, que deram seguimento ao domínio que se pretendia aprofundar na segunda etapa. Como por exemplo:

- *Quais são os casos de desigualdade de género que conhecem?*
- *E na obra do Príncipe Nabo, quais são as atitudes que consideram que sejam desadequadas aos tempos de hoje?*

Com a última questão, foi feita uma chuva de ideias no quadro, correspondendo às temáticas que cada grupo abordou nos textos de opinião.

Possíveis temáticas:

- *A Princesa Beatriz ser obrigada a casar.*
- *O músico António ter desvalorizado a princesa Beatriz por não saber fazer as tarefas domésticas.*
- *O músico António arranhou emprego para Beatriz como descascadora de batatas, sem o consentimento dela.*
- *A princesa Beatriz sentiu-se na obrigação de roubar um tacho com vitela e batatas, para agradar ao seu marido.*

Em seguida, foram apresentadas as instruções para a realização do texto de opinião, através de uma ficha informativa e uma breve revisão ao texto de opinião.

As instruções:

- A produção escrita tem de ser terminada na aula;
- A atividade vai ser feita em grupo, e cada um dos grupos será constituído por 5 elementos e é a professora estagiária quem vai decidir quais os elementos dos grupos;
- O tema para cada grupo será uma das temáticas identificadas no quadro;
- Todos escrevem o texto na ficha de produção escrita.
- O texto é feito a lápis para poderem corrigir;

- O grupo terá de nomear um porta-voz;
- O porta-voz será o responsável pelo grupo e apresentará, na próxima aula, o texto aos restantes colegas;
- No final da aula, o texto de opinião do porta-voz será recolhido, como um exemplar, do texto realizado pelo grupo;
- Os textos recolhidos serão digitalizados para que na aula seguinte fosse feita uma análise e correção, em conjunto, da estrutura do texto (pontuação, erros ortográficos, parágrafos).

Após as instruções dadas aos/às alunos(as), prosseguiu-se com a formação dos grupos e com a entrega da ficha de Produção de Texto (Figura 3.26.).

Ficha de Produção Escrita		Planificação do Texto de Opinião
1. Escreve um texto de opinião, juntamente com o teu grupo, sobre momentos da obra "O Príncipe Nabo" relacionados com a igualdade de género.		
O que devo escrever em:		
1º lugar (Qual é o tema do texto?)		
2º lugar (Quais são os aspetos a favor e contra na tua opinião?)	Aspetos contra:	
	Aspetos a favor:	
3º lugar (Síntese da tua opinião sobre o tema.)		
2. Escreve o texto, tendo em conta a tua planificação anterior.		

Figura 3.26. Planificação e Produção de Texto de Opinião

Avaliação: A avaliação foi efetuada através da ficha de produção escrita, onde foram avaliados no texto os seguintes parâmetros: o respeito pela opinião dos colegas; o trabalho em equipa; o registo e a organização de ideias na planificação do texto; o texto redigido com coerência e correção ortográfica; a escrita do texto tendo em atenção objetivos, contextos e finalidades, estrutura textual e correção linguística e finalmente se revê o texto.

Duração: 45 minutos

Sumário: Correção e melhoria dos textos de opinião redigidos na aula anterior.

Descrição da atividade: Prosseguiu-se com a projeção dos textos redigidos por cada grupo no quadro, na aula anterior. Em grande grupo, foi feita uma análise “caça aos erros” dos textos de cada grupo e foram dadas indicações de aspetos a melhorar. Por fim, foi apresentado um exemplo de como deve ser feito um texto de opinião (Figuras 3.27.- 3.29.).

Planificação

Argumentos contra	Argumentos a favor
<ul style="list-style-type: none">A princesa Beatriz não se queria casar.A princesa Beatriz sabia tocar piano, falar francês e pintar flores.	<ul style="list-style-type: none">A princesa Beatriz era arrogante com os seus pretendentes.A princesa Beatriz não sabia fazer as tarefas domésticas.

Figura 3.27. Exemplo de Planificação do texto de opinião

Textualização

A obra "O Príncipe Nabo", apresenta alguns pontos que remetem às desigualdades de género vividas no séc. XIX e séc. XX, em que as mulheres e os homens não tinham os mesmos direitos, viviam numa sociedade injusta.

Na minha opinião, a princesa Beatriz foi várias vezes injustificada, ao ter que se casar contra a vontade dela e ter sido desvalorizada pelo seu marido por não saber fazer tarefas domésticas.

Por uma lado, a Princesa Beatriz, tinha o direito de não querer casar e não tinha que ser obrigada pelo seu pai a casar-se com um homem qualquer, por não ter aceite casar com nenhum dos seus pretendentes. Por outro lado, percebe-se que atitude da princesa Beatriz não foi a mais correta ao gozar e ser arrogante com os príncipes, porém este comportamento aconteceu porque ela ia ser obrigada a fazer algo contra a sua vontade.

Embora, a Princesa Beatriz não soubesse fazer as tarefas domésticas, ela tinha muitas qualidades, sabia tocar piano, falar francês e pintar flores. Neste sentido, deveria ter sido valorizada, porque poderia ir trabalhar com o músico António, uma vez que ambos eram artistas, em vez de ficar a desempenhar tarefas com as quais não se identificava. Por exemplo Beatriz podia tocar piano enquanto o músico cantava e tocava viola, assim como também vender as flores pintadas, ou até, dar aulas de francês. E assim poderiam os dois ajudar-se mutuamente quer no trabalho quer com as tarefas domésticas.

Em suma, a Princesa Beatriz, enquanto mulher deveria ser tão valorizada como o músico António, sob os valores da igualdade e do respeito.

Figura 3.28. Exemplo de Textualização do texto de opinião

3ª etapa: Revisão e aperfeiçoamento

TEXTO DE OPINIÃO	SIM	NÃO
Planifique previamente o texto.		
Utilize, predominantemente, a primeira pessoa gramatical.		
Utilize expressões que revelam claramente tratar-se de uma opinião e não de um facto (na minha opinião ..., penso que ..., acho ...)		
Apresente argumentos que defendem o meu ponto de vista.		
Utilize conectores para organizar a informação (em primeiro lugar, por outro lado, ...)		
Reforce a minha posição na conclusão do texto.		
Reli o texto que produzi.		
Corrija e aperfeiçoei o meu texto.		

Figura 3.29. Verificação do Texto de Opinião

Em seguida os grupos reuniram-se e reformularam os seus textos de opinião.

Por fim seguiu-se a apresentação do texto de cada grupo.

Avaliação: Auto e heteroavaliação dos textos, com base nos seguintes parâmetros: o texto foi redigido com coerência; a escrita do texto teve atenção aos objetivos, contextos e finalidades, estrutura textual, correção linguística e na apresentação foi feita uma leitura em voz alta, pausada e com ritmo.

Capítulo IV - Análise e Interpretação dos Resultados

Neste quarto capítulo, são interpretados os resultados dos dados recolhidos ao longo do estudo, através de uma análise detalhada. Inicialmente, será realizada uma análise ao questionário inicial com base nas preferências dos/as alunos(as). Em seguida, serão apresentados os resultados dos *rankings*, que demonstram a avaliação de cada aluno(a) nas atividades propostas correspondentes a cada ranking. Posteriormente, será analisado o questionário final, que reflete a opinião dos/as alunos(as) sobre o uso dos princípios da gamificação na avaliação e se estes tornaram as aprendizagens mais motivadoras. Por fim, será apresentada a entrevista semiestruturada com a docente cooperante, na qual será explorada a sua opinião sobre as práticas de avaliação com recurso à gamificação e o impacto na motivação dos/as alunos(as).

4.1. Análise do Questionário Inicial ou Diagnóstico

Após a obtenção das autorizações, os/as alunos(as) autorizados(as) a participar no estudo responderam a um breve questionário (Apêndice C), cujo objetivo era compreender a opinião dos/as alunos(as) sobre a implementação das estratégias de jogo como meio de aprendizagem e avaliação. A análise das questões seguintes pode ser observada nos gráficos a seguir.

Questão 1: Gostas de jogos?

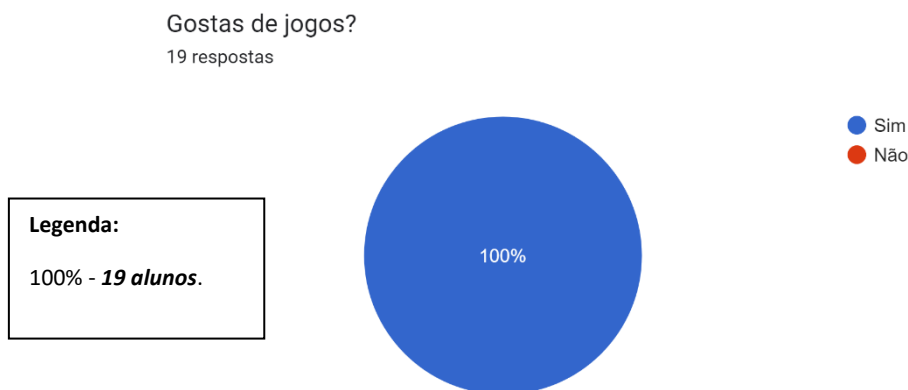
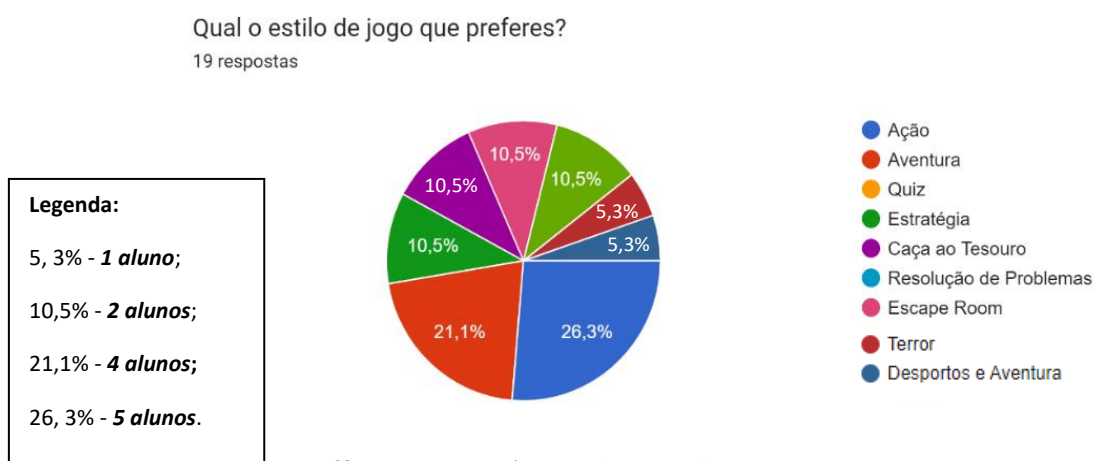


Gráfico 4.1. Questionário inicial 1ª questão

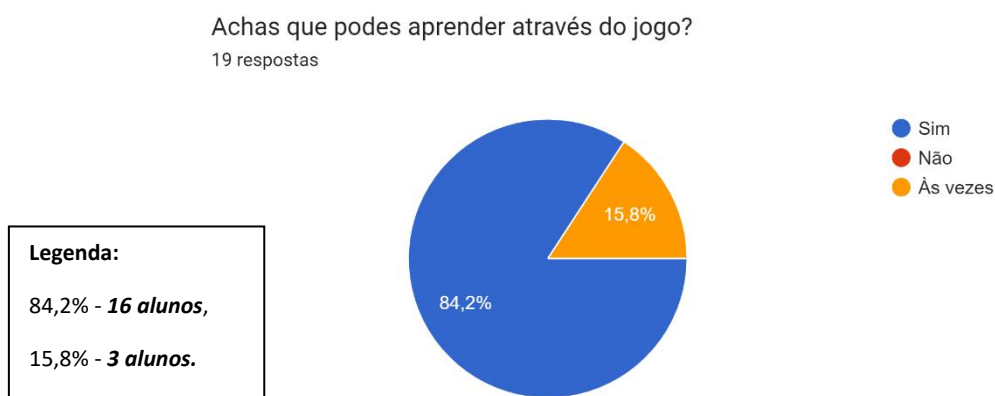
A resposta à pergunta “*Gostas de jogos?*” foi unânime, todos afirmaram que “*sim*”, gostavam de jogos.

Questão 2: Qual o estilo de jogo que preferes?



À pergunta “*Qual o estilo de jogos que preferes?*”, verificou-se uma vasta diversidade nas respostas. A maioria dos/as alunos(as) prefere jogos relacionados com “*Ação*”, seguidos por “*Aventura*”, “*Caça ao Tesouro*”, “*Estratégia*”, “*Escape Room*” e “*Desporto*”. Em menor número, também se verificou que parte das preferências da turma recaí sobre jogos relacionados com “*Terror*” e “*Desportos e Aventura*”.

Questão 3: Achas que podes aprender através dos jogos?



De acordo com os resultados do gráfico, pode-se concluir que a maioria dos/as alunos(as) acreditam que podem aprender através do jogo. No entanto, três alunos afirmam que nem sempre é possível e optaram pela opção “Às vezes”.

Questão 4: Sentirias mais motivação se a aprendizagem fosse por meio do jogo?

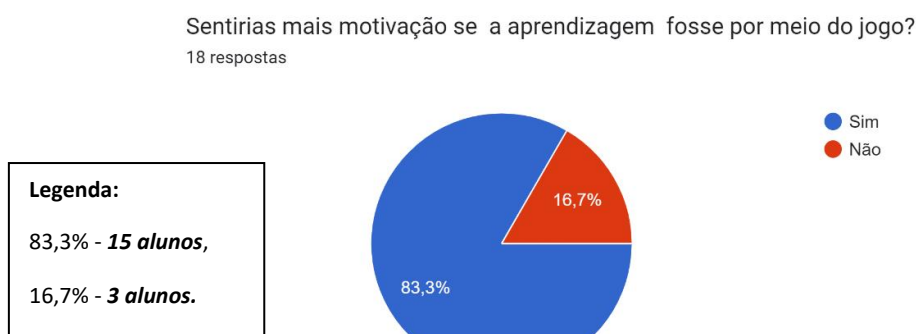


Gráfico 4.4. Questionário inicial 4ª questão

Segundo os dados fornecidos, um dos/as alunos(as) por razões desconhecidas, não respondeu à pergunta “*Sentirias mais motivação se a aprendizagem fosse por meio de jogo*”. Apesar das circunstâncias, nota-se que a maioria dos/as alunos(as) manifesta a mesma opinião, afirmando que se sentiriam mais motivados aprendendo por meio do jogo.

4.2. Apresentação e Explicação dos *Rankings*

Os *rankings* foram utilizados como ferramenta de avaliação semanal, incorporando mecanismos relacionados com os jogos, com o objetivo de motivar os/as alunos a aprender. No fundo, os *rankings* são uma tabela de registo onde é atribuída uma pontuação a cada aluno(a), com base nas atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula e/ou fora dela. Cada *ranking*, geralmente, apresenta uma sequência de domínios avaliados naquela semana ou então uma atividade relevante desenvolvida ao longo da semana. Com base na pontuação total de cada aluno(a), é determinada a sua posição no *ranking*. Os primeiros alunos(as) na tabela são designados como *líderes* e são beneficiados ao longo da semana seguinte. Por essa razão, os alunos/as que se encontram no topo da tabela são identificados com taças ou medalhas.

4.2.1. Explicação do 1.º *Ranking Semanal*

RANKING SEMANAL DA TURMA DO 5º E					
Participantes	Leitura	Escrita	Gramática	Responsabilidade	Total de Pontos
10	90	90	22	20	222
11	80	90	22	25	217
14	75	90	22	20	207
22	80	80	21	20	201
1	60	75	19	45	199
18	85	55	22	20	182
20	65	70	22	25	182
2	60	70	19	30	179
9	85	50	18	20	173
8	85	75		5	165
15	40	65	19	40	164
12	55	65	19	20	159
19	80	50	19	10	159
3	80	40	22	10	152
4	50	65	21	15	151
17	50	45	21	20	136
7	45	30	19	15	109
23	60		23	15	98
5		55	17	15	87
16			17	15	32

Tabela 4.1. 1º *Ranking Semanal*

A componente de leitura foi pontuada através da ficha de compreensão da leitura (Figura 3.4.); o domínio da escrita com a produção textual de um texto de opinião sobre a pobreza (Figura 3.2.); a gramática com uma ficha de consolidação de conhecimentos (Figura 3.8.); e, por fim, a responsabilidade, que envolveu a realização do trabalho de casa referente aos exercícios do manual sobre as preposições, juntamente com o trabalho autónomo feito pelos/as alunos(as) que redigiram o seu texto de opinião. Aqueles que seguiram as dicas de melhoria receberam uma pontuação bónus.

4.2.2. Explicação do 2.º Ranking Semanal

RANKING SEMANAL DA TURMA DO 5º E Responsabilidade				
Participantes	TPC	Extra	Total de pontos	
2	90	60	150	🏆
8	60	70	130	🏆
18	90	40	130	🏆
14	90	30	120	
1	90	10	100	
10	90	10	100	
17	90	10	100	
19	90	10	100	
20	90	10	100	
12	90	0	90	
22	60	30	90	
4	60	10	70	
7	60	0	60	
3	30	10	40	
11	30	10	40	
16	30	10	40	
23	30	10	40	
5	30	0	30	
9	0	0	0	
15	0	0	0	

Tabela 4.2. 2º Ranking Semanal

No 2.º *Ranking Semanal* da turma, privilegiou-se o trabalho de pesquisa em grupo e aqueles que cumpriram o primeiro desafio do *padlet*, que era a criação do *nickname*. Os primeiros a publicarem foram recompensados com pontos extra, tornando este *ranking* conhecido como o ranking da responsabilidade, uma vez que envolveu o trabalho dos/as alunos(as) desenvolvido fora do ambiente escolar.

4.2.3. Explicação do 3.º Ranking Semanal

RANKING SEMANAL DA TURMA DO 5º E					
Participantes	Leitura	Gramática	Extra	Escrita	Total
GinásticaEstilosa20	100	90	80	95	365 🏆
Basquetebolista23louca	95	90	80	100	365 🏆
DesenhistaDiscontraída14	95	85	80	100	360
MorangoCalmo18	90	90	80	95	355
AcrobáticaEnergética8	95	85	80	90	350
(Rever o nickname) 2	80	85	80	85	330
LontrinhaFininha10	75	90	80	85	330
MelanciaEnergética19	75	85	80	85	325
CapivaraLutadora1	70	90	80	80	320
(Rever o nickname) 4	85	85	50	80	300
TartarugaLouca16	75	80	80	40	275
LontrinhaBrincalhona22	90	0	80	100	270
(Fazer o nickname) 5	90	0	80	60	230
(Fazer o nickname) 12	80	90	0	50	220
(Fazer o nickname) 7	20	0	80	75	175
AvestruzVeloz11	0	0	80	90	170
ChiuuaaLouco9	0	85	0	80	165
(Rever o nickname) 17	20	0	50	90	160
(Fazer o nickname) 15	70	0	0	60	130
GatoMaluco3	0	0	0	75	75

Tabela 4.3. 3º Ranking Semanal

Em relação a este *Ranking Semanal*, podemos relatar que os diversos domínios foram trabalhados e avaliados pela professora estagiária. É importante notar que o trabalho desenvolvido em sala de aula foi recolhido para avaliação e, conseqüentemente, pontuado. No entanto, o principal objetivo é a entrega das correções aos/às alunos(as), de modo a fornecer o *feedback* do trabalho desenvolvido. Nesta sequência didática, foi pontuada a compreensão da leitura, que os/as alunos(as) entregaram em folhas separadas, a gramática com a ficha das classes de palavras. Além disso, o trabalho extra envolveu a elaboração do BI, que acrescentou mais pontos, a pesquisa de uma curiosidade sobre o pássaro atribuído e, por fim, a pontuação atribuída ao texto informativo desenvolvido a partir da informação contida no BI do pássaro e a curiosidade.

4.2.4. Explicação do 4.º *Ranking Semanal*

<i>Ranking da Semana Gramatical do 5º E</i>			
Grupos	Pontuação das apresentações	Pontuação dos exercícios	Pontuação Final
Grupo do Complemento Direto	500	475	975 🏆
Grupo do Complemento Indireto	500	415	915
Grupo do Sujeito Composto	500	305	805
Grupo do Predicado	400	405	805
Grupo do Sujeito Simples	400	325	725

Tabela 4.4. 4º *Ranking Semanal*

A atividade gramatical dividiu-se em duas etapas. Primeiramente, os alunos/as estudaram em grupo uma das funções sintáticas que lhes foi atribuída. Posteriormente, apresentaram-na à turma. A segunda etapa consistiu num momento de consolidação das aprendizagens através da ficha com o método do ensino de rotação por estação, que permitiu a participação de todos/(as) os/as alunos(as), uma vez que um dos parâmetros de avaliação nas apresentações e nos exercícios era obrigatoriedade da participação de todos os elementos do grupo.

4.2.5. Explicação do 5.º Ranking Semanal

Ranking semanal da turma do 5º E						
Participantes	Verificação de leitura 1	Verificação de leitura 2	Verificação de leitura 3	Leitura dramatizada	Extra (fantoche)	Total
Lontrinhafininha10	150	110	95	95	100	550 
Morangocalmo18	140	120	100	85	100	545 
Batataengraçado2	140	115	100	85	100	540 
Avestruzveloz11	140	120	80	100	100	540 
Acrobáticaenergética8	150	80	100	95	100	525
Desenhistaescontraída14	145	80	100	90	100	515
Melanciaenergética19	140	100	70	100	100	510
Lontrinhabrincalhona22	120	75	100	95	100	490
Chiuualouco9	140	60	75	95	100	470
Ginásticaestilosa20	140	60	70	100	100	470
Gatomaluco3	125	80	70	60	100	435
Capivaralutadora1	132	80	40	65	100	417
Cãomaluco5	90	80	70	75	100	415
Mangatagarela17	120	70	40	85	100	415
Tartarugalouca16	125	80	90	50	50	395
Kiwidorminhoco7	70	70	70	75	100	385
Peixe4engraçado	92	70	50	55	100	367
Minhocalouca14	45	40	75	65	100	325
Basqueteboliste23louca	100	60	60	55	50	325
Cerejamiga15			50	50	100	200

Tabela 4.5. 5º Ranking Semanal

Para a realização das atividades dirigidas à componente da leitura, foi solicitado aos/as alunos(as) que, fora da escola, criassem um fantoche baseado na personagem da obra que lhes tinha sido atribuída. A leitura deveria ser praticada, pois seria apresentada à turma nas aulas seguintes. A dinamização da leitura com o teatro de fantoches permitiu que a maioria dos/as alunos(as) lesse a obra na íntegra, não apenas devido à responsabilidade da interpretação e dramatização, mas também porque desempenharam o papel de espectadores atentos que se envolveram na história. A entrega dos fantoches era uma tarefa comum para todos os/as alunos(as); portanto, quem os entregou no dia designado obteve a pontuação extra no total, ao passo que aqueles que não o fizeram foram penalizados/as com uma pontuação inferior. A leitura dramatizada foi avaliada de acordo com uma grelha de avaliação de leitura, e as fichas de verificação de leitura foram preenchidas após a leitura dramatizada e exploração dos atos, sendo posteriormente recolhidas e avaliadas com pontuação.

4.2.6. Explicação do 6.º Ranking Semanal

Ranking da Semana de Produção Escrita 5ª E			
Grupos	Pontuação da Produção Escrita	Pontuação da apresentação	Pontuação final
Grupo III	100	100	200 
Grupo I	88	85	173
Grupo II	85	85	170
Grupo IV	73	80	153

Tabela 4.6. 6º Ranking Semanal

O 6.º *Ranking Semanal* baseou-se na melhoria e correção dos textos, bem como nas suas apresentações, dando destaque ao trabalho em equipa e à relação entre os elementos da turma, incluindo a aceitação de ideias e críticas construtivas para melhorar e desenvolver o trabalho. Na primeira etapa, verificou-se que a maioria dos grupos teve dificuldade em escrever os textos de opinião, não seguindo a estrutura adequada, cometendo erros na utilização de conectores e na estrutura das frases. Além disso, muitos textos careciam de argumentos para justificar a opinião face ao tema.

Após a revisão dos textos e a receção de comentários construtivos para a melhoria dos textos de opinião, verificou-se uma grande evolução, à medida que os grupos foram compreendendo as falhas nos seus textos e os corrigissem. Isso permitiu que percebessem quais foram os seus erros iniciais e, sobretudo, como se elabora um texto de opinião. A pontuação foi atribuída com base na evolução dos trabalhos de cada grupo. A produção escrita foi avaliada de acordo com os parâmetros mencionados na ficha informativa do texto de opinião (Figura 3.29.), que se refletiram na pontuação apresentada no ranking. Quanto às apresentações, também foram pontuadas, mas seguiram critérios diferentes. Os textos que ainda não obedeciam aos parâmetros pretendidos foram questionados, e se o grupo conseguisse identificar o erro e apresentar uma alternativa, receberia mais pontuação; caso contrário, perderia pontos.

4.3. Análise do Questionário Final

Os/as alunos(as) autorizados(as) a participar no estudo responderam a um pequeno questionário final composto por cinco questões (Apêndice E), com objetivo de expressarem a sua opinião em relação à metodologia aplicada em sala de aula, incluindo a utilização de elementos de jogo, como pontuação e *rankings*, como meio de aprendizagem. A análise das questões pode ser observada através dos gráficos que seguem.

Questão 1: Gostas de ser avaliado com pontuação nas tarefas e de pertencer a um ranking?

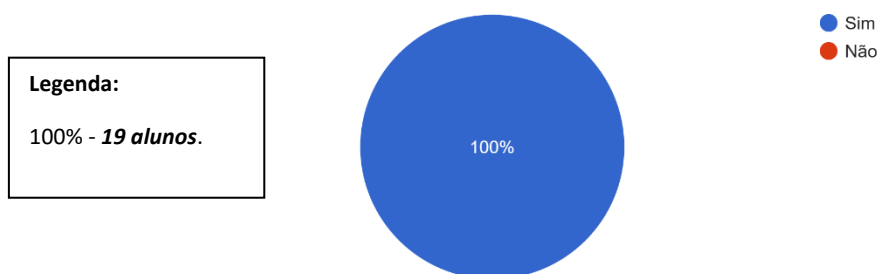


Gráfico 4.5. Questionário final 1ª questão

A resposta à pergunta foi unânime, todos afirmaram que “*sim*”, que gostaram de ser avaliados com pontuação nas tarefas desenvolvidas em sala de aula e sentiram-se mais estimulados ao participar num ranking.

Questão 2: Gostaste de ser líder?

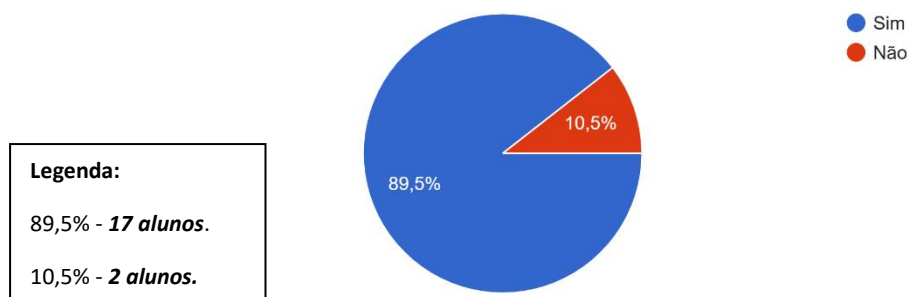


Gráfico 4.6. Questionário final 2ª questão

Em relação à 2.^a questão, *Gostaste de ser líder?* a maioria da turma respondeu “sim”, porém dois elementos da turma discordaram. Infere-se, assim, duas possíveis causas: ou os/as alunos(as) mencionados não foram líderes ou, então, não se identificam com a prática pedagógica utilizada ao assumir o papel de líder.

Questão 3: Sentiste mais motivação a aprender através dos elementos de jogo?

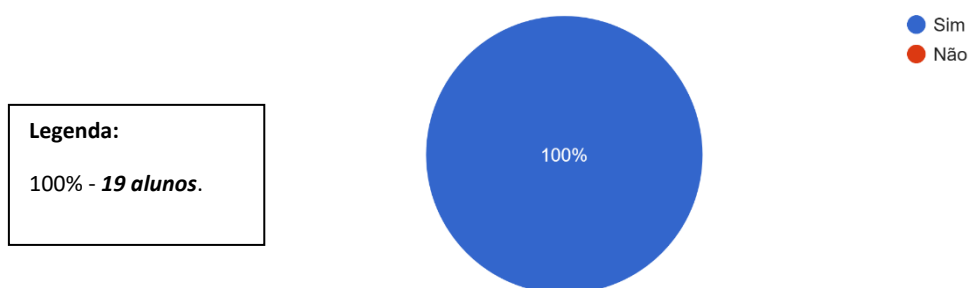


Gráfico 4.7. Questionário final 3ª questão

Na terceira questão, pode-se verificar que todos alunos estão em concordância, afirmando que as aprendizagens feitas são mais interessantes recorrendo à avaliação contínua das atividades com os elementos de jogo, sentindo mais motivação nas práticas onde se utilizam os princípios da gamificação.

Questão 4: Achas que a gamificação, como estratégia de aprendizagem, aumentou a tua participação e motivação na realização das atividades?

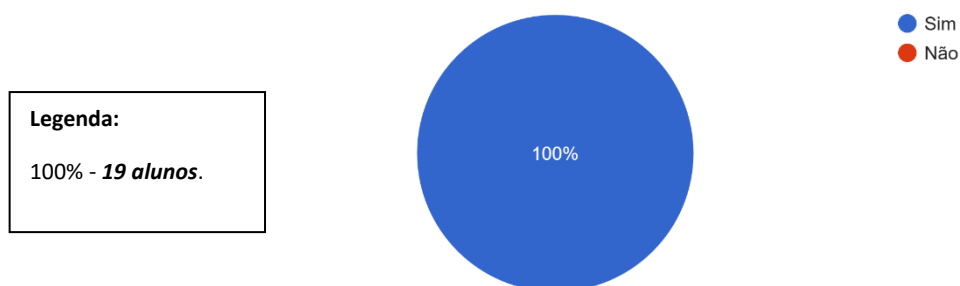


Gráfico 4.8. Questionário final 4ª questão

A quarta questão remete à mesma análise efetuada na questão anterior, confirmando que realmente os/as alunos(as) se sentem mais motivados(as) a realizar as atividades com metodologias ativas, como é o caso da gamificação.

Questão 5: Sentiste uma melhoria na tua avaliação, após o uso de estratégias de gamificação com os *feedbacks* dados através dos rankings?

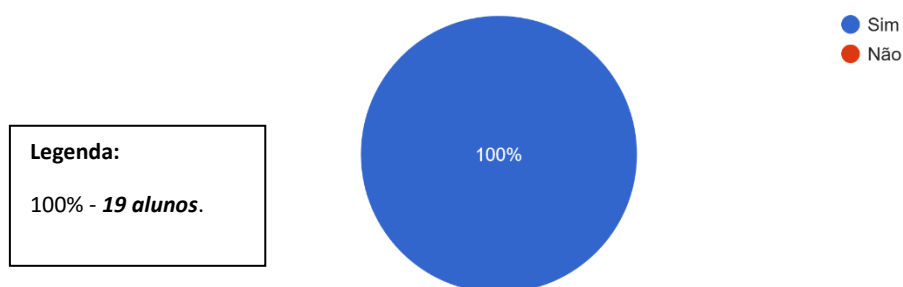


Gráfico 4.9. Questionário final 5ª questão

Na última questão, é possível analisar a importância da avaliação que resulta do *feedback* recorrente aos/às alunos(as), uma vez que permite um maior acompanhamento e apoio individualizado. Isso faz com que os/as alunos(as) sintam melhorias na sua avaliação após o uso de estratégias gamificadas.

4.5. Análise da Entrevista Semiestruturada à Docente Cooperante

Esta entrevista teve como objetivo compreender a opinião da docente cooperante sobre aplicação da gamificação como estratégia educativa em contexto de sala de aula e se ela proporciona mais motivação e envolvimento dos alunos no estudo e na prática das atividades, através do *feedback* sistemático aos/às alunos(as).

Questão 1: Acha que é uma estratégia motivadora para as aprendizagens dos alunos?

R: “Sim, é sem dúvida uma estratégia motivadora para as aprendizagens dos alunos”.

Questão 2: Após a utilização dos princípios da gamificação, nas suas aulas, que balanço é que faz a esta intervenção educativa?

R: “O balanço é bastante positivo. Os alunos desenvolveram competências de autonomia, de responsabilidade e de autorregulação das suas aprendizagens”.

Questão 3: Qual a sua opinião sobre lecionar com estratégias gamificadas?

R: “Penso que é uma excelente estratégia a aplicar nas turmas mais heterogéneas e com maiores dificuldades. Considero que pode ser muito difícil aplicar em várias turmas, em simultâneo, devido a toda a logística que acarreta”.

Questão 4: Passaria a utilizar este método nas suas práticas?

R: “Sim, sem dúvida”.

A entrevista semiestruturada realizada à docente cooperante, no âmbito da investigação, teve como propósito perceber a opinião da professora após a intervenção pedagógica. De acordo com a análise desta entrevista entende-se que as práticas dinamizadas, no decorrer da investigação referentes ao uso de estratégias gamificadas na avaliação, foram atrativas e motivadoras para os/as alunos(as). De acordo com a perspetiva da professora cooperante, as estratégias aplicadas na intervenção pedagógica foram muito positivas, uma vez que os/as alunos(as) desenvolveram competências de autonomia, de responsabilidade e de autorregulação das aprendizagens.

Capítulo V- Discussão de Resultados e Conclusões

Nesta parte do estudo, apresentam-se as respostas às duas questões de investigação e aos objetivos delineados no início da investigação, bem como os aspetos positivos e as limitações sentidas nas práticas pedagógicas com a implementação das estratégias de gamificação na avaliação. Também são apresentadas reflexões que surgiram com os resultados do estudo, assim como considerações e recomendações na aplicação deste tipo de estratégia em sala de aula.

Com base nesta investigação, pode concluir-se que o balanço final é muito positivo, de acordo com os resultados obtidos no questionário final aos/as alunos(as) e na entrevista semiestruturada à docente cooperante. Além disso, durante a intervenção pedagógica, foram visíveis o entusiasmo e a motivação dos(as) alunos(as) na participação das atividades. Este facto parece ir ao encontro do que é explicitado no documento Servicio de Innovación Educativa (2020), quando faz referência ao conceito de gamificação em contexto educativo como sendo uma mais-valia, pois potencia o envolvimento e a motivação dos(as) alunos(as) nas tarefas, com mais autonomia e responsabilidade, contribuindo para a autorregulação das suas aprendizagens.

Neste sentido, é importante refletir sobre o trabalho desenvolvido ao longo, da prática pedagógica, que deu origem a esta investigação, e referir que se trata de uma metodologia ativa, tal como defendem Bacich et al. (2015), uma vez que coloca o/a aluno(a) como protagonista do seu processo de aprendizagem, desenvolvendo a sua autonomia, a habilidade na resolução de problemas e a sua motivação e envolvimento nas aprendizagens.

Para além, das suas inúmeras vantagens, é necessário ter cuidado com o uso excessivo das estratégias de gamificação, pois pode levar ao comportamento oposto do que é pretendido e causar a desmotivação nos/as alunos(as). Por mais que maioria dos/as alunos(as) se sinta motivado com a recompensa de ser intitulado de *líder*, há alunos que não se identificam com esta posição, seja por uma questão de timidez ou porque reconhecem as suas limitações e acham que não vão conseguir chegar a líderes. Daí ser fundamental mudar o foco das avaliações, não só avaliar o trabalho consoante as respostas certas, mas também privilegiar outras componentes como a responsabilidade, o comportamento com os colegas em momentos trabalho de grupo, o respeito pela opinião

dos colegas, a colaboração com ideias para o trabalho e a cooperação com os colegas. No final, estas competências acabam por ser tão importantes quanto a resolução de uma ficha de conhecimentos, uma vez que desenvolvem “*skills*” extremamente importantes para a vida futura destes(as) jovens adolescentes, enquanto membros de uma sociedade e futuros profissionais.

Esta preocupação de que todos os/as alunos(as) desempenhassem o papel de líder e cooperassem uns com outros tornou esta investigação muito aliciante, visto que foi possível inferir que os/as alunos(as) com mais dificuldades foram aqueles que apresentaram melhorias notórias nos resultados dos *rankings*, devido ao auxílio dos(as) alunos(as) com mais facilidades, destacando os/as alunos(as) “medianos(as)” que maioritariamente alcançaram os lugares de pódio. Este aspeto revelou-se extremamente interessante, sendo até um dos mais positivos a retirar desta experiência, uma vez que uma das principais preocupações era a inclusão de todos os membros da turma e o trabalho cooperativo. O objetivo era que todos os/as alunos(as) pudessem prosperar, especialmente os/as alunos(as) com mais dificuldades, sem que se desmotivassem por não alcançarem a posição de líderes e achassem que esse papel só se aplicasse apenas aos/às bons/boas alunos(as). Neste sentido, foi crucial desconstruir esta ideia e passar a mensagem de que todos são capazes e que é importante valorizar as capacidades individuais, bem como a importância do trabalho em equipa, que fortalece a relação entre os elementos da turma.

Ao longo da investigação, observaram-se alguns aspetos menos positivos, como a subvalorização dos/as alunos(as) em relação à pontuação e à sua classificação nos *rankings*. No entanto, isso levou alguns membros da turma a se afastarem do propósito principal da pontuação que era a de dar *feedback* contínuo sobre o trabalho desenvolvido e, conseqüentemente, promover o objetivo da aprendizagem ao reconhecer o erro e compreender o porquê através da explicação implícita na correção. Isso levou à reflexão sobre o trabalho realizado, com vista a melhorar as suas ferramentas de estudo.

De forma positiva, destaca-se a abertura da turma em relação a este tipo de metodologia, uma vez que a maioria dos membros da turma se adaptou facilmente à prática pedagógica implementada. Sentiram-se mais motivados para realizar as atividades, o que se refletiu na comparação das avaliações sumativas do período, que tiveram um desempenho e rendimento melhores, resultando em notas mais altas. Um(a) aluno(a) em particular, que apresentava um fraco rendimento escolar, registou melhorias

significativas após a implementação do sistema de gamificação, principalmente nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Por fim, em respostas às questões colocadas, pode-se afirmar que as utilizações de elementos do jogo apresentam-se como uma boa estratégia de motivação na sala de aula para os/as alunos(as), e os elementos de jogo são um bom método de avaliação para o/a professor(a), uma vez que permitem uma resposta rápida às dificuldades específicas de cada aluno(a) através do *feedback*. Apesar da metodologia ser apelativa e com fortes índices de sucesso ao nível de motivação e do desenvolvimento dos alunos, não podemos descurar o papel do/a professor(a) em toda a preparação das atividades. O facto de haver uma avaliação constante e a construção de *rankings* implica muito trabalho extraescolar por parte do docente. Neste sentido, aconselha-se ao/à docente que, caso tenha mais do que duas turmas, escolha as turmas com mais dificuldades de aprendizagem para aplicar esta metodologia.

Considerações Finais

Chegando ao final deste estudo, destaco com satisfação a relevância e a importância que teve, não só a nível profissional como pessoal. Vejo neste documento uma fonte orientadora para futuras práticas, o que me permitiu evoluir como futura professora.

De acordo com o estudo elaborado, pude concluir que, devido às suas fortes relações sociais que motivaram a problemática e deram origem à realização do estudo de natureza qualitativa, o uso de estratégias gamificadas na avaliação como estratégia de motivação, trouxe soluções para aquele contexto educativo onde realizei as minhas práticas pedagógicas. Gerou novas potencialidades e promoveu aprendizagens aos/as alunos(as). Na medida em que o/a aluno(a) se tornou protagonista das suas próprias aprendizagens, desenvolveu diversas competências e fortaleceu o seu espírito de equipa e relação com os/as colegas da turma.

Neste sentido, os resultados obtidos com o uso de estratégias de gamificação na avaliação foram significativos e contribuíram para a motivação dos/as alunos(as), tornando o processo de aprendizagem mais interessante, divertido e desafiador. A aplicação de elementos de jogos, como pontos, *rankings*, recompensas e competições amigáveis, estimulou a participação ativa, visto que ofereceu metas claras e *feedback* sistemático. Isso levou os/as alunos(as) a se sentirem incentivados e se esforçarem na realização das atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula. Deste modo, os resultados obtidos estão alinhados com os objetivos delineados no início da investigação, uma vez que, através da utilização de estratégias de gamificação, os/as alunos(as) desenvolveram uma variedade de competências relacionadas com resolução de problemas, tomada de decisões, trabalho em equipa, pensamento crítico, autonomia, responsabilidade e de autorregulação das suas aprendizagens, sendo estas competências essenciais para o sucesso académico.

No entanto, é importante salientar que o sucesso da gamificação na educação depende de um planeamento cuidadoso e ajustado aos objetivos das práticas educativas, tendo sempre em consideração as necessidades e características dos/as alunos(as). Além disso, com base nas limitações sentidas, é crucial que a motivação dos/as alunos(as) parta deles e não da dependência de pontuação em prol das recompensas.

Em suma, a aplicação de estratégias gamificada na avaliação é um meio motivacional eficaz na educação, pois impulsiona a motivação e o desenvolvimento das competências dos/as alunos(as). Quando implementada adequadamente, pode transformar o processo de aprendizagem numa experiência mais envolvente, divertida e gratificante.

Referências Bibliográficas

- Aires (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de Investigação educacional*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- Araújo, I., & Carvalho, A. A. (2018). Gamificação no ensino: Casos bem sucedidos. *Revista Observatório*, 4(4), 246-283. <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n4p246>
- Bacich, L., Neto, A. T., & Trevisani, F. M. (2015). *Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação*. Penso editora.
- Barbier, R. (1985). *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Jorge Zahar Editor.
- Barreto, C. H. C., Silva, L. M. S., Santos, L. S., & Nunes, T. A. (2020). Gamificação como estratégia de ensino em história. *Revista Eletrônica de Educação*, 17(1), 89-104. <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumSA/article/view/3751/pdf>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Britto, G. (2022). *Escola tradicional e escola nova: Quais são as diferenças?* [Escola tradicional e escola nova: quais são as diferenças? Imobiliária – Escola – Empreendimentos \(britto.com.br\)](https://www.britto.com.br/Escola-tradicional-e-escola-nova-qualis-sao-as-diferencas/)
- Buckley, P., & Doyle, E. (2016). Gamification and student motivation. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1162–1175. <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.964263>
- Colás, P. (1998). El análisis cualitativo de datos. In L. Buendia, P., Colás, F., & Hernández, *Métodos de investigación en Psicopedagogia* (pp.225-24). Mc-Graw-Hill.
- Conselho Pedagógico da Escola Básica e Secundária de Vila Franca do Campo. (s.d.). *Conselho Pedagógico Avaliação Contínua - Como garantir?* http://srec.azores.gov.pt/dre/sd/115126010201/docs/outros/C_Pedagogico_Avaliacao_Continua.pdf
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*. 13(2), 355- 379. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Denzin N., & Lincoln, Y. (Eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage.
- Dionísio Gonçalves, C. (2016). *Impacte do Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências nas Conceções e Práticas de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Évora.] <http://hdl.handle.net/10174/18450>

- Duarte, A. L. (2014). *Influência das estratégias de avaliação contínua no rendimento escolar dos alunos*. <https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/4763/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Fonseca, K. H. (2012). Investigação-Ação: Uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*. 1(1), 16-31 <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Kapp, K. M. (2012). Métodos e estratégias baseados em jogos para treinamento e educação. In *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Editora Pfeiffer.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata. ISBN: 978-84-7112-630-6.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., Alves, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mendes, M. L. (2011). *Avaliação Contínua: A Avaliação contínua e a prática pedagógica*. Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_fecilcam_ped_pdp_marcia_lucia_forastiere_mendes.pdf
- Neves, A. (2022). *Descubra como tornar a sua escola inovadora e quais são os benefícios*. Happy code. <https://www.happycode.pt/blogs/news/descubra-como-tornar-a-sua-escola-inovadora-e-quais-sao-os-beneficios>
- Prensky, M. (2013). A gamificação da educação: O que é e por que funciona. In *Gamificação na Educação e nos Negócios* (pp. 1-17). Editora Internacional Springer.
- Público. (s.d.). *Mudam-se os tempos, mudam-se os modelos de ensino?* Estúdio P. [Mudam-se os tempos, mudam-se os modelos de ensino? | PÚBLICO \(publico.pt\)](https://www.publico.pt/mudam-se-os-tempos-mudam-se-os-modelos-de-ensino/)
- Ribeiro, A. E. (2008). A perspetiva da entrevista na investigação qualitativa. *Evidência*, 4(1), 129-148. [PDF A perspetiva da entrevista na investigação qualitativa | Kamilla Germano Kkzinha - Academia.edu](https://www.kamilla.com.br/academia/2008/129-148.pdf)
- Sá, S. (s.d.). *Avaliação Contínua*. SMILE Smart Interactive Learning: <https://conselhopedagogico.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/32/apresentacao-avaliacao-continua.pdf>
- SAE Digital. (s.d.). *Escolas inovadoras: Tudo sobre a educação inovadora*. SAE Digital: <https://sae.digital/escolas-inovadoras/>
- Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 69, 371-380. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033>

- Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: Contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta.
- Schell (2010, february). *When Games Invade Real Life*. Palestra TED: https://www.ted.com/talks/jesse_schell_when_games_invade_real_life
- Servicio de Innovación Educativa. (2020). *Gamificación en el aula*. Universidad Politécnica de Madrid.
- Teixeira, P. (2018). *Gamificação na educação: O que é e como estimula a aprendizagem*. Happy code: [Gamificação na educação: o que é e como estimula a aprendizagem | Happy Code Portugal](#).
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466.
- Unknown (2014). *A “Gamificação” e o poder dos games na transformação da sociedade*. GameBlast. <https://www.gameblast.com.br/2014/07/a-gamificacao-e-o-poder-dos-games-na.html>

Apêndices

Apêndice A - Declaração de consentimento

Declaração de consentimento para participação de menor em estudo de investigação sobre a utilização de estratégias de *gamificação* como meio de aprendizagem e avaliação.

A presente declaração visa recolher consentimentos para a participação de discente menor em estudo de investigação para a realização do relatório de prática de ensino supervisionada. Esse trabalho surge no âmbito do mestrado em Ensino do 1º Ciclo e do 2º Ciclo de Português e de História e Geografia de Portugal, da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve.

O referido estudo, de investigação- ação, destina-se a entender a influência de estratégias de *gamificação* como meio de motivação nas aprendizagens dos/as alunos/as do 2º Ciclo do Ensino Básico.

A observação será exclusivamente efetuada pela estudante, Catarina Barbosa, através do registo fotográfico de momentos em que serão aplicados métodos de *gamificação* nas atividades praticadas, em contexto de sala de aula.

Todos os registos em fotografia assim como dados recolhidos sobre o/a discente são estritamente confidenciais e apenas utilizados para efeitos de investigação académica, mantendo-se igualmente o anonimato da identidade do/a aluno/a.

Declaro que li a informação acima e que dou consentimento para a participação do/a menor no referido estudo de investigação na utilização de estratégias *gamificadas* como método de aprendizagem.

Nome do/a menor	Assinatura do/a tutor(a) legal	Data

A investigadora,

Faro, maio de 2023

Apêndice B - Autorizações de participação investigação

Autorizações dos Encarregados de Educação na participação dos menores na investigação																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	S	S	S	S	N	S	S

Legenda:

Autorizado – **S**

Não Autorizado - **N**

Apêndice C - Questionário inicial



Questionário inicial

<https://forms.gle/8EKCbp9cBypTFVMD7>

Apêndice D – Padlet da turma



Padlet da turma

<https://padlet.com/a70473/ranking-semanal-da-turma-do-5-e-1y5m4rtepsbdqcn>

Nota: Os recursos utilizados nas aulas encontram-se publicados no *Padlet*.

Apêndice E – Questionário final



Questionário final

<https://forms.gle/gdisyjxKKedXqqjB7>

Anexos

Anexo I – Grelha de avaliação de leitura

Grelha de registo de avaliação da leitura em voz alta

Grelha de registo de avaliação da leitura em voz alta							
_____ .º Período		Ano letivo: _____ / _____					
Turma: _____ Alunos ▼	Expressividade (adequação ao conteúdo)	Clareza	Omissão / Repetição de palavras	Respeito pela pontuação	Ritmo	Tom de voz	APRECIÇÃO GLOBAL
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							