

# **A utilização de jogos educativos como estratégia de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa em Cabo Verde**

**Kelly Conceição da Graça Rocha**

*Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação e Formação*

Orientado por  
**Maria Raquel Vaz Patrício**

**Bragança  
2024**

## Agradecimentos

Concluir esta dissertação de mestrado foi uma tarefa muito desafiadora, mas ao mesmo tempo muito gratificante visto que esta pesquisa me permitiu abordar duas temáticas que me fizeram ingressar na área da educação: a língua inglesa e as tecnologias educativas. Desde criança me senti atraída pela aprendizagem do inglês e durante a minha experiência como professora sempre busquei integrar jogos educativos nas minhas aulas de modo a motivar os meus alunos e promover aulas cada vez mais dinâmicas, e, por isso, agradeço muito ao Instituto Politécnico de Bragança por incluir este mestrado na sua oferta formativa.

Ao longo da redação desta dissertação pude contar com o apoio de excelentes profissionais como a minha orientadora Doutora Maria Raquel Patrício. Queria muito lhe prestar os agradecimentos pela sua manifestação de apoio incondicional e pela sua pronta disponibilidade. Obrigada pela sua compreensão, paciência, orientação e estímulo constante, o que contribuiu não só para aumentar a dificuldade deste desafio, mas também para melhorar a profundidade e clareza da investigação.

Também tive a grande oportunidade de ser assistida pelo professor e Doutor Vitor Manuel Barrigão Gonçalves, que sempre esteve disposto a auxiliar a mim e aos colegas, sempre me forneceu *insights* relevantes que levei em consideração para aumentar a qualidade desta pesquisa. E, assim, queria lhe agradecer pelo seu aconselhamento assertivo e pelas palavras de encorajamento. Nesta mesma linha, aproveito para agradecer aos meus colegas de mestrado, que tornaram o processo mais leve com as suas palavras de incentivo.

Um agradecimento especial aos docentes que validaram o questionário utilizado como instrumento de coleta de dados, aos diretores e diretoras das escolas secundárias e aos delegados e delegadas das delegações do Ministério de Educação de Cabo Verde que prontamente colaboraram com a investigação, aos docentes de inglês dos 11.º e 12.º anos de escolaridade que participaram voluntariamente da amostra, dedicando o seu tempo e compartilhando as suas experiências com o tema em estudo. Sem a vossa colaboração esta dissertação não teria sido possível.

Por fim, mas não menos importante, queria agradecer à Deus e ao Universo por terem me colocado nesta jornada que com certeza contribuiu para me tornar uma professora do século XXI e uma profissional mais competente. Queria expressar a minha eterna gratidão à minha mãe pelo amor incondicional e incentivo ao longo da minha trajetória acadêmica, nunca pensei em chegar até aqui e hoje reconheço que tenho um futuro promissor graças a você que abdicou dos seus sonhos para realizar os meus. Um obrigada à minha família que me acolheu durante esta fase da minha vida, obrigado por acreditarem em mim e obrigada pelas palavras de conforto.

# Índice

Agradecimentos .....	i
Índice.....	iii
Índice de Figuras.....	vi
Índice de Tabelas .....	vii
Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos .....	viii
Resumo .....	ix
Abstract .....	x
Capítulo I - Introdução.....	1
1. Contexto e Motivação.....	1
2. Questão de investigação .....	2
3. Objetivos.....	2
4. Estrutura da dissertação .....	3
Capítulo II - Enquadramento Teórico .....	5
1. O potencial da língua inglesa e das TIC em Cabo Verde .....	6
1.1. A importância da aprendizagem da língua inglesa.....	6
1.2. A inserção do Inglês curricular em Cabo Verde .....	8
1.3. Tecnologias digitais na educação em Cabo Verde .....	11
2. Gamificação e aprendizagem baseada em jogos.....	15
2.1. Jogos educativos.....	17
2.1.1. Tipos de jogos educativos .....	19
2.2. Gamificação .....	21
2.2.1. Tipos de gamificação .....	22
2.2.2. Elementos da gamificação.....	22
2.2.3. Benefícios da gamificação no ensino e na aprendizagem do inglês .....	27
2.3. Aprendizagem Baseada em Jogos .....	30
2.3.1. Tipologias de aprendizagem baseada em jogos.....	31
2.3.2. Benefícios da aprendizagem baseada em jogos.....	31
2.3.3. Aprendizagem baseada em jogos digitais .....	35
2.3.4. Benefícios da aprendizagem baseada em jogos digitais .....	36
3. Integração de jogos educativos no ensino da língua inglesa .....	38
3.1. Jogos analógicos para a aprendizagem da língua inglesa .....	38
3.2. Plataformas digitais de criação de jogos e atividades gamificadas para a aprendizagem da língua inglesa .....	39
3.3. Planificação de aulas com jogos educativos para o ensino da LI.....	42
3.4. Papel do docente na implementação de jogos educativos.....	44
3.5. Desafios da implementação de jogos educativos no ensino da LI .....	45
Capítulo III - Metodologia .....	48

1.	Natureza do estudo .....	48
2.	População e amostra .....	50
3.	Técnicas e instrumentos de coleta de dados .....	51
3.1.	Análise documental .....	52
3.2.	Inquérito por questionário .....	54
4.	Procedimentos da pesquisa .....	55
5.	Questões éticas .....	58
Capítulo IV - Apresentação e análise dos resultados .....		59
1.	Dados sociodemográficos .....	59
1.1.	Sexo .....	59
1.2.	Ilha .....	60
1.3.	Idade.....	60
1.4.	Anos de experiência.....	61
2.	Gamificação .....	61
2.1.	Utilização da gamificação como estratégia de ensino .....	62
2.2.	Elementos de gamificação utilizados.....	62
2.3.	Avaliação do impacto da gamificação .....	63
2.4.	Frequência da utilização da gamificação .....	65
2.5.	Utilização de plataformas digitais gamificadas .....	65
2.6.	Plataformas digitais gamificadas utilizadas nas aulas de inglês.....	66
2.7.	Recursos disponíveis nas escolas para aplicar a gamificação .....	66
3.	Jogos educativos.....	68
3.1.	Utilização de jogos educativos como estratégia de ensino .....	68
3.2.	Tipo de jogo educativo utilizado .....	68
3.3.	Periodicidade da utilização de jogos educativos .....	69
3.4.	Áreas melhoradas pelo uso dos jogos educativos.....	70
3.5.	Plataformas de jogos educativos digitais mais utilizadas .....	71
3.6.	Recursos disponíveis nas escolas para aplicar jogos educativos.....	72
4.	Comentários adicionais.....	73
5.	Discussão dos resultados .....	75
5.1.	Dados sociodemográficos .....	75
5.2.	Gamificação .....	76
5.3.	Jogos educativos .....	77
Capítulo V - Considerações finais .....		80
1.	Conclusões .....	80
2.	Trabalhos futuros.....	81
Referências .....		83
Apêndices .....		103

1. Questionário .....	103
2. Autorização das escolas secundárias .....	110
2.1. Santo Antão .....	110
2.2. São Vicente .....	112
2.3. São Nicolau .....	113
2.4. Boavista.....	114
2.5. Maio .....	114
2.6. Santiago.....	115
2.7. Fogo .....	119
2.8. Brava.....	120
3. Dados do público-alvo.....	121

## Índice de Figuras

Figura 1 - Elementos-chave dos jogos .....	22
Figura 2 - Sexo dos participantes.....	59
Figura 3 - Ilha residente dos participantes .....	60
Figura 4 - Idade dos participantes.....	60
Figura 5 - Anos de experiência dos participantes .....	61
Figura 6 - Utilização da gamificação .....	62
Figura 7 - Elementos da gamificação.....	62
Figura 8 - Avaliação do impacto da gamificação .....	63
Figura 9 - Frequência da utilização da gamificação .....	65
Figura 10 - Utilização de plataformas digitais gamificadas nas aulas de inglês .....	65
Figura 11 - Plataformas digitais gamificadas utilizadas nas aulas de inglês.....	66
Figura 12 - Recursos disponíveis para a aplicação da gamificação nas aulas de LI .....	67
Figura 13 - Utilização de jogos educativos nas aulas de inglês .....	68
Figura 14 - Tipo de jogo educativo utilizado nas aulas de LI .....	69
Figura 15 - Periodicidade do uso de jogos educativos nas aulas de LI.....	69
Figura 16 - Áreas melhoradas pelos jogos educativos.....	70
Figura 17 - Plataformas de jogos educativos digitais utilizados .....	71
Figura 18 - Recursos disponíveis nas escolas para aplicar jogos educativos.....	72

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Componentes de Jogos .....	26
Tabela 2 - Grelha de Referência Cruzada .....	51
Tabela 3 - Análise de conteúdo do questionário.....	74

## **Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos**

**ABJ** – Aprendizagem Baseada em Jogos

**ABJD** – Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**LI** – Língua Inglesa

**ME** – Ministério da Educação

**OCDE** – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico

**PEE** – Plano Estratégico da Educação

**PESI** – Programa Estratégico para a Sociedade de Informação

**PGMC** – Programa de Governo e Moção de Confiança

**TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## Resumo

Diante da crescente importância da proficiência em inglês para o sucesso acadêmico e inserção no mercado de trabalho, esta pesquisa investiga o impacto dos jogos educativos na motivação, no desempenho e no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos de Cabo Verde que durante o ano letivo de 2023/2024 estudaram 11.º e 12.º anos de escolaridade. Para dar resposta aos objetivos da investigação a metodologia levada à cabo baseou-se num estudo de caso onde foi realizada uma revisão sistemática da literatura através de uma análise documental e foi aplicado um questionário semiaberto aos docentes de inglês dos 11.º e 12.º anos de diversas ilhas de Cabo Verde. Os resultados apontaram que a gamificação e a aprendizagem baseada em jogos podem aumentar significativamente a motivação, o envolvimento e o desenvolvimento de competências linguísticas dos alunos, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais interativo e dinâmico. No entanto, identificam-se alguns desafios enfrentados pelos docentes na implementação dos jogos educativos, como a falta de recursos tecnológicos adequados, a pressão para cumprir rigorosamente o currículo e a necessidade de formação específica. Foi então concluído que para maximizar os benefícios desta estratégia é fundamental que as escolas em Cabo Verde estejam equipadas com os recursos necessários e o corpo docente passe por formações contínuas na área das tecnologias educativas.

**Palavras-chave:** aprendizagem baseada em jogos, gamificação, jogos educativos, língua inglesa, processo de ensino-aprendizagem, professores, tecnologias digitais

## **Abstract**

Given the growing importance of English proficiency for academic success and integration into the labor market, this research investigates the impact of educational games on the motivation, performance and development of the language skills of Cape Verdean students studying in the 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> grades during the 2023/2024 school year. In order to meet the research objectives, the methodology was based on a case study in which a systematic literature review was carried out through a documentary analysis and a semi-open questionnaire was administered to 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> grade English teachers from various islands in Cape Verde. The results showed that gamification and game-based learning can significantly increase students' motivation, engagement and development of language skills, providing a more interactive and dynamic learning environment. However, some challenges faced by teachers when implementing educational games were identified, such as the lack of adequate technological resources, the pressure to strictly comply with the curriculum and the need for specific training. It was therefore concluded that in order to maximize the benefits of this strategy, it is essential that schools in Cape Verde are equipped with the necessary resources and that teaching staff undergo continuous training in the area of educational technologies.

**Keywords:** game-based learning, gamification, educational games, English language, teaching-learning process, teachers, digital technologies

# Capítulo I - Introdução

## 1. Contexto e Motivação

Atualmente, ter o domínio da língua inglesa é encarado como um requisito para os discentes dos 11.º e 12.º anos de escolaridade, especialmente no mundo cada vez mais globalizado e interconectado que nos encontramos, isto porque a proficiência em inglês não só abre portas para o seu percurso académico, mas também para o mercado de trabalho contemporâneo, onde a língua inglesa é considerada a língua global. E assim, como em qualquer outro país, a integração do inglês no currículo escolar em Cabo Verde é crucial para preparar os discentes para tais demandas.

Entretanto, os docentes têm se deparado com a falta de motivação dos estudantes, nomeadamente aqueles que são considerados nativos digitais. Estes discentes, cresceram no meio da revolução tecnológica e, portanto, muitas vezes demonstram um certo desinteresse pela aprendizagem quando são expostos somente às metodologias tradicionais de ensino, fazendo surgir a necessidade de integração de recursos educativos interativos e motivadores para que a sua aprendizagem seja de facto significativa. Para além disso, as metodologias tradicionais de ensino utilizadas por muitos docentes de inglês, que são centradas na tradução gramatical e na memorização de vocábulos têm falhado em chamar a atenção e envolver os discentes, resultando em uma experiência de aprendizagem menos eficaz pois concluem o ensino secundário apresentando dificuldades de utilizar o idioma em contextos reais devido a sua fraca competência comunicativa.

Neste sentido, muitos docentes têm recorrido as metodologias ativas para motivar os discentes e também para estimulá-los a adquirir as competências necessárias para o século XXI como o pensamento crítico e resolução de problemas, habilidades de comunicação, inteligência emocional, colaboração, autonomia, literacia digital, criatividade e o interesse pela aprendizagem ao longo da vida. É neste contexto que a proposta desta dissertação é trazer um embasamento teórico sobre duas metodologias ativas que vêm ganhando muito destaque no âmbito da educação: a gamificação e a aprendizagem baseada em jogos. Estas duas metodologias surgiram como duas estratégias promissoras para estimular não só este conjunto de competências, mas também a curiosidade, o envolvimento e a aprendizagem da língua inglesa.

A gamificação se refere à incorporação de elementos de jogos como desafios, pontos, competição, medalhas e recompensas para envolver e motivar os alunos durante o seu processo de ensino e aprendizagem. Já a aprendizagem baseada em jogos é uma metodologia que utiliza tanto os jogos físicos quanto os digitais como instrumento de ensino. Estas abordagens não só maximizam a familiaridade e o entusiasmo dos discentes pelas tecnologias digitais, como também proporcionam uma experiência de aprendizagem mais significativa.

No entanto, apesar do crescente interesse nos jogos educativos, há uma lacuna considerável na compreensão de como ela afeta o ensino e a aprendizagem da língua inglesa, especificamente em Cabo Verde. Assim, pesquisas sobre a sua utilização no ensino e na aprendizagem da língua inglesa, se tornam importantes para a potencializar ainda mais a educação no país e, conseqüentemente, ter um impacto ainda maior na vida académica dos discentes.

## **2. Questão de investigação**

Esta dissertação enquadra-se no âmbito dos jogos educativos e resume-se na seguinte questão de investigação: Qual o impacto dos jogos educativos na motivação, no desenvolvimento de competências linguísticas e no desempenho dos estudantes dos 11.º e 12.º anos de escolaridade?

Esta questão de investigação originou a seguinte sub-questão: Quais são os desafios enfrentados pelos docentes de inglês dos 11.º e 12.º anos de escolaridade na implementação de jogos educativos na sala de aula?

Estas questões permitiram formular duas hipóteses: i) a utilização dos jogos educativos tem aumentado significativamente a motivação e o desenvolvimento de competências linguísticas dos discentes dos 11.º e 12.º anos; e ii) os docentes de inglês enfrentam desafios significativos na implementação de jogos educativos relacionados ao acesso a recursos tecnológicos e a necessidade de formação para a utilização das TIC e dos jogos educativos na sala de aula.

## **3. Objetivos**

Para dar resposta às questões de investigação foi necessário estabelecer alguns objetivos como: i) investigar o potencial dos jogos educativos como uma estratégia de ensino e aprendizagem da língua inglesa; ii) conhecer como os jogos educativos são utilizados em contexto de sala de aula pelos docentes de inglês do 11.º e 12.º anos de

escolaridade em Cabo Verde e qual a sua percepção em relação a essas abordagens; iii) perceber qual é o impacto dos jogos educativos na motivação, desenvolvimento de competências linguísticas, desempenho, participação, memória e autonomia destes discentes; e iv) compreender quais os desafios que estes docentes enfrentam na implementação dos jogos educativos nas suas aulas de inglês com esses discentes.

Estes objetivos foram efetivados após a realização de uma revisão sistemática da literatura, de modo a reunir um conjunto de informações para contextualizar a temática dos jogos educativos, e da realização de um estudo de caso onde foi aplicado um questionário aos docentes de inglês de Cabo Verde que no ano letivo de 2023/2024 trabalharam com os alunos dos 11.º e 12.º anos de escolaridade.

#### **4. Estrutura da dissertação**

Esta dissertação encontra-se organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo trata-se da Introdução, onde foi apresentado uma contextualização das motivações que originaram a pesquisa. Também foram definidas as questões de investigação e objetivos do estudo, e estes foram seguidos da estrutura da dissertação.

Para uma melhor compreensão dos conceitos-chave relacionados com o tema em estudo, foi desenvolvido o segundo capítulo que é uma fundamentação teórica. Neste capítulo foi elaborada uma revisão sistemática da literatura, onde esta foi subdivida em três subcapítulos que abrange o potencial que a língua inglesa e as TIC têm no contexto educativo cabo-verdiano, depois foi sistematizado algumas informações teóricas sobre a gamificação e a aprendizagem baseada em jogos, e concluiu-se essa fundamentação com alguns aspetos que os docentes devem ter em consideração na integração de jogos educativos como estratégia de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

O terceiro capítulo se trata da metodologia e aborda todo o processo metodológico realizado nesta dissertação. Neste capítulo foi revelado a natureza do estudo, a população e a amostra, as técnicas e instrumentos de coleta de dados utilizados, os procedimentos da pesquisa e as questões éticas consideradas durante todo este processo.

No quarto capítulo foram apresentados e analisados os dados obtidos do questionário aplicado aos docentes de inglês de Cabo Verde que no ano letivo de 2023/2024 trabalharam com os discentes dos 11.º e 12.º anos de escolaridade, onde este foi composto pelos dados sociodemográficos, utilização da gamificação, utilização de jogos educativos e comentários adicionais. Depois da interpretação estes dados foram discutidos e foram ressaltadas as observações consideradas mais relevantes para o estudo.

No quinto e último capítulo foram resumidas as principais conclusões do estudo e foram apontadas as implicações práticas que a investigação têm para a prática docente. Ainda foram reveladas algumas limitações encontradas ao longo do processo de recolha de dados e com isso foram sugeridas novas abordagens para pesquisas futuras. Por fim reflete-se sobre a importância da utilização dos jogos educativos como estratégia de ensino e aprendizagem da língua inglesa para a modernização e inclusão do ensino do inglês em Cabo Verde e apela-se ao corpo docente e as autoridades competentes para se juntarem ao processo de normalização e integração das tecnologias educativas.

## Capítulo II - Enquadramento Teórico

Neste enquadramento teórico será explicitado os pilares que sustentam esta dissertação, ao apresentar alguns pressupostos teóricos de autores relevantes na área da gamificação e aprendizagem baseada em jogos como: Bunchball (2016), Deterding, Khaled, Nixon e Nacke (2011), Egenfeldt-Nielsen (2011), Kapp (2012), Pimentel (2021), Prensky (2012), Quadros (2016) e Werbach e Hunter (2012).

Para garantir a qualidade desta investigação foi elaborada uma revisão sistemática da literatura, que consiste numa revisão metódica e bem planeada para dar resposta a uma pergunta de investigação, utilizando “critérios específicos para identificar, selecionar e avaliar estudos sobre a temática em estudo” (Arcadinho, Folque e Costa, 2020, p. 79). Assim, esta fundamentação teórica se encontra dividida em diversos subcapítulos com tópicos e subtópicos, e está organizada da seguinte forma:

No primeiro subcapítulo intitulado de “O potencial da língua inglesa e das TIC em Cabo Verde”, são evidenciados os principais motivos da relevância de ser proficiente na língua inglesa nos dias atuais, tanto a nível mundial quanto a nível nacional, os objetivos da inserção do Inglês curricular em Cabo Verde, e são apresentadas algumas abordagens para a inclusão das TIC nas escolas cabo-verdianas.

O segundo subcapítulo denominado de “Gamificação e aprendizagem baseada em jogos” está dividido em 3 subtópicos: Jogos, Gamificação e Aprendizagem Baseada em Jogos. No primeiro subtópico (Jogos) é esperado encontrar definições do termo “Jogo”, a sua origem e suas tipologias educativas. No segundo subtópico (Gamificação) é conceituado o termo gamificação, são categorizados os tipos de gamificação existentes e os seus elementos que são aplicados na educação, e para culminar este subtópico são apontados alguns benefícios da gamificação no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Posteriormente, no terceiro subtópico (Aprendizagem baseada em jogos), são evidenciadas diferentes perspetivas do seu significado como metodologia de ensino, bem como as suas tipologias e alguns dos seus benefícios no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Dentro da aprendizagem baseada em jogos é elucidada a aprendizagem baseada em jogos digitais, seguida dos seus benefícios para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa.

No terceiro e último subcapítulo desta revisão bibliográfica designada de “Integração de jogos educativos no ensino da língua inglesa”, foram exemplificados alguns jogos analógicos e algumas plataformas digitais que podem ser utilizados pelo corpo docente para criar atividades gamificadas e jogos educativos para dinamizar as suas aulas de inglês.

Depois foram revelados alguns aspetos que este deve levar em consideração ao planificar uma atividade ou aula gamificada e/ou baseada em jogos educativos e posteriormente foi discutido o papel do docente na implementação dessas duas estratégias de ensino. Por último, são sublinhados alguns desafios que podem ocorrer na implementação da gamificação e aprendizagem baseada em jogos no ensino da língua inglesa, de modo a auxiliar os docentes a incorporar estas estratégias de forma mais consciente e eficaz.

## **1. O potencial da língua inglesa e das TIC em Cabo**

### **Verde**

#### **1.1. A importância da aprendizagem da língua inglesa**

Em um mundo globalizado, o inglês se consolida como o principal idioma da comunicação, transcendendo barreiras culturais e facilitando acordos internacionais. Em diversos contextos, o inglês é essencial, sendo o idioma predominante nos meios de comunicação, nos negócios, no entretenimento e nos estudos internacionais (Dinis, 2022). O inglês é a língua predominante em comunicações internacionais, turismo nacional e é a língua oficial nos setores empresariais de finanças, comércio, tecnologia, ciência, política, diplomacia, aviação, medicina, entretenimento e até mesmo no desporto (Crystal, 2003).

Outrossim, a utilização da língua inglesa na comunicação internacional tem aumentado substancialmente, principalmente entre os falantes não nativos (Salles & Gimenez, 2010). Atualmente, a língua inglesa destaca-se como a mais prevalente nos textos modernos, e segundo a agência Ethnologue: Languages of the World (2024), estima-se que haja cerca de 1,5 bilhão de indivíduos ao redor do globo que falam a língua inglesa, sendo aproximadamente 500 milhões falantes nativos e os restantes 1 bilhão não-nativos. Adicionalmente, é indispensável sublinhar que a língua inglesa é predominante tanto na internet quanto nos livros literários mais vendidos nos últimos dez anos (Oliveira, 2022).

Na mesma perspectiva, como publicado na Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) por Chiesa et al. (2012), no mundo globalizado que vivemos, as competências linguísticas são cada vez mais valorizadas. Já não é uma vantagem para um candidato a um trabalho falar apenas uma língua não materna. Pelo contrário, agora pode ser uma desvantagem falar apenas uma segunda língua.

Nos dias de hoje, a proficiência em inglês é fundamental para o desenvolvimento académico durante a formação. Isso possibilita participar de acordos, intercâmbios e eventos internacionais, além de ter acesso a literatura científica atual e relevante em escala global (Chávez et al., 2017).

Além disso, Pennycook (2004), salienta que a predominância da língua inglesa tem consequências profundas já que a maioria dos manuais escolares são publicados em inglês e destinam-se quer para o mercado interno do idioma (Reino Unido, Estados Unidos, Austrália, etc.) quer para o mercado internacional. Em ambos os casos, é exigido que todos os estudantes de todo o mundo tenham um alto nível de domínio da língua inglesa para que possam progredir nos seus estudos.

Graddol (2006), reitera que maximizar a proficiência na língua inglesa é a parte importante das estratégias educacionais dos países, e nesta nova era, o inglês deve fazer parte da educação básica, o que ratifica a necessidade de novos parâmetros e novas políticas no ensino da língua inglesa, para que os discentes sejam capazes de aprender o idioma, usá-lo em seu benefício e, assim, evitar a exclusão social. Em um cenário globalizado e multilíngue, ter conhecimento do idioma é essencial para facilitar a comunicação e permitir que as pessoas participem nas atividades culturais, económicas e sociais da comunidade (Chan, 2016).

Em relação ao contexto cabo-verdiano, a história da língua inglesa (LI) no país não é recente e está bastante enraizada na sociedade e na cultura do país (Reis, 2016). A aprendizagem da língua inglesa, surgiu primeiramente de forma natural e espontânea e só depois se tornou uma disciplina lecionada nas escolas cabo-verdianas (Trigueiros, 2010).

Após vários fatores que impulsionam este fenómeno como a pesca da baleia, a exploração do sal na ilha do Sal e da Boavista (ilhas de Cabo Verde), a procura do orchil, as carvoarias do Mindelo e a emigração, permitiu o estabelecimento de inúmeros estrangeiros no arquipélago, pelo que os cabo-verdianos se sentiram obrigados a aprender o idioma para poderem exercer as suas atividades profissionais (Trigueiros, 2010).

Correira e Silva (2005, citado em Trigueiros, 2010) afirmam que, em 1780, os norte-americanos eram considerados o parceiro comercial mais importante das ilhas. E também, em 1750, os cabo-verdianos começaram a imigrar em navios baleeiros. Neste sentido, as pessoas precisavam de se comunicar e por isso começaram a aprender a LI.

A cidade do Mindelo registou a maior concentração de estrangeiros no país com as centrais de carvão, e a maior parte da sua população e outras pessoas oriundas de outras ilhas falavam inglês para interagir com os ingleses que viviam na cidade, para conseguir emprego e/ou negócio, o que justifica a presença de diversas palavras inglesas na variante de crioulo da ilha de São Vicente até o dia de hoje (Reis, 2016).

Atualmente, Cabo Verde se apresenta como um país de características socioeconómicas que tende a privilegiar as relações com países, empresas e instituições estrangeiras, pelo que o uso do inglês se tornou praticamente obrigatório para todos os profissionais cabo-verdianos (Reis, 2016). De igual modo, o embaixador americano de Cabo Verde, Jeff Daigle, alude que “o ensino da língua inglesa é muito importante para Cabo Verde, e para o desenvolvimento económico do país que aposta na indústria do turismo, que ronda 25% a 30% da sua economia, e que tem grandes visões para se tornar uma economia digital” (Inforpress, 2023).

Conclui-se então que a importância da língua inglesa a nível global é indiscutível visto que é indispensável em diversas áreas, e a nível nacional não seria diferente. Ter conhecimentos básicos do idioma é essencial para os profissionais cabo-verdianos visto que a economia do país é baseada no turismo, e não só, o inglês também é uma ferramenta crucial para quem busca dar seguimento aos estudos, pois certamente irão necessitar do idioma para realizar trabalhos académicos e progredir na sua carreira.

## **1.2. A inserção do Inglês curricular em Cabo Verde**

Ao referir ao início da aprendizagem formal da língua inglesa, é indispensável citar Trigueiros (2010) que afirma que foi no ano de 1860 que o currículo do Liceu Nacional de Cabo Verde apresentou a língua inglesa como disciplina escolar, embora não seja claro que este currículo tenha sido posto em prática nessa altura. Mais tarde em 1892, o Seminário-Escola de São Nicolau atualizou o seu currículo ao introduzir a língua inglesa como disciplina e a partir deste período, a maioria dos currículos das escolas secundárias em Cabo Verde passou a contemplar a LI como disciplina onde os discentes tiveram a oportunidade de estudar o idioma ao longo dos três ciclos do ensino secundário que na época correspondia a um total de 6 anos letivos (Trigueiros, 2010).

Recentemente, a língua inglesa foi inserida à lista de disciplinas obrigatórias que compõem o currículo a partir do 5.º ano de escolaridade (Governo de Cabo Verde, 2017) e é ensinada em todas as escolas secundárias de Cabo Verde, sendo uma das disciplinas fundamentais que os discentes devem dominar já que está integrado em todas as áreas do ensino secundário (Reis, 2016).

O inglês curricular tem como finalidade habilitar o aluno para a receção e produção de informação relacionadas às suas necessidades e interesses, promover o desenvolvimento integral do aluno, fortalecer a autoconfiança, o pensamento crítico, a criatividade independente e a atitude recetiva. Também visa fomentar o desenvolvimento de competências linguísticas, em situações de comunicação oral e escrita, tanto na sua vida pessoal como na sua vida social e profissional, facilitar a comunicação entre os cabo-verdianos e os povos de expressão inglesa, e aumentar a consciência dos discentes sobre as características do idioma em relação a sua língua de expressão (Gonçalves, 1997).

Ademais, o inglês ministrado aos alunos e às alunas dos 11.º e 12.º anos de escolaridade visa estimular os estudantes a consolidar, aprofundar e expandir o seu conhecimento sobre a língua e promover o desenvolvimento de competências de utilização da mesma, para que estes possam concluir o ensino secundário capazes de falar sobre temáticas necessárias para sua interação social, profissional e académica (Ministério da Educação de Cabo Verde, 2020).

Apesar da língua inglesa estar presente no quotidiano dos cabo-verdianos, Reis (2016) constatou que o calcanhar de Aquiles dos programas de LI nas escolas secundárias de Cabo Verde está na fraca competência comunicativa dos discentes. Isto dá-se pelo facto do idioma não ser ensinado para ser utilizado em situações reais de comunicação, quer a nível académico quer a nível social. Na verdade, os currículos escolares de língua inglesa de Cabo Verde são fortemente baseados no método de tradução gramatical que se baseia na crença de que a linguagem é essencialmente gráfica. Portanto, a aquisição de uma língua estrangeira ou segunda língua é constituída sobre o conhecimento da estrutura gramatical do idioma e também neste método a língua nativa do aluno (ou neste caso o português, visto que é a língua utilizada nas escolas) é constantemente utilizada (Reis, 2016).

As aulas têm foco excessivo no docente, onde a maior parte do tempo da aula é gasto na explicação elaborada sobre as regras gramaticais do idioma, enquanto os discentes se limitam a ouvir e a tomar notas (Chang, 2011), ou seja, é dada pouca atenção ao desenvolvimento da competência comunicativa em inglês por parte dos discentes. E, conforme Peregoy et al. (2013), o uso proficiente de uma língua vai além das formas gramaticais e do significando, incluindo convenções sociais necessárias para uma comunicação bem-sucedida.

Tendo Cabo Verde uma economia fortemente baseada no segmento turístico e no comércio internacional, o mercado de trabalho nacional está constantemente à procura de profissionais que tenham no seu currículo a língua inglesa como ferramenta funcional e no mínimo conhecimentos básicos do idioma. E, também, qualquer profissional formado nas ilhas que queira trabalhar no estrangeiro terá necessariamente de dominar a língua inglesa como língua global atual (Reis, 2016).

Além disso, grande parte dos estudantes cabo-verdianos optam por dar continuidade aos seus estudos em países como a China, a Austrália, o Japão e os Estados Unidos da América, o que torna imperativo que o sistema escolar prepare efetivamente os seus estudantes para enfrentarem o mundo académico e profissional com confiança e sucesso (Reis, 2016).

Resumindo, a língua inglesa foi inserida no currículo escolar de Cabo Verde a cerca de 132 anos atrás para preparar os discentes cabo-verdianos para as demandas exigidas pela indústria de subsistência do país e também para preparar os que escolhem continuar os seus estudos no estrangeiro. Apesar da sua antiga inserção e de ter sido inserida como disciplina obrigatória a partir do 5.º ano de escolaridade, os cabo-verdianos apresentam diversas dificuldades quando necessitam de pôr em prática os seus conhecimentos do idioma na sua vida real.

Isto deve-se as metodologias de ensino tradicionais e pouco eficazes utilizadas por muitos docentes que não promovem as competências comunicativas e se baseiam apenas na tradução e na memorização de vocabulário. Também se deve aos currículos que são inteiramente baseados na gramática, não dando espaço para abordar outros aspetos da língua que seriam mais eficazes na contextualização e aprendizagem do idioma.

### **1.3. Tecnologias digitais na educação em Cabo Verde**

Tendo em consideração o papel determinante que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm assumido na sociedade atual, estas têm oferecido diversos benefícios para a educação, nomeadamente em países insulares como Cabo Verde. No entanto, para que a sua integração no sistema educativo seja eficaz, é necessário o empenho e a articulação dos poderes públicos e privados, de instâncias políticas, culturais educacionais e científicas, e é neste sentido que em Cabo Verde nos últimos anos têm sido desenvolvidas várias abordagens para a implementação das TIC nas escolas (Silva, 2015).

Em 2005 foi desenvolvido o Programa Estratégico para a Sociedade de Informação (PESI) e nele consta que o emprego das TIC nas escolas cabo-verdianas visa “habilitar desde cedo os alunos do ensino básico e secundário, em que a aprendizagem e a familiarização com as novas tecnologias da informação e da comunicação são determinantes para o reforço sustentável das capacidades nacionais” (p. 146). Neste sentido, as TIC começaram a desempenhar um papel fundamental na democratização do acesso ao ensino secundário, especialmente nas áreas rurais por meio da digitalização e conexão das escolas. Também contribuíram para o aprimoramento das qualificações dos docentes através da informação e troca de experiências e para a gestão do sistema educacional, com a utilização de aplicativos específicos para administrar os recursos educacionais (PESI, 2005).

Ademais, as novas oportunidades de desenvolvimento foram destacadas como o principal apelo para o uso das TIC nas escolas, e através do seu compromisso com os campus virtuais, o ensino à distância e o *e-learning* através das TIC, o programa notou a necessidade de uma mudança cultural nas instituições de ensino, assim como a adaptação dos processos e metodologias de ensino (PESI, 2005).

A estratégia proposta consistia em equipar e conectar as escolas primárias e secundárias, otimizar os processos de gestão do sistema educativo e de partilha de informações entre as escolas e o Ministério da Educação (ME), capacitar docentes e gestores do sistema educativo para o uso eficiente das TIC no ensino, e investir na formação contínua do corpo docente do ensino primário e secundário (PESI, 2005).

Além disso, o PESI de 2005 objetivou equipar cada escola primária de, pelo menos, um computador, todas as escolas secundárias de uma sala de computadores, e todas as bibliotecas escolares, públicas nacionais e municipais, de computadores acessíveis com ligação à internet (UNESCO, 2024).

Entretanto, foi só no dia 7 de maio de 2010 que o Governo de Cabo Verde oficializou o uso das TIC no sistema educativo cabo-verdiano. Esta medida teve como objetivo aprimorar a qualidade e eficiência do ensino, contribuir para a sociedade do conhecimento, elevar o nível científico e tecnológico da sociedade cabo-verdiana, e promover uma cidadania mais ativa, crítica e participativa (Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de maio).

Após esta regulamentação, o Estado começou a implementar programas de formação e de pesquisa para diferentes setores da sociedade cabo-verdiana, integrando as TIC no sistema educativo conforme os interesses específicos, prioridades e objetivos da política educacional adotada. Além disso, diretrizes foram estabelecidas para garantir o acesso gratuito às TIC para todas as instituições de ensino públicas, visando universalizar o acesso ao conhecimento e estimular hábitos de pesquisa (Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de maio).

Esta Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 2010, acima referido, foi atualizada em 2018 com o objetivo principal de ampliar as oportunidades de ensino no secundário, incluindo o ensino à distância, e promover o uso das novas tecnologias disponíveis. Essa legislação buscou proporcionar conhecimentos para a aquisição de competências científicas e técnicas essenciais que permitissem aos discentes contribuir para o desenvolvimento socioeconómico do país. Ainda, esta lei atribuiu às escolas a responsabilidade de fortalecer a assimilação do conhecimento científico e técnico no sistema educativo, incentivando assim, a criatividade e a capacidade de adaptação às mudanças da sociedade, da ciência e da tecnologia no mundo moderno (UNESCO, 2024).

Ao notar a vasta gama de potencialidades das TIC na educação, Silva (2015, citado por Moreno, 2021), afirma que o governo de Cabo Verde começou a se mostrar bastante receptivo para a implementação das tecnologias digitais na educação, o que desencadeou numa mudança de paradigma do sistema educativo do país. Começaram a ser implementados novos modelos de educação que integraram currículos atualizados com conteúdos interativos e estes benefícios começaram a ser devidamente explorados nas salas de aula.

Além disso, o país começou a apostar na promoção gratuita de dispositivos eletrônicos, desenvolveu e implementou diversos projetos inovadores como o “Konekta” que procurou promover o acesso à internet para todos, e o programa “Mundo Novo” que visou garantir condições igualitárias para o acesso às tecnologias digitais nas escolas primárias e secundárias, o desenvolvimento de uma rede informática escolar, e de um programa de informatização e ligação da internet nas escolas (Silva, 2015).

Posteriormente, com as Linhas de Orientação do Governo de Cabo Verde para a IX Legislação (2016-2021), o Estado procurou desenvolver um sistema educativo capaz de proporcionar aos jovens cabo-verdianos um domínio sólido das línguas, das ciências e das tecnologias, promover uma postura cosmopolita em relação ao mundo, e incentivar a aprendizagem ao longo da vida. Esta temática é recorrente nos planos estratégicos subsequentes (UNESCO, 2024).

De 2017 até 2021 um dos valores primordiais do Plano Estratégico da Educação (PEE) foi promover o conhecimento científico e tecnológico na formação dos cidadãos. Este plano compartilhou o compromisso do governo com a educação, conforme estabelecido pelas diretrizes da Legislação IX referenciadas anteriormente. Os objetivos relacionados à tecnologia incluíram a expansão da via de especialização técnica para o ensino secundário, incentivando mais estudantes a especializarem-se em TIC e melhorando a formação de docentes nesta área. Outra meta mencionada no plano foi a elaboração de manuais e materiais de apoio para reforçar as aulas de TIC no 2.º ciclo de estudos (UNESCO, 2024).

No ano de 2018 a formação tecnológica tornou-se uma componente obrigatória a partir do 5.º ano de escolaridade. Em relação ao ensino secundário, o sistema visou permitir a aquisição das bases científicas, tecnológicas e culturais necessárias para a continuação de estudos e à participação ativa na sociedade através de meios técnicos, artísticos e profissionais. Também permitiu a aquisição de qualificações profissionais para a inserção no mercado de trabalho, e os discentes começaram a ter a possibilidade de escolher áreas de especialização para os 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade, como a área de Ciências e Tecnologias (UNESCO, 2024).

Em conformidade com a Resolução n.º 65/2020, durante a pandemia o governo da República de Cabo Verde autorizou a implementação do ensino à distância utilizando recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação, com transmissão através da televisão, rádio e distribuição de materiais e outros meios disponíveis, tanto para o ensino básico quanto para o secundário. Durante a primeira semana, as transmissões foram essencialmente informativas para ajudar os docentes, discentes e encarregados de educação a familiarizarem com a nova modalidade (UNESCO, 2024).

Estabelecida esta familiarização, começaram a ser produzidos conteúdos educativos para aulas de 20 minutos que foram transmitidas pela televisão e pela rádio, abrangendo os discentes dos 11.º e 12.º anos. Diariamente, eram transmitidos 5 horas de aulas, divididas em 3 horas pela manhã e 2 horas à tarde. Esses conteúdos também foram disponibilizados online na plataforma “Aprender e Estudar em Casa” do ME, acessível a toda a comunidade educativa a qualquer momento. No total, o projeto envolveu a transmissão de 640 aulas pela televisão e rádios estatais e comunitárias. O ME também reforçou a conectividade do corpo docente por meio de parcerias com empresas de telecomunicações, além de ter criado um pacote de recursos digitais que facilitaram a comunicação entre docentes e encarregados de educação (UNESCO, 2024).

De acordo com a Estratégia de Governação Digital de 2021-2024, o ME prometeu garantir a instalação de laboratórios tecnológicos em todas as escolas secundárias, apelando pela melhoria da modalidade de ensino à distância, e para tal, uma equipa de desenvolvimento de conteúdos educativos digitais é responsável pelo apoio a todos os setores governamentais na preparação de cursos de aprendizagem, uma plataforma de aprendizagem à distância, a conceção de recursos e a gestão das infraestruturas tecnológicas necessárias (UNESCO, 2024).

Adicionalmente, a partir de 2022 as autoridades educativas começaram a utilizar os meios de comunicação social e as TIC para garantir uma formação complementar ou alternativa ao ensino regular. O Estado também pôde criar programas de rádio e televisão para promover o ensino recorrente e a distância, quando for necessário, por meio de comunicação social, pública ou privada, ou através do desenvolvimento de meios de comunicação social educativos radiofónicos e televisivos. A modalidade de ensino à distância foi oficialmente reconhecida como uma opção para o ensino secundário pelo Decreto-Lei n.º 28/2022, que estabelece o currículo do ensino secundário (Decreto-lei n.º 28/2022, de 12 de julho de 2022).

Conforme o Programa de Governo e Moção de Confiança (PGMC) apresentado em 2021 e que deve reger até 2026, o Estado tem como objetivo reforçar as ações para o desenvolvimento de competências digitais no sistema educativo abrangendo a formação profissional juntamente do Programa de Educação Digital para Todos nas escolas e liceus, a expansão da iniciativa *weblab* (promoção do contacto com a informática e com a robótica) nos agrupamentos de escolas, e o aumento do uso das TIC no sistema de ensino/aprendizagem (UNESCO, 2024).

O PGMC irá reforçar ainda a aprendizagem e o domínio fluente da língua inglesa, o desenvolvimento de novas abordagens e métodos de ensino das outras disciplinas, a continuação da Telescola e da TV Educativa, o aumento de ofertas formativas com foco nas TIC, destinadas à formação de jovens e à reconversão profissional de jovens licenciados, o fortalecimento dos incentivos financeiros e fiscais para o acesso a equipamentos informáticos, e a redução dos custos da Internet nas escolas, universidades e estabelecimentos de formação profissional (UNESCO, 2024).

Em suma, desde 2005 o governo de Cabo Verde tem investido na implementação das TIC na educação, tanto no ensino primário quanto no ensino secundário, ao equipar escolas e ao promover algumas formações de modo a capacitar os docentes para a utilização das tecnologias de forma eficiente, apesar da sua utilização no sistema educativo só ter sido oficializada em 2010. Durante a pandemia, as TIC foram essenciais para dar continuidade ao ensino na quarentena, por meio de programas televisivos, rádio e plataformas online. Atualmente o governo tem como objetivo expandir o ensino à distância e digitalizar ainda mais os dados que norteiam o processo de ensino e a aprendizagem do país, e continua tendo como foco a formação contínua dos docentes e a promoção das competências digitais dos discentes.

## **2. Gamificação e aprendizagem baseada em jogos**

A gamificação é um conceito guarda-chuva que tem sido aplicado em várias áreas de investigação e se encontra em âmbitos como ciências humanas e computação (Deterding et al., 2011). E, ainda, adota elementos e técnicas de diferentes campos como os jogos, brincadeiras, ciência comportamental e motivação (Herger, 2014).

Os autores Herger (2014) e Kapp (2012) argumentam que é de suma importância o estabelecimento de algumas percepções em relação ao conceito de gamificação. Isso porque há uma certa tendência de confundir a gamificação como uma espécie de jogo e existe uma vasta gama de conceitos e variedade de tentativas de formulação de definições para a gamificação. Esta é definida como um tipo de partilha de elementos do design e da mecânica dos jogos, com o intuito de atingir certas metas, permitir o acesso a itens que se encontram bloqueados, conquistar espaço, ganhar visibilidade, recompensas, medalhas e prêmios (O'Donnell, 2014).

Na tentativa de amenizar esta confusão de conceitos, é necessário esclarecer a relação existente entre os termos ingleses *game* (jogo) e *play* (brincadeira) com a gamificação. Segundo Werbach e Hunter (2012) e Deterding et al. (2011), a gamificação está mais ligada ao termo *game* (jogo) do que a palavra *play* (brincadeira). Para chegar a tal conclusão eles apoiaram-se nas definições de *Ludus* e *Paidia* que foram propostas em 1958 por Caillois.

Para Caillois, *paidia* significa “brincar”, o que acaba indicando um estilo de atividade mais livre, expressiva e improvisada, mesmo que envolva a combinação de comportamentos e significados, e ainda acrescenta que o termo “brincar” deve ser visto como uma atividade livre e voluntária sendo que é uma fonte de alegria e de diversão (Caillois, 2006).

O autor compara essa definição de *paidia* (brincar) com o termo *ludus* (jogar), destacando uma atividade caracterizada por ser estruturada através de regras e desafios que promovem a competição para atingir metas. Logo, a gamificação se aproxima do conceito de *ludus* (jogar) por ser configurada em atividades que são previamente orientadas por um conjunto de regras implícitas e explícitas que limitam o objetivo da atividade desde o início ao fim, mas continua ligada ao conceito de diversão e entretenimento (Caillois, 2006).

Entretanto, Kapp e Coné (2012) sugerem que para um melhor entendimento do conceito de gamificação seria interessante definir o termo “jogo” e avaliar como este é utilizado para ajudar os discentes no seu processo de aprendizagem. Um jogo é entendido como uma atividade de resolução de problemas baseado no lúdico, ou seja, um jogo nada mais é do que um sistema baseado em um conjunto de regras previamente estabelecidas para que os jogadores se sintam desafiados a resolver um determinado problema, mas não tem um resultado direto no mundo real como a gamificação (Schell, 2011).

A gamificação também é muito associada a aprendizagem baseada em jogos visto que são conceitos similares. Entretanto, a aprendizagem baseada em jogos é o uso de jogos para atingir objetivos educacionais, enquanto a gamificação se limita a utilização de alguns elementos de jogos para promover o envolvimento e a motivação, seja em contexto de sala de aula ou não (Boudadi, 2021). Outra característica que difere estas duas estratégias de aprendizagem é que a aprendizagem baseada em jogos cria um ambiente exclusivo para a aprendizagem, enquanto a gamificação funciona como um facilitador do processo de ensino e de aprendizagem ao aumentar a motivação (Castellar et al., 2016).

Em suma, utilizar jogos e utilizar estratégias de gamificação são propostas distintas, mas complementares (Rodrigues, 2016). Neste sentido, as próximas seções deste referencial teórico abordaram diversos pontos que efetivaram uma melhor distinção dos termos gamificação e aprendizagem baseada em jogos.

## **2.1. Jogos educativos**

Desde os primórdios da civilização, os jogos têm sido uma parte essencial da vida humana, sendo considerados até como uma função vital (Huizinga, 1996), por meio das competições presentes em diversas culturas ao redor do mundo (Neto & Fonseca, 2013) promovendo assim, a interação, a socialização (Almeida, 2019), a interatividade, o envolvimento, a motivação e o aspeto lúdico, que são fundamentais para a facilitação da aprendizagem (Huizinga, 2000).

De acordo com o historiador grego Heródoto, os jogos foram criados há mais de 2500 anos durante um período de escassez no reino de Lídia, como uma forma de entretenimento. O rei da época ordenou que a população alternasse os dias para comer e jogar, pois o envolvimento com o jogo de dados era tão intenso que fazia os habitantes esquecerem a falta de mantimentos que estavam enfrentando na altura (Fardo, 2013).

Entretanto, diversas são as tentativas e abordagens realizadas para conceituar o termo jogo. Segundo Kishimoto (1994), definir o que é um jogo não é uma tarefa fácil, uma vez que cada indivíduo o compreende de maneira diferente. No entanto, posteriormente em 1999, o autor descreveu o jogo como “a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se afirmar que é o lúdico em ação” (Kishimoto, 1999, p. 105). Para Thompson et al (2007), o jogo é uma atividade recreativa realizada por um ou mais jogadores que competem entre si para alcançar objetivos, respeitando as regras e as restrições preestabelecidas.

Neste sentido, os jogos são contextos com regras bem definidas, nos quais os jogadores têm objetivos e desafios claros. Eles oferecem um ambiente motivador e cativante, onde os utilizadores são incentivados a jogar através de desafios adequados ao seu nível de competência e recebem *feedback* constante. São ambientes que fortalecem a capacidade de tomar decisões, de trabalhar em equipa e que promovem habilidades de socialização, liderança e colaboração (Carvalho, 2015).

Ao longo das últimas décadas, os jogos passaram a ser vistos como sistemas que proporcionam ambientes de bem-estar e experiências positivas aos indivíduos. Devido às suas características e elementos, eles têm a capacidade de ajudar a combater condições sociais significativas (Deterding, 2015). Além disso, o jogo é considerado um dos elementos da cultura (Huizinga, 1996) ao estar cada vez mais presente na nossa sociedade devido ao seu impacto no entretenimento e na educação (Santaella & Feitoza, 2009). Os primeiros jogos com objetivos educacionais visavam aprimorar certas habilidades e testar se os jovens eram capazes de assumir responsabilidades adultas em tribos africanas (Hinebaugh, 2009).

Atualmente, existe toda uma geração que cresceu imersa no universo dos videojogos (nativos digitais), o que tem levado ao aumento do interesse pela utilização de recursos digitais baseados em jogos como uma ferramenta de aprendizagem (Whitton, 2007). A crescente valorização dos jogos por parte dos docentes demonstra a necessidade de inovação nas práticas de ensino, com as estratégias tradicionais dando espaço a novas abordagens educativas. A gamificação e os jogos têm conquistado espaço no ambiente educacional como reflexo dessa mudança (Ramirez & Squire, 2015).

Na época atual, a finalidade dos jogos educativos deve ir além das características originais dos jogos de entretenimento, ou seja, devem ser projetados para ensinar temas específicos (Wangenheim & Wangenheim, 2013). Portanto, para ser considerado educativo, um jogo deve ter objetivos educacionais bem definidos para além da competição, das regras e das restrições (Ramos, Lorensen & Petri, 2016).

Deste modo, podemos definir um jogo educativo como uma atividade de caráter institucional, que estimula a aprendizagem ao envolver competições baseadas em regras a fim de atingir objetivos educacionais específicos (Dempsey et al., 1996). Mercado et al. (2012, p. 120), consideram os jogos como “interfaces educacionais, complexas e desafiadoras, que tornam a aprendizagem prazerosa e divertem enquanto motivam”.

De acordo com Furió et al. (2013) os jogos não só são fonte de entretenimento, mas também auxiliam no aprimoramento das habilidades de raciocínio e cognição, além de estimularem a atenção e a memória. A utilização de jogos como estratégia de ensino e aprendizagem é conhecida como aprendizagem baseada em jogos (Prensky, 2007), e será detalhada no subcapítulo Aprendizagem Baseada em Jogos.

### **2.1.1. Tipos de jogos educativos**

Muitos autores procuraram categorizar os tipos de jogos baseando em gêneros ou tipologias semelhantes (Michael & Chen, 2006). Contudo, algumas classificações são muito abrangentes, englobando diversos campos, enquanto outras são mais específicas, concentrando-se em uma só área, como a educação (Ramos, Petri & Lorenset, 2016). Neste sentido, os tipos de jogos sequenciados a seguir são os que podem ser incorporados em contextos educativos, nomeadamente, os analógicos, os digitais, os sérios e os epistêmicos.

#### **2.1.1.1. Jogos analógicos**

De forma geral, os jogos podem ser divididos em dois grupos: digitais e não-digitais. Os jogos não-digitais não necessitam da utilização de dispositivos eletrônicos, ou seja, são de carácter manual na medida que podem ser de tabuleiro, cartas, papel e acessórios (Prensky, 2007), oferecem uma experiência mais física e tátil, e podem ser mais acessíveis e portáteis (Lucas, 2023).

#### **2.1.1.2. Jogos digitais**

Os jogos eletrônicos caracterizam-se pela combinação de diferentes mídias e pela interatividade, pois estão envolvidos por narrativas e mecânicas que estimulam os jogadores a superar desafios e a atingir objetivos. O desafio é um elemento marcante nos jogos digitais, ao fomentar ações por parte dos jogadores para que estes possam superar tais desafios (Pimentel, 2021). São jogados em dispositivos como computadores, *tablets*, *smartphones* e consolas de *videogame*. A sua interface visual geralmente é composta por gráficos em 2D ou 3D, sons, músicas, recursos interativos e mecânicas de jogo versáteis (Lucas, 2023).

Ao interagir com os jogos digitais, ocorre uma transformação de conhecimento, pois a experiência do jogar mobiliza saberes já existentes e desenvolve novos saberes (Mayer, 2019). A teoria de aprendizagem baseada em jogos digitais, advoga que os jogos demandam que os jogadores exerçam uma habilidade cognitiva específica repetidamente em diversas situações e em níveis de dificuldade crescentes (Pimentel, 2021).

### **2.1.1.3. Jogos sérios**

Os jogos sérios são jogos digitais que para além de promoverem a diversão e o entretenimento, combinam as características lúdicas dos jogos com conteúdos sérios, tendo como objetivo principal o desenvolvimento de competências específicas e a satisfação das necessidades dos discentes (Fatta et al., 2019). Além disso, esses jogos procuram reproduzir situações recorrentes do quotidiano, com o objetivo de fornecer treinamento profissional, gerar soluções em contextos desafiadores, capacitar pessoas de todas as idades e abordar temas específicos (Machado et al., 2011), dado que seus componentes são cruciais para impulsionar funções cognitivas, motivar e promover a aprendizagem (Fernandes, 2022).

Um exemplo de um jogo sério é o *CoronaQuest* que foi criado pelo Departamento de Educação, Juventude e Cultura da Suíça em 2020 com a finalidade primordial de amenizar os receios relacionados ao COVID-19 antes do regresso às aulas. Através deste jogo, os estudantes enfrentavam o coronavírus enquanto reviam as medidas de segurança individuais e a sua responsabilidade para com a saúde pública (Cloke, 2023).

### **2.1.1.4. Jogos epistémicos**

Segundo Sensevy (2012, p. 512), “um jogo epistémico é a modelagem do que podemos chamar de conhecimento prático, uma prática baseada em habilidades específicas que fazem essa prática eficiente”. Este tipo de jogo baseia-se em profissões da vida real para auxiliar na orientação profissional e treinamentos, simulando situações onde os discentes são estimulados a pensar e agir de acordo com a sua área de formação, pois as decisões são tomadas dentro das diretrizes reais da rotina da profissão em estudo em tempo real. Através dos jogos epistémicos, os discentes aprendem a se comportar como jornalistas, artistas, gerentes, engenheiros, etc. ao imitarem as principais experiências que eles vivenciarão se estivessem num estágio profissional no campo (Rupp et al., 2010).

Nas simulações dos jogos epistémicos, os discentes assumem o papel de estagiários em empresas, interagem com chefes virtuais e resolvem problemas do mundo real da sua área de formação, mesmo que ainda não tenham o conhecimento e as competências necessárias, pois estes já se encontram incorporados nas ferramentas usadas no jogo (Arastoopour, Chesler & Shaffer, 2014). Esses jogos são baseados em teorias de aprendizagem da era digital, ou seja, são suportados em ambientes virtuais, promovendo assim, experiências individuais e colaborativas, tanto na vida real como no mundo digital (Rupp et al., 2010).

## **2.2. Gamificação**

A gamificação é um fenômeno que emergiu devido a popularidade dos jogos e suas habilidades intrínsecas de estimular atividades, solucionar problemas e impulsionar a aquisição de conhecimento em diversas áreas da vida das pessoas (Fardo, 2013). Entretanto, é primordial salientar que o conceito de gamificação surgiu originalmente do campo do marketing, sendo formulado e difundido por profissionais de design e consultoria empresarial. Assim, a definição única e clara de gamificação tornou-se essencial para comercializar essa estratégia tanto para empresas privadas quanto instituições públicas (Fuchs et al., 2014).

Contudo, ao longo do tempo, o significado desse termo tem evoluído, não existindo uma definição única amplamente aceita (Surugiu, 2014). O conceito de gamificação varia conforme o contexto em que é aplicado, especialmente quando se trata da área educacional, onde envolve “a utilização de mecânica, dinâmica, e estrutura dos jogos para promover comportamentos desejados” (Lee & Hammer, 2011, p. 1).

Visto que o conceito de gamificação ainda se encontra em evolução e que está a ser implementado em vários contextos com diferentes objetivos, especificidades, recursos e participantes, é necessário traduzir o seu significado no campo da educação. Nesta perspectiva, a definição que se tornou mais popular no universo acadêmico foi a de Deterding et al. (2011, p. 2), que para distingui-lo das outras iniciativas de design interativo lúdico, acabaram por defini-lo como a “utilização de elementos de design de jogos em contextos extrajogos”. Similarmente, Kapp (2012, p. 10), entende este termo como “a utilização de mecânicas e estética baseada em jogos e pensamento orientado pela lógica de jogos para envolver pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e solucionar problemas”.

A gamificação, também conhecida como ludificação, tem como objetivo criar um ambiente atrativo e a promover uma aprendizagem significativa. Pode ser utilizada em todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar até a pós-graduação, e para a formação e integração da força de trabalho (García-Bullé, 2021).

A gamificação na educação é entendida como “o desenho de experiências de aprendizagem significativas por meio da utilização de elementos e da lógica de jogos”, buscando atingir um objetivo e visando promover direcionamento, propósito e significado as ações dos discentes (Quast, 2020, p. 791). Também pode ser definida como um conjunto de atividades e processos que utilizam características dos elementos de jogos para solucionar problemas (Subagja et al., 2021).

### 2.2.1. Tipos de gamificação

Conforme Kapp, Blair e Mesch (2014) existem dois tipos de abordagem no uso de material gamificado: a gamificação estrutural e a gamificação de conteúdo. A gamificação estrutural consiste em implementar elementos de jogos no processo de aprendizagem sem modificar o conteúdo ensinado, pois todas as alterações são feitas para tornar a apresentação do conteúdo diferenciada (Burke, 2014). Em outras palavras, o conteúdo em si não se transforma num jogo, mas sim a estrutura ao redor dele, de modo a motivar os discentes através de recompensas e de *feedback* sobre o seu processo de aprendizagem (Kapp, Blair & Mesch, 2014).

Um exemplo da gamificação estrutural seria o oferecimento de estrelas de mérito em sala de aula sempre que os discentes concluíssem uma determinada tarefa ou atingissem um objetivo. Assim, o conteúdo de ensino não sofre modificações sendo apenas adicionado o sistema de estrelas (Burke, 2014).

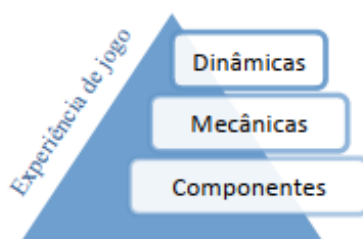
A gamificação de conteúdo, por sua vez, consiste em incorporar elementos de jogos para modificar o conteúdo e assim deixá-lo semelhante a um jogo, como por exemplo, adicionar elementos narrativos num curso, ou começar um curso com um desafio ao invés de apresentar uma lista de objetivos para serem alcançados (Kapp, Blair & Mesch, 2014).

### 2.2.2. Elementos da gamificação

Os elementos dos jogos são as ferramentas que constituem um jogo, são organizados de forma que cada mecânica se conecta a uma ou mais dinâmicas e cada componente a uma ou mais mecânicas ou dinâmicas (Werbach & Hunter, 2012).

Estes elementos podem ser organizados numa pirâmide, conforme ilustrada na Figura 1, onde os componentes formam o elemento base, as mecânicas estão no nível seguinte, e as dinâmicas no topo. O conjunto destes elementos constitui a experiência de jogo, determinando como o jogador percebe e vivencia a experiência de jogo (Santos, 2017).

**Figura 1** - Elementos-chave dos jogos



Nota. Santos, 2017.

### 2.2.2.1. Elementos dinâmicos

As dinâmicas em jogos ou sistemas gamificados referem-se às interações e comportamentos dos jogadores dentro do jogo e elas incluem elementos abstratos como a narrativa, as restrições e sistemas de progressão que influenciam a experiência de jogo, que quando bem aplicados, resultam em sistema gamificado eficaz (Werbach & Hunter, 2012). Para Herger (2014), Kapp (2012) e Werbach e Hunter (2012) a dinâmica dos jogos motiva os utilizadores através da mecânica dos mesmos, ou seja, através de recompensas, realizações e conquistas, autoexpressão e por se envolver pelo espírito de competição e altruísmo.

#### 1. Recompensas

As recompensas podem ser tangíveis ou não, e são apresentadas depois da ocorrência de uma ação com o propósito de estimular o comportamento e o envolvimento de um indivíduo numa aplicação ou sistema gamificado. Com a gamificação, o mecanismo de recompensa funciona através da ação ou da atividade de ganhar pontos (Kapp, 2012).

#### 2. Conquistas

As pessoas motivadas pela realização procuram desafios e estabelecem metas difíceis porque sabem que vão conseguir superar os desafios (Kapp, 2012). As conquistas simbolizam os objetivos do jogador e marcam momentos importantes na trajetória do jogo. São alcançadas ao completar certos objetivos ou ações, muitas vezes recompensadas com medalhas (Werbach & Hunter, 2012).

#### 3. Autoexpressão

Muitos indivíduos querem e necessitam de oportunidades para expressar a sua autonomia e originalidade, para que possam se destacar num grupo em relação aos demais. Bunchball (2016) pondera que este tipo de necessidade de mostrar o próprio estilo, identidade e personalidade manifestam a nossa afiliação a um grupo. A utilização de meios virtuais é uma forma comum para os jogadores criarem a sua própria identidade, sejam eles obtidos através de recompensas ou de presentes. A autora ainda ilustra o avatar como uma estratégia de manifestação de diferentes identidades.

#### 4. Competição

Os indivíduos também podem ser motivados pela concorrência. Bunchball (2016) provou que os níveis mais elevados de desempenho podem ser alcançados no seio de ambientes competitivos onde o vencedor é recompensado. Isto dá-se pelo facto de as

peças atingirem um nível mais elevado de satisfação quando comparam o seu desempenho com o de outras pessoas. Todos os elementos da mecânica do jogo exploram esse tipo de desejo, mas a utilização de tabelas de classificação é importante para a exibição dos resultados e a celebração dos vencedores. A maioria dos jogos proporcionam uma lista dos “dez mais bem colocados” e utilizam esta exposição pública para indicar novos níveis alcançados ou recompensas ganhas, e as adversidades encontradas podem tornar-se um grande motivador para os outros jogadores (Bunchball, 2016).

## 5. Altruísmo

O altruísmo é um elemento da dinâmica dos jogos altamente motivador, pois fundamenta-se no senso de solidariedade e preocupação em ajudar um colega. O anseio de colaborar com o outro é imperativo e torna-se um elemento de realização pessoal. No entanto, nem todos os sistemas de gamificação promovem ou utilizam alguma mecânica para motivar e estimular as pessoas em busca de uma satisfação pessoal (Quadros, 2016).

### 2.2.2.2. Elementos mecânicos

Para Bunchball (2016), as mecânicas de jogo são ferramentas e técnicas usadas para gamificar *websites* ou aplicativos, criando experiências motivadoras. Esses mecanismos incluem as recompensas, o *feedback*, tentativas limitadas, a colaboração e os desafios, que interagem com os utilizadores (Werbach & Hunter, 2012). De forma semelhante, Quadros (2016) assevera que a gamificação se inspira em elementos como os níveis, os emblemas, os pontos e a restrição de tempo, mas alerta que, sozinhas, essas mecânicas não garantem uma experiência envolvente.

Certos elementos de jogos são mais comuns e influentes que outros na composição de uma aplicação gamificada. De todos os elementos os que mais se destacam são os PBL *Points* (pontos), *Badgets* (medalhas) e *Leaderboards* (tabelas de classificação), pois oferecem memórias específicas de experiências de aprendizagem para os discentes, apoiando as suas atuais habilidades para o entendimento na educação (Kapp, 2012). Esses elementos do sistema de pontos, medalhas e tabelas de classificação (PBL) serão descritos abaixo.

#### 1. Pontos

Os pontos são sistemas de pontuação e são atribuídos após a conclusão de tarefas e da participação ativa no jogo. Um sistema de pontos pode ser projetado para pontos de experiência, pontos resgatáveis, pontos de competência, etc. (Stanculescu et al., 2016). São representações numéricas do progresso no jogo, mensurando e fornecendo uma medida de sucesso (Werbach & Hunter, 2012).

## 2. Medalhas

As medalhas visualmente expressam o sucesso e conquistas pré-determinadas, podendo complementar as tabelas de classificação para medir o progresso. Geralmente, as medalhas disponíveis são exibidas antecipadamente para motivar o jogador a atingir tais objetivos (Werbach & Hunter, 2012). São também as recompensas virtuais que motivam o jogador, refletindo o nível de sucesso na conclusão das tarefas do jogo (Thornbury, 2005).

## 3. Níveis e tabelas de classificação

Conforme Werbach e Hunter (2012), os níveis indicam como os utilizadores estão se movimentando dentro de um sistema de conquistas de etapas ou desafios em relação aos outros utilizadores. Representam estágios definidos na progressão do jogador, proporcionando novos desafios à medida que avança, possivelmente indicando um aumento gradual da dificuldade. São classificações virtuais que refletem o progresso da habilidade, do domínio e do conhecimento do jogador, ajudando-o a refletir sobre o seu crescimento em termos de capacidades e a aumentar a competitividade entre os adversários (Kim, 2015).

Já as tabelas de classificação são listas numéricas de jogadores classificados por nível de desempenho em formato de pontuações para criar um ambiente competitivo (Thornbury, 2005), exibindo a classificação, os nomes e as pontuações. As tabelas de classificação são utilizadas para mostrar a evolução dos jogadores e o seu sucesso em comparação com os oponentes. Podem ser segmentadas em várias subcategorias, como tabelas globais, tabelas de amigos, ou por períodos, incentivando ainda mais a competição (Werbach & Hunter, 2012).

Busarello (2016), acrescenta mais três mecanismos que são fundamentais no desenvolvimento de atividades gamificadas, que são as metas, as regras e o sistema de *feedback*.

## 4. Metas

As metas constituem a razão pelo qual um indivíduo realiza uma atividade, e se encontra sempre voltada para a atividade em si, pois vai além de um objetivo específico. Por conseguinte, ultrapassa o conceito de conclusão de tarefas, tendo como princípio o desejo do indivíduo de se envolver na atividade. As metas divergem dos objetivos, cujo foco se limita a fazer de uma determinada atividade o início, o meio e o fim. A introdução de metas contribui para a observação de propósito, de foco e de resultados mensuráveis (Busarello, 2016).

## 5. Regras

As regras têm como função determinar o modo como um indivíduo se deve comportar e agir para concluir os desafios pretendidos. Fomentam a criatividade e o pensamento de estratégias de jogo, visando ajustar o nível de dificuldade do indivíduo às atividades que devem ser realizadas (Busarello, 2016).

## 6. Sistemas de feedback

Os sistemas de *feedback* são as ferramentas que permitem ao aluno orientar-se em relação ao jogo e são essenciais para suportar o seu desempenho e a sua motivação. Estes sistemas fornecem respostas ao aluno de modo a evitar que ele falhe, aumentando assim os níveis de envolvimento (Busarello, 2016).

### 2.2.2.3. Componentes

Para além dos elementos mecânicos e dinâmicos, ainda existem os elementos componentes que efetivam o que é proposto nas mecânicas e dinâmicas, fazendo com que a gamificação realmente funcione (Fardo, 2013). Alguns destes elementos incluem a aquisição de recursos e bens virtuais, avatares, barra de progresso, cooperação, desafios, desbloqueio de conteúdo, *feedback*, metas, missões, narrativa, objetivos e progressão (Bianchini, Kirnew & Ventura, 2022).

Segundo Werbach e Hunter (2012), os componentes são um dos maiores grupos de elementos que podem ser utilizados em jogos ou na gamificação. Eles são essenciais para a promoção da jogabilidade e, de certa forma, representam uma abordagem mais específica das mecânicas de jogo. Estes elementos são menos abstratos se comparados aos elementos anteriores e são ferramentas tangíveis que podem ser aplicadas na gamificação, e alguns foram sistematizados na Tabela 1.

**Tabela 1** - *Componentes de Jogos*

<b>Componentes</b>	<b>Descrição</b>
<b>Avatar</b>	Representação visual do personagem do jogador.
<b>Bens virtuais</b>	Itens dentro do jogo que os jogadores podem coletar e usar de forma virtual e não real, mas que ainda tem valor para o jogador.
<b>Conquistas</b>	Recompensa que o jogador recebe por fazer um conjunto de atividades específicas.
<b>Conteúdos desbloqueáveis</b>	A possibilidade de desbloquear e acessar certos conteúdos no jogo se os pré-requisitos forem preenchidos. O jogador precisa fazer algo específico para ser capaz de desbloquear conteúdos.

<b>Emblemas/medalhas</b>	Representação visual de realizações dentro do jogo.
<b>Missão</b>	É uma noção de jogo de que o jogador deve executar algumas atividades que são especificamente definidas dentro da estrutura do jogo.
<b>Níveis</b>	Representação numérica da evolução do jogador. O nível do jogador aumenta à medida que o este se torna melhor no jogo.
<b>Pontos</b>	Ações no jogo que atribuem pontos. São muitas vezes ligados aos níveis.
<b>Rankings</b>	Lista de jogadores que apresentam as maiores pontuações/conquistas/itens em um jogo.
<b>Times</b>	Possibilidade de jogar com outras pessoas com o mesmo objetivo.

*Nota.* Retirado de Fernandes (2022, p. 14)

Os componentes acima ilustrados podem revelar diversas combinações que devem ser feitas de acordo como a necessidade do contexto. A tarefa de um projeto de gamificação é garantir que as dinâmicas, mecânicas e componentes estejam alinhados de forma apropriada para atender a um objetivo específico (Costa & Marchiori, 2015).

### **2.2.3. Benefícios da gamificação no ensino e na aprendizagem do inglês**

Já faz alguns anos que a gamificação tem sido objeto de investigação, discussão e aplicação na aprendizagem de uma segunda língua devido a sua promoção de experiências de aprendizagem mais atrativas e eficazes para o aluno. A gamificação ajuda os discentes a melhorarem a sua experiência de aprendizagem da língua e, ao mesmo tempo, os ajuda a melhorar a sua capacidade de resolver tarefas ou desafios apresentados à turma (Fogg, 2002).

Almeida (2019) realça a motivação como um fator comum entre os autores que investigam esta temática. Em consonância, Silva (2022) afirma que um dos melhores benefícios da gamificação no ensino da língua inglesa é o aumento da motivação dos discentes e a diminuição da ansiedade em lidar com o idioma. Inclusive, foi realizado um estudo do impacto da gamificação num curso preparatório para um teste oral TOEFL iBT (Teste de Inglês como Língua Estrangeira – Teste Baseado na Internet) e os resultados revelaram uma correlação positiva com a motivação e autoconfiança dos discentes participantes da investigação, o que foi muito importante para o seu processo de ensino e aprendizagem (Mello et al., 2020).

Vieira e Fernandes (2018) asseveram que a gamificação procura envolver os discentes em diversos campos de conhecimento como a linguagem ao aumentar a produtividade, a motivação e a sensibilização para as novas tecnologias. A gamificação não só incorpora elementos e técnicas de design de jogos em contextos que não são jogos (Werbach & Hunter, 2012), mas também capacita e envolve o aluno com competências motivacionais para uma abordagem de aprendizagem e sustentação de um ambiente agradável, o que é fundamental no processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua (Brown, 1994).

A utilização da gamificação e dos jogos pode ter um papel relevante no ensino dos discentes que são designados de nativos digitais, devido ao domínio que eles possuem dos média e das linguagens digitais e devido a rapidez que consomem e processam informações, de forma não linear, imediata e crítica (Santos, 2009).

Salienta-se ainda que a gamificação é uma excelente estratégia para utilizar no desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas de uma língua estrangeira, pois está incorporada no contexto da cultura digital e dos novos conhecimentos do século XXI. Os componentes dos jogos como pontos, *feedback* e espírito competitivo estimulam os discentes a progredirem nas atividades propostas, mesmo que não possuam competências específicas para realizar tais tarefas (Bezerra, 2022). Ainda, o *feedback* positivo ajuda os estudantes a darem continuidade à sua aprendizagem porque podem monitorizar o seu próprio desempenho e, assim, garantir que os seus resultados estejam corretos e também os incentiva a melhorar a sua variedade de vocabulário da língua inglesa (Lastras, 2022).

Atualmente, a gamificação tem ganhado uma posição importante no setor educativo, como uma forma de aprimorar as experiências de aprendizagem. A sua utilização na aprendizagem de línguas pode ser muito eficaz, uma vez que proporciona uma forma divertida e interativa de praticar e melhorar as competências linguísticas (compreensão auditiva, leitura, escrita e produção oral). Pode fornecer aos discentes uma sensação de conquista e de sucesso, o que pode ajudar a aumentar a sua confiança e incentivá-los a continuarem o seu processo de aprendizagem (Dawood, 2023).

Há diversas razões pelas quais os docentes de inglês utilizam a gamificação como uma estratégia pedagógica. Em primeiro lugar, é uma ferramenta que fornece *feedback* imediato aos discentes e os coloca no controle da sua própria aprendizagem. Em segundo, o ambiente de aprendizagem gamificado proporciona aos estudantes a liberdade de cometer erros e tentar aprender sem grandes consequências negativas. E terceiro, a

gamificação traz mais diversão e entretenimento ao ambiente de aprendizagem, tornando a aprendizagem mais significativa (Demirbilek, Talan & Alzouebi, 2022).

Os docentes têm introduzido atividades gamificadas nas suas aulas para atingir diversos objetivos como a criação de um ambiente de aprendizagem descontraído, seguro e participativo, ajudar os discentes a se sentirem mais confiantes durante o seu processo de aprendizagem, avaliar os conteúdos da matéria de forma dinâmica, incentivar a criatividade e a socialização (Veljković Michos, 2017).

Como uma abordagem alternativa de ensino e de avaliação, a gamificação ajuda a aumentar o envolvimento e o interesse dos discentes, adicionando elementos lúdicos e valores pedagógicos inovadores, o que é fundamental para o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (Szabó & Kopinska, 2023).

A gamificação é considerada uma forma altamente divertida e eficaz de ensinar línguas (Perry, 2015). Algumas atividades incluem a incorporação de várias características do entretenimento que aumentam o interesse e a atenção dos discentes (Dehghanzadeh et al., 2019), a capacidade de reduzir a sua ansiedade e o seu nervosismo ao se comunicarem em uma língua estrangeira (Arnold, 2014) e, eventualmente, o poder de os inspirar envolvendo-os num método de aprendizagem mais eficaz (Deterding et al., 2011).

Resumindo, são muitos os benefícios que a gamificação oferece tanto aos discentes quanto aos docentes. Para os discentes, considera-se que as atividades gamificadas auxiliam o processo de aprendizagem, maximizam os resultados, incentivam a sua participação ativa, criam um ambiente seguro onde eles podem ser mais ativos e confiantes, e desenvolvem competências de socialização e comunicação (Yürük, 2019). Em relação aos docentes, as atividades gamificadas ajuda-os a atingir os seus objetivos, criando um ambiente de aprendizagem apropriado que serve de base para a aprendizagem (Kıyanççek & Uzun 2022). A literatura sugere que a gamificação pode estar associada ao aumento do léxico, do envolvimento, da motivação e da diversão na aprendizagem da língua inglesa (Werbach & Hunter, 2015).

Além disso, existem uma série de aplicações baseados na gamificação acessíveis em qualquer dispositivo móvel com acesso à Internet que proporcionam um espaço para o chamado *edutainment* onde, através dos jogos, os discentes podem adquirir competências que podem ser aplicadas a problemas no contexto do mundo real (Lee & Hammer, 2011) e são uma forma gratuita de aprender vocabulário, gramática, escrita e

pronúncia em várias línguas estrangeiras, tornando a aprendizagem mais motivadora e divertida através da gamificação (Lee & Hammer, 2011).

### **2.3. Aprendizagem Baseada em Jogos**

A aprendizagem baseada em jogos (ABJ) é uma metodologia de ensino que tem como objetivo central criar, desenvolver, utilizar e integrar jogos na educação e na formação (Carvalho, 2015). O conceito de aprendizagem baseada em jogos surgiu na década de 80 do século XX no tempo dos jogos ‘*Tetris*’ e ‘*PacMan*’, e o seu significado manteve-se claro e objetivo desde então (Hellerstedt & Mozelius, 2019). Segundo Taraldsen et al. (2020), a aprendizagem baseada em jogos não é uma prática recente visto que o seu potencial é reconhecido ao proporcionar oportunidades de aprendizagem ativa, criatividade, resolução de problemas, autorregulação, diversão e interação social.

A ABJ consiste na adoção de jogos para fins educacionais (Jabbar & Felicia, 2015), com objetivos de aprendizagem definidos e que podem incluir elementos mecânicos de jogos (Plass et al., 2015). Para Shaffer et al. (2005), uma aprendizagem baseada em jogos ocorre quando a aprendizagem se dá com o auxílio de jogos, na qual o jogador está atrelado a objetivos de aprendizagem e a mudança no conhecimento do indivíduo é causada pelo jogo. É uma metodologia ativa que, de acordo com Carvalho (2015, p. 176), “foca na conceção, desenvolvimento, uso e aplicação de jogos na educação e formação”.

Entretanto, para Tang et al. (2009) a aprendizagem baseada em jogos refere-se a uma abordagem educacional que surgiu a partir da utilização de jogos de computador educacionais ou vários tipos de programas de *software* que incorporam os jogos computacionais em todas as fases do processo: exposição didática, avaliação e *feedback*. Nesta metodologia são abordados os jogos, simulações, jogos de computador, jogos de simulação, simulações de computador, jogos sérios (Farias, 2021), jogos baseados na *Web*, jogos de realidade virtual, jogos *online* e jogos em ambientes virtuais multiutilizadores (Jin et al., 2018).

Este método se enquadra na categoria de jogos sérios, visto que não têm como objetivo principal a promoção do entretenimento (Carvalho, 2015), mas sim a promoção de experiências de aprendizagem com objetivos específicos, sendo considerados “jogos com conteúdos de aprendizagem” (Fatta et al., 2019, p. 41), para melhorar o processo educativo.

### **2.3.1. Tipologias de aprendizagem baseada em jogos**

Um dos termos mais emergentes na aprendizagem baseada em jogos são: a aprendizagem disfarçada, a aprendizagem periférica e a aprendizagem tangencial. Na aprendizagem disfarçada, os jogos servem para proporcionar um ambiente mais divertido e envolvente, o que acaba por motivar os discentes a aprenderem para poderem dar sequência a atividade proposta (Alexandre e Sabbatini, 2013).

Na aprendizagem periférica, o discente entra em contato com as disciplinas e com os conteúdos de forma periférica, através dos jogos e suas representações, que são colocados em ambientes colaborativos. Por outras palavras, a aprendizagem periférica não aborda os conceitos de forma vertical, mas proporciona cenários nos quais a aprendizagem passa a ser mais lúdica e significativa (Meira & Pinheiro, 2012).

Já a aprendizagem tangencial fundamenta-se na melhoria da assimilação dos conteúdos através dos jogos, e mesmo que a aprendizagem não ocorra dentro do jogo, são criados cenários para motivar os discentes a pesquisarem diversas temáticas voluntariamente (Portnow, 2008).

Além disso, a aprendizagem baseada em jogos é entendida como um veículo para o processo de aprendizagem e é distinguida em dois tipos. O primeiro tipo trata-se do desenvolvimento deliberado de jogos para fins educativos, enquanto o segundo trata-se da adaptação de jogos originalmente baseados no entretenimento para contextos de aprendizagem (Castellar et al., 2016).

### **2.3.2. Benefícios da aprendizagem baseada em jogos**

Conforme salientado por Monsalve, Werneck e Leite (2013), os jogos emergiram como abordagens de ensino para promover interações em sala de aula que não são proporcionadas pelas práticas tradicionais. A aceitação dos jogos como prática pedagógica é cada vez maior devido à disseminação das tecnologias digitais e ferramentas cada vez mais acessíveis em ambientes cada vez mais realistas. Os jogos são instrumentos que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, pois permitem praticar, ensinar, aprender e identificar elementos que não são fornecidos pelos métodos tradicionais.

De acordo com pesquisas realizadas por Mainemelis e Ronson (2006) e Zagalo (2016), os jogos apresentam uma variedade de benefícios essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Através dos jogos e das brincadeiras associadas, é possível criar ambientes de aprendizagem, experimentar situações sociais, simular consequências emocionais e até mesmo abordar e buscar soluções para conflitos

reais (Granic et al., 2014). Conforme Gros (2003), os jogos educativos impulsionam o crescimento intelectual, pois para superar os obstáculos e avançar de fase, o jogador precisa compreender a interação entre os diversos elementos do jogo, criar estratégias, tomar decisões, processar informações e solucionar problemas, usando a criatividade.

A utilização de jogos na educação é entendida como um meio de diversificar e inovar os recursos educacionais, aprofundando a organização da construção e reconstrução, e o significado do conhecimento. Quando o aspecto lúdico é estabelecido através de um jogo, ele passa a integrar percepções e dimensões mais amplas, usando vários sentidos numa mesma ação, para além de promover perspectivas diferentes, favorecendo, assim, o desenvolvimento e a mobilização dos esquemas mentais (Guimarães, Dias, Argento & Santos, 2016). Rizzo (2001) afirma que devido às suas características intrínsecas que desafiam à ação voluntária e consciente, os jogos devem ser necessariamente uma das muitas opções de trabalho escolar.

Os jogos são recursos atraentes, não somente pelo entretenimento, mas também por serem uma ferramenta de adequação de conteúdo à realidade da geração atual, pois trazem a aprendizagem do quotidiano, os motiva e envolve (Yanaze, 2022). Ao utilizar os jogos como instrumento de ensino, com um enfoque lúdico contrapondo os métodos tradicionais, a aprendizagem dos discentes será consideravelmente estimulada, nomeadamente os discentes atuais que estão intimamente ligados às tecnologias digitais (Gil & Paraíso, 2022). Consoante Romio e Paiva (2017), o uso constante de jogos pode melhorar significativamente o processo de aprendizagem, memorização dos conteúdos e outras formas de aprendizagem, atribuindo novos conceitos de forma prática e autónoma.

Segundo Pinto e Cardoso (2019) e Monsalve, Werneck e Leite (2013), as vantagens da utilização dos jogos na educação incluem a teoria e a prática, estimulando a imaginação, a socialização e a formulação de hipóteses através da resolução de problemas. Para Gil (2014), a utilização dos jogos procura estabelecer relações mais estreitas e a colaboração entre docentes e discentes, possibilitando a introdução de novas abordagens e métodos de ensino.

De acordo com os estudos de Anderson (2011), Gee (2007) e Squire (2011), os jogos promovem aos discentes uma aprendizagem significativa ao oferecer um desafio adaptativo, despertar a curiosidade, permitir a autoexpressão, estimular descobertas, fornecer *feedback* imediato, estabelecer objetivos claros, oferecer atividades imersivas, encorajar o trabalho colaborativo, promover a competição, oferecer recompensas e permitir que os discentes cometam erros sem grandes riscos ou punições.

Eles também oferecem oportunidades para o desenvolvimento de competências como a colaboração, a criatividade, a comunicação e o pensamento crítico que são essenciais para o século XXI (Anderson, 2011; Csikszentmihalyi, 1990; Gee, 2007; Shute, 2011; Squire, 2011). A adoção desta abordagem de ensino ajuda a identificar o aproveitamento, a promover a aprendizagem e a melhorar a qualidade da educação sem pressionar os discentes (Kanimozhi & Jayakumar, 2015).

A motivação gerada pelos jogos melhora a experiência de aprendizagem dos discentes, promove a contextualização e problematização de conceitos, facilita o desenvolvimento de habilidades e de interação, além de promover meios para lidar com o sucesso e o fracasso (Machado & Oliveira, 2018). Outro grande benefício dos jogos é que estes proporcionam uma aprendizagem experiencial onde os discentes aprendem pela experiência, ou seja, fazendo, aplicando e testando os seus conhecimentos na prática, aprendem em conjunto com os outros colegas e cada um aprende no seu próprio ritmo (Morán, 2015).

Além de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, os jogos auxiliam no desenvolvimento psicomotor e nas habilidades de pensamento como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, a formulação de hipóteses, a aquisição e a organização de dados, o emprego de factos e princípios, e situações novas que vivenciamos quando jogamos, quando seguimos as regras e enfrentamos conflitos em competições (Kim et al., 2009).

Acredita-se que o jogo, na sua vertente educativa, se mostra benéfico ao docente que o utiliza como uma ferramenta de ensino, sendo um recurso valioso para a aprendizagem, muitas vezes desafiadora. Ademais, o jogo auxilia o discente a explorar novos conhecimentos, aprimorando e ampliando as suas habilidades cognitivas ao estimular a sua capacidade de raciocínio, reflexão, análise, compreensão, formulação de hipóteses, e a sua posterior validação e avaliação de forma autónoma e cooperativa (Carneiro et al., 2018).

Em relação ao ensino de línguas, para Ramos, Lorensen e Petri (2016), os jogos estão associados ao ensino das quatro competências linguísticas (escrita, leitura, compreensão auditiva e produção oral) e podem imergir os discentes num contexto real de aprendizagem ao possibilitar interações legítimas da língua alvo e aquisição de vocabulário. Os autores ainda adicionam que os jogos conseguem motivar os discentes a aprender uma língua através do *feedback* que pode levar ao fluxo e que,

consequentemente, pode levar à concentração de energia e superação do estudante, contribuindo significativamente para a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Conforme Paiva (2011, p. 95) “o jogo propõe uma maneira mais interativa de se aprender uma língua estrangeira, não desfavorecendo o papel e o livro, que foram grandes revolucionários das práticas educacionais”. A autora, além disso, salienta que o jogo é uma revolução na educação e que a sua prática tem sido cada vez mais comum nas escolas e centros de idiomas.

As atividades de aprendizagem de línguas sob a forma de jogos não só ajudam a fomentar o interesse dos discentes pela aprendizagem de línguas, como também ajudam a ensinar novos itens, a praticar formas linguísticas e a rever o que foi aprendido anteriormente para acelerar o ritmo do processo de aquisição de línguas. Os jogos para aprendizagem de línguas podem satisfazer as quatro condições de aquisição de uma segunda língua, nomeadamente a motivação, a instrução, a exposição e a utilização (Willis, 1996).

Como parte de uma pesquisa sobre a importância dos jogos de tabuleiro na aprendizagem da língua inglesa realizada por Bueno em 2015, o autor concluiu que esses jogos são um meio de promover a aprendizagem de línguas estrangeiras de forma divertida e, mais, sugeriu os jogos de tabuleiro como uma proposta didática promissora para as escolas de modo a motivar os discentes no seu processo de ensino e aprendizagem. Bueno (2015, p. 3), ainda adiciona que “o jogo tem grande potencial para a aprendizagem de uma língua estrangeira, seja por meio de traduções, práticas de vocabulário, pronúncias de palavras, o uso de abordagens de linguagens na aplicação do jogo, interação entre personagem e jogador e as aplicações coexistentes entre jogo e língua”.

Outro benefício da utilização de jogos no ensino da língua inglesa mencionado por Bueno (2015), se refere à fomentação da colaboração e cooperação entre os discentes durante o seu processo de aprendizagem. Este fator pode ocorrer através da criação de grupos que colaboram ou competem entre si, de forma saudável. Para além das habilidades de comunicação e linguagem desenvolvidas, os jogos beneficiam dos aspetos culturais ao investigar o contexto em que estes estão inseridos, e os aspetos linguísticos por meio da exploração do modo como o discente pode aprender e desenvolver as suas competências linguísticas (Bueno, 2015).

### 2.3.3. Aprendizagem baseada em jogos digitais

A aprendizagem baseada em jogos digitais (ABJD) tem se tornado um vasto campo de pesquisas científicas em diversas áreas de conhecimento. Este conceito surgiu devido ao crescente interesse de pesquisadores para compreender como os jogos digitais podem servir de instrumento de apoio ao processo de ensino e aprendizagem (Barros, 2018), e para perceber os jogos sérios, os tipos de jogos, seus contextos e formas de incorporação e criação (Ramos & Cruz, 2018).

De acordo com Netto (2014), apesar do primeiro jogo digital ter emergido em 1951, e de existirem pesquisas sobre como a utilização desses jogos pode oferecer desafios e metas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem desde as décadas de 70 e 80 do século XX, foi só a partir de 2001 que o termo Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais foi popularizado por investigadores (Little, 2015).

Além do mais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) reconheceu o papel fundamental dos jogos digitais no quotidiano dos jovens e considera-os como “ferramentas pedagógicas para transferir, aprimorar e/ou desenvolver habilidades e competências para o diálogo intercultural e aprendizagem social e emocional para prevenir o extremismo violento” (UNESCO, 2021). Este reconhecimento foi traduzido em 2021 no lançamento do concurso para jovens “*Digital Games for Peace: Creativity, Innovation and Resilience*” (Silva, 2022, pp. 11-12).

Conforme Egenfeldt-Nielsen (2011), um dos pesquisadores mais mencionados nos estudos sobre a ABJD, essas ferramentas são aplicadas com três propósitos na educação: motivar, ensinar e revisar. Quando utilizamos os jogos com o objetivo de motivar o estudo e a aprendizagem de conteúdos curriculares, geralmente estes são empregues antes da explicação do tópico. A intenção é fazer com que os discentes se deparem com situações que demandem o estudo do tema para solucionar o desafio proposto pelo jogo (Pimentel, 2021).

Para o ensino de conteúdos, os discentes entram em contacto com o tema a partir do jogo, pois estes abordam o tema a ser estudado. E a utilização dos jogos de computadores para revisar, ocorre após a explicação do conteúdo, visando reforçar a aprendizagem ou relembrar conceitos que foram previamente abordados (Pimentel, 2021).

Segundo Prensky (2012), a aprendizagem baseada em jogos digitais é a combinação de jogos motivadores com conteúdos pedagógicos, visando tornar a aprendizagem mais aprazível. Os jogos digitais têm o poder de desenvolver novas habilidades cognitivas nos

discentes (Gee, 2003), e os capacita a aplicar os conhecimentos adquiridos nos jogos na vida real, ou seja, os utilizadores conseguem utilizar as estratégias usadas no jogo no seu dia a dia, o que faz com que a ABJD seja uma técnica eficaz para combater o desinteresse de alguns discentes em estudar determinados conteúdos.

Conforme Rondon et al. (2013), pesquisas indicam que o uso de objetos educacionais que estimulam o raciocínio em situações de resolução de problemas é mais favorável para a aprendizagem, uma vez que fazem uso do tipo de objetos que diminuem a carga cognitiva da memória de trabalho, tornando mais fácil o processo de aprendizagem. Os jogos digitais são exemplos disso, pois os seus mecanismos permitem uma aprendizagem construtiva, situada e experiencial, fortalecido pela experimentação ativa e imersão no jogo (Girard, Ecalte & Magnan, 2013).

#### **2.3.4. Benefícios da aprendizagem baseada em jogos digitais**

Os jogos digitais são uma ferramenta de aprendizagem poderosa, pois estimulam o envolvimento do discente, auxiliam os docentes na simulação de ambientes reais, melhorando o desempenho dos estudantes e promovendo a criação de experiências individuais, coletivas e sociais, que ajudam no desenvolvimento profissional (Monsalve, Werneck & Leite, 2010).

Uma das razões comuns para utilizar os jogos digitais na aprendizagem reside no facto de que eles permitirem uma ampla variedade de formas de envolver os discentes. Os tipos de envolvimento que são implementados dependem das escolhas que refletem o objetivo específico de aprendizagem, as características dos discentes e o ambiente em que se encontram (Domagk, Schwartz & Plass, 2010).

Para Madej (2007), a narrativa presente nos jogos digitais possibilita ao jogador se identificar com o conteúdo e fornece oportunidades para que os discentes tomem suas próprias decisões. As recompensas tornam uma atividade divertida e interativa, onde o resultado difere das formas narrativas tradicionais de aprendizagem.

Greipl et al. (2020, p. 366) evidenciam que a “aprendizagem baseada em jogos digitais possibilita novas oportunidades para a criação de ambientes de aprendizagem adaptativos e seguros com rastreio em tempo real das ações e interações de seus participantes no meio digital”. Mayer (2019), sugere que uma das vantagens da aprendizagem por meio dos jogos digitais, é que os jogadores se tornam aprendizes autónomos, assumindo a responsabilidade pelo monitoramento e controle do seu processo cognitivo enquanto jogam.

Através dos jogos digitais, os discentes podem desenvolver habilidades como a memória e pensamento crítico, e podem construir o seu conhecimento de forma mais integrativa e envolvente (Rondon et al., 2013). Algumas das técnicas mencionadas incluem: prática e *feedback*, aprender na prática, aprender errando, aprender para atingir metas, aprendizagem guiada pela descoberta, aprendizagem baseada em tarefas, aprendizagem guiada por perguntas, aprendizagem contextualizada, dramatização, treinamento, aprendizagem construtivista, aprendizagem acelerada, seleção de recursos de aprendizagem e instrução inteligente.

Geralmente, os jogos digitais apresentam diversos cenários e diálogos realistas, o que expõem os discentes ao inglês em situações práticas e relevantes (Peterson, 2010) para se comunicarem, discutir estratégias e resolver problemas (Sykes & Reinhardt, 2013), o que ajuda a melhorar a compreensão auditiva e a fluência verbal (Peterson, 2010). Além disso, muitos jogos digitais apresentam palavras e estruturas gramaticais em diferentes contextos. Isso proporciona uma prática contínua e natural, o que facilita a aprendizagem de novos vocabulários e o domínio de regras gramaticais (Cornillie et al., 2012).

Ao utilizar os jogos digitais o docente consegue ajustar o nível de dificuldade com base no conhecimento dos discentes, e a presença de pontuações permite que os discentes avaliem o seu desempenho e forneçam *feedback* ao docente sobre o seu progresso acadêmico (Gil & Paraíso, 2022). Outro aspeto notável é a aquisição das competências do século XXI através dos jogos. Tais competências estão amplamente associadas à aprendizagem e à inovação, compreendendo capacidades como o trabalho colaborativo ou a criatividade, o pensamento crítico, a metacognição, e competências relacionadas com a informação e a tecnologia (Binkley et al., 2012; Dondlinger, 2007).

Na Malásia, uma investigação sobre a aprendizagem baseada em jogos digitais confirmou a teoria de que os jogos educativos envolvem e motivam os discentes de uma forma que a aprendizagem tradicional não consegue. Os discentes que tiveram aulas com jogos digitais obtiveram resultados médios de aproveitamento significativamente mais elevados em comparação com os resultados dos que utilizaram o estilo de ensino tradicional (Teh et al., 2010).

Em suma, das principais vantagens destacam-se a melhor captação da atenção dos discentes e o *feedback* imediato que é gerado, permitindo verificar se as aprendizagens foram realmente adquiridas. O uso dos jogos digitais na educação possibilita a incorporação de situações do dia a dia no processo de aprendizagem, promovendo assim

uma maior motivação tanto por parte dos discentes como dos docentes (Gil & Paraíso, 2022).

### **3. Integração de jogos educativos no ensino da língua inglesa**

Este subcapítulo debruça-se sobre alguns aspetos referentes à integração dos jogos educativos como uma estratégia inovadora para o ensino da língua inglesa, de modo a reunir um conjunto de instruções para os docentes que queiram implementar essa estratégia nas aulas de inglês. Neste sentido, serão apresentados um conjunto de jogos analógicos de tabuleiro e algumas plataformas digitais que podem ser integrados para melhorar as aulas de inglês, alguns fatores que os docentes devem ter em consideração antes de planear a sua implementação, bem como o seu papel nesta abordagem, e alguns possíveis desafios que estes podem encontrar na incorporação dos jogos educativos como estratégia de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

#### **3.1. Jogos analógicos para a aprendizagem da língua inglesa**

Os jogos referenciados a seguir são de tabuleiro que são materiais didáticos essenciais para os discentes considerados nativos digitais, pois, para além de trabalhar o lúdico nas aulas, são uma forma mais interativa de aprender uma língua estrangeira (Bueno, 2015).

##### **3.1.1. Taboo**

O Taboo tem como objetivo, a adivinhação de uma palavra através de tentativas sem dizer nenhuma palavra relacionada à que está destacada num cartão. Este jogo trabalha sinónimos e expansão lexical. Pode ser jogado em pequenos ou grandes grupos, estimula a cooperação e a colaboração, é dividido em níveis e existe uma abordagem lexical que é importante para o processo de aprendizagem da língua inglesa. Como citado em Bueno (2015), para Lewis (1996, p. 15) esta abordagem “coloca a comunicação de sentidos no coração da língua e da aprendizagem de línguas. Isso leva à ênfase no principal veiculador de significados, o vocabulário.”

### 3.1.2. Cara a cara

Consiste na adivinhação de personagens por meio de tentativas e eliminação de cartas, ao fazer questões sobre as características físicas intercaladas entre os discentes ou grupos para descobrirem o personagem do adversário que foi descrito, o que não deixa de ser uma atividade criativa para praticar a elaboração de perguntas, adjetivos, pronomes, sentimentos e emoções (Bueno, 2015).

### 3.1.3. *Scrabble*

O Scrabble é um jogo de palavras que pode ser jogado por 2, 3 ou 4 jogadores. Consiste na formação de palavras interligadas, em forma de palavras cruzadas no tabuleiro ao utilizar peças de letras com valores de pontuação diversos. Também pode ser jogado em grupos onde os jogadores podem jogar por turno, fazendo com que a atividade envolva toda a turma e promova o trabalho colaborativo. Com este jogo os discentes podem melhorar o seu vocabulário, a sua pronúncia e capacidade de raciocínio lógico.

### 3.1.4. *Trivial Pursuit*

O *Trivial Pursuit* é um jogo de tabuleiro onde os jogadores respondem a perguntas triviais em grupos de dois até seis jogadores e para o ensino da LI, o docente pode criar questões relacionadas com as temáticas do currículo, gramática, cultura e vocabulário (Grant, 2024).

### 3.1.5. Jogo de tabuleiro de interpretação de papéis

São histórias interativas e utilizam uma vasta gama de vocabulário e linguagem funcional, que deve ser utilizada para transmitir ideias complexas de forma interessante e dinâmica (Kit Flemons, 2022). Para implementar este tipo de jogo na sala de aula, o docente pode criar um jogo de tabuleiro baseado em situações do quotidiano, onde os discentes devem usar o inglês para negociar, fazer pedidos ou resolver problemas em cenários realistas.

## **3.2. Plataformas digitais de criação de jogos e atividades gamificadas para a aprendizagem da língua inglesa**

Em razão dos seus benefícios, o conceito de gamificação tem sido amplamente utilizado no desenvolvimento de aplicações educacionais voltados para a aprendizagem da língua inglesa (Araujo & Bartolo, 2017). Neste sentido, existe uma diversidade de plataformas e aplicações, muitas delas gratuitas, que os docentes de inglês podem utilizar caso queiram implementar a gamificação e a aprendizagem baseada em jogos em contexto digital, quer para estimular a compreensão auditiva e a expressão oral, quer para praticar

a escrita e a leitura da língua inglesa. Algumas das plataformas mais utilizadas, e até citadas em artigos educacionais, serão apresentadas nesta parte da fundamentação teórica.

### 3.2.1. *Duolingo*

O *Duolingo* é uma plataforma gamificada que promove a aprendizagem de línguas de uma forma mais divertida, acessível e interativa. O design do *Duolingo* parece um jogo, pois incorpora diversos elementos de gamificação como pontos, níveis, conquistas, desafios e recompensas para encorajar a aprendizagem contínua.

No que tange à língua inglesa, os conteúdos são divididos em módulos que abordam diferentes aspectos do idioma como o vocabulário, a gramática, a leitura, a produção, a pronúncia, a escrita e áudios. Os exercícios são interativos e ajudam os utilizadores a praticarem as suas competências linguísticas. Estes exercícios contêm perguntas de múltipla escolha, tarefas de tradução, atividades de compreensão auditiva, exercícios de produção oral usando uma tecnologia de reconhecimento de voz e pronúncia e recentemente, o *Duolingo* introduziu podcasts em inglês sobre histórias da vida real, juntamente das suas transcrições e perguntas de compreensão.

### 3.2.2. *Rosetta Stone*

A *Rosetta Stone* é uma empresa de ensino de idiomas conhecida pela sua abordagem imersiva, pois enfatiza a prática de línguas através de interações com imagens, áudio e texto em vez de traduções literais, incorpora elementos de jogos como recompensas, pontuação desafios, competições, simulações de cenários linguísticos e atividades interativas para tornar o desenvolvimento de habilidades de compreensão auditiva, leitura, escrita, produção oral, mais envolvente e divertida.

### 3.2.3. *Memrise*

A *Memrise* visa ajudar os seus utilizadores a adquirirem vocabulário de vários idiomas estrangeiros, entre eles o inglês, oferece uma diversidade de cursos criados por linguísticos e também pela sua própria comunidade, utiliza ainda um algoritmo de repetição que agenda sessões de revisão baseados no desempenho do utilizador e na dificuldade de cada palavra, o que ajuda a reforçar a aprendizagem e otimizar a retenção de memória a longo prazo.

### 3.2.4. *Busuu*

*Busuu* é uma plataforma de ensino de línguas online desenhado para ajudar os utilizadores a adquirirem novas competências linguísticas através de exercícios e aulas interativas que focam no vocabulário, gramática, leitura, escrita e compreensão auditiva.

Essas aulas incorporam elementos multimídia como áudio, vídeos e imagens, que proporcionam uma experiência de aprendizagem mais imersiva e também incorpora elementos de gamificação no seu sistema como pontuações, conquistas e desafios, criando assim um ambiente virtual de aprendizagem lúdico que incentiva a prática constante do idioma.

#### 3.2.5. *Quizizz*

O *Quizizz* é uma plataforma de aprendizagem gamificada que possibilita aos docentes criar aulas e questionários interativos, dispõe de diversas ferramentas de personalização como o tempo, nível de competição, entre outros. Na sua biblioteca são disponibilizados questionários e aulas já prontas de língua inglesa para todos os níveis de ensino, que podem ser adaptadas conforme o objetivo do docente.

#### 3.2.6. *Kahoot*

O *Kahoot* é uma plataforma de aprendizagem interativa baseada em jogos que permite a criação, a aplicação e a partilha de sequências de ensino e de jogos que são designados de *Kahoots*. Através desta plataforma os discentes podem responder questões em tempo real e incluem questionários com várias tipologias de perguntas como escolha múltipla, verdadeiro ou falso, resposta curta e controle deslizante. Cada pergunta é exibida sequencialmente no ecrã e os discentes escolhem a resposta correta através dos seus dispositivos. Estão também disponibilizadas ferramentas que possibilitam a incorporação de vídeos, imagens e sons. Permite a realização de votações de diversas formas (nuvem de palavras, colocação de marcadores, perguntas abertas, escolha múltipla e *brainstorming*).

#### 3.2.7. *Nearpod*

*Nearpod* é uma plataforma educacional que permite aos docentes criar aulas interativas através de recursos digitais já existentes como apresentações, questionários, pesquisas, simulações e vídeos. Os docentes conseguem incorporar uma variedade de tipos de mídia nas suas apresentações como vídeos do *YouTube*, imagens e hiperligações da *web*, tornando a aprendizagem mais envolvente.

#### 3.2.8. *Genially*

*Genially* também é uma plataforma de criação de conteúdos interativos que combina elementos de apresentações, infográficos e gamificação para envolver discentes. Apresenta uma vasta gama de criações, tem um catálogo de projetos e uma academia com cursos sobre várias temáticas e níveis de proficiência, que podem servir de inspiração.

De acordo com o Observatório de Tecnologia Educativa do Ministério de Educação e Formação espanhol, *Genially* é uma ferramenta baseada em quatro pilares: a interatividade, o *storytelling*, a animação e a gamificação, e disponibiliza diversas ferramentas de produção de apresentações, infografias, animações, questionários com *feedback* imediato e atividades gamificadas (Hierro, 2019).

### **3.3. Planificação de aulas com jogos educativos para o ensino da LI**

Antes de promover um ambiente gamificado para uma turma, os docentes devem primeiro definir um objetivo para o qual pretendem implementar esta estratégia de ensino. Pode ser para fomentar a participação num grupo de discentes com baixo desempenho, aumentar as competências de colaboração ou incentivar os discentes a entregarem os trabalhos de casa a tempo. Ter um objetivo ao gamificar torna mais fácil a criação da aula/atividade e avaliar se foi bem-sucedido ou não (Observatory of Educational Innovation, 2016).

Além do mais, a planificação da gamificação exige que o docente considere os tipos de jogadores-alvo da atividade. Deve também escolher os princípios e componentes do jogo que melhor se adequam ao objetivo, bem como os recursos pedagógicos e tecnológicos que apoiam a sua implementação (Observatory of Educational Innovation, 2016).

Nesta mesma linha, Jonathan e Recard (2021), conseguiram criar um conjunto de procedimentos gerais para simplificar o processo de implementação da gamificação nas como estratégia de ensino e aprendizagem. Estes procedimentos foram criados com base na colaboração de conceitos de gamificação de alguns autores, como Chou (2016), Deterding et al. (2011), Giessen (2015), Iida (2018) e Sugar (1998) e serão apresentados nas linhas a seguir.

Após a determinação dos objetivos, é necessário decidir como os discentes irão jogar o jogo, isto pode ser feito facilmente com a implementação de elementos de jogos, por exemplo, os discentes que conseguirem se apresentar aos outros de forma correta irão receber uma medalha. Outro exemplo seria, após os discentes terminarem de se apresentar, eles podem escolher um colega para ser o próximo (Jonathan & Recard, 2021).

Também é necessário o acrescento de mais variações, mas sem perder a simplicidade. Mais variações das unidades principais abrem novas possibilidades e diversão para os discentes. No entanto, os jogos devem ser simples e fáceis de jogar. Se

estas condições não forem cumpridas, os discentes não poderão desfrutar plenamente do jogo (Jonathan & Recard, 2021).

Depois é preciso pensar em como irá proporcionar a diversão, pois o jogo deve gerar um sentimento de diversão, quer para os docentes quer para os discentes. Isto é importante, uma vez que o conceito de gamificação tem tudo a ver com o fator diversão, e se os discentes se sentirem mais pressionados do que desafiados, é aconselhável reavaliar o jogo. Entretanto, o desenvolvimento de uma estratégia eficaz para a implementação da gamificação em contexto de ensino online, implica uma análise profunda das condições existentes das ferramentas de *software* disponíveis (Jonathan & Recard, 2021).

É indispensável que os docentes estabeleçam e tenham em mente quais as competências exigidas aos participantes para atingir os objetivos e se as tarefas requerem competências especiais por parte dos discentes (Kiryakova et al., 2014). Se as tarefas forem muito fáceis ou difíceis, é possível que haja desmotivação dos discentes e resultados negativos (Huang & D. Soman, 2013).

Werbach e Hunter (2012), também sistematizaram alguns aspetos a serem considerados e implementados na planificação da gamificação como as restrições. Para os autores é essencial pensar nas limitações e compromissos a serem impostos no processo de design. Durante a criação do jogo, não é viável incluir todas as opções possíveis. Manter a harmonia entre os elementos na gamificação é crucial, sendo os compromissos uma parte inerente do processo de design.

Segundo os autores, as emoções também são determinantes para o processo de gamificação. É fundamental entender que as emoções influenciam o envolvimento, e que os discentes que interagem com o sistema são únicos, podendo o que estimula o espírito competitivo em um aluno frustrar o outro. Eles também defendem que é importante incorporar uma trama que oriente o percurso ao longo do jogo, pois a narrativa pode despertar o interesse e incentivar a participação dos discentes (Werbach & Hunter, 2012).

Conforme Werbach e Hunter (2012), é crucial atribuir progressões, na medida que o discente se envolve com o jogo de modo a melhorar a sua compreensão, perícia e habilidades. Esse progresso e desenvolvimento podem ser um fator motivador que aumenta o envolvimento. Como último aspeto, os autores elucidaram o relacionamento que nada mais é do que a incorporação de interações sociais no jogo. Tais interações geram sentimentos de companheirismo e empatia. Mesmo quando jogam sozinhos, os

discentes podem interagir com os personagens virtuais que fazem parte do jogo (Werbach & Hunter, 2012).

Pimentel et al. (2021), elaborou outros procedimentos para a integração de jogos digitais como a escolha do jogo e a verificação das condições de acesso, incluindo dispositivos e sistemas, bem como métodos de acesso. Avaliar o jogo através da interação e acesso ao mesmo, de modo a compreender como ele contribuiu para a aprendizagem e quais são as suas limitações. Incorporar o jogo no planeamento educacional, definindo quando será utilizado e como se relacionará com conteúdos e atividades planeadas. E, por fim, mediar o uso do jogo de forma pedagógica, o que engloba as orientações do docente, a reflexão, a discussão e o compartilhamento de experiências, além de transferir o conhecimento adquirido no jogo para contextos mais amplos.

Concluindo, quando os docentes decidem utilizar uma ferramenta gamificada na sala de aula, devem, em primeiro lugar, ter em conta as necessidades dos discentes (a idade, nível e personalidade), depois que a componente lúdica esteja centrada nos objetivos e conteúdos e, finalmente, que a atividade tenha regras claras para que os discentes não tenham dificuldades quando a realizam (Veljković Michos, 2017).

### **3.4. Papel do docente na implementação de jogos educativos**

Para que a gamificação alcance os objetivos de aprendizagem, é imperativo que o docente possua competências a respeito da gamificação e dos jogos educativos (Silva & Pimentel, 2022). Conforme Yu-kai (2013) e Sudarshan (2013), citados no Observatory of Educacional Innovation (2016), para implementar a gamificação, o docente deve criar as condições necessárias para que os discentes possam progredir nos jogos ou atividades através da aquisição de novas competências e conhecimentos, já que eles seguem uma progressão gradual que vá de encontro com o plano da aula. É encarregue de monitorar o progresso dos discentes na atividade, é responsável por introduzir o jogo, bem como as regras, componentes, mecanismos, narrativa do jogo e recompensas.

O docente desempenha um papel crucial na implementação da gamificação que vai muito mais além de certificar que a atividade seja o mais divertida possível. Os elementos dos jogos devem combinar com um design de instrução eficaz para incorporar envolvimento e atividades desafiadoras, que irão guiar a experiência dos discentes em relação ao desenvolvimento das competências apropriadas (Observatory of Educacional Innovation, 2016).

Segundo Zabala (2003, citado em Bianchini et al., 2022), o papel do docente nas interações educativas está na posição de mediador entre os discentes e a cultura, exigindo-o que se desafie. Faz parte do papel do docente se aprofundar nas diversas possibilidades de estratégias pedagógicas alinhadas com o contexto sociocultural, e com a gamificação não é diferente. A gamificação abre um espaço experimental para os docentes, ao tentarem compreender os jogos digitais, pode estimular novos conhecimentos sobre práticas pedagógicas que podem ser difíceis de pôr em prática. Porém, este trabalho faz parte do processo de construção de aulas mais significativas para os discentes.

Enquanto mediador da aprendizagem, o docente desempenha um papel fundamental na organização das atividades. Ele seleciona o jogo, organiza o espaço definido e explica as regras. Ao estabelecer os objetivos de aprendizagem, o docente também orienta a observação, a intervenção e a avaliação do progresso da tarefa. Além do mais, pode elucidar as atividades, motivar os discentes a superar os desafios, estimular a interação e a colaboração durante o jogo e intervir em situações de conflito que possam prejudicar a realização da atividade (Ramos, 2014).

Devido aos diversos benéficos da gamificação no ensino e na aprendizagem de línguas, o docente dispensa um papel fundamental. As competências dos docentes de línguas podem ser múltiplas, para além das competências linguísticas e digitais, o seu conhecimento pedagógico é essencial. Neste contexto, antes de utilizar ou criar qualquer prática ou atividade linguística para uma turma, é necessário saber que tipos de exercícios deve escolher para praticar um idioma ou para avaliar o seu conhecimento, deve saber se o exercício selecionado é viável, fiável e não discriminativo. Neste sentido, o docente deve ter conhecimento e habilidade para criticar os materiais didáticos já existentes e deve saber criar os seus próprios materiais (Veljković Michos, 2017).

### **3.5. Desafios da implementação de jogos educativos no ensino da LI**

Ao planear a utilização de TIC na sala de aula, normalmente surgem dois grandes desafios: a quantidade de equipamentos disponíveis nas escolas e a conexão precária à internet, ou seja, além da necessidade crucial de capacitar os docentes, é imperativo equipar as instituições de ensino com os recursos tecnológicos adequados (Gil & Paraíso, 2022).

Apesar de não ser extremamente necessário o uso de tecnologias digitais para a realização de uma atividade gamificada (Bianchini, Kirnew & Ventura, 2022),

dependendo do tipo de atividade a se realizar, o docente deve estar sempre preparado para tais eventualidades e ter sempre um segundo plano caso não seja possível implementar os jogos educativos como tinha sido anteriormente planejado.

Além disso, o propósito da gamificação é aprimorar o processo de ensino e aprendizagem sem substituí-la. “Se o conteúdo não for planejado e trabalhado de forma a ajudar o estudante a aprendê-lo, a gamificação desse conteúdo não poderá fazê-lo” (Landers, 2014, p. 6). Por isso, o docente deve ter sempre em mente que o objetivo dessas atividades é a aprendizagem e não somente a diversão. Caso não consiga fazer um equilíbrio não terá os efeitos desejados e provavelmente terá de ensinar a matéria novamente, mas por outros meios ou terá de fazer alterações na organização da atividade.

Em relação a incorporação dos jogos sérios, se o docente ou a escola não dispuser dos materiais, a sua criação pode ser um tanto desafiadora (Castronova & Knowles, 2015). De acordo com os critérios de Dörner et al. (2016), desenvolver um jogo sério requer expertise tanto nos conteúdos quanto no design de jogos. O jogo deve primeiramente atingir os objetivos sérios estabelecidos previamente, mas também precisa ser envolvente e divertido, e, na prática, é desafiador prever com antecedência se um jogo será cativante sem testá-lo múltiplas vezes (Koster, 2013), e a imprevisibilidade é ainda maior quando os docentes têm pouca experiência em design de jogos.

Além do mais, todo o jogo deve ter sistemas de regras e proporcionar resultados (Salen & Zimmerman, 2004). Desenvolver um jogo sério é uma tarefa complexa, demorada e que pode demandar uma equipe multidisciplinar. Ou seja, a alternativa mais simples continua sendo a utilização de jogos já existentes, pois com a sua facilidade de adaptação e a sua intrínseca natureza colaborativa, os jogos de tabuleiro surgem como alternativas com potencial para abordagens relacionadas aos jogos sérios (Souza et al., 2018).

Um fator muito importante, mas ironicamente por vezes muito negligenciado no desenvolvimento de jogos é o afeto e a emoção (Wilkinson, 2013). Do ponto de vista da experiência do utilizador, as emoções podem ser consideradas o “coração” de um jogo, tornando-se numa experiência mais fácil de memorizar (Schell, 2015). É importante ressaltar que a perspectiva intrigante na concepção de jogos educativos é que as emoções têm uma influência mútua na atenção, memória e cognição (Izard, 2009; Moreno, 2006; Plass & Kaplan, 2016) e, por conseguinte, desempenham um papel importante na aprendizagem.

Implementar uma metodologia baseada na gamificação pode ser desafiador, pois requer um planejamento minucioso (Hamari, Koivisto & Sarsa, 2014). Gamificar uma atividade requer uma análise criteriosa com o intuito de verificar quais os elementos dos jogos que se encaixam nos objetivos de aprendizagem, fazendo ser necessário a planificação de cada etapa, e esses elementos são a caixa de ferramentas para construir a gamificação, aliados aos conteúdos teóricos e práticos (Bianchini, Kirnew & Ventura, 2022).

## Capítulo III - Metodologia

Nest capítulo da dissertação são elucidadas todas as informações sobre o método utilizado para atingir os objetivos da investigação. Neste sentido, neste capítulo apresenta-se a metodologia levada à cabo neste estudo, o desenho da pesquisa, bem como os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos da pesquisa e, por fim, sistematiza-se como foi feita a análise dos dados recolhidos e as questões éticas levadas em consideração durante todo o processo de coleta e tratamento dos dados.

### 1. Natureza do estudo

Segundo Diehl (2004), a seleção de um método de pesquisa é feita de acordo com a natureza do problema de investigação e com o nível de aprofundamento. Logo, é de reforçar que, esta dissertação procura responder a algumas questões como: i) qual é a perceção e a prática dos docentes de inglês dos 11.º e 12.º anos de Cabo Verde em relação aos jogos educativos; ii) como a gamificação e os jogos educativos impactam a aprendizagem dos seus discentes em termos de motivação e desenvolvimento de competências linguísticas; e iii) quais os desafios que os docentes enfrentam na implementação destas estratégias de aprendizagem.

Esta dissertação tem como objetivo principal investigar a utilização dos jogos educativos como estratégia de ensino e aprendizagem da língua inglesa em Cabo Verde, e, com base nas questões de investigação e nos objetivos estabelecidos para o estudo, a metodologia mais adequada pareceu ser um estudo de caso, que é uma abordagem de pesquisa muito conhecida no âmbito de pesquisas educativas, como dissertações de mestrado e teses de doutoramento (Amado, 2017).

Segundo Gall et al. (2007, p. 447) estudo de caso de investigação é “um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos”, e os seus objetivos englobam “a exploração e tentativa de descobrir problemáticas novas, de renovar perspetivas existentes e de sugerir hipóteses profundas” (Hamel, 1998, p. 121). Entretanto, segundo Meirinhos e Osório (2010), um estudo de caso permite estudar um objeto (caso) em um contexto real, utilizando múltiplas fontes de evidências (qualitativas e quantitativas) e envolve uma lógica de construção de conhecimento, incorporando a subjetividade do investigador.

Outrossim, esta abordagem foi escolhida para esta dissertação porque pretendia-se investigar o fenómeno dos jogos educativos no ensino e aprendizagem da língua inglesa em um contexto específico que neste caso é o contexto cabo-verdiano, de modo a elaborar uma investigação detalhada e contextualizada. Através dos resultados pretende-se apresentar as melhores práticas e diretrizes para a integração eficaz dos jogos educativos no ensino da língua inglesa e, conseqüentemente, contribuir para a inovação das práticas educativas em Cabo Verde.

Como referenciado anteriormente, alguns dos objetivos gerais desta investigação incluem estudar o potencial dos jogos educativos no ensino e na aprendizagem da língua inglesa e conhecer como a gamificação e os jogos educativos são utilizados em contexto de sala de aula pelos docentes de inglês de 11.º e 12.º anos de escolaridade de Cabo Verde. Dos objetivos específicos destacam-se a realização de uma revisão sistemática da literatura sobre a utilização dos jogos educativos como estratégia de ensino e aprendizagem da língua inglesa, explorar as perceções dos docentes de inglês de 11.º e 12.º anos de Cabo Verde em relação a utilização dos jogos educativos, e compreender como estes influenciam o desempenho, a participação e o desenvolvimento das competências linguísticas dos seus discentes.

Para atingir tais objetivos, este estudo de caso foi concebido como um estudo de natureza metodológica mista que inclui características quantitativas e qualitativas. Uma abordagem quantitativa é caracterizada pelo uso da quantificação na coleta de dados e no tratamento dos resultados, ao utilizar técnicas estatísticas, objetivando resultados para evitar distorções de análise e interpretação, o que permite uma maior segurança (Diehl, 2004).

Os estudos quantitativos seguem um modelo no qual o investigador se baseia em quadros conceituais estruturados para formular hipóteses, e é elaborada uma lista de conseqüências esperadas. A coleta de dados enfatiza a obtenção de números ou informações que podem ser convertidas em números para verificar a ocorrência ou não das conseqüências, e, por conseguinte, a validação das hipóteses. A análise dos dados é realizada utilizando a estatística ou técnicas matemáticas obtidas de questionários ou formulários (Dalfovo et al., 2008). Já pesquisas qualitativas, descrevem a complexidade de um determinado problema ao focar a compreensão e a classificação dos processos dinâmicos experimentados por grupos. Objetiva contribuir para o processo de mudança, viabilizando a compreensão das diversas particularidades dos indivíduos (Diehl, 2004).

A pesquisa qualitativa se baseia principalmente em dados qualitativos, ou seja, as informações não são quantificadas, e os números e as conclusões associadas possuem um papel secundário na análise (Dalfovo, 2008). Os dados qualitativos também englobam informações não expressas verbalmente, como pinturas, fotografias, desenhos, filmes e vídeos (Tesch, 1990) e para a coleta e análise destes dados os métodos mais adequados são as entrevistas abertas, a observação, a análise documental, os grupos focais, os estudos de caso, entre outros (Dalfovo, 2008).

## **2. População e amostra**

O público-alvo selecionado para esta investigação foram docentes de inglês de Cabo Verde que no ano letivo de 2023/2024 trabalharam com os discentes dos 11.º e 12.º anos de escolaridade, visto que é o nível onde os discentes estão a ser preparados ou para entrar na universidade ou no mercado de trabalho. E para tal, como verificado na fundamentação teórica, necessitam de ter competências comunicativas na língua inglesa para serem bem-sucedidos nesta nova fase das suas vidas.

Consoante o programa da disciplina de inglês dos 11.º e 12.º anos, os objetivos gerais do corpo docente são auxiliar os discentes na consolidação, no aprofundamento e ampliação dos conhecimentos sobre a língua, como meio de comunicação e expressão cultural, e no desenvolvimento de competências de uso da mesma. É esperado que no final do 12.º ano de escolaridade os discentes sejam capazes de realizar eficazmente atos de fala necessários para a interação social, utilizar a língua como ferramenta de trabalho e pesquisa para expandir conhecimentos, e descrever, analisar e avaliar aspetos fundamentais da história que explicam a importância e o papel da língua inglesa no mundo atual (Ministério Da Educação, Ciência, Juventude e Desporto de Cabo Verde, 2020).

Num universo de 44 escolas secundárias existentes em Cabo Verde, todas foram contactadas quer por email, quer por chamada telefónica, onde conseguiu-se a autorização de 27 escolas para a aplicação do questionário. Neste sentido, 4 dessas escolas são da ilha de Santo Antão, 4 da ilha de São Vicente, 2 da ilha de São Nicolau, 1 da ilha da Boavista, 1 da ilha do Maio, 14 da ilha de Santiago, 2 da ilha do Fogo e 1 da ilha da Brava. No entanto apenas 21 dessas escolas emitiram o comprovativo de autorização formal solicitado, em que 3 são da ilha de Santo Antão, 2 da ilha de São Vicente, 1 da ilha de São Nicolau, 1 da ilha da Boavista, 8 da ilha de Santiago e 1 da ilha do Fogo.

### 3. Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Um estudo de caso implica um conhecimento sólido da realidade investigada, e como tal, pode recorrer a uma multiplicidade de técnicas de recolha de dados (Coutinho & Chaves, 2002; Yin, 2001). Nesta dissertação foram abordadas simultaneamente algumas técnicas quantitativas e qualitativas de modo a possibilitar a obtenção de resultados e informações diversificados para sustentar uma investigação de qualidade fidedigna e relevante. Como técnica quantitativa utilizou-se um inquérito por questionário e como técnica qualitativa utilizou-se a análise documental.

Estes dois instrumentos foram selecionados para dar resposta aos objetivos gerais desta investigação, sendo o inquérito por questionário e a pesquisa documental necessários para compreender o potencial dos jogos educativos na aprendizagem da língua inglesa, identificar os jogos analógicos e digitais utilizados no processo de ensino e aprendizagem da LI, e identificar as melhores práticas e diretrizes para a integração eficaz dos jogos educativos no ensino da LI (Tabela 2).

Para atingir os objetivos específicos foi aplicado unicamente o inquérito por questionário de modo a conhecer como os jogos educativos são utilizados em contexto de sala de aula pelos docentes de inglês dos 11.º e 12.º anos em Cabo Verde, aferir as perceções destes docentes em relação a utilização desses jogos, bem como os desafios associados à sua implementação na sala de aula, identificar e analisar os aspetos específicos dos jogos educativos que estes docentes consideram mais benéficos e desafiadores, compreender como os jogos influenciam a motivação dos seus discentes, e investigar o seu impacto no seu desenvolvimento de competências linguísticas (Tabela 2).

**Tabela 2 - Grelha de Referência Cruzada**

<b>A utilização de jogos educativos como estratégia de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa em Cabo Verde</b>			
<b>N.º</b>	<b>Objetivos gerais</b>	<b>Instrumentos</b>	
		Inquérito por questionário	Pesquisa documental
<b>1</b>	Estudar o potencial de jogos e elementos da gamificação na aprendizagem da língua inglesa.	X	X
<b>2</b>	Identificar jogos analógicos e digitais utilizados no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa.	X	X
<b>3</b>	Identificar/sistematizar as melhores práticas e diretrizes para a integração eficaz de jogos e da gamificação no ensino da língua inglesa, com base nos resultados da investigação.	X	X
<b>Objetivos específicos</b>		<b>Instrumentos</b>	

		Inquérito por questionário	Pesquisa documental
1	Conhecer como os jogos e a gamificação são utilizados em contexto de sala de aula pelos professores e pelas professoras de inglês dos 11.º e 12.º anos em Cabo Verde.	X	
2	Aferir as perceções dos professores e das professoras de Inglês dos 11.º e 12.º anos em relação a utilização de jogos e de elementos de gamificação como estratégia de ensino, os desafios e as oportunidades associadas à sua implementação na sala de aula.	X	
3	Identificar e analisar os aspetos específicos dos jogos e da gamificação que os professores e as professoras de inglês dos 11.º e 12.º anos de Cabo Verde consideram mais benéficos ou desafiadores.	X	
4	Compreender como os jogos e a gamificação influenciam a motivação dos discentes que estudam o inglês nos 11.º e 12.º anos em Cabo Verde.	X	
5	Investigar o impacto da gamificação no desenvolvimento de competências linguísticas como a leitura, audição e fala dos discentes dos 11.º e 12.º anos cabo-verdianos.		X

### 3.1. Análise documental

Para a realização desta dissertação foi elaborada de forma criteriosa uma revisão sistemática da literatura que consiste na pesquisa, seleção, análise e síntese dos resultados de estudos primários sobre a temática em questão, utilizando métodos sistemáticos com o objetivo de responder a uma pergunta de investigação (Page et al., 2021).

Para efetivar esta fundamentação teórica e asseverar as possíveis conclusões foi utilizada a técnica de análise documental. Para tal, foi identificada uma área de interesse e deu-se seguimento a uma pesquisa tanto na língua inglesa como na língua portuguesa sobre a utilização da gamificação e dos jogos educativos no ensino da língua inglesa nas seguintes bases de dados multidisciplinares: *Google Scholar*, *Academia*, *Web of Science*, *SCOPUS*, *ERIC*, *ScienceDirect* e *Research Gate*. O critério da pesquisa consistiu na busca por palavras-chave consideradas relevantes como: “gamificação”, “ensino da língua inglesa”, “jogos educativos”, “aprendizagem baseada em jogos” e “aprendizagem baseada em jogos digitais”.

Estas palavras-chave também foram utilizadas de uma forma combinada de modo a garantir resultados únicos e relevantes para a investigação através dos operadores booleanos “and”, “e”, “ou” e “or”, o que implica que os artigos obtidos desta pesquisa também incluiu os dois termos envolvidos nas seguintes sequências preliminares de pesquisa sistemática: “gamification AND english learning OR english teaching”, “game-based learning OR digital game-based learning”, “game-based learning AND english learning OR english teaching”, “digital game-based learning AND english learning OR

english teaching”, “gamification AND game-based learning”, “gamificação E aprendizagem da língua inglesa OU ensino da língua inglesa”, “aprendizagem baseada em jogos OU aprendizagem baseada em jogos digitais”, aprendizagem baseada em jogos E aprendizagem da língua inglesa OU ensino da língua inglesa”, aprendizagem baseada em jogos digitais E aprendizagem da língua inglesa OU ensino da língua inglesa” e “gamificação e aprendizagem baseada em jogos”.

Ao começar as pesquisas iniciais, detetou-se a necessidade de encontrar listas de sinónimos das palavras-chave definidas para tornar a pesquisa o mais abrangente possível. Os sinónimos determinados foram “GBL”, “videogames”, “computer games” “educational games” “serious games” “academic games” e “active learning”.

Esta busca teve início no dia 4 de setembro de 2023 e culminou no dia 31 de Julho de 2024. Todo este processo de busca resultou na extração de diversos documentos, e após uma análise minuciosa, foram excluídos do processo de coleta de dados 125 documentos já que não possuíam informações relevantes para os objetivos desta pesquisa. Assim, foram selecionados apenas 457 documentos para dar vida a fundamentação teórica, incluindo diversos autores que abordam a gamificação e a aprendizagem baseada em jogos no ensino da língua inglesa, como Alves (2014), Bueno (2015), Kapp (2012), Prensky (2012), entre outros.

Entretanto, após esta análise, para a elaboração da revisão da literatura, foram selecionados 132 artigos, 51 livros, 10 dissertações de mestrado, 4 teses de doutoramento, 3 trabalhos de conclusão de curso, 1 monografia e 3 documentos oficiais do Ministério de Educação de Cabo Verde.

Dos 132 artigos, 48 abordam os temas referentes à gamificação, 10 tratam da gamificação no ensino da língua inglesa, 12 abordam a aprendizagem baseada em jogos, 4 falam da aprendizagem baseada em jogos e a língua inglesa, 17 analisam a aprendizagem baseada em jogos digitais, 3 são sobre a aprendizagem de jogos digitais e a língua inglesa, 7 falam da importância e do processo de aprendizagem da língua inglesa e 31 tratam dos jogos educativos.

Dos 51 livros, 24 tratam da gamificação, 2 trata da aprendizagem baseada em jogos, 6 da aprendizagem baseada em jogos digitais, 1 da aprendizagem baseada em jogos digitais no ensino e na aprendizagem da língua inglesa, 5 tratam da importância da língua inglesa e 13 dos jogos educativos em geral.

Das 10 dissertações de mestrado, 6 são sobre a gamificação, 1 é sobre a aprendizagem baseada em jogos digitais e a língua inglesa, 3 são sobre o ensino da língua inglesa. Das 4 teses de doutoramento, 1 é sobre a gamificação, 1 é sobre a gamificação no ensino da língua inglesa e 2 é sobre a aprendizagem baseada em jogos digitais. Dos 3 trabalhos de conclusão de curso, todos são sobre a gamificação e a língua inglesa, e a monografia é sobre a gamificação no ensino da língua inglesa.

### **3.2. Inquérito por questionário**

O inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados amplamente utilizada nas áreas das Ciências Sociais e Humanas, com ênfase em investigações em Educação (Coutinho, 2011; Ghiglione & Matalon, 2001; Gonçalves, 2004; Tuckman, 2012). Esta técnica de recolha de dados pode ser utilizada para obter respostas de uma população específica por meio de um conjunto de questões, dependendo do problema, do método, das questões e dos objetivos de investigação, seja através da administração direta e indireta (Ghiglione & Matalon, 2001; Hill, 2014), utilizando técnicas de inquérito para investigar uma determinada realidade ou fenómeno social (Ghiglione & Matalon, 2001).

A administração direta é quando é o próprio inquirido a preencher o questionário, e a indireta é quando o próprio inquiridor completa o inquérito, a partir das respostas que lhe são fornecidas pelo inquirido (Coutinho, 2011; Pocinho, 2012). Um questionário é caracterizado por uma série de questões que podem ser abertas ou fechadas, e são direcionadas a um determinado grupo de pessoas, de modo a obter dados específicos sobre um determinado assunto (Fachin, 2005).

O questionário foi selecionado como um dos instrumentos de coleta de dados devido a sua praticidade na aplicação, permitindo fazer a coleta de dados em Cabo Verde mesmo estando em Portugal através da administração direta, permitiu aos participantes responderem quando tivessem disponibilidade, e possibilitou a coleta de dados em grupo com prontidão.

O questionário foi elaborado após a leitura de diversos artigos de especialistas na área de jogos educativos e depois da definição dos objetivos de investigação, e para manter a objetividade e evitar a indução de respostas, o questionário antes de ser aplicado, passou por um rígido processo de validação. Consistiu em um conjunto de 13 perguntas semiabertas, onde as possíveis respostas foram previamente determinadas, cabendo aos participantes escolher uma ou mais alternativas de acordo com a sua experiência profissional individual, entretanto no final foi deixado uma caixa aberta onde os

respondentes tinham espaço para expor a sua opinião sobre os jogos educativos ou para fazerem comentários adicionais (Apêndice 1).

#### **4. Procedimentos da pesquisa**

Esta dissertação foi realizada de forma sistemática, onde o primeiro processo consistiu na identificação de um problema de prática educativa, que como mencionando na introdução, o ensino da língua inglesa em Cabo Verde é baseado predominantemente no método de tradução gramatical, o que pode não preparar adequadamente os discentes para comunicarem em inglês de forma eficaz, e os discentes dos 11.º e 12.º anos devem estar aptos para comunicarem proficientemente em inglês, a fim de avançarem em seus estudos superiores ou para ingressarem com sucesso no mercado de trabalho.

O docente ao utilizar maioritariamente o método de tradução gramatical, pode fazer com que os discentes não adquiram as competências linguísticas necessárias para comunicar de forma eficaz em situações reais de uso da língua e possuam apenas conhecimentos teóricos e gramaticais do idioma, logo enfrentam dificuldades em aplicar esse conhecimento de forma prática e comunicativa no seu quotidiano. Portanto, surge a necessidade de repensar as práticas educativas no ensino da língua inglesa em Cabo Verde, visando desenvolver as habilidades de comunicação oral e escrita nos discentes, de modo a capacitá-los para enfrentar os desafios académicos e profissionais que encontrarão após a conclusão do ensino secundário.

Como forma de amenizar essas dificuldades enfrentadas pelos discentes, surgiu a implementação de metodologias ativas nas aulas de inglês, sendo escolhidas para esta dissertação a gamificação e a aprendizagem baseada em jogos, originando assim a definição do tema, a questão de investigação e os objetivos.

Após determinar o cenário alvo do estudo, o próximo passo foi fazer pesquisas sobre a temática, analisando a perspectiva de diversos autores para construir a fundamentação teórica, e começou-se a formular hipóteses. Depois foram indicadas as variáveis e os indicadores, foi especificado o meio de administração, foi definido a amostra que são os docentes de inglês que trabalharam com os discentes dos 11.º e 12.º anos no ano letivo de 2023/2024, e selecionado o instrumento considerado adequado para a recolha de dados, o inquérito por questionário. Neste sentido, deu-se a construção do questionário no *Google Forms*, foi determinado o número, tipo, ordem e redação das questões, as instruções e a apresentação gráfica. Após a elaboração do questionário, este passou pelo processo de validação do conteúdo e de pré-teste para corrigir eventuais

defeitos e também obter sugestões de melhoria por parte de especialistas. A partir dos resultados da validação e do pré-teste, deu-se a elaboração definitiva do questionário (Apêndice 1).

Após determinar todos estes aspetos essenciais iniciou-se o processo de coleta de dados, onde se procurou o contato de todas as escolas secundárias e Delegações do Ministério da Educação do país. A seguir foram enviados emails pedindo autorização para a implementação do questionário, mas devido ao fraco retorno começou-se a telefonar para as instituições. Num universo de 44 escolas secundárias, conseguiu-se a autorização de 27 instituições de ensino, e após a autorização dos respetivos diretores (as) e delegados (as), o questionário foi enviado para as escolas e delegações que autorizaram os responsáveis a fazer a sua disseminação junto dos docentes de inglês de 11.º e 12.º anos.

Depois que os docentes começaram a responder ao questionário contactou-se novamente estas instituições solicitando a emissão de uma declaração formal da autorização para a aplicação do questionário e conseguiu-se o comprovativo formal de 21 escolas (Apêndice 2)

Numa população de 164 docentes de inglês que no ano letivo de 2023/2024 trabalharam com os discentes dos 11.º e 12.º anos de escolaridade em Cabo Verde, sendo 80 do 11.º ano e 84 do 12.º ano (Apêndice 3), o questionário foi encerrado com 56 respostas, o que justifica a amostra do questionário ter sido por conveniência, uma vez que, apesar de ter sido reenviado diversas vezes a todas as escolas que autorizaram a sua aplicação, foi este o número de respostas que se conseguiu num espaço de 75 dias e para dar continuidade ao processo de interpretação dos dados, achou-se prudente seguir apenas com este número limitado de respostas.

Uma “amostragem por conveniência é uma técnica de amostragem não probabilística e não aleatória usada para criar amostras de acordo com a facilidade de acesso. Tendo em conta a disponibilidade de pessoas para fazer parte da amostra em um determinado intervalo de tempo” (Bernardino, 2019, p. 1). Esta técnica é utilizada quando há grandes populações a serem inquiridas, sendo impossível obter resultados de toda a população (Bernardino, 2019).

O questionário consistia em 13 perguntas semiabertas e foram analisadas quantitativamente através da análise estatística descritiva com atribuição de bivariáveis mistas. A análise estatística é o estudo de grandes quantidades de dados que busca coletar, analisar e exibir padrões e tendências subjacentes de modo a tornar a interpretação e a tomada de decisão mais assertivas. A análise estatística descritiva tem como função exibir

informações através de mapas, gráficos e tabelas, mas sem tirar conclusões sobre o evento em questão. Esses dados são normalmente apresentados e resumidos de forma direta, facilitando a sua visualização e interpretação posterior (Soares, 2022). Já uma análise bivariada consiste no estudo das relações existentes entre duas variáveis exclusivamente (Araujo, 2024).

Os comentários deixados no final foram analisados de forma qualitativa através da análise de conteúdo. A técnica de análise de conteúdo consiste na categorização de significados de textos, imagens e filmes, ao fazer a sua descrição objetiva, sistemática e até quantitativa (Berelson, 1954). A escolha da técnica mais adequada para analisar o material recolhido depende dos objetivos e do estatuto da pesquisa, bem como do posicionamento teórico e epistemológico do investigador (Henriques, 2014). Entretanto, para efetuar uma análise de conteúdo, o investigador necessitará de construir um sistema de categorias para analisar a informação.

Este sistema deve conter códigos numéricos para identificar cada categoria e subcategoria, designações curtas ou rótulos de cada categoria e subcategoria, definições por extensão para cada categoria e subcategoria, e exemplos típicos de unidades de registo extraídos dos dados que serão analisados para ilustrar a natureza dos segmentos das informações que integram aquilo que poderíamos chamar de objetividade intersubjetiva dos resultados de uma análise de conteúdo (Lima, 2013).

Segundo Guerra (2006, p. 62), “a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo”, e é estruturada em 3 diferentes fases cronológicas: a pré-análise, a exploração do material e o processamento dos resultados, e a inferência e a interpretação (Bardin, 1977). Neste sentido, Ludke e André (1986) propõe uma rede de análise de conteúdo, constituída por categorias, subcategorias e unidades de análise ou registo.

As categorias são, consoante Grawitz (1993, citado por Monteiro, 2011, p. 33), “rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado”. Desta forma, na análise de conteúdo, foram definidas as categorias e subcategorias que se apresentam posteriormente na Tabela 3, e para uma melhor análise, todos os dados recolhidos foram organizados e referenciados através de grelhas em Excel, o que facilitou a sua leitura e posterior referência de forma viável, tal como referido por Fleeman e Dundar (2014).

## 5. Questões éticas

Para garantir a integridade da pesquisa, várias questões éticas foram levantadas durante a realização da dissertação. Assim, antes de aplicar o inquérito por questionário, este passou por um rigoroso processo de validação por parte de 5 especialistas da área da educação, e por 2 professoras e 1 professor de inglês de Cabo Verde, que também fizeram o pré-teste. Além disso, foi autorizada a sua aplicação em 27 escolas secundárias de Cabo Verde, onde apenas 21 submeteram o comprovativo de autorização solicitado (Apêndices 2 a 23). Foi assegurado ao pedir a autorização que a pesquisa não iria causar quaisquer danos aos participantes e que os resultados poderiam melhorar as práticas de ensino e aprendizagem da língua inglesa no país.

Ao responder ao questionário todos os 56 participantes foram informados sobre os objetivos da investigação e aceitaram voluntariamente o consentimento informado. O inquérito foi preenchido em regime de anonimato, foi respeitada a privacidade dos participantes, pois, todo o sistema operado foi digital, ninguém teve acesso às respostas dos outros, e foi mantido a confidencialidade dos dados recolhidos em todos os momentos, sendo estes utilizados unicamente para os objetivos desta dissertação.

Além disso, foi garantida a honestidade em todo o processo de investigação, de modo que todos os procedimentos, dados, resultados, interpretações e eventuais implicações são transparentes e verídicos, e a comunicação dos resultados é reportada de forma correta, integral e imparcial. Conjuntamente, foi assegurado a não utilização ou ocultação de más práticas de investigação, tais como o plágio, a fabricação, a falsificação ou deturpação dos dados.

## Capítulo IV - Apresentação e análise dos resultados

Neste capítulo, procede-se à apresentação, à interpretação e à discussão dos resultados obtidos do inquérito por questionário, aplicado aos docentes de inglês de Cabo Verde, que no ano letivo de 2023/2024 trabalham com os discentes dos 11.º e 12.º anos de escolaridade, tendo em conta as questões de investigação.

Por uma questão de organização optou-se por estruturar o questionário em 5 secções. A primeira trata-se do consentimento informado, a segunda diz respeito à gamificação e compreende 7 perguntas semiabertas, a terceira é sobre os jogos educativos e baseia-se em 6 perguntas semiabertas, a quarta refere-se aos dados sociodemográficos, onde são pedidas informações aos participantes como o sexo, a ilha, a idade e o número de anos de experiência como professor(a) de inglês, e a quinta e última secção é um espaço para os respondentes acrescentarem algum comentário adicional.

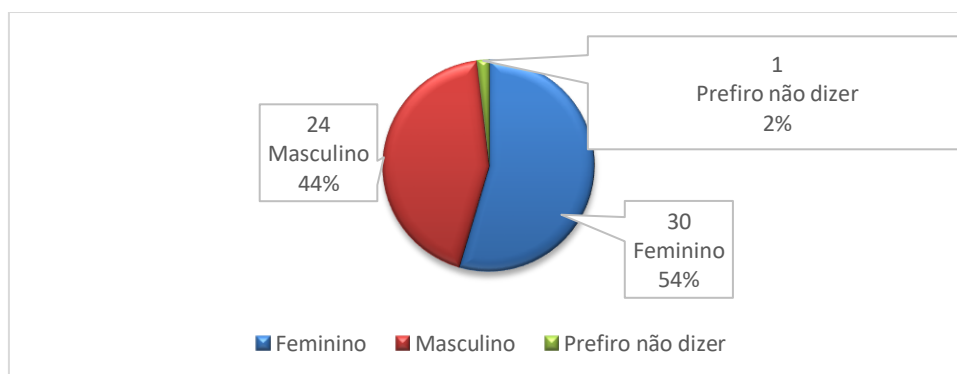
Os resultados da secção da gamificação, jogos educativos e dados sociodemográficos foram analisados estatisticamente de forma descritiva e através da atribuição de bivariáveis, e os comentários foram analisados através da análise de conteúdo.

### 1. Dados sociodemográficos

O objetivo que esteve na base desta secção foi caracterizar os participantes ao recolher informações pessoais e profissionais, como o sexo, a ilha que estão atuando, a idade e os anos de experiência como docentes de inglês.

#### 1.1. Sexo

**Figura 2 - Sexo dos participantes**

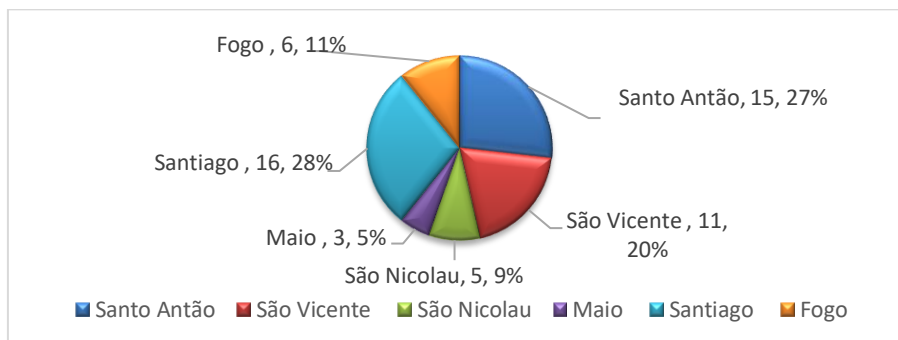


*Nota.* Autor (2024).

Como consta na Figura 2, dos 56 inquiridos que constituem a amostra no inquérito por questionário, 55 docentes identificaram o seu sexo, sendo 30 do sexo feminino (54%), 24 do sexo masculino (44%) e 1 preferiu não dizer o seu sexo (2%).

## 1.2. Ilha

**Figura 3 - Ilha residente dos participantes**

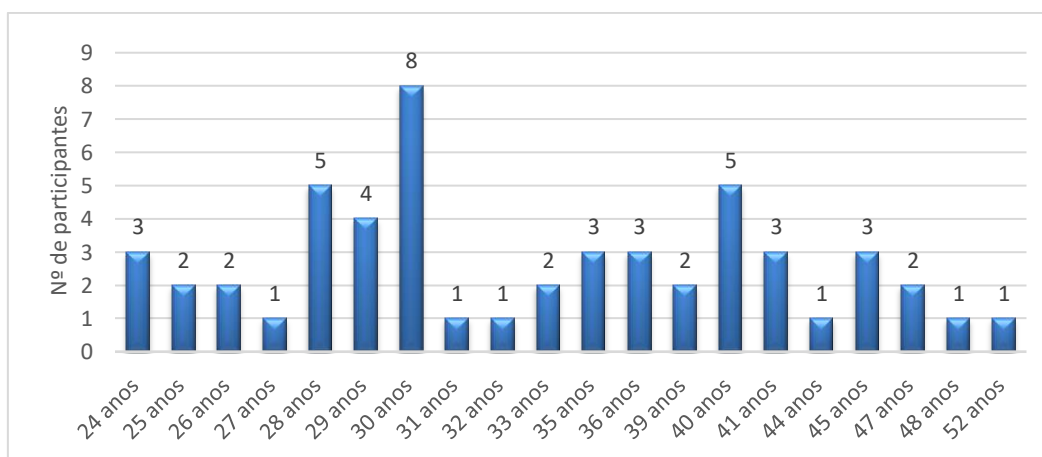


*Nota.* Autor (2024).

No que diz respeito à ilha que os inquiridos estão trabalhando no ano letivo de 2023/2024, os 56 participantes estão distribuídos da seguinte forma: 15 trabalham na ilha de Santo Antão (27%), 11 na ilha de São Vicente (20%), 5 na ilha de São Nicolau (9%), 3 na ilha do Maio (5%), 16 na ilha de Santiago (28%), e 6 na ilha do Fogo (11%). Na ilha do Sal não se obteve retorno das escolas sobre o pedido de autorização para a aplicação do questionário. Já nas ilhas da Boavista e da Brava apesar da aplicação do questionário ser autorizada e este ter sido partilhado com os docentes, não se conseguiu nenhuma resposta.

## 1.3. Idade

**Figura 4 - Idade dos participantes**

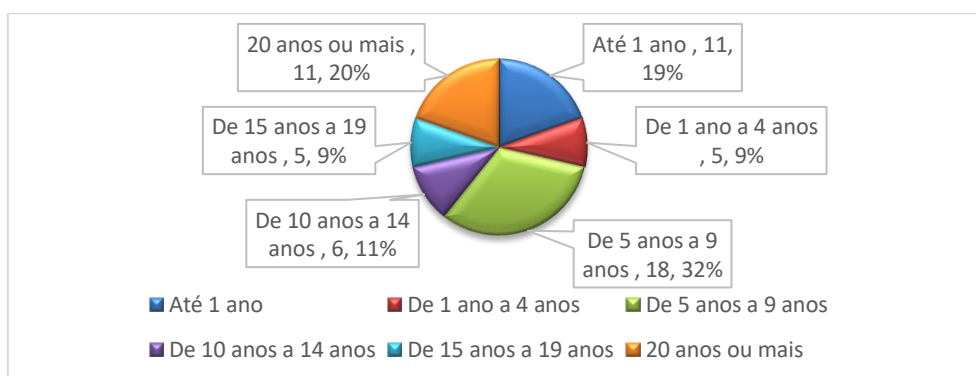


*Nota.* Autor (2024).

Dos 56 participantes apenas 53 indicaram a sua idade e pode-se dizer que a faixa etária dos participantes oscila entre os 24 e os 52 anos de idade. Neste sentido, 3 dos respondentes têm 24 anos, 2 têm 25 anos, 2 têm 26 anos, 1 tem 27 anos, 5 têm 28 anos, 4 têm 29 anos, 8 têm 30 anos, 1 tem 31 anos, 1 tem 32 anos, 2 têm 33 anos, 3 têm 35 anos, 3 têm 36 anos, 2 têm 39 anos, 5 têm 40 anos, 3 têm 41 anos, 1 tem 44 anos, 3 têm 45 anos, 2 têm 47 anos, 1 tem 48 anos e 1 tem 52 anos. Não foram registadas respostas de respondentes com 34, 37, 38, 42, 43, 49, 50 e 51 anos de idade.

#### 1.4. Anos de experiência

**Figura 5 - Anos de experiência dos participantes**



*Nota.* Autor (2024).

Da amostra, todos os participantes evidenciaram os anos de experiência que têm como professor (a) de inglês, em que 11 têm até 1 ano de experiência (19%), 5 têm de 1 ano a 4 anos de experiência (9%), 18 têm entre 5 anos e 9 anos de experiência (32%), 6 têm entre 10 e 14 anos de experiência (11%), 5 têm entre 15 e 19 anos de experiência (9%) e 11 têm 20 ou mais anos de experiência (20%). Conclui-se que a maioria dos respondentes têm 20 ou mais anos de experiência.

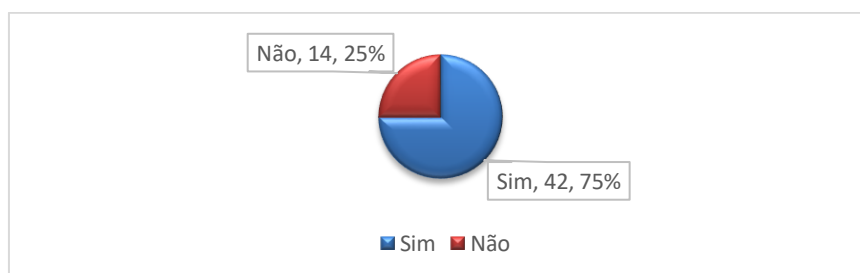
## 2. Gamificação

Esta secção tem como objetivo revelar os dados recolhidos do questionário sobre a gamificação, de modo a compreender como esta é utilizada no seio das escolas secundárias cabo-verdianas para fomentar o ensino e a aprendizagem da língua inglesa nos discentes dos 11.º e 12.º anos de escolaridade. Neste sentido, esta secção foi composta por 7 questões semiabertas, onde a primeira pretendia recolher informação sobre o número de participantes que utilizaram a gamificação nas aulas de inglês com as turmas alvo. A segunda questão objetivava identificar quais os elementos de gamificação que foram mais utilizados pelos respondentes, e a quarta era para sistematizar a frequência

com que utilizam a gamificação nas suas aulas. A quinta questão buscava evidenciar se os participantes utilizaram alguma plataforma de gamificação nas aulas e a sexta procurava enumerar as plataformas utilizadas. Já a sétima, e última questão desta secção, serviu para identificar os recursos que os inquiridos têm disponíveis nas suas escolas para incorporar a gamificação nas suas aulas de inglês.

## 2.1. Utilização da gamificação como estratégia de ensino

Figura 6 - Utilização da gamificação

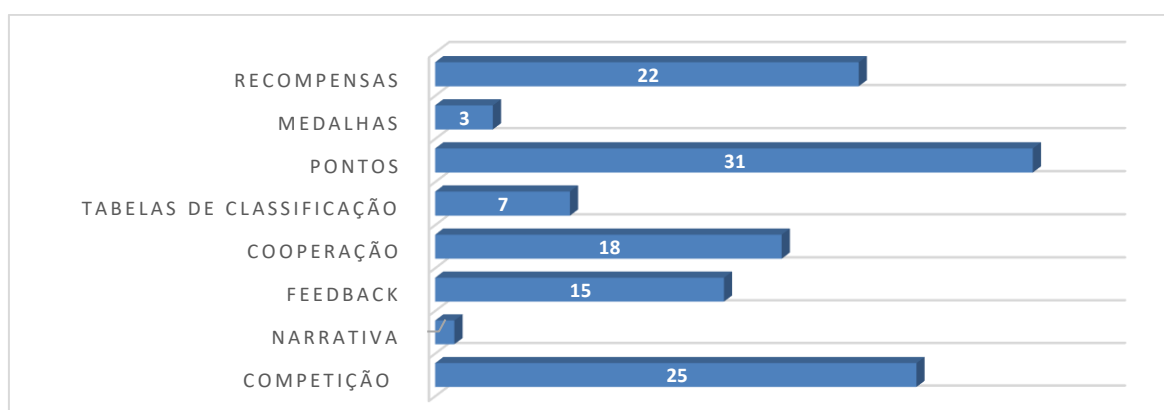


Nota. Autor (2024).

A primeira questão do questionário tinha como objetivo perceber quantos docentes da amostra já utilizaram a gamificação nas suas aulas de inglês com os discentes de 11.º e 12.º anos no ano letivo de 2023/2024. Os resultados indicaram que 42 dos participantes (75%) já utilizaram a gamificação como estratégia de ensino e aprendizagem da língua inglesa, neste ano letivo com os discentes dos 11.º e 12.º anos de escolaridade, e os restantes 14 respondentes indicaram que não utilizaram a gamificação (25%). Verificou-se que 22 dos docentes que utilizaram a gamificação nessas aulas são do sexo feminino e 18 são do sexo masculino. Dos que não utilizaram, 7 são do sexo feminino e 7 são do sexo masculino.

## 2.2. Elementos de gamificação utilizados

Figura 7 - Elementos da gamificação



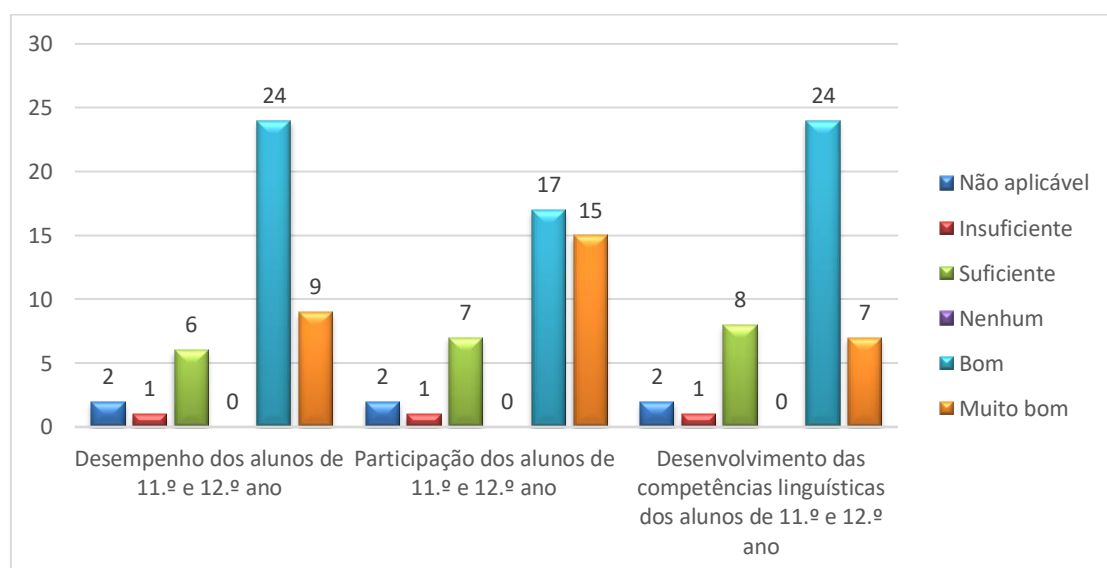
Nota. Autor (2024).

Dos 42 respondentes que na questão anterior responderam que utilizaram a gamificação, todos indicaram os elementos de gamificação que utilizaram, ao escolher várias opções simultaneamente, como as recompensas, as medalhas, os pontos, as tabelas de classificação, a cooperação, o *feedback*, a narrativa, a competição e ainda tinham a opção de indicar algum outro elemento que não foi indicado como opção no questionário. Assim, observou-se que 22 dos respondentes utilizaram recompensas, 3 utilizaram medalhas, 31 utilizaram pontos, 7 utilizaram tabelas de classificação, 18 utilizaram a cooperação, 15 utilizaram o feedback, 1 utilizou a narrativa, 25 utilizaram a competição e ninguém indicou algum outro elemento que não foi apresentado nas opções.

Constatou-se que os docentes que utilizaram recompensas, pontos, cooperação, *feedback* e competição têm 1 até 20 ou mais anos de experiência, os que utilizaram medalhas e tabelas de classificação têm de 5 até 20 ou mais anos de experiência, e o que utilizou a narrativa tem entre 1 e 4 anos de experiência.

### 2.3. Avaliação do impacto da gamificação

**Figura 8 - Avaliação do impacto da gamificação**



Nota. Autor (2024).

Aos docentes que utilizaram a gamificação foi-lhes pedido para avaliar o impacto que esta estratégia teve no desempenho, na participação e no desenvolvimento das competências linguísticas dos discentes de 11.º e 12.º anos de escolaridade, onde a escala foi intercalada em: *Não aplicável*, *Insuficiente*, *Suficiente*, *Nenhum*, *Bom* e *Muito bom*.

Em relação ao desempenho dos discentes, 2 participantes avaliaram o impacto da gamificação como *não aplicável*, 1 como *insuficiente*, 6 como *suficiente*, 24 avaliaram como *bom* e 9 como *muito bom*.

Dos participantes que avaliaram o impacto da gamificação no desempenho dos discentes como não aplicável, 1 trabalha na ilha de Santo Antão e outro na ilha de Santiago, o que avaliou como insuficiente trabalha na ilha de São Vicente. Dos 6 que avaliaram como suficiente, 1 trabalha na ilha de Santo Antão, 1 trabalha na ilha de São Vicente, 1 em São Nicolau, 2 trabalham na ilha de Santiago e 1 na ilha do Fogo.

Dos 24 docentes que avaliaram o desempenho dos discentes como bom, 4 trabalham na ilha de Santo Antão, 6 em São Vicente, 3 na ilha de São Nicolau, 1 na ilha do Maio, 6 na ilha de Santiago e 4 no Fogo. Em relação aos 9 que avaliaram o desempenho dos discentes como muito bom, 1 trabalha na ilha de Santo Antão, 1 em São Vicente, 2 trabalham no Maio, 4 em Santiago e 1 no Fogo.

Em termos da participação dos discentes, 2 docentes avaliaram como *não aplicável*, 1 avaliou como *insuficiente*, 7 avaliaram como *suficiente*, 17 como *bom* e 15 como *muito bom*. Dos 2 que avaliaram como *não aplicável*, 1 leciona na ilha de Santo Antão e outro na ilha de Santiago, o que avaliou como *insuficiente* leciona na ilha de São Vicente. dos 7 que avaliaram como *suficiente*, 1 leciona na ilha de Santo Antão, 1 na ilha de São Vicente, 1 em São Nicolau, 2 lecionam na ilha de Santiago e 2 no Fogo.

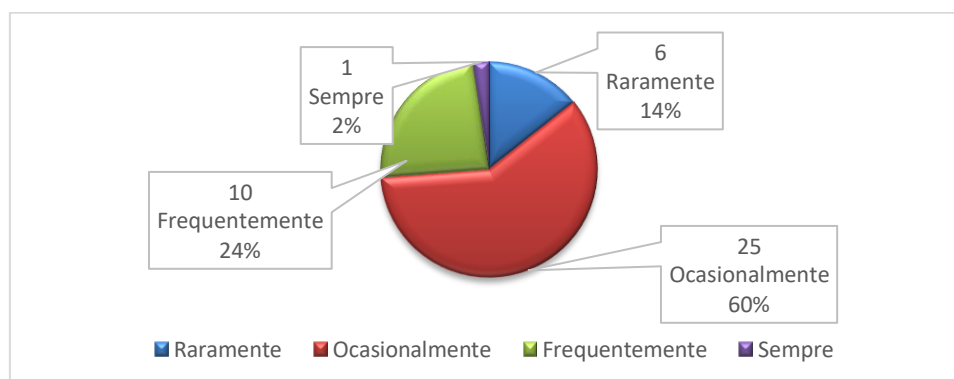
Dos 17 participantes que avaliaram a participação dos discentes como *bom*, 4 lecionam na ilha de Santo Antão, 3 em São Vicente, 3 na ilha de São Nicolau, 1 leciona na ilha do Maio, 4 lecionam na ilha do Santiago e 2 no Fogo. E dos 15 que avaliaram como *muito bom*, 1 leciona na ilha de Santo Antão, 3 em São Vicente, 1 em São Nicolau, 2 na ilha do Maio, 6 em Santiago e 2 lecionam na ilha do Fogo.

Já no desenvolvimento das competências linguísticas dos discentes, 2 avaliaram a gamificação como *não aplicável*, 1 como *insuficiente*, 8 como *suficiente*, 24 como *bom* e 7 avaliaram como *muito bom*. Não houve participantes que indicaram *nenhum* nos 3 campos.

Os 2 inquiridos que avaliaram o impacto da gamificação no desenvolvimento de competências linguísticas dos discentes como *não aplicável*, 1 reside na ilha de Santo Antão e o outro na ilha de Santiago, o que avaliou como *insuficiente* reside na ilha de São Vicente, dos 8 que avaliaram como *suficiente*, 2 residem na ilha de São Vicente, em São Nicolau, 2 na ilha do Santiago e 1 reside na ilha do Fogo. Dos 24 que avaliaram o desenvolvimento de competências linguísticas como *bom*, 4 residem na ilha de Santo Antão, 4 na ilha de São Vicente, 3 em São Nicolau, 2 no Maio, 7 residem na ilha do Santiago e 4 no Fogo. E dos 7 que avaliaram como *muito bom*, 1 reside na ilha de Santo Antão, 1 no Maio, 3 residem na ilha do Santiago e 1 na ilha do Fogo.

## 2.4. Frequência da utilização da gamificação

Figura 9 - Frequência da utilização da gamificação



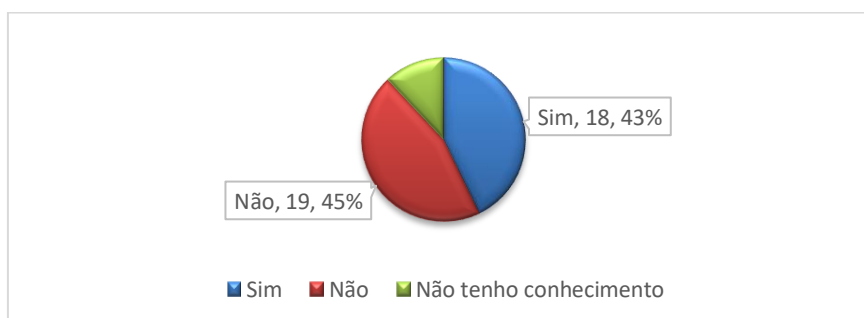
Nota. Autor (2024).

Foi pedido aos 42 participantes que utilizaram a gamificação nas aulas de inglês com os estudantes dos 11.º e 12.º anos, que indicassem a frequência que utilizaram esta abordagem e 6 responderam raramente (14%), 25 ocasionalmente (60%), 10 frequentemente (24%) e 1 respondeu sempre (2%).

Desses docentes, os que raramente utilizam a gamificação têm idade compreendida de 24 a 32 anos, os que a utilizam ocasionalmente têm entre os 27 e os 48 anos de idade, os que utilizam a gamificação frequentemente estão na faixa etária entre 25 e 47 anos e o que respondeu que a utiliza sempre tem 40 anos de idade.

## 2.5. Utilização de plataformas digitais gamificadas

Figura 10 - Utilização de plataformas digitais gamificadas nas aulas de inglês



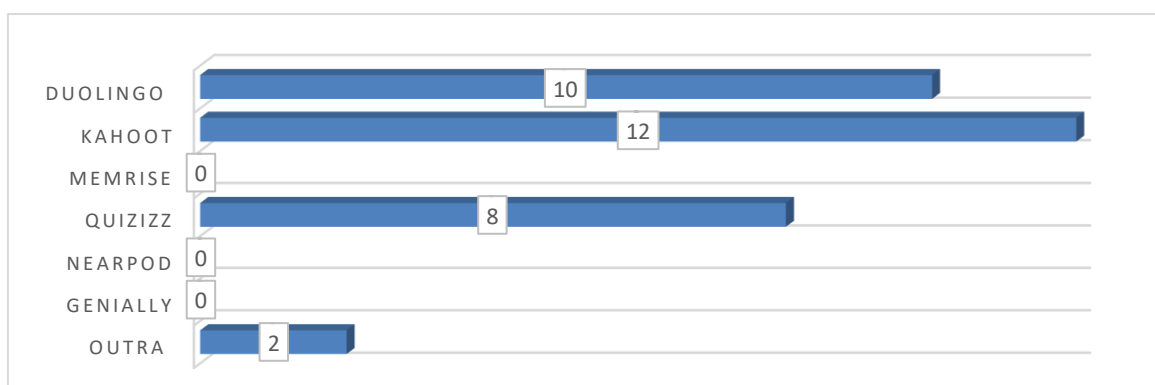
Nota. Autor (2024).

Foi perguntado aos respondentes que utilizam a gamificação nas aulas de inglês com os alunos e as alunas dos 11.º e 12.º anos se já utilizaram alguma plataforma digital gamificada nas suas aulas com estes discentes, e 18 docentes responderam que sim (43%), 19 responderam que não (45%) e 5 disseram que não têm conhecimento de plataformas digitais gamificadas que podem ser introduzidas nas suas aulas de inglês (12%).

Dos 18 participantes que utilizaram plataformas digitais gamificadas para dinamizar as suas aulas, 10 são do sexo feminino e 8 do masculino. Dos 19 inquiridos que não utilizaram nenhuma plataforma, 11 são do sexo feminino e 8 do masculino, e dos 5 que disseram não ter conhecimento de plataformas gamificadas, 3 são do sexo feminino e 2 do masculino.

## 2.6. Plataformas digitais gamificadas utilizadas nas aulas de inglês

**Figura 11** - Plataformas digitais gamificadas utilizadas nas aulas de inglês

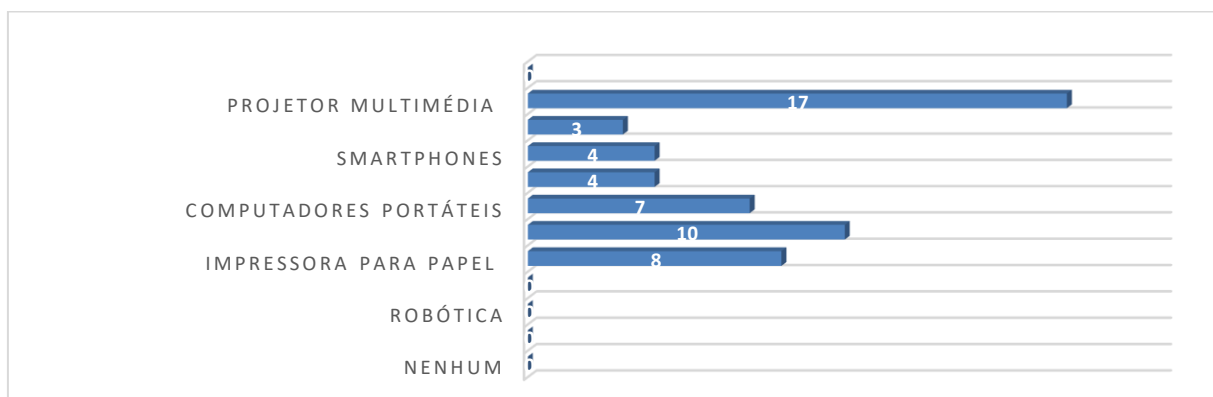


*Nota.* Autor (2024).

Dos 18 participantes que já utilizaram plataformas digitais gamificadas para melhorar as suas aulas de inglês, 10 utilizaram o Duolingo, 12 o Kahoot, 8 o Quizizz, e 2 docentes indicaram outras. 1 indicou o Google Classroom e o Edmodo e 1 apenas escolheu a opção “outra”, mas não escreveu qual seria essa outra plataforma que utilizou. Entretanto, nenhum destes participantes utilizou Memrise, Nearpod e Genially. Os 10 respondentes que utilizaram o Duolingo nas aulas de inglês com as turmas alvo têm de 1 até 19 anos de experiência como professor(a) de inglês, os 12 que utilizaram o Kahoot têm de 1 até 20 ou mais anos de experiência, os 8 docentes que utilizaram o Quizizz têm entre 5 e 19 anos de experiência e o respondente que ao escolher a opção “outra” identificou o Google Classroom e o Edmodo tem entre 5 e 9 anos de experiência.

## 2.7. Recursos disponíveis nas escolas para aplicar a gamificação

**Figura 12 - Recursos disponíveis para a aplicação da gamificação nas aulas de LI**



Nota. Autor (2024).

Foi perguntado aos 42 docentes que já utilizaram a gamificação, quais são os recursos que estão disponíveis nas suas escolas que lhes permitem realizar atividades gamificadas com os alunos e as alunas de 11.º e 12.º anos. Apenas 18 participantes responderam e os resultados revelaram que 17 têm acesso a projetores multimédia, 3 têm televisão nas escolas, 4 podem utilizar smartphones, 4 dispõem de tablets, 7 conseguem utilizar computadores portáteis, 10 podem utilizar computadores de mesa e 8 têm acesso a impressora de papel nas suas escolas. Entretanto, nenhum deles têm acesso a painéis digitais interativos, impressoras 3D, robótica, dispositivos de realidade virtual, e não houve participantes que não têm acesso a nenhum desses recursos.

Dos 17 respondentes que têm acesso a projetores multimédia 2 trabalham na ilha de Santo Antão, 1 em São Vicente, 2 na ilha de São Nicolau, 3 em Santiago e 3 trabalham na ilha do Fogo. Dos 3 que têm acesso a televisão, 1 trabalha na ilha de Santo Antão, 1 em São Nicolau e 1 trabalha na ilha do Fogo. Dos 4 respondentes que têm acesso a smartphones 2 trabalham da ilha de Santo Antão, 1 em São Vicente e 1 em Santiago, e dos 4 que têm acesso a tablets, 1 trabalha na ilha de Santo Antão, 1 na ilha de São Vicente, 1 em Santiago e 1 no Fogo. Dos 7 que têm acesso a computadores portáteis, 2 residem na ilha de Santo Antão, 1 reside na ilha de São Vicente, 1 em São Nicolau, 2 residem na ilha de Santiago e 1 reside na ilha do Fogo. Dos 10 inquiridos que têm acesso a computadores de mesa, 1 leciona na ilha de Santo Antão, 1 em São Nicolau, 2 lecionam na ilha do Maio, 3 em Santiago e 3 no Fogo. E dos 8 inquiridos que têm acesso a impressoras de papel, 2 vivem na ilha de Santo Antão, 1 vive em São Nicolau, 1 na ilha do Maio, 3 vivem na ilha do Santiago e 1 vive na ilha do Fogo.

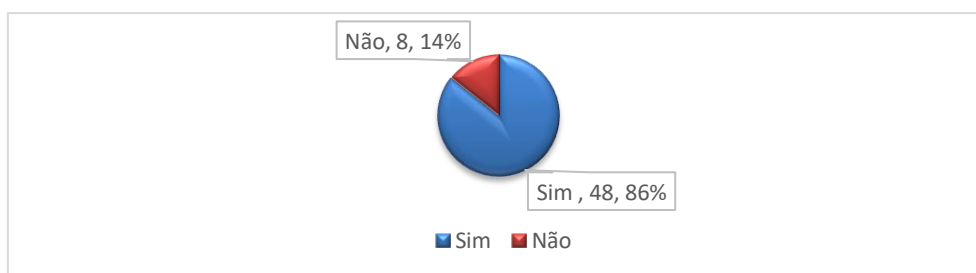
### 3. Jogos educativos

Nesta secção é esperado encontrar todos os dados coletados sobre a utilização dos jogos educativos como estratégia de ensino e aprendizagem da língua inglesa dos discentes dos 11.º e 12.º anos de escolaridade de Cabo Verde. Os resultados são apresentados de acordo com a ordem das questões do questionário.

Assim, primeiro será apresentado o número de docentes da amostra que utilizaram ou não os jogos educativos. Posteriormente, serão indicados os tipos de jogos mais utilizados pelos inquiridos e a periodicidade que estes foram aplicados nas aulas. Depois são evidenciadas as áreas nas quais os discentes melhoraram após a utilização desses jogos educativos, bem como as plataformas de jogos educativos digitais utilizadas pelos docentes. Por fim, são salientados os recursos disponíveis nas escolas dos participantes para aplicar jogos educativos nas aulas de inglês.

#### 3.1. Utilização de jogos educativos como estratégia de ensino

**Figura 13** - *Utilização de jogos educativos nas aulas de inglês*



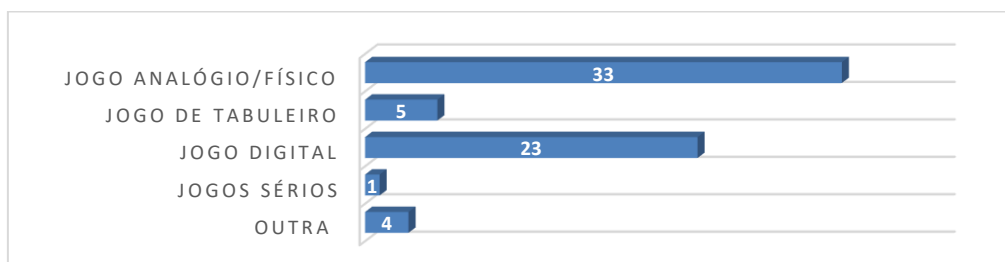
*Nota.* Autor (2024).

A primeira questão desta secção objetivou compreender quantos docentes da amostra já utilizaram algum jogo educativo nas suas aulas de inglês com os discentes que estudam nos 11.º e 12.º anos no ano letivo de 2023/2024. Ao analisar os dados obtidos observou-se que 48 respondentes já utilizaram jogos educativos (94%) e 8 docentes não utilizaram jogos educativos (14%).

Além disso, os resultados revelaram que ambos os docentes, que utilizaram e os que não utilizaram jogos educativos nessas aulas, têm de 1 até 20 ou mais anos de experiência como professores e professoras de inglês.

#### 3.2. Tipo de jogo educativo utilizado

**Figura 14 - Tipo de jogo educativo utilizado nas aulas de LI**



Nota. Autor (2024).

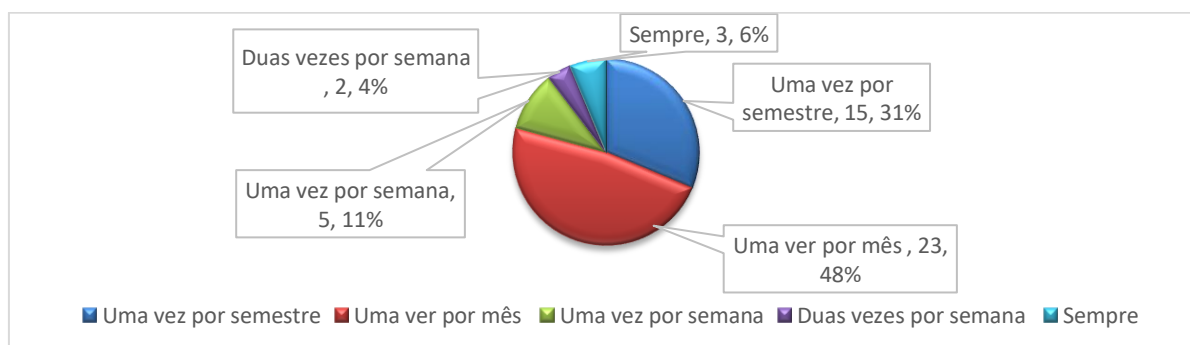
Dos 48 participantes que utilizaram jogos educativos, todos indicaram os tipos de jogos educativos ao escolher várias opções previamente sugeridas como jogo analógico ou físico, jogo de tabuleiro, jogo digital, jogo sério e ainda tinham a opção de indicar algum outro tipo de jogo que utilizaram que não foi sugerido na questão.

A análise dos dados coletados indica que 33 dos participantes utilizaram jogos analógicos ou físicos, 5 jogos de tabuleiro, 23 jogos digitais, 1 utilizou jogos sérios, e na opção para indicar outro tipo de jogo que tenham utilizado, 2 indicaram “crosswords” (palavras cruzadas), 1 colocou “guessing game” (jogo de adivinhação), 1 utilizou jogos interativos, e 1, apesar de ter escolhido a opção “outra”, não revelou o nome do jogo.

Ao observar a amostra notou-se que os 33 participantes que utilizaram jogos analógicos ou físicos têm idades compreendidas entre os 25 e os 47 anos, os 5 que utilizaram jogos de tabuleiro têm entre 30 e 52 anos de idade, os 23 que utilizaram jogos digitais têm entre 24 e 48 anos, e o que utilizou jogos sérios tem 35 anos. Já os inquiridos que adicionaram a opção “outra”, 2 dos que indicaram palavras cruzadas têm 30 e 40 anos, o que utilizou jogos de adivinhação tem 40 anos, e o que utilizou jogos interativos tem 26 anos de idade.

### 3.3. Periodicidade da utilização de jogos educativos

**Figura 15 - Periodicidade do uso de jogos educativos nas aulas de LI**

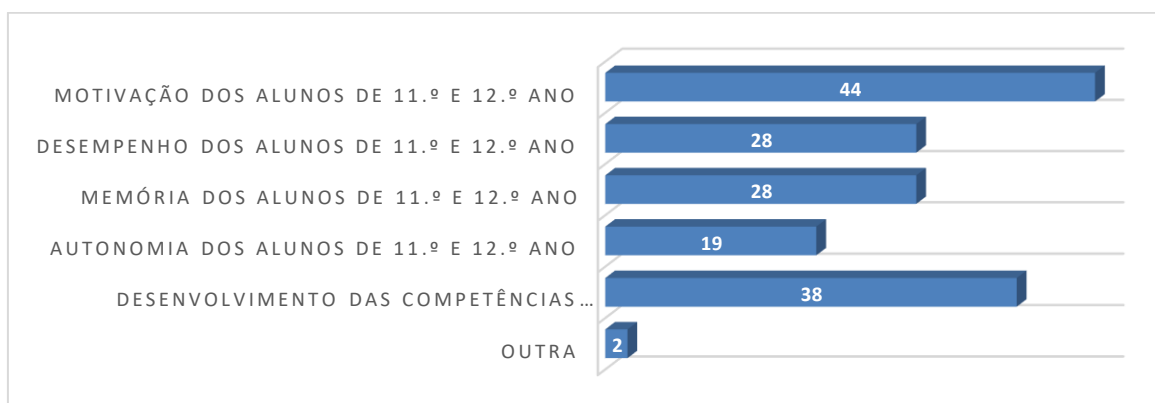


Nota. Autor (2024).

Foi pedido aos 48 participantes que utilizaram jogos educativos nas aulas de inglês que indicassem a periodicidade que aplicavam esses jogos, assim 15 utilizaram uma vez por semestre (31%), 23 uma vez por mês (48%), 5 uma vez por semana (11%), 2 utilizaram 2 vezes por semana (4%), 3 sempre (6%), e nenhum dos respondentes utilizou três vezes por semana, quatro vezes por semana e todos os dias. Entretanto, dos 15 respondentes que utilizaram jogos educativos uma vez por semestre, 11 são do sexo feminino e 4 do masculino. Dos 23 que utilizaram uma vez por mês, 12 são do sexo feminino e 11 do masculino. Dos 5 que utilizaram jogos uma vez por semana, 2 são do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Dos 2 que utilizaram 2 vezes por semana, 1 é do sexo feminino e 1 do masculino, e dos 3 que utilizaram jogos sempre, 1 é do sexo feminino, 1 é do sexo masculino e o outro preferiu não identificar o seu sexo.

### 3.4. Áreas melhoradas pelo uso dos jogos educativos

**Figura 16 - Áreas melhoradas pelos jogos educativos**



*Nota.* Autor (2024).

Aos docentes que utilizaram jogos educativos foi-lhes pedido para indicarem algumas áreas pré-estabelecidas que melhorou após a utilização desses jogos. Da amostra, 44 docentes indicaram que a utilização dos jogos educativos contribuiu para a motivação dos alunos e das alunas do 11.º e 12.º anos de escolaridade, 28 docentes indicaram que os jogos melhoram o desempenho desses discentes, 28 docentes acreditam que melhorou a memória, 19 docentes perceberam que melhorou a sua autonomia, 38 docentes notaram que houve melhorias no desenvolvimento das competências linguísticas, e, para além disso, como outra opção, 1 docente indicou que ajudou os discentes a aprender a trabalhar em equipa. Dos 44 inquiridos que indicaram a motivação como área de melhoria após a utilização dos jogos, 7 trabalham na ilha de Santo Antão, 11 em São Vicente, 4 na ilha de São Nicolau, 3 na ilha do Maio, 14 em Santiago e 5 trabalham na ilha do Fogo.

Dos 28 respondentes que notaram que o desempenho dos seus discentes melhorou após a incorporação de jogos educativos, 2 lecionam na ilha de Santo Antão, 8 em São Vicente, 3 em São Nicolau, 3 no Maio, 9 em Santiago e 3 lecionam na ilha do Fogo.

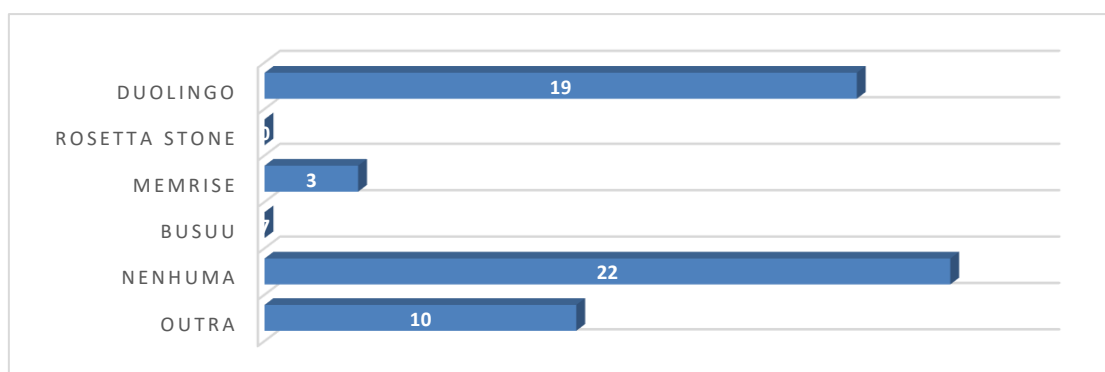
Dos 28 participantes que acreditam que a memorização dos conteúdos melhorou com os jogos educativos, 4 ensinam na ilha de Santo Antão, 8 em São Vicente, 2 em São Nicolau, 2 no Maio, 9 em Santiago e 3 ensinam na ilha do Fogo.

Dos 19 participantes que indicaram a autonomia como uma área melhorada com os jogos, 3 residem na ilha de Santo Antão, 4 em São Vicente, 3 em São Nicolau, 2 no Maio, 5 em Santiago e 2 residem na ilha do Fogo.

Dos 38 docentes que notaram melhorias nas competências linguísticas dos discentes, 6 moram na ilha de Santo Antão, 8 em São Vicente, 4 na ilha de São Nicolau, 3 na ilha do Maio, 11 em Santiago e 6 moram na ilha do Fogo. Já o professor que adicionou o trabalho colaborativo como competência melhorada é da ilha do Fogo.

### 3.5. Plataformas de jogos educativos digitais mais utilizadas

**Figura 17 - Plataformas de jogos educativos digitais utilizados**



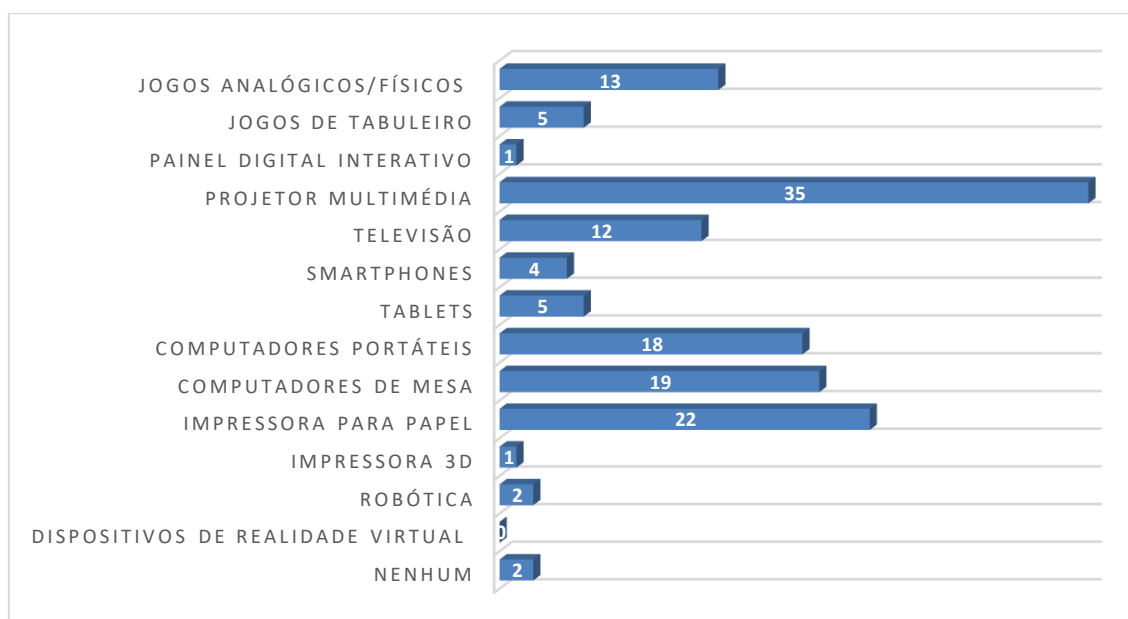
*Nota.* Autor (2024).

Ainda na secção dos jogos educativos foi perguntado aos 48 respondentes que utilizaram jogos educativos nas suas aulas de inglês com as turmas alvo, quais as plataformas de jogos educativos digitais mais comuns nas suas aulas de inglês com esses discentes e 19 utilizaram o Duolingo, 3 o Memrise. Na opção de adicionar alguma plataforma que não foi indicada na questão, 7 indicaram o Kahoot, 1 utilizou o Quizlet, 1 indicou o Quizziz e Questionnaires, e 1 não indicou qual foi a outra plataforma utilizada. Além disso, 22 desses docentes responderam que não utilizaram nenhuma plataforma de jogos educativos digitais e nenhum utilizou a Rosetta Stone e o Busuu.

Os 19 participantes que utilizaram o Duolingo têm idade compreendida de 28 a 21 anos e os 3 que utilizaram o Memrise têm entre 28 e 36 anos. Os 7 que indicaram o Kahoot estão na faixa etária dos 24 aos 45 anos, o que adicionou o Quizlet tem 26 anos, o que participante que utilizou Quizziz e Questionnaires tem 30 anos e os restantes 22 participantes que não utilizaram nenhuma plataforma de jogos nas suas aulas, têm entre 25 e 52 anos de idade.

### 3.6. Recursos disponíveis nas escolas para aplicar jogos educativos

**Figura 18 - Recursos disponíveis nas escolas para aplicar jogos educativos**



*Nota.* Autor (2024).

Os 48 inquiridos que utilizaram jogos educativos nas suas aulas de inglês indicaram quais os recursos que estão disponíveis nas suas escolas que lhes permitem utilizar jogos educativos nas suas aulas de inglês com os discentes dos 11.º e 12.º anos de escolaridade, e os resultados revelaram que: na escola de 13 docentes têm disponíveis jogos analógicos ou físicos, 5 têm acesso a jogos de tabuleiro.

Além disso, 1 tem acesso a painel digital interativo, 35 conseguem utilizar projetor multimédia, 12 dispõem de televisão, 4 têm acesso a smartphones, 5 podem utilizar tablets, 18 têm acesso a computadores portáteis, 19 a computadores de mesa, 22 a impressora de papel, 1 a impressora 3D, 2 têm acesso a robótica. Ninguém tem acesso a dispositivos de realidade virtual e 2 docentes não têm disponíveis nas suas escolas nenhum desses recursos acima indicados.

Dos 13 respondentes que têm acesso a jogos analógicos ou físicos, 5 trabalham na ilha de São Vicente, 1 no Maio, 4 em Santiago e 3 trabalham na ilha do Fogo. Dos 5 respondentes que têm acesso a jogos de tabuleiro, 1 trabalha na ilha de Santo Antão, 1 em São Nicolau, 2 trabalham na ilha de Santiago e 1 no Fogo. O professor que tem acesso a painel digital interativo é da ilha de São Vicente. Dos 35 respondentes que têm acesso a projetores multimídia, 5 trabalham na ilha de Santo Antão, 7 em São Vicente, 4 em São Nicolau, 3 na ilha do Maio, 12 em Santiago e 4 trabalham na ilha do Fogo.

Dos 12 participantes que têm acesso a televisão para incorporar jogos educativos nas suas aulas, 3 trabalham na ilha de Santo Antão, 2 em São Vicente, 2 na ilha de São Nicolau, 4 em Santiago e 1 trabalha na ilha do Fogo. Dos 4 inquiridos que têm disponíveis *smartphones* na sua escola, 1 trabalha na ilha de Santo Antão, 1 em São Vicente e 2 trabalham na ilha de Santiago. Dos 5 inquiridos que conseguem utilizar tablets da escola, 1 trabalha na ilha de Santo Antão, 1 em São Vicente, 2 trabalham na ilha de Santiago, e 1 na ilha do Fogo.

Dos 18 respondentes que têm a sua disposição computadores portáteis nas suas escolas, 4 trabalham na ilha de Santo Antão, 5 em São Vicente, 2 em São Nicolau, 5 em Santiago e 2 trabalham na ilha do Fogo. Dos 19 que tem acesso a computadores de mesa diretamente nas suas escolas, 2 trabalham na ilha de Santo Antão, 4 em São Vicente, 2 em São Nicolau, 2 na ilha do Maio, 5 trabalham na ilha de Santiago e 4 no Fogo.

Dos 22 inquiridos que têm acesso a impressora de papel nas suas escolas, 4 trabalham na ilha de Santo Antão, 7 em São Vicente, 1 trabalha na ilha de São Nicolau, 1 na ilha do Maio, 6 trabalham na ilha de Santiago e 3 trabalham no Fogo. O professor que tem acesso a impressora 3D na sua escola é da ilha de São Nicolau. Os 2 docentes que têm acesso a instrumentos robóticos, 1 trabalha na ilha de Santo Antão e 1 outro na ilha do Fogo. Os 2 participantes que não têm acesso a nenhum dos recursos acima citados, ambos trabalham na ilha de Santo Antão.

#### **4. Comentários adicionais**

No final do questionário foi deixado uma caixa de comentários de modo a oferecer um espaço onde os inquiridos pudessem partilhar alguma informação adicional sobre a sua experiência com a utilização da gamificação e dos jogos educativos nas suas aulas de inglês com os discentes dos 11.º e 12.º anos de escolaridade.

Da população de 56 respondentes, 4 participantes aproveitaram este espaço para expor a sua opinião, dificuldades e preocupações em relação a implementação destas duas

estratégias de ensino e de aprendizagem. Conforme mencionado no capítulo anterior, os dados recolhidos desta pergunta aberta foram analisados através da técnica de análise de conteúdo, como evidenciado na Tabela 3, as categorias e as subcategorias, de modo a classificar e quantificar o conteúdo.

**Tabela 3 - Análise de conteúdo do questionário**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>N.º de respondentes</b>
<b>Dificuldades</b>	Recursos	3
	Rigidez no cumprimento de conteúdos	2
	Falta de tempo	2
<b>Benefícios</b>	Motivação e envolvimento	1
	Aprendizagem contextualizada	1
	Prática de habilidades	1
	Desenvolvimento de habilidades sociais	1

*Nota.* Dados recolhidos em questionário aplicado aos professores e professoras de Inglês dos 11.º e 12.º anos de Cabo Verde, 2023-2024.

Ao analisar as respostas destes 4 participantes notou-se que as mesmas faziam referência a 2 categorias: dificuldades que eles enfrentam na implementação dessas abordagens e os seus benefícios no ensino e na aprendizagem da língua inglesa.

Ao expor as dificuldades, 3 respondentes evidenciaram a falta de recursos tecnológicos nas escolas: *“os recursos tecnológicos existentes nas escolas são insuficientes”*; *“faço os jogos mediante a necessidade dos alunos, contudo a falta de materiais tecnológicos não nos permite realizá-los com mais frequência”*; *“sou defensor do uso de jogos na sala de aula, contudo as escolas não proporcionam mínimas condições para tal e o professor tem de recorrer aos próprios recursos”*.

Outra dificuldade mencionada por 2 destes respondentes foi a rigidez no cumprimento do currículo: *“o cumprimento dos conteúdos é tanto que muitas vezes ficamos presos a estes”*; *“temos programas longos, fictício e desproporcional ao tempo letivo”*. O que resulta na terceira dificuldade que é a falta de tempo, que foi exposta por 2 destes docentes: *“difícilmente há tempo para outras atividades”* e *“reduziram a carga horária o que dificulta o uso de jogos pois as turmas são populosas com um ratio de 30 alunos por turma o que dificulta no uso de jogos em 30 minutos, embora seja 50 minutos, precisamos de 10 para a transição e organização, 10 para controlar e contextualizar os alunos e só sobram 30 minutos”*.

A segunda categoria identificada foi exposta apenas por 1 professor, que identificou 4 benefícios dos jogos educacionais no ensino do inglês: a motivação e o envolvimento, o aprendizado contextualizado, a prática das competências linguísticas e o desenvolvimento de habilidades sociais. Para além de indicar essas subcategorias, o inquirido justificou a sua resposta: *“os jogos são naturalmente motivadores, pois proporcionam desafios, recompensas e um ambiente divertido, isso mantém os alunos engajados e interessados no processo de aprendizado”*. *“Os jogos muitas vezes apresentam situações do quotidiano em que o inglês é utilizado, o que ajuda os alunos a aprenderem de forma contextualizada e a aplicarem o que aprenderam em situações reais”*. *“Podem ser projetados para praticar habilidades específicas, como vocabulário, gramática, compreensão auditiva e leitura, oferecem repetição de forma divertida e variada”*. *“... Promovem a colaboração, a comunicação e o trabalho em equipe, o que é benéfico para o desenvolvimento das habilidades sociais...”*.

## **5. Discussão dos resultados**

Nesta parte da dissertação, são discutidos os resultados obtidos do questionário aplicado aos docentes de inglês que trabalham com estudantes dos 11.º e 12.º anos de escolaridade no ano letivo de 2023/2024, fazendo a comparação entre os dados com a crítica da revisão da literatura, identificando os pontos comuns e as diferenças acerca das circunstâncias da utilização dos jogos educativos pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa em Cabo Verde, de modo a explorar as suas perceções e identificar os aspetos que estes consideram mais benéficos ou desafiadores na incorporação de jogos educativos.

### **5.1. Dados sociodemográficos**

Primeiramente, será versado os dados pessoais e profissionais da amostra e, seguida, os resultados relacionados com a integração dos jogos educativos, respondendo a cada um dos objetivos propostos, com o intuito de verificar de que forma os professores e as professoras de inglês dos 11.º e 12.º anos de Cabo Verde utilizam os jogos educativos com os seus educandos. No que diz respeito ao género dos participantes, a maioria é do sexo feminino (54%), embora a presença masculina predomina no âmbito do ensino de inglês dos discentes dos 11.º e 12.º anos no país.

De acordo com os dados fornecidos pelo ME, dos 164 docentes que lecionam o inglês dos anos escolares mencionados, 79 são do sexo masculino e 69 são do sexo feminino, notou-se que as professoras mostraram maior interesse com o tema em estudo, uma vez que colaboraram mais do que os professores.

Quanto à ilha de residência dos participantes, estes trabalham nas ilhas de Santo Antão, São Vicente, São Nicolau, Maio, Santiago e Fogo, onde se obteve maior número de resposta das ilhas de Santiago e Santo Antão.

Isto porque a ilha de Santiago é a maior e a mais populosa ilha do arquipélago e conseqüentemente tem um número de escolas secundárias relativamente mais elevado, e pelo facto da autora ser natural da ilha de Santo Antão e de conhecer vários docentes de inglês que trabalham lá, estes foram mais recetivos a participar no estudo. No que tange a idade dos inquiridos, a sua idade média ficou entre 24 e os 52 anos, sendo 30 a idade mais predominante. No que se refere aos anos de experiência como docentes de inglês, esta varia de 1 até 20 ou mais anos, mas a maioria tem entre 5 e 9 anos de experiência nessa área de atuação.

## **5.2. Gamificação**

Como resultado da investigação, verificou-se que a maioria dos docentes (75%) utilizam a gamificação no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa com os estudantes dos 11.º e 12.º anos e os elementos de gamificação mais utilizados por estes para dinamizar as suas aulas foram primeiramente os pontos, depois a competição, as recompensas, a cooperação e o feedback. Os elementos menos utilizados foram a narrativa, as medalhas e as tabelas de classificação.

Quanto a avaliação do impacto da gamificação no desempenho, na participação e no desenvolvimento de competências linguísticas dos discentes dos 11.º e 12.º anos de escolaridade, a maioria avaliou o seu impacto nessas 3 áreas como bom. Estes resultados vão de encontro com a percepção dos autores mencionados na fundamentação teórica, como por exemplo, Fardo (2013) e Busarello (2016) já tinham afirmado que a gamificação é capaz de incentivar os discentes a melhorarem o seu desempenho.

Kapp (2012) revela que a incorporação da gamificação no ensino proporciona atividades motivadoras que aumentam a participação dos discentes. Em termos de desenvolvimento de competências linguísticas, Lastras (2022) sublinha que a gamificação é uma excelente ferramenta para desenvolver as competências linguísticas e comunicativas da língua inglesa.

Na mesma linha Fadel et al. (2014) salientaram que a gamificação proporciona um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e ativo para o desenvolvimento das competências linguísticas.

Constatou-se também que esta estratégia foi utilizada majoritariamente pelos participantes de modo ocasional, ou seja, em certas circunstâncias consideradas adequadas. Em relação ao uso de plataformas digitais gamificadas, a discrepância existente entre o número dos docentes que utilizaram e os que não utilizaram foi mínima, sendo que 18 utilizaram e 19 não utilizaram.

Neste sentido, a maioria dos docentes não utilizaram e para além disso, 12% da amostra (5 docentes) não utilizaram por não terem conhecimento de nenhuma plataforma digital gamificada que pode ser introduzida nas suas aulas de inglês, o que pode implicar a necessidade de formação na área das tecnologias educativas, nomeadamente dos jogos educativos digitais. Entretanto, as plataformas mais utilizadas pelos 18 docentes foram o Kahoot, o Duolingo e o Quizizz.

Em termos de recursos disponíveis nas escolas para implementação da gamificação, todos os respondentes que utilizaram a gamificação têm acesso a algum recurso. Os recursos mais disponibilizados pelas escolas são projetores multimédia, computadores de mesa, impressora de papel, computadores portáteis e televisão, e os recursos menos acessíveis nas escolas são *smartphones* e *tablets*.

### **5.3. Jogos educativos**

Os resultados da investigação revelaram que 94% dos inquiridos utilizaram jogos educativos nas suas aulas de inglês com os alunos e as alunas dos 11.º e 12.º anos de escolaridade, sendo os tipos de jogos mais utilizados os analógicos e os digitais. Os menos utilizados foram os jogos de tabuleiro, jogos sérios, jogos de palavras cruzadas, jogos de adivinhação e jogos interativos.

Relativamente a periodicidade do uso dos desses jogos educativos nas aulas de inglês com os discentes referenciados, a maioria dos docentes utilizaram jogos uma vez por mês. Além disso, segundo estes docentes, as áreas que foram majoritariamente melhoradas nos discentes após a utilização destes jogos foram a motivação, o desenvolvimento de competências linguísticas, o desempenho, a memória e a autonomia.

Estes resultados ratificam as observações já postuladas por autores relevantes na área, que foram previamente elucidados na revisão da literatura, como Klein (2006) que concebe os jogos educativos como ferramentas capazes de aumentar a concentração, a motivação, a autoconfiança, os resultados de aprendizagem e facilitar a aquisição de novas competências.

Quanto às plataformas de jogos educativos digitais mais utilizadas, destacou-se o Duolingo e o Kahoot provavelmente por serem as mais conhecidas pela comunidade docente devido as suas diversas potencialidades para a aprendizagem do idioma. As menos utilizadas foram o Memrise, Quizlet, Quizziz e Questionnaires.

Entretanto, dos participantes que utilizaram jogos educativos nas suas aulas de língua inglesa, 22 dos respondentes não utilizaram nenhuma plataforma de jogos educativos digitais, o que pode estar ligado a necessidade de formação contínua na área das tecnologias educativas e também a necessidade de mais recursos digitais nas escolas.

Em relação aos recursos disponíveis para a incorporação de jogos educativos nas escolas secundárias, os recursos mais disponibilizados aos respondentes foram o projetor multimédia, a impressora de papel, os computadores de mesa, os computadores portáteis, jogos analógicos e a televisão.

Os materiais menos disponibilizados são os jogos de tabuleiro, *tablets*, *smartphones*, robótica, painel digital interativo e impressora 3D. No entanto, 2 dos respondentes não têm acesso a nenhum destes recursos. Alguns docentes revelaram que enfrentam alguns desafios na implementação destas duas estratégias de ensino e também indicaram alguns dos seus benefícios no ensino e na aprendizagem da língua inglesa.

Neste sentido, as dificuldades mais enfrentadas por estes inquiridos foram a falta de recursos tecnológicos nas escolas, a rigidez no cumprimento do programa e a falta de tempo para realizar atividades. Esses desafios não são inerentes apenas ao corpo docente cabo-verdiano, uma vez que ao tentar implementar qualquer tecnologia digital nas escolas, muitos docentes deparam com a falta de recursos. Para ilustrar, Gil e Paraíso (2022) postularam que ao planear a introdução de tecnologias de informação e comunicação na sala de aula, os desafios que mais surgem são a quantidade de recursos disponíveis e a conexão precária à internet.

Os benefícios indicados por um dos participantes foram a motivação e o envolvimento, a aprendizagem contextualizada, a prática de competências linguísticas e o desenvolvimento de habilidades sociais. A resposta deste docente também pode ser corroborada pelos autores que fundamentaram esta dissertação, como Anderson (2011); Csikszentmihalyi (1990); Gee (2007); Shute (2011); Squire (2011), que referem que os jogos podem proporcionar uma aprendizagem contextualizada, interações sociais, aumento da motivação e do envolvimento dos discentes, e podem criar oportunidades para desenvolver a colaboração, a criatividade, a comunicação e o pensamento crítico.

## Capítulo V - Considerações finais

### 1. Conclusões

Esta dissertação abordou a utilização de jogos educativos como estratégia de ensino e aprendizagem da língua inglesa para discentes dos 11.º e 12.º anos em Cabo Verde. A pesquisa explorou diversos aspetos relacionados à implementação de jogos educativos, incluindo os seus tipos (jogos analógicos, digitais, sérios e epistémicos), plataformas de criação de jogos, planificação de aulas baseadas em gamificação e jogos educativos, o papel do professor na sua incorporação, e os desafios inerentes a esta prática educativa.

Os resultados deste estudo indicam que a gamificação e a aprendizagem baseada em jogos oferece várias vantagens significativas para o ensino e aprendizagem da língua inglesa. Entre essas vantagens estão o aumento da motivação dos discentes, maior envolvimento nas atividades de aprendizagem, melhorias no desempenho académico e desenvolvimento das competências linguísticas. Adicionalmente, a perceção dos docentes de inglês dos 11.º e 12.º anos em relação aos jogos educativos foi comumente positiva, ao reconhecerem o potencial dessa estratégia para uma aprendizagem mais significativa.

No entanto, o estudo também denotou algumas fragilidades que devem ser consideradas na implementação eficaz de jogos educativos nas escolas secundárias em Cabo Verde, como a falta de recursos tecnológicos adequados e a extrema rigorosidade para o cumprimento do currículo que não possibilita a introdução de atividades que possam motivar os discentes e ensinar os conteúdos de forma dinâmica e ativa.

Além disso, os resultados revelaram que 12% dos participantes não utilizaram plataformas gamificadas por não terem conhecimento de plataformas que podem ser utilizadas no ensino e aprendizagem da língua inglesa, tendo estes entre 5 e 20 ou mais anos de experiência como professores e professoras de inglês. Conjuntamente, 22 inquiridos não utilizaram nenhuma plataforma de jogos educativos, estes têm de 1 ano a 20 ou mais anos de experiência, o que implica a necessidade de formação específica no âmbito de plataformas educativas de gamificação e de jogos digitais para os docentes.

Estes desafios exigem a atenção e a intervenção do Ministério da Educação de Cabo Verde e das outras autoridades competentes para assegurar que as escolas secundárias estejam equipadas com ferramentas tecnológicas e que sejam constituídas por um corpo docente do século XXI, capazes de incorporar as tecnologias digitais e as

metodologias ativas, e com conhecimentos necessários para integrar plenamente os jogos educativos em contexto de sala de aula. Entretanto, conforme mencionado por Lima et al. (2022), a falta de conhecimento sobre as tecnologias educativas é em grande parte consequência da resistência de muitos docentes que se encontram acomodados às práticas pedagógicas tradicionais, por isso sugere-se a todo o corpo docente que se junte ao apelo à mudança no processo de normalização e integração pedagógica das tecnologias digitais na educação.

Com estes resultados foi possível dar respostas às principais perguntas de investigação, ir ao encontro das hipóteses formuladas antes da coleta de dados, e todos os objetivos propostos foram alcançados. Entretanto, surgiram algumas limitações como o número reduzido da amostra que foi não probabilística por conveniência.

## **2. Trabalhos futuros**

Acredita-se que os resultados teriam sido mais impactantes se houvesse um número relativamente maior de participantes e que se aproximasse da estimativa do número de docentes que atuam nos 11.º e 12.º anos no ano letivo de 2023/2024. Por conseguinte, seria mais prudente ter respondentes de todas as ilhas habitadas do país, o que não foi o caso, mesmo tendo a autorização das escolas e de o questionário ter sido enviado diversas vezes para os diretores. A amostra limitada que constituiu esta dissertação pode não representar a realidade de todas as escolas secundárias do país. Além do mais, esta pesquisa não incluiu um acompanhamento longitudinal para avaliar os efeitos dos jogos educativos no ensino e na aprendizagem da língua inglesa a longo prazo, ou seja, não foi possível verificar se os benefícios desta estratégia são sustentáveis ao longo do tempo.

Neste sentido, com base nos resultados e nas limitações identificadas neste estudo, no futuro pretende-se dar continuidade a esta investigação, mas assumindo uma abordagem mais abrangente onde serão avaliados os efeitos dos jogos educativos no ensino e na aprendizagem da língua inglesa a longo prazo, o que permitirá observar a sustentabilidade dos benefícios observados e a evolução das competências linguísticas dos discentes ao longo do tempo.

Há também o propósito de expandir a amostra para incluir um número maior de escolas secundárias e docentes de todas as ilhas de Cabo Verde, de modo a proporcionar uma visão mais abrangente e representativa, estudos comparativos entre diferentes ilhas (mais desenvolvidas e menos desenvolvidas, por exemplo) também podem nortear o

futuro deste estudo de caso, ao revelar como a infraestrutura e os recursos disponíveis influenciam a eficácia dos jogos educativos no ensino e na aprendizagem da língua inglesa.

Nesta versão mais desenvolvida pretende-se não só adotar uma metodologia mista para enriquecer a compreensão do impacto dos jogos educativos no ensino e na aprendizagem da língua inglesa em Cabo Verde, onde serão realizadas entrevistas e grupos focais com os docentes e discentes, mas também desenvolver jogos educativos adaptados ao currículo de inglês dos 11.º e 12.º anos de Cabo Verde, onde a sua eficácia será avaliada através do *feedback* contínuo de docentes e discentes. Se os resultados desta nova investigação forem frutíferos espera-se que possa contribuir para investigar as melhores práticas de integração dos jogos educativos ao currículo da língua inglesa dos discentes dos 11.º e 12.º anos de forma sistemática.

Além disso, nesta versão melhorada da pesquisa acredita-se que seria interessante acrescentar um novo tópico à fundamentação teórica que seria a realidade virtual e realidade aumentada que são tecnologias emergentes que vêm trazendo novas possibilidades para a aprendizagem baseada em jogos digitais.

Em suma, esta dissertação ratifica que os jogos educativos podem ser uma estratégia poderosa para o ensino da língua inglesa, especialmente em contextos onde os métodos tradicionais falham em motivar os discentes e em desenvolver as competências comunicativas de um idioma. Para maximizar os benefícios desta abordagem, é crucial que as escolas em Cabo Verde recebam suporte necessário em termos de recursos tecnológicos e formação contínua para docentes.

Ao enfrentar e superar os desafios identificados, o sistema educacional Cabo-verdiano pode se tornar mais inclusivo, motivador e eficaz, ao proporcionar uma educação de qualidade que prepare os discentes para os desafios do futuro, promova a aprendizagem para a vida e valorize atividades com o potencial de estimular a motivação, o desempenho, a participação, a memória, o desenvolvimento de competências linguísticas, o pensamento crítico e a resolução de problemas, a comunicação e colaboração, a autonomia, a criatividade e a inovação, a aprendizagem significativa, a literacia digital e informacional, a socialização, a flexibilidade e adaptação, liderança e responsabilidade, e a autoexpressão, que são competências que os discentes irão necessitar após a conclusão do ensino secundário.

## Referências

- Alexandre, C., & Sabbatini, M. (2013). A contribuição dos Jogos Digitais nos processos de aprendizagem. *Anais Eletrônicos Do 5.º Simpósio Hipertexto E Tecnologias Digitais Na Educação* (pp. 1984-1175) [Simpósio]. <https://shorturl.at/K4LKM>
- Almeida, D. R. (2019). *Gamificação como atividade lúdico-didática no ensino básico no Brasil: uma revisão sistemática sobre o tema* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório UM. <https://hdl.handle.net/1822/63277>
- Alves, L. R. G. (2014). A cultura lúdica e cultura digital: interfaces possíveis. *Revista Entreideias*, 3(2), 101-102. <https://shorturl.at/5HM8F>
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª ed.). Imprensa Da Universidade de Coimbra. <https://books.uc.pt/book?book=811>
- Anderson, S. P. (2011). *Seductive interaction design: Creating playful, fun, and effective user experiences*. Pearson Education. <https://shorturl.at/TTOhO>
- Arastoopour, G., Chesler, N., & Shaffer, D. W. (2014). Epistemic persistence: A simulation-based approach to increasing participation of women in engineering. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 20(3), 211-234. <http://dx.doi.org/10.1615/JWomenMinorScienEng.2014007317>
- Araujo, J. (2024, 15 de março). *Análise Bivariada e Multivariada*. LinkedIn. <https://www.linkedin.com/pulse/an%C3%A1lise-bivariada-e-multivariada-explorando-rela%C3%A7%C3%B5es-em-araujo-y8c4f/>
- Araujo, T. O. e Bartolo, M. G. (2017). A Gamificação em apps educacionais: investigando as potencialidades de Memrise e Upmind para a aprendizagem da língua inglesa. Em 7.º *Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação* (pp. 691-713) [Simpósio]. <https://rb.gy/fadqsf>
- Arcadinho, A., Folque, A. & Costa, C. L. (2020). Como garantir a qualidade de uma investigação? - O papel da revisão sistemática de literatura. Em L. P. Nico & B. Nico (Eds.) *Educação Alentejana* (pp. 77-82) De Facto Editores. <http://hdl.handle.net/10174/29365>
- Arnold, B. J. (2014). Gamification in education. Em *Annual American Society of Business and Behavioral Sciences Conference*, 21(1), 32-39. <https://rb.gy/g0oe11>

- Barbosa, J. I. C. (2003). A criatividade sob o enfoque da análise do comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5(2), 185-193. <https://rbtcc.com.br/RBTCC/article/view/80/69>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70. <https://rb.gy/7cndfu>
- Barros, D. A. M. (2018). *Gamificação como estratégia de ensino: um estudo de caso no curso de Comunicação Social* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Alagoas]. Repositório Institucional da Ufal. <https://rb.gy/64chij>
- Berelson, B. (1954). Content Analysis. Em Lindzey (Ed.), *Handbook of Social Psychology*. Reading MA: Addison-Wesley.
- Bernardino, D. (2019, 19 de outubro). *Amostragem por conveniência, como posso utilizá-la?* QuestionPro. <https://www.questionpro.com/blog/pt-br/amostragem-por-conveniencia/>
- Bezerra, M. J. A. (2022). *Tecnologias digitais no ensino da língua inglesa: uma proposta pedagógica de gamificação na perspectiva dos Multiletramentos* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório Institucional UFRN. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/50730>
- Bianchini, L., Kirnew, L., & Ventura, L. (2022). *O que está em jogo na gamificação?* Editora Científica. <https://tinyurl.com/35r7zz94>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. Em P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *E-book - Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (Cap. 2, pp. 17- 66). Dordrecht: Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-007-2324-5>
- Boudadi, N. A. (2021). *Gamification in learning English as a second language: A methodological framework to improve psychobehavioural factors and speaking fluency* (Publication No. TD-087-105959/202106) [Doctoral dissertation, Universitat d'Andorra]. Tesis Doctorals de la Universitat d'Andorra. <https://www.tdx.cat/handle/10803/673424#page=1>
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson Education. <https://tinyurl.com/mwh26aya>
- Bueno, C. H. C. (2015). Jogos de tabuleiro e o potencial de aprendizagem de inglês como língua estrangeira: possibilidades de interação e comunicação. Em II Congresso de ensino, pesquisa e extensão da UEG.

- <https://www.anais.ueg.br/index.php/cepe/article/view/5713/3489>
- Bunchball. (2016). *Winning with Gamification: tips from the expert's playbook*. BI Worldwide. <https://tinyurl.com/ycx9yfvu>
- Burke, B. (2014). *Gamify: how gamification motivates people to do extraordinary things*. Bibliomotion. <https://tinyurl.com/ycyt24h9>
- Busarello, R. I. (2016). *Gamification: princípios e estratégias*. Pimenta Cultural. <https://tinyurl.com/45u2vts4>
- Caillois, R. (2006). The Definition of Play, The Classification of Games. Em Salen & Zimmerman (Eds.), *The Game Design Reader: A rules of Play Anthology* (pp. 122-155). The MIT Press. [https://nideffer.net/classes/270-08/week\\_01\\_intro/Caillois.pdf](https://nideffer.net/classes/270-08/week_01_intro/Caillois.pdf)
- Carneiro, C. C. M., Cortês, B. M., Borges, P. V., Lucas, V. de A., & Campos, M. R. de C. (2018). Elaboração de jogos educativos para o ensino de célula eucarionte: relato de uma extensão universitária. *Revista Eletrônica de Ciências Da Educação*, 17(2). 1677-3098. <https://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/1984/1049>
- Carvalho, C. V. de. (2015). Aprendizagem baseada em jogos. Em *II World Congress on System Engineering and Information Technology*. <https://copec.eu/congresses/wcseit2015/proc/works/40.pdf>
- Castellar, N., Castellar, E. N., Looy, J. V., & All, A. (2016). Assessing the effectiveness of digital game-based learning: Best practices. *Computers & Education*, 92-93, 90-103. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.007>
- Castronova, E., & Knowles, I. (2015). Modding board games into serious games: The case of Climate Policy. *International Journal of Serious Games*, 2(3) 41-62. <https://tinyurl.com/3neawb3p>
- Chan, K. (2016, 2 de dezembro). *These are the most powerful languages in the world*. World Economic Forum. <https://tinyurl.com/3hdu96t4>
- Chang, S. C. (2011). A Contrastive Study of Grammar Translation Method and Communicative Approach in Teaching English Grammar. *English Language Teaching*, 4(2), 13–24. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v4n2p13>

- Chávez, M. X., Saltos, A., & Lorena, C. M. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Dominio de Las Ciencias*, 3(3), 759–771. <https://doi.org/10.23857/dc.v3i3%20mon.707>
- Chiesa, B., Scott, J., & Hinton, C. (2012). *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*. Educational Research and Innovation, OECD, 37–51. <https://doi.org/10.1787/9789264123557-en>
- Chou, Y. (2016). Actionable gamification: Beyond points, badges, and leaderboards. Octalysis Media. *Revista Internacional de Organizaciones*, (18), 137-144. <https://doi.org/10.17345/rio18.137-144>
- Cloke, H. (2023, 3 de junho). *Game-Changers: 18 Serious Games That Changed the World*. Growth Engineering. <https://www.growthengineering.co.uk/serious-games-that-changed-the-world/>
- Cornillie, F., Thorne, S. L., & Desmet, P. (2012). ReCALL Special Issue: Digital games for language learning: Challenges and opportunities. *ReCALL*, 24(3), 243-256. doi:10.1017/S0958344012000134
- Costa, A. C. S., & Marchiori, P. Z. (2015). Gamificação, elementos de jogos e estratégia: uma matriz de referência. *Revista de Ciência da Informação e Documentação*, 6(2), 44-65. <https://tinyurl.com/4bt7ff2n>
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina. <https://tinyurl.com/382ydfex>
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243. <https://hdl.handle.net/1822/492>
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge University Press. <https://tinyurl.com/yh7td9u5>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper and Row. <https://tinyurl.com/mr2483u6>
- Dalfovo, M. S., Lana, R. A., & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau*, 2(4), 1-13. <https://tinyurl.com/mrscaaa7>
- Dawood, J. A. (2023). The role of gaming elements in motivating language learners: pros and cons. <https://tinyurl.com/4st499w5>

- Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de maio. *Boletim Oficial*, Série I (17).  
<https://minedu.gov.cv/legisla%C3%A7%C3%B5eslegislativo>
- Decreto-lei nº 28/2022, de 12 de julho. *Boletim Oficial*, Série I (68).  
<https://kiosk.incv.cv/1.1.68.4313/>
- Dehghanzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talaei, E., & Noroozi, O. (2019). Using gamification to support learning English as a second language: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 34(7), 934–957.  
<https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1648298>
- Demirbilek, M., Talan, T., & Alzouebi, K. (2022). An examination of the factors and challenges to adopting gamification in English foreign language teaching. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 5(4), 654-668.  
<https://doi.org/10.46328/ijte.358>
- Dempsey, J. V., Lucassen, B. A., Haynes, L. L., & Casey, M. S. (1996). Instructional Applications of Computer Games. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New York.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED394500.pdf>
- Deterding, C. S. (2015). The Lens of Intrinsic Skill Atoms: A Method for Gameful Design. *Human-Computer Interaction*, 30 (3-4), 294-335.  
<https://doi.org/10.1080/07370024.2014.993471>
- Deterding, C. S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. Em *15<sup>th</sup> International Academic Mindtrek Conference: Envisioning Future Media Environments*.  
<http://dx.doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Diehl, A. A. (2004). *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. Pearson Prentice Hall. <https://tinyurl.com/3msnctze>
- Dinis, J. (2022). *A língua inglesa no mundo dos negócios e seu impacto nas empresas Cabo-Verdianas o caso da Ilha de São Nicolau* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve]. UAlg Universidade do Algarve.  
<http://hdl.handle.net/10400.1/18880>
- Domagk, S., Schwartz, R. N., & Plass, J. L. (2010). Interactivity in multimedia learning: An integrated model. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1024-1033.  
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.003>

- Dondlinger, M. J. (2007). Educational Video Game Design: A Review of Literature. *Journal of Applied Educational Technology*, 4(1), 21-31. <https://tinyurl.com/bdn69h3f>
- Dörner, R., Göbel, S., Effelsberg, W., & Wiemeyer, J. (2016). Serious Games: Foundations, Concepts and Practice. Em J. Wiemeywe, L. Nacke, C. Moser & F. Floyd, *Player Experience* (Cap. 9, pp. 243-271). Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-40612-1>
- Egenfeldt-Nielsen, S. (2011). *Serious Games in Education: A Global Perspective*. Aarhus University Press. <https://doi.org/10.2307/jj.608141>
- Ethnologue: Languages of the World. (2024, janeiro). Ethnologue. <https://www.ethnologue.com/language/eng/>
- Fachin, O. (2005). *Fundamentos de Metodologia*. Editora Saraiva. <https://tinyurl.com/mpmxjybw>
- Fadel, L. M., Ulbricht, V. R., Batista, C. R. & Vanzin, T. (2014). *Gamificação na Educação*. Pimenta Cultural. [http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/gamificacao\\_na\\_educacao\\_011120181605.pdf](http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/gamificacao_na_educacao_011120181605.pdf)
- Fardo, M. L. (2013). A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *Renote*, 11(1), 1-9. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.41629>
- Farias, C. S. (2021). Quais são e como funcionam as metodologias ativas mais publicadas no período de 2010 a 2020. *Revista Conexão na Amazônia*, 2(Edição Especial), 211-236. <https://periodicos.ifac.edu.br/index.php/revistarca/article/download/78/73/693>
- Fatta, H., Maksom, Z., & Zakaria, M. H. (2019). Game-based Learning and Gamification: Searching for Definitions. *International Journal of Simulation: Systems, Science & Technology*, 19(6). <http://dx.doi.org/10.5013/IJSSST.a.19.06.41>
- Fernandes, S. P. V. G. da C. (2022). *A aprendizagem baseada em jogos digitais no ensino da matemática* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança]. Biblioteca Digital do IPB. <http://hdl.handle.net/10198/26471>
- Fleeman, N.; Dunder, Y. (2014). Data Extraction: Where Do I Begin? Em Boland, A., Cherry, G., & Dickson, R. (Eds.), *Doing a Systematic Review: a student's guide*. SAGE Publications LTD. <https://tinyurl.com/25fjv3p5>
- Fogg, B.J. (2002). Persuasive Technology Using Computers to Change What We Think and Do. *Ubiquity*, 2002(5). <https://tinyurl.com/2p2fm9sm>

- Fuchs, M., Fizek, S., Ruffino, P., & Schrape, N. (2014). *Rethinking gamification*. Meson Press. <https://tinyurl.com/33fszjdw>
- Furió, D., González-Gancedo, S., Juan, M.-C., Seguí, I., & Costa, M. (2013). The effects of the size and weight of a mobile device on an educational game. *Computers & Education*, *64*, 24–41. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.015>
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational Research: An introduction*. Google Books. <https://tinyurl.com/4xbm379y>
- García-Bullé. (2021, 30 de junho). *Differences Between Gamification and Game-based Learning*. Institute for the Future of Education. <https://tinyurl.com/yrprayk5>
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan. <https://tinyurl.com/5cxu5dac>
- Gee, J. P. (2007). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-1-4539-1162-4>
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática* n. Celta editora.
- Giessen, H. W. (2015). Serious Games Effects: An Overview. *Procedia: Social & Behavioral Sciences*, *174*, 2240–2244. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.881>
- Gil, H. (2014). As TIC, os nativos digitais e as práticas de ensino supervisionadas: Um novo espaço e uma nova oportunidade. III Conferência Internacional – Investigação, Práticas e Contextos em Educação, 89–95. <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/2371>
- Gil, H., & Paraíso, D. L. (2022). A utilização de um ambiente lúdico “Jogos Digitais vs Jogos Analógicos” nas aprendizagens dos alunos: contributos de um estudo comparativo no 1.º ciclo do ensino básico. *Brazilian Journal of Development*, *8*(9), 60695–60707. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n9-020>
- Girard, C., Ecalle, J. & Magnan, A. (2013). Serious games as new educational tools: How effective are they? A meta-analysis of recent studies. *Journal of computer assisted learning*, *29*(3), 207-219. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2012.00489.x>

- Gonçalves, A. (2004). *Relatório para Provas de Agregação: Métodos e técnicas de investigação social I: Programa, Conteúdo e Métodos de ensino teórico e prático*. Direção de Serviços de Documentação da Universidade Aberta. <https://tinyurl.com/3h25phbn>
- Gonçalves, M. C. (1997). *Programa da disciplina de Língua Inglesa 2º Ciclo 9º e 10º anos*. Ministério Da Educação Ciência e Cultura. <https://espg.edu.cv/wp-content/uploads/2020/07/Programa-L.-Inglesa-9o- e-10o.pdf>
- Governo de Cabo Verde. (2017, 13 de setembro). *Implementação do Novo Plano Curricular para o Ensino Básico Formal*. <https://www.governo.cv/implementacao-do-novo-plano-curricular-para-o-ensino-basico-formal/>
- Graddol, D. (2006). *English next*. British Council. [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub\\_english\\_next.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_english_next.pdf)
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66-78. <https://doi.org/10.1037/a0034857>
- Grant, T. (2024, junho). Trivial Pursuit. <https://www.britannica.com/topic/slap-jack>
- Greipl, S. Moeller, K., & Ninaus, M. (2020). Potential and limits of game-based learning. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 12(2), 363-389. <http://dx.doi.org/10.1504/IJTEL.2020.10028417>
- Gros, B. (2003). The impact of digital games in education. *First Monday*, 8(7). <https://tinyurl.com/ye8unksa>
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. Príncipia Editora. <https://tinyurl.com/4u9v5ajv>
- Guimarães, A. L., Dias, A. C. M., Argento, H. T. & Santos, N. L. (2016). Uma Reflexão sobre Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais Educativos em EaD. *Simpósio Internacional de Educação a Distância*, 1-11. <https://tinyurl.com/5dvxvjuy>
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? – A literature review of empirical studies on gamification. 2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences, 3025–3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>

- Hamel, J. (1998). Défense et illustration de la méthode des études de cas en sociologie et en anthropologie. quelques notes et rappels. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 104, 121-138. <https://www.jstor.org/stable/40690770>
- Hellerstedt, A., & Mozeliou, P. (2019). Game-based learning - a long history. *Conference: Irish Conference on Game-based Learning*. <https://tinyurl.com/5fuwjac4>
- Henriques, S. (2014). Análise de conteúdo. *Repositório Universidade Aberta*. <http://hdl.handle.net/10400.2/4860>
- Herger, M. (2014). *Enterprise Gamification - Engaging People by Letting Them Have Fun*. CreateSpace Independent Publishing Platform. <https://tinyurl.com/vdm5p6ew>
- Hierro, M. G. (2019). Observatorio de Tecnología Educativa nº 10. Genially: Libros Interactivos Geniales. *Observatorio de Tecnología educativa*. <https://tinyurl.com/ycxw33cv>
- Hill, M. M. (2014). *Desenho de questionário e análise dos dados - alguns contributos. Em Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação*. Edições Húmus.
- Hinebaugh, J. P. (2009). *A board game education*. Rowman & Littlefield Education. <https://tinyurl.com/4ytwr48x>
- Huang, W. H.-Y., & Soman, D. (2013). *A Practitioner's Guide to Gamification of Education*. University of Toronto. <https://tinyurl.com/5x57z99b>
- Huizinga, J. (1996). *Homo-ludens: o jogo como elemento da cultura*. Editora Perspetiva. [http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga\\_HomoLudens.pdf](http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf)
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens. A study of the Play-Element in Culture*. Abingdon.
- Inforpress. (2023, julho). Língua inglesa é crucial para um país que tem grande aposta no turismo e na economia digital – embaixador dos EUA. *Balai Cabo Verde*. <https://tinyurl.com/4n77mt32>
- Izard, C. E. (2009). Emotion Theory and Research: Highlights, Unanswered Questions, and Emerging Issues. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 1–25. <https://doi.org/10.1146%2Fannurev.psych.60.110707.163539>

- Jabbar, A. I. A., & Felicia, P. (2015). Gameplay Engagement and Learning in Game-Based Learning: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 85(4), 475-511. <https://doi.org/10.3102/0034654315577210>
- Jin, G., Tu, M., Kim, T.-H., Heffron, J., & White, J. (2018). Evaluation of Game-Based Learning in Cybersecurity Education for High School Students. *Journal of Education and Learning*, 12(1), 150-158. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v12i1.7736>
- Jonathan, F. C. & Recard, M. (2021). The implementation of gamification concept inside online classroom activities to promote student's engagement. *International Journal of Indonesian Education and Teaching*, 5(2), 176-184. <https://tinyurl.com/23m7cstf>
- Kanimozhi, P., & Jayakumar, M. (2015). An Improvement in the Level of Education by Game-based Methods. *International Journal of Computer Science and Mobile Computing*, 4(3), 568–571. <https://www.ijcsmc.com/docs/papers/March2015/V4I3201599a74.pdf>
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. ASTD. <https://tinyurl.com/y99ycuay>
- Kapp, K. M., Blair, L., & Mesch, R. (2014). *The Gamification of Learning and Instruction*. John Wiley & Sons INC. <https://tinyurl.com/yzvu7h86>
- Kapp, K., & Coné, J. (2012). *What Every Chief Learning Officer Needs to Know about Games and Gamification for Learning*. John Wiley & Sons INC. [https://karlkapp.com/wp-content/uploads/2013/01/clo\\_gamification.pdf](https://karlkapp.com/wp-content/uploads/2013/01/clo_gamification.pdf)
- Kim, B. (2015). Understanding Gamification. Em Gamification. *American Library Association*, 51(2). <https://journals.ala.org/ltr/issue/download/502/252>
- Kim, B., Park, H. & Baek, Y. (2009). Not just fun, but serious strategies: Using meta-cognitive strategies in game-based learning. *Computers & Education*, 52(4), 800-810. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2008.12.004>
- Kiryakova, G., Angelova, N. & Yordanova, L. (2014). Gamification in education. 9<sup>th</sup> *International Balkan Education and Science Conference*. <https://tinyurl.com/5xvehzjz>
- Kishimoto, T. M. (1994). *O jogo e a educação infantil*. Pioneira Editora. <https://tinyurl.com/394s2j3d>

- Kishimoto, T. M. (1999). *O jogo, a criança e a Educação*. Vozes.
- Kit Flemons, (2022, 26 de fevereiro). *Teaching Through Play: Using Role-Playing-games to Teach English*. English Language Teachers' Association Berlin-Brandenburg. <https://eltabjournal.com/?s=games>
- Kiyançiçek, E. & Uzun, L. (2022). Gamification in English Language Classrooms: The Case of Kahoot! *Best Dergi*, 6(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.46328/bestdergi.63>
- Koster, R. (2013). *Theory of Fun for Game Design*. O'Reilly Online Learning. <https://www.oreilly.com/library/view/theory-of-fun/9781449363208/>
- Landers, R. N. (2014). Developing a Theory of Gamified Learning: Linking Serious Games and Gamification of Learning. *Simulation & Gaming*, 45(6), 699-731. <https://doi.org/10.1177/1046878114563660>
- Lastras, P. F. (2022). *Gamification in the Classroom for English Language Vocabulary Acquisition and Reinforcement* [Monografia, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/58560>
- Lee, J., & Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1-5. <https://tinyurl.com/96s8uvk7>
- Lima, J. Á. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 7–29. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_47-1\\_1](https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_1)
- Lima, J. O., Andrade, M. N., & Damasceno, R. J. A. (2022). A resistência do professor diante das novas tecnologias. <https://tinyurl.com/24c9cjak>
- Little, T. W. (2015). *Effects of digital game-based learning on student engagement and academic achievement* (Publication No. AAT 3721273) [Doctoral dissertation, Lamar University]. ProQuest LLC. <https://ui.adsabs.harvard.edu/abs/2015PhDT.....130L/abstract>
- Lucas, R. (2023, maio). Criando jogos educacionais analógicos através da perspectiva do game design. <https://tinyurl.com/mpn75snj>
- Machado, L. S., Moraes, R. M., Nunes, F. L. S., & da Costa, R. M. e M. (2011). Serious games baseados em realidade virtual para educação médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 35(2), 254-262. <https://doi.org/10.1590/S0100-55022011000200015>

- Machado, Y. F. e Oliveira, F. K. (2018). Orientação profissional, gamificação e educação profissional e tecnológica: uma revisão sistemática da literatura. *Educação Profissional e Tecnologia em Revista*, 3(1), 108-126. <https://doi.org/10.36524/profept.v3i1.380>
- Madej, K. (2007). *Characteristics of Early Native Experience Connecting Print and Digital Game* [Doctoral dissertation, Simon Fraser University]. Summit Research Repository. <https://summit.sfu.ca/item/8448>
- Mainemelis, C., & Ronson, S. (2006). Ideas are Born in Fields of Play: Towards a Theory of Play and Creativity in Organizational Settings. *Research in Organizational Behavior*, 27, 81–131. [https://doi.org/10.1016/S0191-3085\(06\)27003-5](https://doi.org/10.1016/S0191-3085(06)27003-5)
- Mayer, R. E. (2019). Computer games in education. *Annual Review of Psychology*, 70, 531–549. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102744>
- Meira, L., & Pinheiro, M. (2012). Inovação na Escola. <https://www.sbgames.org/sbgames2012/proceedings/papers/gamesforchange/g4c-09.pdf>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser - Revista de Educação*, 2(2). <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>
- Mello, D. E., Ramos, S., Carlos, R., & Mollero, G. (2020). Impactos da gamificação e a utilização de jogos educacionais nas aulas de língua inglesa. *Texto Livre Linguagem e Tecnologia*, 13(3), 316–333. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.24946>
- Mercado, L. P. L., Viana, M. A. P., Pimentel, F. S. C., Rocha, M. L., & Pinto, I. B. (2012). Interfaces da Internet na Formação Docente. <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/1947.pdf>
- Michael, D. R., & Chen, S. (2006). *Serious Games: Games That Educate, Train, and Inform*. Thomson Course Technology. <https://tinyurl.com/uccvhfhn>
- Ministério Da Educação, Ciência, Juventude e Desporto de Cabo Verde. (2020). *Programa da disciplina de inglês 3º. ciclo do ensino secundário 11º. e 12º. anos*. <https://tinyurl.com/y4c247dd>

- Monsalve, E. S., Werneck, V. M. B., & Leite, J. C. S. do P. (2010). SimulES-W: Um Jogo para o Ensino de Engenharia de Software. *Em III Fórum em Educação de Engenharia de Software (FEES), [Simpósio Brasileiro de Engenharia de Software]*, Salvador, 17-26.  
<https://homepages.dcc.ufmg.br/~figueiredo/disciplinas/2015a/mit/simulesw.pdf>
- Monsalve, E. S., Werneck, V. M. B., & Leite, J. C. S. do P. (2013). *Incorporando Transparência na Pedagogia através do Uso de Jogos para Ensino*. Em Anais do XXVII Simpósio Brasileiro de Engenharia de Software (SBES), Brasília.  
<https://tinyurl.com/86t9kz7r>
- Monteiro, R. F. G. (2011). *As parcerias entre a Escola e as entidades da comunidade- estudo dos casos de um Agrupamento de Escolas e de uma Escola Secundária* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Leiria]. IC-Online.  
<http://hdl.handle.net/10400.8/884>
- Morán, J. M. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania, II*. <https://tinyurl.com/trmfvyuk>
- Moreno, C. S. V. (2021). *As Tecnologias Digitais na Educação Pré-escolar em Cabo Verde* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança]. Biblioteca Digital do IPB. <http://hdl.handle.net/10198/23858>
- Moreno, R. (2006). Does the modality principle hold for different media? A test of the method-affects-learning hypothesis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(3), 149–158. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00170.x>
- Neto, J. F. B., & Fonseca, F. de S. (2013). Jogos educativos em dispositivos móveis como auxílio ao ensino da matemática. *Renote*, 11(1), 1-10.  
<https://doi.org/10.22456/1679-1916.41623>
- Netto, M. (2014). *Aprendizagem na EaD, mundo digital e “gamification”*. *Gamificação na educação*. Pimenta Cultural.
- O’Donnell, C. (2014). Getting Played: Gamification and the Rise of Algorithmic Surveillance. *Surveillance & Society*, 12(3), 349-359. <http://www.surveillance-and-society.org/>
- Observatory of Educational Innovation. (2016). *Gamification*. Institute for the Future of Education. <https://observatory.tec.mx/>

- Oliveira, J. (2022). *Gamificação de literatura no ensino de língua inglesa: uma proposta* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Biblioteca Digital de Monografias.  
<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/50730>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Asbjørn Hróbjartsson, Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., & McGuinness, L. A. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews, 10*(89). <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4>
- Paiva, V. L. M.O. (2011). Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. Ensino e aprendizagem de língua Inglesa uma conversa com especialistas. *Letras&Letras, 14*(1), 73-88. <https://tinyurl.com/2naaj5vm>
- Pennycook, A. (2004). Critical moments in a TESOL praxicum. Em B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical Pedagogies and Language Learning* (Cap. 17, pp. 327-346). Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524834.017>
- Peregoy, S. F., Boyle, O. F., & Martinez, G. (2013). Reading, Writing, and Learning in ESL: A Resource Book for Teaching K-12 English Learners (5th Ed.). *TESOL Journal, 2*(1), 119–120. <https://doi.org/10.5054/tj.2011.244400>
- Perry, B. (2015). Gamifying French Language Learning: A Case Study Examining a Quest-based, Augmented Reality Mobile Learning-tool. *Procedia: Social & Behavioral Sciences, 174*, 2308–2315.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.892>
- PESI. (2005). Programa Estratégico para a Sociedade de Informação: Novas Oportunidades de Desenvolvimento. <https://tinyurl.com/2s436pct>
- Peterson, M. (2010). Massively multiplayer online role-playing games as arenas for second language learning. *Computer Assisted Language Learning, 23*(5), 429-439. <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2010.520673>
- Pimentel, F. S. C. (2021). *Aprendizagem baseada em jogos digitais: teoria e prática*. Business Graphics Editora. <https://tinyurl.com/265c749r>
- Pimentel, F. S. C., Francisco, D. J., & Ferreira, A. R. (2021). *Jogos digitais, tecnologias e educação: Reflexões e propostas no contexto da Covid-19*. Editora da Universidade Federal de Alagoas. <https://tinyurl.com/yc79rb6c>

- Pinto, J., & Cardoso, T. M. L. (2019). Aprendizagem baseada em jogos, um caminho da gamificação na era da inteligência artificial? *Atas Da XI Conferência Internacional de Tecnologias de Informação E Comunicação Na Educação – Challenges 2019*, 713–721. <http://hdl.handle.net/10400.2/8896>
- Plass, J. L., & Kaplan, U. (2016). Emotional design in digital media for learning. Em *Emotions, Technology, Design, and Learning* (pp. 131–161). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801856-9.00007-4>
- Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of Game-Based Learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258–283. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533>
- Pocinho, M. (2012). *Metodologia de Investigação e Comunicação do Conhecimento Científico*. Lidel.
- Portnow, J. (2008, abril). The Power of Tangential Learning. <https://tinyurl.com/2jsyfvy>
- Prensky, M. (2007). How to Teach with Technology: Keeping Both Teachers and Students Comfortable in an Era of Exponential Change. Em Becta (Ed.), *Emerging Technologies for Learning*, 40-67. <https://tinyurl.com/mu2z6f6t>
- Prensky, M. (2012). *From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning*. Corwin. <http://dx.doi.org/10.4135/9781483387765>
- Quadros, G. B. F. (2016). Construindo o Estado da Arte da Gamificação. *Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*, 4(1). <https://tinyurl.com/mrxeys4>
- Quast, K. (2020). Gamificação, ensino de línguas estrangeiras e formação de professores. *Revista Brasileira Linguística Aplicada*, 20(4), 787-820. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202016398>
- Ramirez, D., & Squire, K. (2015). Gamification and Learning. Em S. Walz % S. Deterding (Eds.), *The Gameful World* Cap. 25, pp. 141-160. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9788.003.0044>
- Ramos, D. K. (2014). Cognoteca: uma alternativa para o e exercício de habilidades cognitivas, emocionais e sociais no contexto escolar. *Revista da FAEEDA – Educação e Contemporaneidade*, 23(41), 63-75. <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.v23.n41.824>
- Ramos, D. K., & Cruz, D. M. (2018). *Jogos digitais em contextos educacionais*. Editora CRV. DOI: 10.24824/978854441984.7

- Ramos, D. K., Lorenset, C. C. e Petri, G. (2016). Jogos educacionais: Contribuições da neurociência à aprendizagem. *Revista X*, 2, 1-17. <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v2i1.2016.46530>
- Reis, M. (2016). *High School Performance of Cape Verdean Immigrant Students in New Bedford: A Linguistic Perspective* [Dissertação de Mestrado, Bridgewater State University]. Virtual Commons. <https://tinyurl.com/2p8zbsd9>
- Rizzo, G. (2001). *Jogos inteligentes: a construção do raciocínio na escola* (4ª ed.) Bertrand Brasil.
- Rodrigues, C. D. C. (2016). *O Jogo do Quotidiano: a gamificação como sistema social de aprendizagem* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/87258>
- Romio, T., & Paiva, S. C. M. (2017). Kahoot e GoConqr: uso de jogos educacionais para o ensino da matemática. *Scientia Cum Industria*, 5(2), 90-94. <http://dx.doi.org/10.18226/23185279.v5iss2p90>
- Rondon, S., Sassi, F. C., & Andrade, C. (2013). Computer game-based and traditional learning method: a comparison regarding students' knowledge retention. *BMC Medical Education*, 13(30), 2-8. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-30>
- Rupp, A. A., Gushta, M., Mislevy, R. J., & Shaffer, D. W. (2010). Evidence-Centered Design of Epistemic Games: Measurement Principles for Complex Learning Environments. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 8(4), 1-47. <https://eric.ed.gov/?id=EJ873673>
- Salen, K., & Zimmerman, E. (Coords.). (2004). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. The MIT Press. <https://tinyurl.com/362sa5t7>
- Salles, M. R. e Gimenez, T. (2010). Ensino de inglês como língua franca: uma reflexão. *Belt Journal*, 1(1), 26-33. <https://tinyurl.com/3483rn9c>
- Santaella, L., & Feitoza, M. (2009). *Mapa do Jogo: a diversidade cultural dos games*. Cengage learning. <https://ria.ufrn.br/123456789/1365>
- Santos, P. J. R. (2017). *Enterprise Gaming – Formação e motivação empresarial através da gamificação* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viseu]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/4883>

- Santos, R. B. (2009). *As tecnologias e o ensino de inglês no século XXI: reflexos na formação e na atuação do professor* [Dissertação Mestrado, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais]. <https://tinyurl.com/muz7baxc>
- Schell, J. (2011). *The Art of Game Design*. CRC Press.  
<http://dx.doi.org/10.1201/9780080919171>
- Schell, J. (2015). *The Art of Game Design: A Book of Lenses* (2nd ed.). CRC Press.  
<https://doi.org/10.1201/b17723>
- Sensevy, G. (2012). About the Joint Action Theory in Didactics. *Z Erziehungswiss* 15, 503–516. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0305-9>
- Shaffer, D. W., Squire, K., Halverson, R., & Gee, J. P. (2005). Video Games and the Future of Learning. *Sage Journals*, 87(2), 104-111.  
<https://doi.org/10.1177/003172170508700205>
- Shute, V. J. (2011). Stealth assessment in computer-based games to support learning. Em T. Sigmund, E. Fletcher & J. Ed. (Eds.), *Computer Games and Instruction* (Cap. 20, pp. 503-523). [https://myweb.fsu.edu/vshute/pdf/shute%20pres\\_h.pdf](https://myweb.fsu.edu/vshute/pdf/shute%20pres_h.pdf)
- Silva, E. M. P., & Pimentel, F. S. C. (2022). A gamificação na promoção da interação no ensino superior a distância. *Revista Tecnologias Educacionais Em Rede*, 3(1). <https://periodicos.ufsm.br/reter/article/view/67986>
- Silva, R. A. F. (2022). *Contribuições e desafios da gamificação no ensino de línguas: uma revisão de escopo na literatura internacional*. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Universidade Federal de Pampa. Repositório Institucional da Unipampa. <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/rii/6865>
- Silva, S. D. (2015). *Relatório Cabo Verde: Competências do Século XXI: Revelações e Reflexões sobre a Literacia Digital para a Língua Portuguesa*. Stanford Education. <https://tinyurl.com/3kzsfs7y>
- Soares, A. (2022, 13 de maio). *O que é Análise Estatística e como realizá-la em projetos?* Voitto. <https://voitto.com.br/blog/artigo/analise-estatistica>
- Souza, F., Barreto, F., Rodrigues, A., Barboza, B., & Silva, M. (2018). *Processo de Desenvolvimento de um Jogo Sério para o Ensino das Quatro Operações Matemáticas*. 1147. <https://doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2018.1147>
- Squire, K. (2011). Amplifications of learning: use of mobile media devices among youth. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 18(4). <https://doi.org/10.1177/1354856511429646>

- Stanculescu, L. C., Bozzon, A., Sips, R.-J., & Houben, G.-J. (2016). Work and play: An experiment in enterprise gamification. *Proceedings of the 19th ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work & Social Computing*, 346–358. <https://doi.org/10.1145/2818048.2820061>
- Subagja, U., Saputra, A. S., Dwipada, Y. E., Maulana, Y. A., Wang, G., & Kaburuan, E. R. (2021). Gamification as an Effective Learning Tool to Increase Learner Motivation and Engagement. *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering*, 10(5), 3004–3008. <https://doi.org/10.30534/ijatcse/2021/111052021>
- Sugar, S. (1998). *Games that teach*. Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Surugiu, T. (2014). *Gamification as a means for employee motivation, personal engagement and behavioral outcomes: a gamification system developers' perspective* [Dissertação de Mestrado, Lappeenranta University of Technology. <http://lutpub.lut.fi/handle/10024/98799>
- Sykes, J. M., & Reinhardt, J. (2013). *Language at play: Digital games in second and foreign language teaching and learning*. Pearson.
- Szabó, F., & Kopinska, M. (2023). Gamification in foreign language teaching: A conceptual introduction. *The Hungarian Educational Research Journal*, 13(2). <https://doi.org/10.1556/063.2023.00202>
- Tang, S., Hanneghan, M., & El Rhalibi, A. (2009). Introduction to Game-Based Learning. Em T. Connolly, M. Stansfield & L. Boyle (Eds.), *Games Based Learning Advancements for Multi-Sensory Human Computer Interfaces* (Cap. 1, pp. 1-17. <https://tinyurl.com/2wu6vwf4>
- Taraldsen, L. H., Haara, F. O., Lysne, M. S., Jensen, P. R., & Jenssen, E. S. (2020). A review on use of escape rooms in education – touching the void. *Education Inquiry*, 13(2), 169–184. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1860284>
- Teh, C. L., Ismail, W. M. F. W., & Toh, S. C. (2010). *Motivation, learning and educational game design for primary school students in malaysia*. 1830–1838. <https://www.learntechlib.org/primary/p/34381/>
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315067339>

- Thompson, J., Berbank-Green, B., & Cusworth, N. (2007). *Game Design: Principles, Practice and Techniques - The Ultimate Guide for the Aspiring Game Designer*. Jhon Wiley & Sons. <https://tinyurl.com/3e3ax2ku>
- Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. Pearson Education Limited. <https://tinyurl.com/mrxnkp8>
- Trigueiros, M. (2010). *O Ensino / Aprendizagem da Língua Inglesa em Cabo Verde: um contributo para a história da Educação no Arquipélago*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. [https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=11378](https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=11378)
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de Investigação Científica* (4a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (2021, 7 de maio). *Digital Games for Peace: Creativity, Innovation & Resilience*. <https://mgiep.unesco.org/article/digital-games-for-peace-creativity-innovation-and-resilience>
- UNESCO. (2024, 5 de agosto). *Cabo Verde Technology*. <https://tinyurl.com/29btzbmy>
- Veljković Michos, M. (2017). Gamification in Foreign Language Teaching: Do You Kahoot? Sinteza 2017 - International Scientific Conference on Information Technology and Data Related Research, 511-516. <http://dx.doi.org/10.15308/Sinteza-2017-511-516>
- Vieira, J. A., & Fernandes, S. de S. (2018). A gamificação nas práticas multimodais de letramento em segunda língua (L2). *Discursos Contemporâneos Em Estudo*, 3(3), 1–24. <https://doi.org/10.26512/discursos.v3i3.2018/12395>
- Wangenheim, C. G. V., & Wangenheim, A. V. (2013). *Ensinando Computação com Jogos*. Bookess Editora. <https://tinyurl.com/2jcekwrk>
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize your Business*. Wharton Digital Press. <https://tinyurl.com/y9af63ek>
- Werbach, K., & Hunter, D. (2015). *The Gamification Toolkit Dynamics, Mechanics, and Components for the Win*. Wharton Digital Press. <https://tinyurl.com/2estyba6>
- Whitton, N. J. (2007). *An investigation into the potential of collaborative computer game-based learning in Higher Education* [Doctoral dissertation]. Edinburgh Napier University. <http://researchrepository.napier.ac.uk/id/eprint/4281>

- Wilkinson, P. (2013). Affective educational games: Utilizing emotions in game-based learning. *2013 5th International Conference on Games and Virtual Worlds for Serious Applications (VS-GAMES)*, 1–8. <https://doi.org/10.1109/VS-GAMES.2013.6624219>
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Longman. <https://tinyurl.com/548mucnp>
- Yanaze, L., & Corregio, S. (2022). *Metodologias Ativas - Gamificação*. V&V Editora. <https://ebook.vveditora.com/ma-gamificacao>
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos* ( 2ª ed). Livraria do Psicólogo e educador. <https://tinyurl.com/5n7hzfbc>
- Yürük, N. (2019). Edutainment: Using Kahoot! as a review activity if foreign language classrooms. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 2(2), 89-101. <https://doi.org/10.31681/jetol.557518>
- Zagalo, N. (2016). *Arte, Brincar Criativo / Art, Creative Play*. [https://www.academia.edu/28568212/Arte\\_Brincar\\_Criativo\\_Art\\_Creative\\_Pla](https://www.academia.edu/28568212/Arte_Brincar_Criativo_Art_Creative_Pla)

## Apêndices

Nesta secção da dissertação estão anexados alguns documentos relativos à coleta de dados, de modo a justificar a ética investigativa levada à cabo durante este processo. Neste sentido, é esperado encontrar o formulário do questionário e o comprovativo da autorização das 21 escolas secundárias do país que colaboraram com a pesquisa.

### 1. Questionário

#### **Jogos educacionais como estratégia de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa**

Caro (a) professor (a)

O seguinte inquérito está sendo realizado no âmbito de uma dissertação do mestrado em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação e Formação, ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, Portugal. Tem como objetivo investigar a perceção e a prática dos professores de inglês de Cabo Verde sobre a utilização de jogos educativos nas aulas direcionadas aos alunos de 11.º e 12.º do Ensino Secundário.

O seu feedback e as suas experiências são de extrema importância para o avanço do conhecimento nesta área e para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

O questionário demorará aproximadamente 10 minutos a ser concluído.

A sua participação é voluntária, anónima e confidencial, pois lhe asseguramos que os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins académicos.

Em caso de alguma dúvida, por favor contacte:

Kelly da Graça - [a54246@alunos.ipb.pt](mailto:a54246@alunos.ipb.pt)

Obrigada pela colaboração!

#### **Consentimento informado, livre e esclarecido para participação em investigação**

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira continuar.

1. Declaro estar informado(a) sobre os objetivos e condições de participação nesta investigação. Sinto-me esclarecido(a) e aceito participar neste estudo de forma voluntária, autorizando a utilização dos dados exclusivamente para fins de investigação nas condições previamente apresentadas. Para mais informação aceder

ao RGPD (Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados):  
<https://eurlex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32016R0679&from=EN>

Sim

Não

### **Gamificação**

A gamificação tem como princípio a incorporação de elementos de jogos (recompensas, medalhas, tabelas de classificação, feedback, pontos, etc.) em contextos educativos para a promoção da motivação e o envolvimento cognitivo dos alunos.

1. Já utilizou a gamificação nas suas aulas de inglês com os alunos de 11.º e 12.º?

Sim

Não

### **Gamificação**

2. Se respondeu "sim" na questão anterior, quais foram os elementos de gamificação que já utilizou nas suas aulas com os alunos de 11.º e 12.º? (Pode assinalar mais do que uma opção).

Recompensas

Medalhas

Pontos

Tabelas de classificação

Cooperação

Feedback

Narrativa

Competição

Outra \_\_\_\_\_

3. Como avalia o impacto da gamificação

	Não aplicável	Insuficiente	Suficiente	Nenhum	Bom	Muito bom
No desempenho dos seus alunos de 11.º e 12.º ano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na participação dos seus alunos de 11.º e 12.º ano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No desenvolvimento das competências linguísticas dos seus alunos de 11.º e 12.º ano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Com que frequência utiliza a gamificação nas aulas de inglês com os alunos de 11.º e 12.º ano?

- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Sempre

5. Já utilizou alguma plataforma digital de gamificação nas suas aulas de inglês com os alunos de 11.º e 12.º ano?

- Sim
- Não
- Não tenho conhecimento

**Gamificação**

6. Se já utilizou, indique quais.  
(Pode assinalar mais do que uma opção).

- Duolingo
- Kahoot
- Memrise
- Quizizz
- Nearpod
- Genially
- Outra \_\_\_\_\_

7. Quais recursos que estão disponíveis na sua escola e que lhe permitem realizar atividades gamificadas com os alunos de 11.º e 12.º ano?

- Painel Digital Interativo
- Projetor multimédia
- Televisão
- Smartphones
- Tablets
- Computadores portáteis
- Computadores de mesa
- Impressora para papel
- Impressora 3D
- Robótica
- Dispositivos de Realidade Virtual
- Nenhum
- Outra: \_\_\_\_\_

### Utilização de jogos educativos

A incorporação de jogos no processo de ensino e aprendizagem ajuda a identificar o aproveitamento, a promover a aprendizagem, a aumentar a motivação e a melhorar a qualidade da educação sem pressionar os alunos (Kanimozhi & Jayakumar, 2015).

1. Já utilizou jogos educativos nas suas aulas de inglês com os alunos de 11.º e 12.º ano?
- Sim
- Não

### Utilização de jogos educativos

2. Que tipo de jogo educativo utilizou com os alunos de 11.º e 12.º ano? (Pode assinalar mais do que uma opção).

- Jogo analógico/físico
- Jogo de tabuleiro
- Jogo digital
- Jogo sérios
- Outra: \_\_\_\_\_

3. Qual a periodicidade no uso de jogos educativos nas suas aulas de inglês com os alunos de 11.º e 12.º ano?

- Uma vez por semestre
- Uma vez por mês
- Uma vez por semana
- Duas vezes por semana
- Três vezes por semana
- Quatro vezes por semana
- Todos os dias
- Sempre

4. A incorporação destes jogos educativos nas suas aulas de inglês contribuiu para:

- A motivação dos alunos de 11.º e 12.º ano
- O desempenho dos alunos de 11.º e 12.º ano
- A memória dos alunos de 11.º e 12.º ano
- A autonomia dos alunos de 11.º e 12.º ano
- O desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos de 11.º e 12.º ano
- Outra: \_\_\_\_\_

5. Que tipo de plataformas de jogos digitais educativos são mais comuns nas suas aulas de inglês com os alunos de 11.º e 12.º ano?

- Duolingo
- Rosetta Stone
- Memrise
- Busuu
- Nenhuma
- Outra: \_\_\_\_\_

6. Quais recursos que estão disponíveis na sua escola e que lhe permitem incorporar jogos educativos nas suas aulas de inglês com os alunos de 11.º e 12.º ano?

- Jogos analógicos/físicos
- Jogos de tabuleiro
- Painel Digital Interativo
- Projetor multimédia
- Televisão
- Smartphones
- Tablets
- Computadores portáteis
- Computadores de mesa
- Impressora para papel
- Impressora 3D
- Robótica
- Dispositivos de Realidade Virtual
- Nenhum
- Outra: \_\_\_\_\_

### **Dados sociodemográficos**

#### 1. Sexo

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer

#### 2. Ilha \*

- Santo Antão
- São Vicente
- São Nicolau
- Sal
- Boavista
- Maio
- Santiago
- Fogo
- Brava

#### 3. Idade \_\_\_\_\_

4. Anos de experiência como professor(a) de inglês \*

- Até 1 ano
- De 1 ano a 4 anos
- De 5 anos a 9 anos
- De 10 anos a 14 anos
- De 15 anos a 19 anos
- 20 anos ou mais

5. Chegamos ao final do questionário. Utilize esta caixa caso queira acrescentar mais algum comentário.

---

---

---

GoogleFormulários

## 2. Autorização das escolas secundárias

### 2.1. Santo Antão

#### 2.1.1. Escola Secundária do Coculi



quarta, 10/01, 11:44

Presada, bom dia.

Esperamos que esteja bem e agradecemos imensamente o seu contacto e o interesse demonstrado em realizar a sua pesquisa na Escola Secundária do Coculi.

É com grande satisfação que informamos que a Escola Secundária do Coculi aceita colaborar com a sua pesquisa sobre a utilização dos jogos educacionais como estratégia de ensino/aprendizagem da língua inglesa no 3.º ciclo do Ensino Secundário de Cabo Verde. Reconhecemos a relevância deste estudo para o aprimoramento das práticas pedagógicas e estamos comprometidos em apoiar iniciativas que visam a melhoria contínua da educação.

Entendemos a importância da confidencialidade e do respeito à privacidade dos participantes, e confiamos na sua integridade académica e ética durante todo o processo de investigação.

Para formalizar a autorização, solicitamos que redija a solicitação em formato Word ou PDF, como mencionado, endereçada ao Diretor do Agrupamento II - Sede da Escola Secundária do Coculi. Esta nota deverá incluir todos os detalhes pertinentes à sua pesquisa, bem como qualquer informação adicional ou documentação que considere relevante.

Estamos à disposição para fornecer qualquer informação adicional que possa ser necessária e para colaborar com o que for preciso

#### 2.1.2. Escola Secundária Suzete Delgado



Ministério  
da Educação

**AGRUPAMENTO 1 - ESCOLA SECUNDÁRIA SUZETE DELGADO**

Santo Antão – Cabo Verde

**C.P. 60 - TEL: 221 13 68**

Email: [essuzetedelgado@yahoo.com.br](mailto:essuzetedelgado@yahoo.com.br)

-----o00o-----

#### **DECLARAÇÃO**

A quem possa interessar se faz saber que a Senhora **KELLY CONCEIÇÃO DA GRAÇA ROCHA**, Mestranda em TIC na Educação e Formação, do Instituto Politécnico de Bragança, está autorizada a aplicar um questionário aos professores de inglês da nossa Escola.

Por ser verdade e lhe ter sido pedido mandou passar a presente declaração, que vai ser devidamente assinada e autenticada com carimbo a óleo em uso nesta Escola.

Escola Secundária Suzete Delgado, 12 de abril de 2024.

O DIRETOR



### 2.1.3. Escola Secundária João Varela e Escola Secundária António Silva Pinto

Kelly Conceição da Graça Rocha  
Lisboa, Portugal  
kellygraca12@hotmail.com  
+351 932 139 109



100124

Delegação do Ministério da Educação do Porto Novo  
Porto Novo, Santo Antão

**Assunto:** Pedido de autorização para a aplicação de questionários aos Professores de Inglês de Inglês de 11.º e 12.º ano

Prezado [REDACTED]

Espero que estejam bem e que tenham tido uma ótima passagem de ano. Meu nome é Kelly Conceição da Graça Rocha, sou da ilha de Santo Antão e sou professora de inglês. Neste momento estou terminando o mestrado em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação e Formação, ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

Nesta fase final estou realizando uma dissertação sobre o a utilização dos jogos educativos como estratégia de ensino/aprendizagem da língua inglesa, com foco no 11.º e 12.º anos de escolaridade. Como parte deste estudo, pretendo aplicar questionários aos professores de inglês que atualmente atuam nestas duas classes, a fim de obter informações relevantes para a minha pesquisa. Reconheço a importância e o valor das contribuições dos professores da educação no desenvolvimento de pesquisas académicas que podem melhorar as práticas pedagógicas, e estou comprometida em garantir a confidencialidade e o respeito à privacidade dos participantes.

Desta forma, solicito gentilmente a autorização da Delegação do Ministério da Educação do Porto Novo para realizar esta investigação junto aos professores de inglês do 3.º ciclo. Agradeço antecipadamente pela atenção dedicada a este pedido e estou disposta a fornecer informações adicionais sobre o estudo, caso seja necessário.

Resalto que toda a informação coletada será utilizada apenas para fins académicos e estará sujeita aos mais altos padrões éticos e de confidencialidade.

Por favor, informem-me sobre os procedimentos necessários para obter a autorização e se há alguma documentação adicional ou formalidade que devo cumprir para realizar esta pesquisa.

Agradeço a atenção dispensada a esta solicitação e aguardo ansiosamente a orientação da Delegação do Ministério da Educação do Porto Novo.

Atenciosamente,

Kelly da Graça  
Estudante do mestrado da EPB  
+351 932 139 109  
kellygraca12@hotmail.com

## 2.2. São Vicente

### 2.2.1. Escola Secundária Jorge Barbosa



ESCOLA SECUNDÁRIA JORGE BARBOSA  
(AGRUPAMENTO IX)

#### Autorização

Declara-se para os devidos efeitos que a Direção da Escola Secundária Jorge Barbosa autoriza a senhora Kelly da Graça, Licenciada em Estudos Ingleses, atualmente terminado o curso de Mestrado em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação e Formação do Instituto Politécnico de Bragança, a aplicar um questionário aos Professores do 11º e 12º Ano da Disciplina Inglês.

REPUBLICA DE CABO VERDE  
A Diretora  
Escola Secundária Jorge Barbosa

## 2.2.2. Escola Secundária Salesiana

ceição da Graça Rocha,

No seguimento do seu pedido endereçado ao Diretor da escola Salesiana, [redacted], relativamente a pesquisa a ser feita na escola, por meio de um questionário aos professores de inglês e depois de apreciação feita pela Sub-diretora Pedagógica, professora [redacted] vimos pela presente informar que mereceu parecer positivo, pelo que, poderá avançar com o envio do link do questionário para o professor coordenador do secundário, professor Carlos Barbosa, cujo e-mail é: [redacted]. O qual fará o devido encaminhamento para os professores da disciplina e anos referidos.

Com os melhores cumprimentos

[redacted]  
Chefe dos Serviços Administrativos  
Tel: 2323490 / 5943509

## 2.3. São Nicolau

### 2.3.1. Escola Secundária Baltazar Lopes da Silva



DELEGAÇÃO DE R. BRAVA - SÃO NICOLAU  
CP - 32 TELEF. 235 11 51 - FAX 235 15 51 - CIDADE DA RIBEIRA BRAVA  
Email: delegacaomedsa@hotmail.com

## DECLARAÇÃO

[redacted] Delegado do Ministério da Educação de Ribeira Brava – São Nicolau declaro que, **kelly Conceição da Graça Rocha**, esta autorizada a aplicação do questionário aos professores de inglês do 11º e 12º ano na Escola Secundária Baltazar Lopes da Silva, no âmbito da dissertação de mestrado em TIC na Educação e Formação, com o intuito de recolher dados sobre a utilização de jogos educativos no ensino da língua inglesa.

DELEGAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE RIBEIRA BRAVA –  
SÃO NICOLAU, 17 DE ABRIL DE 2024.

O Delegado,



## 2.4. Boavista

### 2.4.1. Escola Secundária da Boavista

Muito boa tarde.

Prezada Kelly Conceição da Graça Rocha,

O seu pedido foi deferido / autorizada à aplicação do questionário aos professores de inglês do 11º e 12º ano, no nosso agrupamento I, no âmbito da sua dissertação de mestrado em TIC na Educação e Formação, com o intuito de recolher dados sobre a utilização de jogos educativos no ensino da língua inglesa.

Cientes da pertinência do assunto, esperamos contar com a participação dos nossos professores no seu estudo.

Saudações académicas,

Agrupamento I da Boa Vista

O Diretor

## 2.5. Maio

### 2.5.1. Escola Secundária Horace Silver

  
Ministério  
da Educação  
Dependência do Sítio  
REPÚBLICA DE CABO VERDE  
ESCOLA SECUNDÁRIA HORACE SILVER  
CIDADE PORTO INGLÊS – ILHA DO MAIO  
EMAIL: eshsilver22@gmail.com TELEF. 2551415 / 2551727  
-----000-----

### Declaração Autorização para a Aplicação do Questionário

Declaro que para os devidos fins, que o(a) Sr.(a),

Concedo autorização à **Kelly Conceição da Graça Rocha**, natural da ilha de Santo Antão e professora de Inglês, para realizar a um questionário direcionado aos **Professores de Língua Inglesa na Escola Secundária Horace Silver**, como parte de sua pesquisa de mestrado em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação e Formação, ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

É de conhecimento que a aluna mencionada encontra-se em fase de conclusão do referido programa de mestrado e necessita conduzir esta pesquisa como parte integrante de seus estudos académicos. Portanto, é concedida a autorização para que ela possa realizar a aplicação do questionário conforme descrito em seu projeto de pesquisa.

Por ser verdade, mandei passar a presente declaração, que vai devidamente assinada e autenticada com o carimbo a tinta em uso nesta Direção

Escola Secundária Horace Silver, 17 de Julho de 2024

O Subdiretor Pedagógico



O Diretor da ESHS



## 2.6. Santiago

### 2.6.1. Escola Secundária Carlos Alberto Gonçalves

Prezada

Muito boa tarde

Servimos do presente para comunicar -lhe que, atendendo a sua solicitação, fica autorizada a aplicar questionários aos professores do Ensino Secundário, da Língua Inglesa, na escola Secundária Carlos Alberto Gonçalves no concelho de São Salvador do Mundo.

Atenciosamente

**Delegada do ME de São Salvador do Mundo**

**Contacto: 2721136/9972918/5171361**

### 2.6.2. Escola Secundária de Chão Bom



#### DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

[Redacted], Diretor da Escola Secundária de Chão Bom – Escola Sede do Agrupamento II de Terrafal de Santiago, venho pela presente declarar que aprovo a Sra. Kelly da Graça, para a sua dissertação, a autorização para aplicar um questionário aos professores de Inglês, da mencionada escola, que neste corrente ano letivo estão a trabalhar com os alunos de 11º ano e 12º ano, garantindo, a confidencialidade dos dados recolhidos e uso apenas para fins académicos.

Escola Secundária de Chão Bom, 22 de abril de 2024.

O Diretor do Agrupamento II de Terrafal de Santiago:



### 2.6.3. Escola Secundária de Achada Grande

Prezada,

A direção do Agrupamento 8, Escola Secundária de Achada Grande confirma que Kelly Conceição da Graça Rocha foi a autorizada a aplicar um questionário aos professores de inglês do 11º e 12º ano do agrupamento, no âmbito da sua dissertação de mestrado em TIC na Educação e Formação, com o intuito de recolher dados sobre a utilização de jogos educativos no ensino da língua inglesa.

Melhores cumprimentos e votos de sucesso na sua carreira profissional.

\_\_\_\_\_  
Secretária do Conselho Diretivo  
Escola Secundária Achada Grande  
Agrupamento 8

\*\*\*

### 2.6.4. Escola Técnica Grão Duque Henri

Prezada,

Votos de uma boa tarde.

Autorizamos a aplicação do questionário junto dos professores de inglês da nossa escola. Irei reencaminhar o seu email, juntamente com o link do questionário aos nossos professores de inglês, afim de procederem com o preenchimento.

Em nome da Escola Técnica Grão Duque Henri, desejo-te sucessos no seu projeto muito promissor.

Com os melhores cumprimentos,

-----  
\_\_\_\_\_  
*Diretor da Escola Técnica Grão Duque Henri  
Cidade de Assomada  
Telefone: 2654498 / 2655481  
Telemóvel: 5162127 / 9919640 / 9137164*

### 2.6.5. Escola Secundária Luciano Garcia

Muito boa tarde Sra. Kely

Desculpe o atraso em responder o seu email, sirvo desta para autorizar a aplicação do questionário para o devido efeito.

Saudações académicas

### 2.6.6. Escola Secundária da Praia

Bom dia prezada Kelly Graça,

Por esta via, fica autorizada pela Direção, a solicitada aplicação de questionários ao professores da Língua Inglesa do nosso agrupamento. Estaremos à disposição para qualquer eventualidade.

Melhores cumprimentos.

\_\_\_\_\_  
*Diretor do Agrupamento IX da Praia  
Calabaceira  
Contacto: 2641764 / 5171403 / 9116472  
E-mail: [marcoscostasemeda@hotmail.com](mailto:marcoscostasemeda@hotmail.com)  
[Marcos.costa@me.gov.cv](mailto:Marcos.costa@me.gov.cv)*

### 2.6.7. Escola Secundária Regina Silva

Escola Secundária Regina Silva

para mim ▾

13:00 (há 7 horas) ☆ ☺ ↶ ⋮

Bom dia!

A Direção do Agrupamento IV vem, através desta, autorizar a mestranda Kelly Conceição Rocha, a aplicação de questionário aos professores de língua inglesa, 11º e 12º anos de escolaridade da Escola Regina Silva, no âmbito da sua dissertação de mestrado em TIC na Educação e Formação, conforme solicitação da interessada.

Cumprimentos.

\*\*\*

—

Escola Secundária Regina Silva

Contacto: +238 261 39 15

Endereço: Cabo Verde - Santiago-Praia-Achadinha

## 2.6.8. Escola Secundária Amílcar Cabral



### AUTORIZAÇÃO

Fica autorizado por meio deste documento a senhora **Kelly da Conceição da Graça Rocha** a aplicação do questionário aos professores de inglês do 11º e 12º ano do agrupamento I - Liceu Amílcar Cabral agrupamento, no âmbito da dissertação de mestrado em TIC na Educação e Formação, com o intuito de recolher dados sobre a utilização de jogos educativos no ensino da língua inglesa.

Melhores cumprimentos

Liceu Amílcar Cabral, 02 de abril de 2024



## 2.6.9. Escola Secundária do Salineiro



Ministério  
da Educação



AGRUPAMENTO II DE RGS – COMPLEXO EDUCATIVO DE SALINEIRO

Email: escolassalineiro@gmail.com

Caixa Postal 007 —Tel. 2671730 Fax. 2671731

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, Diretor do Agrupamento II-RGS-Complexo Educativo de Salineiro, autorizo a Sra. Kelly da Graça, Mestranda em TIC na Educação e Formação, a aplicar um questionário aos professores de Língua Inglesa que lecionam no 11º e 12º ano nesta instituição escolar.

Por ser verdade, mandei passar a presente certidão para os fins convenientes, a qual assino e faço autenticar com o carimbo a óleo em uso nesta Instituição.

Ribeira Grande de Santiago, 10 de abril de 2024

O Diretor  
Josefina Queiroz Barreto  
  
\_\_\_\_\_  


## 2.6.10. Escola Secundária Fulgêncio Tavares



AGRUPAMENTO 1 - SÃO DOMINGOS

ESCOLA SECUNDÁRIA FULGÊNCIO TAVARES

Tel.: 2881782-Fax:2881783-E-mail: [esfulgenciotavares@gmail.com](mailto:esfulgenciotavares@gmail.com)

### DECLARAÇÃO

A Direção do Agrupamento 1 - São Domingos, com sede na Escola Secundária Fulgêncio Tavares, declara para os devidos efeitos, que autorizou as professoras de Inglês do 11º e 12º anos de escolaridade no ano letivo 2023/2024, a responderem ao questionário sobre a utilização dos jogos educativos no ensino da língua inglesa, solicitado por Kelly da Graça, mestranda do curso Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação e Formação no Instituto Politécnico de Bragança.

Por ser verdade e me ter sido solicitado, mandei passar a presente declaração que vai ser por mim assinada e autenticada com o carimbo a óleo em uso nesta escola.

Escola Secundária Fulgêncio Tavares, aos 29 de abril de 2024



## 2.7. Fogo

### 2.7.1. Escola Secundária Pedro Verona Pires

Boa tarde,

Venho por este meio informar que a direção da escola secundária Pedro Verona Pires, na ilha do Fogo, Cabo Verde, autorizou a aplicação de um questionário na área da língua inglesa realizado pela Sra. Kelly da Graça.

Atenciosamente,

[Redacted]  
Subdiretora para assuntos sociais,  
Escola Secundária Pedro Verona Pires  
+2389937575

### 2.7.2. Escola Secundária da Santa Catarina

Prezada Kelly Graça

Confirmo a autorização para aplicação do questionário.

Sem mais,  
Cmpts

[Redacted]  
*Diretor Agrupamento 1 Escolas Santa Catarina Fogo*  
*Presidente 3Baías*  
*9731007*

## **2.8. Brava**

### **2.8.1. Escola Secundária Eugénio Tavares**

Boa tarde,

Muito nos honra contribuir para estudos de investigação e aperfeiçoamento académico. A senhora Kelly Graça solicitou permissão para aplicar um questionário aos professores de inglês e demos permissão para o efeito.

Melhores cumprimentos.

### 3. Dados do público-alvo



**Ministério  
da Educação**

Direção Geral do Planeamento, Orçamento e Gestão  
Serviço de Estudos, Planeamento e Cooperação

Distribuição dos Professores de Inglês por ano de estudo (11º e 12ºano),  
segundo concelhos Ano Letivo:2023\_2024

CONCELHOS	Ano de estudo					
	11º ano			12º ano		
	F	M	MF	F	M	MF
Maio	1	0	1	1	1	2
Boa vista	1	0	1	0	1	1
Brava	0	1	1	0	1	1
Mosteiros	1	0	1	0	1	1
Paúl	0	2	2	1	0	1
Porto Novo	3	2	5	1	3	4
Praia	13	9	22	12	13	25
Ribeira Brava	1	1	2	2	0	2
Ribeira Grande	1	2	3	1	2	3
Ribeira Grande de Santiago	1	0	1	2	0	2
Sal	2	1	3	3	1	4
Santa Catarina	2	4	6	2	6	8
Santa Catarina de Fogo	1	0	1	2	0	2
Santa Cruz	0	4	4	0	3	3
São Domingos	1	0	1	1	0	1
São Filipe	0	2	2	2	1	3
São Lourenço dos Orgões	1	0	1	0	1	1
São Miguel	1	1	2	2	1	3
São Salvador do Mundo	1	0	1	0	1	1
São Vicente	11	5	16	7	5	12
Tarrafal	2	2	4	2	2	4
Tarrafal de São Nicolau	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>36</b>	<b>80</b>	<b>41</b>	<b>43</b>	<b>84</b>

Fonte: Ministério de Educação