

M

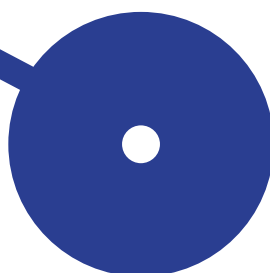
MESTRADO

Mestrado em Didática do Português na Era Digital

A compreensão na leitura e o *Escape Room* Educativo.

Ana Luísa Amaro Macedo

12/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Luísa Amaro Macedo

A compreensão na leitura e o *Escape Room* Educativo.

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Didática do Português na Era Digital

Orientação: Prof.^ª Doutora Ana Sofia Lopes e Prof.^ª Doutora Elisama Oliveira

Porto, dezembro de 2025

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Luísa Amaro Macedo

A compreensão na leitura e o *Escape Room* Educativo.

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Didática do Português na Era Digital

Orientação: Prof.^a Doutora Ana Sofia Lopes e Prof.^a Doutora Elisama Oliveira

Porto, dezembro de 2025

Aos meus alunos, que me ensinam a reinventar cada dia.

À minha mãe, ao meu marido e às minhas filhas, Helena e Carlota,
que são, na verdade, o lugar onde tudo recomeça e encontra sentido.

*A utopia está no horizonte.
Avanço dois passos e ela afasta-se dois passos.
Avanço dez passos e o horizonte distancia-se de mim dez passos;
Posso ir tão longe quanto quiser:
Nunca lá chegarei.
Para que serve então a utopia?
Para isso mesmo:
Para que eu não deixe de caminhar.*

Eduardo Galeano

AGRADECIMENTOS

A gratidão é a memória do coração.

Antístenes

Neste *périplo* a que dediquei tanto tempo e ao qual dei tanto de mim, sei que não viajei sozinha, nem poderia, pelo que não posso deixar de enunciar algumas pessoas a quem devo um sincero agradecimento.

Às minhas orientadoras, as Professoras Doutoras Ana Sofia Lopes e Professora Doutora Elisama Oliveira, sou profundamente grata pela orientação rigorosa, pela disponibilidade constante e pelo incentivo intelectual, reconhecendo o esforço de cada etapa e, ao mesmo tempo, apontando direções para a melhoria contínua.

A todos os professores deste Mestrado, agradeço o rigor científico, a dedicação ao ensino e a abertura ao diálogo crítico, que enriqueceram não só a minha formação académica, como também a minha perspetiva sobre a investigação e a prática educativa.

Ao professor José António Costa, coordenador do curso, sou grata pela orientação segura, pela disponibilidade no esclarecimento de dúvidas e por todo o apoio dado durante este Mestrado.

À Luciana Soares, minha colega de viagem, devo um agradecimento especial pelo espírito de colaboração e apoio que tornaram este percurso mais enriquecedor e humano.

Aos meus alunos, cuja curiosidade, energia e vontade de aprender são fonte de inspiração e de renovação do meu compromisso com a educação.

Por fim, e não menos importante, agradeço à minha família, cujo apoio incondicional, paciência e incentivo foram a fonte de motivação e força ao longo de todo este percurso. Ao meu marido, às minhas filhas e à minha mãe, devo o equilíbrio emocional e a perseverança necessários para enfrentar os desafios inerentes a este projeto.

Obrigada a todos por sustentarem o meu passo nos momentos mais difíceis da escrita e me lembrarem que *o conhecimento une cada um consigo mesmo e todos com todos* (Saramago, 2009).

RESUMO ANALÍTICO

O presente estudo insere-se no âmbito do Mestrado em Didática do Português na Era Digital e tem como objetivo analisar o contributo do *Escape Room* Educativo para o desenvolvimento da compreensão leitora em alunos de 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, com base na obra *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres.

Partindo do reconhecimento de que a leitura é uma competência essencial para o sucesso escolar e pessoal, a investigação procurou responder ao desafio contemporâneo de promover práticas leitoras significativas num contexto marcado pela omnipresença do digital e pela necessidade de metodologias inovadoras e motivadoras.

Por isso, a fundamentação teórica assenta em dois eixos interdependentes: a compreensão da leitura enquanto processo cognitivo, linguístico e social e o uso da gamificação como estratégia pedagógica facilitadora desse mesmo processo.

Metodologicamente, a investigação seguiu uma abordagem mista, enquadrada num modelo de investigação-ação, tendo sido aplicados um pré-teste e um pós-teste de compreensão leitora antes da implementação do *Escape Room* Educativo. Para além disso, foram utilizadas grelhas de observação direta e questionários semiestruturados, de modo a recolher dados sobre a evolução das competências leitoras e as perceções dos alunos.

Os resultados obtidos revelaram melhorias significativas nas competências de compreensão leitora, em especial nos níveis inferencial e reorganizativo, bem como um aumento expressivo da motivação e do envolvimento dos alunos. Os alunos demonstraram-se mais capazes de mobilizar estratégias de leitura, de interpretar inferências e de estabelecer relações entre ideias textuais, confirmando a importância de atividades gamificadas para o desenvolvimento da literacia.

Conclui-se, assim, que o *Escape Room* Educativo representa uma metodologia motivadora e eficaz para o ensino da leitura, ao articular a ludicidade da gamificação com o uso intencional das tecnologias digitais, fomentando o prazer de ler, a autonomia, o pensamento crítico e a cooperação, bem como respondendo de forma concreta aos desafios da educação contemporânea.

Palavras-chave: Compreensão leitora; Gamificação; *Escape Room* Educativo, 2.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

The present study forms part of the Master's Degree in Portuguese Didactics in the Digital Age and aims to analyse the contribution of the Educational Escape Room to the development of reading comprehension among 6th-grade students in the second cycle of Basic Education, based on the work *Ulisses* by Maria Alberta Menéres.

Recognising reading as an essential skill for both academic and personal success, the research sought to address the contemporary challenge of promoting meaningful reading practices in a context marked by the omnipresence of digital media and the need for innovative and motivating methodologies.

For this reason, the theoretical framework is grounded in two interdependent axes: understanding reading as a cognitive, linguistic, and social process, and exploring gamification as a pedagogical strategy that facilitates that very process.

Methodologically, the study followed a mixed-methods approach within an action-research model. A pre-test and post-test on reading comprehension were administered prior to the implementation of the Educational Escape Room. In addition, direct-observation grids and semi-structured questionnaires were used to collect data on the evolution of reading skills and students' perceptions.

The results revealed significant improvements in reading comprehension skills, particularly at the inferential and reorganisational levels, as well as a marked increase in students' motivation and engagement. Students showed greater ability to mobilise reading strategies, interpret inferences, and establish relationships between textual ideas, confirming the value of gamified activities for literacy development.

It is therefore concluded that the Educational Escape Room constitutes a motivating and effective methodology for teaching reading, combining the playfulness of gamification with the intentional use of digital technologies. It fosters reading enjoyment, autonomy, critical thinking, and cooperation, while offering a concrete response to the challenges of contemporary education.

Keywords: Reading comprehension; Gamification; Educational Escape Room; Lower Secondary Education (2nd Cycle).

LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E OUTRAS ABREVIACÕES

AE - Aprendizagens Essenciais

CEB - Ciclo do Ensino Básico

COVID-19 - *Corona Virus Disease 2019*

ERE - *Escape Room Educativo*

I-A - Investigação-ação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PASEO - Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PISA - *Program for International Students Assessment.*

Prof. - Professor(a)

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 MODELO TRIPARTIDO QUE EXPLICA A COMPREENSÃO COMO PRODUTO DE TRÊS VARIÁVEIS INTERDEPENDENTES (ELABORAÇÃO PRÓPRIA).	20
FIGURA 2 PROCESSOS E ESTRUTURAS DE LEITURA E SEUS COMPONENTES, SEGUNDO GIASSON (1993) (ELABORAÇÃO PRÓPRIA).	23
FIGURA 3 IMPLICAÇÕES DA GAMIFICAÇÃO (OLIVA, 2016, P. 41)	42
FIGURA 4 MODELO OCTALYSIS, DE YU KAI CHOU. (HTTPS://GAMIFICACAOBRASIL.COM.BR/2021/11/03/Framework-para-gamificacao-octalysis/ , CONSULTADO EM 10/10/2025).	44
FIGURA 5 LINHA CRONOLÓGICA DE PREPARAÇÃO DE UM ERE (ELABORAÇÃO PRÓPRIA).	60
FIGURA 6 CICLO DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO SEGUNDO WHITEHEAD (LATORRE, 2005, P. 38)	70
FIGURA 7 ESQUEMA CONCEPTUAL DO PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (OLIVEIRA-MARTINS ET AL., 2017, P. 12)	82
FIGURA 8 MENSAGEM CODIFICADA ENTREGUE AOS ALUNOS (CRIAÇÃO PRÓPRIA)	90
FIGURA 9 IMAGEM INTRODUTÓRIA DO ERE	91
FIGURA 10 EXEMPLO DE QUESTÃO REORGANIZATIVA	92
FIGURA 11 EXEMPLO DE QUESTÃO REORGANIZATIVA	92
FIGURA 12 EXERCÍCIO DA 1.ª QUESTÃO DO CAPÍTULO CICLÓPIA SOBRE A CARACTERIZAÇÃO INDIRETA DE POLIFEMO	93
FIGURA 13 EXEMPLO DE QUESTÃO INFERENCIAL	94
FIGURA 14 EXEMPLO DE QUESTÃO REORGANIZATIVA	95
FIGURA 15 EXEMPLO DE QUESTÃO REORGANIZATIVA	95
FIGURA 16 EXEMPLO DE EXERCÍCIOS ELABORADO NA APLICAÇÃO LEARNINGAPPS (NÍVEL REORGANIZATIVO) ..	97
FIGURA 17 EXCERTO DO PRÉ-TESTE (RESPOSTA 1. E 1.1 DO ALUNO A17)	104
FIGURA 18 RESPOSTA À QUESTÃO 2.1 (ALUNO A1)	108
FIGURA 19 RESPOSTA À QUESTÃO 2.1 (ALUNO A7)	108
FIGURA 20 RESPOSTA À QUESTÃO 2.1 (ALUNO A11)	109
FIGURA 21 RESPOSTA À QUESTÃO 5 (ALUNO A1)	111

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 EVOLUÇÃO DOS RESULTADOS MÉDIOS DA LEITURA ENTRE 2000 E 2022 (IAVE, 2023, P. 56)	84
GRÁFICO 2	85
GRÁFICO 3 INTERESSE DOS ALUNOS NA REALIZAÇÃO DAS TRÊS TAREFAS GAMIFICADAS	98
GRÁFICO 4 ESPÍRITO COLABORATIVO DOS ALUNOS NAS TRÊS TAREFAS GAMIFICADAS	99

GRÁFICO 5	NÚMERO DE INTERVENÇÕES EFETUADAS PELA INVESTIGADORA NOS GRUPOS DE TRABALHO	100
GRÁFICO 6	RESULTADOS NO PRÉ-TESTE, NO GRUPO DE CONTROLO E NO GRUPO EXPERIMENTAL	103
GRÁFICO 7	RESPOSTAS À QUESTÃO DE COMPREENSÃO INFERENCIAL	107
GRÁFICO 8	RESPOSTAS À QUESTÃO DE COMPREENSÃO INFERENCIAL (2.1).....	107
GRÁFICO 9	RESPOSTAS À QUESTÃO DE COMPREENSÃO INFERENCIAL	109
GRÁFICO 10	RESULTADOS RELATIVO À QUESTÃO DE NÍVEL REORGANIZATIVO	110
GRÁFICO 11	RESPOSTAS RELATIVAS À QUESTÃO 7., DE NÍVEL REORGANIZATIVO	111
GRÁFICO 12	ESTATÍSTICA RELATIVA À 4.ª QUESTÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.	114
GRÁFICO 13	ESTATÍSTICA RELATIVA À 6.ª QUESTÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.	115
GRÁFICO 14	ESTATÍSTICA RELATIVA À 13.ª QUESTÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.	116
GRÁFICO 15	ESTATÍSTICA RELATIVA À 14.ª QUESTÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.	117
GRÁFICO 16	ESTATÍSTICA RELATIVA À 12.ª QUESTÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.	118
GRÁFICO 17	ESTATÍSTICA RELATIVA À 17.ª QUESTÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.	119
GRÁFICO 18	ESTATÍSTICA RELATIVA À 19.ª QUESTÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.	119
GRÁFICO 19	ESTATÍSTICA RELATIVA À 20.ª QUESTÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.	120
GRÁFICO 20	ESTATÍSTICA RELATIVA À 21.ª QUESTÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.	121
GRÁFICO 21	ESTATÍSTICA RELATIVA À 18.ª QUESTÃO DO INQUÉRITO	122

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	DESCRITORES DAS AE QUE REMETEM PARA A COMPREENSÃO NA LEITURA, NO 2.º CEB (ELABORAÇÃO PRÓPRIA).....	79
TABELA 2	DESENHO DAS SESSÕES DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO (ELABORAÇÃO PRÓPRIA).....	87

ÍNDICE

1.	INTRODUÇÃO.....	14
2.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO	17
2.1.	O ENSINO DA LEITURA	17
2.1.1.	PRÉ-LEITURA, LEITURA E PÓS-LEITURA	23
2.1.2.	NÍVEIS DE COMPREENSÃO LEITORA.....	30
2.1.3.	O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA COMPREENSÃO	33
2.2.	A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM PARA A COMPREENSÃO LEITORA.....	36
2.2.1.	A GAMIFICAÇÃO E O MODELO <i>OCTALYSIS</i>	39
2.2.2.	O MODELO <i>OCTALYSIS</i> E A HIPERLEITURA	48
2.2.3.	RECURSOS DIDÁTICOS DIGITAIS EM SALA DE AULA.....	51
2.2.4.	O <i>ESCAPE ROOM</i> EDUCATIVO	56
3.	ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	61
3.1.	MOTIVAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DO PROJETO.....	63
3.2.	QUESTÃO E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO.....	66
3.3.	METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	67
3.4.	INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	72
3.5.	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	76
4.	APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	77
4.1.	DOCUMENTOS ORIENTADORES EM VIGOR	78
4.1.1.	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DE PORTUGUÊS DO 2.º CEB E PASEO	79
4.1.2.	PISA 2022 E DOCUMENTOS NACIONAIS	84
4.2.	INTERVENÇÕES EDUCATIVAS	87
4.3.	FASES DE OBSERVAÇÃO E DE AVALIAÇÃO	102
4.4.	EXPLORAÇÃO DA PERCEÇÃO DOS ALUNOS	113
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130

7. APÊNDICES.....	139
-------------------	-----

1. INTRODUÇÃO

O leitor tem o seu papel na obra: enriquece o livro.

(Borges, 2000, p. 15)

A compreensão leitora constitui um alicerce indispensável para o exercício de uma cidadania funcional e plena. Como afirmam Teresa Colomer e Anna Camps (2002), “saber ler não é saber decifrar” (p. 89). De facto, a leitura não se reduz ao ato de decifrar signos, mas envolve a atribuição de significados, a interpretação crítica de mensagens e a apropriação consciente da informação para interagir com a realidade social.

Neste sentido, compreender o que se lê não só permite ao indivíduo ampliar os seus horizontes cognitivos, como também o conduz a uma participação mais consciente, autónoma e responsável nos processos políticos, culturais e comunitários. A ausência desta competência compromete a construção de sociedades democráticas sólidas, uma vez que cidadãos incapazes de interpretar criticamente discursos mediáticos e institucionais tornam-se mais vulneráveis à manipulação e à exclusão social.

No contexto educativo, emerge hoje um desafio incontornável: aliar o ensino da leitura tradicional às potencialidades oferecidas pelas tecnologias digitais. Num mundo progressivamente mediado por ecrãs e fluxos constantes de informação – informação essa nem sempre fidedigna –, a formação de leitores deve contemplar, no âmbito da dimensão textual, o domínio crítico do universo digital. Ao proporcionar às crianças experiências de leitura que integrem recursos tecnológicos, é possível fomentar simultaneamente a literacia leitora e a literacia digital, duas competências que se complementam e se revelam fundamentais para a cidadania contemporânea, seguindo, assim, uma perspetiva socioconstrutivista da aprendizagem, pois o “indivíduo desta geração não se satisfaz apenas em receber um conhecimento, ele precisa testar, vivenciar e experimentar” (Tolomei, 2017, p. 146).

Deste modo, acreditamos que a incorporação da tecnologia no processo de ensino da leitura pode aumentar significativamente a motivação das crianças. O carácter multimodal dos recursos digitais — combinando texto, imagem, som e interação — contribui para captar a atenção dos nativos digitais (Prensky, 2001) e estimulá-los a envolverem-se de forma mais ativa com o conteúdo. Mais do que um mero recurso

acessório, as ferramentas digitais ampliam as possibilidades de interpretação, diversificam os suportes de leitura e reforçam a percepção da atualidade e a relevância do ato de ler. Assim, a leitura torna-se uma atividade não apenas escolar, mas também lúdica, criativa e próxima do cotidiano digital das crianças.

Ao integrar a motivação proporcionada pela tecnologia com a aprendizagem profunda da leitura, tenta-se que os jovens leitores desenvolvam não apenas a capacidade de compreender e interpretar textos escritos, mas também a de navegar criticamente por ambientes digitais saturados de informação, dado que o “papel central da leitura não é *ler para aprender a ler*, mas ler por um claro interesse em saber o que diz o texto para algum propósito bem-definido” (Colomer & Camps, 2002, p. 90). Assim sendo, esta dupla competência reforça a sua autonomia e prepara os jovens, desde cedo, para um exercício de cidadania informado, ativo e participativo em pleno século XXI.

Face ao exposto, na investigação que aqui se apresenta, é nosso propósito contribuir para a reflexão acerca do desenvolvimento da compreensão leitora com recurso à gamificação, partindo da seguinte questão-problema: *De que modo a adoção da abordagem pedagógica Escape Room Educativo (ERE) poderá contribuir para desenvolver as competências de alunos do 6.º ano de escolaridade ao nível da compreensão inferencial e reorganizativa?*

Para responder a esta questão, foi definido um objetivo geral: avaliar a influência da abordagem pedagógica do ERE no desenvolvimento de competências implicadas na compreensão na leitura (nível inferencial e reorganizativo). Deste decorreram três objetivos específicos, que incidem na reflexão do ensino da compreensão leitora com base nos documentos reguladores oficiais; na possibilidade de integração de elementos de gamificação em percursos de aprendizagem direcionados para a promoção da compreensão de uma obra literária; e na verificação da potencialidade de uso do *Escape Room* educativo no desenvolvimento da compreensão leitora, em comunhão com as áreas de competência constantes no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO).

De salientar que essa problemática surgiu não apenas da vontade de aprofundar o conhecimento sobre o uso da tecnologia educativa na sala de aula hodierna, como também da constatação da necessidade de fomentar a compreensão leitora nos alunos de 6.º ano de escolaridade, no âmbito da leitura literária, que se destina “a apreciar o ato de expressão do autor, a desenvolver o imaginário pessoal a partir dessa apreciação e a

permitir o reencontro da pessoa consigo mesma em sua interpretação” (Colomer & Camps, 2002, p. 93).

Para tal, iniciaremos com um enquadramento teórico acerca do ensino da leitura, das suas várias fases, dos níveis de compreensão leitora, bem como do papel fulcral do professor nessa mediação entre o aluno e a leitura. Posto isso, abordaremos o uso da gamificação como estratégia de aprendizagem, explicitando um dos recursos didáticos digitais mais frequentemente usados, na atualidade, devido à sua versatilidade: o *Escape Room* Educativo.

Já no enquadramento metodológico, explanaremos a motivação por detrás deste estudo, bem como esmiuçaremos a questão de investigação e os seus objetivos, gerais e específicos. De seguida, incidiremos sobre os instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados e faremos uma caracterização genérica dos participantes do nosso estudo. Aquando da apresentação e análise dos dados, analisaremos os documentos oficiais em vigor (Aprendizagens Essenciais e Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, bem como o PISA 2022) e apresentaremos as diversas intervenções educativas implementadas, sobre as quais faremos uma avaliação de base qualitativa e quantitativa, aproveitando ainda as perceções dos alunos feitas com base em inquéritos.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. O ENSINO DA LEITURA

A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos.

(Sim-Sim, 2007, p. 9)

A leitura, enquanto pilar civilizacional, tem desempenhado um papel incontornável na evolução humana, configurando-se como um instrumento de emancipação cognitiva, social e cultural. Desde o advento da escrita até à contemporaneidade digital, a sua função transcende a mera decodificação de símbolos, assumindo-se como um veículo privilegiado de transmissão de conhecimento, construção de identidades individuais, sociais e globais, bem como um exercício de cidadania. Ao longo dos séculos, a capacidade de ler e interpretar textos tem sido não apenas um indicador de literacia, mas um requisito fundamental para a participação ativa na sociedade, para o acesso a oportunidades e para a formação de indivíduos críticos e reflexivos. Nesse sentido, Daniel Cassany (2009) enfatiza que interpretar é um processo social e ativo, indispensável numa sociedade marcada pelo excesso e pela diversidade de discursos.

No âmbito das sociedades modernas, a leitura consolida-se como uma competência nuclear para o sucesso individual e coletivo. Um cidadão funcional, capaz de navegar as complexidades do mundo atual, necessita de dominar não apenas a leitura superficial, essencial para tarefas quotidianas, como saber qual o autocarro tomar ou que ingredientes tem determinada conserva, como também a leitura crítica, que permita analisar, questionar e sintetizar informações – sendo esta especialmente relevante no contexto atual de sobrecarga informativa dos diversos meios digitais.

Neste capítulo, propomo-nos explorar como se articula a capacidade leitora com as exigências do século XXI e de que forma a mesma deverá ser ensinada às crianças. Partindo de uma análise teórica que integra contributos da pedagogia, da psicologia e da sociologia da educação, atualmente, é sabido que a leitura potencia o desenvolvimento de

competências transversais, desde o pensamento lógico até à empatia cultural. Assim se compreende a importância e a necessidade de estudar o modo como se ensina a ler e que fatores condicionam uma verdadeira compreensão da leitura.

É indubitável a importância da leitura como direito e dever cívico, o que explica a sua centralidade nos sistemas educativos contemporâneos e a transversalidade que adquire a disciplina de Português no panorama pedagógico.

Num mundo onde a informação é, simultaneamente, omnipresente e efémera, a formação de leitores competentes e autónomos revela-se não apenas uma prioridade pedagógica – competência fundamental para o sucesso escolar –, mas um imperativo ético para a sustentabilidade das democracias modernas. A propósito da aprendizagem da leitura, Inês Sim-Sim (2007) afirma que

aprender a ler não é um processo “natural”, na medida em que um sistema de escrita alfabética não é aprendido pela simples exposição ao material escrito. Aprender a decifrar significa percorrer um caminho de apropriação de estratégias que requerem um ensino explícito, consistente e sistematizado por parte de quem ensina (p. 15).

Consabidamente, como refere Inês Sim-Sim, desde tenra idade, a criança aprende a comunicar, com suas particularidades e desafios, ao longo do seu desenvolvimento, habilidade esta que vai amadurecendo e crescendo, tal como ela. Ainda que sirva de base para a aprendizagem da escrita, no início da escolarização, é óbvio que quanto menor for o conteúdo lexical da criança, mais trabalhosa será a aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, menor será a compreensão da leitura (Duarte, 2011).

Neste caminho da escolarização e da compreensão na leitura, são de salientar ainda fatores socioeconómicos – como a escolarização da família – e o seu conhecimento prévio pessoal (por exemplo, o maior ou menor acesso a acontecimentos culturais cujo vocabulário consista num registo mais formal ou cuidado e, por isso, desconhecido do falante). Claro que, a estes fatores, se juntará – ao longo do 1.º ciclo – o número e tipo de leituras que o falante realiza e que serão determinantes, quer para o seu conhecimento explícito da língua, quer para a compreensão da leitura e que terão ainda efeitos muito positivos na produção escrita, numa relação simbiótica e interdependente, pois, como afirma Sim-Sim (2007, p. 6), “a eficácia da aprendizagem da leitura depende do ensino

eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos e do contacto frequente com boa literatura”.

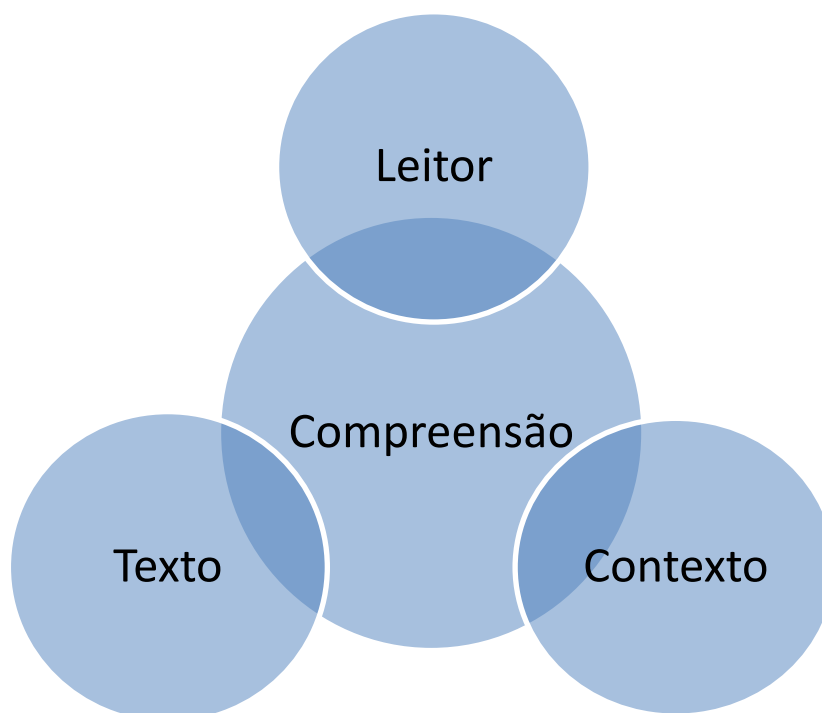
A este propósito, Emília Amor (1993) refere que a leitura resulta da comunhão de três fatores: do material a ser lido (“da sua dimensão e grau de complexidade [...] do universo semântico e cultural a que se reporta”, p. 83), do leitor (mais concretamente dos processos cognitivos aí inerentes) e da “situação concreta de leitura” (p. 83), ou seja, das circunstâncias (temporais, espaciais, entre outras) em que a leitura se pratica.

Assim, longe de se restringir à mera decodificação de signos gráficos, a leitura implica uma interação ativa entre o leitor, o texto e o contexto, mobilizando conhecimentos prévios ao nível linguístico, discursivo e cultural (Amor, 2006; Giasson, 1993; Sim-Sim, 2007; Viana, 2009), que começam na compreensão e na produção oral - “usos primários da língua” (Sim-Sim, 2007, p. 9) - e na infância, sendo a linguagem escrita “um acessório cujo motor essencial é a linguagem oral que adquirimos enquanto crianças” (Pinker, 1994, citado por Sim-Sim, 2007, p. 9).

Como referido acima, defende-se, comumente, que a compreensão efetiva da leitura é o resultado de três tipos de fatores, segundo Ribeiro *et al.* (2010) e Giasson (1993):

Figura 1

Modelo tripartido que explica a compreensão como produto de três variáveis interdependentes (Elaboração Própria).



Por um lado, a compreensão leitora depende de fatores derivados do texto, dado que a exposição a diferentes tipos de texto (narrativos, poéticos, informativos, instrucionais, entre outros) diferencia os níveis de compreensão leitora. Neste ponto, referimo-nos aos distintos acervos de vocabulário em diferentes obras, à linguagem metafórica típica de alguns textos, como o poético, mas também a elementos tipográficos como a legibilidade ou a existência (ou não) de títulos, sublinhados, tabelas e gráficos que, para muitas crianças, podem constituir importantes ajudas no processo de compreensão leitora.

Por outro lado, há fatores derivados do contexto que influenciam a compreensão da leitura. Seguindo a ideia preconizada por Giasson (1993), que defende haver três tipos de contexto (psicológico, social e físico), Ribeiro *et al.* (2010) explicam que as “condições psicológicas, sociais e físicas do leitor afetam a compreensão do que é lido” (p. 5), incluindo-se aqui o interesse pela leitura e seu(s) objetivo(s), as condições espaciais e a hora do dia ou predisposição mental para a leitura. Ora, ainda que não possa controlar todas estas variáveis, o professor (como veremos mais adiante) poderá otimizar a

experiência de leitura, seja através da disposição espacial das mesas e restantes objetos na sala de aula, seja orientando o objetivo da leitura da criança.

Por fim, ainda que sem qualquer hierarquia, a compreensão leitora é condicionada por fatores derivados do leitor: neste campo, os autores Ribeiro *et. al* (2010) não se referem especificamente a fatores hereditários ou genéticos, mas antes a “variáveis como as estruturas cognitivas e afetivas do sujeito e os processos de leitura que este ativa” (p. 8), numa interação entre expectativas, interesses e saberes prévios do mundo que rodeiam o leitor e que, por constituírem uma visão muito pessoal e única do mundo, geram, por vezes, inadequações na compreensão da leitura, em muito determinadas pelo maior ou menor conhecimento linguístico. Assim se entenderá o papel fulcral que a família e o professor têm enquanto mediadores de leitura, a fim de gerirem frustrações, especialmente em tenra idade, promoverem uma melhor compreensão leitora e, conseqüentemente, um aumento da “cumplicidade com os textos” (p.10).

Na verdade, nesta tríade reside o sucesso da compreensão leitora, pois ler é compreender, ideia já defendida por Giasson (1993) e reiterada por Teresa Colomer e Anna Camps (2002). Também Viana (2009) afirmou que para “ensinar um leitor a construir o significado de um texto, é imperativo conhecer os processos (cognitivos, linguísticos, motivacionais, textuais, entre muitos outros) envolvidos na leitura” (p.7). A leitura é, portanto, um processo complexo que se estrutura em fases distintas, cada uma delas fundamental para o desenvolvimento da competência leitora. Ora, a compreensão da leitura resulta da interação entre múltiplos processos, que se desdobram desde o reconhecimento básico das palavras até à construção de significados mais profundos e à integração do texto com o conhecimento prévio do leitor. Como afirmam Teresa Colomer e Anna Camps (2002): a “leitura não termina quando se decifram as palavras: só começa verdadeiramente quando se inicia a construção do significado” (p.17).

Segundo Emília Amor (2011), a compreensão envolve processos ascendentes (*bottom-up*) — ligados ao reconhecimento linguístico e lexical — e processos descendentes (*top-down*) — ligados à antecipação e à inferência a partir dos conhecimentos prévios. Deste equilíbrio entre os dois tipos de processamento resulta a leitura eficaz e significativa: “A compreensão eficaz depende da capacidade do leitor para alternar entre o tratamento ascendente da informação textual e a ativação descendente do seu conhecimento prévio.” (p. 39).

De facto, a primeira fase da leitura é a decifração, também intitulada de reconhecimento de palavras. Nesta etapa, o leitor aprende a estabelecer a correspondência entre grafemas e fonemas, bem como a identificar letras, sílabas e palavras. Este domínio do código escrito é essencial, pois permite a leitura fluente e automática, libertando recursos cognitivos para as etapas seguintes da compreensão.

Após a decifração, o leitor avança para a construção de significado, promovendo, dessa forma, uma verdadeira compreensão do que lê: pois ler “não é apenas decodificar palavras, mas construir significados a partir do texto” (Solé, 1998, p. 18). Deste modo, após o reconhecimento das palavras escritas, o leitor relaciona-as e constrói uma rede de significados sob a forma de representação mental, pois, tal como nos diz Giasson (1993), “a compreensão não é a simples transposição do texto para a mente do leitor, mas uma construção do sentido que ele próprio faz” (p. 35). Com efeito, esta etapa engloba diversos níveis: os microprocessos, processo de integração e os macroprocessos.

Os microprocessos relacionam-se com a compreensão de unidades sintáticas e semânticas básicas, como frases e grupos de palavras. O leitor precisa de ser capaz de agrupar palavras em unidades de sentido e reconhecer relações sintáticas, o que é fundamental para a compreensão de frases isoladas. De realçar que esta competência está diretamente relacionada com a facilidade e automatização na decifração das palavras.

Relativamente aos processo de integração, estes envolvem a ligação entre frases e proposições, utilizando elementos anafóricos de coesão (como pronomes, que asseguram a continuidade referencial) e os conectores, realizando, dessa forma, inferências, que são, segundo Fayol (2000) citado por Viana (2009, p. 32), “interpretações que não são acessíveis literalmente, são o estabelecimento de relações que não estão explícitas” (p. 32). Neste momento, o leitor já integra informações explícitas e implícitas, estabelecendo relações de causa e efeito, de condição, de oposição, entre outras, que garantem a coerência textual, para tal contribuindo os elementos intratextuais e extratextuais (como os seus conhecimentos prévios sobre a temática abordada).

Quanto aos macroprocessos, estes dizem respeito à identificação do tema central, das ideias principais e da estrutura do texto. Nesta fase, o leitor é capaz de sintetizar informações, resumir o texto e reconhecer a intenção do autor, distinguindo entre factos e opiniões ou entre ficção e não ficção.

2.1.1. PRÉ-LEITURA, LEITURA E PÓS-LEITURA

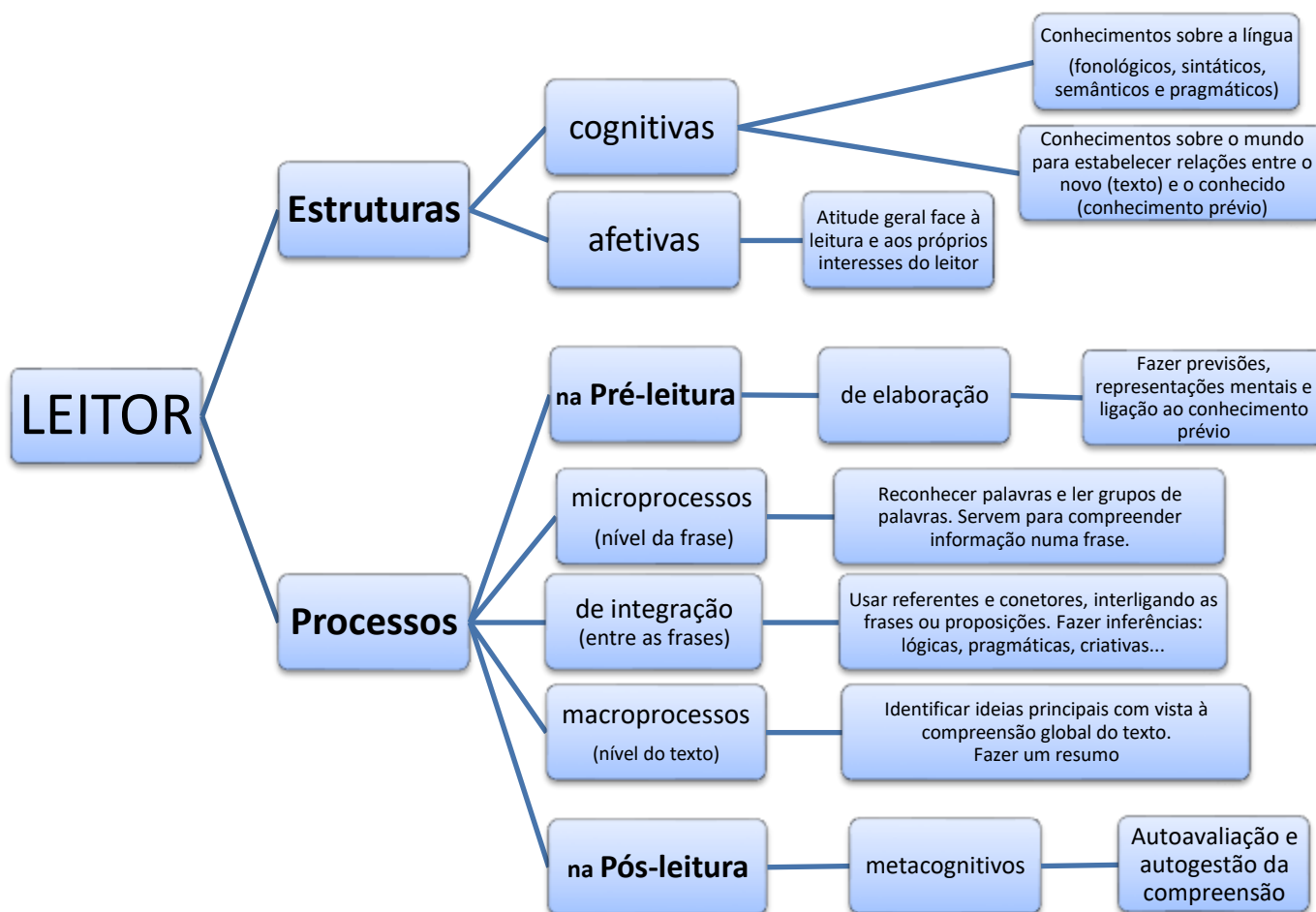
O ensino da leitura deve centrar-se na construção do sentido e na utilização de estratégias adequadas para lidar com os diferentes tipos de texto.

Solé, 1998, p. 58

No seguimento dos fatores descritos no capítulo anterior e que condicionam as fases da leitura (decifração e construção de significado), Giasson (1993), baseando-se em Irwin (1986), apresenta as estruturas e processos (habilidades necessárias para abordar o texto) a que o leitor recorre numa atividade de leitura e que se encontram esquematizadas abaixo:

Figura 2

Processos e Estruturas de leitura e seus componentes, segundo Giasson (1993) (Elaboração Própria).



A fim de promover uma compreensão efetiva, Ribeiro *et al.* (2010), com base em Giasson (2005; 1993), Irwin (1986) e Sim-Sim, Duarte e Micaelo (2007), bem como Amor (2006), propõem uma abordagem faseada do processo leitor, estruturada em três momentos essenciais: a pré-leitura, a leitura propriamente dita e a pós-leitura. Esta divisão metodológica visa otimizar o ensino da leitura compreensiva, assegurando que o aluno participa ativamente em todas as etapas do processo, desde a antecipação de significados até à sua consolidação e aprofundamento, tornando-o um leitor ativo, estratégico e reflexivo, capaz de mobilizar os diferentes níveis de compreensão e de transferir essas competências para a aprendizagem em geral.

Assim, urge explicar um pouco melhor em que consistem estas fases e demonstrar formas práticas de as implementar.

a) A Pré-leitura

A fase da pré-leitura constitui um momento essencial de preparação cognitiva, no qual se procura ativar os conhecimentos prévios do leitor e formular hipóteses interpretativas sobre o texto a ser lido, antecipando sentidos. Este momento favorece a construção de expectativas, assim como a seleção de informação pertinente para a compreensão do texto a ser lido, promovendo uma leitura orientada e significativa. Esta perspectiva é convergente com a de Giasson (1993), que considera que o leitor proficiente é aquele que antecipa, questiona e formula hipóteses antes mesmo de iniciar a leitura, mobilizando os seus esquemas de conhecimento para dar sentido ao texto e revelar, assim, uma leitura compreensiva, nomeadamente através da exploração de títulos, imagens, paratextos e outras pistas contextuais. Estes elementos funcionam como gatilhos cognitivos, permitindo ao leitor ativar inferências iniciais e delinear objetivos de leitura.

Nesta etapa, destinada a “facultar uma visão imediata e abrangente da obra” (Amor, 2006, p. 100), podem desenvolver-se oportunidades de diálogo entre professor e alunos, centrado em aspetos como os conhecimentos prévios sobre o tema (Sim-Sim, 2007), a antecipação de “conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro, etc.” (Sim-Sim, 2007, p. 15) ou a verificação da estrutura textual, motivando-se o estudante para a leitura.

Aliás, uma das dificuldades na compreensão da leitura poderá prender-se com os diminutos conhecimentos prévios que o aluno poderá ter de determinado tema e respetivo vocabulário específico¹. Daí ser fulcral que o professor vá avaliando esses mesmos conhecimentos, a fim de orientar a conversa prévia à leitura e, dessa forma, também melhorar a fluência leitora e ampliar o léxico do discente, o que terá efeitos imediatos – na leitura que se seguirá – como no seu próprio desenvolvimento metalinguístico.

Ainda a este propósito da fluência leitora, Sim-Sim (2007) adianta que a

rapidez de leitura envolve o reconhecimento instantâneo de palavras, libertando a atenção e a memória para a recuperação do significado da frase (e do texto) e permitindo o treino da leitura expressiva. Um leitor fluente reconhece as palavras automaticamente e sem esforço, agrupa-as, acedendo rapidamente ao significado de frases e de expressões do texto (p. 9).

Resumidamente, elencamos algumas estratégias possíveis para o desenvolvimento da compreensão na leitura, nesta fase (Ribeiro *et al.*, 2010, p. 16):

- Explorar o título do texto, usando-o como pista para os alunos efetuarem previsões sobre o mesmo.
 - Explorar as ilustrações e utilizá-las de modo a levar os alunos a efetuarem previsões sobre o texto.
 - Ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema abordado no texto.
 - Explicar palavras ou aspetos-chave do texto.
 - Relacionar o tema do texto com conhecimentos que os alunos já possuem.
 - Dialogar com os alunos sobre os autores dos textos, lembrando, por exemplo, outros textos já lidos do mesmo autor e/ou outros com temas semelhantes.
- De seguida, passaremos a explanar o momento da leitura propriamente dita.

¹ Sobre a aquisição de vocabulário, é de realçar Giasson (1993), que refere as três intervenções pedagógicas relativas à aquisição de vocabulário: as leituras pessoais que promovem uma aprendizagem indireta de vocabulário (potenciada pela intervenção pedagógica, se possível, na motivação para a leitura); o ensino de estratégias, em aula, que permita aos alunos inferirem o significado de alguma palavra através do seu contexto e, por último o ensino direto do significado de palavras desconhecidas por parte do professor.

b) A Leitura

Esta fase, que deve estar “de acordo com a natureza da obra em questão e com os objetivos que presidem à sua seleção” (Amor, 2006, p. 101), requer uma primeira leitura efetuada pelo docente, pois funcionará como um modelo para os alunos.

Durante a leitura propriamente dita, o foco incide na interação efetiva com o texto. Esta fase requer que o leitor mobilize diversas estratégias cognitivas e metacognitivas que lhe permitam construir, monitorizar e, se necessário, reparar a compreensão textual. Os já mencionados autores Ribeiro *et al.* (2010) defendem que os professores devem orientar os alunos no uso de estratégias como a identificação de ideias principais, a formulação de inferências, o estabelecimento de relações lógicas entre partes do texto e a verificação contínua da compreensão.

Jocelyne Giasson (1993) reforçou a pertinência destas estratégias ao afirmar que o leitor competente não se limita a ler passivamente, mas regula a sua própria compreensão, reformulando hipóteses, clarificando ambiguidades e ajustando a velocidade de leitura às exigências do texto. Este trabalho poderá ser dinamizado pelo professor a meio da leitura do texto, com interrupções, nas quais o aluno é convidado a questionar o texto lido. No entanto, é de realçar que tal estratégia poderá ser contraproducente, dado dificultar, não raras vezes, a apreensão global do texto e interferir na apreciação crítica do mesmo – assim, é importante que o professor use esta estratégia com parcimónia e atendendo ao tema e/ou tipologia textual em pauta.

Eis outras estratégias específicas para este momento de aprendizagem, segundo Ribeiro *et al.* (2010, p. 17):

- «Orientar os alunos para destacarem palavras/expressões eventualmente difíceis de compreender ou passagens do texto que não compreendem.
- Incentivar os alunos a efetuarem previsões sobre a continuação do tema/narrativa, após a conclusão de um trecho pré-definido e confrontarem-nas à medida que forem lendo o texto.
- Interromper a leitura em momentos estratégicos e convidar os alunos a reagirem ao que leram.
- Estimular os alunos a recorrerem ao contexto para descobrirem o significado de palavras e expressões não conhecidas.

- Encorajar o confronto entre texto e ilustração à medida que os alunos leem o texto».

c) A Pós-leitura

Este último momento, a etapa da pós-leitura, visa a consolidação e aprofundamento da compreensão obtida, através de atividades que promovam a reorganização dos conteúdos lidos, a reflexão crítica e a sua aplicação a novos contextos. Para Inês Sim-Sim (2007), este momento permite ao leitor verificar a validade das suas hipóteses iniciais, estabelecer conexões com outros textos ou experiências e reestruturar o conhecimento adquirido.

Segundo Giasson (1993), as atividades de pós-leitura devem estimular o leitor para que este reflita sobre o que leu, explique o seu raciocínio, argumente e generalize o conhecimento. Esta fase pode incluir a elaboração de resumos, debates, a produção de textos e dramatizações, entre outras estratégias que envolvam o leitor de forma ativa e crítica.

No fundo, o trabalho de pós-leitura representa uma oportunidade de reinterpretar e de metacognição, permitindo ao aluno tomar consciência dos seus próprios processos de aprendizagem e revelar, verdadeiramente, a compreensão do que foi lido.

Concluindo, e de forma mais detalhada, seguem algumas sugestões de estratégias para esta fase da aula, partindo de Ribeiro *et al.* (2010):

- Promover a discussão sobre a coincidência entre as previsões efetuadas e o texto lido.
- Explorar e fazer atribuir significados a palavras e expressões sinalizadas previamente.
- Propor aos alunos a definição dos conceitos, a apresentação de sinónimos ou antónimos para palavras/expressões sinalizadas.
- Discutir com os alunos trechos do texto que suscitaram maiores dificuldades de compreensão.

- Propor aos alunos a elaboração de esquemas que incluam as ideias-chave do texto.
- Formular perguntas ou promover outro tipo de tarefas, cuja realização exija a releitura do texto.
- Propor perguntas/tarefas de compreensão que impliquem:
 - Identificar detalhes que integram, de forma explícita, o texto.
 - Identificar ideias principais que aparecem, de modo explícito, no texto.
 - Identificar a ordem/sequência de ações que aparecem de modo explícito no texto.
 - Identificar relações de causa e efeito que aparecem de modo explícito no texto.
 - Identificar características de personagens que aparecem de modo explícito no texto.
 - Identificar detalhes que não aparecem de modo explícito no texto e que, por consequência, devem ser inferidos.
 - Identificar ideias que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas.
 - Definir relações de causalidade que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas.
 - Definir características de personagens que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas.
 - Construir quadros - sínteses da informação fornecida.
 - Elaborar esquemas que incluam as ideias/tópicos-chave do texto.
 - Completar esquemas.
- Resumir o texto.
- Atribuir um título ao texto.
- Formular juízos de valor sobre o conteúdo lido.
- Apreciar o texto, tendo em conta o impacto que o mesmo teve no leitor.
- Continuar a história.

Quando analisada em conjunto com os contributos de Giasson (1993), a proposta destes autores revela uma forte consonância com as atuais perspetivas construtivistas e interativas da leitura, que entendem o leitor como um sujeito ativo, estratégico e reflexivo. A operacionalização pedagógica destas fases implica, por parte do docente, uma

planificação rigorosa das atividades, uma seleção criteriosa dos textos e uma avaliação contínua das competências desenvolvidas, de modo a garantir a eficácia do ensino da leitura em contexto escolar, sem nunca esquecer que “o desenvolvimento da compreensão leitora pressupõe um ensino metódico, sistemático, reflexivo, desafiante, explícito e alargado no tempo” (Ribeiro *et al.*, 2010, p. 19).

Por fim, ainda no que concerne à metacognição, realçamos novamente a importância de realizar a monitorização ativa da compreensão. O ensino da autorregulação e da consciência estratégica deve fazer parte do currículo desde os primeiros anos de escolaridade, pois o leitor deve ser ensinado, desde cedo, a utilizar estratégias para verificar se está a entender o texto. Isso inclui reler passagens, fazer perguntas, resumir mentalmente o que foi lido e ajustar as estratégias de leitura conforme necessário. A avaliação contínua deste processo permite ao leitor identificar dificuldades e procurar soluções, promovendo uma leitura autónoma e crítica, fazendo jus à premissa amplamente defendida de que ler é compreender, pois, como defende Isabel Solé, a “leitura é um processo ativo no qual o leitor constrói uma representação mental do conteúdo do texto, relacionando-o com os seus conhecimentos prévios e ajustando a sua leitura aos objetivos que persegue” (Solé, 1998, p. 19).

Também Viana (2009) afirma que o ensino da leitura deve contemplar todas estas fases para que se promova o desenvolvimento equilibrado das competências de decifração e compreensão. A avaliação do desempenho leitor deve ser abrangente, permitindo identificar pontos fortes e fragilidades em cada uma das fases, para que a intervenção pedagógica seja ajustada às necessidades dos alunos. Daí que estes momentos sejam interdependentes e essenciais para que o leitor atinja uma compreensão plena e autónoma dos textos.

2.1.2. NÍVEIS DE COMPREENSÃO LEITORA

“A compreensão é o objetivo da leitura e deve ser ensinada de maneira explícita e sistemática”

(Solé, 2002, p. 15)

Como já referimos, compreender o que lemos é extrair sentido do texto, através da elaboração de uma representação mental da informação contida no texto, aliada ao conhecimento prévio do leitor, elaboração essa que envolve vários mecanismos, níveis e estratégias.

Neste campo, destaca-se a contribuição de autores como Smith e Barrett (1974) (destacados nos trabalhos de Giasson) – bem como Jocelyne Giasson (1993), Inês Sim-Sim (2007) e Viana *et al.* (2010), todos estes fundamentais para um verdadeiro e integrativo entendimento deste tema, que, aliás, foi evoluindo ao longo das décadas. Smith e Barrett, citados por Giasson (1993, p. 288), referiam quatro categorias de perguntas para o ensino da compreensão da leitura, são elas: reconhecimento literal ou reconstituição; inferência; avaliação e apreciação.

Entretanto, Català *et al.* (2001) propuseram uma taxonomia semelhante, distinguindo-se “apenas pela designação e pela explicitação das componentes cognitivas envolvidas na compreensão leitora” (Ribeiro *et al.*, 2010, p.14).

Resumindo as ideias preconizadas em Ribeiro *et al.* (2010), Giasson (1993) e Viana *et al.* (2010), eis os componentes da compreensão na leitura e algumas estratégias ou processos a ser levados a cabo com a finalidade de os desenvolver:

a) Compreensão literal

Esta requer, de forma simples e direta, a identificação da informação que se encontra de forma explícita no texto, sejam as ideias principais, comparações explícitas ou relações de causa-efeito. Para Emília Amor (2011), a compreensão literal “constitui o ponto de partida de toda a leitura, pois implica o domínio do código e a identificação das ideias expressas pelo autor” (p. 52).

b) Compreensão inferencial

Esta solicita a realização de raciocínios dedutivos ou indutivos a partir de informação disponível no texto, podendo, em muitos casos, exigir a ativação de conhecimentos prévios (extratextuais), como a dedução de uma sequência ou de traços de caráter de uma personagem, ou até mesmo a predição de algum resultado ou consequência (continuidade da narrativa). Para Giasson (1993), as inferências ultrapassam os limites definidos pelo texto e aquilo que está nele inscrito, pelo que se pode considerar de extrema importância dado evocarem informações não literais ligadas ao texto (inferências lógicas), ou ligadas ao conhecimento do leitor (inferências pragmáticas).

c) Compreensão reorganizativa

Esta mobiliza, à semelhança da compreensão inferencial, raciocínios dedutivos e/ou indutivos, bem como a ativação de conhecimentos prévios. A principal diferença é o facto de envolver a síntese ou esquematização da informação, de forma a consolidar as ideias contidas no texto lido. De modo mais concreto, está presente em tarefas como elaborar esquemas, tabelas ou resumos.

d) Compreensão crítica

A compreensão crítica pressupõe que o leitor se posicione em relação ao texto, através da emissão de juízos valorativos e, por isso, subjetivos. A partir dela, poderemos fomentar a verbalização de opiniões sobre o texto lido, de partes da narrativa, de modos de atuação de personagens ou até mesmo um juízo de valor sobre a linguagem do autor, por exemplo.

De salientar que estes níveis formam um *continuum* de complexidade, sendo interdependentes e cumulativos, dado que o domínio dos níveis iniciais é condição necessária para atingir uma leitura crítica e autónoma.

Ainda no que concerne aos diversos níveis de compreensão leitora existentes, Viana *et al.* (2010) alertam para a necessidade de o professor englobar os diversos níveis de compreensão na análise de um texto. Por vezes, é erradamente assumida a existência preferencial de questões relativas à compreensão literal, dada a impreparação dos alunos mais novos, ainda numa fase inicial da sua escolaridade, para darem resposta a níveis de

compreensão que exigem raciocínios mais complexos. No entanto, os autores alertam para o perigo da hipervalorização deste tipo de tarefas, pois poderá fornecer aos alunos uma falsa ideia de autoeficácia e sucesso.

Se, por um lado, as dificuldades na interpretação do que se lê podem dever-se a múltiplas variáveis ligadas não apenas ao texto, mas também ao leitor (como já referimos no capítulo anterior). Por outro, é imperioso desafiar os alunos, tirando-os da sua zona de conforto (incluindo-se aqui o tipo de texto lido, o vocabulário mais exigente do texto, o autor, etc.), para os levar a refletir sobre conceitos e conhecimentos que ainda não dominam, tendo como retaguarda o facilitador da aprendizagem: o professor. No fundo, ensinar a compreender é, também, ensinar a pensar.

Logo, é importante que o professor aborde os diferentes níveis de compreensão leitora nos textos que lê e analisa em sala de aula, incluindo tarefas variadas e recursos estimuladores para os alunos que os levem a uma verdadeira reflexão e consequente aprendizagem, ainda que tais tarefas possam variar em número e nível (de compreensão leitora), consoante o texto a trabalhar, o qual deverá ser desafiante e adequado.

A título meramente exemplificativo, eis algumas estratégias diversificadas a usar pelo docente no desenvolvimento dos diferentes níveis de compreensão leitora:

- respostas curtas (ou abertas),
- citações diretas/ transcrições de expressões ou frases,
- questões de escolha múltipla,
- questões de verdadeiro ou falso,
- exercícios de ordenação,
- exercícios de “caça ao intruso”,
- exercícios de correspondência,
- construção de esquemas ou diagramas,
- elaboração de continuação do texto ou mudança do final, entre outras.

Em suma, como asseveram Ribeiro *et al.* (2010), “o desenvolvimento da compreensão leitora pressupõe um ensino metódico, sistemático, reflexivo, desafiante, explícito e alargado no tempo.” (p. 19). Também Amor (2011) salienta que “a capacidade de compreender não se adquire apenas pela exposição à leitura, mas através de um ensino intencional e sistemático” (p. 73).

2.1.3. O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA COMPREENSÃO

El educador es un guía. Su dirección es dar indirectamente creando oportunidades, brindando el tiempo y el espacio necesarios, y brindando materiales y conocimiento.

(Meneses & Monge, 2001, p.113)

“Não se compreende por acaso; aprende-se a compreender com a ajuda de quem ensina” (Colomer & Camps, 2002, p. 59). Hodiernamente, é sabido o imprescindível papel dos professores no sentido de modelar estratégias, modelar o pensamento e proporcionar “andaimes” que apoiem os alunos até estes alcançarem o nível de proficiência em compreensão da leitura. Este é um processo que se inicia na educação pré-escolar e se prolonga por toda a escolaridade.

Como vimos nos subcapítulos anteriores, ensinar a compreender não depende apenas da clareza e adequação do texto lido, nem dos conhecimentos prévios do leitor, mas também da utilização consciente de estratégias para lidar com as dificuldades de leitura e monitorizar o processo de leitura de modo a tornar o leitor autónomo, mas também capaz de avaliar e definir ações que ajustem o seu processo de leitura e o habilitem para compreender o que lê, relacionando a leitura feita com o seu conhecimento prévio, questionando a própria compreensão, relembando conhecimentos, generalizando aprendizagens e transferindo-as para outros contextos. Em suma: “o aluno deve ser ativo: nenhuma aprendizagem se faz bem sem a participação do discípulo” (Giasson, 1993, p. 48).

Tendo em conta a multiplicidade de estratégias disponíveis, bem como a complexidade da sala de aula, concretamente ao nível da quantidade e características de cada pequeno leitor, é fulcral que o professor varie as estratégias usadas a fim de conseguir ajudar cada um dos seus alunos. No entanto, cremos que não será necessário ter demasiadas de modo a que nenhuma se consolide, mas, sim, saber escolher as mais adequadas para cada situação de leitura, utilizando, dessa forma, procedimentos flexíveis que ajudarão o leitor a regular a própria compreensão. Por exemplo, o docente deverá planificar previamente a sua aula, partindo do objetivo de ensino e das características dos alunos, contudo essa planificação nunca poderá ser executada de modo rígido. Deve, sim,

adaptar às circunstâncias, aos alunos e ao contexto, notando-se, dessa forma, uma “preocupação de colocar sempre o aluno numa situação de leitura significativa e integral” (Giasson, 1993, p. 50), sem nunca esquecer o objetivo de fomentar a sua autonomia.

No capítulo anterior foram já elencadas diversas estratégias para o ensino da compreensão da leitura, antes, durante e após a mesma, bem como enumerados diferentes tipos de exercícios a serem praticados de modo a desenvolver um leitor ativo e autónomo, capaz de construir significados por si mesmo. De facto, “ensinar a ler não é apenas proporcionar ocasiões para a leitura, mas sim ensinar a utilizar estratégias para compreender, interpretar e aprender a partir dos textos” (Solé, 1998, p. 22). Em síntese, segundo Sim-Sim (2007), no ensino da compreensão da leitura devem ser implementadas intervenções pedagógicas com estratégias específicas para a aprendizagem da leitura, bem como “a promoção para o desenvolvimento linguístico dos alunos, a estimulação do seu comportamento como leitores e a ampliação do conhecimento experiencial que possuem sobre a vida e sobre o Mundo” (p. 11).

Assim sendo, o professor que ensina a compreender um texto é aquele que ajuda o aluno a construir o seu próprio conhecimento, não aquele que apenas utiliza um processo de transmissão mecânica. A compreensão é um processo de construção conjunta, em que professor e aluno compartilham significados e formas de interpretar os textos, transferindo, progressivamente, a responsabilidade ao discente, numa perspetiva construtivista do ensino, adequando o texto e a sua forma de ensinar ao meio, aos conhecimentos prévios dos alunos, ao texto em si, à forma como leva o aluno a pensar e a criar significado do que lê. Assim, o professor será um guia, como afirmaram Meneses e Monge (2001).

Tal relação é também evidenciada por Camps (2004) quando a autora afirma que “la matéria que se ensena está mediatizada por la intervención del profesor, por las necesidades sociales y culturales del alumno y por su capacidade de aprendizaje” (p. 8).

Colomer (2005) defende que o professor deve fornecer textos que desafiem gradualmente as competências leitoras dos discentes, equilibrando a complexidade linguística, a riqueza temática e a relevância sociocultural. A seleção deve considerar não apenas o nível de proficiência dos alunos, mas também a diversidade de géneros textuais (narrativos, expositivos, argumentativos), de modo a ampliar o repertório interpretativo dos alunos.

Também Giasson (1993) enfatiza a necessidade de o professor explicitar as estratégias de compreensão (por ex., previsão, inferência, síntese) através de uma didática demonstrativa. Isto implica a realização de modelagens em voz alta, nas quais o docente verbaliza o seu raciocínio ao interagir com o texto, tornando visíveis os processos mentais subjacentes à leitura proficiente que será, numa primeira fase, mimetizada pelo aluno e, posteriormente, explicitada de forma autónoma pela criança, quando os processos de compreensão leitora estiverem realmente adquiridos.

Por fim, não podemos olvidar que leitura e escrita são duas faces do mesmo processo. Colomer e Camps (2002) argumentam que ler e escrever são processos complementares, baseados nas mesmas operações cognitivas de planificação, textualização e revisão: “Quem lê aprende a escrever melhor, e quem escreve aprende a ler de outra maneira: ambos os processos exigem compreender a estrutura e o funcionamento do texto” (p. 83).

Desta forma, o ensino da leitura deve articular-se com práticas de escrita e reflexão linguística, consolidando uma competência comunicativa global.

Concluindo, e embora não seja central nas referências consultadas e apresentadas nos capítulos anteriores, a nosso ver, a contemporaneidade exige que o professor incorpore ferramentas digitais na análise textual e no progresso da compreensão leitora, a fim de interligar a literacia escolar com as práticas sociais de leitura, como veremos no capítulo 3.

2.2. A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM PARA A COMPREENSÃO LEITORA

A tecnologia altera principalmente o modo de aprender e de pensar, o que aprendemos e onde aprendemos, aumenta competências para aprender e exige novas competências para ensinar a aprender.

(Quadros-Flores *et al.*, 2009, p. 724)

O contexto educativo contemporâneo tem sido marcado por profundas transformações impulsionadas pela presença constante da tecnologia e pela emergência de novas formas de aprender, comunicar e interagir com a informação. As crianças e jovens do século XXI têm crescido num ambiente digital, caracterizado pela multiplicidade de estímulos, pela rapidez do acesso ao conhecimento e por práticas comunicativas multimodais. Ora, este cenário coloca à escola o desafio de reinventar estratégias pedagógicas que consigam não só captar a atenção dos alunos, mas também promover aprendizagens significativas e duradouras, como transparecem os princípios e a visão do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) nas diversas Áreas de Competência (Oliveira-Martins *et al.*, 2017). Nesse sentido, a gamificação surge como uma metodologia inovadora e eficaz para o desenvolvimento de competências cognitivas e linguísticas aí plasmadas e que refletem a urgência de adaptar o ensino à contemporaneidade.

Aplicada ao ensino da compreensão na leitura, esta metodologia permite converter tarefas tradicionais em missões ou desafios, nos quais a interpretação de textos, a resolução de enigmas linguísticos e a análise de informações se tornam passos de um percurso com objetivos claros e recompensas simbólicas. O aluno passa de recetor passivo a protagonista da sua aprendizagem, sentindo-se motivado a participar e a superar-se continuamente, numa perspetiva verdadeiramente construtivista da aprendizagem.

A integração de recursos didáticos digitais neste processo amplifica o impacto da gamificação. As diversas plataformas interativas existentes, bem como os ambientes virtuais e aplicações educativas que abundam na *Internet*, permitem criar cenários

dinâmicos que conjugam texto, imagem, som e movimento, favorecendo a multimodalidade, a intertextualidade e a interatividade da leitura. Além de tornar a aprendizagem mais estimulante, estes recursos permitem ao professor diversificar estratégias e ajustar o nível de complexidade das atividades ao ritmo e às necessidades individuais de cada aluno. A tecnologia, neste contexto, deixa de ser um mero suporte para se tornar um instrumento mediador, capaz de promover a autonomia, a autorregulação e a cooperação dos alunos. Além disso, fomenta as suas *creactical skills*, isto é, a capacidade de combinar pensamento crítico e criatividade de forma a dar resposta aos mais recentes desafios do século XXI, ou, nas palavras de Cruz (2019)²: “*the fostering of critical thinking and creativity within collaborative, social and meaning negotiation contexts*”(p. 29).

Como veremos no subcapítulo seguinte, também do ponto de vista motivacional, a gamificação atua sobre fatores intrínsecos e extrínsecos que influenciam o envolvimento dos alunos. A presença de objetivos concretos, a possibilidade de progressão e o *feedback* imediato reforçam o sentimento de competência e a perceção de controlo sobre a própria aprendizagem. Por outro lado, a dimensão lúdica introduz prazer, curiosidade e espírito de equipa, criando um ambiente emocional favorável à aprendizagem. Contudo, a relevância da gamificação não se limita à motivação, uma vez que as dinâmicas de jogo implicam processos mentais complexos, como a análise de informações, a formulação de hipóteses, a tomada de decisões e a aplicação de conhecimentos em novos contextos. Todas estas competências intimamente se encontram relacionadas com a compreensão leitora.

Uma outra vantagem da inclusão da gamificação em contexto educativo é o facto de esta abordagem potenciar ainda a aprendizagem colaborativa, dada a existência de muitos jogos ou atividades gamificadas que requerem interação entre pares, promovendo o diálogo, a partilha de interpretações e a construção conjunta do significado textual.

Considerando o exposto, a gamificação representa uma resposta inovadora aos desafios educativos contemporâneos. Ao conjugar motivação, tecnologia e leitura, favorece um modelo de ensino que respeita as características das novas gerações e valoriza o papel ativo do aluno no processo de aprendizagem, seguindo o princípio da *Adaptabilidade e ousadia*, preconizado no PASEO (Oliveira-Martins *et al.*, 2017, p. 13).

² Cruz (2019) explica que as *creactical skills* combinam criatividade (em que os professores se assumem como agentes que promovem o empoderamento dos seus alunos) e pensamento crítico (fomentando o trabalho colaborativo com o outro, num diálogo intercultural que busca o consenso) com vista à ação ao solucionamento de problemas.

Dessa forma, torna-o “capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação”, bem como de “pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (2017, p. 15).

Por último, importa referir que, no contexto do 2.º CEB, esta metodologia assume particular relevância, pois contribui não apenas para melhorar o desempenho em compreensão leitora, mas também para desenvolver competências transversais, como o pensamento crítico, a criatividade e o raciocínio lógico-matemático, além das competências digitais (Moura & Santos, 2019). No próximo subcapítulo, centrar-nos-emos nesta questão e destacaremos os impulsos-chave, ou forças psicológicas, que a gamificação impulsiona. Além disso, nos restantes subcapítulos, veremos como a utilização destas tecnologias digitais, em aula, contribui para a hiperleitura, na sua multilinearidade e multissemiótica, e abordaremos alguns recursos didáticos digitais, a fim de fundamentar a nossa escolha pelo *Escape Room* Educativo (doravante ERE).

2.2.1. A GAMIFICAÇÃO E O MODELO *OCTALYSIS*

O uso de metodologias e estratégias emergentes [...] ajudará a escola a potenciar os seus alunos, a equacionar melhor as mudanças, os desafios, as oportunidades e as implicações do futuro.
(Moura, 2019, p. 73)

A gamificação, quando aplicada de forma intencional e pedagogicamente fundamentada, transforma a sala de aula num espaço de descoberta e de construção de sentido, onde aprender e jogar se fundem num mesmo ato de compreender o mundo através da leitura.

Direcionando a atenção para o conceito de gamificação, este foi formalmente introduzido pelo programador de jogos Nick Pelling, em 2003, como forma de transferir o conhecimento que possuía sobre jogos para outros contextos, dado ter compreendido o papel e o potencial dos mecanismos dos jogos na motivação para a resolução de problemas do quotidiano. Mais tarde, Kapp (2012) define gamificação como o uso de “*game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems.*” (p. 10), numa perspetiva colaborativa. Já Deterding, Dixon, Khaled e Nacke³ (2011) referem que a gamificação consiste na utilização das mecânicas do jogo em contextos que não são os de um jogo.

Também Foncubierta e Rodriguez (2015) apresentam uma definição para o conceito de gamificação, descrevendo-o como sendo a aplicação de elementos e dos pensamentos associados ao jogo em contextos que não envolvam o jogo, nomeadamente o contexto de sala de aula. Esse uso procura enriquecer a experiência de aprendizagem e promover a mudança do comportamento dos estudantes.

No entanto, a gamificação não pode ser apenas entendida como o uso de pontos e medalhas, bem como a incorporação de outros elementos do jogo numa sala de aula. Por isso, Kapp (2012) esclarece que a gamificação não é a resposta para todos os alunos nem

³ Deterding, Dixon, Khaled e Nacke (2011) distinguem, ainda, os conceitos de *Games* (produtos de entretenimento usados para fins de lazer e recreação), *Gameful Design* (o uso de imagens, sons e interação que lembram *Games* para fins de comunicação, como *Game Over* ou *Power Up*), *Serious Games* (jogos evoluídos e utilizados diariamente na aprendizagem) e *Simuladores Virtuais* (*softwares* em 3D aliados a equipamentos imersivos de grande realismo, como os simuladores de direção de veículos).

adequada a todas as situações de aprendizagem, devendo ser utilizada de forma equilibrada e criteriosa. Além disso, o autor destaca que não se trata de uma abordagem simples de conceber.

Nesta senda, salientamos ainda o contributo de Pinto e Queirós (2022), que relembram que a “gamificação é muito mais que PBL” (*Points, Badges and Leaderboards*), num alerta para a possibilidade de a atividade gamificada não suscitar o mesmo efeito em todos os alunos e para o facto de poder não resolver o problema que terá estado no cerne da criação da atividade gamificada (p. 35). Tal constatação confirma a necessidade de o professor ir verificando, frequentemente, a pertinência do uso da gamificação, ajustando-a sempre que necessário.

Não obstante, Kapp (2012) reitera o enorme papel que a gamificação poderá ter no ensino. Na ótica do autor citado, é essencial haver um sistema de recompensa ao longo da gamificação de uma atividade, já que servirá como um grande impulsionador da motivação. Efetivamente, contribuir-se-á para um maior envolvimento emocional por parte dos alunos, que é fruto da curiosidade e da dependência de um *feedback* imediato (Oliveira & Cruz, 2017).

De facto, uma das várias vantagens da incorporação da gamificação na aprendizagem prende-se com o facto de os seus elementos serem baseados na psicologia educacional. Tal como defende Kapp (2012),

items such as assigning points to activities, presenting corrective feedback, and encouraging collaboration on projects have been the staples of many educational practitioners. The difference is that gamification provides another layer of interest and a new way weaving together those elements into an engaging space that both motivates and educates learners (p. 12).

Yu-Kai Chou (2016) apresenta uma abordagem mais científica da gamificação, permitindo que se equacione, pela primeira vez, o conceito de didática da gamificação. De acordo com o autor supracitado, a gamificação é a junção de elementos lúdicos e motivadores encontrados nos jogos, aplicando-os em atividades do mundo real. No seu entender, no seu *site*,

Gamification is the craft of deriving all the fun and engaging elements found in games and applying them to real-world or productive activities.

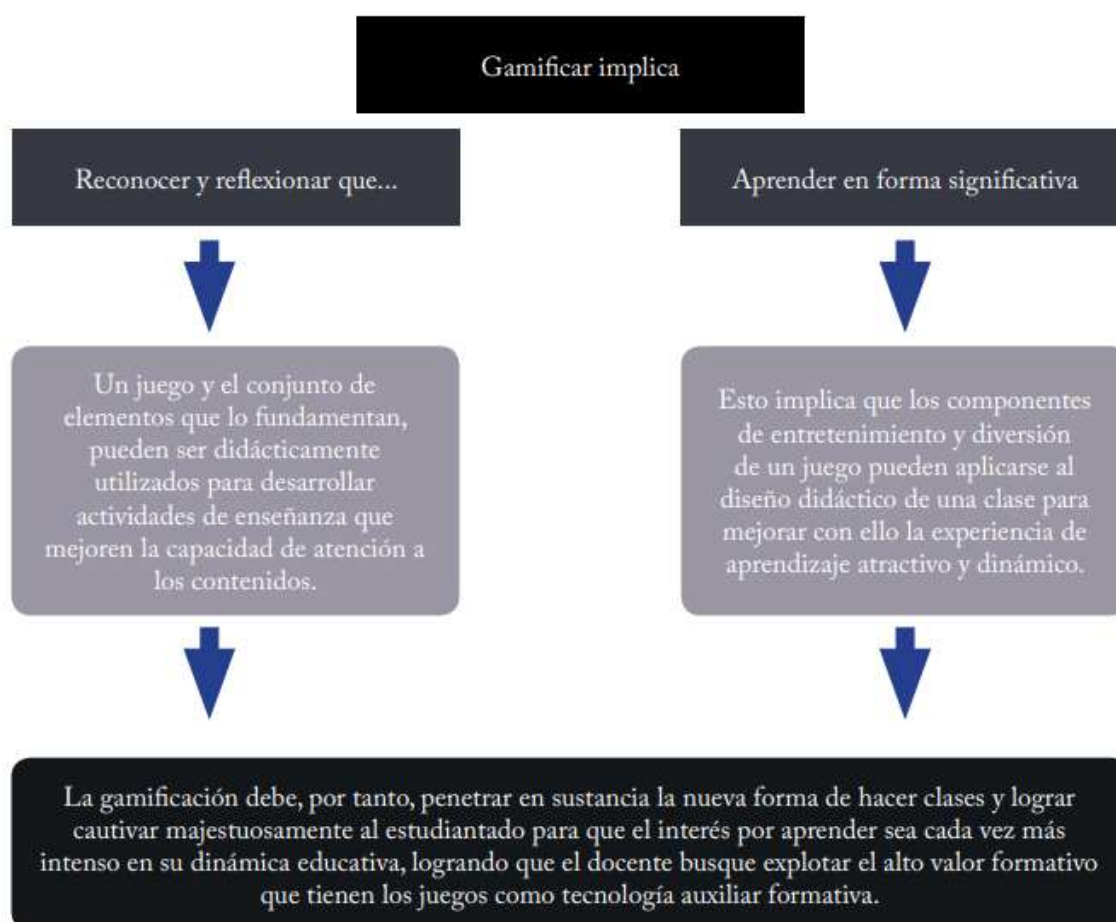
This process is what I call «Human-Focused Design», as opposed to «Function-Focused Design». It's a design process that optimizes human motivation in a system, as opposed to pure efficiency.

É neste ponto que a gamificação revela o seu potencial pedagógico. Enquanto abordagem que integra elementos típicos dos jogos (como desafios, regras, recompensas, *feedback* e progressão) em contextos educativos, esta metodologia visa a transformação das atividades de aprendizagem em experiências envolventes e emocionalmente significativas.

Também Perrotta *et al.* (2013) nos relembram que o primordial não é transformar a aula num jogo, mas recorrer a um jogo ou a elementos dele para captar a atenção dos alunos e tornar a aula mais estimulante. Consequentemente, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo. Tal como os autores supracitados, Oliva (2016) alerta para o facto de o jogo (ou elementos de jogo) serem passíveis de uma utilização pedagógica que poderá levar a uma aprendizagem significativa, atrativa e dinâmica, como apresenta o esquema seguinte (cf. Figura 3):

Figura 3

Implicações da gamificação (Oliva, 2016, p. 41)



Neste campo educacional, compreendemos que a gamificação tem revelado um potencial transformador, sobretudo pela sua capacidade de equilibrar a motivação extrínseca e intrínseca, bem como de criar experiências de aprendizagem centradas no aluno. Nesse sentido, Deterding (2014) reforça que o valor pedagógico da gamificação não reside apenas na utilização de pontos ou recompensas, mas na construção de sistemas que promovem autonomia, competência e relação, elementos fundamentais da motivação humana.

Contudo, para que a gamificação produza efeitos positivos e sustentáveis, deve ser concebida com base numa compreensão profunda das dinâmicas psicológicas que impulsionam o comportamento humano. É neste enquadramento que se insere o modelo *Octalysis*, proposto por Yu-kai Chou (2016), cujo propósito é orientar a organização de ideias dentro de um projeto em que se apliquem técnicas de gamificação. Este modelo “represents a comprehensive analysis of human motivation structured around an

octagon. Instead of starting with game mechanics, Octalysis begins with understanding how to make users feel”.

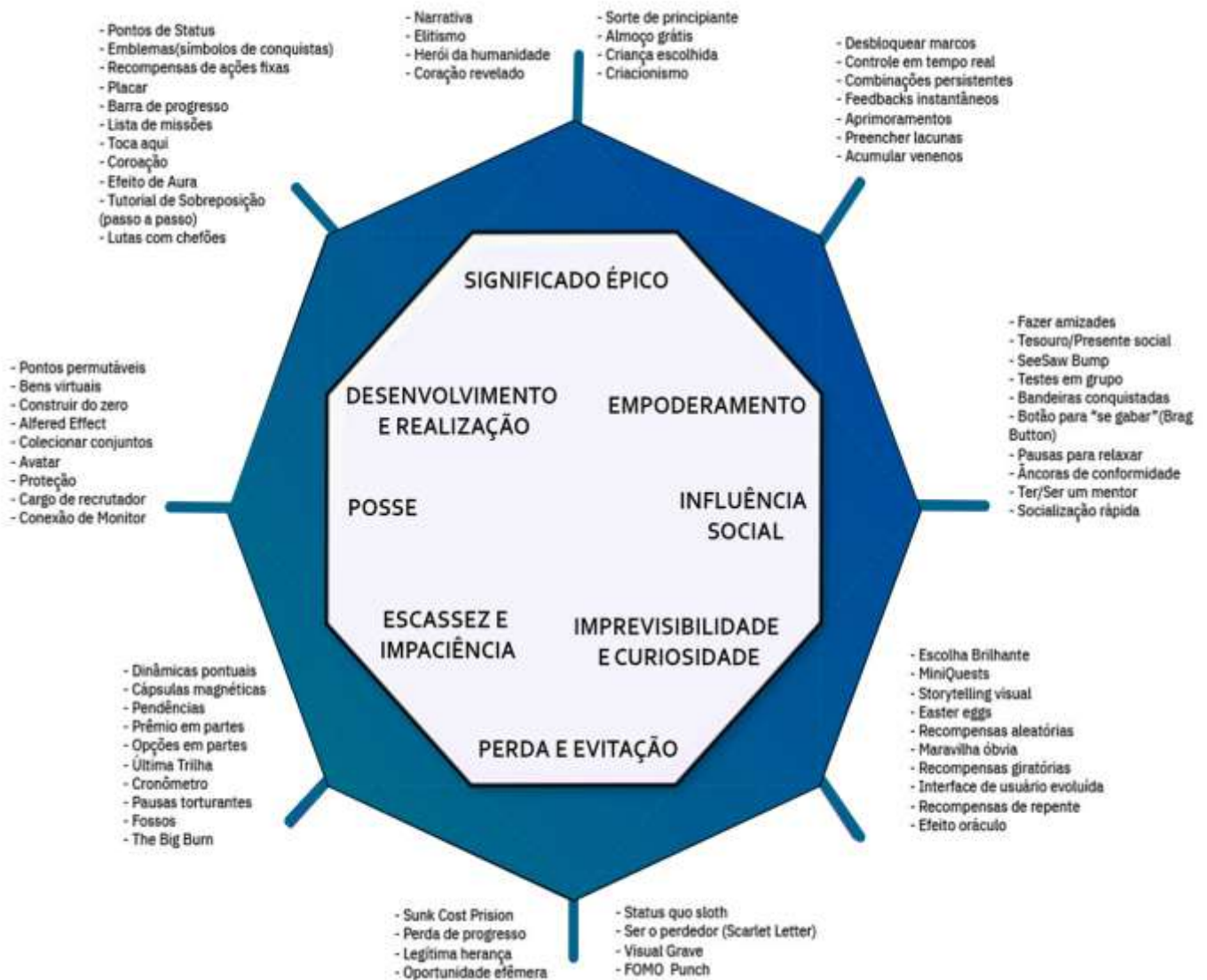
Segundo Chou (2016), toda a experiência humana que envolve escolha e empenho é impulsionada por oito forças psicológicas fundamentais, os impulsos-chave, também designadas por *core drives*. Estas forças estão organizadas num octógono motivacional, que representa o equilíbrio entre dois eixos organizacionais: por um lado, a motivação aditiva e subtrativa; por outro, a motivação intrínseca e extrínseca.

A motivação aditiva prende-se com fatores/situações que são favoráveis, que propiciam o bem-estar, que motivam e contribuem para o sucesso pessoal. Já a motivação subtrativa perpetua o medo e a ansiedade, reduzindo o empenho e a vontade da pessoa, como perder o emprego ou ter um castigo. Relativamente às motivações extrínsecas (lado esquerdo), estas estão relacionadas com fatores externos, como recompensas, conquistas e resultados, ao passo que as motivações intrínsecas (lado direito) se encontram associadas à curiosidade, criatividade, significado e sentido de autorrealização ou autoestima.

Vejamos uma síntese deste modelo (figura 4):

Figura 4

Modelo Octalysis, de Yu kai Chou. (<https://gamificacaoobrasil.com.br/2021/11/03/framework-para-gamificacao-octalysis/>, consultado em 10/10/2025).



Analisemos, brevemente, as oito dimensões motivacionais do modelo em destaque:

- Significado Épico – percepção de que o indivíduo está envolvido numa causa superior ou num propósito que transcende o seu interesse pessoal. No contexto educativo, traduz-se em atividades que apelam ao sentido de missão e relevância social do conhecimento. O facto de uma atividade

gamificada ser realizada em pequeno grupo, em que cada aluno tem de colaborar para chegar ao bem comum, representa um fator motivacional imediato.

- Desenvolvimento e Realização– motivação derivada do progresso e da superação de desafios, frequentemente associada a *feedback* positivo, recompensas simbólicas e reconhecimento. Exemplo claro de uma técnica usada que mobilize este impulso-chave é a criação de um sistema de pontos numa atividade gamificada, dado ser gerador de entusiasmo e condutor de compromisso.
- Empoderamento, Criatividade e Feedback– satisfação de criar, experimentar e receber retorno imediato sobre as próprias ações, que reforça a aprendizagem ativa. Por exemplo, o aluno fica feliz e motivado a continuar, quando trabalha repetidamente para resolver problemas, testando diferentes combinações ou técnicas, recebendo medalhas (*badges*) ou subindo de nível.
- Propriedade e Posse– sentimento de domínio sobre algo que se conquistou ou construiu, como o progresso, o estatuto ou os resultados alcançados. Para tal, a criação de um *avatar*, por exemplo, por aluno ou grupo, ou a acumulação de *tokens/badges* são uma boa estratégia a incluir numa atividade gamificada dado promoverem a afetividade ao grupo.
- Influência Social e Relacionamento– motivação baseada na interação social, no reconhecimento e na colaboração, reforçando o sentido de pertença e comunidade através do trabalho colaborativo.
- Escassez e Impaciência– desejo de alcançar algo raro, limitado ou temporário (como um troféu) cria expectativa e urgência. Obviamente, neste caso o prémio final é a estratégia principal no uso da gamificação. No entanto, também os *appointments dynamics* motivam o aluno a jogar,

deixando-o à espera para receber determinada recompensa ou, por vezes, para conseguir tentar novamente vencer determinado obstáculo.

- Imprevisibilidade e Curiosidade– prazer derivado da incerteza e da antecipação do desconhecido, estimulando o interesse e a exploração. A dúvida sobre o desafio seguinte é um grande gatilho nos jovens, motivando-os a continuar, na esperança de serem desafiados continuamente. Daí a importância de adequar a dificuldade da tarefa/desafio às habilidades do aluno/grupo – dificuldade essa que deve ser gradualmente aumentada à medida que se avança na tarefa gamificada. O facto de os alunos serem movidos pelo *suspense* e pelo incerto do que virá traz consigo a adrenalina que implicará o aluno num compromisso constante na atividade.
- Perda e Evasão– motivação para agir com o objetivo de evitar uma perda, um retrocesso ou uma falha, seja o reiniciar do jogo, a “morte” da personagem ou a perda total do prémio. De salientar que este impulso-chave é uma boa maneira de ensinar os alunos a lidar com a frustração quando tal acontece.

De acordo com Chou (2016), o equilíbrio entre estas oito forças é o que determina a eficácia de uma experiência gamificada. Uma atividade baseada exclusivamente em recompensas extrínsecas (pontos, medalhas, classificações) pode gerar motivação superficial e temporária; já a combinação com fatores intrínsecos (criatividade, autonomia e propósito) promove, nos alunos, um envolvimento duradouro e uma aprendizagem significativa.

Neste sentido, depreende-se que a aplicação do modelo *Octalysis* em ambientes educativos permite compreender e estruturar experiências de aprendizagem que mobilizam diferentes dimensões da motivação. Segundo Deterding (2014), a eficácia da gamificação na educação depende da sua capacidade de criar contextos que respeitem os princípios da *Self-Determination Theory*⁴ (Ryan & Deci, 2000), nomeadamente a

⁴ A Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000) propõe um modelo conceptual de motivação que contempla diversos tipos de motivação extrínseca, em que alguns destes tipos representam formas de regulação do

autonomia (centrado no aprendiz, baseado na experimentação), a competência (através da resolução de problemas e de um feedback instantâneo) e a relação social (sentido de pertença, criação de significado e ainda a importante interação social). Ora, o modelo proposto por Chou (2016) complementa esta perspectiva ao oferecer um quadro operacional que orienta o *design* das atividades de modo a integrar essas dimensões de forma equilibrada.

No desenvolvimento da compreensão leitora, o modelo *Octalysis* oferece contributos relevantes. A leitura, enquanto atividade cognitiva complexa, requer concentração, interpretação e reflexão, ou seja, processos que podem ser estimulados através de experiências gamificadas bem estruturadas e adequadas ao conhecimento prévio dos alunos, bem como ao objetivo do professor relativamente ao texto/tema a analisar. Deste modo, segundo Chou (2016), o modelo não servirá apenas como ferramenta de análise da motivação, mas também como instrumento de *design* pedagógico, orientando o professor na criação de ambientes de aprendizagem mais envolventes, personalizados e orientados para a ação, capaz de transformar a leitura numa experiência participativa, significativa e emocionalmente recompensadora. A leitura deixa, assim, de ser uma tarefa solitária e linear para se tornar uma experiência interativa e social, na qual o aluno lê para resolver, compreende para avançar e interpreta para atingir um objetivo concreto. Cada *core drive* atua de modo distinto sobre a motivação humana e pode ser estrategicamente mobilizado em contextos educativos. O docente pode, por exemplo, reforçar o *Significado Épico* ao associar uma atividade de leitura a um propósito social, como num texto sobre a importância da reciclagem; estimular a *Realização* através de *feedbacks* positivos e progressivos; ou fomentar a curiosidade por meio de tarefas com desfechos imprevisíveis.

comportamento que serão promotoras da aprendizagem e do desenvolvimento e que superam a tradicional distinção entre motivação intrínseca e extrínseca. Assim, esta teoria particulariza diferentes tipos de motivação que os alunos evidenciam de forma específica conforme as situações.

2.2.2. O MODELO *OCTALYSIS* E A HIPERLEITURA

A educação já não cabe no formato escolar do final do século XIX. Eu gosto da escola e da cor das suas paredes. Mas isso não me leva a perpetuar um modelo que não serve para educar as crianças do século XXI.

(Nóvoa, 2022, p.15)

A aplicação do modelo *Octalysis* ao ensino da leitura revela-se particularmente pertinente no 2.º CEB, fase em que os alunos transitam de uma leitura de decifração para uma leitura de compreensão e interpretação. A gamificação, quando sustentada por uma estrutura motivacional sólida, pode contribuir para desenvolver estratégias cognitivas e metacognitivas essenciais à compreensão leitora, tais como inferir, prever, verificar e refletir. A título de exemplo, atividades gamificadas baseadas no impulso-chave *Desenvolvimento e Realização* podem valorizar o progresso individual na interpretação textual, através da criação de um sistema de pontos dados aquando do término de uma tarefa, com sucesso. A dimensão *Empoderamento, Criatividade e Realização* também pode ser estimulada através de tarefas que convidam à reconstrução de narrativas, testando diversas combinações ou fazendo essa expressão escrita por etapas. Já as atividades que têm por base o Impulso-chave *Influência Social e Relacionamento* podem reforçar a leitura colaborativa, através de desafios de grupo ou debates na turma após a leitura individual.

Ainda neste âmbito, importa destacar a emergência de uma nova forma de leitura, a hiperleitura (Dresang, 2008; Marcuschi 2004; Novaes, 2007, citados por Gomes, 2022), bem como um novo conceito de literacia: a digital.

No que concerne a hiperleitura⁵, destacamos brevemente as suas características:

- multilinearidade: no decorrer da leitura, o leitor irá deparar-se-á com caminhos que o levarão a outros construtos textuais. A leitura de um texto impresso faz com que o leitor siga a sequência das informações, isto é, leia do início até ao final do texto. No

⁵ Segundo Coscarelli (citado por Gomes, 2022), o hipertexto consiste num formato textual marcado linguisticamente por *links*, os quais agem como elos de conexão/união com outros textos. A autora também refere a noção da OECD (2011): “um texto ou textos com ferramentas de navegação e funcionalidades que permitem ao leitor ir de uma página à outra ou de um local para o outro” (p. 156), tratando-se de algo que pressupõe conectividade, através das ligações estabelecidas por meio de nós de informação e links e interação entre o utilizador e o aparelho digital.

hipertexto, essa linearidade é eliminada, pois o leitor pode, a qualquer momento, sair do texto inicial para um outro, através de um *link*.

- multisequencialidade: a condução da leitura é reflexo das escolhas e das opções efetuadas pelo leitor, que irá controlar a trajetória da sua leitura. Ou seja, ao deparar-se com a multiplicidade de *links* presentes no texto hipertextual, o leitor vai decidir como e qual será o percurso da sua leitura. Resumindo, “é pelo facto de o texto não se estruturar de forma linear que não há apenas uma sequência a seguir. Cada leitor/utilizador tem a liberdade de seguir o seu próprio caminho” (Gomes, 2022, p. 157).

- volatilidade: o suporte de leitura pode ir sofrendo alterações e colaboração de diferentes autores.

- espacialidade topográfica: no hipertexto, é “definida por um espaço sem margens nem fronteiras que recusa frames, pois não tem limites para a incorporação de texto” (Gomes, 2022, 158).

- multissemiose: diversidade de registos da linguagem, ou seja, a linguagem verbal escrita, sonora, visual (palavras, animações, ficheiros de som e vídeo, imagens diversas, gráficos, etc.).

- multicentramento: multiplicidade de caminhos do hipertexto, com a ausência de linearidade e conseqüente multisequencialidade.

- interatividade: facilidade de conexão dada pelos meios digitais.

- intertextualidade: não se cingindo ao texto digital, a existência de *links* no texto digital permite conexões diversas, sejam associações semânticas, definições, exemplos, aprofundamento de temáticas, etc. Estas conexões possuem diferentes funções, nomeadamente “deítica, quando contribuem para focar a atenção do leitor; coesiva, quando articulam devidamente informações, e cognitiva, sempre que potenciam a construção de sentido pelo leitor” (Gomes, 2022, p. 158).

Desta forma, a leitura, neste modelo de Chou (2016), bem como no campo da hiperleitura, deixa de ser um ato isolado e linear para se tornar um processo dinâmico e participativo, no qual compreender é também agir, escolher, resolver e criar. Ao combinar a gamificação com as experiências de leitura digital, é possível promover a persistência e o empoderamento na exploração de ambientes hipertextuais, reduzindo a dispersão cognitiva frequentemente associada à hiperleitura, potenciando práticas de leitura mais significativas.

No fundo, a conectividade, a interatividade e a acessibilidade do hipertexto têm provocado alterações na experiência da leitura que, a nosso ver, devem ser aproveitadas e potenciadas a fim de preparar o aluno para as novas dinâmicas sociais do século XXI e impulsionar mudanças significativas na forma como se aprende e ensina.

Neste cenário, reiteramos que se torna imperativo que a escola repense as suas práticas pedagógicas, procurando estratégias que conciliem rigor acadêmico, inovação tecnológica e envolvimento emocional. Entre as abordagens emergentes que respondem a este desafio, a gamificação assume um papel de destaque pela sua capacidade de unir motivação, criatividade e aprendizagem, sendo inúmeros os recursos digitais à disposição do professor, como evidenciaremos de seguida.

2.2.3. RECURSOS DIDÁTICOS DIGITAIS EM SALA DE AULA

Os livros são seres pacientes. Imóveis nas suas prateleiras, com uma espantosa resignação, podem esperar décadas ou séculos por um leitor.

(Cruz, 2021, p.59)

A evolução tecnológica e a crescente presença do digital na vida quotidiana têm transformado profundamente o modo como os alunos acedem à informação, comunicam e aprendem. Dado ser um espaço de construção do conhecimento, a escola não se pode alhear dessa realidade; pelo contrário, deve integrar de forma intencional e pedagógica os recursos didáticos digitais como mediadores da aprendizagem.

Segundo Tomlinson (1998), os recursos didáticos (*teaching materials*) são “anything which is used by teachers or learners to facilitate the learning of a language” (p. 2), ou seja, todos os materiais (elaborados intencionalmente ou não) que facilitam a aprendizagem, estimulando a exposição, a interação e a reflexão. Estes recursos podem incluir livros, áudios, vídeos, tarefas, jogos ou outros instrumentos que proporcionam experiências significativas de aprendizagem e criam um impacto no aluno (ainda que tal seja variável): “Impact is achieved when materials have a noticeable effect on learners, that is when the learners’ curiosity, interest and attention are attracted” (p. 8).

O autor citado precedentemente propõe um conjunto de princípios fundamentais para o desenvolvimento e a utilização de materiais didáticos (eficazes, neste caso, no ensino de línguas), como o envolvimento afetivo e cognitivo (os materiais devem estimular emoções, curiosidade e pensamento crítico, favorecendo uma ligação pessoal com o conteúdo); a autenticidade dos materiais; a exposição rica e variada a diferentes formas de linguagem (oral e escrita), estilos e registos; o foco na comunicação (a aprendizagem deve ir além da memorização de regras), o desenvolvimento da autonomia (incentivando o aluno a refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem); a relevância e contextualização (relacionando os conteúdos com as experiências e interesses dos alunos) e a aprendizagem por descoberta (em vez da simples exposição explícita).

Logo, os recursos didáticos serão eficazes se forem motivadores, interativos, multimodais (combinando vários tipos de inputs, como o visual, auditivo e textual)

progressivos e diversificados: “*Different learners have different preferred learning styles. (...) This means that activities should be variable and should ideally cater for all learning Styles*” (Tomlinson, 1998, p. 18). Desse modo, serão significativos para os alunos, pois relacionar-se-ão com a sua realidade e necessidades, promovendo uma aprendizagem relevante e motivadora. Além disso, o autor advoga que os recursos didáticos são mais do que simples instrumentos de apoio ao professor, dado que mediadores de experiências de aprendizagem. Estes devem integrar emoção, fomentar a cognição e refletir o contexto social, sendo que o seu valor reside na capacidade de envolver o aluno num processo ativo, autêntico e significativo.

Caracterizando-se pela sua intencionalidade pedagógica e pela diversidade de formatos, a integração de recursos didáticos digitais originará diversos modos de leitura, tratando-se da linguagem verbal e não verbal num só produto⁶. Ora, tal integração em sala de aula não apenas desperta o interesse dos alunos, mas também favorece a autonomia, a diferenciação pedagógica e o desenvolvimento de competências digitais, fruto da sua multimodalidade, interatividade, flexibilidade e adaptabilidade. E, assim, estas ferramentas digitais ajudam o aluno a deixar de ser um recetor passivo de conteúdos para se tornar um agente ativo na construção do conhecimento. Segundo Prensky (2001), os chamados *nativos digitais* possuem modos de pensar e de aprender fortemente influenciados pela tecnologia, pelo que à escola cabe o papel de se adaptar às suas linguagens e ritmos, sem descurar os objetivos curriculares e o rigor académico.

Nesta sequência, importa referir que são inúmeros os recursos e as plataformas digitais que podem ser integrados nas práticas pedagógicas de modo a favorecer o envolvimento dos alunos na sua aprendizagem. Araújo e Marques (2020) apresentam modelos de ferramentas digitais consoante o tipo de atividade:

- I. Descoberta: *Mentimeter, TinyCards*.
- II. Recompensa: *Mentimeter, Super Teacher Tools, TinyCards*.
- III. Competição: *Jeopardy Style Review Game; Super Teacher Tools, TinyCards, Classroom Screen, Mentimeter*.
- IV. *Feedback* imediato: *Mentimeter, Super Teacher Tools, TinyCards, Jeopardy Style Review Game, Classroom Screen*.
- V. Autonomia: *Super Teacher Tools, TinyCards*

⁶ Nesse âmbito, relembramos que os recursos não verbais também são portadores de significado e carecem de interpretação, pois surgem como uma forma de auxiliar o aluno na leitura e na compreensão do texto como um todo.

Dada a finalidade e riqueza das várias ferramentas digitais em uso, atualmente, na nossa prática docente, idealizamos uma outra distribuição:

a) Plataformas interativas (*Genially, LearningApps, Wordwall*):

Estas ferramentas permitem criar conteúdos multimédia interativos, combinando texto, imagem, som e vídeo. O docente pode elaborar apresentações, jogos ou *quizzes* que desafiam os alunos a interpretar informações, resolver enigmas e aplicar conhecimentos. No caso da leitura, estas plataformas possibilitam a criação de percursos interpretativos, nos quais o aluno necessita de compreender o texto para desbloquear novas etapas, reforçando, assim, as competências inferenciais e de síntese.

A plataforma *LearningApps* é uma aplicação online que permite criar, consolidar e aprender com exercícios diversos e gamificação (Graça, Quadros-Flores & Ramos, 2021) e que possibilita a criação de diversas atividades, a saber: jogos de pares, palavras cruzadas, perguntas de escolha múltipla, sopas de letras, jogo “Quem quer ser milionário”, entre outros⁷. Dada a sua versatilidade, optámos por incluir exercícios desta plataforma no *Escape Room* Educativo realizado através da plataforma *Genially*.

A respeito da plataforma *online Genially*, Chuqui-Tandazo (2021, p. 163) sublinha que a mesma

permite realizar contenidos digitales de mapas, presentaciones, infografías, entre otros, de una manera interactiva para el usuario, sin la necesidad de tener conocimientos de diseño, pues su variedad de plantillas que dispone, hace que se ajuste a las necesidades con solo modificar la información y anclar a la web para la exposición, teniendo en cuenta que no permite mostrar la información a través de documentos impresos.

⁷ Segundo as autoras citadas, esta ferramenta potencia “a consolidação de conhecimentos, permitindo que seja a criança a criar as questões para a realização da atividade, promovendo saberes e competências, uma vez que as crianças aprendem com a ferramenta no jogo” (pp. 98-99). Ainda que, neste trabalho, tal não tenham sido os alunos a criar quaisquer materiais, é inegável o poder desta aplicação para os discentes, numa perspetiva de autorregulação da sua aprendizagem.

A nosso ver, a grande vantagem desta ferramenta é a existência de diversos tipos de jogos pré-feitos e nos quais podem ser incorporadas tarefas gamificadas de outras aplicações, como veremos mais adiante, no ERE implementado nesta investigação.

b) Ferramentas de avaliação formativa (*Kahoot!, Quizizz, Socrative, Mentimeter, Google Forms, Plickers*):

Os sistemas de questionários e *feedback* imediato são poderosos instrumentos de monitorização da compreensão. Ao responderem a perguntas sobre textos, personagens ou ideias principais, os alunos exercitam a memória e o raciocínio, enquanto o professor obtém dados em tempo real sobre o progresso da turma. A componente lúdica e competitiva destas ferramentas aumenta o envolvimento emocional e cognitivo, favorecendo a persistência na leitura.

Já o Mentimeter permite a “criação de apresentações que interagem com a audiência através de perguntas, nuvens de palavras, rankings, entre outros” (Araújo & Marques, 2020, p. 93).

c) Ambientes colaborativos (*Padlet, Google Workspace for Education*):

As plataformas colaborativas permitem que os alunos partilhem interpretações, comentários e produções textuais, promovendo uma leitura social e dialogada. Estas ferramentas fomentam a negociação de significados, a reflexão conjunta e a reescrita, competências essenciais à compreensão leitora. Além disso, favorecem o desenvolvimento da literacia digital e da comunicação escrita.

d) Plataformas de narrativa interativa (*StoryJumper, Calameo, Canva*):

Estas ferramentas possibilitam a criação de narrativas visuais ou multimodais, em que o texto se articula com elementos sonoros e imagéticos. O aluno, ao reconstruir ou prolongar uma história, é levado a interpretar o conteúdo textual, a inferir significados e a aplicar conhecimentos linguísticos, promovendo uma leitura criativa e inferencial.

e) Aplicações de vídeo/apresentações educacionais (*Powtoon, Powerpoint, Prezi, Google Play, Capcut, Youtube, Vimeo*):

Estas aplicações podem ser altamente motivadoras nos processos de ensino e aprendizagem porque promovem envolvimento, autonomia e uma compreensão mais

profunda dos conteúdos, ao combinarem estímulos visuais e auditivos de forma dinâmica. Além disso, são inclusivas, dado que alcançam alunos com diferentes estilos de aprendizagem (visual, auditivo ou cinestésico) e favorecem o acesso a materiais fora do contexto presencial.

Em conjunto, estes recursos contribuem para diversificar as estratégias de ensino e aprendizagem, aproximando-as do universo cultural e comunicativo dos alunos, como advogam as Aprendizagens Essenciais (AE) de Português do 6.º ano, nas ações estratégicas: “Pesquisa e seleção de informação essencial, com recurso à WEB” (p. 8). Mas, esta orientação é sobretudo sustentada pelo *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), nas áreas de competência “Linguagens e Textos”, “Informação e Comunicação” e “Pensamento Crítico e Criativo”, como veremos no subcapítulo 5.1.2. Note-se, ainda, que a eficácia dos recursos depende da forma como são integrados pedagogicamente, isto é, da capacidade de o professor em articular os objetivos de aprendizagem com as potencialidades interativas e motivacionais destas tecnologias digitais., desenvolvendo “processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento, usando recursos diversificados” (Oliveira-Martins *et al.*, 2017, p. 23).

2.2.4. O ESCAPE ROOM EDUCATIVO

Um jogo bem projetado é um míssil guiado que se dirige ao coração motivacional da mente humana.

(Werbach & Hunter, 2014, p. 23)

Entre as múltiplas estratégias gamificadas que integram os recursos didáticos digitais, destaca-se o *Escape Room* Educativo (ERE), uma abordagem que combina resolução de problemas, leitura funcional e trabalho colaborativo num ambiente lúdico e desafiador.

O conceito deriva dos jogos de fuga (*Escape Rooms*) tradicionais, que em experiências presenciais ou virtuais nas quais os participantes resolvem um conjunto diversificado de enigmas e desafios para “escapar” de um espaço fechado ou situação fictícia, num tempo limite (habitualmente 60 minutos), sempre em torno de uma narrativa condutora (Moura & Santos, 2020, p. 108). Neste âmbito, também Carvalho (2020) afirma que o *Escape Room* deve inserir-se numa narrativa que possibilite “que o jogador se sinta num lugar e tempo diferentes, criando sentimentos e emoções com um grau elevado de mistério, intriga e motivação” (p. 108).

Segundo Moura e Santos (2020) e Cruz (2019), enquanto estratégia de ensino, o ERE - devidamente concebido de forma a potenciar alguns dos impulsos-chave preconizados por Chou (2016) - possibilita a criação de atividades desafiadoras devido à sua essência colaborativa que impulsiona os alunos a utilizar as suas competências psicossociais em prol da aprendizagem. Mobilizam-se, desse modo, competências cognitivas (como o pensamento lógico-abstrato, a memorização, o pensamento crítico, a atenção, a capacidade de planeamento), competências sociais (como a comunicação, tolerância, cooperação, espírito de liderança e de negociação, entre outros), bem como competências psicológicas (como lidar com a frustração e a perda, além do autoconhecimento). Todas estas competências afiguram-se como relevantes para a construção de conhecimento.

A par disto, como refere Kapp (2012), o valor educativo da gamificação não está no jogo em si, mas na capacidade de criar experiências de aprendizagem significativas através de estruturas lúdicas. Assim, o ERE constitui uma estratégia de gamificação ativa,

centrada no aluno, que integra elementos narrativos, lógicos e colaborativos para alcançar objetivos de aprendizagem específicos.

Relembramos, então, que um ERE é, geralmente, composto por uma narrativa central, um conjunto de desafios sequenciais e um objetivo final. A narrativa contextualiza a atividade, como, por exemplo, uma missão de resgate, uma investigação literária ou uma exploração científica, e atribui significado às tarefas. Os desafios podem incluir enigmas, textos codificados, perguntas de interpretação, puzzles linguísticos ou sequências lógicas, muitas vezes criados com recurso a outras plataformas digitais. No ERE, os alunos, organizados em grupos, leem, compreendem e interpretam informações para decifrar as pistas e avançar. Assim, a leitura assume um papel central, dado que compreender o texto é condição necessária para avançar no jogo. Assim, o ERE transforma a leitura numa ação com propósito. Cada desafio resolvido desbloqueia uma nova etapa da narrativa, reforçando a sensação de progressão e conquista. Deste modo, esse processo exige que os alunos utilizem competências de compreensão literal, inferencial e crítica, aplicando-as de forma funcional e contextualizada, com um objetivo comum, através do trabalho colaborativo, que dá importantes informações ao professor. Este último, ao observar os alunos em ação, percebe que “they are able to transfer content and mechanics and deduce strategies to solve new challenges, providing the development of deductive thinking” (Moura & Santos, 2019, p. 181).

De igual modo, Santos e Moura (2021) referem que as “chaves para o sucesso de atividades baseadas na gamificação, em particular o *Escape Room* Educativo, assentam na forma como os participantes cooperam e trabalham em equipa para superar os desafios” (p. 136).

Perante o referido anteriormente, inferimos que o ERE é valioso em contexto educativo, quer pela sua dimensão cognitiva (as tarefas exigem atenção, inferência, dedução e integração de informações), quer pela dimensão social e psicológica. Aquando da realização do ERE, a leitura deixa de ser um ato individual para se tornar uma prática social partilhada, em que diferentes interpretações convergem para a resolução de um problema comum, sem esquecer a perspetiva motivacional.

Neste quadro, Cruz e Árnaiz (2020) relembram que

según las competencias de aprendizaje del siglo XXI, la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración son fundamentales

en la preparación de nuestros alumnos, teniendo en mente la formación integral (p. 259).

Neste sentido, as metodologias ativas como o ERE trazem um benefício incomensurável à sala de aula, promovendo a aprendizagem aliada ao pensamento crítico e ao trabalho colaborativo que o *Enfoque Comunicativo Experiencial* (Kolb, 1984) preconiza, isto é, uma aprendizagem comunicativa que seja um processo contínuo baseado na experiência e que, verdadeiramente, se traduza num processo de construção de conhecimento. Oliveira e Cruz (2018) definem um ensino experiencial como

a change inducing quest which holds at its core learning experiences. These are considered as being a series of authentic experiences in which pupils are able to connect them to real life (p. 67).

Segundo os autores, os educadores envolvem os alunos em experiências e reflexões de modo a promover o conhecimento e desenvolver algumas das *soft skills* do século XXI, atendendo sempre aos seus interesses e necessidades, através do trabalho colaborativo (Fernández-Corbacho, 2014). No fundo, o professor “*is no longer a teacher-as-expert, instead, is a facilitator*” (Oliveira & Cruz, 2018, p. 67).

Como discutido no capítulo anterior, esta conceção é preconizada por Chou (2016) no seu modelo *Octalysis*, que fornece um referencial estruturado para um projeto de gamificação. Assim, a implementação de um ERE afigura-se como uma estratégia pedagógica capaz de ativar, articuladamente, os diferentes impulsos-chave, promovendo um ambiente de aprendizagem motivador e centrado no envolvimento ativo dos alunos.

Também Cruz (2019) advoga a associação da gamificação à abordagem comunicativa experiencial, onde os alunos, “indivíduos com experiências passadas e expectativas reais” (p. 120) são envolvidos afetivamente na prática docente, “conectando cada tarefa proposta às suas próprias vivências e ao mundo das sensações” (p.120).

Pinto e Queirós (2022) apresentam cinco passos a seguir aquando da implementação de uma atividade gamificada, nomeadamente conhecer o perfil dos alunos; definir objetivos de aprendizagem; estruturar a aprendizagem gamificada;

identificar e organizar o estudo (com a criação de um guia das atividades e respetiva instrução e divisão dos alunos em grupos) e, por fim, aplicar elementos de gamificação.

A nosso ver, importa, agora, sistematizar os elementos de uma experiência de ERE:

- a) Ponto de partida: pensar, inicialmente, numa problemática e objetivos de aprendizagem face ao conteúdo pedagógico;
- b) Tema: criar uma narrativa que interligue todas as atividades ou enigmas do ERE, narrativa essa que seja diferenciadora, criativa e envolvente. Moura e Santos (2020, p. 109) insistem na importância da narrativa, pois “ela é imprescindível para que a experiência resulte mais imersiva e favoreça uma consciência de progresso, quando os alunos recebem retroalimentação sempre que superam um desafio”.
- c) Tempo e espaço: estabelecer os diferentes tempos e locais (físicos ou digitais) para cada atividade (ou totalidade) do ERE;
- d) Enigmas: elaborar os desafios a serem, posteriormente, disponibilizados no ERE, atendendo à diversificação dos recursos digitais;
- e) Dificuldade: ajustar o grau de dificuldade de cada desafio à faixa etária e nível de escolaridade, podendo ser necessário ajustar nalgum enigma ou permitir uma ajuda externa (ex.: professor);
- f) Ensaio: explicar todas as regras antes de iniciar a atividade;
- g) Avaliação: avaliar o progresso dos alunos ao longo da execução das tarefas.

Com base nos elementos acima, e para melhor preparação da intervenção educativa a que nos propusemos, apresentamos este esquema temporal da figura 5 que auxilia o professor na idealização e concretização de um ERE (Figura 5):

Figura 5

Linha cronológica de preparação de um ERE (Elaboração Própria).



Em conclusão, o uso do ERE revela ser uma metodologia adequada para os alunos desenvolverem as suas habilidades cognitivas e metacognitivas (Moura, 2024) essenciais à compreensão leitora, bem como competências comportamentais (*soft skills*) com vista ao desenvolvimento das suas *creactical skills* (Cruz, 2019), tão relevantes na sociedade digital e hiperconectada atual.

3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Educar no século XX exige a percepção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções.

(Ministério de Educação, 2018, p. 13)

Anna Camps (2004) sustenta que

el objeto de la didáctica de la lengua y, por tanto, su campo de investigación específico, es el estudio del conjunto complejo de procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, con la finalidad de actuar sobre las situaciones de aprendizaje y enseñanza. (p. 7)

De facto, a presente investigação tem como objetivo refletir acerca de certas ações pedagógicas, com vista ao melhoramento de processos e práticas, aliando a esse objetivo o ensino da literatura, das ciências da educação e da tecnologia educativa, sem nunca esquecer a relação entre “los participantes en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, maestro y alumnos, y la materia que se enseña y que se aprende, que, en nuestro caso, es la lengua” (Camps, 2004, p. 8).

Coutinho (2011) defende que investigar

pressupõe algo que é investigado, uma intencionalidade de quem investiga e um conjunto de metodologia, métodos e técnicas [...] que se inicia com uma interrogação e termina com a apresentação pública dos resultados da investigação (p. 5)

Desse modo, o projeto apresentado nesta dissertação surge da consciência da crescente dificuldade que os alunos de 6.º ano demonstram ao nível da compreensão leitora (inferencial e reorganizativa). A escolha deste tema fundamenta-se na necessidade de investigar de que modo as práticas digitais de gamificação, conhecidas como

metodologias inovadoras e motivadoras, respondem aos desafios da literacia contemporânea e fomentam a compreensão leitora.

Assim, este estudo assume características de investigação-ação, uma vez que envolve a planificação, implementação e avaliação de uma intervenção pedagógica (o *Escape Room* educativo) em contexto real de sala de aula, com o propósito de melhorar a prática docente e promover a aprendizagem dos alunos, especialmente no que à compreensão leitora diz respeito, dado ser uma fragilidade notória na nossa prática docente. Esta metodologia é particularmente adequada quando o investigador atua simultaneamente como professor e agente de mudança, integrando a investigação para planear, agir, observar e refletir (Alarcão, 2001; Coutinho *et al.*, 2009), como explanaremos adiante.

Primeiramente, neste capítulo, apresenta-se a motivação inerente à questão de investigação que motivou este estudo e os respetivos objetivos. Posto isso, explora-se a metodologia de investigação adotada, bem como os instrumentos e as técnicas de recolha de dados e a caracterização dos participantes.

3.1. MOTIVAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DO PROJETO

Estamos perante um momento crucial da história dos professores e da escola pública. Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas.

(Nóvoa, 2017, p. 1111)

Inês Sim-Sim (2002) diz-nos que “os maus leitores leem pouco, e quem lê pouco torna-se mau leitor” (p. 1). Ao longo dos muitos anos de prática docente, temos percebido o decréscimo da leitura volitiva e recreativa por parte dos alunos. A maioria lê em aula, porque a tal é impelido, não havendo uma continuação e um gosto a posteriori, em casa, por lazer. Para esta conjuntura, a nosso ver, estão a contribuir, em grande parte, os diversos meios tecnológicos à disposição dos discentes que possibilitam um entretenimento mais imediato, simples e que não exige investimento ou reflexão por parte do recetor.

Ora, cremos que urge quebrar este ciclo vicioso que se tem vindo a criar e investir na capacitação de leitores fluentes, pois, segundo a autora suprarreferida, “se conseguirmos formar bons leitores, através da melhoria da qualidade do ensino da leitura, os portugueses passarão a ler melhor e, conseqüentemente, a ler mais” (Sim-Sim, 2002, p. 1). Em suma, queremos fazer renascer o gosto pela leitura, em especial pela leitura literária, nos discentes, à semelhança da nossa própria paixão pelos livros que, em grande parte, nos foi transmitido por bons professores.

Nos últimos anos, tem sido notória a crescente dificuldade dos alunos que temos acompanhado ao nível da compreensão inferencial e reorganizativa, pelo que incidimos a nossa investigação nesses dois componentes, ainda que os níveis de compreensão literal e crítica sejam, também eles, abordados nalgumas tarefas pedagógicas dinamizadas, dada a sua riqueza na interpretação textual e na compreensão do texto como um todo.

Todavia, é nosso intuito também fomentar o gosto pela aprendizagem *per se*, pela escola e pelo conhecimento, pois parece-nos que, para os alunos, a escola tem sido um lugar de relacionamento social e apenas isso, em que as aulas são momentos de pausa na diversão e não momentos de fruição, como também deveria ser. Urge, pois, estimular o gosto por aprender. E, para tal, cremos que as tecnologias ativas poderão ser um forte aliado. Interessa, por isso, aliar as competências digitais destes alunos à aprendizagem,

promovendo o desenvolvimento da literacia digital e da cultura literária, em contexto de sala de aula.

Assim, e também dado o gosto da investigadora pelas tecnologias digitais, é imperioso promover nos jovens o uso eficaz da tecnologia e estimular competências relativas a esta área em prol da educação e da aprendizagem, competências essas que não se cingem à disciplina de TIC, mas que são transversais a toda a educação e até à vida dos nossos jovens.

Por outro lado, a investigadora tem sentido, na sua prática pedagógica, maiores fragilidades no que diz respeito à compreensão leitora dos seus alunos, as quais foram, no seu entender, agravadas pela recente pandemia da doença Covid-19. Esta obrigou ao cancelamento de aulas presenciais em todo o país durante semanas, em todos os níveis de ensino, provocando transformações profundas na sociedade. Tal apresentou desafios únicos, quer para os alunos e suas famílias, quer para as escolas e seus professores. As respostas dadas foram distintas e a frequência de contacto da escola com o aluno variou muitíssimo, apesar do modelo de Ensino à Distância (E@D) que foi sendo implementado. Uma vantagem deste infortúnio terá sido o crescimento da inclusão e da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo educativo, que exigiu, a toda a comunidade escolar, o desenvolvimento de competências digitais de modo quase imediato.

No caso da escola em que lecionamos, dado já haver a utilização de alguns recursos tecnológicos, previamente à pandemia, houve uma resposta relativamente rápida e, em menos de duas semanas, todos os alunos iniciaram aulas online, via plataforma TEAMS. É de realçar que se trata de uma escola privada, cujos alunos advêm de um estrato socioeconómico médio-alto ou mesmo alto, pelo que a aquisição de computadores ou tablets foi uma questão de somenos.

Não obstante, este ensino à distância configurou-se exigente e, por vezes, exasperante, ora devido à falta de condições técnicas nacionais, ora devido à falta de motivação e capacidade atencional dos alunos, bem como de destreza em lidar com este tipo de ensino, sendo ainda tão jovens. Ainda assim, cremos que esta resposta rápida em situação de crise acabou por minimizar o impacto que o encerramento das escolas teve neste grupo de alunos. Infelizmente, esta não foi a realidade da maioria dos alunos do nosso país, como sabemos, e cremos que estas lacunas perdurarão por longos anos, a vários níveis.

Se dúvidas houvesse, como veremos de seguida, os últimos resultados do estudo *Programme for International Students Assessment (PISA)*, lançado pela Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económica (OCDE), vieram demonstrar também o impacto que a pandemia teve no ensino e que corresponde ao que sentimos, na sala de aula, ao nível da compreensão da leitura dos alunos⁸.

Carlos Ceia (2009) refere que a leitura volitiva que almejamos ver nos nossos alunos devia “ser transferida para a sala de aula, para os programas curriculares e para a formação individual de cada um de nós enquanto leitores autónomos que querem aprender como é que o mundo pode ser descrito com olhos diferentes dos nossos” (p. 5). De facto, torna-se fundamental motivar novamente os alunos para a leitura literária, bem como aliar as tecnologias digitais ao ensino. Dessa forma, a sala de aula tornar-se-á num espaço colaborativo e de verdadeira aprendizagem, voltada para o século XXI e para as necessidades e interesses dos alunos atuais, centrando a aprendizagem no próprio aluno e não no professor. Logo, não podemos entender os recursos didáticos digitais como um inimigo da leitura literária, mas como um aliado, promovendo experiências de leitura relacionadas ou complementadas com metodologias ativas e recursos didáticos digitais que motivem os jovens e criem envolvimento durante a experiência leitora, fomentando uma verdadeira compreensão na leitura.

Ao construir uma atividade gamificada, como vimos no capítulo anterior, é necessário refletir e clarificar aspetos como: os conteúdos que queremos que sejam explorados; as competências a desenvolver através da planificação de tais atividades; os materiais necessários; a monitorização das aprendizagens; o grau de dificuldade dos desafios a propor e as competências do PASEO e das AE que poderão ser desenvolvidas, como explicaremos mais adiante.

Por fim, é de realçar a escolha da implementação deste ERE aquando do estudo da obra *Ulisses* (2009), de Maria Alberta Menéres, por ser uma das obras – a nosso ver – mais relevantes e atrativas no currículo de 6.º ano (bem como uma das obrigatórias, segundo as AE⁹), dado permitir uma visão transversal e histórica do mundo, bem como das civilizações antigas que será, certamente, para os alunos, importante na construção da sua personalidade e de uma cidadania responsável e consciente.

⁸ É de realçar que a diminuição da compreensão leitora já se tem vindo a notar noutros ciclos de estudo, pelo que a pandemia nunca poderá explicar, na totalidade, esses resultados.

⁹ Nas referidas AE, no Domínio Educação Literária, refere-se que o aluno deve “Ler integralmente obras literárias narrativas, poéticas e dramáticas (...) um texto da literatura para a infância” (2018, p. 9), sendo a obra citada uma das opções, o que explica a nossa escolha.

3.2. QUESTÃO E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

O mundo atual coloca desafios novos à educação.

(Oliveira-Martins *et al.*, 2017, p.7)

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), “a pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação”, dado ser “a melhor forma de começar um trabalho de investigação” (p. 44). Assim, a questão de investigação deve ser clara, exequível e pertinente, segundo os autores.

Tendo em conta as motivações para este projeto, mencionadas no subcapítulo anterior, foi definida a seguinte questão de investigação:

De que modo a adoção da abordagem pedagógica *Escape Room* Educativo (ERE) poderá contribuir para desenvolver as competências de alunos do 6.º ano de escolaridade ao nível da compreensão inferencial e reorganizativa?

Assim sendo, assumiu-se, como objetivo geral avaliar a influência da abordagem pedagógica do ERE no desenvolvimento de competências implicadas na compreensão da leitura (nível inferencial e reorganizativo).

Deste objetivo geral decorrem os seguintes objetivos específicos:

- I. Refletir criticamente, no quadro da análise dos documentos reguladores do ensino do Português, sobre o ensino da compreensão na leitura;
- II. Demonstrar de que forma se podem integrar elementos da gamificação em percursos de aprendizagem direcionados para a promoção da compreensão de uma obra literária;
- III. Verificar se a abordagem pedagógica ERE potencia o desenvolvimento de áreas de competências do PASEO.

3.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

(...) a preocupação pela qualidade do ensino e da aprendizagem, aliada ao reconhecimento de que as inovações não se fazem por decreto, requer dos professores um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação.

(Alcará & Guimarães, 2007, p. 2)

Segundo Formosinho (2009), ser professor implica uma formação contínua, pois é uma atividade profissional complexa, que leva ao desenvolvimento pessoal e profissional dos seus alunos (e também dele próprio), sendo, desse modo, um facilitador da aprendizagem, mas também o responsável pelas condições favoráveis a essa aprendizagem. Aliás, Arends (2008) relembra que o professor não ensina apenas a aprender, mas aprende a ensinar com a sua comunidade educativa (alunos, pais, colegas) e com a sua própria vivência. Por isso, é importante que o professor seja “um membro ativo da comunidade escolar, um participante empenhado nos problemas da turma, um animador cultural, um estudioso do meio social e cultural dos seus alunos, uma ponte entre a escola e a família” (Formosinho, 2009, p.181).

Alonso e Roldão (2004) dizem-nos, ainda, que

o professor não é um substituto do aluno, nem um assistente passivo [...] é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à possibilidade efetiva de esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido (p.16).

Dessa forma, entende-se que o professor deve ser uma pessoa questionadora, inovadora e flexível, na sua prática docente e na sua relação com os alunos, a fim de potenciar a aprendizagem destes últimos e levá-los a adquirir as múltiplas literacias que necessitam de mobilizar (Oliveira-Martins et al., 2017) na escola do séc. XXI – escola essa que

tem de estar aberta à mudança, (que) precisa de estar em sintonia com as novas tendências sociais e tecnológicas, abrindo as suas janelas ao mundo globalizado, disponibilizando recursos necessários para a aproximação e comunicação dos seus alunos com a realidade (Quadros-Flores, Escola & Peres, 2009, p. 3).

Ora, a metodologia de investigação-ação (doravante designada por I-A) constitui uma das mais relevantes abordagens na formação contínua de professores, permitindo a articulação entre teoria e prática, num processo cíclico de reflexão, ação e transformação. Já Latorre (2005) defendia que

la investigación-acción es de carácter cíclico. Realizar una investigación puede llevar un solo ciclo, pero la mayoría de las veces consume varios; todo dependerá del problema y del tiempo que se disponga para realizar el proyecto (p. 39).

Segundo Amado (2013), esta metodologia centra-se na “pesquisa sistemática, sustentada em princípios teóricos (...) e em atitudes éticas, realizada por indivíduos informados (teorética, metodológica e tecnicamente) e treinados para o efeito” (p.17).

Para Coutinho *et al.* (2009), a I-A “pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (p. 360). Esta metodologia permite uma análise crítica da prática educativa, proporcionando ao docente a oportunidade de compreender, problematizar e melhorar a sua própria ação pedagógica. Ao investigar a sua prática, o professor assume o papel de investigador, construindo conhecimento a partir da experiência e promovendo uma aprendizagem profissional sustentada na reflexão sistemática.

Também Bogdan e Biklen (1994) seguem a linha de pensamento dos autores supracitados, pois encaram a I-A como um “tipo de investigação aplicada na qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” e que “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p. 292).

Através da perspectiva construtivista da aprendizagem, a I-A revela-se coerente com a conceção de que o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito, em interação

com o meio e com os outros, nordeando o conhecimento em direção à emancipação e libertação do ser humano. Como sublinham Coutinho *et al.* (2009), o construtivismo valoriza o papel ativo do aprendente na elaboração de significados, o que, no caso do professor, implica uma atitude investigativa e autorreflexiva sobre a sua prática. A formação contínua, neste quadro, não se reduz à mera atualização de conteúdos, mas configura-se como um processo de desenvolvimento profissional permanente, no qual o docente constrói saberes pedagógicos e científicos através da ação e da reflexão crítica.

Assim, de acordo com os autores, a I-A caracteriza-se como sendo participativa e colaborativa, prática e interventiva, cíclica (criam-se hipóteses de mudança a serem executadas), crítica (“[os docente] não procura[m] apenas melhores práticas no seu trabalho (...) mas também, atuam como agentes de mudança”, p.363) e autoavaliativa (processo que é continuamente avaliado e reajustado, “numa perspectiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos”, p. 363).

Sob o paradigma sociocrítico¹⁰ (Coutinho, 2011), que apresenta semelhanças com o paradigma interpretativo, mas ao qual acrescenta um cariz ideológico mais interventivo e direcionado para a ação (daí a sua denominação), a I-A desafia “o reducionismo do paradigma positivista com o conservadorismo do qualitativo/interpretativo na investigação em ciências sociais e educação” (Coutinho, 2011, p. 18). Ora, esta perspectiva sociocrítica da investigação reforça a dimensão transformadora, ao compreender a educação como prática social e emancipatória, “sendo caracterizada por um maior dinamismo na forma de encarar a realidade, mais interatividade social, mais proximidade do real pela predominância da *praxis*, da participação e da reflexão crítica, e intencionalidade transformadora” (Coutinho *et al.*, 2009, p. 357).

Também Alarcão (2001) sustenta que o professor deve ser visto como um profissional reflexivo e um agente de mudança, comprometido com a melhoria da escola e com a construção de uma sociedade mais justa e democrática; no fundo, “ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (p. 6). A I-A, neste sentido, ultrapassa o plano individual e assume um carácter coletivo e ético, promovendo a colaboração entre pares e a reconstrução do conhecimento pedagógico em contexto real.

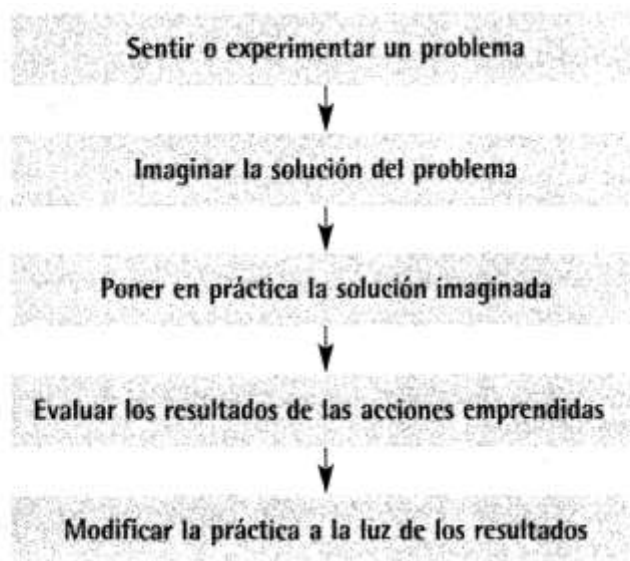
¹⁰ Um paradigma de investigação é um sistema de princípios e valores que orienta a metodologia e fundamenta as suas conceções numa dada epistemologia (Coutinho, 2011).

Por se tratar de um processo espiralado, a I-A é composta por fases de planeamento, ação, observação e reflexão, que se repetem de forma cíclica e cumulativa (Coutinho *at al.*, 2009). Este modelo dinâmico permite que as decisões pedagógicas se baseiem em evidências recolhidas no terreno, contribuindo para uma prática docente mais consciente e fundamentada. Assim, a metodologia favorece não apenas a inovação educativa, mas também a autonomia profissional do professor, que deixa de ser mero executor de indicações externas para se tornar protagonista da sua própria formação e do desenvolvimento do contexto em que atua: “(...) the researcher should be both innovator and implementer; the one who poses the questions and the one who investigates the solutions” (Cohen & Manion, 1994, p. 135).

Tal como Whitehead (1991, citado por Latorre, 2005, p. 38) preconiza, e a figura 6 representa, a nossa investigação partiu de um “sentir” da experiência docente.

Figura 6

Ciclo da Investigação-ação segundo Whitehead (Latorre, 2005, p. 38)



Dáí que a problemática selecionada para este estudo tenha surgido desse sentir docente e, também por isso, temos vindo a cogitar possíveis soluções ou formas de minorar este decréscimo da compreensão leitora (especialmente, a inferencial e reorganizativa).

Assim sendo, a I-A constitui uma via privilegiada para o desenvolvimento profissional docente. Ela promove a integração entre saber e fazer, entre reflexão e transformação, e consolida uma visão da formação contínua como processo de

autoformação e emancipação profissional, essencial à qualidade da educação contemporânea.

Do ponto de vista epistemológico, esta investigação adota uma abordagem mista, combinando métodos quantitativos (com recurso à análise estatística de dados) e qualitativos, através da observação naturalista, questionários de grupo e notas de campo (Bogdan & Biklen, 1994), pois esta última trata de “investigar ideias, de descobrir nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2011, p. 26). Esta opção mista permite uma compreensão mais abrangente e aprofundada do estudo, articulando dados objetivos com perceções subjetivas recolhidas junto dos participantes, não se circunscrevendo à limitada análise quantitativa de dados.

Atendendo à metodologia escolhida, apresentam-se, de seguida, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que subjazem a este projeto de investigação e a caracterização dos participantes deste estudo.

3.4. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

(A docência), pela sua complexidade, exige cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação.

(Alarcão, 2014, p. 24)

Para compreender a realidade e fundamentar a investigação e a sua prática, Latorre (2003, citado por Coutinho et al., 2009), indica um conjunto de técnicas de recolha de dados, agrupado em três categorias:

- técnicas baseadas na observação (focadas na perspetiva do investigador);
- técnicas baseadas na conversação (centrada nos participantes);
- análise de documentos.

O mesmo autor (Latorre, 2005, p. 54) refere variados instrumentos de recolha de informação:

- a) Instrumentos: testes, provas objetivas, questionários, observação sistemática, entre outros.
- b) Estratégias (interativas): como, por exemplo, a entrevista, a observação participante e a análise documental.
- c) Meios audiovisuais: como o vídeo e a fotografia.

Creemos que a aplicação de diferentes instrumentos de recolha de dados permite obter informação diversificada, possibilitando o posterior cruzamento do conhecimento recolhido em cada um dos instrumentos (Bogdan & Biklen, 1994).

Neste sentido, tentámos incluir técnicas e instrumentos de recolha de dados que englobassem as três categorias, motivo pelo qual selecionamos a observação direta participante e não participante, as notas de campo, a análise documental e o questionário, os quais iremos abordar de seguida.

- Observação direta participante e não participante

“A observação participante é um método interativo de recolha de informação que requer uma implicação do investigador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar” (Rodríguez *et al.*, 1999, citado por Meirinhos & Osório, 2016, p.60). De facto, sendo

docente nas turmas onde o projeto de investigação-ação é implementado, a investigadora tornou-se parte ativa do estudo, sendo integrada no campo de observação. Quivy e Campenhoudt (1998) relatam que esta observação proporciona uma captação mais naturalista, na medida em que melhor se percebem os comportamentos no momento em que eles são produzidos, sem a mediação de outro interlocutor ou testemunho.

Com efeito, esta técnica permitiu a observação do grupo de controlo e do grupo experimental em contexto real, dado o envolvimento da investigadora nas atividades de gamificação implementadas, bem como na aplicação do pré e do pós-teste, como veremos.

Para além do exposto, os autores relembram que o “investigador não é meramente um observador passivo, mas pode assumir uma variedade de papéis no estudo de caso, podendo mesmo participar em acontecimentos a serem estudados” (2016, p. 61). Na verdade, tal foi acontecendo em vários momentos do projeto, especialmente no esclarecimento de dúvidas técnicas sobre o ERE e também como mediadora e facilitadora da aprendizagem em determinados quizzes que se revelaram mais exigentes, como veremos no subcapítulo “Fases de observação e de avaliação”.

Ainda a propósito da observação, Bogdan e Biklen (1994) defendem a ideia de uma combinação entre a observação não participante e a observação participante, podendo haver diferentes graus de implicação por parte do investigador. De facto, “na mesma investigação, a participação do investigador pode variar conforme a necessidade e as circunstâncias, podendo a participação ser baixa em alguns momentos e, noutros momentos, ser mais alta” (Meirinhos & Osório, 2016, p. 61).

Apesar de esta combinação de observação participante e não participante poder acarretar algumas desvantagens (como condicionar o comportamento dos participantes), são inegáveis as suas vantagens, dentre estas destacamos: uma maior aproximação à realidade do contexto e dos próprios dados, uma melhor compreensão das pessoas em estudo e suas motivações/receios, e uma maior facilidade na interpretação das variáveis do contexto de estudo.

- Notas de Campo

A respeito desta técnica, Bogdan e Biklen (1994) definem as notas de campo como o relato escrito do que um investigador “ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (p. 150), refletindo sobre os dados (acima de tudo, comportamentais) de um estudo qualitativo.

Na ótica de Coutinho (2011), as técnicas de observação podem ser (i) estruturadas, nestas o investigador parte para o campo com um guião de observação previamente definido e estruturado (grelhas de observação) e (ii) não estruturadas, pois implicam que o investigador utilize no terreno instrumentos de cariz mais holístico, tais como uma folha de papel na qual regista tudo o que observa, ou seja, que recolha notas de campo ou construa diários de campo. Esta segunda opção foi a nossa escolhida, por entendermos, como principal vantagem, uma observação naturalista do contexto e do comportamento dos alunos durante o ERE, no que concerne ao interesse e espírito colaborativo, bem como à necessidade de intervenção da professora (ou inexistência dela).

- Análise documental (Coutinho *et al.*, 2009): Pré-teste e Pós-teste

A fim de fazer uma análise comparativa que incidisse sobre a possível melhoria da compreensão leitora através da utilização de recursos didáticos digitais, nomeadamente o ERE, optámos por realizar um pré-teste e um pós-teste, quer ao grupo experimental, quer ao grupo de controlo, fazendo uma análise comparativa e quantitativa dos resultados. O pré-teste foi implementado com o objetivo de verificar em que níveis de compreensão leitora os alunos demonstravam mais dificuldades. Posto isso, e finda a execução de atividades com o recurso ao ERE como forma de analisar alguns dos capítulos da obra literária em estudo, foi feito o pós-teste de modo a averiguar se teria havido alguma melhoria nesses níveis, tal como explanaremos no capítulo seguinte.

- Questionário de opinião

No final do estudo, a fim de levar a cabo uma verdadeira investigação naturalista, foi implementado um questionário, via *Survio*, para a investigadora perceber melhor os sentimentos, desejos e dificuldades dos participantes. Este questionário foi elaborado de forma a obtermos respostas abertas e fechadas, usando diversas escalas, como *Likert*, com uma escala de 1 a 5 pontos (definidos consoante o item a avaliar: 1) nada participativo/interessado; 2) pouco participativo/interessado; 3) participativo/interessado e 4) bastante participativo/interessado e 5) muito participativo/interessado.

Segundo Meirinhos e Osório (2016), esta técnica de recolha de dados, elaborada através da criação de um formulário previamente organizado, configura-se deveras importante para os projetos de investigação-ação. De facto, esta recolha de fácil análise,

fornece importantes informações dos participantes que se tornaram relevantes para as conclusões do estudo. Ainda que a sua utilização esteja mais associada a técnicas de investigação quantitativa (no que se refere às escalas tipo Likert), é inegável a sua importância para a análise qualitativa, muito devido às impressões, sentimentos e anseios dos participantes que aí estão plasmadas.

Apesar de, inicialmente, ter sido pensada a criação de um focus group com este mesmo objetivo, posteriormente, após conversa informal com todos os alunos no final do estudo, percebeu-se que seria mais proveitoso e enriquecedor incluir opiniões de todos os participantes (Latorre, 2005), daí a opção pelo questionário digital.

Concluindo, poderemos afirmar que este modelo de investigação é de natureza mista, por ser pródigo “em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Bilken, 1994, p.16). Logo, tendo em conta a natureza do projeto, a análise dos dados contemplará:

- a análise quantitativa aplicada aos resultados dos testes de compreensão leitora, com o respetivo tratamento estatístico comparativo (pré e pós-intervenção), bem como aos questionários sobre as perceções dos alunos;
- a análise qualitativa centrada nas observações em sala e nas respostas abertas dos alunos, no questionário final.

Esta combinação metodológica visa compreender não apenas se houve evolução na compreensão leitora, mas também tentar perceber de que forma essa evolução ocorreu, em coerência com a natureza exploratória da investigação.

Em suma, a metodologia delineada procura assegurar a coerência entre os objetivos, a natureza da investigação e o objeto de estudo. Cremos que a combinação de instrumentos quantitativos e qualitativos permitirá uma análise holística do impacto do ERE na melhoria da compreensão leitora.

Para além da exposição da metodologia adotada e das técnicas e instrumentos de recolha de dados que alimentam este estudo, foi imprescindível realizar uma breve caracterização das turmas que participaram no projeto e nas quais as intervenções educativas foram realizadas, tal como apresentaremos de seguida.

3.5. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

La meta de la investigación-acción es la mejora personal para la transformación social, de modo que es esencialmente colaborativa.

(Latorre, 2005, p. 41)

O projeto de investigação foi desenvolvido em duas turmas do 2.º CEB (do 6.º ano), cada uma composta por 20 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos, pertencentes a uma escola do ensino privado, localizada num contexto urbano da cidade do Porto. Assim, o grupo de controlo foi constituído por 11 meninas e 9 meninos, enquanto que o grupo experimental englobou 11 meninos e 9 meninas.

A este respeito é ainda importante referir que todos os participantes e os seus encarregados de educação foram informados dos objetivos do estudo, assegurando-se o cumprimento dos princípios éticos da investigação em educação: consentimento informado, anonimato e confidencialidade. Desse modo, a recolha de dados para uso exclusivo neste projeto foi autorizada pela direção da escola e pelos encarregados de educação.

Enquanto que o pré-teste e pós-teste foram efetuados de forma autónoma e individual, as fases de intervenção educativa (três sessões) foram realizadas em grupo apenas no caso do grupo experimental (pois o grupo de controlo efetuou as tarefas de interpretação textual de forma individual). Esta formação foi orientada pela investigadora, e também docente de português das duas turmas, a fim de promover o equilíbrio de conhecimentos e capacidades e, desse modo, promover a interajuda e equidade. Cada grupo era constituído por quatro elementos, o que perfazia o total de cinco grupos aquando da execução do ERE.

4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma.

(Nóvoa, 2022, p.15)

No capítulo que agora se inicia, procederemos à apresentação, bem como à análise e à discussão dos dados obtidos ao longo da implementação do estudo, com o objetivo de responder à questão que norteou este trabalho: *De que modo a adoção da abordagem pedagógica Escape Room Educativo (ERE) poderá contribuir para desenvolver as competências de alunos do 6.º ano de escolaridade ao nível da compreensão inferencial e reorganizativa?*

Numa primeira instância, direcionaremos a atenção para os documentos orientadores de ensino, designadamente as AE de Português do 2.º CEB e o PASEO, com o intuito de evidenciar de que modo o ensino da compreensão na leitura é proposto. Subsequentemente, realizaremos uma reflexão sobre os últimos dados do PISA, que mereceu toda a nossa atenção por ser um documento transversal a nível europeu.

Posto isto, incidiremos na análise dos dados recolhidos durante a implementação do projeto, que teve como foco principal a comparação entre as produções realizadas na sessão de diagnóstico e as da sessão de avaliação, pelo grupo experimental e pelo grupo de controlo, permeadas pelas intervenções educativas que decorreram ao longo de um mês. Assim, neste capítulo, serão explanadas as cinco sessões realizadas:

. Sessão de diagnóstico: observação e diagnóstico inicial, com a aplicação do pré-teste aos dois grupos (experimental e de controlo);

. Sessões 1, 2 e 3: sessões de desenvolvimento da intervenção educativa, através do uso do ERE, realizado no grupo experimental após a leitura textual dos capítulos da obra *Ulisses* (2009);

. Sessão de avaliação: avaliação final, com a aplicação do pró-teste, em ambos os grupos.

Em todas as sessões, descreveremos as tarefas realizadas, os recursos utilizados e as notas de campo da investigadora acerca dos comportamentos observados. Posteriormente, será efetuado um estudo comparativo entre o grupo de controlo e o grupo experimental

através da análise dos dados recolhidos no pré-teste e no pós-teste. Desta forma, tornar-se-á possível averiguar possíveis melhorias na compreensão leitora, no grupo experimental e aferir o contributo da adoção da abordagem pedagógica *Escape Room* Educativo. De salientar que, além desta análise comparativa e interpretativa dos dados do pós-teste, foi também utilizada uma metodologia quantitativa

Por fim, será feita uma reflexão sobre o processo que envolveu o projeto investigativo, assim como sobre os resultados finais deste estudo.

4.1. DOCUMENTOS ORIENTADORES EM VIGOR

Iniciamos o presente subcapítulo com a seguinte interrogação: De que modo os documentos curriculares relacionam, de facto, a leitura com as tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem? Apesar da importância de conhecer, enquanto docente, estes documentos norteadores, foi essa a nossa questão primordial na análise dos documentos curriculares vigentes: as Aprendizagens Essenciais (AE), homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho do Ministério da Educação, e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), de Oliveira Martins *et al.* (2017).

4.1.1. APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DE PORTUGUÊS DO 2.º CEB E PASEO

O primeiro documento analisado, as AE de Português do 2.º CEB (AE), revela ser uma base comum de referência para a aprendizagem de todos os alunos, que inclui a tríade Conhecimentos, Capacidade e Atitudes, baseada numa escola autónoma e no trabalho colaborativo, em que as diferentes disciplinas se cruzam com vista a uma aprendizagem efetiva e significativa. A par disto, são apresentadas Ações Estratégicas que fornecem dicas de ações a desenvolver na disciplina de português, bem como são integrados diferentes descritores do PASEO.

Na tabela 1, que se encontra abaixo, podemos verificar a forma como o ensino da compreensão na leitura é apresentado e desenvolvido ao longo dos dois anos do 2.º CEB, nas AE (Ministério da Educação, 2018, pp.7-9):

Tabela 1

Descritores das AE que remetem para a compreensão na leitura, no 2.º CEB (Elaboração Própria)

Aprendizagens Essenciais de Português			
	5.º ano de escolaridade	6.º ano de escolaridade	
Domínios	Leitura	<i>Ler textos com características narrativas e expositivas de maior complexidade, associados a finalidades várias</i>	<i>Ler textos com características narrativas e expositivas de maior complexidade, associados a finalidades várias.</i>
		<i>Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma.</i>	<i>Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma.</i>
		<i>Explicitar o sentido global de um texto.</i>	<i>Explicitar o sentido global de um texto.</i>
		<i>Fazer inferências, justificando-as.</i>	<i>Fazer inferências, justificando-as.</i>
		<i>Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.</i>	<i>Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.</i>
		<i>Reconhecer a forma como o texto está estruturado</i>	<i>Reconhecer a forma como o texto está estruturado</i>
		<i>Compreender a utilização de recursos expressivos para a construção de sentido do texto.</i>	<i>Compreender a utilização de recursos expressivos para a construção de sentido do texto.</i>

Educação literária	<i>Utilizar procedimentos de registo e tratamento de informação.</i>	<i>Utilizar procedimentos de registo e tratamento de informação.</i>
	<i>Ler integralmente obras literárias narrativas, poéticas e dramáticas</i>	<i>Ler integralmente textos literários de natureza narrativa, lírica e dramática</i>
	<i>Interpretar adequadamente os textos de acordo com o género literário.</i>	<i>Interpretar adequadamente os textos de acordo com o género literário.</i>
	<i>Analisar o sentido conotativo de palavras e expressões.</i>	<i>Analisar o sentido conotativo de palavras e expressões.</i>
	<i>Analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados.</i>	<i>Analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados.</i>
	<i>Explicar recursos expressivos utilizados na construção de textos literários</i>	<i>Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto narrativo: personagens, narrador, contexto temporal e espacial, ação.</i>
		<i>Explicar recursos expressivos utilizados na construção de textos literários</i>
		<i>Analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados nas obras lidas e compará-lo com outras manifestações artísticas.</i>
		<i>Valorizar a diversidade cultural patente nos textos.</i>

Analisando o conteúdo da tabela acima, entendemos que a compreensão na leitura é vista de forma holística, dado ser codependente de uma escrita e oralidade funcionais e que resulta de um efetivo e profundo conhecimento explícito da língua. Também é de salientar a variedade de estímulos a que os aprendentes estarão sujeitos, seja pela diversidade textual a ser trabalhada em aula, seja pelas múltiplas manifestações artísticas em que os textos se refletem e são refletidos, dentro e fora do contexto de sala de aula. Assim se entende a importância de apresentar aos “alunos uma pluralidade de géneros textuais, em contextos que o digital tem vindo a ampliar” (Ministério da Educação, 2018, p. 2), sem esquecer a vasta

e complexa realidade do ensino e dos aprendentes, de modo a desenvolver uma *literacia mais compreensiva e inclusiva* (Ministério da Educação, 2018, p.2).

Além disso, os descritores acima enunciados mostram que a língua (oral ou escrita) é um “fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico” (Ministério da Educação, 2018, p. 1). Estas ideias são defendidas também no PASEO e plasmadas nas inúmeras vantagens que a gamificação advoga, segundo estudos de Kapp (2012), Chou (2016), e ainda de Moura e Santos (2019; 2020), Cruz (2019a; 2019b) e Moura (2024).

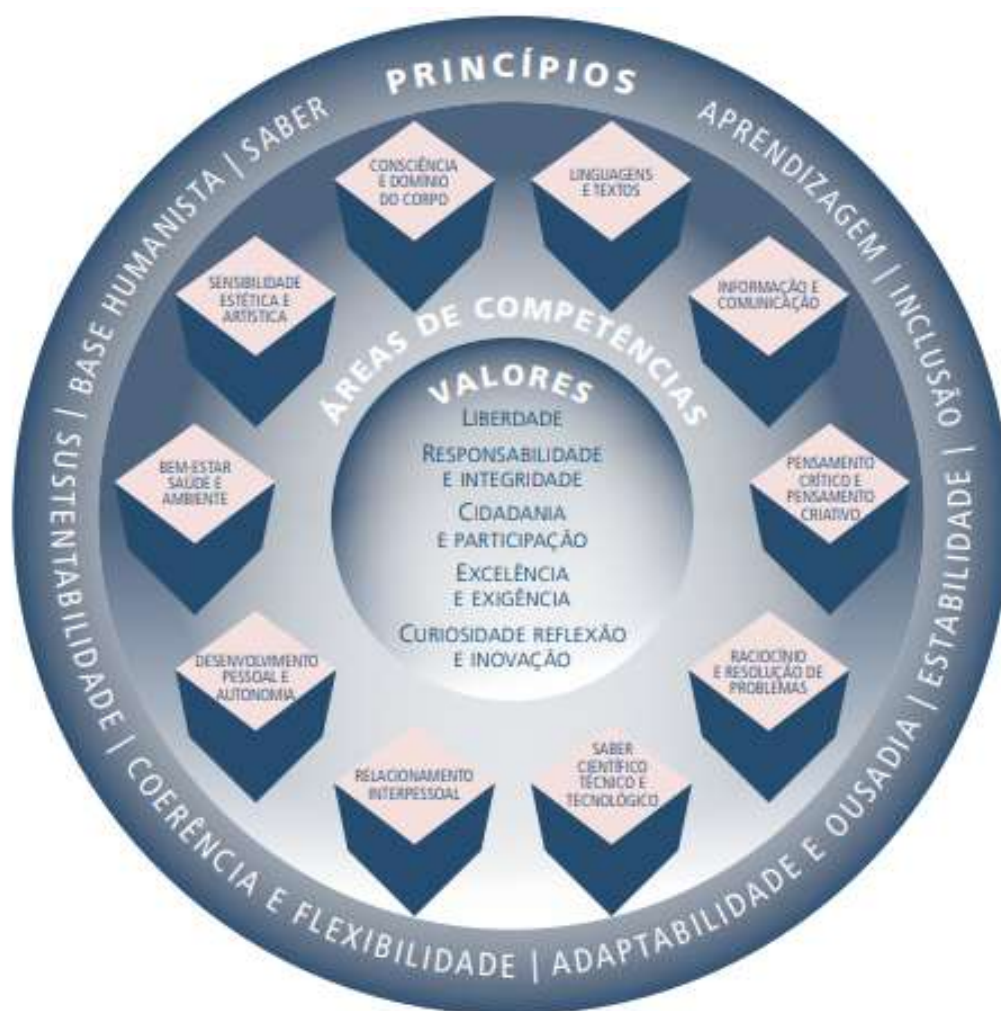
Importa referir que, não obstante a referência direta ao uso de recursos didáticos digitais no ensino da compreensão leitora, nas AE de Português de 6.º ano, a sua articulação explícita com o PASEO (em “Ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos”) plasma a necessidade de incorporar as tecnologias, como poderemos comprovar no tópico “pesquisa e seleção de informação essencial, com recurso à WEB” (p. 8). No entanto, é no PASEO que a tecnologia em sala de aula ganha destaque, como veremos de seguida.

O segundo documento analisado, o PASEO, é um referencial comum “para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (Oliveira-Martins *et al.*, 2017, p. 2). Por sua vez, privilegia um perfil de base humanista, focado na pessoa e fomentando valores fundamentais do indivíduo proativo numa sociedade do século XXI.

Em termos estruturais, conforme se pode constatar na Figura 7, o PASEO está organizado em Princípios, que dão sentido a cada uma das ações advogadas na gestão curricular das várias áreas; Visão, em que se explica o objetivo para os jovens cidadãos, à saída da escolaridade obrigatória; Valores, definindo-se “os elementos e as características éticas, expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir” (Oliveira-Martins *et al.*, 2017, p. 9), e Áreas de Competências, que combinam conhecimentos, capacidades e atitudes de natureza diversa (cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática), numa perspetiva transversal e dialógica entre as diferentes disciplinas.

Figura 7

Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 12)



A complementaridade do PASEO e das AE, na prática docente, é deveras relevante, pois as AE são documentos de orientação curricular (que ajudam na planificação, realização e avaliação do ensino), cujo propósito é o desenvolvimento das áreas de competências acima descritas do PASEO. E tudo isto é feito de forma integrada nos diferentes ciclos de ensino, numa articulação vertical, mas também horizontal (nas diversas disciplinas do currículo). Ora, ainda que as TIC sejam uma disciplina no currículo do 2.º ciclo, esta delimitação não poderá restringir a aprendizagem das tecnologias digitais a uma só disciplina. Advoga-se uma perspetiva transversal e dialógica, com vista ao desenvolvimento da literacia digital do aluno e preparando-o para as exigências do século XXI - plasmadas nas diferentes áreas de competência do PASEO, especialmente nas de:

- a) Linguagens e Textos: “As competências na área de Linguagens e textos remetem para a utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber, conduzindo a produtos linguísticos, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos.” (Oliveira-Martins *et al.*, 2017, p. 21).
- b) Informação e Comunicação: os alunos “recorrem à informação disponível em fontes documentais físicas e digitais – em redes sociais, na Internet, nos media, livros, revistas, jornais” para organizar e validar informação, testando a sua credibilidade, desenvolvendo “estes procedimentos de forma crítica e autónoma”. (Oliveira-Martins *et al.*, 2017, p. 22).
- c) Raciocínio e Resolução de Problemas: os alunos desenvolvem processos “conducentes à construção de produtos e de conhecimento, usando recursos diversificados” (Oliveira-Martins *et al.*, 2017, p. 23).
- d) Pensamento Crítico e Criativo: os alunos “desenvolvem ideias e projetos criativos com sentido no contexto a que dizem respeito, recorrendo à imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade” (Oliveira-Martins *et al.*, 2017, p. 24), competências que o recurso às tecnologias digitais fomenta claramente.

Como vimos, a integração das tecnologias digitais encontra-se plasmada, direta e indiretamente, nos documentos orientadores atuais do ensino, respeitando o nível de progressão de conhecimento e desenvolvimento em cada ciclo, numa linha de pensamento socioconstrutivista, em que o aluno é o centro dos processos de ensino e de aprendizagem, construindo o seu conhecimento e utilizando as tecnologias digitais enquanto ferramentas de aprendizagem. Assim se entenderá, mais uma vez, a importância da inclusão destas tecnologias digitais, com intencionalidade pedagógica, na aula de português, como foi nosso propósito.

4.1.2. PISA 2022 E DOCUMENTOS NACIONAIS

O *Programme for International Student Assessment* (PISA) é um estudo trienal que avalia conhecimentos e competências dos alunos de 15 anos de idade a matemática, a ciências e a leitura. Neste estudo, são considerados seis tipos de textos, de acordo com a sua finalidade e com a sua organização interna – descritivo, narrativo, expositivo, argumentativo, instrucional e transacional – e são avaliados diferentes níveis de compreensão leitora, nomeadamente literal (retirar informação relevante de um texto), inferencial (habilidade de extrair o significado implícito de um texto), reorganizativa (elaborar uma representação do significado literal do texto) e crítica (avaliar a qualidade e fiabilidade, refletir sobre conteúdo e forma...).

Em 2022, participaram 81 países e cerca de 690 000 alunos. De salientar que o referido estudo deveria ter sido realizado em 2021. No entanto, devido à pandemia COVID-19, que obrigou ao encerramento de escolas, a OCDE decidiu adiar a aplicação do PISA por um ano. Assim, este estudo foi aplicado em 2022, com o objetivo de não só “determinar se os alunos são capazes de reproduzir conhecimento, mas também quão bem os alunos conseguem extrapolar a partir do que aprenderam e aplicar essas aprendizagens em novos contextos dentro e fora da escola” (OCDE, 2023, p. 16).

No que concerne aos resultados do estudo realizado em 2022, apurou-se que os alunos portugueses obtiveram 477 pontos em literacia de leitura, um ponto acima da média da OCDE (476 pontos), o que corresponde a uma descida de 15 pontos significativos em relação a 2018, como se pode verificar no gráfico 1, retirado do relatório anual da OCDE (2023):

Gráfico 1

Evolução dos resultados médios da leitura entre 2000 e 2022 (IAVE, 2023, p. 56)



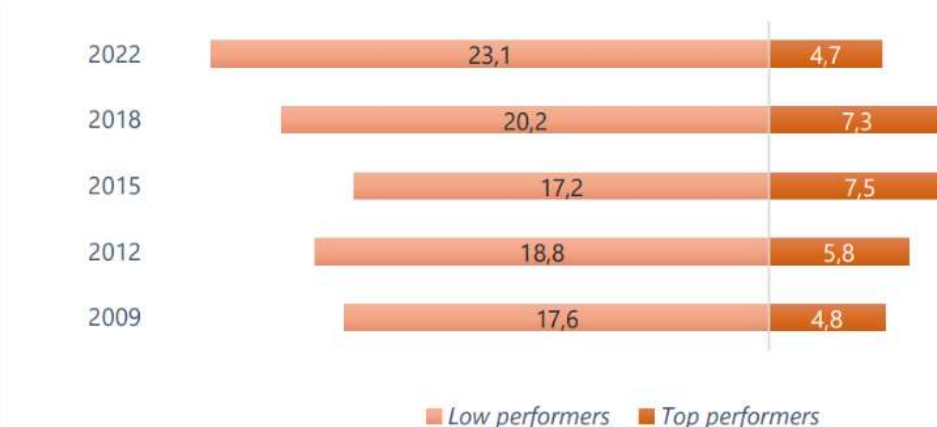
Em Portugal, 76,9% dos alunos alcançaram pelo menos o nível 2 de proficiência a leitura (e 23,1% abaixo deste nível, ou seja, os *low performers*), percentagem um pouco superior à média da OCDE (73,7%). No mínimo, estes alunos são capazes de identificar a ideia principal num texto de extensão moderada, encontrar informação com base em critérios explícitos, embora por vezes complexos, e refletir sobre a finalidade e a forma dos textos quando explicitamente solicitados a fazê-lo.

Acrescentamos que apenas 4,7% dos alunos portugueses alcançaram os níveis 5 ou 6 de proficiência – *top performers* – menos 2,5 pontos percentuais do que a média da OCDE (7,2%).

Ou seja, houve um decréscimo das pontuações médias a leitura, tanto em Portugal como na OCDE, bem como um aumento da percentagem de alunos *low performers* e uma diminuição da percentagem de alunos *top performers*, como apresenta o gráfico 2

Gráfico 2

Alunos portugueses low performers e top performers nos últimos ciclos (IAVE, 2023, p. 84)



Como é sabido, o período em que decorreu a aplicação do PISA 2022 caracterizou-se por uma instabilidade vivida a nível global, motivada pela COVID-19 e pelas medidas de contenção da pandemia que implicaram o encerramento de escolas e o ensino a distância. Todavia, os resultados anteriores do PISA (antes de 2018) demonstram já uma diminuição na leitura e nas ciências, pelo que a pandemia não explicará a totalidade destes dados agora obtidos.

A análise cruzada dos resultados do PISA 2022 (OCED, 2023) com as orientações do PASEO (Oliveira-Martins, 2017) e das Aprendizagens Essenciais de Português (Ministério da

Educação, 2018) revela uma coerência teórica significativa, mas também uma lacuna na transposição pedagógica desses princípios para a prática letiva cotidiana.

Embora os documentos nacionais enfatizem a importância da compreensão, da inferência e da leitura crítica como eixos estruturantes da literacia, os resultados do PISA demonstram que muitos alunos continuam a ler de forma superficial, sem alcançar os níveis de reflexão e interpretação previstos no currículo.

Este desfasamento sugere que o ensino da leitura necessita de ser repensado em termos de metodologias e experiências de aprendizagem. A simples exposição a textos e a prática de exercícios tradicionais de interpretação já não é suficiente para formar leitores capazes de mobilizar estratégias cognitivas complexas, gerir informação e transferir competências para novos contextos.

É neste cenário que se tornará pertinente a integração de abordagens inovadoras como a gamificação, que poderá transformar a leitura numa atividade experiencial, interativa e significativa. Falamos mais concretamente experiências gamificadas como o ERE, pois, ao associar a resolução de enigmas à interpretação de textos, ativam a leitura funcional, a inferência, a cooperação e a metacognição, exatamente as competências preconizadas pelas AE e avaliadas no PISA. Assim, a gamificação surge como uma possível ponte pedagógica entre as metas curriculares e os desafios contemporâneos da literacia.

4.2. INTERVENÇÕES EDUCATIVAS

O homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam sua maneira de pensar, sentir, agir.

(Kenski, 2012, p. 21).

Entre a primeira e a última fase do estudo realizado, nomeadamente a aplicação do pré-teste (fase de observação) e do pós-teste (fase de avaliação), ocorreu uma outra, designadamente a fase da ação educativa, que correspondeu às intervenções educativas. Ao todo, foram dinamizadas três intervenções educativas no grupo experimental com o recurso à abordagem pedagógica *Escape Room* Educativo, através da plataforma *Genially*. Já no grupo de controlo, foram realizadas fichas de trabalho em suporte físico. Na tabela 2, apresentamos uma síntese das tarefas promovidas nas fases de observação, de ação educativa e de avaliação.

Tabela 2

Desenho das sessões do projeto de investigação (Elaboração Própria)

N.º de sessão	Síntese de tarefas	Recursos
Sessão de diagnóstico: Pré-teste	1) Leitura integral e análise coletiva do início da obra <i>Ulisses</i> (2009). 2) Realização de uma ficha de trabalho individual intitulada “Ulisses em Ítaca”.	- Ficha de trabalho para os dois grupos (experimental e de controlo)
1	1) Leitura integral e análise coletiva oral das páginas referentes à guerra de Troia. 2) Grupo experimental: realização da 1.ª tarefa do <i>Genially</i> (<i>Escape Room</i> Educativo) sobre a “Guerra de Troia”. Grupo de controlo: realização de uma ficha de trabalho sobre o mesmo excerto (Apêndice B)	- Parte 1 do <i>Escape Room</i> para o grupo experimental - ficha de trabalho para grupo de controlo
2	1) Leitura integral e análise oral, em grande grupo, das páginas referentes à ilha da Ciclópia.	-Parte 2 do <i>Escape Room</i>

	<p>2) Grupo experimental: Realização da 2.^a tarefa do <i>Genially (Escape Room)</i> sobre a Ciclópia.</p> <p>Grupo de controlo: realização de uma ficha de trabalho sobre o mesmo excerto (Apêndice C)</p>	<p>para grupo experimental</p> <p>- ficha de trabalho para grupo de controlo</p>
3	<p>1) Leitura integral e análise coletiva das páginas referentes do Mar das Sereias.</p> <p>2) Grupo experimental: Realização da 1.^a tarefa do <i>Genially (Escape Room)</i> sobre o Mar das Sereias.</p> <p>Grupo de controlo: realização de uma ficha de trabalho sobre o mesmo excerto (Apêndice D)</p>	<p>- Parte 3 do <i>Escape Room</i> para o grupo experimental</p> <p>- ficha de trabalho para grupo de controlo</p>
Sessão de avaliação (pós-teste)	<p>1) Realização de uma ficha de trabalho individual sobre o “Regresso a Ítaca”. (Apêndice E)</p>	<p>Realização de uma ficha de trabalho individual para ambos os grupos.</p>

No presente subcapítulo, centrar-nos-emos somente na apresentação e na análise e discussão das sessões 1, 2 e 3 por corresponderem à fase da ação educativa. Por isso, no capítulo seguinte, o foco recairá nas sessões dedicadas ao diagnóstico e à avaliação.

A fase da ação educativa pautou-se pela realização de atividades dedicadas à articulação entre os capítulos da obra *Ulisses* (2009), lidos em cada semana, na íntegra, em sala de aula, e a atividade gamificada ERE, em que cada sala de museu (espaço digital do ERE) correspondia a cada um dos episódios estudados previamente, perfazendo, no total três intervenções educativas. Mais concretamente, foram contemplados os seguintes episódios: “A guerra de Troia”, “Ciclópia” e “Mar das Sereias”¹¹. Salientamos, ainda, que a escolha da obra literária *Ulisses* (2009), de Maria Alberta Menéres, se prendeu com o gosto pessoal da investigadora, também docente de História de Geografia de Portugal e licenciada em Latim e

¹¹ O ERE incluía uma última atividade, intitulada “Regresso a Ítaca”, que não foi utilizada nesta investigação. Inicialmente, a investigadora tinha previsto realizar o pós-teste através do ERE. Contudo, percebeu que a natureza gamificada da atividade, que se oporia ao pré-teste, poderia não refletir de forma fidedigna a evolução da compreensão na leitura. Assim, o pós-teste sobre este último capítulo foi aplicado em suporte físico. Ainda assim, depois de os alunos concluírem a ficha, a professora permitiu que regressassem ao ERE para concluir a atividade final e recuperar o último objeto.

Grego, além de a experiência docente ter mostrado que esta obra costuma ser das preferidas dos alunos de 6.º ano no que diz respeito às obras integrais analisadas na sala de aula.

Antes de direcionarmos a atenção para o trabalho desenvolvido em cada uma das três intervenções no âmbito da ação educativa, importa especificar as características do ERE implementado.

O ERE¹², criado na plataforma *Genially*, teve por base os princípios de gamificação e os Impulsos-chave do modelo *Octalysis* de Chou (2016). Além disso, procurou-se que, como preconizado pelo autor citado, mas também por Moura e Santos (2019; 2020), as atividades gamificadas fossem experiências imersivas ao fornecer aos alunos um conjunto diversificado de desafios/enigmas, em torno de uma narrativa linear e intrigante, para conseguirem “escapar” de uma situação fictícia.

Acrescentamos que as três intervenções educativas, que corresponderam às sessões 1, 2 e 3, foram dinamizadas em aulas de 45 minutos, tempo suficiente, no nosso entender, para que os alunos conseguissem realizar a tarefa depois de reler o excerto, que tinha sido lido e analisado, em grande grupo, nas aulas anteriores.

Sessão 1: “A guerra de Troia”

Nesta sessão, como introdução ao ERE e motivação adicional, os alunos chegaram à sala de aula e constataram que havia um *QRCode* (v. apêndice G) nas suas mesas de trabalho. Através da leitura desse *QRCode*, os alunos tinham acesso a um vídeo, elaborado na aplicação *Powtoon*¹³, que explicava o motivo do ERE, designadamente o desaparecimento de artefactos da época do herói Ulisses que poderia ser resolvido com o auxílio dos “agentes” (alunos).

Com este desafio inicial, cremos que se fomentou o impulso-chave “Significado épico” nos alunos, pela própria experiência de resolver em grupo um conjunto de tarefas, bem como o de “Imprevisibilidade e Curiosidade”, tal foi a comoção gerada com o que aí viria (Chou, 2016). De salientar que os alunos sabiam que iriam fazer um trabalho de grupo com o

¹² O ERE encontra-se disponível em <https://view.genially.com/67ec38a74e9cc269a01b57b0/interactive-content-ere-ulisses>.

¹³ A mensagem secreta foi criada no gerador disponível em [Watch my Powtoon: Missão impossível](#)

recurso aos tablets, tendo sido tal explicitado na aula prévia, assim como efetuada a organização dos grupos e apresentadas as regras de trabalho. Mas, somente naquela aula, perceberam tratar-se de uma atividade gamificada. Desta forma, fomentámos, logo de início, a motivação intrínseca, pelo desejo interno de conseguir resolver os enigmas, num sentido de realização pessoal, bem como extrínseca, por saberem fazer parte de um grupo que precisaria de resolver e “sair” daquele ERE (Carvalho, 2020; Moura, 2024). Além disso, foi também possível ir ao encontro dos princípios preconizados no PASEO, como o da “Adaptabilidade e ousadia”, entre as diversas competências aí plasmadas, cuja análise faremos no último capítulo.

Posto isso, foram lembradas as regras de cooperação entre os elementos de cada grupo e entre os cinco grupos, além do tempo estipulado e da necessidade de recorrerem, quando necessário e pertinente, à obra em estudo, cujo episódio deveriam reler previamente. Em seguida, a professora entregou a cada grupo uma mensagem codificada (“Recupera os objetos roubados. O *link* está debaixo da mesa.”), que os alunos teriam de decifrar para encontrar o site do museu (Figura 8).

Figura 8

Mensagem codificada entregue aos alunos (Criação Própria)

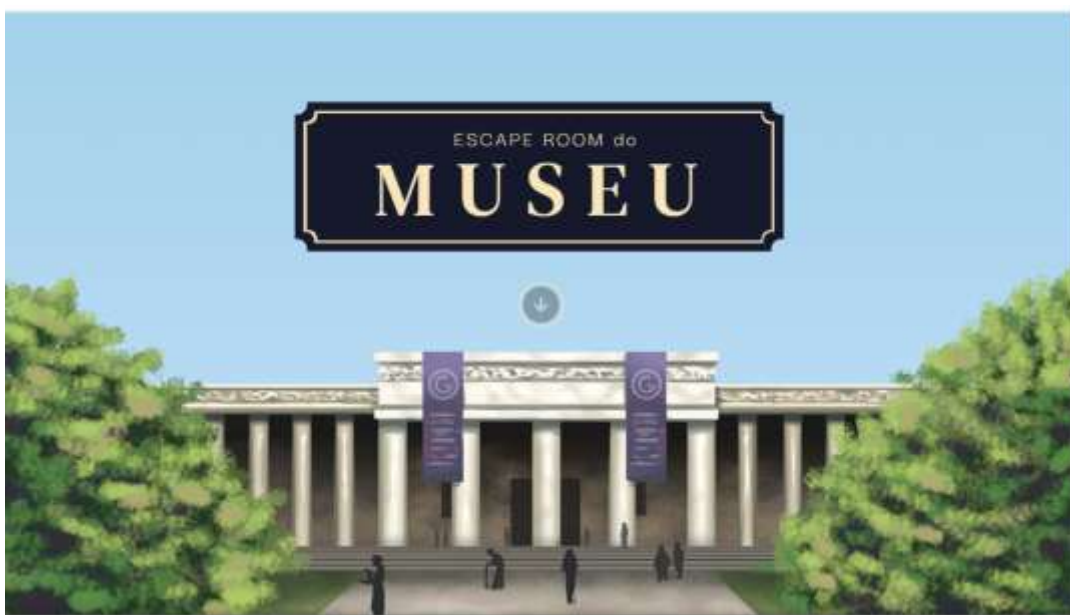


Ainda que a tarefa de compreensão do episódio começasse apenas com o ERE, é nossa percepção que esta introdução com dois desafios distintos favoreceu muito a entreaajuda, na descodificação da mensagem enigmática, e o estabelecimento de regras de conduta, no que diz respeito, por exemplo, à divisão de tarefas, pois três grupos decidiram dividir cada palavra a decifrar por cada elemento para otimizarem o tempo.

Após este momento lúdico e motivacional, os alunos descobriram um outro *QRCode* (v. Apêndice G) que continha o *link* do museu, (v. Apêndice H) em que deveriam iniciar a tarefa gamificada (v. Figura 9).

Figura 9

Imagem introdutória do ERE



A tarefa gamificada continha questões promotoras do desenvolvimento das componentes de compreensão literal, inferencial e reorganizativa, tendo sido utilizadas tipologias diversas (questões de escolha múltipla, de identificação de transcrições, de ordenação e de texto lacunar, com recurso a outras aplicações, como *Wordwall*).

No que diz respeito às questões promotoras do desenvolvimento da componente de compreensão literal, estas centraram-se no reconhecimento de sentimentos descritos no próprio excerto sobre a descrição física e psicológica dos combatentes e ainda sobre a estratégia levada a cabo por Ulisses para terminar a guerra. Assim, como afirma Emília Amor (2011), constitui-se um ponto de partida de toda a leitura através da compreensão literal.

Por sua vez, em termos inferenciais, incidimos nos sentimentos dos gregos aquando da partida para Troia (v. Apêndice H). Para selecionarem a opção correta nesta questão de escolha múltipla, os alunos tiveram de prestar atenção aos indícios proporcionados pela leitura e mobilizar os seus conhecimentos prévios. Portanto, tal como defendido por Giasson (1993), as inferências ultrapassam a informação apresentada de forma explícita no texto.

Ainda neste nível inferencial, foram colocadas outras questões que incidiram sobre os sentimentos da tripulação de Ulisses durante a guerra de Troia, implicitamente enunciados em expressões textuais, como “Aquilo não podia continuar assim!” (Menéres, 2009, p. 12).

Figura 10

Exemplo de questão reorganizativa

0:01

construir	Grécia
derrota	desconfiança
estratagemas	destruir
vitória	aldeia
imitar	afronta
Troia	Páris
muralha	confiança
Ulisses	oferecer
Ítaca	queimar
homenagem	regar

Inicialmente, os troianos sentiram ao verem aquele objeto gigantesco. O povo de discutiu e pensou em o cavalo, em o objeto com um machado e também em aos deuses. O de resultou, pois os troianos pensaram que o cavalo deixado às portas da seria uma aos deuses e, por isso, levaram-no para dentro das fortes muralhas de Troia e iam oferecê-lo aos deuses como agradecimento pela que consideravam ter tido perante os gregos.

Por último, no âmbito da componente de compreensão reorganizativa, os alunos preencheram um texto lacunar, com o propósito de, assim, obterem uma síntese compreensiva do episódio estudado (v. Figura 10). Para além disso, foi promovido um desafio de ordenação dos principais acontecimentos (cf. Figura 11).

Figura 11

Exemplo de questão reorganizativa

0:01

- 3.
- 4.
- 5.
- 1.
- 2.
- 6.

A rainha Helena é libertada e Ulisses ganha o epíteto de “O destruidor de Troia”.

Os troianos levam o cavalo para dentro das muralhas da cidade.

Cansados, os troianos são facilmente derrotados.

Os Troianos decidem festejar a sua vitória sobre os gregos.

Ulisses e os seus marinheiros iniciam, finalmente, a sua viagem de regresso a Ítaca.

Ulisses e os companheiros saem cautelosamente de dentro do cavalo.

Deste modo, pretendemos apresentar perguntas diversificadas de nível literal, inferencial e reorganizativo, que mobilizassem conhecimentos prévios e favorecessem o trabalho colaborativo (Santos & Moura, 2021), bem como experiências de aprendizagem significativas, a par do desenvolvimento cognitivo e social de cada aluno (Moura, 2019).

Sessão 2: “Ciclópia”

Nesta sessão, após terem lido, anteriormente, o capítulo correspondente, os alunos resolveram questões de nível inferencial, ao ser pedido que caracterizassem psicologicamente o gigante Polifemo, com base nas suas atitudes para com os marinheiros que aí haviam aportado (v. Figura 12), de modo a evocarem informações não literais ligadas ao texto (Giasson, 1993). Também a questão sobre o motivo de Ulisses e os companheiros se terem escondido na gruta levou a inferências lógicas, mas também pragmáticas dos alunos e ao seu conhecimento do mundo (v. Figura 13).

Figura 12

Exercício da 1.ª questão do capítulo Ciclópia sobre a caracterização indireta de Polifemo



Figura 13

Exemplo de questão inferencial



Posto isso, foram novamente feitas questões de compreensão reorganizativa (v. Figura 14), a fim de se obter um resumo deste excerto, mas também para fomentar a curiosidade sobre a História da Literatura Portuguesa e um dos seus nomes maiores, Camões. Caso os alunos não conseguissem convocar os conhecimentos prévios sobre o poeta português, poderiam pesquisar nas plataformas já conhecidas (como a *Infopédia*) de modo a completar a informação contida no texto, ainda que este assunto já tivesse sido abordado em aulas anteriores.

De seguida, foi ainda pedido aos alunos que analisassem o significado de alguns recursos expressivos constantes no excerto, de forma a ir ao encontro dos descritores preconizados nas AE de Português de 2.º CEB (v. Figura 14). Por fim, foi elaborado um outro exercício de ordenação lógica a fim de averiguar a compreensão leitora de nível reorganizativo também (v. Figura 15).

Figura 14

Exemplo de questão reorganizativa

19

ciclopes	marinheiros
português	Manuel
grego	Famosos
Polifemo	Eneias
João	epopeia
Camões	Pessoa
Homero	narrador
Adamastor	verso
viagens	Lusíadas
autor	naufrágios

A certa altura deste episódio, o interrompe a narração da história para explicar a existência de no imaginário da época. Nesse tempo, acreditava-se nos ciclopes como forma de explicar fenómenos desconhecidos à época, como causas de , tipos de marés... Luís de , escritor que se inspirou em , refere uma outra criatura fantástica (além de Polifemo), a quem dá o nome de , na obra "Os ". Essa obra é uma : texto escrito em cujo objetivo é narrar os feitos gloriosos de um povo. De facto, esta obra narra a História de Portugal (até ao reinado de D. I), bem como os Descobrimientos portugueses



Submit Answers



Figura 15

Exemplo de questão reorganizativa

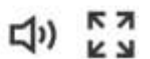
102

1.	6.	3.	2.	4.	5.
----	----	----	----	----	----

- No dia seguinte, prende os marinheiros às ovelhas para saírem da gruta.
- Diz chamar-se Ninguém.
- Ulisses inicia uma conversa com Polifemo depois deste comer alguns homens.
- Quando o gigante se apercebe, persegue-os, mas Ulisses e os amigos já estavam no navio.
- Oferece-lhe o seu vinho e pede que liberte alguns marinheiros.
- Com os companheiros, consegue espetar um pau no olho do ciclope.



Submit Answers



Por último, os alunos foram questionados sobre a grafia expressiva constante na pergunta que Polifemo faz a Ulisses, com a finalidade de averiguar a sua compreensão leitora de nível inferencial. Logo, os alunos fizeram inferências lógicas sobre o uso de maiúscula na interrogativa direta, bem como associaram-no ao sentimento de Polifemo, naquele momento, identificando o respetivo recurso expressivo e a sua importância na construção de sentido do texto, conforme preconizado nas AE (v. Apêndice H).

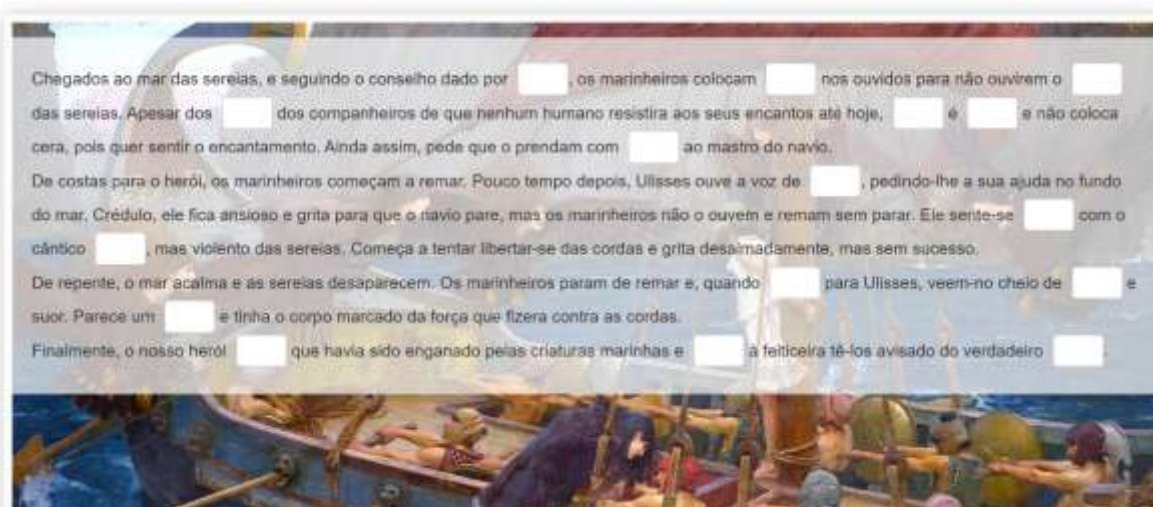
Sessão 3: “Mar das Sereias”

Na última sessão da intervenção educativa, os alunos resolveram exercícios, no ERE, sobre o capítulo do “Mar das Sereias”, depois da leitura global do mesmo. Como habitual, estas questões incidiram sobre os níveis literal, inferencial e reorganizativo da compreensão leitora, recorrendo às aplicações *Genially*, *Educolorir* e *LearningApps*.

A primeira questão, colocada através de um jogo de palavras cruzadas, era bastante acessível, dado tratar-se de um nível de compreensão literal, em que os alunos apenas teriam de encontrar palavras no crucigrama. No entanto, na seguinte, teriam de utilizar esses mesmos vocábulos numa questão de nível reorganizativo, ao comporem um resumo do capítulo. Deste modo, seria possível avaliar a compreensão do excerto lido (v. Figura 15) e identificar o tema central do mesmo. Portanto, incidimos no que Giasson (1993) refere ser um macroprocesso para que a verdadeira compreensão (e não apenas decifração) aconteça.

Figura 16

Exemplo de exercícios elaborado na aplicação LearningApps (nível reorganizativo)



Apresentadas as três intervenções que integraram a fase da ação educativa, há que começar por referir que, na nossa perspetiva, a multiplicidade de tarefas, criadas na plataforma *Genially*, englobando outras aplicações como *Wordwall*, *Educolorir* e *LearningApps*, permitiu a integração de texto, imagem, som e vídeo, o que demonstra o carácter multimodal das tarefas gamificadas, tão relevante para os *nativos digitais* (Prensky, 2001). Além disso, exigiu dos alunos uma leitura atenta e capacidade interpretativa (compreensão na leitura) para a resolução dos diferentes enigmas, assim como espírito colaborativo para se ajudarem e alcançarem o objetivo final: a resolução de todos os desafios e a recuperação da totalidade dos objetos perdidos (dados pela professora a fim de fomentar o impulso-chave da “Propriedade e Posse” advogado por Chou, 2016).

A par disto, através dos dados recolhidos na observação direta (não participante e participante) e nas notas de campo (v. Apêndice F), pretendemos monitorizar o interesse e o espírito colaborativo¹⁴ dos alunos, bem como a necessidade de intervenção da professora para solucionar algum problema, não técnico, mas interpretativo ou outro relacionado com a leitura do excerto e consequente resolução dos enigmas.

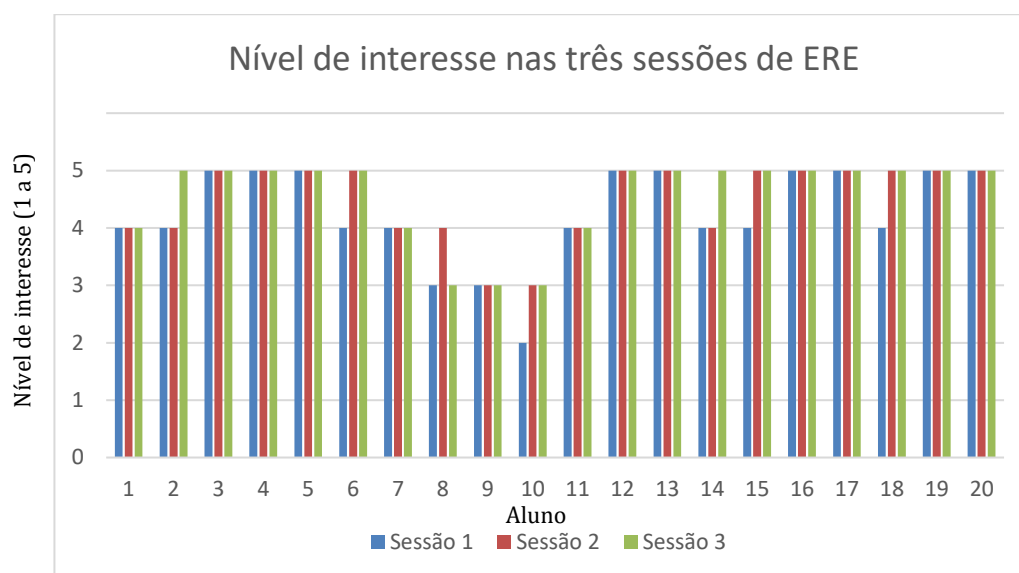
Iniciamos pelo interesse demonstrado pelos alunos ao longo da intervenção educativa, que se traduziu na participação ativa e no envolvimento nas tarefas, assim como

¹⁴ O interesse dos alunos, tal como o seu espírito colaborativo, foi inferido a partir de comportamentos observados no contexto educativo. Todavia, reconhece-se que esta avaliação é inerentemente subjetiva.

no entusiasmo e na persistência diante de desafios. No gráfico 3, é possível analisar a evolução dos alunos ao longo das intervenções educativas.

Gráfico 3

Interesse dos alunos na realização das três tarefas gamificadas



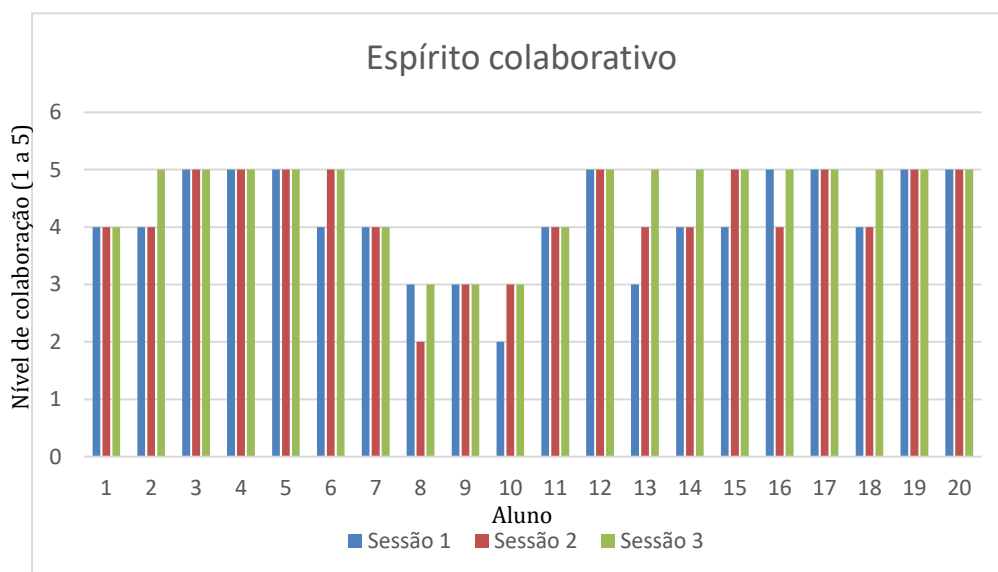
De facto, na 1.^a sessão, fruto da novidade do ERE e das atividades introdutórias (vídeo “missão impossível” e mensagem codificada), o interesse foi notório e podemos considerar que toda a turma ficou rapidamente imersa no ERE, dado apresentar uma média de 4,25, numa escala de 1 a 5 (em que 1 seria “pouco interessado” e 5 “muito interessado”). De modo menos positivo, apenas se salientam três alunos, que não pareceram à investigadora desinteressados (pois colaboraram ativamente nas três tarefas), mas não demonstraram grande entusiasmo e foram permitindo que os outros colegas fizessem grande parte da leitura e interpretação, tendo tido um papel menos ativo, razão pela qual necessitaram também da intervenção da professora (3.^o aspeto anotado na grelha de observação) para esclarecer o motivo da sua aparente apatia/desinteresse. De realçar que estes três alunos apresentam dificuldades na disciplina de português e, apesar de o seu interesse ter flutuado ao longo das sessões (pois notou-se que em atividades de interpretação mais literal eles foram conseguindo analisar e resolver o desafio), mostraram-se interessados. No entanto, cremos que as suas dificuldades face ao restante grupo os inibiram de ter uma prestação mais dinâmica, como, posteriormente, foi comprovado (a ver no subcapítulo “Perceções dos alunos”).

Saliente-se que, nas restantes duas sessões, o interesse manteve-se em todos os alunos (à exceção de A8), quer devido ao facto de os grupos estarem cada vez mais próximo do final do ERE, havendo um acréscimo da motivação intrínseca e extrínseca, quer pela diversidade de tarefas (as restantes salas incluíram tarefas mais diversificadas, elaboradas noutras aplicações, como palavras cruzadas e “wack-a-mole”).

No que concerne ao espírito colaborativo, este parâmetro mostra que o ERE foi claramente potenciador de cooperação entre os alunos, como se pode observar no gráfico 4, em que, no eixo horizontal, se encontram os alunos (de A1 a A20) e, no eixo vertical, os níveis de envolvimento grupal, de 1 a 5 (escala de *Likert*, em que 5 é “muito colaborativo” e 1 “nada colaborativo”).

Gráfico 4

Espírito colaborativo dos alunos nas três tarefas gamificadas



À exceção de três alunos, cuja cooperação se situou entre os níveis 2 e 3 (pouco colaborante e relativamente colaborante), todos os restantes evoluíram positivamente ao longo da execução do ERE e aqueles que já se encontravam motivados para colaborar no seu grupo, não perderam esse ímpeto. De realçar que esses três alunos menos cooperantes no grupo são os mesmos que evidenciaram menos interesse nas atividades gamificadas, pois a sua intervenção no grupo e na leitura/interpretação do capítulo em análise foi variando,

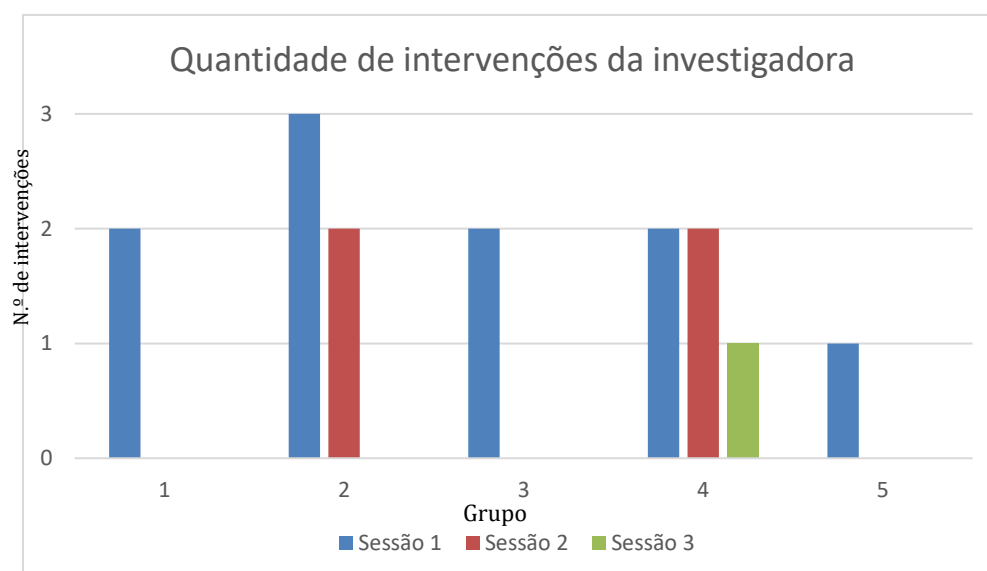
ainda que fossem trabalhando. Globalmente, a média inicial de colaboração situou-se em 4,15 e, no final, atingiu a média de 4,55.

Em todas as tarefas, independentemente do grau de complexidade das mesmas, os alunos trabalharam em conjunto com vista à superação das suas dificuldades, tentando desenvolver a sua compreensão leitora, lendo e relendo o capítulo em estudo, ora em conjunto, ora coletivamente, com o objetivo de conseguirem “sair da sala” em que se encontravam e recuperarem o objeto perdido. Ainda assim, devido à variabilidade das tarefas e da sua exigência, foi necessário auxiliar alguns grupos para que conseguissem progredir no ERE.

Apesar de, inicialmente, haver algumas dúvidas sobre a própria aplicação *Genially*, compreensível dado ser a primeira vez a utilizar a referida aplicação e ser o primeiro ERE para todos os alunos, estas dúvidas técnicas e as ajudas de foro tecnológico não foram contabilizadas pela investigadora por extravasarem o âmbito deste estudo. O gráfico seguinte apresenta o número de vezes em que a investigadora auxiliou algum grupo num desafio mais exigente e que estaria a provocar desânimo nos alunos.

Gráfico 5

Número de intervenções efetuadas pela investigadora nos grupos de trabalho.



Numa primeira instância, é de salientar que, neste momento da investigação, contrariamente ao que sucedeu anteriormente, a análise incidu no grupo e não em cada aluno individualmente. Esta opção justifica-se pela necessidade de monitorizar a dinâmica

do grupo. Na fase de constituição dos grupos, a investigadora procurou criar combinações harmoniosas, incluindo alunos com maiores dificuldades na disciplina com outros que revelam maior domínio dos conteúdos. Assim, ao analisar o número de intervenções durante a realização dos desafios do ERE, pretendemos verificar não só o apoio necessário em cada grupo, mas também indícios de um verdadeiro trabalho colaborativo, nomeadamente se os alunos com maiores dificuldades eram efetivamente apoiados pelos colegas.

A intervenção da investigadora foi feita somente a pedido dos grupos, em casos de dúvida sobre algum procedimento/resposta e, não havendo consenso entre o grupo, foi sempre incentivado o diálogo grupal, de modo a evitar ao máximo a intervenção da investigadora. A intervenção também ocorreu quando os grupos não conseguiam concluir com sucesso alguma prova e, por esse motivo, tinham de reiniciar a sala/desafio. Neste âmbito, o grupo 4 foi uma exceção, porque necessitou de uma ajuda suplementar, por se tratar de um conjunto de alunos com dificuldades acrescidas na disciplina, e experienciou alguns problemas na colaboração *inter pares* (já referenciados nos gráficos acima, dado que o grupo 4 continha os alunos 8, 9, 13 e 14).

Perante as diminutas intervenções da investigadora, podemos inferir que os desafios do ERE foram adequados ao conhecimento dos alunos sobre a referida obra, ainda que os mesmos tivessem acesso ao texto aquando da realização dos enigmas e que os referidos capítulos tivessem sido lidos, na íntegra, de forma coletiva, nas aulas anteriores, à qual se juntou uma breve análise ideológica e vocabular.

De forma geral, foi-se observando um elevado nível de entusiasmo e envolvimento, tanto individual como coletivo, na realização das tarefas gamificadas. Os alunos demonstraram persistência na resolução dos desafios, recorreram frequentemente à leitura em voz alta, ao debate e à negociação de hipóteses. Esta abordagem pedagógica revelou também uma melhoria na atenção e na concentração nas aulas de leitura e análise textual, prévias ao ERE, ainda que tais dados não tenham sido registados quantitativamente nas notas de campo da investigadora e partam apenas da sua perceção pessoal e do seu conhecimento acerca de cada aluno. Todavia, as grelhas de observação

demonstram que alunos habitualmente menos participativos em aula mostraram maior empenho e curiosidade, sobretudo nas fases em que a narrativa introduzia novos elementos (uma nova sala, por exemplo) ou de descoberta (de uma resposta certa e conseqüente saída da sala).

Ora, estes comportamentos confirmam o contributo positivo da gamificação na motivação intrínseca, conforme defendido por Deterding (2014), Kapp (2012) e Chou (2016), ao criar ambientes que geram prazer, desafio, sensação de progresso e que, desse modo, contribuem para o envolvimento na aprendizagem.

4.3. FASES DE OBSERVAÇÃO E DE AVALIAÇÃO

Como mencionado nos subcapítulos 3.4 e 3.5, para a recolha de dados, aplicou-se um pré-teste (apêndice A) e um pós-teste (apêndice E) ao grupo de controlo e ao grupo experimental, sendo ambos compostos por 20 alunos. Os referidos testes foram aplicados na fase inicial e na fase final do projeto, correspondendo, respetivamente, às fases de observação e de avaliação na metodologia de trabalho adotada.

Estas duas fases destinaram-se, sobretudo, a avaliar as competências dos alunos ao nível da compreensão na leitura. Com a aplicação do pré-teste, pretendemos também recolher dados para a planificação do plano de intervenção, para que fosse ainda mais adequado. Por seu turno, o pós-teste teve como propósito apurar os possíveis efeitos que o estudo desenvolvido provocou.

Sessão de diagnóstico: Pré-teste

Na sessão de diagnóstico, após a introdução à obra *Ulisses* (2009) e o conhecimento da autora, Maria Alberta Menéres, com uma contextualização histórico-social nas duas aulas anteriores, foi lido o capítulo inicial da obra¹⁵, a que chamámos “*Ulisses em Ítaca*”. Finda a leitura e o resumo oral, foi entregue aos alunos uma ficha de trabalho (apêndice A), contendo questões diversas que contemplavam os quatro níveis de compreensão leitora, a fim de aferirmos quais os níveis que careciam de maior atenção na intervenção educativa idealizada.

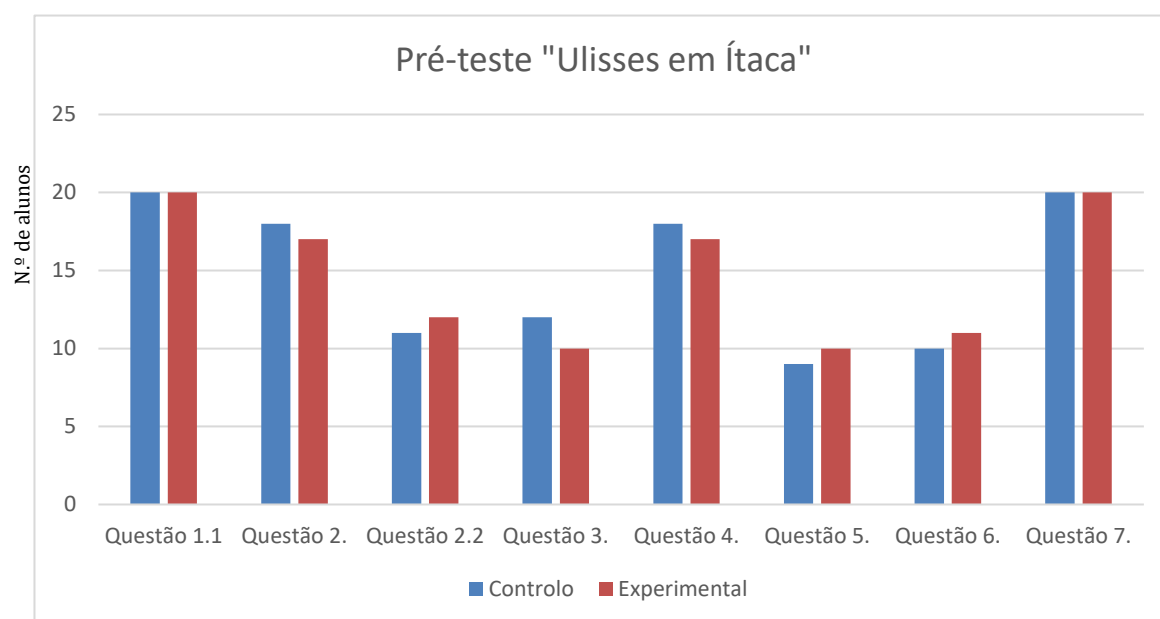
Analisados os dados recolhidos do pré-teste, percebemos que deveríamos incidir o nosso estudo no nível reorganizativo e inferencial da compreensão leitora, pois no nível

¹⁵ Apesar de a obra não estar, efetivamente, dividida em capítulos, optámos por fazê-lo de acordo com os espaços em que decorria a ação para que os alunos conseguissem localizar mais facilmente cada sequência narrativa. Assim, a obra foi sendo dividida, consoante a leitura, em “*Ulisses em Ítaca*”, “*A guerra de Troia*”, “*Ciclópia*”, “*Mar das Sereias*”, “*Córcira*” e “*Regresso a Ítaca*”.

literal e no crítico os alunos não demonstraram muitas dificuldades, como o gráfico 6, relativo às questões do pré-teste, indica.

Gráfico 6

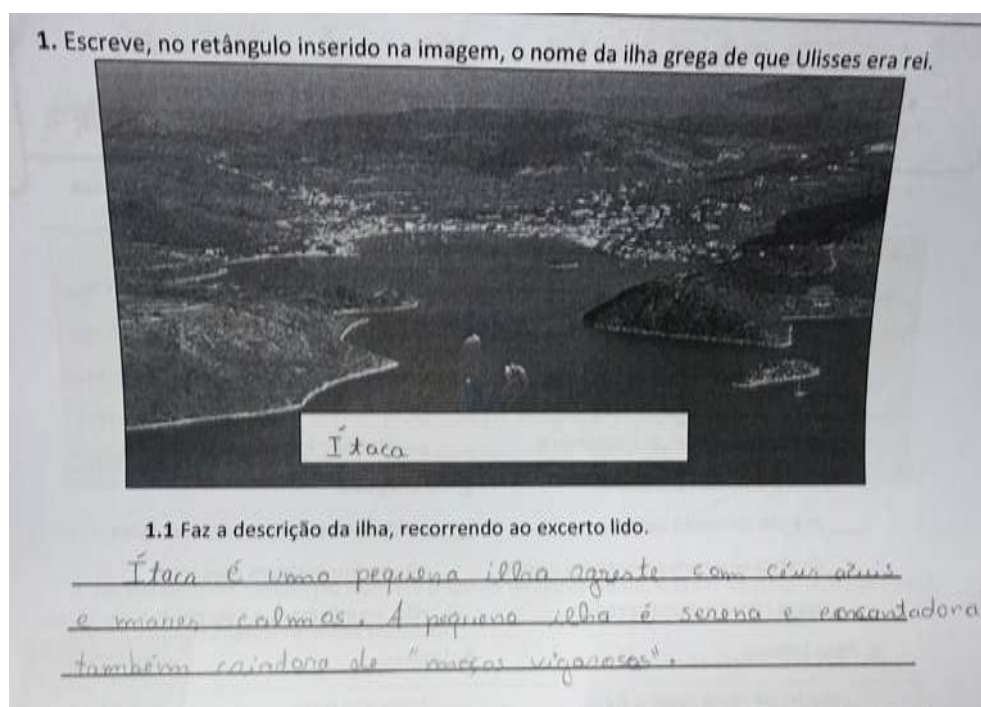
Resultados no pré-teste, no grupo de controlo e no grupo experimental



Observando o gráfico acima com maior pormenor, verificamos que o nível literal de compreensão leitora não era problemático, pois todos os alunos haviam acertado na resposta à pergunta 1. e 1.1 (“Escreve o nome da ilha grega de que Ulisses era rei” e “Faz a descrição da ilha”). Veja-se, inclusivamente, um exemplo de resposta de um aluno do grupo de controlo (cf. Figura 25).

Figura 17

Excerto do pré-teste (resposta 1. e 1.1 do aluno A17)



O mesmo aconteceu com a questão 4, que contemplava várias frases para completar, retirando a informação do texto. A maioria dos alunos respondeu acertadamente, nomeadamente 18 no grupo de controlo e 17 no grupo experimental.

Também a questão 7, de nível crítico (“Na tua opinião, Ulisses fez bem em fingir-se de doido ou deveria ter adotado outra atitude? Justifica adequadamente a tua resposta.”) foi respondida corretamente por todos os alunos, quer do grupo experimental, quer do grupo de controlo. Neste caso, todos os alunos escolheram uma opção das referidas no enunciado e justificam-na devidamente, ainda que nem sempre o tenham feito com a devida correção gramatical. Neste ponto, importa ressaltar que, no âmbito deste estudo, foram relevados erros de ortografia, impropriedade lexical ou deficitária construção frásica, dado que o nosso objetivo era averiguar a possível progressão da compreensão na leitura, ainda que saibamos da relevância do desenvolvimento da competência escrita a par da leitora.

Quanto às questões 2. e 3., verificámos uma diminuição do número de alunos de ambos os grupos que responderam corretamente, por se tratar de uma questão de nível inferencial (retrato físico e psicológico da personagem, explicitação de uma expressão textual e reconhecimento de uma peripécia que alterou a ação). O mesmo sucedeu nas

questões 5. e 6., de nível reorganizativo. De salientar que a investigadora, nas suas notas de campo, constatou que cerca de um terço dos alunos responderam à questão 5. apenas no final, tendo avançado previamente para outras questões. Tal indicia menor segurança na resposta a este enunciado que exigia uma releitura a fim de se reorganizarem as frases do resumo. Foi, assim, notória – desde a realização do pré-teste – a diferença entre a prestação dos alunos aquando da elaboração de respostas de nível literal e crítica comparativamente a questões inferenciais e/ou reorganizativas.

No rescaldo desta fase de diagnóstico, e identificadas as dificuldades destes alunos quanto à compreensão na leitura, foi idealizado um ERE que incidisse mais sobre o nível inferencial e reorganizativo da compreensão leitora. Assim, tentou-se ajustar o estudo às necessidades dos participantes, ainda que fossem incluídas questões de sentido literal, de forma a existir um fio condutor na narrativa do ERE e maior variabilidade e diversidade de questões gamificadas.

Sessão de avaliação (Pós-teste)

Na última sessão, para maior fiabilidade e comparabilidade dos desempenhos, optou-se por fazer um pós-teste em moldes idênticos ao pré-teste, ou seja, através de uma ficha de trabalho individual, quer no grupo de controlo, quer no grupo experimental, que incidisse especialmente em questões de nível inferencial e reorganizativo.

Neste âmbito, lembramos que, enquanto o grupo experimental usufruiu da aplicação do ERE nas três sessões de intervenção, o grupo de controlo também analisou os mesmos capítulos, tendo realizado uma ficha de trabalho individual em suporte físico.

A análise centra-se, assim sendo, na possível evolução das competências de compreensão leitora dos alunos de 6.º ano do 2.º CEB, na turma experimental, comparativamente à turma de controlo, tendo em conta a metodologia adotada neste estudo, bem como nos comportamentos observados durante a intervenção, esmiuçados anteriormente. Após uma análise qualitativa do envolvimento e da colaboração em sala, aquando da realização do ERE, feita através da observação direta e das notas de campo da

investigadora, urge agora realizar uma análise quantitativa aos resultados do pós-teste, comparativamente aos do pré-teste, a fim de verificar a possibilidade de evolução na compreensão na leitura do grupo experimental, face ao grupo de controlo. Salienta-se, ainda, que os testes aplicados na fase de avaliação tiveram como objetivo avaliar a evolução da compreensão leitora em dois níveis de compreensão, inferencial e reorganizativa, tendo o pós-teste (apêndice E) incidido na interpretação e dedução de informações implícitas, bem como de algumas explícitas (por razões já enumeradas), além da ativação de conhecimentos prévios.

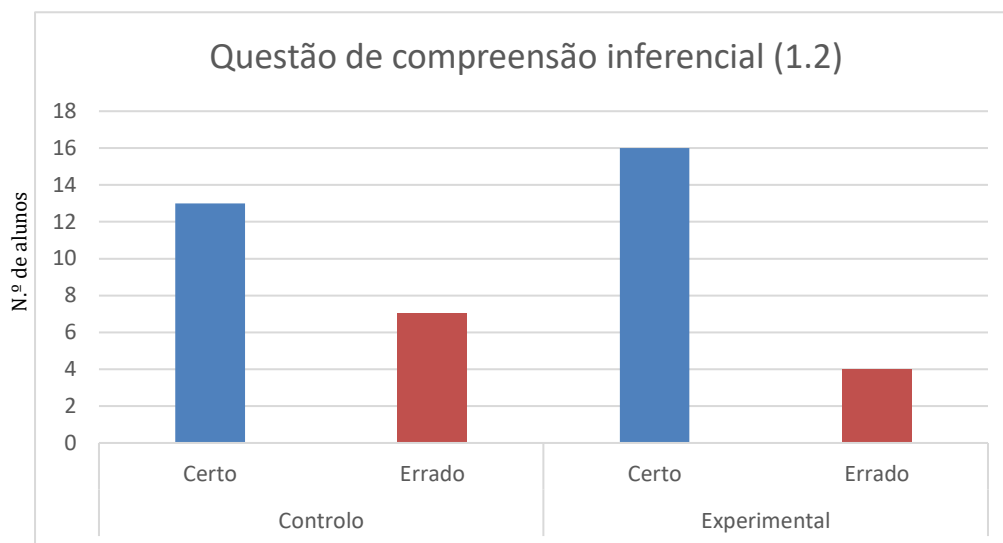
Ora, a análise estatística feita revelou melhorias significativas nas dimensões avaliadas. Em média, a pontuação global dos alunos do grupo experimental aumentou de 61%, no pré-teste, para 79%, no pós-teste, o que representa uma melhoria de 18 pontos percentuais, enquanto que, no grupo de controlo, houve menos variação, partindo de 65% no pré-teste para 71% no pós-teste (melhoria de 6%).

Neste sentido, urge analisar mais concretamente os resultados de algumas questões da ficha de trabalho, especialmente as que dizem respeito aos níveis de compreensão inferencial e reorganizativa. Note-se que a questão 1.1 (“O que fazem os marinheiros ao chegar a Ítaca?”) é de nível literal, pelo que não foi analisada estatisticamente neste estudo, servindo apenas para assegurar variedade no tipo de questões do questionário e também no grau de dificuldade das perguntas.

A questão 1.2 (“Que sentimento invade Ulisses ao acordar?”), de nível inferencial, apresenta uma melhoria substancial no grupo experimental, tendo 16 alunos acertado completamente no sentimento de tristeza, decepção ou desânimo de Ulisses, em contraponto com as 13 respostas certas do grupo de controlo (cf. Gráfico 7).

Gráfico 7

Respostas à questão de compreensão inferencial

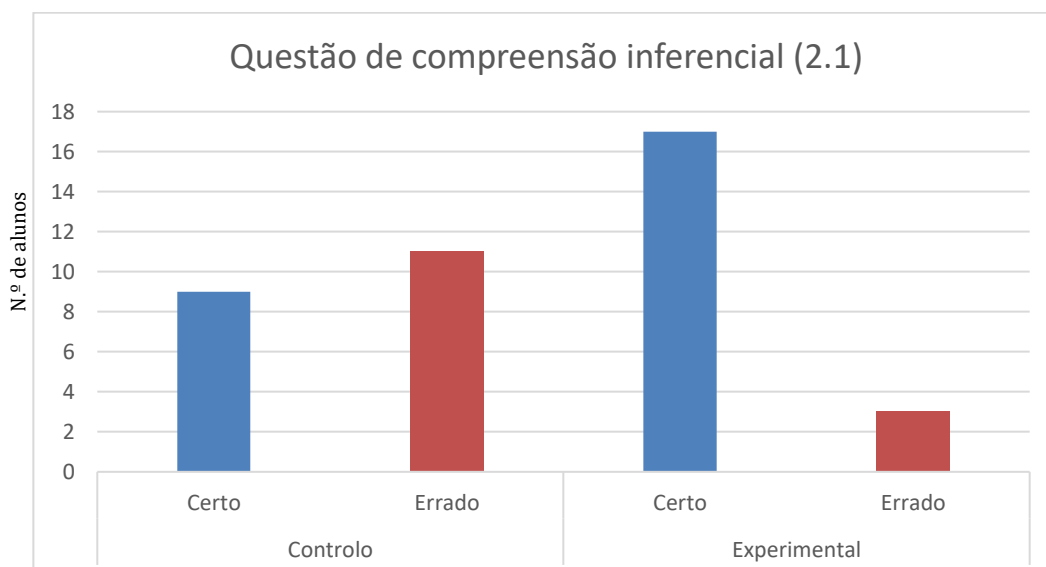


É de realçar que, no grupo experimental, dos quatro alunos que erraram esta questão, dois não a fizeram e outros dois não apresentaram justificação para o sentimento indicado.

Na questão 2.1 (“Explica, por palavras tuas, o sentido da expressão “[...] mais uma vez o fim e o recomeço de tudo [...]”), o grupo experimental apresentou uma notória melhoria na capacidade interpretativa, tendo sido obtidas 17 respostas acertadas. No grupo de controlo, apenas nove alunos conseguiram explicar devidamente o sentido da expressão.

Gráfico 8

Respostas à questão de compreensão inferencial (2.1)



Esta questão pressupunha uma ativação de conhecimentos prévios sobre os anseios de Ulisses em chegar a Ítaca, por fim, e também o cansaço que o assolava por estar ausente da sua pátria e da sua família há tantos anos, por quem nutria tanto carinho, como podemos verificar nas respostas dos alunos A1 e A7 (v. Figuras 26 e 27).

Figura 18

Resposta à questão 2.1 (aluno A1)

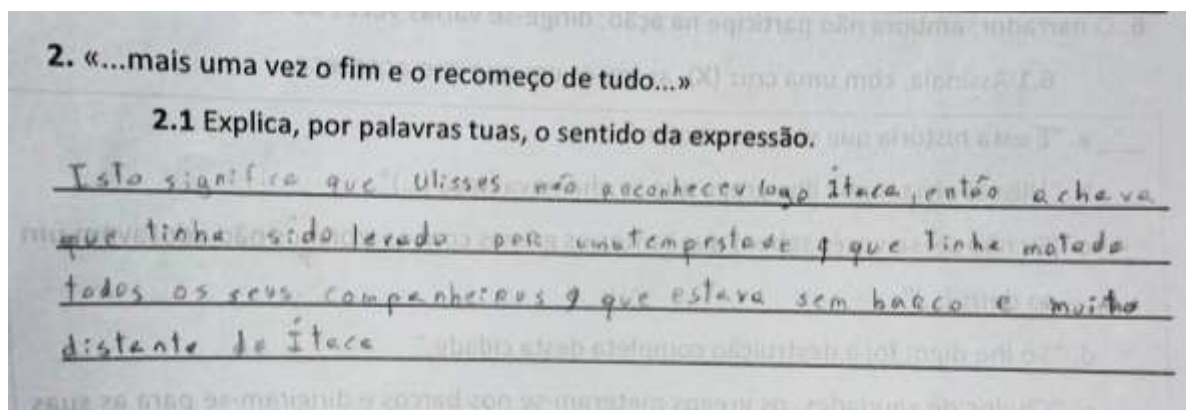
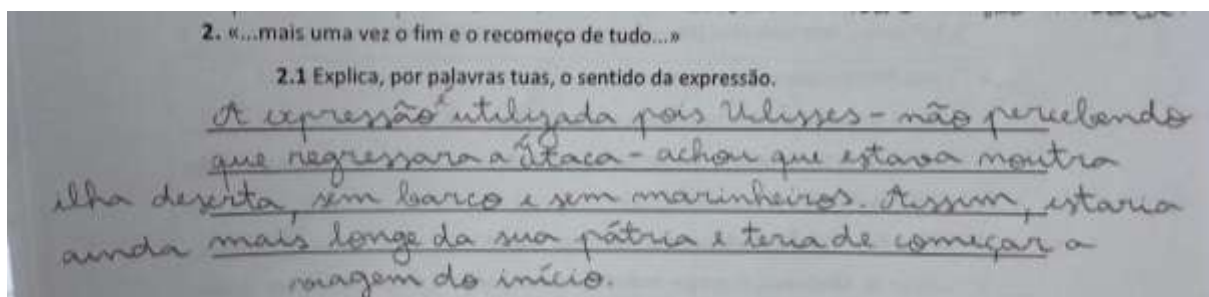


Figura 19

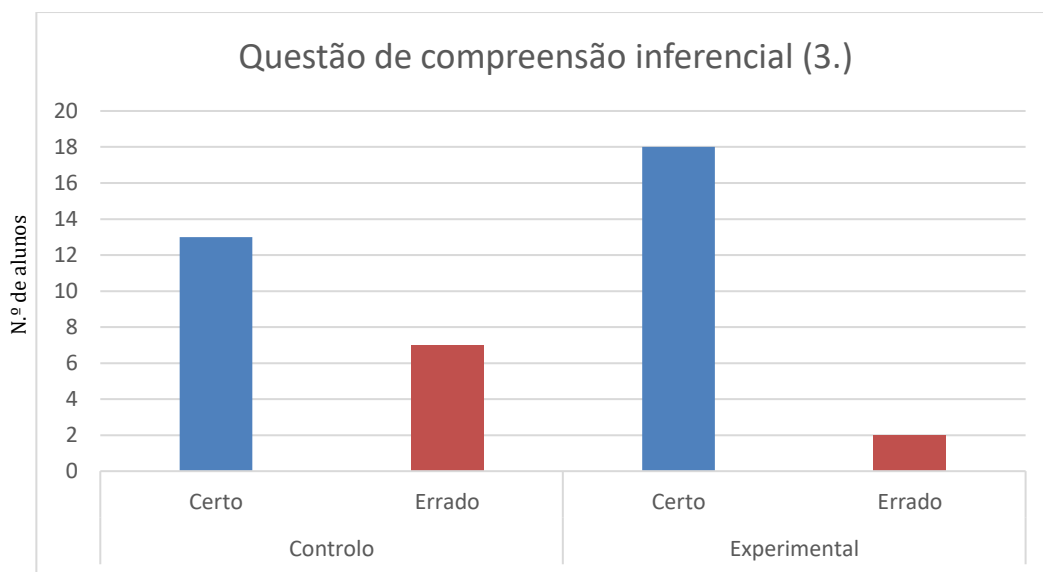
Resposta à questão 2.1 (aluno A7)



Passando à terceira resposta analisada, neste caso à pergunta 3. (“Por que motivo a deusa Atena terá transformado Ulisses em mendigo?”), notou-se, de igual modo, uma melhoria na compreensão na leitura dos alunos do grupo experimental face ao grupo de controlo, como o gráfico 9 evidencia:

Gráfico 9

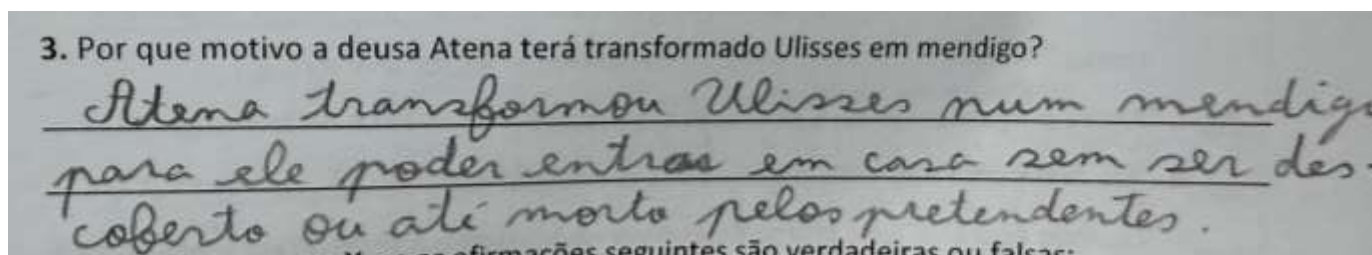
Respostas à questão de compreensão inferencial



Podemos, assim, verificar que 18 alunos em 20 responderam corretamente, face aos 13 do grupo de controlo. Eis um exemplo de resposta que confirma essa compreensão:

Figura 20

Resposta à questão 2.1 (aluno A11)



De facto, ainda que a informação estivesse implícita um pouco depois, no texto, vários alunos (9, no total) não conseguiram inferir que a transformação de Ulisses em mendigo visava disfarçar o herói da obra para que não fosse reconhecido pelos pretendentes que se encontravam no palácio e, dessa forma, conseguisse aferir as dificuldades que teria em retomar o trono de Ítaca.

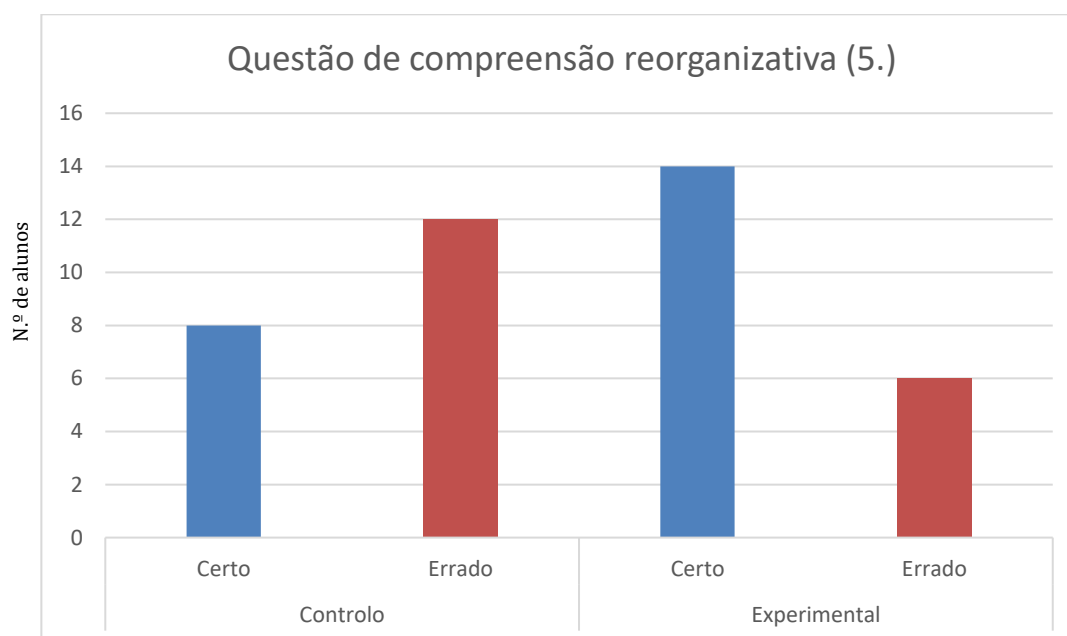
Este tipo de informações implícitas (conhecimento inferencial) foi pedido também na pergunta 4. (Verdadeiro e Falso) do pós-teste, exercício este também pontuado com

algumas informações literais. Neste âmbito, verificou-se uma melhoria, ainda que não tão notória, na compreensão leitora dos alunos do grupo experimental face aos do grupo de controlo, tendo sido mais expressiva a melhoria no que concerne à compreensão de nível literal.

A questão 5. (“Organiza a sequência de acontecimentos, numerando-os de 1 a 8, de modo a obteres o resumo do episódio”) mostrou, de igual forma, uma evolução significativa da compreensão leitora dos alunos do grupo experimental, face aos do grupo de controlo, como atesta o gráfico 10.

Gráfico 10

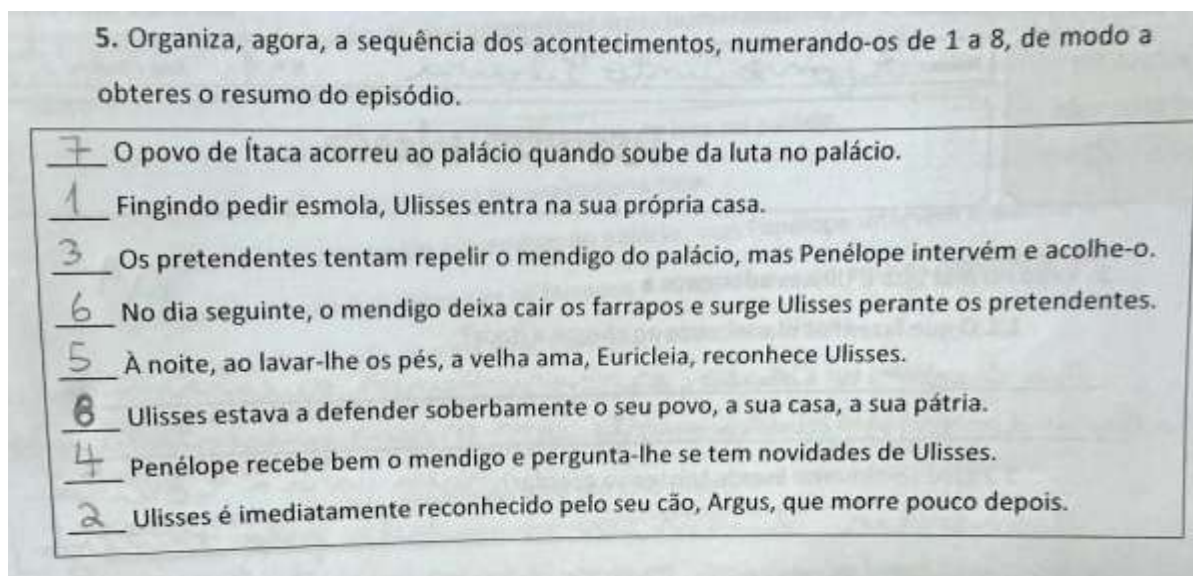
Resultados relativo à questão de nível reorganizativo



Nesta resposta, 14 alunos mostraram ter compreendido o capítulo “Regresso a Ítaca”, tendo ordenado corretamente as 8 afirmações, como a resposta do aluno A1 (Figura 29) comprova.

Figura 21

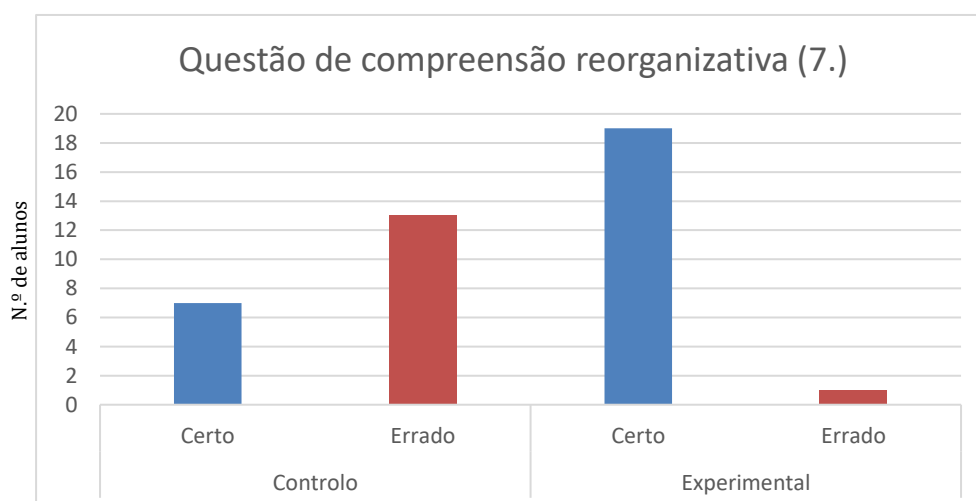
Resposta à questão 5 (aluno A1)



Com esta análise, percebemos que, ao nível reorganizativo, os alunos do grupo de controlo mostraram uma evolução mais expressiva desde as três intervenções educativas com o recurso ao ERE. Desse modo, o uso de gamificação contribuiu para o desenvolvimento de competências cognitivas associadas à interpretação e análise textual, decorrentes de uma efetiva compreensão na leitura. Tal conclusão foi também corroborada pela última questão (“Numera os episódios lidos, de acordo com a ordem da sua apresentação na obra”), como demonstra o gráfico 11:

Gráfico 11

Respostas relativas à questão 7., de nível reorganizativo



As 19 respostas acertadas no grupo experimental atestam a compreensão do fio condutor da narrativa desta obra de Maria Alberta Menéres (2009), sendo também certificadoras de uma efetiva compreensão na leitura, dado que os alunos somente conseguiriam resolver esta questão reorganizativa caso tivessem percebido a obra na sua globalidade.

Assim sendo, acreditamos que o ERE terá tido uma enorme influência na compreensão leitora destes alunos do grupo experimental. Esta abordagem pedagógica promoveu uma maior atenção aquando da leitura, maior foco e melhor aprendizagem do vocabulário específico desta obra literária, além de uma maior motivação, intrínseca e extrínseca (Chou, 2016; Deterding, 2014) na realização das diversas tarefas gamificadas, tarefas estas que contribuíram, como este último gráfico corrobora, para a apreensão global do texto ao permitir a cada aluno a utilização de diversas estratégias de leitura, regulando, dessa forma, a sua própria compreensão, como preconiza Giasson (1993).

4.4. EXPLORAÇÃO DA PERCEÇÃO DOS ALUNOS

A cibercultura trouxe um novo modo de conhecer e conviver, com novas atitudes e fluxos de pensar.

(Tolomei, 2017, p. 146)

Para concluir o estudo, organizou-se, no dia seguinte ao término do ERE, um inquérito por questionário¹⁶, na aplicação *Survio*, com o intuito de discutir a atividade gamificada realizada. Desta forma, foi possível a expressão das percepções dos alunos do grupo experimental em relação à intervenção educativa, focando-se nos desafios e respetiva organização, assim como na metodologia utilizada para a resolução das tarefas.

A percepção geral do projeto de investigação-ação, recolhida através do questionário individual acima indicado, evidenciou um significativo grau de envolvimento e de motivação por parte dos alunos na participação no ERE, bem como as vantagens relacionadas com a motivação e a compreensão na leitura, como veremos de seguida. Importa sublinhar que, na análise que se segue, serão apresentadas somente algumas das questões do inquérito por questionário, selecionadas por serem as que, no nosso entender, são mais relevantes para os objetivos da investigação.

No que respeita às primeira e terceira questões, direcionadas para a participação noutra *Escape Room* e para o carácter distintivo desta metodologia em relação às tradicionais fichas de trabalho, estas mostraram que a implementação da atividade gamificada, por se tratar de uma novidade para a maioria dos alunos, promoveu a curiosidade e a motivação intrínseca, em aula.

Com a novidade criada, pois só um aluno afirmou já ter realizado um ERE e também apenas um afirmou não ter considerado melhor trabalhar a obra com o ERE do que com uma ficha de trabalho, verificamos que, para a esmagadora maioria dos alunos, esta atividade foi aliciante, o que vai ao encontro do Impulso-chave “Imprevisibilidade e Curiosidade” (Chou, 2016). Para tal, acreditamos que muito contribuiu o vídeo e a mensagem codificada na

¹⁶ O inquérito por questionário encontra-se disponível em: <https://www.survio.com/survey/d/Z6A7C8S1A1P9Q6W4Z?preview=1&previewWarning=1>

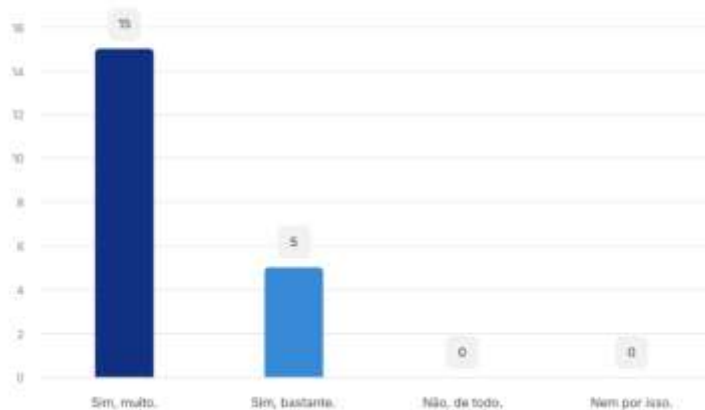
introdução ao ERE. Também as notas de campo da observação realizada pela investigadora corroboram o que se afirmou.

Analisando, agora, a questão n.º 4, sobre a motivação criada para a leitura da obra *Ulisses* (2009), concluímos que este ERE incentivou todos os alunos para a leitura da obra de Maria Alberta Menéres, o que os levou a considerar ainda que tal dinâmica contribuiu para uma melhor compreensão desta história (v. Gráfico 12):

Gráfico 12

Estatística relativa à 4.ª questão do inquérito por questionário.

4. Esta atividade deixou-te mais motivado a ler a obra "Ulisses"?



No que concerne à sexta questão, podemos verificar que a motivação foi uma constante ao longo das intervenções educativas, dado que 18 alunos se sentiram entusiasmados aquando da execução do ERE, como mostra o seguinte gráfico radial:

Gráfico 13

Estatística relativa à 6.ª questão do inquérito por questionário.

6. Como te sentiste ao jogar em grupo neste "Escape Room"? (podes escolher mais do que uma opção)



Acima verifica-se que vários impulsos-chave referidos por Chou (2016) foram ativados durante a realização do ERE, como “Empoderamento, Criatividade e *Feedback*”, “Desenvolvimento e Realização” e “Significado épico”, como anteriormente referidos neste capítulo e na explanação do próprio ERE, ainda que seja de salientar que 3 alunos escolheram ainda a opção “Confuso” e um a opção “Nervoso”, o que indicia ter estado latente ainda o Impulso-chave da “Escassez e Impaciência” e “Perda e Evasão” (Chou, 2016). De facto, o espírito de competitividade nas crianças, bem como o desejo de não falhar perante os pares terá levado a estes sentimentos ocasionais, o que demonstra a existência de uma motivação subtrativa, segundo o autor (quando alguém é motivado pelo medo ou ansiedade de que algo mau aconteça).

Passamos, agora, a uma análise mais profunda das vantagens e desvantagens do ERE. Primeiramente, no que concerne às vantagens, foi surpreendente perceber que 12 alunos consideraram que o ERE foi uma mais-valia para o aumento da atenção na leitura da obra, o que está também implícito na opção “Maior concentração nas atividades”, selecionada por sete alunos (v. Gráfico 14). Efetivamente, os alunos, desde cedo, perceberam que seria relevante para a atividade gamificada estarem mais concentrados durante a leitura coletiva do excerto e, mesmo ao longo da execução dos enigmas, todos os grupos recorreram, em algum momento, à releitura da obra a fim de confirmarem as suas suposições e não errarem

o enigma, voltando à sala principal do museu. Ora, estas respostas corroboram as melhorias da compreensão na leitura que os resultados do pós-teste demonstraram, no caso do grupo experimental. O exposto coaduna-se, igualmente, com a décima quinta questão (“Depois de jogar o “Escape Room”, sentes que compreendes melhor a obra *Ulisses?*”), em que todos os alunos responderam “Sim”.

Gráfico 14

Estatística relativa à 13.^a questão do inquérito por questionário.

13. Que vantagens encontras em fazer o "Escape Room" em grupo, nas aulas de Português?



Ainda no âmbito das vantagens, em segundo lugar encontra-se a opção “Melhoria das minhas competências digitais”, que, no entender da investigadora, era expectável, tal como a terceira opção (“Aprendizagem mais divertida”). Porém, é de ressaltar as últimas opções escolhidas por três alunos (“Espírito de interajuda entre colegas” e “Maior capacidade de resolução de problemas”), que demonstraram vantagens sociocognitivas do uso da gamificação em sala de aula.

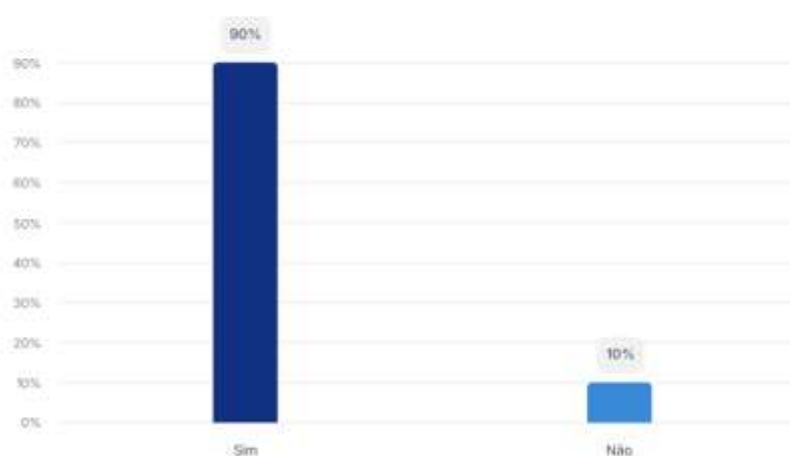
Assim, por um lado, salienta-se o desenvolvimento do pensamento crítico na resolução de problemas, anteriormente abordado por Cruz e Arnaíz (2020), que reiteram a importância do uso de atividades dinâmicas relacionadas com a solução de problemas, a fim de “fortalecer o envolvimento multissensorial” (p. 259). O mesmo é destacado por Oliveira-Martins (2017), no PASEO, na área de competência *Pensamento Crítico e Criativo*. Desse modo, constata-se que os próprios alunos compreenderam que o ERE, enquanto metodologia ativa, promove uma aprendizagem baseada na experiência e que leva à construção do seu próprio conhecimento (Kolb, 1984).

Por outro lado, destaca-se o espírito colaborativo (Moura e Santos, 2009; Fernández-Corbacho, 2014; Cruz, 2019) e a comunicação existente entre o grupo, visível também nas respostas à décima quarta questão, em que 90% dos alunos concordou que o trabalho em grupo ajudou a compreender melhor a obra *Ulisses* (v. Gráfico 15).

Gráfico 15

Estatística relativa à 14.ª questão do inquérito por questionário.

14. Achas que o trabalho em grupo te ajudou a compreender melhor a história de “Ulisses”?

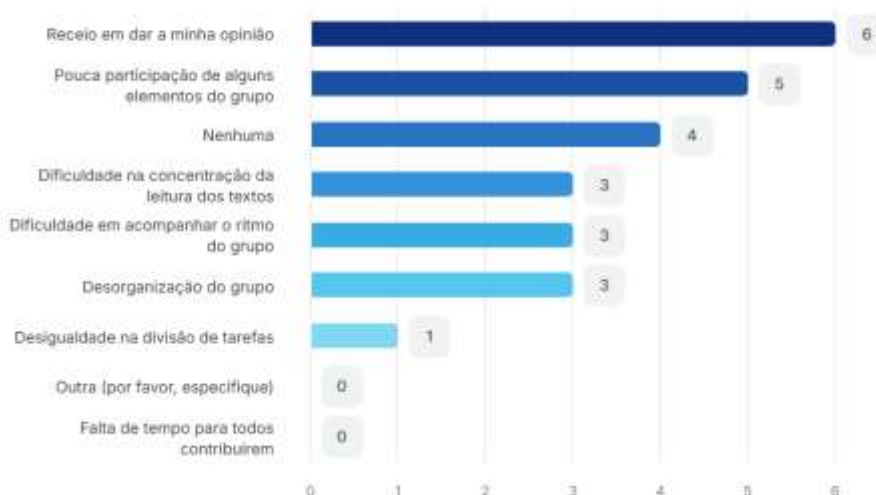


Quanto às desvantagens desta atividade gamificada, foram notórias as questões relacionadas com a autoestima e a autoconfiança, já que 30 % dos alunos selecionaram a opção “Receio em dar a minha opinião” (v. Gráfico 16). Além disso, em termos da gestão do trabalho cooperativo, 25% dos alunos consideraram que houve “Pouca participação de alguns elementos do grupo”. Tais indicadores refletem, por um lado, a necessidade de continuar a trabalhar a comunicação e a cooperação, a fim de minorar estas questões e promover uma convivência sadia entre todos, reforçando o sentido de pertença preconizado por Chou (2016), ao salientar a importância do Impulso-chave “Influência Social e Relacionamento”.

Gráfico 16

Estatística relativa à 12.^a questão do inquérito por questionário.

12. Que desvantagens encontraste ao fazer o "Escape Room" em grupo, nas aulas de Português?

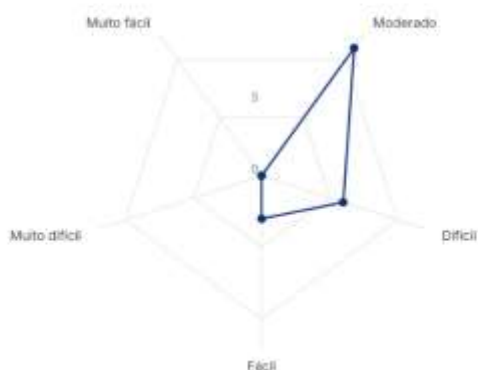


Outra preocupação da investigadora na implementação deste estudo foi a adequação dos enigmas do ERE aos conhecimentos e às capacidades dos alunos. Ainda que, sendo professora dos alunos, acreditasse conhecer as suas aptidões e limitações e, por isso, fosse capaz de ajustar devidamente o ERE para que todos conseguissem chegar ao final, nem sempre tal acontece. No entanto, cremos que tal ajuste foi conseguido, no sentido em que 55% dos alunos considerou os desafios de grau de dificuldade “Moderado”, tendo somente 6 alunos considerado o ERE “Difícil” (v. Gráfico 17).

Gráfico 17

Estatística relativa à 17.ª questão do inquérito por questionário.

17. Como classificas o grau de dificuldade dos desafios do "Escape Room"?



Acrescentamos que, durante a execução dos desafios, os alunos foram diversificando as estratégias usadas, como podemos verificar no gráfico 18:

Gráfico 18

Estatística relativa à 19.ª questão do inquérito por questionário.

19. Que estratégias usaste para evoluir no "Escape Room"?



Analisando melhor o gráfico acima, constatamos que o trabalho colaborativo (“Fui ajudado pelos colegas”, “Colaborei com a minha equipa” e “Ajudei os colegas que não

sabiam”) foi deveras valorizado pelo grupo experimental, o que mostra a importância do uso da gamificação em contexto educativo, já defendido no PASEO. Esta interajuda favoreceu, ainda, a motivação para que cada um persistisse na tarefa e não desistisse, num autêntico espírito de colaboração, muito embora, como já referido, por vezes, alguns elementos do grupo não cooperassem.

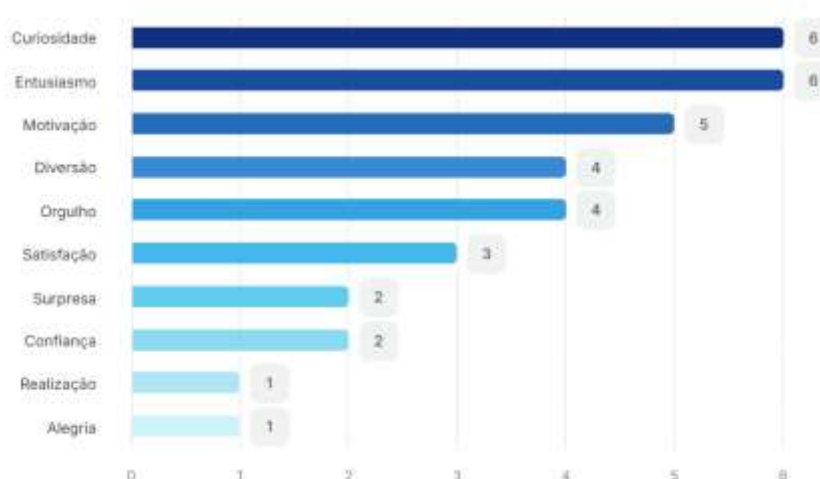
Além disso, o foco na atividade gamificada e na leitura dos excertos (leitura prévia e também durante a execução dos desafios) volta a salientar-se nestas respostas, o que comprova a importância do ERE na melhoria da compreensão leitora. Neste âmbito, urge explicar que, para que tal pudesse ser potenciado, a professora retirou a pressão do tempo na execução das tarefas, não havendo pontos acrescidos por terminar mais rapidamente, ainda que tal fosse uma estratégia defendida por Kapp (2012) e Chou (2016). Dada a importância de haver uma leitura atenta e efetiva dos excertos, a investigadora concluiu que seria pouco vantajoso haver essa pressão temporal. Não obstante, o Impulso-chave da “Escassez e impaciência” esteve, a nosso ver, presente no desejo de chegar ao final, ou seja, à recuperação de todos os objetos roubados do museu (os referidos appointments dynamics de Chou, 2016).

As referidas estratégias revelaram-se propiciadoras de maior empenho no ERE e, por isso mesmo, suscitaram nos alunos sentimentos de curiosidade, entusiasmo e motivação, como comprovam os dados do gráfico 19.

Gráfico 19

Estadística relativa à 20.ª questão do inquérito por questionário.

20. Indica um sentimento positivo que tenhas sentido durante o Escape Room.

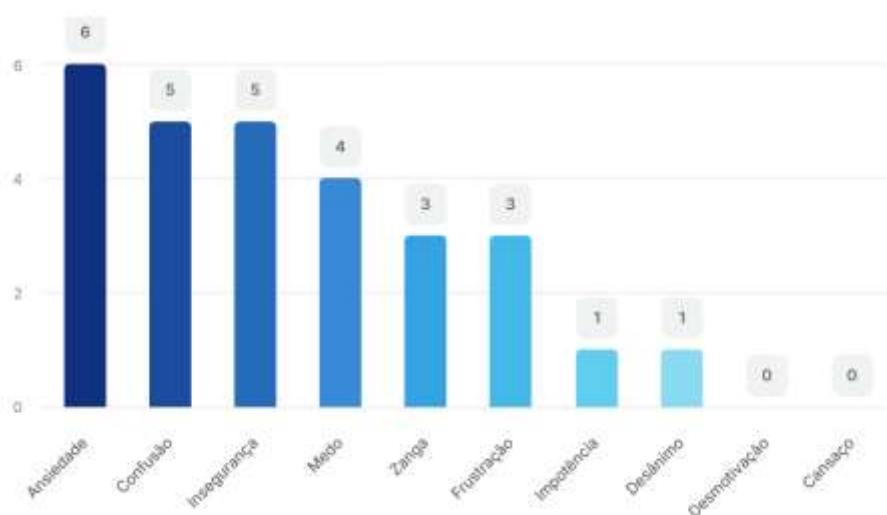


No entanto, em momentos de perda ou falha em algum dos desafios, houve também a sensação de ansiedade, confusão ou insegurança/medo, compreensível num trabalho de grupo em que, como vimos, houve o receio de dar a opinião ou a falta de comunicação entre o grupo. Todavia, a ansiedade foi também enumerada, porventura aliada à curiosidade natural deste tipo de aula mais interativa e dinâmica (v. Gráfico 20):

Gráfico 20

Estatística relativa à 21.ª questão do inquérito por questionário.

21. Indica um sentimento negativo que tenhas sentido durante o "Escape Room".

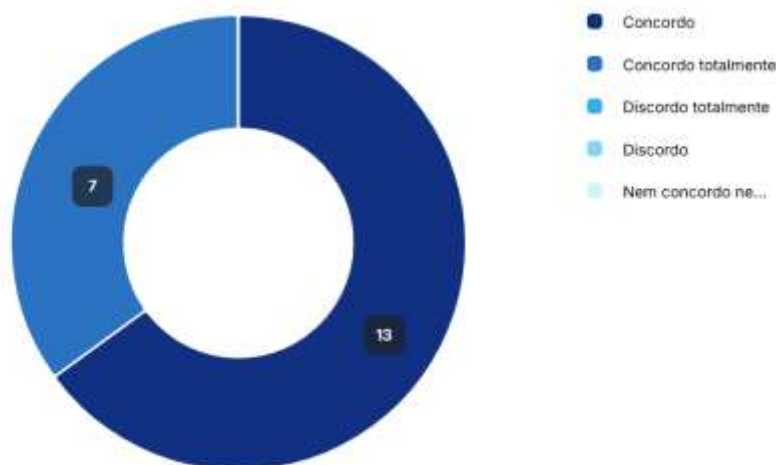


Por fim, urge analisar a perceção dos alunos sobre uma suposta melhoria da compreensão leitora com o uso da gamificação, nomeadamente o ERE, ainda que tal tenha sido já mencionado nas vantagens (décima terceira questão). Questionados sobre a melhoria da sua interpretação de obras literárias, os alunos responderam de forma inequívoca, tendo 100% deles concordado com o facto de o ERE ter potenciado a sua compreensão leitora (v. gráfico 21):

Gráfico 21

Estatística relativa à 18.ª questão do inquérito

18. Achas que, depois desta experiência, és capaz de interpretar melhor as obras literárias em geral?



Como última questão, os alunos definiram a intervenção educativa com o recurso ao ERE como sendo “Surpreendente” (29,2%), “Criativo” (16,7%);, “Complexo” (12,5%) e “Original” (12,5%), o que mostra o sucesso deste estudo junto dos alunos.

Estes testemunhos evidenciam que o ERE transformou a perceção da leitura de uma tarefa obrigatória numa atividade significativa e funcional. Os resultados reforçam a ideia de que o uso de recursos digitais gamificados pode aumentar o envolvimento emocional e cognitivo na leitura, melhorando a compreensão leitora e proporcionando experiências que aproximam o contexto escolar do universo comunicativo dos alunos (Prensky, 2001).

Assim se entende que, em resposta à quinta questão (“Em geral, gostas de usar jogos educativos – *quizzes*, *escape room*, jogos de tabuleiro, etc. – nas aulas?”), estes nativos digitais tenham manifestado a vontade inequívoca de usufruir das tecnologias educativas e de todo o seu potencial nas aulas de português. A esta pergunta, 80% respondeu gostar de usar a tecnologia em aulas específicas (de sistematização da matéria ou de introdução a novo conteúdo), enquanto 30% referiu preferir recursos didáticos digitais em aulas de revisões e apenas 10% indicou querê-los em todas as aulas.

Concluindo, as respostas dos alunos ao inquérito por questionário confirmam o sucesso do uso da gamificação em articulação com os domínios Leitura e Educação Literária. Ainda que não conseguissem antever todas as suas potencialidades, nomeadamente ao nível do desenvolvimento da compreensão leitora (ficando pelas vantagens mais intuitivas da motivação resultante da ludicidade da aula), os alunos conseguiram evidenciar, neste questionário, que são capazes de refletir sobre a ação educativa e, mais do que isso, sobre a sua própria ação enquanto alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

La investigación-acción implica colaboración, transformación y mejora de una realidad social.

(Serrano, M.G.P. & Martín. N., 2009, p. 183)

A questão de investigação que orientou este estudo — De que modo a adoção da abordagem pedagógica Escape Room Educativo (ERE) poderá contribuir para desenvolver as competências de alunos do 6.º ano de escolaridade ao nível da compreensão inferencial e reorganizativa? — pode, à luz dos dados recolhidos, ser respondida de forma globalmente positiva, ainda que com a prudência imposta pelo carácter contextual e limitado da investigação.

A análise conjunta do pré-teste e do pós-teste mostrou uma evolução mais expressiva no grupo que trabalhou com o ERE do que no grupo de controlo. Em média, a pontuação global dos alunos do grupo experimental aumentou 18%, no pós-teste. Esta diferença é particularmente relevante se atendermos ao facto de os instrumentos de avaliação terem sido concebidos para incidir sobretudo nos níveis de compreensão inferencial e reorganizativa, precisamente aqueles nos quais os alunos haviam revelado maiores fragilidades no diagnóstico inicial.

Na verdade, ao nível da compreensão reorganizativa, os resultados evidenciam uma tendência positiva. Estes atestam a compreensão do fio condutor da narrativa global de *Ulisses* (2009) e a capacidade de reorganizar mentalmente a sequência dos acontecimentos. Logo, todos estes resultados apontam para uma evolução consistente nas competências de síntese, sequenciação e articulação global do texto, típicas da compreensão reorganizativa. Estes dados sugerem ainda que o trabalho com o ERE favoreceu a mobilização de conhecimentos implícitos, o estabelecimento de relações de causa e efeito e a leitura ao nível da compreensão inferencial, mostrando que o aluno “ultrapassa o dito para chegar ao significado, reconstruindo o sentido a partir de indícios linguísticos e contextuais” (Amor, 2011, p. 58).

Não obstante, a análise feita evidencia que o impacto do ERE não foi uniforme em todas as tarefas inferenciais. Este resultado lembra que a abordagem gamificada, apesar de potenciar a compreensão, muito através de maior foco nas atividades, não substitui o trabalho sistemático de explicitação e elaboração verbal de inferências mais abstratas,

exigindo que o professor continue a apoiar a passagem do pensamento implícito à verbalização clara e justificada. De facto, o professor é um modelo para a criança, devendo guiá-la no seu raciocínio e aprendizagem, baseando-se até na sua própria experiência enquanto leitor, pondo em prática um verdadeiro modelo de ensino explícito de compreensão na leitura (Giasson, 1993). Assim, será sempre essencial que o professor demonstre, enquanto leitor experiente que é, como pensa enquanto lê, porque a compreensão “constrói-se no diálogo, não apenas com o texto, mas com os outros leitores” (Colomer & Camps, 2002, p. 66).

Assim, neste estudo, cremos que a adoção do *Escape Room* Educativo contribuiu para o desenvolvimento das competências de compreensão inferencial e reorganizativa dos alunos do 6.º ano, ao transformar a leitura da obra *Ulisses* (2009) num processo ativo de resolução de problemas, em que compreender o texto se tornou condição necessária para avançar no jogo, decifrar enigmas e concluir a narrativa gamificada. A leitura deixou de ser uma tarefa isolada e linear para se converter numa experiência funcional, situada e socialmente partilhada.

Deste modo, no que concerne ao objetivo geral (Avaliar a influência da abordagem pedagógica do ERE no desenvolvimento de competências implicadas na compreensão na leitura de nível inferencial e reorganizativo), consideramos que foi atingido, uma vez que a comparação entre os resultados obtidos no pré-teste e aqueles obtidos no pós-teste demonstra uma evolução substancial no grupo experimental, quer ao nível da interpretação de informações implícitas, quer na capacidade de reorganizar e sintetizar a narrativa, com diferenças claras face ao grupo de controlo, como já foi mencionado. A triangulação destes dados com o inquérito por questionário feito aos alunos e com a observação direta efetuada confirma que o ERE teve uma influência positiva e identificável nas competências leitoras visadas. Com efeito, os dados do pós-teste encontram respaldo nas opiniões dos alunos recolhidas após a conclusão do ERE. Esse inquérito revela, antes de mais, um elevado grau de novidade e curiosidade, pelo que a atividade foi percebida como mais apelativa do que as práticas habituais, embora alguns alunos tenham referido sentimentos de confusão ou nervosismo em momentos de falha. Tal é coerente com a ativação simultânea de impulsos motivacionais aditivos (curiosidade, realização, empoderamento) e subtrativos (medo de falhar, ansiedade) descritos por Chou (2016).

Particularmente expressivos são os dados relativos às vantagens identificadas pelos alunos: mais de metade dos alunos referiram explicitamente o aumento da atenção na leitura

da obra, tendo outros referido a maior concentração nas atividades, o que confirma que a estrutura do ERE os levou a ler de forma mais focada, a reler passagens e a confirmar hipóteses no texto para evitarem erros nos enigmas. Isso foi também patente nas notas de campo da investigadora, ao longo das intervenções educativas.

Concomitantemente com o parecer dos alunos, o uso da gamificação em sala de aula proporcionou outros benefícios, como a melhoria das competências digitais, a motivação para a aprendizagem, o espírito colaborativo e o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, cruciais para o cidadão do futuro que desenvolve, deste modo, as suas *creactical skills* (Cruz, 2019). Além disso, desenvolveu uma maior capacidade de resolução de problemas, evidenciando ganhos cognitivos, sociais e tecnológicos, num quadro coerente com o modelo *Octalysis* e com as perspectivas socioconstrutivistas assumidas neste estudo.

No que se refere diretamente à compreensão leitora, os testemunhos dos alunos corroboram os resultados dos testes e as percepções da investigadora ao reforçarem a ideia de que a gamificação, quando apropriada pelos alunos, contribui não apenas para o desempenho em tarefas específicas, mas também para uma mudança mais ampla na forma como a leitura é percebida: de obrigação escolar para experiência significativa e envolvente.

Quanto ao primeiro objetivo específico (Refletir criticamente, no quadro da análise dos documentos reguladores do ensino do Português, sobre o ensino da compreensão na leitura), a análise das AE de 6.º ano de Português e do PASEO permitiu evidenciar a centralidade da compreensão leitora e da literacia digital nos documentos orientadores, bem como a necessidade de estratégias metodológicas que articulem leitura, tecnologia e competências transversais. A discussão dos resultados do PISA 2022 reforçou esta necessidade, ao mostrar o decréscimo da proficiência em leitura e o aumento dos alunos em níveis baixos de desempenho, o que legitima a aposta em práticas inovadoras como o ERE. Entendemos, por isso, que este objetivo foi igualmente cumprido.

O segundo objetivo específico (Demonstrar de que forma se podem integrar elementos da gamificação em percursos de aprendizagem direcionados para a promoção da compreensão de uma obra literária) concretizou-se na conceção e implementação do “*Escape Room* ao Museu”, ancorado na obra *Ulisses* (2009). Esta investigação descreveu de forma pormenorizada o processo de criação da experiência, pelo que, fruto dos resultados e percepções (quer da investigadora, quer dos alunos), consideramos que este objetivo foi atingido.

Por fim, o terceiro objetivo específico (*Verificar se a abordagem pedagógica ERE potencia o desenvolvimento de diferentes áreas de competências do PASEO*) foi amplamente contemplado. Os dados empíricos mostram que, para além da área “Linguagens e Textos”, o ERE mobilizou competências de “Informação e Comunicação” (uso crítico de recursos digitais), “Raciocínio e Resolução de Problemas” (decifração de enigmas, planificação de estratégias), “Pensamento Crítico e Criativo” (formulação e verificação de hipóteses) e “Relacionamento Interpessoal” (trabalho colaborativo, gestão de conflitos, interajuda). Ademais, as perceções dos alunos sobre a importância da interajuda, da cooperação e da resolução conjunta de problemas, bem como a valorização das competências digitais desenvolvidas, confirmam que a intervenção contribuiu, ainda que em escala reduzida, para a concretização de várias áreas de competência previstas no PASEO.

No entanto, tal como em qualquer estudo em educação, as conclusões apresentadas devem ser lidas à luz de um conjunto de limitações. Em primeiro lugar, entendemos que a amostra é reduzida e circunscrita a duas turmas de 6.º ano de uma escola privada sita num contexto urbano específico, o que impede qualquer generalização automática dos resultados para outros contextos educativos.

Em segundo lugar, a intervenção com o ERE decorreu num período relativamente curto (três sessões de trabalho gamificado, entre o pré-teste e o pós-teste), o que não permite avaliar de forma aprofundada a consolidação a médio ou longo prazo das competências inferencial e reorganizativa trabalhadas.

Em terceiro lugar, apesar da abordagem mista, uma parte significativa da interpretação dos dados assentou na observação direta e nas notas de campo da investigadora, o que introduz um grau inevitável de subjetividade. Acresce que nem todo o material recolhido pôde ser analisado em profundidade, devido às exigências temporais associadas à conclusão da dissertação, o que obrigou a opções e recortes analíticos conscientes, mas limitadores. Também a formalidade do pós-teste e o conhecimento da participação neste estudo levou os alunos a demonstrarem maior concentração nas atividades de leitura e no ERE, o que terá implicações óbvias nos resultados obtidos.

No plano prático, a investigadora enfrentou também alguns desafios na gestão simultânea dos papéis de professora e de investigadora, nomeadamente na necessidade de intervir pedagogicamente em momentos de maior dificuldade de determinados grupos sem comprometer a observação naturalista do funcionamento da atividade. As dinâmicas de grupo, as relações interpessoais e o perfil tecnológico dos alunos, podem igualmente ter

influenciado a forma como cada equipa vivenciou e tirou proveito do ERE, pelo que, futuramente, um estudo desta temática poderá ser executado de forma individual e não grupal, como aconteceu neste estudo.

Também não é de menosprezar a eventual leitura superficial efetuada por alguns alunos a fim de minimizar o tempo de execução do ERE. Apesar de o modelo *Octalysis* contemplar como útil a criação de cronómetro (“Escassez e Impaciência”) ou sistema de pontos (“Desenvolvimento e Realização”), optou-se por não o fazer de modo a evitar respostas precipitadas ou leituras simplistas dos excertos em análise, o que, infelizmente, nem sempre aconteceu.

Todavia, estas limitações não invalidam os resultados obtidos, mas chamam a atenção para a necessidade de futuras investigações que prolonguem a intervenção no tempo, alarguem a amostra e aprofundem a análise de dimensões que aqui não puderam ser exploradas em detalhe, como a compreensão crítica.

Ao nível da prática docente, a integração de atividades gamificadas como o *Escape Room* pode ser, futuramente, alargada a outros géneros textuais, desde que concebida de forma intencional, alinhada com os objetivos das AE e articulada com as distintas áreas de competência do PASEO. Na verdade, a experiência relatada mostra que é possível conciliar ludicidade e rigor, desde que os desafios exijam leitura atenta e não apenas a memorização superficial de conteúdos.

No plano da investigação, seria pertinente replicar o estudo em escolas de diferentes contextos socioeconómicos e com níveis de ensino distintos, bem como prolongar a intervenção ao longo de um ano letivo, de modo a observar a sustentabilidade dos efeitos verificados. Poderá, ainda, explorar-se o impacto da gamificação noutras competências linguísticas, como a escrita e a oralidade, comparando os seus efeitos com e sem a utilização do ERE.

Finalmente, sublinha-se a importância de investir na formação de professores no domínio da gamificação e dos recursos digitais, contribuindo para que estas ferramentas sejam usadas de forma pedagógica, crítica e criativa, e não apenas como recurso pontual. Ora, ainda que se possam efetuar estas alterações da prática docente em qualquer momento, é na formação de jovens professores que esta ideia ganha particular importância, sendo imperiosa uma análise aprofundada do tema na formação de professores e uma comunicação efetiva entre os diversos agentes educativos, especialmente ao nível do ensino superior. Neste âmbito, Anna Camps (2012) refere que

es necesario que los resultados de las investigaciones en la acción y sobre la acción sumen conocimiento que se pueda compartir, para lo cual se requiere, por un lado, líneas de investigación formuladas con claridad que ofrezcan públicamente sus resultados y, por otro, ámbitos de comunicación en los que se puedan debatir los logros y las dificultades que enfrentan docentes e investigadores (p. 39).

Especificamente falando da competência digital, Graça *et. al.* (2021) relembam que esta “é cada vez mais convocada para a renovação das práticas educativas, pelo que urge preparar futuros docentes para uma escola integrada na sociedade digital” (p. 27).

Retomando a metáfora inicial da leitura como condição de cidadania plena, os dados deste estudo permitem afirmar que a gamificação, concretizada através do ERE, pode constituir um caminho promissor para reaproximar os alunos da leitura literária prazerosa, além de fortalecer competências de compreensão mais complexas, como as de nível inferencial e reorganizativo.

Concluindo, urge reinventar a aula de Português, articulando teoria e prática, tradição literária e cultura digital, de forma a responder às necessidades dos alunos do século XXI. Nesse sentido, o *Escape Room* Educativo não é apenas um recurso motivador; é uma oportunidade para reencontrar, na leitura, o “fim e o recomeço de tudo” (Menéres, 2009, p. 60) para cada aluno e para a escola que se quer em permanente metamorfose.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado e J.M. Alves (Coords.), *Coordenação, Supervisão e Liderança* (pp. 22-35). Universidade Católica.
- Alcará, A. R.; & Guimarães, S. É. R. (2007). A Instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11, 177-178.
- Almeida, J.; & Cruz, M. (2019). 'Escape 2 Educate': a metodologia "Escape Room" no ensino de inglês no 1.º CEB. *Sensos-e*, 6(2) 3–19. <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v6i2.3466>
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amor, E. (2006). *Didática do Português - Fundamentos e Metodologia*. Texto Editora.
- Amor, E. (2011). *Compreensão na leitura: Natureza, estratégias e dificuldades*. Porto Editora.
- Antístenes (2021). *Antístenes*. Disponível em <https://citacoes.in/autores/antistenes>
- Araújo, I.; & Marques, C. G. (2018). Gamification: Tarefas mais envolventes e motivadoras. In A. A. Carvalho, J. P. Pons, C. G. Marques, S. Cruz, A. Moura, I. L. Santos, & D. Guimarães, (Orgs.), *Atas do 4.º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning* (pp. 777-796). Coimbra.
- Araújo, I., & Marques, C. G. (2020). Gamificação para envolver, motivar e aprender. In A. A. Carvalho (Org.). *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação* (pp. 81-105). Direção-Geral de Educação.
- Borges, J. L. (2000). *Este Ofício de Poeta*. Relógio D'Água.

- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. (1) *Revista Lenguaje*, (32), 7-27.
- Camps, A. (2012). La investigación en Didáctica de la Lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41.
- Carvalho, A. A. (Org). (2020). *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação*. Ministério da Educação da República Portuguesa.
- Cassany, D. (2009). 10 claves para aprender a interpretar. *Portal Leer.es*. Ministerio de Educacion.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Editorial GRAÓ.
- Ceia, C. (2009). *O poder da leitura literária (contra as formas de impoder)*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chou, Y. (2019). *Actionable Gamification: Beyond points, badges and Leaderboards*. Packt Publishing Ltd.
- Chou, Y. (2016). *The Octalysis Framework for Gamification & Behavioral Design*. <https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/>
- Chou, Y. (2025, 24 de outubro). *The Octalysis, complete gamification framework*. <https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/>
- Chou, Y. (2025, 3 de novembro). *The Octalysis, complete gamification framework*. <https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/>

- Chuqui-Tandazo, M.; García-Herrera, D.; & Erazo-Álvarez, J. (2021). Gamificación para fortalecer la lectura comprensiva en niños de diez años. *Ciencia Digital*, 6(4), 155-172. <https://doi.org/https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v6i4.2341>
- Cohen, L.; & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Colomer, T.; & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Artmed Editora
- Costa, F. A. (2019). About Gamification Pedagogical Value. In B. Silva, J. A. Lencastre, M. Bento, A. Osório (Eds.), *Experiences and perceptions of pedagogical practices with Game-Based Learning & Gamification* (pp. 235-251). University of Minho.
- Coutinho, C.; Sousa, A.; Dias, A.; & Ferreira, M. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. In *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas* (pp. 141-160). Porto Editora.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Cruz, M. (2011). Consciência cultural crítica numa comunidade virtual educativa de línguas [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro], Universidade de Aveiro. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/1487>.
- Cruz, M. (2019). Escaping from the traditional classroom-The 'Escape Room Methodology' in the Foreign Languages Classroom. *Babylonia* (3), 26-29.
- Cruz, M. (2019). 'Escapando de la clase tradicional': the escape rooms methodology within the spanish as foreign language classroom. *Revista Lusófona de Educação*, 46 (46), 117-137.
- Cruz, M.; & Arnaiz, M. S. (2020). Del enfoque comunicativo experiencial a la gamificación en la clase de ELE: aplicaciones prácticas del modelo Octalysis. *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2*, 259-272.

- Cruz, M.; & Orange, E. (2016). 21st Century Skills in the Teaching of Foreign Languages at Primary and Secondary Schools, *Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue for IETC, ITEC, IDEC, ITICAM*, 1-12.
- Deterding, S.; Dixon, D.; Khaled, R.; & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference* (pp. 9–15). New York: ACM Press.
- Deterding, S.; Khaled, R.; Nacke, L.; & Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a definition. *CHI 2011 gamification workshop proceedings*, 12 (2), 1-4.
- Deterding, S. (2014). Eudaimonic design: The experiential benefits of game aesthetics. *Proceedings of the 2014 ACM Conference on Designing Interactive Systems*, 305–314.
- Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Fernandez-Corbacho, A. (2014). Aprender una segunda lengua desde un enfoque comunicativo experiencial. *Programa de desarrollo profesional*, 1. <https://www.researchgate.net/publication/273204320>
- Foncubierta, J.; & Rodríguez, C. (2015). Didáctica de la gamificación en la clase de español. *Programa de Desarrollo Profesional*. Disponível em: https://www.academia.edu/9753254/Did%C3%A1ctica_de_la_gamificaci%C3%B3n_en_la_clase_de_ELE?source=swp_share
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores – Aprendizagem Profissional e acção docente*. Porto Editora.
- Gomes, J. (2022). Do impresso ao digital - Desafios da hiperleitura. o caso dos e-books. *POLISSEMA – Revista De Letras Do ISCAP*, 1(13), 155–169.
- Graça, V.; Quadros-Flores, P.; & Ramos, A. (2021). O potencial das ferramentas cognitivas Educaplay e LearninApps na consolidação de saberes. In C. Fernández; B. García; M.

- Miranda; H. Delgado (Ed.), *La evaluación de las enseñanzas en los contextos digitales: nuevas perspectivas y enfoques evaluativos* (pp. 98-110). Editorial DYKINSON
<http://hdl.handle.net/10400.22/18877>
- Graça, V.; Quadros-Flores, P.; Raposo-Rivas, M.; & Ramos, M. (2021). As TIC na formação inicial de educadores e professores. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC*, 20(1), 27-37. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.27>
- Graça, V. (2024a). Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. [Tese de Doutoramento, Instituto de Educação], Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/89807>
- Graça, V. (2024b). O uso do escape room educativo para a aprendizagem de Português: uma experiência pedagógica com uma turma do 2.º CEB. *RE@D - Revista de Educação a Distância e eLearning*, 7(2). <https://doi.org/10.34627/redvol7iss2e202422>
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Asa Editores.
- IAVE (Instituição). (2022). PISA 2022 – PORTUGAL Relatório Nacional. IAVE.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer.
- Kenski, V. M. (2012). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Editora Papirus.
- Kolb, D. (1984). Experiential learning: experience as the source of learning and development. 20-38. Disponível em <https://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó. Acedido a 20 de fevereiro de 2025 de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/Lainvestigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

- Lee, J.; & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1–5. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/258697764_Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2016). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, 2(2). <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>
- Menéres, M. A. (2009). *Ulisses*. Asa
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português – 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação.
- Moura, A. (2019). Estratégias de gamificação para envolver os alunos na aprendizagem de obras literárias. In Dias, Paulo; Moreira, Darlinda; Quintas Mendes, António (Coord.), *Inovar para a qualidade na educação digital* (pp. 63-76). Universidade Aberta.
- Moura, A.; & Santos, I. L. (2019). Escape Room in Education: Gamify learning to engage students and learn Maths and Languages. In B. Silva, J. A. Lencastre, M. Bento, A. Osório (Eds.), *Experiences and perceptions of pedagogical practices with Game-Based Learning & Gamification* (pp. 179-193). Research Centre on Education (CIEd) Institute of Education, University of Minho.
- Moura, A., & Santos, I. L. (2020). Escape Room Educativo: reinventar ambientes de aprendizagem. In A. A. Carvalho (Org.). *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação* (pp.107-115). Direção-Geral de Educação.
- Moura, A. (2024). Escape Room literário: em busca dos versos perdidos. In W. Marques; A. Moura; I. Paiva; J. Sousa; L. Silva; & L. Rocha (Org.). *Educação 4.0: metodologias ativas e aplicativos digitais na prática de professores da educação básica* (229-245). Paço Editorial.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106–1133. Diálogos. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

- Nóvoa, A.; & Alvim, Y. (2022). *Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar*. Instituto Anísio Teixeira
- Oliva, H. A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión* (16)44. pp. 108-118. <http://www.redicces.org.sv/jspui/handle/10972/3182>
- Oliveira, J.; & Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. Formação de professores-aprendizagem profissional e acção docente. In Formosinho, J. (coord.). *Coleção currículo, políticas e práticas* (pp. 221-284). Porto Editora.
- Oliveira, S. R. (2017). Perfil dos alunos do século XXI implica mudanças no currículo. Disponível em <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=121382&langid=1>, consultado em 21 de abril de 2025.
- Oliveira, S.; & Cruz, M. (2017). From and Beyond Gamified Activities in Primary English Learning. In M. J. Gomes, A. J. Osório & A. L. Valente (Org.), *Challenges 2017: Aprender nas Nuvens, Learning in the Clouds – Atas da X Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação* (pp. 897-913). Universidade do Minho.
- Oliveira, S.; & da Cruz, M. R. D. F. (2018). The gamification octalysis framework within the primary english teaching process: The quest for a transformative classroom. *Revista Lusófona de Educação* <http://hdl.handle.net/10437/9342>
- Oliveira-Martins, G.; Gomes, C.; Brocardo, J.; Pedroso, J.; Silva, L.; Encarnação, M.; Horta, M.; Calçada, M.; Nery, R.; & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção Geral da Educação.
- Perrotta, C.; Featherstone, G.; Aston, H.; & Houghton, E. (2013). *Game-based Learning: Latest Evidence and Future Directions (NFER Research Programme: Innovation in Education)*. Slough, NFER, 19.

- Pinto, M.; & Queirós, R. (2022). *Gamificação aplicada às organizações e ao ensino*. FCA.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning: How learners have changed*. McGraw-Hill.
<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Ch2-Digital%20Game-Based%20Learning.pdf>
- Prensky, M. (2002). The motivation of gameplay: the real twenty-first century learning revolution. *On the Horizon*, 10(1), 5-11.
- Quadros-Flores, P; Escola, J.; & Peres, A. (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico. In *VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges* (pp. 715-726). Universidade do Minho
<http://hdl.handle.net/10400.22/6332>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.ª ed.). (J. M. Marques, M. A. Mendes, & M. Carvalho, Trads.) Gradiva.
- Ribeiro, I. et al. (2010). *Compreensão da leitura: dos modelos teóricos ao ensino explícito. Um Programa de Intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina.
- Ryan, R. M.; & Deci, E. L. (2000). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78. .
<https://doi.org/10.1037/110003--066X.55.1.68>
- Santos, I. L.; & Moura, A. (2021). Escape Room Educativo: uma estratégia de gamificação no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Educaonline*, 15 (1), 134-152.
- Saramago, J. (2009, 22 de maio). Mayores. Diário de Notícias.
<https://www.dn.pt/arquivo/diario-de-noticias/'mayores'.html>
- Serrano, M. G. P. (1990). *Investigación-acción aplicaciones al campo social y educativo*. Dykinson.

- Serrano, M. G. P. , e Martín, S. N. (2009). La investigación-acción en la educación formal y no formal. In *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica (10)* <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4177>
- Sim-Sim, I. (2002). *Formar leitores: A inversão do círculo. ABZ da Leitura*. Fundação Calouste Gulbenkian. Disponível em https://magnetesrvk.noip.org/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_formar_leitores.a.pdf
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimentos Curricular.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimentos Curricular.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Artmed
- Tolomei, B. V. (2017). A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. *EAD em foco*, 7(2), 145-156 <https://doi.org/10.18264/eadf.v7i2.440>
- Tomlinson, B. (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Viana, F. L.; & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. ASA Editores.
- Viana, F. L. (2009). *O Ensino da Leitura: A avaliação*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F. L. et al. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina.
- Viana, F. L.; & Ribeiro, I. (2020). Compreensão da leitura. In *LER: Leitura, escrita, recursos*. Plano Nacional de Leitura.

7. APÊNDICES

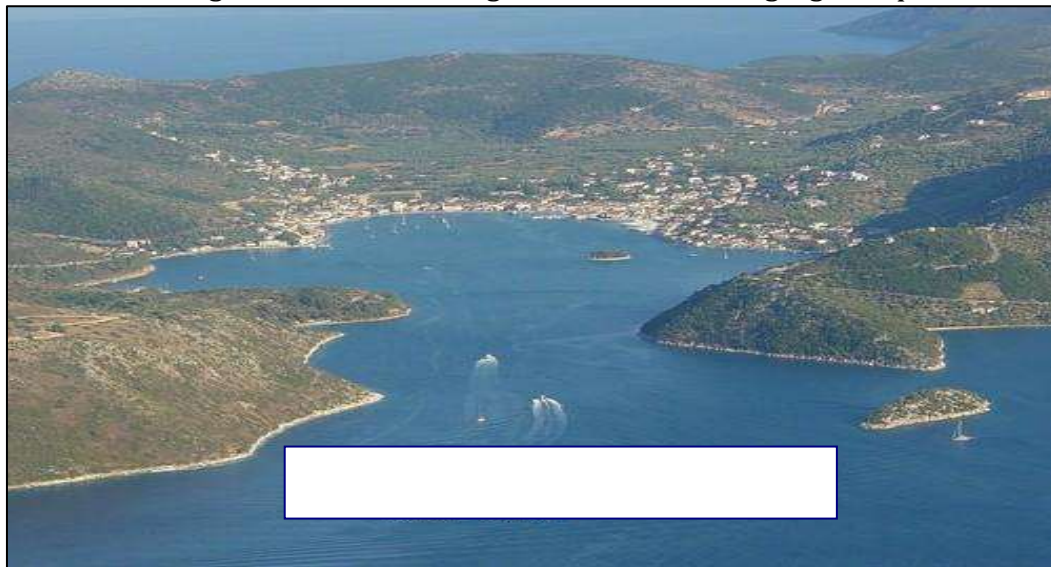
Apêndice A – Pré-teste aplicado ao grupo de controlo e grupo experimental

**FICHA DE
PORTUGUÊS**
DATA: ___/___/2025

Nome: _____ N.º: _____ Ano / Turma: _____

Ulisses em Ítaca

1. Escreve, no retângulo inserido na imagem, o nome da ilha grega de que Ulisses era rei.



1.1 Faz a descrição da ilha, recorrendo ao excerto lido.

2. Lê o seguinte excerto: «*Ulisses era rei dessa pequena ilha, mas não um rei de coroa e manto, muito solene.*»

2.1 Explicita o significado da transcrição em 3.

2.2 A partir de elementos fornecidos pelo texto (págs. 7 a 11), elabora o retrato físico e psicológico de Ulisses, justificando com expressões textuais:

RETRATO FÍSICO	RETRATO PSICOLÓGICO

--	--

3. Indica que acontecimento vem alterar o pacato dia a dia de Ítaca.

4. Completa as afirmações seguintes, colocando uma cruz (X) na opção correta:

a. Ulisses...

era rei de uma ilha turca.

era rei de uma ilha grega.

era rei de toda a Grécia.

b. Ulisses...

vivia com Helena.

Vivia com Penélope.

Vivia com Penélope e Telémaco.

c. Todos o amavam porque...

era um rei muito solene.

divertia-se e conversava com o povo.

usava coroa e mantos reais.

d. Para Ulisses...

não havia terra igual a Ítaca.

todas as terras eram iguais.

Ítaca era igual a Troia.

e. O príncipe troiano Páris...

raptou Penélope, mulher de Ulisses.

raptou Telémaco.

raptou Helena, rainha grega.

f. Ulisses fingiu estar doido...

porque não gostava de guerras.

porque não gostava de Troia.

porque não gostava de Helena.

g. Os amigos...

acreditaram e ficaram tristes.

não se importaram.

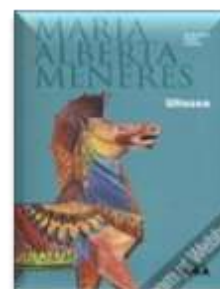
não acreditaram e fizeram um teste.

h. Ulisses...

ficou em Ítaca.

partiu para Troia.

refugiou-se numa ilha.



5. Ordena as frases seguintes, tendo em conta a leitura do excerto realizada anteriormente.

	“E então, (Ulisses), em vez de ir buscar a arma como era seu dever, fingiu que estava doido (...) e foi para o campo lavrar o campo (...)”.
	Ele pensava que ninguém o estava a ver quando desviou a charrua para não tocar no filho.

	Por fim, Ulisses riu-se e admitiu que iria com eles para a guerra.
	Os amigos de Ulisses sabiam que ele não gostava de guerras
	Trouxeram Telémaco, o seu filho, para o campo.
	Os amigos apareceram de imediato e confirmaram as suas suspeitas sobre Ulisses.
	Por isso, eles desconfiaram que Ulisses estaria a mentir.
	Puseram o filho mesmo no caminho da charrua.
	Ulisses sabia que poderia matar o filho, se não se desviasse.
	Os amigos decidiram esclarecer se Ulisses estava mesmo doido.
	Ulisses estava atento ao que os amigos faziam.

6. Completa o seguinte resumo deste capítulo inicial com as palavras mais indicadas do pergaminho abaixo.

manso filho pacífico guerreiro astúcia crueldade doença
páis pai Ítaca Grécia cruel troianos aventuras
gregos artimanha charrua amistoso guerras amizades

Todos gostavam de Ulisses, pois ele era _____ com o seu povo. Como era um homem _____, não queria ir para a guerra contra os _____. Por isso, mostrou a sua _____ ao fingir-se de doido. No entanto, a sua _____ foi descoberta por causa do seu amor ao _____. Assim, rindo-se, o rei de _____ decidiu embarcar para cercar Troia, apesar de preferir navegar em busca de novas _____ e descobertas.

Apêndice B – Tarefa sobre o episódio da “Guerra de Troia” (grupo experimental)

FICHA DE PORTUGUÊS

DATA: ___/___/2025

Nome:

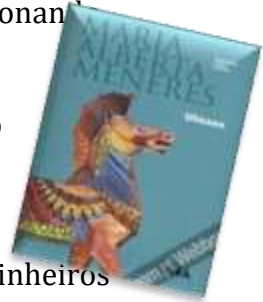
N.º:

Ano / Turma:

Guerra de Troia

1. Refere os sentimentos que animavam os Gregos à partida para Troia, selecionando os dois nomes comuns mais adequados:

saudade contentamento medo confiança ódio



2. Atenta na frase: “Seria esta uma luta que havia de durar dez anos”.

2.1. Retira do texto uma expressão que mostre como foi difícil para os marinheiros suportarem a guerra. _____

2.2. Explicita a estratégia usada por Ulisses para tentar resolver essa situação.

3. Relê a seguinte passagem: “Abriram muito devagarinho as portas das muralhas (...)”.

3.1. Indica que sentimento manifestaram os troianos, neste momento, justificando.

4. Perante o grande cavalo de pau, os troianos sugeriram três soluções. Indica-as:

1) _____

2) _____

3) _____

4.1. Indica qual foi a selecionada, referindo o motivo para tal escolha.

5. Relê a pág. 14 após a frase: “Nessa mesma noite, começaram os festejos.”

5.1. Selecciona, com uma cruz (X), o recurso expressivo utilizado para demonstrar as imensas atividades feitas durante essas comemorações.

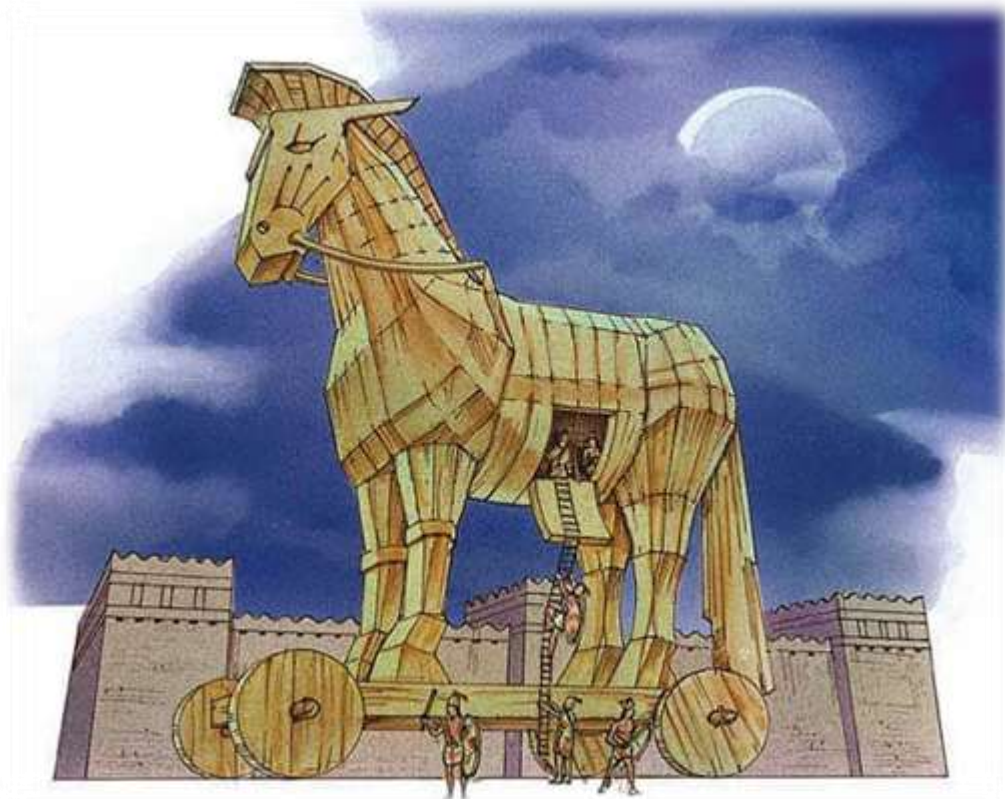
___ personificação

___ comparação

___ anáfora

6. Ordena as seguintes afirmações de modo a obteres um resumo do final da guerra de Troia.

	Os troianos levam o cavalo para dentro das muralhas da cidade.
	Cansados, os troianos são facilmente derrotados.
	A rainha Helena é libertada e Ulisses ganha o epíteto de “O destruidor de Troia”.
	Os Troianos decidem festejar a sua vitória sobre os gregos.
	Ulisses e os companheiros saem cautelosamente de dentro do cavalo.
	Ulisses e os seus marinheiros iniciam, finalmente, a sua viagem de regresso a Ítaca.



Apêndice C – Tarefa sobre o episódio “Ciclópia” (grupo experimental)

**FICHA DE
PORTUGUÊS**

DATA: ___/___/2025

Nome: _____

N.º: _____

Ano / Turma: _____

CICLÓPIA



7. Rodeia as características que melhor definem Polifemo:



8. Liga as transcrições da coluna A ao recurso expressivo correspondente na coluna B.

Coluna A
“(…) vencendo vento e vento (…)” ◉
“Tudo neste lugar é gigantesco: os animais, as plantas, as pedras...” ◉
“(…) fugiriam dali a sete pés (…)” ◉

Coluna B
◉ Comparação
◉ Metáfora
◉ Aliteração do -v-

“Como me chamo? Como me chamo?” ●
“Os marinheiros corriam como cavalos bravos.” ●

● Repetição
● Enumeração

9. Explica por que motivo Ulisses e os companheiros se refugiaram numa gruta.

10. A certa altura deste episódio, o narrador interrompe a narração da história para explicar a existência de ciclopes no imaginário da época.

10.1. Nesse tempo, acreditava-se que os ciclopes como forma de explicar que tipo de fenómenos? _____

10.2. Camões, escritor português que se inspirou em Homero, refere uma outra criatura fantástica. Refere o seu nome. _____

10.2.1. Por que motivo terá o narrador feito essa comparação entre os dois escritores e os dois seres do imaginário popular?

10.3. Pesquisa um pouco sobre este poeta português e refere:

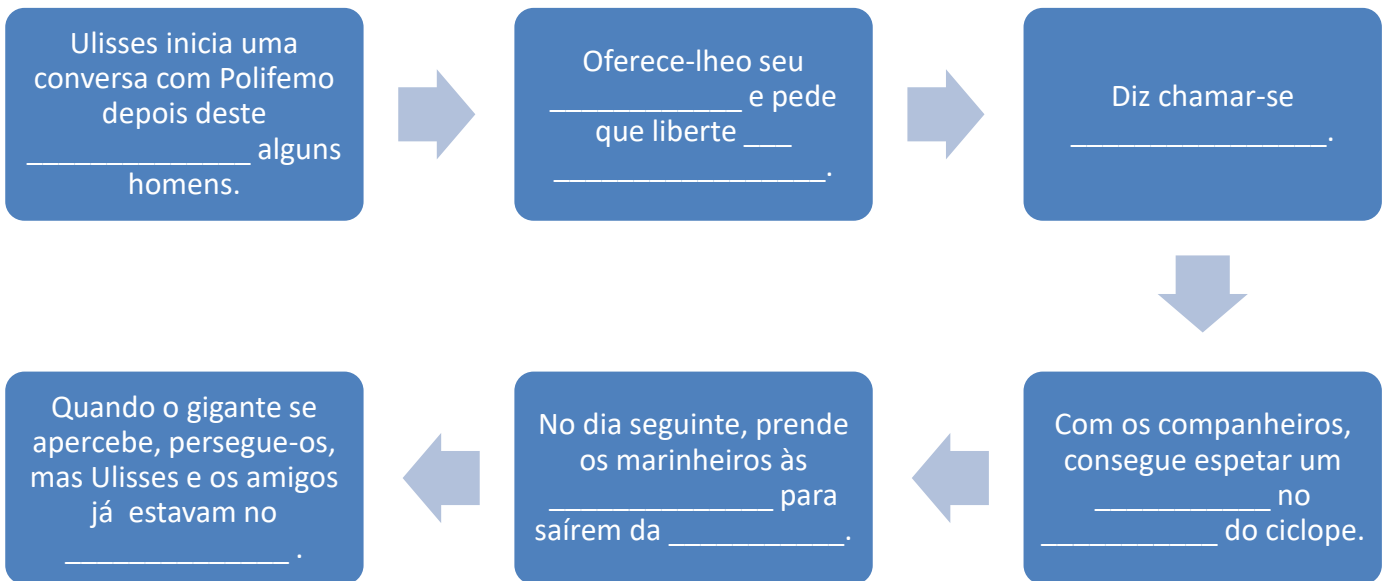
10.3.1. A maior obra por ele escrita: _____

10.3.2. O que é uma epopeia (estilo de obra que escreveu): _____

10.3.3. O que narra essa obra camoniana: _____

11. Ulisses decide usar a sua inteligência para conseguir sair da gruta do ciclope.

11.1. Completa o esquema abaixo que resume a estratégia do herói de Ítaca.



12. Relê a seguinte passagem da pág. 29:

“ – Então, não sabes como te chamas? Como te chamas? COMO TE CHAMAS? COMO TE CHAMAS???”

12.1. Explica a utilização de maiúsculas no final da fala de Polifemo.

12.2. Completa a frase:

Ao usar o recurso expressivo da Repetição, o narrador pretende mostrar que Polifemo se sentia _____ porque _____.

12.3. Refere as razões que levaram Ulisses a não referir o seu nome verdadeiro ao ciclope.

Apêndice D – Tarefa sobre o episódio “Mar das Sereias” (grupo experimental)

FICHA DE PORTUGUÊS
 DATA: ___/___/2025

Nome: _____ N.º: _____ Ano / Turma: _____

Mar das Sereias



13. Encontra na sopa de letras, as dezasseis palavras (na horizontal ou vertical), relacionadas com este episódio. Depois, usa-as para completares o resumo que se segue de forma adequada.

C	B	C	Z	P	E	R	I	G	O	V	M	K	N
T	P	T	R	H	U	X	P	F	S	U	A	V	E
E	F	K	C	W	H	P	E	G	C	D	O	H	S
I	C	E	R	A	N	E	D	H	A	E	L	X	E
M	E	R	I	Z	C	R	P	T	V	S	H	S	O
O	K	S	Y	D	O	C	E	I	I	E	A	A	K
S	Z	M	X	R	R	E	N	A	S	S	M	N	H
O	G	M	K	F	D	B	É	G	O	P	G	G	V
R	P	C	J	D	A	E	L	R	S	E	Q	U	E
D	M	A	Y	D	S	C	O	A	Z	R	Z	E	L
S	E	N	J	P	C	G	P	D	T	A	J	Y	H
H	J	T	C	I	R	C	E	E	O	D	X	I	O
Y	P	O	A	G	X	C	V	C	P	O	T	A	X
X	M	I	U	L	I	S	S	E	S	E	F	N	K

Resumo

Chegados ao mar das sereias, e seguindo o conselho dado por _____, os marinheiros colocam _____ nos ouvidos para não ouvirem o _____ das sereias. Apesar dos _____ dos companheiros de que nenhum humano resistira aos seus encantos até hoje, _____ é _____ e não coloca cera, pois quer sentir o encantamento. Ainda assim, pede que o prendam com _____ ao mastro do navio.

De costas para o herói, os marinheiros começam a remar. Pouco tempo depois, Ulisses ouve a voz de _____, pedindo-lhe a sua ajuda no fundo do mar. Crédulo, ele fica ansioso e grita para que o navio pare, mas os marinheiros não o ouvem e remam sem parar. Ele sente-se _____ com o cântico _____, mas violento das sereias. Começa a tentar libertar-se das cordas e grita desalmadamente, mas sem sucesso.

De repente, o mar acalma e as sereias desaparecem. Os marinheiros param de remar e, quando _____ para Ulisses, veem-no cheio de _____ e suor. Parece um _____ e tinha o corpo marcado da força que fizera contra as cordas.

Finalmente, o nosso herói _____ que havia sido enganado pelas criaturas marinhas e _____ à feiticeira tê-los avisado do verdadeiro _____.

Apêndice E – Pós-teste aplicado ao grupo de controlo e grupo experimental

**FICHA DE
PORTUGUÊS**

DATA: ___/___/2025

Nome: _____

N.º: _____

Ano / Turma: _____

Regresso a Ítaca

1. «Vão no mar alto e Ulisses adormece.»

1.1 O que fazem os marinheiros ao chegar a Ítaca?

1.2 Que sentimento invade Ulisses ao acordar?

2. «...mais uma vez o fim e o recomeço de tudo...»

2.1 Explica, por palavras tuas, o sentido da expressão.

3. Por que motivo a deusa Atena terá transformado Ulisses em mendigo?

4. Assinala, com um **X**, se as afirmações seguintes são verdadeiras ou falsas:

Afirmações	Verdadeiro	Falso
a) Ulisses foi levado por marinheiros a casa de Eumeu, seu feitor e amigo.		
b) O feitor recebe-o bem.		
c) Os pretendentes descobriram a manha de Penélope.		

d) Telémaco desistiu de procurar o pai.		
e) O povo sofria com a miséria e fome, em Ítaca.		
f) Dali a cinco dias seria escolhido o novo rei.		
g) Ulisses revela-se a Telémaco, seu filho.		
h) Telémaco entregará as armas aos pretendentes, para serem limpas.		
i) Telémaco chega muito entusiasmado ao palácio.		
j) Ulisses chega ao palácio disfarçado de guerreiro.		

5. Organiza, agora, a sequência dos acontecimentos, numerando-os de 1 a 8, de modo a obteres o resumo do episódio.

- ___ O povo de Ítaca correu ao palácio quando soube da luta no palácio.
- ___ Fingindo pedir esmola, Ulisses entra na sua própria casa.
- ___ Os pretendentes tentam repelir o mendigo do palácio, mas Penélope intervém e acolhe-o.
- ___ No dia seguinte, o mendigo deixa cair os farrapos e surge Ulisses perante os pretendentes.
- ___ À noite, ao lavar-lhe os pés, a velha ama, Euricleia, reconhece Ulisses.
- ___ Ulisses defendeu soberbamente o seu povo, a sua casa, a sua pátria, derrotando os pretendentes.
- ___ Penélope recebe bem o mendigo e pergunta-lhe se tem novidades de Ulisses.
- ___ Ulisses é imediatamente reconhecido pelo seu cão, Argus, que morre pouco depois.

6. O narrador, embora não participe na ação, dirige-se várias vezes ao leitor.

6.1 Assinala, com uma cruz (X), as frases em que isso acontece.



- ___ a. “É esta história que vos vou contar.”
- ___ b. “Ulisses vivia numa ilha grega que se chamava Ítaca (...).”
- ___ c. “Eu não sei se vocês sabem que tantos os gregos com os troianos não adoravam um só deus (...).”
- ___ d. “Só lhe digo: foi a destruição completa desta cidade.”
- ___ e. “Cheios de saudades, os gregos meteram-se nos barcos e dirigiram-se para as suas terras.”
- ___ f. “Agora pergunto-vos eu: E os ciclopes, existem?”
- ___ h. “Ele realmente não sabia o que eu vos vou contar (...).”
- ___ i. “Quando acordou, uma ilha se desenhava no horizonte e resolveram ir até lá.”

Apêndice F - Grelha de observação direta (intervenções educativas)

Grupo	Alunos	Interesse	Colaboração no grupo	Intervenções da professora
Grupo 1				
Grupo 2				
Grupo 3				
Grupo 4				
Grupo 5				
Notas:				

Apêndice G - QRCode com vídeo introdutório (Powtoon)

Vídeo disponível em [Watch my Powtoon: Missão impossível](#)

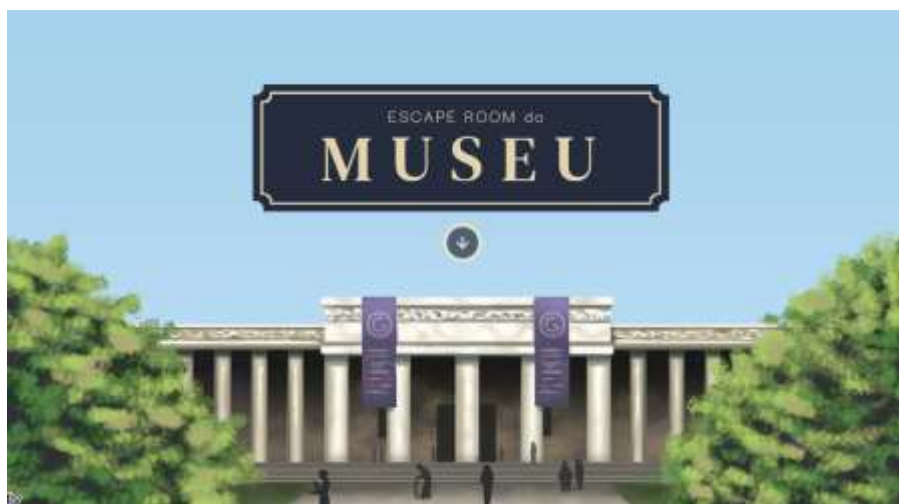


QRCode do ERE (Genially)

Disponível em <https://view.genially.com/67ec38a74e9cc269a01b57b0/interactive-content-ere-ulisses>.



Apêndice H – *Escape Room* Educativo¹⁷ (imagens)



¹⁷ O ERE encontra-se disponível em <https://view.genially.com/67ec38a74e9cc269a01b57b0/interactive-content-ere-ulisses>.

2/5

GUERRA DE TROIA

Desafio 2

Qual é a expressão da excerto de "Ulisses" que mostra como foi difícil para os marinheiros continuarem a lutar até ao final?

"(...) embarcaram pensando degreenienteque iam ter uma vitória fácil (...)"

"(...) já ninguém conseguia suportar a saudade, o esforço de manter um cerco (...)"

"A pouco e pouco foram-se retirando e desaparecendo (...)"

3/5

GUERRA DE TROIA

Desafio 3

Qual foi a estratégia usada por Ulisses para tentar resolver definitivamente a guerra?

Deixar aquela terra e abandonar Troia.

Construir uma torre de assalto gigante que derrubasse as muralhas.

Construir um objeto de madeira que escondesse homens.

4/5

GUERRA DE TROIA

Clica na imagem abaixo e completa o desafio!

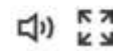
3:03

Ulisses	vitória
homenagem	confiança
afronta	construir
Ítaca	aldeia
desconfiança	muralha
Troia	Grécia
regar	imitar
derrota	oferecer
queimar	Páris
estratagema	destruir

Inicialmente, os troianos sentiram ao verem aquele objeto gigantesco. O povo de discutiu e pensou em o cavalo, em o objeto com um machado e também em aos deuses. O de resultou, pois os troianos pensaram que o cavalo deixado às portas da seria uma aos deuses e, por isso, levaram-no para dentro das fortes muralhas de Troia e iam oferecê-lo aos deuses como agradecimento pela que consideravam ter tido perante os gregos.



Submit Answers



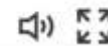
0:00

- 2.
- 3.
- 1.
- 4.
- 5.
- 6.

- Ulisses e os seus marinheiros iniciam, finalmente, a sua viagem de regresso a Ítaca.
- Cansados, os troianos são facilmente derrotados.
- Os Troianos decidem festejar a sua vitória sobre os gregos.
- Ulisses e os companheiros saem cautelosamente de dentro do cavalo.
- Os troianos levam o cavalo para dentro das muralhas da cidade.
- A rainha Helena é libertada e Ulisses ganha o epíteto de "O destruidor de Troia".



Submit Answers



3/3

GUERRA DE TROIA

Conseguiram recuperar o Cavalo de Troia!

Nota: pede à prof. o exemplar que contém uma pista para o desafio final...

CONTINUAR

Oh, não!

Alguém roubou os artefactos da obra "Ulisses" deste museu!

Cabe à vossa equipa investigar todas as pistas e chegar aos tesouros para os devolver a este museu e permitir que gerações futuras possam apreciar devidamente o obra...

Boa sorte, agentes!

REGRESSO A ÍTACA

MARDAS SERFIAS

GUERRA DE TROIA

CICLÓPIA

CICLÓPIA

Desafio 1

Clica na imagem e faz a caracterização física e psicológica do ciclope Polifemo.

Nota: não escolhas os errados...

Nível 1

☆☆☆☆☆

pacífico

bonito

maldoso

CICLÓPIA



Desafio 2



Clica na imagem ao lado para descobrires o próximo desafio...



Aliteração
do -v-

Enumeração

Metáfora

Comparação

Repetição

"Tudo neste lugar é gigantesco: os animais, as plantas, as pedras..."

"Como me chamo? Como me chamo?"

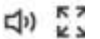
"Os marinheiros corriam como cavalos bravos."

"(...) vencendo vento e vento (...)"

"(...) fugiriam dali a sete pés (...)"



Submit Answers



CICLÓPIA



DESAFIO 3

Selecciona a opção que melhor responde à questão:

"Por que motivo Ulisses e os companheiros se refugiaram numa gruta?"

Porque consideravam a ilha desabitada e precisavam de um lugar para descansar da viagem.

Porque viram um enorme ciclope com as suas ovelhas e acharam aquele lugar um espaço seguro.

Porque viram na gruta um ótimo lugar para guardarem os alimentos que tinham trazido do barco.



CICLÓPIA



DESAFIO 4

Clica na imagem abaixo e resolve o próximo enigma para continuares a tentar recuperar o tesouro...



3:00

naufrágios	epopéia
Pessoa	Homero
Camões	Adamastor
português	Polifemo
marinheiros	narrador
viagens	ciclopes
Famosos	Manuel
Éneias	verso
grego	autor
Lusíadas	João

A certa altura deste episódio, o [] interrompe a narração da história para explicar a existência de [] no imaginário da época. Nesse tempo, acreditava-se nos ciclopes como forma de explicar fenómenos desconhecidos à época, como causas de [], tipos de marés... Luís de [], escritor [] que se inspirou em [], refere uma outra criatura fantástica (além de Polifemo), a quem dá o nome de [], na obra "Os []". Essa obra é uma []: texto escrito em [] cujo objetivo é narrar os feitos gloriosos de um povo. De facto, esta obra narra a História de Portugal (até ao reinado de D. [] I), bem como os Descobrimentos portugueses







Oh, não!
Alguém roubou os artefactos da obra "Ulisses" deste museu!

Cabe à vossa equipa investigar todos os pistas e chegar aos tesouros para os devolver a este museu e permitir que gerações futuras possam apreciar devidamente a obra.
 Boa sorte, agentes!



REGRESSO A ÍTACA

ITACA

Desafio 1

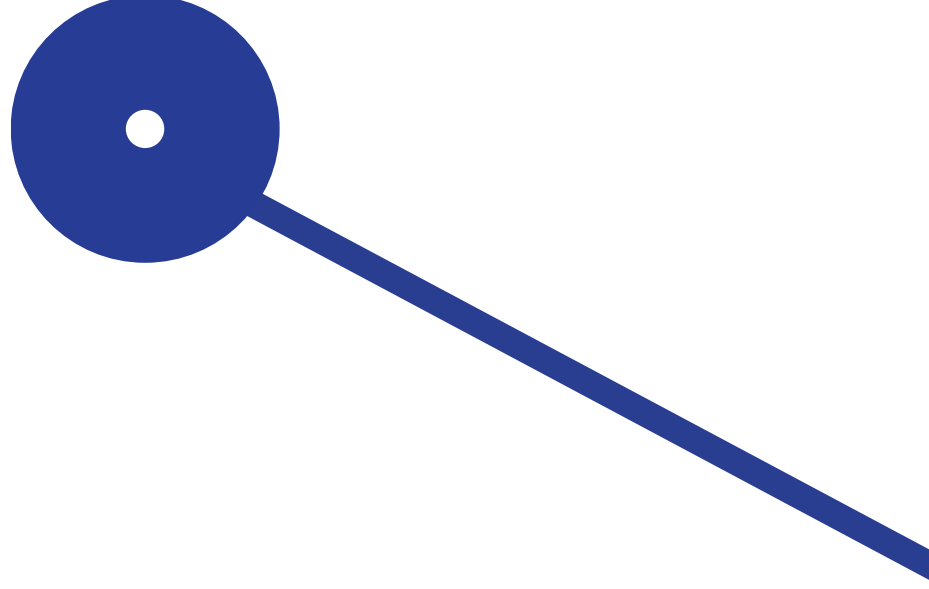
Clica na imagem e completa o crucigrama.



M

MESTRADO

Mestrado em Didática do Português na Era Digital



**A compreensão na leitura e
o *Escape Room* Educativo.**
Ana Luísa Amaro Macedo