



UNIVERSIDADE ABERTA

Potencialidades da Gamificação na descoberta do prazer de ler

**Estudo de Caso: aplicação das técnicas de Gamificação na leitura e análise
da peça *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente**

Ana Paula Santos Mouzinho Estremoz

Mestrado em Estudos da Língua Portuguesa

2023

UNIVERSIDADE ABERTA



Potencialidades da Gamificação na descoberta do prazer de ler
Estudo de Caso: aplicação das técnicas de Gamificação na leitura e análise
da peça *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente

Ana Paula Santos Mouzinho Estremoz

Mestrado em Estudos da Língua Portuguesa

Dissertação de mestrado orientada pela Professora Doutora Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara e coorientada pela Professora Doutora Maria de Jesus Crespo Candeias Velez Relvas

Lisboa, outubro de 2023

Potencialidades da Gamificação na descoberta do prazer de ler

Estudo de Caso: aplicação das técnicas de Gamificação na leitura e análise da peça *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente

Resumo

Ser professor numa época de constante mudança tem-se revelado um verdadeiro repto. Os estudantes que hoje se encontram dentro da sala de aula são muito diferentes dos de há 5, 10 ou 20 anos atrás. O fácil acesso à internet coloca a informação disponível para todos, a qualquer momento, estes jovens são o que poderemos intitular de alunos ubíquos. Estão na aula de Português ou Matemática, mas o dispositivo móvel e o computador estão ao seu lado também. Apesar deste acesso à informação, são jovens que, pela minha experiência, facilmente desistem perante a adversidade (ex. é muito difícil; não entendo nada; já sei que vou reprovar a essa disciplina, etc.), contudo, quando estão a jogar a sua atitude muda substancialmente: perseveram perante os obstáculos que encontram, colaboram com os elementos da sua equipa, definem estratégias em grupo.

É inegável a atração que os jovens sentem pelos jogos e, lentamente, as técnicas de Gamificação começam a ver-se na escola, nas mais diversas disciplinas. Cada vez encontramos mais docentes a investir nestas técnicas, com o propósito de aproveitar pedagogicamente a atração pela Gamificação, na esperança que as características do jovem-jogador transitem para o jovem-estudante.

Este trabalho visa investigar se é possível aprender e usufruir da leitura através do uso de técnicas de Gamificação. Com esse intento, realizou-se um estudo de caso, com um grupo de alunos durante a leitura e análise da peça *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente.

De forma a embasar este trabalho foi necessário convocar vários estudiosos da área da Gamificação, como, por exemplo, Deterding *et al.* (2011), Morris *et al.* (2013), Kapp (2012; 2013), Moura (2018, 2019, 2020), bem como do campo da leitura e literatura – Amor, E.

(1993); Alarcão (1995); Sim-Sim (1994; 2002; 2007); Manguel (2009); Ceia (2010) e Santaella (2004; 2005; 2013; 2014). Para além do suporte bibliográfico, foram conduzidos dois inquéritos: o primeiro antes do uso das técnicas de Gamificação - com o objetivo de perceber a relação dos alunos com a leitura – e o segundo após a realização da experiência com vista a avaliar os possíveis benefícios da Gamificação.

Palavras – Chave: leitura, gamificação, literacia digital

Potentialities of Gamification in discovering the pleasure of reading

Case Study: application of Gamification techniques in the reading and analysis of the play *Auto da Barca do Inferno*, by Gil Vicente

Abstract

Being a teacher in a time of constant change has proven to be a real challenge. The students who are in the classroom today are very different from those of 5, 10, or 20 years ago. Easy access to the internet makes information available to everyone at any time, they are what we can call ubiquitous students. They are in the Portuguese or Mathematics class, but their mobile device and computer are by their side as well. Despite this access to information, they are young people who, in my experience, easily give up in the face of adversity (e.g., "it's very difficult," "I don't understand anything," "I already know I'm going to fail this subject," etc.). However, when they are playing, their attitude changes substantially: they persevere in the face of obstacles, collaborate with their team members, and devise strategies as a group.

The attraction that young people feel for games is undeniable, and slowly, Gamification techniques are starting to be seen in schools in various subjects. We increasingly find more teachers investing in these techniques with the purpose of pedagogically harnessing the attraction to Gamification, in the hope that the characteristics of the young player will transition to the young student.

This study aims to investigate whether it is possible to learn and enjoy reading using Gamification techniques. With this intention, a case study was conducted with a group of students during the reading and analysis of *Auto da Barca do Inferno* by Gil Vicente. To this end, it was necessary to summon various scholars in the field of Gamification, such as Deterding et al. (2011), Morris et al. (2013), Kapp (2012; 2013), Moura (2018, 2019, 2020),

as well as from the field of reading and literature - Amor, E. (1993); Alarcão (1995); Sim-Sim (1994; 2002; 2007); Manguel (2009); Ceia (2010), and Santaella (2004; 2005; 2013; 2014).

In addition to the bibliographic support, two surveys were carried out: the first before the use of Gamification techniques - with the aim of understanding the students' relationship with reading - and the second after carrying out the experiment to assess the possible benefits of gamification.

Keywords: reading, gamification, digital literacy

Agradecimentos

Recomeça... se puderes, sem angústia e sem pressa e os passos que deres, nesse caminho duro do futuro, dá-os em liberdade, enquanto não alcances não descanses, de nenhum fruto queiras só metade.

Miguel Torga - Sísifo

No dia em que submeti a minha candidatura a este mestrado, coloquei este excerto do poema de Miguel Torga na minha carta de intenção. Estes versos falam-me de resiliência, de força, de coragem e cada um de vocês contribuiu para que eu chegasse até aqui! É, pois, num misto de orgulho e humildade que agradeço...

... à minha família que me apoiou (cada um à sua maneira) e me ajudou a chegar até aqui;

... às colegas e amigas que me foram ouvindo e incentivando a continuar este meu percurso;

... à escola onde tenho lecionado, à direção e ao diretor por me mostrarem que é possível “fazer de forma diferente” e me ajudaram a crescer enquanto professora;

... à Professora Doutora Maria de Jesus Crespo Candeias Velez Relvas (coorientadora) pelo seu olhar cirúrgico e disponibilidade;

... à minha estimada orientadora, Professora Doutora Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara, pelo seu apoio incondicional, pelas vezes que me acalmou, por confiar e acreditar em mim e pelo mundo fantástico que me mostrou.

Obrigada a todos!

Declaração de Integridade

Statement of Integrity

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação/tese. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados. Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration. I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2.ª série, N.º 215, de 6 de novembro de 2013). Universidade Aberta, 18 de abril de

Universidade Aberta, 15 de outubro 2013

Nome completo/Full name: Ana Paula dos Santos Mousinho Estremoz

Assinatura/Signature:

Manuscrita ou digital/handwritten or digital

Índice

Resumo	1
Agradecimentos	5
Índice de Imagens	8
Introdução.....	11
PARTE I	12
Capítulo I. – Reptos e objetivos.....	13
Capítulo II.....	16
Enquadramento teórico	16
1. Conceito de Leitura	16
2. A Leitura na escola atual	20
2.1. Aluno-Leitor – breve perspetiva diacrónica.....	25
3. Gamificação	33
4. O Professor, a Aprendizagem e a Gamificação	42
PARTE II	44
Capítulo III - Ensinar e aprender no Agrupamento de escolas da Boa Água.....	45
1. Contexto escolar.....	50
1.1. Tipologia de ensino	52
2. Participantes no estudo.....	54
3. Opções metodológicas	55
3.1. A construção da <i>Escape Room</i>	57
PARTE III	59
Capítulo IV – Estudo de caso	60
1. A escolha da obra literária – <i>Auto da Barca do Inferno</i>	63
2. <i>Escape Room</i> – apresentação e aplicação	65
3. Da teoria à prática: <i>Escape Room</i> – O Salvamento de Gil Vicente.....	67
3.1 A Narrativa	67
3.2. Os desafios e as missões	69
3.3. Aprendizagens e Competências trabalhadas.....	73
4. Apresentação dos resultados	74
4.1. Análise dos dados do primeiro inquérito - Hábitos de Leitura	74
4.2. Análise dos resultados do segundo inquérito – Gamificação	81
Conclusão e reflexão sobre as hipóteses apresentadas	88
Referências Bibliográficas	91

Índice de Imagens

Figura 1.2- Modelos cognitivos de leitores.....	25
Figura 2.2- A Escola de Atenas de Rafael Sanzio.....	25
Figura 2.3- Leitor Contemplativo.....	26
Figura 2.4- Leitor movente Figura 2.5- Ferro e Carvão	27
Figura 2.6- Leitor imersivo.....	29
Figura 2.7 - Leitor ubíquo	30
Figura 2.8- Motivação aditiva e subtrativa	35
Figura 2.9 - Motivação extrínseca e intrínseca.....	35
Figura 2.10 - Pirâmide de Maslow	37
Figura 2.11 – baseado na teoria de Flow (1990)	39
Figura 2.12 - Modelo Octalysis (2014)	41
Figura 3.13 - A Escola no ano 2000.....	45
Figura 3.14 - organização espacial em fila.....	46
Figura 3.15 - organização espacial em “U”	46
Figura 3.16 – Modelo de Aprendizagem Tradicional.....	47
Figura 3.17 - disposição dos alunos em sala de aula, Agrupamento de Escolas da Boa Água.....	49
Figura 3.18 - Baseado na Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser (1998)	50
Figura 3.19 - Distribuição dos alunos por ciclo de ensino	51
Figura 3.20 - Escolaridade dos encarregados de educação	51
Figura 3.21 - Percentagem de respostas por sexo.....	54
Figura 3.22 - Idade dos participantes	54
Figura 3.23 - Publicação da Escape Room no site do PNL.....	57
Figura 4.24 - Elementos presentes numa Escape Room	61
Figura 4.25 - Página inicial da Escape Room.....	67
Figura 4.26 - Notícia da prisão de Gil Vicente	68
Figura 4.27 - Carta dirigida aos alunos	68
Figura 4.28 – Explicação inicial.....	69
Figura 4.29 - Missão 1	70
Figura 4.30- Desafio 2	71
Figura4. 31- Missão 2.....	71
Figura 4.32 - Desafio 3 / Missão 3	72
Figura 4.33 - Desafio 4 / Missão 4	72
Figura 4.34 - Imagem final	73
Figura 4.35 - Inquérito I - Resultados da 1.ª questão	76
Figura 4.36 - Inquérito I - Resultados da 2.ª questão	76
Figura 4.37 - Inquérito I - Resultados da 3.ª questão	76
Figura 4.38 - Inquérito I - Resultados da 4.ª questão	77
Figura4.39- Inquérito I - Resultados da 5.ª questão	77
Figura 4.40 - Inquérito I - Resultados da 6.ª questão	78
Figura 4.41 – Inquérito I - Resultados da 7.ª questão.....	78
Figura 4.42 - Inquérito I - Resultados da 8.ª questão	79
Figura 4.43 - Inquérito I - Resultados da 9.ª questão	80
Figura 4.44 - Inquérito I - Resultados da 10.ª questão	81
Figura 4.45 - Inquérito I - Resultados da 11.ª questão	81
Figura 4.46 - Inquérito II - Resultados da 1.ª questão	82
Figura 4.47 - Inquérito II - Resultados da 2.ª questão	82
Figura 4.48 - Inquérito II - Resultados da 3.ª questão	83
Figura 4.49 - Inquérito II - Resultados da 4.ª questão	83
Figura 4.50 - Inquérito II - Resultados da 5.ª questão	84
Figura 4.51 - Inquérito II - Resultados da 6.ª questão	84
Figura 4.52 - Inquérito II - Resultados da 7.ª questão	85

<i>Figura 4.53 - Inquérito II - Resultados da 8.ª questão</i>	<i>85</i>
<i>Figura 4.54 - Inquérito II - Resultados da 9.ª questão</i>	<i>86</i>
<i>Figura 4.55 - Inquérito II - Resultados da 10.ª questão</i>	<i>86</i>
<i>Figura 4.56 - Inquérito II - Resultados da 11.ª questão</i>	<i>87</i>
<i>Figura 4.57 - Inquérito II - Resultados da 12.ª questão</i>	<i>87</i>

A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original.

Albert Einstein

Introdução

O presente trabalho tem como objeto de estudo o papel que a Gamificação pode ter no desenvolvimento das capacidades leitoras dos nossos alunos. Como docente, há mais de 20 anos, coloco, frequentemente, a seguinte questão: “Que leitores estamos a formar?”. Após dois anos de pandemia, os resultados obtidos no estudo¹ efetuado pelo Instituto de Avaliação Educativa, doravante IAVE, para aferir o impacto do primeiro confinamento nas aprendizagens, são claros: os nossos alunos apresentam dificuldades na literacia da leitura e informação. Perante o agravamento a que assistimos, importa procurar e inovar as estratégias que se utilizam em sala de aula. Nos últimos tempos, e com a entrada de atividades gamificadas no ensino, sobretudo durante o confinamento, os professores questionam-se se, efetivamente, a Gamificação poderá desempenhar um papel ativo na aprendizagem. Enquanto docente de Português coloco, entre outras, algumas questões que me parecem pertinentes, por exemplo, “Pode a Gamificação contribuir para a fruição da leitura?”, “Como avaliar a capacidade interpretativa e o sentido crítico através da Gamificação?” Ao longo deste trabalho tentarei encontrar resposta para estas e outras questões que serão levantadas.

A metodologia utilizada neste trabalho foi, simultaneamente, a pesquisa descritiva através do levantamento bibliográfico e o estudo de caso com a implementação das técnicas de Gamificação a um grupo- turma de 9.º ano, no âmbito do estudo da peça de teatro *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, obra dramática visada nas Aprendizagens Essenciais do 9º ano de escolaridade.

Em termos de organização, começo por apresentar a recensão bibliográfica efetuada com o objetivo de clarificar e explorar os conceitos de leitura e Gamificação.

Posteriormente, apresenta-se uma breve caracterização da escola em que estes alunos estão integrados. Por fim, o estudo de caso e as respetivas conclusões.

¹ <https://iave.pt/novidades/estudo-diagnostico/>

PARTE I

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

Afonso Cruz

Capítulo I. – Reptos e objetivos

A leitura que os nossos alunos fazem é, essencialmente, uma leitura imposta pela escola, fruto de documentos orientadores e de referência, como o das Aprendizagens *Essenciais*², doravante AE, que, frequentemente, não estão de acordo nem com a faixa etária dos discentes, nem com as suas preferências literárias, nem mesmo levam em conta o conhecimento prévio que estes já possuem ou a realidade em que estão a crescer.

Mitchel Resnick, numa entrevista³, refere-se à necessidade de uma aprendizagem criativa, a que chama “The four P’s” (*Projects, Passions, Peers e Play*). Para o autor, à semelhança do que acontece no jardim de infância, os alunos devem aprender brincando com os seus pares, através de projetos significativos que os apaixonem. Para além disso, o autor também se refere à forma como a tecnologia é usada em sala de aula, afirmando que *“embora se vejam muitos telemóveis e tablets em sala de aula, a forma de ensinar/abordar os assuntos não mudou muito (...) continuam agarrados a formas antigas de ensinar, embora estejam rodeados de tecnologia”*⁴. Marc Prensky (2001), criador do termo “nativos digitais”⁵ apresenta a mesma linha de pensamento sobre o uso de tecnologia em sala de aula aliada à metodologia de ensino implementada, afirmando mesmo que *“para que a tecnologia tenha efeito nos alunos, o professor tem de mudar a forma de ensinar”*⁶. Não se trata, com efeito, de uma mera troca de ferramentas analógicas por digitais, mas de uma alteração significativa nas metodologias implementadas em sala de aula.

² <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

³ Conversando com Mitchel Resnick” <https://www.youtube.com/watch?v=Pg0AdkrQ2eY>

⁴ Entrevista a Mitchel Resnick: “A tecnologia deve levar o aluno a ser um pensador criativo”” [Mitchel Resnick: “A tecnologia deve levar o aluno a ser um pensador criativo” | Nova Escola](#)

⁵ Expressão utilizada para designar os que nasceram na era digital

⁶ “O aluno virou especialista”. <https://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI153918-15224,00.html>

É minha convicção de que é necessária uma mudança no nosso paradigma educacional, uma mudança que permita que a Escola acompanhe o salto tecnológico da era digital em que a chamada geração Z ⁷ nasceu e na qual está a ser ensinada.

O estudo de caso que aqui se apresenta surge, primeiramente, da necessidade premente de mudança e tem como objetivo-mor tentar encontrar resposta para algumas questões que, enquanto docente, me assolam, levando-me a refletir sobre a possibilidade de aliar a mecânica do jogo à educação. Assim, pretendo levar a cabo uma experiência gamificada cujo repto se prende com o uso de técnicas de Gamificação, nomeadamente, a mecânica e dinâmica dos jogos para ler e analisar com os alunos uma obra literária. As questões às quais pretendo dar resposta no final desta dissertação são as que, de seguida, se apresentam:

- É possível aplicar as técnicas de um jogo à Educação? Se sim, que benefícios podem trazer aos nossos alunos?

- Pode a Gamificação contribuir para apaziguar a *décalage* temporal entre os nossos alunos e as obras de leitura obrigatória?

- Pode uma experiência gamificada contribuir para a fruição da leitura?

- Serão as técnicas de Gamificação uma mais-valia para melhorar a compreensão de leitura dos alunos?

- Terá a Gamificação uma aplicação pedagógica e didática essencial na sala de aula da disciplina de Português?

- Quando nos focamos no documento-chave *Perfil de Competências à saída da escolaridade obrigatória*, competências como o desenvolvimento pessoal, o espírito crítico e criativo, o raciocínio e a resolução de problemas, a sensibilidade estética e artística poderão beneficiar também da Gamificação?

Concomitante a estas, outras questões se colocam, nomeadamente, ao que ao papel do professor diz respeito. As mudanças de paradigmas educacionais que têm ocorrido, sobretudo nos últimos anos, tendem a retirar ao professor a sua primazia no

⁷ Designação dada ao conjunto de pessoas que nasceram sensivelmente entre o final dos anos 1990 e a década de 2010. "**geração Z**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2023, <https://dicionario.priberam.org/gera%C3%A7%C3%A3o%20Z>.

espaço de sala de aula. Será que, nesta era digital, o professor continua indispensável, ou nas palavras de Vilela (2014:634), será que o docente se mantém como “a *linha medular do sistema educativo*” já que, como afirma a mesma autora,

é a ele que compete transmitir conhecimentos, fomentar a aprendizagem e, no caso da literatura, estimular a aquisição de projetos de leitura, incentivar a reflexão como forma de conhecimento de si próprio e dos outros, provocar a inquietação e desenvolver o espírito crítico.

Vilela (2014:634)

Parece-me claro que o papel desempenhado pelo professor e pelos discentes deve acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade, a Escola não deve ficar refém de um sistema educativo que nos remete, ainda, para a época da revolução industrial, uma Era em que os alunos tinham de aprender da mesma forma e ao mesmo tempo. A sala de aula deve ser um lugar seguro de aprendizagem, onde se respeita a heterogeneidade e o crescimento individual de cada um, sendo o *feedback* fornecido aos discentes uma ferramenta indispensável neste processo.

Acompanhando estas mudanças, muitos investigadores têm-se debruçado sobre o uso de técnicas de Gamificação na educação, contudo, o foco dessas iniciativas não tem privilegiado a disciplina de Português ou, mais concretamente, a literatura. Tal como Dicheva, Dichev, Agre & Angelova (2015) e Ogawa, Klock & Gasparini (2016), *apud* Relvas & Pereira (2021:3) concluíram, após a análise de diversas publicações “*no domínio da Educação as experiências de Gamificação estavam maioritariamente ligadas a disciplinas de Ciências da Computação, ou de Tecnologias da Informação e Comunicação*”. Ora essas áreas são bastante distintas daquela que aqui se pretende investigar, nomeadamente, quando nos referimos à análise literária. Será que se conseguirão os mesmos resultados? Importa, pois, aferir se há benefícios e quais são em utilizar técnicas de Gamificação na área das Humanidades, concretamente na abordagem literária em sala de aula.

Capítulo II.

Enquadramento teórico

1. Conceito de Leitura

Importa refletir, primeiramente, sobre o conceito de leitura e a sua importância na conjuntura sociocultural atual. O termo surge grafado no dicionário Houaiss (2003:2253), como o *“acto de decifrar signos gráficos que traduzem a linguagem oral. Acção de tomar conhecimento do conteúdo de um texto escrito, para se distrair ou se informar. O hábito, o gosto de ler”*. Quando consultamos a Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira (1935:888-889), encontramos uma definição mais lata do mesmo vocábulo: *“A Arte de ler, o seu ensino, o seu aprendizado. Acção de ler para si, mentalmente, seguindo com os olhos um texto escrito, para recreação do espírito ou para adquirir conhecimentos”*.

Em ambas as definições, encontramos os dois objetivos-mor da leitura: leitura por fruição *“para se distrair”*, *“para recreação do espírito”* e leitura informativa *“[para] se informar”*, *“para adquirir conhecimentos”*. Gadotti refere-se aos três elementos presentes na leitura, afirmando que:

Todas as definições sobre o que é ler levam à existência de um “leitor, de um “código” e de um “autor”. Através do código, o autor expressa os seus pensamentos, comunicando-se com o leitor. O código é representado pelo texto, que deve ser compreendido, ou seja, é necessário que o leitor consiga atribuir-lhe significados dentro do contexto histórico em que vive.

Gadotti (2002:31)

Na mesma linha de pensamento, Faria e Pericão (2008:715) definem leitura como uma *“troca entre um ser que interpreta signos: letras, palavras, frases e um outro ser que associou estes signos, com a finalidade de comunicar os seus sentimentos, os seus conhecimentos, o seu pensamento”*. Nesta definição subjaz o elemento da partilha, da comunhão entre dois seres – autor e leitor – que se unem através da leitura, da palavra que Um escreveu e que o Outro leu, dando origem a uma *“nova interpretação do pensamento do autor”*, como as mesmas autoras referem. Para Aguiar e Silva (1988:314) o ato de leitura só é possível quando *“o policódigo do emissor [...] e o policódigo do recetor [...] se intersectam mutuamente”*, isto é, quando há uma união entre o *“horizonte implícito no*

texto e o horizonte representado pelo leitor no acto de leitura desse texto”. O mesmo autor alerta-nos para os perigos inerentes ao distanciamento diacrónico entre o leitor e o texto, afirmando que:

quanto mais longa for a distância temporal que se cava entre o emissor e o texto por ele produzido, por um lado, e os recetores, por outra parte, tanto mais numerosos, extensos e profundos tenderão a ser os desencontros entre ambos os policódigos.

Aguiar e Silva (1988:314)

As obras de leitura obrigatória, patentes nas AE do 9ºano de escolaridade, centram-se maioritariamente nos textos produzidos no século XVI, nomeadamente, em excertos de *Os Lusíadas* de Luis de Camões (1572) e na leitura integral do *Auto da Barca do Inferno* (1517) ou *Auto da Índia* (1526) de Gil Vicente. O desfaseamento temporal entre os nossos alunos e as obras referidas é um dos principais obstáculos apontados por aqueles à correta descodificação da mensagem e fruição da leitura.

Hancock (1999) *apud* Sim-Sim refere-se à leitura como:

Um processo complexo em que, para além da decifração, o leitor tem de mobilizar chaves de interpretação que incluem o uso de processos de inferência e de apreciação de contextos metafóricos no reconhecimento de ideias e sentimentos implícitos, como é o caso do sofrimento, da ironia ou do humor.

Sim-Sim (2007:23)

A decifração e compreensão da mensagem é tanto mais fácil ou difícil quanto o conhecimento prévio que o leitor possui sobre a temática abordada. É, por isso, essencial capacitar os nossos alunos das competências base que lhes permitam aceder e usufruir da mensagem do texto. Urge ensiná-los a ler que, segundo a mesma autora,

É acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes.

Sim-Sim (2007:5)

A este propósito, Amor E. (1993:85) refere o papel secundário que tem sido dado à leitura, afirmando que *“a sobre-atenção dispensada à leitura não se tem traduzido em práticas susceptíveis de transformarem leitores por acidente e constrangimento em leitores*

competentes e rendidos ao acto de ler". A autora constata também que há um longo caminho a percorrer para que os nossos alunos se tornem leitores fluentes, reforçando a necessidade de uma melhor adequação dos materiais didáticos e de experiências pedagógicas significativas. Também Smith (1999) *apud* Silva *et al.* (2011: 7) considera que para que o aluno aprenda a ler é necessário "*a disponibilidade de material interessante que faça sentido para o aluno e a orientação de um leitor mais experiente e compreensivo como guia*". Sobre a "*disponibilidade de material interessante*", Ceia (2009:5) dá o exemplo da *Casa da Leitura* em que, para além das diversas obras que colocam à disposição do leitor, organizam-nas de acordo com quatro categorias de leitor⁸: pré-leitores, leitores iniciais, leitores medianos e leitores autónomos. Esta categorização parte da premissa que quanto mais se lê, maior é a competência leitora e, conseqüentemente, o desejo de ler, autonomamente. Esta leitura volitiva devia, segundo o mesmo autor:

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

Ceia (2009:5)

Para Amor E., a leitura resulta da junção de três fatores:

- a) **do material a ser lido** (o objecto-texto): das condições de produção e características sócio-enunciativas; [...] da sua dimensão e grau de complexidade [...] do universo semântico e cultural a que se reporta;
- b) **do leitor**: dos processos cognitivos relativos à compreensão da natureza e função do acto e dos objectos de leitura [...] do estilo e comportamentos específicos do leitor [...]
- c) **da situação concreta de leitura**: do tipo de leitura e objectos visados, das condições e circunstâncias particulares em que a leitura se desenvolve, momento, tempo disponível [...]

Amor E. (1993:83)

Kato (1987:60) *apud* Amor E. (1993:84) acredita que a leitura se processa tendo em conta fatores como "*o grau de maturidade do sujeito como leitor; o nível de complexidade do texto; o objectivo de leitura e o estilo individual do leitor*". De facto, quando pensamos em alunos leitores devemos ter em conta todos os aspetos referidos e tentar criar situações/ experiências equitativas de leitura com o objetivo-mor de munir os alunos das

⁸ ABZ da Leitura | Orientações Teóricas WWW.casadaleitura.org

ferramentas necessárias para os tornar bons leitores, de modo que atinjam e mantenham, ao longo da sua vida adulta, uma leitura fruída e volitiva. Para que este objetivo seja alcançado, há, também, que perceber a relação que os alunos atuais estabelecem com a leitura.

A minha experiência enquanto docente e os resultados do inquérito que apliquei, levam-me a concluir que ler é visto, por grande parte dos discentes, como um sacrifício, uma tarefa entediante e preterida por qualquer passatempo. Sim-Sim (2002:1) diz-nos que *“os maus leitores leem pouco, e quem lê pouco torna-se mau leitor”*. É urgente romper com este círculo vicioso de não leitura e investir profundamente na capacitação de leitores fluentes, pois, segundo a mesma autora *“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”*. Acredito que o professor desempenha um papel basilar na consecução deste objetivo, aproveitando e partilhando a sua própria experiência enquanto leitor. Afonso Cruz parafraseando Wharton, afirma que a leitura:

é um diálogo entre autor e leitor e que, se não houver um abalo qualquer naquele que lê, então tudo terá sido em vão. A leitura deve resultar numa transformação e o leitor deverá saber que aquele que abre um livro não é a mesma pessoa que o fecha.

Afonso Cruz (2021:62)

O nosso propósito, enquanto professores e formadores, é que os nossos alunos sejam capazes de sentir e saborear essa transformação. Mas, tal como o mesmo autor refere a *“dimensão da transformação dá-se proporcionalmente às capacidades do leitor”* (2021:62) pelo que é fundamental desenvolver essas capacidades durante a escolaridade obrigatória, permitindo que os alunos vivenciem e explorem atividades que os motivem e aproximem do texto. Este é, indubitavelmente, um repto difícil, que exige do professor **capacidade de adaptação** ao seu público-alvo – claramente diferente dos alunos de há 10 ou 20 anos – **criatividade** na seleção de estratégias motivadoras, **habilidade** na construção de materiais adequados à nova geração, **engenho e argúcia** para perceber que, mesmo não estando no centro da dinâmica de ensino-aprendizagem, não deixa de ser o farol que orienta e guia os seus alunos na aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências.

2. A Leitura na escola atual

Após a recensão do conceito de leitura, para o qual foram convocados importantes investigadores da área, importa, agora, perceber qual o destaque dado à leitura nos documentos que regem o paradigma educacional atual, a saber, o *Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória*⁹, doravante *PASEO*, e as *AE* da disciplina de Português.

Relativamente ao primeiro, foi homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, sendo o atual referencial de base para todas as decisões a tomar no âmbito do nosso sistema educativo. Na página da Direção Geral de Educação (DGE) pode ler-se que o *PASEO* tem como objetivo “*a promoção da melhoria da qualidade da aprendizagem e o sucesso de todos os alunos no final dos 12 anos de escolaridade obrigatória, constituindo o enquadramento para a construção de um currículo para o século XXI*”. Pretende, assim, garantir que todas as aprendizagens efetuadas pelos alunos sejam norteadas por Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências comuns que se encontram descritos no dito documento. Através do Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, o *PASEO* tornou-se um dos referenciais curriculares que sustentam toda a ação educativa. Nele (2017:21), e no que à leitura diz respeito, pode ler-se que “*os alunos dominam os códigos que os capacitam para a leitura e para a escrita (da língua materna e de línguas estrangeiras). Compreendem, interpretam e expressam factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos (...)*”.

O outro documento, as *AE*, entrou em vigor no ano letivo de 2018/19, depois de um período de experimentação em algumas escolas, para os anos iniciais de ciclo, no âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular.

As *AE* da disciplina de Português encontram-se divididas em cinco domínios - Oralidade, Leitura, Educação Literária, Gramática e Escrita – em que se apresentam os conhecimentos, capacidades e atitudes que o aluno deverá ser capaz de adquirir no final de cada ano letivo e encontram-se em consonância com o *PASEO*, associando os conhecimentos presentes nas *AE* às competências apresentadas no mesmo. Relativamente ao domínio da leitura, pode ler-se que, no final do terceiro ciclo do ensino básico, pretende-se:

⁹ <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>

que os alunos tenham adquirido fluência e eficácia na seleção de estratégias adequadas ao motivo pelo qual leem determinado texto ou obra, tendo em conta que estes deverão apresentar, neste nível de ensino, uma complexidade e uma dimensão que requeiram alguma persistência.

AE (2018:2)

Mais à frente (2018:2), é ainda afirmado que *“fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender dependem de experiências gratificantes de leitura”*. Cabe à escola e ao professor de Português propiciar essas experiências de leitura, quer através da leitura dos textos trabalhados em aula, quer através da orientação dada ao nível da escolha de livros de leitura autónoma. É de salientar, ainda a este propósito, o papel fundamental desempenhado pelo Plano Nacional de Leitura (PNL).

O PNL surgiu em 2006, fruto da preocupação crescente com os níveis de literacia apresentados pela população em geral e pelos alunos em particular. Desde então, apresenta uma seleção de obras que servem de base ao Projeto Individual de Leitura dos alunos do ensino básico e ensino secundário. Através da Resolução do Conselho de Ministros nº 48-D/ 2017, foram apresentados novos objetivos no Quadro Estratégico do Plano Nacional de Leitura a saber:

- Facilitar o acesso à leitura e ao conhecimento;
- Aumentar os hábitos e os índices de leitura da população;
- Melhorar as competências e os níveis de literacia dos portugueses;
- Promover o prazer e o gosto pela leitura;
- Desenvolver a formação leitora;
- Consciencializar a sociedade do valor e da importância da leitura;
- Estimular uma cultura e um ambiente económico-social favoráveis à multiplicação das práticas e dos contextos sociais de leitura;
- Potenciar a presença e a projeção mediática da leitura nos meios escritos, impressos e digitais, em presença e na Internet;
- Associar a leitura às ciências, às humanidades, às artes e às tecnologias digitais, de acordo com uma nova ecologia que se faz de múltiplas literacias;
- Usar a leitura para combater a desinformação, o preconceito e a ignorância.

Ainda no mesmo documento, apresenta-se como uma das áreas de foco o “*reforço da leitura por prazer*”. De facto, esta é uma preocupação constante de investigadores, teóricos e professores que estão em sala de aula: proporcionar aos alunos a fruição da leitura. Ainda no Quadro Estratégico do Plano Nacional de Leitura pode ler-se que:

A aquisição de hábitos e do gosto pela leitura exigem a prática sistemática e regular da leitura, o envolvimento emocional e a motivação intrínseca dos leitores através de um exercício livre e voluntário que estimule os indivíduos a, progressivamente, lerem cada vez mais e melhor. Não se nasce leitor. Tornamo-nos leitores, mas o mais difícil é permanecermos leitores.

PNL (2017:23)

Na realidade, esse é o grande desafio imposto a todos os professores, mas, sobretudo, ao professor de Português: ajudar os nossos alunos não só a tornarem-se leitores, mas a manterem-se como tal ao longo da sua vida. Trata-se, pois, de uma tarefa exigente já que, como é referido, o gosto pela leitura surge “*através de um exercício livre e voluntário*”. O professor deverá convocar estratégias diferenciadas que motivem os seus alunos, no sentido de lhes proporcionar momentos de leitura, de descoberta e reflexão, ajudando-os a descobrir as várias leituras possíveis, uma vez que, como veremos mais à frente, um dos motivos apontados pelos alunos para não lerem ou lerem pouco é, precisamente, o ainda não terem descoberto um género literário com o qual se identifiquem.

É indubitável o papel fulcral que a leitura tem para o crescimento dos nossos alunos. A leitura abre horizontes, melhora o vocabulário, incentiva a criatividade e desenvolve o espírito crítico. Segundo Ceia:

quem lê, vê mais; quem lê, sonha mais; quem lê, decide melhor; quem lê, governa melhor; quem lê, escreve melhor. Poucos são os actos que valorizamos e que praticamos que não possam ser melhorados com mais leitura.

Ceia (2009:8)

É certo que a leitura oferece inúmeras vantagens, contudo consciencializar os discentes dessas mais-valias e conseguir despertar o gosto pela leitura, tem-se revelado uma tarefa hercúlea para o professor de Português.

Em março de 2021, o Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) apresentou os resultados de um estudo de diagnóstico das aprendizagens referentes à literacia da leitura e informação, literacia matemática e literacia científica. Esse estudo visava observar o impacto que a pandemia teve no ensino e nos alunos.

Relativamente à literacia da leitura e da informação importa perceber onde se situam os alunos de 9.º ano, dado que esse é o ano em que o nosso estudo de caso se centra. A tabela seguinte apresenta os níveis de desempenho – do mais simples (1) ao mais complexo (4), os descritores e os resultados obtidos: 100% - todos os alunos acertaram; 67% - dois terços dos alunos responderam corretamente; 33% - um terço dos alunos não conseguiu responder ou respondeu incorretamente. Se concentrarmos a nossa atenção no 9.º ano de escolaridade, verificamos que mais de metade dos alunos (56,5%) não é capaz de “mobilizar informação explícita ou implícita em dois ou mais textos de diferentes géneros para analisar relações de conteúdo entre eles” nem consegue “avaliar a adequação da linguagem de um texto ou das relações lógicas nele estabelecidas ao cumprimento da sua finalidade ou à construção do seu sentido” (2021: 6).

Nível	Descritor do nível de proficiência	3º Ano			6º Ano			9º Ano		
		100%	67%	33%	100%	67%	33%	100%	67%	33%
1	Os alunos são capazes de identificar informação explícita e identificar o assunto de uma parte específica de um texto.	17,4	34,0	48,6	11,2	30,7	58,1	12,3	34,8	52,9
2	Os alunos são capazes de reconstituir /reorganizar informação explícita num texto e identificar o seu assunto.	16,6	36,0	47,4	18,3	35,5	46,2	11,5	34,7	53,8
3	Os alunos são capazes de retirar informação implícita num texto e reconhecer/reconstituir relações lógicas estabelecidas num texto.	13,7	31,2	55,1	18,0	31,7	50,3	27,2	53,0	19,8
4	Os alunos são capazes de mobilizar informação explícita e implícita em dois ou mais textos de diferentes géneros para analisar relações de conteúdo entre eles. Conseguem avaliar a adequação da linguagem de um texto ou das relações lógicas nele estabelecidas ao cumprimento da sua finalidade ou à construção do seu sentido.	6,5	32,5	61,0	5,4	22,0	72,6	10,5	33,0	56,5

Tabela 2. 1- Literacia da leitura e da informação (2021: 9)¹⁰

Alarcão (1995:14) destaca a importância da motivação e do papel da Escola, nomeadamente, do professor da disciplina de Português, no despoletar dessa motivação. Hassenforder (1981 :85) *apud* Alarcão (1995 :22) aborda precisamente essa problemática

¹⁰ [ficheiro.aspx \(portugal.gov.pt\)](https://www.iave.gov.pt/ficheiro.aspx(portugal.gov.pt))

da motivação : *“la compréhension d'un texte dépend de l'aptitude à lire couramment, mais aussi de l'intelligence et de l'intérêt porté. Le problème de la motivation est capital. Les résultats dépendent largement de la volonté de réfléchir manifestée par les élèves¹¹”*.

Para Hassenforder, a competência leitora dos alunos depende de três fatores que se aliam: o ser capaz de ler fluentemente, a inteligência e o interesse manifestado. Cabe ao professor desbravar caminhos, proporcionando aos seus alunos experiências significativas de leitura. O professor pode servir de mediador privilegiado entre o aluno e o texto, ajudá-lo a decodificar a mensagem, contudo, tal como Pennac (1996:11) afirma *“o verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo amar... o verbo sonhar...”*. Não é possível forçar o gosto pela leitura, apenas é possível partilhar o nosso entusiasmo e prazer de ler, a nossa experiência leitora e ajudá-los a desbravar esse caminho tão enriquecedor que é o da leitura. A propósito da riqueza e benefícios da leitura, Darnton enfatiza a sua importância para o ser humano

homens e mulheres leram para salvar suas almas, para melhorar seu comportamento, para consertar suas máquinas, para seduzir seus enamorados, para tomar conhecimento dos acontecimentos de seu tempo, e ainda simplesmente para se divertir.

Darnton (1992:212)

Também Ceia (2009:7) realça o efeito que a leitura tem sobre nós *“Somos o que lemos. E somos o que a nossa imaginação literária nos acrescentou. Quem nunca leu ou quem leu muito pouco, não conhece nem o mundo em que vive nem os mundos que podemos sonhar”*. Considero ser nossa função garantir que os alunos, ao terminarem a escolaridade obrigatória, tenham experienciado as enormes mais-valias da leitura.

¹¹Tradução livre da autora: *“A compreensão de um texto depende da capacidade de ler fluentemente, mas também da inteligência e do interesse. O problema da motivação é crucial. Os resultados dependem em grande medida da vontade de reflexão demonstrada pelos alunos”* (Hassenforder (1981:85 *apud* Alarcão 1995:22)

2.1. Aluno-Leitor – breve perspectiva diacrónica

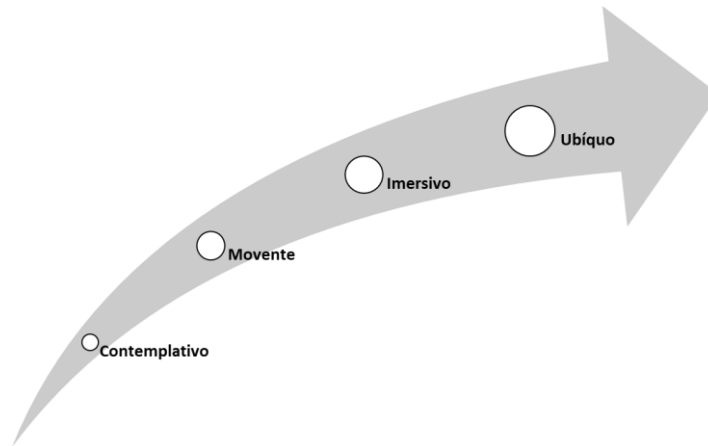


Figura 1.2- Modelos cognitivos de leitores¹²

Não há dúvida que as características que definem um leitor têm acompanhado as grandes transformações da nossa sociedade. Muito longe vão os tempos da oratória, em que os grandes mestres, detentores do conhecimento, se dirigiam às massas, partilhando as suas leituras e reflexões. Silva, ao analisar o papel da leitura na Antiguidade Clássica, realça, precisamente, o facto de oratória e leitura serem indissociáveis naquela época. A leitura estava intimamente ligada ao ato de falar em voz alta para um público.

Devido à estreita relação da escrita com a oralidade, a leitura esteve durante toda a antiguidade clássica atrelada à oratória, à retórica persuasiva; por isso, quando se fala nos sentidos do ato de ler na antiguidade, pensa-se logo em declamar, falar em voz alta.

Silva (2010:2)



Figura 2.2- A Escola de Atenas de Rafael Sanzio¹³

¹² Imagem da autora

¹³ A Escola de Atenas, 1509-11, afresco, base 772 cm, Rafael Sanzio, Stanza della Segnatura, Vaticano. <http://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/a-escola-de-atenas-rafael-sanzio/>

Santaella (2013:21) aponta quatro tipos de leitor: o contemplativo, o movente, o imersivo e o ubíquo. O leitor contemplativo é anterior à revolução industrial, é um leitor que medita sobre a leitura, uma leitura que se quer em quietude e recato. Segundo Santaella (2005:9), é o “leitor da era do livro impresso e da imagem expositiva, fixa. Esse tipo de leitor nasce no Renascimento e perdura hegemonicamente até meados do século XIX”. Este leitor procura lugares calmos e aprazíveis para se dedicar à leitura. Darnton (1992:213) afirma mesmo que “o «onde» da leitura é mais importante do que se poderia pensar, pois a colocação do leitor em seu ambiente pode dar sugestões sobre a natureza da sua experiência”. Santos, Santos e Bezerra (2018:3) caracterizam este leitor como um leitor “aplicado, responsável, promissor de avanços cognitivos e intelectuais”. Este leitor, que escolhe o silêncio e a paz, surge frequentemente na pintura, ora sentado debaixo de uma árvore, usufruindo do sossego da natureza, ora no recato do seu lar, deitado num canapé. É um leitor que tira partido do ato de ler como um todo, em que, como Manguel descreve

se estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam: os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua.

Manguel (2009:277)



Figura 2.3- Leitor Contemplativo¹⁴

¹⁴ Young Man Reading (Jovem rapaz lendo, 1892), de Octavian Smigelschi (Roménia, 1866-1912); Museu Nacional Brukental <https://setemargens.com/do-prazer-da-leitura-como-exercicio-espiritual-as-comunidades-de-leitores-como-um-outro-modo-de-ser-crente-ensaio/>

O segundo tipo de leitor surge com a Revolução Industrial, fruto das grandes cidades, é o leitor movente, um leitor que lê o mundo em movimento, o frenesim que o acompanha no seu dia-a-dia. É um leitor rápido e, frequentemente, distraído, a sua leitura passa pelo jornal, revista, publicidade, leituras que não necessitam de demasiado tempo e atenção. A grande vantagem que este tipo de leitura oferece é a capacidade de ler muito, de forma variada e rapidamente, permitindo um aumento do conhecimento. Com esse aumento, evolui também o olhar crítico sobre aquilo que se lê, já que se tem acesso à informação do jornal, da televisão, das revistas. Santaella diz-nos que esse é o leitor:

que nasce com a explosão do jornal e com o universo reprodutivo da fotografia e cinema, atravessa não só a era industrial, mas mantém suas características básicas quando se dá o advento da revolução eletrônica, era do apogeu da televisão.

Santaella (2005:10)



Figura 2.4- Leitor movente¹⁵



Figura 2.5- Ferro e Carvão¹⁶

A mesma autora, (2005:10) antes de introduzir o modelo cognitivo do leitor imersivo, coloca duas questões deveras pertinentes: “*Que novas disposições, habilidades e competências de leitura estão aparecendo? Enfim, que novo tipo de leitor está surgindo no*

¹⁵ Yuda Peng Shoemaker-Komsamolets . 1925

¹⁶ William Bell Scot Iron and Coal (1855-60)National Trust, Wallington, Northumberland
[William Bell Scott - Iron and Coal.jpg](#).

seio das arquiteturas líquidas das redes e conexões eletrônicas?”. Esta é uma preocupação que, forçosamente, se faz sentir entre a classe docente. O processo de leitura, entendido como decodificação da mensagem ou resultado de um amadurecimento e sentido crítico, já não reside apenas no livro físico, o aluno atual opta, frequentemente, pela leitura digital. Campos afirma que

Lê-se aritmeticamente um LI [livro impresso], navega-se, geometricamente um LE [livro eletrônico], os objetos e produtos são aparentemente desiguais, mas a matemática é a mesma, a de interpretar símbolos e linguagens e aprender a produzi-los pedagógica e cientificamente.

Campos (2008:206)

O leitor imersivo é, pois, aquele que navega nos meandros da internet. Um leitor que se dedica mais à informação tecnológica, fruto da massificação do uso do computador como meio de comunicação e informação. Ceia (2009:4) a propósito dos *media* afirma que não vê *“a era da informação como o grande inimigo da leitura literária”* já que *“se estivermos educados na leitura, sabemos sempre encontrar espaço no mundo da comunicação tecnológica para não só ler mais, mas também para ler de forma diferente”*. Este é o leitor que tem acesso à informação do computador, que abre e lê, simultaneamente, várias páginas; que pesquisa e imerge, mergulha na informação tecnológica. Santaella (2005:11) caracteriza-o como um *“tipo especial de leitor, o imersivo, quer dizer, aquele que navega através de fluxos informacionais voláteis, líquidos e híbridos - sonoros, visuais e textuais – que são próprios da hipermídia”*.

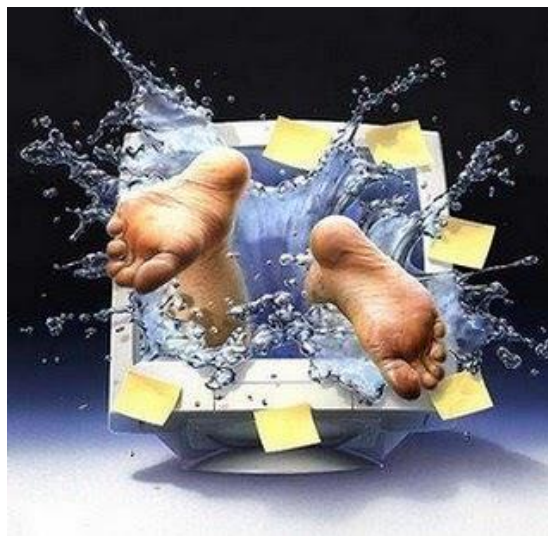


Figura 2.6- Leitor imersivo¹⁷

Por fim, com a evolução tecnológica, a difusão da internet, dos dados móveis, dos *tablets*, dos telemóveis, surge o leitor ubíquo, aquele que pode estar ao mesmo tempo em inúmeros lugares diferentes, já que não está preso a um computador fixo, como o leitor imersivo. Contudo, esta evolução digital porta desvantagens, nomeadamente, a ausência da quietude e atenção que caracterizavam o leitor contemplativo. A leitura a que assisto atualmente, na sala de aula, é uma leitura célere e instantânea, com consequências nefastas para os discentes, como a reduzida capacidade de concentração, a dificuldade em fazer inferências ou em explicitar o sentido do texto. Sim-Sim afirma mesmo que

muitos alunos não conseguem descobrir como abordar um texto e, perante textos de complexidade variada, não são capazes de colher a informação neles contida e com ela construir o conhecimento de que precisam para estudar, trabalhar e até mesmo fruir o prazer da leitura recreativa.

Sim-Sim (2007:22)

Este é, sem dúvida, um problema que a Escola tem de resolver, é necessário que se adapte às novas exigências impostas pela evolução social e digital, não descurando a existência de diferentes formas e ritmos de leitura em sala de aula, já que os tipos de leitor aqui caracterizados não se excluem, por conseguinte, encontramos uma grande variedade

¹⁷ <https://casaraodeideias.com.br/o-leitor-imersivo-que-vos-fala/>

de leitores entre os nossos alunos e importa conceber atividades diferenciadas e criativas que possam proporcionar experiências profícuas de leitura perante a heterogeneidade de uma sala de aula. Por isso mesmo, Santaella afirma que

o maior desafio da educação hoje, em todos os seus níveis, dos elementares aos pós-graduados, é o da criação de estratégias de integração dos quatro tipos de leitores, contemplativo, movente, imersivo e ubíquo, ou seja, estratégias de complementação e não de substituição de um leitor pelo outro.

Santaella (2013:26)

De facto, configura-se como um desafio para o professor de português cativar os vários modelos de leitor. A seleção de obras e textos por parte do docente deve ter em conta os quatro tipos de leitor, de forma a proporcionar momentos e experiências leitoras enriquecedoras a cada um.



Figura 2.7 - Leitor ubíquo¹⁸

Balestrini (2010:35) *apud* Santaella aponta uma possível solução para os desafios que se colocam nesta era digital intercalar entre o livro e a tecnologia:

É provável que, do ponto de vista educativo, mediar, na era das tecnologias digitais, implique enfrentar o desafio de se mover com engenhosidade entre a palavra e a imagem, entre o livro e os dispositivos digitais, entre a emoção e a reflexão, entre o racional e o intuitivo. Talvez o caminho seja o da integração crítica, do equilíbrio na busca de propostas inovadoras, divertidas, motivadoras e eficazes.

Santaella (2013:26)

¹⁸ <https://ieducacao.ceie-br.org/aprendizagemmobilidadeubiqua/>

O acreditar nesta necessidade de equilíbrio motivou a minha busca por “*propostas inovadoras, divertidas, motivadoras e eficazes*”. Uma procura minuciosa que me fez enveredar pela Gamificação e pelos possíveis benefícios que esta poderia trazer para a educação, as aulas de Português e para a própria leitura, como se poderá verificar no próximo capítulo.

Gamification is the craft of deriving all the fun and engaging elements found in games and applying them to real-world or productive activities.¹⁹

Yu-Kai Chou

¹⁹ Tradução: “*Gamificação é a arte de derivar, desviar todos os elementos divertidos e envolventes encontrados em jogos e aplicá-los ao mundo real ou atividades produtivas*”.

3. Gamificação

A reflexão teórica anteriormente convocada sobre os diferentes tipos de leitor conduz-nos à constatação de que o jovem leitor atual caracteriza-se por ser um leitor maioritariamente digital, amiúde incapaz de tirar prazer do cheiro do livro, do toque das páginas, da experiência cinestésica que o livro é capaz de proporcionar. Precisamos, enquanto docentes, de reinventar processos de mediação da leitura junto dos nossos alunos. Rettenmaier (2019:166) afirma que *“é fundamental que pensemos na promoção de experiências de leitura baseada nos novos media [...] Não basta enxergar o texto através de outro suporte, é preciso saber ler o novo texto”*. De facto, não é o suporte digital que *per se* enriquecerá a experiência de leitura do aluno. O uso do digital em sala de aula pode ser uma estratégia facilitadora da aprendizagem proporcionada pelo docente que a utiliza com objetivos específicos e delineados para o conjunto heterogéneo de alunos que se encontram na sala de aula. É neste sentido que começam a surgir as experiências gamificadas no ensino.

O termo foi criado em 2002 por Nick Pelling, um programador e *designer* de jogos, mas só viria a ser adotado a partir de 2010 com o aumento da venda de *smartphones*. Em 2013²⁰, realizou-se a primeira conferência totalmente dedicada ao tema da Gamificação e, atualmente, o termo já é comumente usado a propósito, por exemplo, da utilização dos AVA (ambientes virtuais de aprendizagem) no ensino.

Também Yu-Kai Chou (2015), um *game designer* que se especializou em *design* comportamental, explica o aparecimento do próprio vocábulo – *gamification* – afirmando que *“since games have spent decades (or even centuries depending on how you qualify a game) learning how to master motivation and engagement, we are now learning from games, and that is why we call it Gamification.”*²¹

Para Kapp (2012:10), Gamificação consiste em *“usar a mecânica, a estética e a mentalidade do jogo para envolver as pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem*

²⁰ Gamification '13: Gameful Design, Research, and Applications Toronto Ontario Canada October 2 - 4, 2013

²¹ Tradução: *“Já que os jogos gastaram décadas (ou mesmo séculos dependendo do que classificamos como jogo) a aprender a dominar a motivação e o envolvimento, estamos agora a aprender através dos jogos, e é por isso que lhe chamamos gamificação”*

e resolver problemas". Para Rettenmaier (2019:9), a Gamificação *"surge como uma alternativa para romper com a lógica verticalizada de ensino, propondo maior interação professor-aluno e entre alunos e seus pares"*.

Segundo Kapp (2012:7), uma das melhores definições de *game* é aquela que é apresentada por Salen & Zimmerman (2003) quando afirmam que *"a game is a system in which players engage in an artificial conflict, defined by rules, that results in a quantifiable outcome"*²². Apesar de ser uma das melhores definições, Kapp considera que a mesma necessita, ainda, de ser aprimorada, se a quisermos utilizar no campo da educação, num ambiente de ensino-aprendizagem.

Assim, precisando as noções subjacentes à definição e convocando a noção de "reação emocional", apresentada por Raph Koster em *A Theory of Fun* (2005), Kapp (2012:7) apresenta uma definição mais completa de Gamificação *"A game is a system in which players engage in an abstract challenge, defined by rules, interactivity, and feedback that results in a quantifiable outcome often eliciting an emotional reaction"*²³. Nesta definição de jogo, acresce o *feedback* e a reação emocional. De facto, o jogo possibilita um sem-número de emoções que se pretendem positivas, tal como Vianna *et al.* referem ao afirmar que a Gamificação

tem como princípio despertar emoções positivas e explorar aptidões, atreladas a recompensas virtuais ou físicas durante a execução de determinada tarefa, por isso é aplicada em situações e circunstâncias que exijam a criação ou a adaptação da experiência do usuário a um produto, serviço ou processo.

Vianna *et al.* (2013)

Para Yu-Kai Chou (2015), a motivação assenta em dois eixos organizacionais, referindo-se, por um lado, às motivações aditiva e subtrativa e, por outro, às motivações intrínseca e extrínseca. Para este investigador, a motivação aditiva prende-se com fatores/situações que são favoráveis, que propiciam o bem-estar, que motivam e

²² Tradução: *"um jogo é um sistema no qual os jogadores se envolvem num conflito artificial, definido por regras, que dá origem a resultados quantificáveis"*.

²³ Tradução: *"Um jogo é um sistema no qual os jogadores se envolvem num desafio abstrato, definido por regras, interatividade e feedback, que dá origem a resultados quantificáveis, provocando, muitas vezes, uma reação emocional"*

contribuem para o sucesso pessoal, por exemplo, receber um bônus em pecúnia. Contrariamente a esta, a motivação subtrativa perpetua o medo e a ansiedade, reduzindo o empenho e a vontade, a título exemplificativo, o ser dispensado do seu cargo.



Figura 2.8- Motivação aditiva e subtrativa²⁴

Quanto à motivação intrínseca, ela advém do próprio utilizador, é interna, não dependendo de fatores externos para existir, por exemplo, o amor-próprio. Com a motivação extrínseca acontece o oposto, isto é, a motivação surge através de fatores que são externos, por exemplo, a felicidade e bem-estar proporcionado por ter um bom salário ou uma grande casa.



Figura 2.9 - Motivação extrínseca e intrínseca²⁵

²⁴ Figura da autora

²⁵ Figura da autora

Esta classificação não é estanque pelo que diferentes motivações podem coexistir. Quando os alunos se encontram perante uma experiência educativa gamificada estas sensações inerentes à motivação são ativadas, por exemplo:

- a) na presença de um *feedback* positivo ou ao receber uma medalha virtual pela descodificação de um desafio ou um sucesso na missão (motivação aditiva e extrínseca);
- b) no receio de incumprimento da missão atribuída (motivação subtrativa e intrínseca);
- c) no momento em que o aluno acredita nas suas capacidades e atinge o sucesso (motivação aditiva e intrínseca).

É fácil associar estes dois eixos organizacionais aos níveis superiores da Pirâmide de Maslow (1943), psicólogo norte-americano, autor da teoria da Hierarquia das Necessidades Humanas, também conhecida pelo nome do seu autor – Pirâmide de Maslow. Esta pirâmide apresenta cinco patamares de necessidades humanas, categorizadas hierarquicamente entre as que o autor considera como primordiais, essenciais à sobrevivência do ser humano, como comida, saúde, emprego (necessidades básicas e segurança) e as que surgem depois destas estarem asseguradas, como por exemplo, a amizade, família, autoestima e moralidade (social, estima e realização pessoal).

As técnicas de Gamificação apelam, precisamente, ao segundo tipo de necessidades. O aluno, enquanto participante, interage com os seus pares, o que permite desenvolver o relacionamento interpessoal e a relação com o outro (Social). Quando o aluno ultrapassa um desafio que lhe é apresentado, a sensação de conquista leva-o a sentir-se mais confiante e a um aumento da sua autoestima (Estima), por último, ao chegar ao final, o concluir com sucesso a missão que lhe foi atribuída, permite-lhe chegar ao topo da pirâmide, com a sensação de realização pessoal.



Figura 2.10 - Pirâmide de Maslow²⁶

Essa realização pessoal, o chegar ao topo da pirâmide coloca o aluno/jogador no estado conhecido como Flow que, embora passageiro, caracteriza-se por uma sensação intensa de bem-estar, de realização pessoal. Mihaly Csikszentmihalyi (1996), criador desta teoria e considerado um dos pais da psicologia positiva, caracteriza Flow como um estado mental que se atinge quando se está totalmente focado, embrenhado, absorvido numa atividade.

Segundo o autor²⁷, existem sete condições necessárias para se atingir este estado:

- 1 – **Concentração** - Estar focado, completamente envolvido na tarefa que se está a realizar;
- 2 - **Sensação de êxtase** - como se estivesse fora da realidade, maravilhado;
- 3 - **Clareza interior** - consciência do que é preciso fazer e do que é esperado;
- 4 – **Tangibilidade** - Sentir que a atividade é realizável, que o desafio pode ser superado, mostrando que as habilidades e competências são adequadas à tarefa;
- 5 - **Serenidade** - a ausência de preocupações, não pensar em mais nada e simultaneamente um sentimento de crescimento interior;

²⁶ Figura da autora, a partir do texto de Maslow (1943)

²⁷ TED (2004), https://www.ted.com/talks/mihaly_csikszentmihalyi_flow_the_secret_to_happiness

6 - **Atemporalidade** – estar, de tal forma, focado na tarefa que está a realizar que não sente a passagem do tempo;

7 - **Motivação intrínseca** - os sentimentos, as sensações produzidas tornam-se a própria recompensa.

Csikszentmihalyi (2014) aborda também, nas suas investigações, a importância da motivação, considerando que na escola se encontram dois tipos de motivação associados ao tempo, nomeadamente, o imediato e o futuro:

[...] baseado na expectativa de recompensas de longo prazo (por exemplo, cumprimento da carreira) expectativas ou necessidades psicológicas e uma baseada nas recompensas de experiência (por exemplo, desfrutando da própria atividade). O primeiro tipo de motivação pode ser extrínseco ou intrínseco e o segundo tipo de motivação, baseado na experiência imediata, sempre tende a ser intrínseca, na medida em que as recompensas são inerentes à própria atividade.

Csikszentmihalyi (2014: 438)

Quando a atividade gamificada está bem construída, permite que os alunos se foquem, voltando toda a sua atenção para a atividade a realizar. À medida que avançam, ultrapassando desafios ou realizando as missões propostas, a concentração, o foco, a sensação de êxtase e bem-estar aumentam, propiciando, assim, o estado de *Flow*.

[...] o fluxo tende a ocorrer, quando as habilidades de uma pessoa estão totalmente envolvidas em superar um desafio que está no limiar de sua capacidade de controle. Experiências ótimas geralmente envolvem um fino equilíbrio entre a capacidade do indivíduo de reagir e as oportunidades disponíveis para a ação [...] se os desafios são altos demais a pessoa fica frustrada, em seguida preocupada e mais tarde ansiosa. Se os desafios são baixos em relação às habilidades do indivíduo, ele fica relaxado e em seguida entediado. Se tanto os desafios quanto as habilidades são percebidos como baixos, a pessoa se sente apática.

Csikszentmihalyi (1999: 37)

Quando os alunos estão focados no desafio/missão encontram-se num estado alto de combinação entre desafio e habilidade, aqui utilizado como sinónimo de capacidade, competência. Para se atingir o estado de *Flow* é necessário um equilíbrio já que se o desafio for demasiado fácil, pode conduzir ao tédio, inversamente, se a missão se apresentar demasiado difícil, pode colocar o aluno num estado de preocupação e ansiedade, por não conseguir alcançar o resultado esperado. Quando este frágil e difícil equilíbrio é

conseguido, os alunos podem alcançar um estado de entusiasmo ou de controle, que facilitará a chegada ao estado *Flow*. Caberá, novamente, ao professor gerir todo este processo, com cuidado e destreza, de forma a aumentar gradualmente o nível de dificuldade e, simultaneamente, ir promovendo momentos que propiciem sentimentos de autorrealização e bem-estar nos alunos.

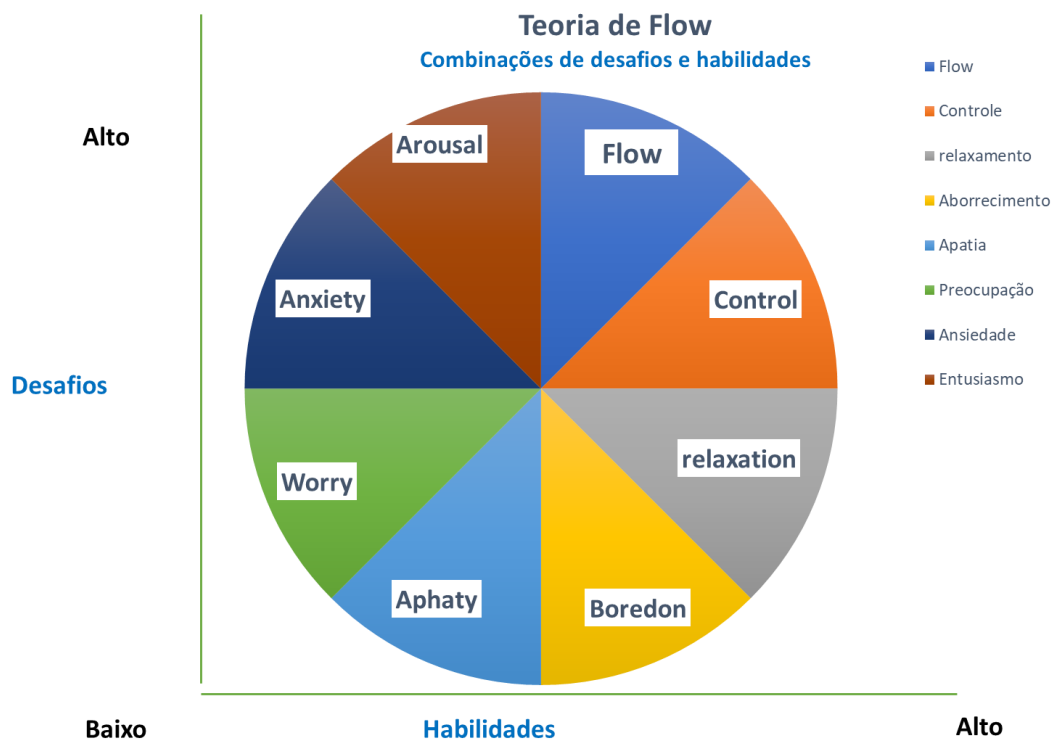


Figura 2.11 – baseado na teoria de Flow (1990)²⁸

No âmbito da reflexão sobre Gamificação, sublinho os contributos teóricos de Yu-Kai Chou (2015) que sistematizou e organizou as táticas de Gamificação, organizando-as em 8 categorias representadas sob a forma de um octógono, o que justifica o nome atribuído - *octalysis*.

Este modelo ou *framework* visa analisar e construir estratégias em torno dos inúmeros sistemas que tornam um jogo atrativo e divertido. Assim, o professor que

²⁸ Ana Paula Estremoz, com base na Teoria de Flow (1990), de Mihaly Csikszentmihaly

pretenda utilizar técnicas de Gamificação para motivar a aprendizagem dos seus alunos, deve refletir sobre essas oito categorias²⁹ que se apresentam:

- 1) *Meaning* (**significado**) - pretende dar um propósito, um objetivo ao jogador, proporcionar o sentimento de pertença. Há uma missão a cumprir e a sua presença é crucial para o sucesso da mesma. Neste aspeto é muito importante o papel da narrativa, já que o seu propósito é o de cativar os alunos, atribuindo-lhes um papel fundamental na ação, ele é o escolhido, “*The chosen one*”.
- 2) *Accomplishment* (**Conquista**) - a conquista está intimamente relacionada com o desafio. Trata-se, pois, de superar um desafio ou completar uma missão. O aluno verifica o que já conquistou, por exemplo, através de uma barra de progresso, dos pontos que já ganhou ou através do feedback dado pelo professor.
- 3) *Empowerment* (**empoderamento/capacidade criativa**) - pretende promover a realização pessoal do jogador, tornando-o mais “poderoso”. Alguns exemplos de empoderamento passam pela atribuição de *badges* (medalhas), conquista de poderes, subida de nível e/ou desbloqueamento da etapa seguinte. Permite o *feedback* instantâneo. A autoestima e autoconfiança desenvolvem-se à medida que as tarefas vão sendo superadas pelos alunos.
- 4) *Ownership* (**Posse**) - esta categoria prende-se com os objetos ou conquistas conseguidas ao longo do jogo. Contrariamente à escassez, a posse mostra as recompensas que o jogador foi recebendo ao longo do jogo, por exemplo, *badges*.
- 5) *Social Influence* (**Influência Social**) - esta categoria remete para a influência que o próprio grupo pode ter dentro do jogo, não só por comparação com as outras equipas (*rankings*), mas também através dos troféus e conquistas do próprio grupo.

²⁹ Yu-kai Chou, Actionable Gamification, (2014: 25)

- 6) *Scarcity* (**Escassez**) - a escassez prende-se com a atribuição de tempo limitado para realizar determinada tarefa. O aluno sabe que, se conseguir completar a missão dentro do tempo estipulado, será recompensado com um prémio raro, incomum.
- 7) *Unpredictability* (**Imprevisibilidade**) - a imprevisibilidade prende-se com a organização de eventos aleatórios ou inesperados. Por exemplo, a atribuição de uma missão/tarefa inesperada, o aparecimento de uma nova personagem – adjuvante ou oponente. Este momento inesperado da narrativa pode ser aproveitado para testar a eficácia do equilíbrio desafio/competências, referido anteriormente.
- 8) *Avoidance* (**Aversão à perda**) – *aversão à perda* é tudo aquilo que os alunos receiam que aconteça durante o jogo (motivação externa e subtrativa) e que pretendem evitar como a perda de pontos, medalhas ou objetos; a repetição de uma missão, entre outras. Em suma, as consequências negativas que possam advir da não superação de determinada missão ou penalização por algum comportamento menos correto durante o jogo.

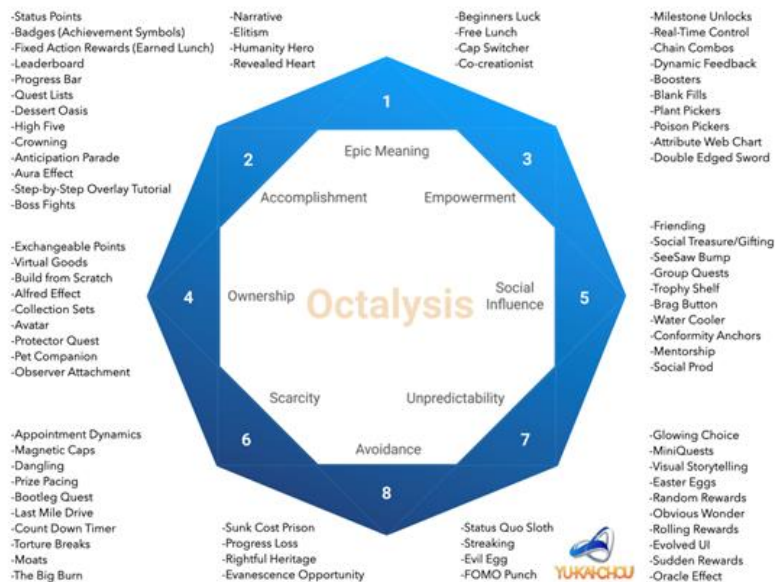


Figura 2.12 - Modelo Octalysis (2014)³⁰

³⁰ [The Octalysis Framework for Gamification & Behavioral Design \(yukaichou.com\)](http://TheOctalysisFrameworkforGamification&BehavioralDesign(yukaichou.com))

4. O Professor, a Aprendizagem e a Gamificação

Antes de iniciar a segunda parte desta dissertação, importa refletir sobre o papel do professor perante estas metodologias inovadoras, como usar as técnicas de gamificação em prol de uma aprendizagem mais significativa. Ao longo dos anos, tenho assistido ao receio e descrédito de alguns colegas e encarregados de educação no que a estas novas estratégias diz respeito. Esse receio assenta em variadíssimas premissas, como as que de seguida se apresentam e que urge desconstruir:

- a) A escola serve para aprender e a aprendizagem é algo sério que não se coaduna com “brincadeiras”;
- b) A utilização de estratégias gamificadas leva à perda de autoridade do professor;
- c) O uso do telemóvel e do computador conduzem a maiores distrações pelo que os alunos não se focam nos conteúdos;
- d) O professor que opta por estes métodos não prepara as suas aulas nem os seus alunos.

Na base destas premissas encontra-se, também, uma questão que importa desmistificar: É o professor elemento fulcral no processo de ensino-aprendizagem? Todos estes receios e constrangimentos — ainda que não assentem em fundamentos teóricos — necessitam de esclarecimentos. Nóvoa, no prefácio do livro *Conhecimentos vs. Competências*, afirma:

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

Nóvoa (2019:12)

É esta “coragem de metamorfose” que é necessária ao professor atual. No capítulo I, referi diversas qualidades que se impõem ao professor do século XXI, nomeadamente, capacidade de adaptação, criatividade, habilidade, engenho e argúcia. Outras se impuseram em tempos idos, noutros contextos e paradigmas educacionais. Claramente, os professores têm demonstrado esta capacidade em se adaptar e cumprir a sua missão e o seu papel no processo de ensino-aprendizagem é fulcral.

No mesmo prefácio, o autor assegura que:

Ninguém se educa sozinho, nem mesmo o admirável mundo da inteligência artificial que bate às nossas portas. Precisamos de outros humanos, dos nossos professores e dos nossos colegas. Dos professores, esperamos uma expansão do nosso repertório, através da aquisição de linguagens que nos permitam ler o mundo e interpretar a avalanche diária de informação e desinformação. Se ficarmos pelas imagens rasas do dia a dia, não sairemos do nosso lugar. Precisamos que eles nos ajudem a chegar a Camões, a Einstein, a Picasso.

Nóvoa (2019:12)

O receio e desconfiança são inerentes ao ser humano que, a miúdo, necessita de provas para mudar a sua opinião. A Gamificação, dentro da sala de aula, não é uma brincadeira, o seu uso só fará sentido tendo um papel educativo, uma vertente pedagógica. A responsabilidade dessa vertente recai no professor que deverá fazer uma boa planificação do que pretende. Ao construir uma atividade educativa gamificada, é necessário refletir e clarificar aspetos como: Que conteúdos se pretende que eles explorem? Que competências a desenvolver através da planificação daquele conjunto de atividades? Que materiais são necessários? Que rubricas melhor permitirão monitorizar o grau de consecução das diferentes tarefas? Qual será a melhor narrativa para os motivar? Que desafios lhes serão colocados? Qual o grau de dificuldade dos mesmos? Que competências do PASEO e domínios das AE serão desenvolvidas?

Todos estes aspetos fundamentais exigem tempo, esforço e entrega por parte do professor que pretende aliciar e envolver os alunos. Convocando Costa e Couvaneiro:

Inspirar os alunos e promover neles uma motivação intrínseca deve ser um dos primeiros objetivos dos professores. Para tal, devem ser promovidas situações de aprendizagem personalizadas, baseadas em projetos, com problemas reais, ligados à vida e às experiências dos alunos.

Costa e Couvaneiro (2019:18)

A utilização de técnicas de Gamificação vai ao encontro deste objetivo, na medida em que promove a motivação, aliando o que o aluno realiza por prazer (jogar) com as aprendizagens que devem ser asseguradas para o seu ano e ciclo de ensino.

O professor que investe nestas técnicas não perde a sua autoridade junto dos alunos, pelo contrário, segundo a minha experiência, a sua relação estreita-se.

PARTE II

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.”

Rubem Alves

Capítulo III - Ensinar e aprender no Agrupamento de escolas da Boa Água

Introdução

Apresentar-se-ão, neste capítulo, algumas reflexões sobre aspetos educacionais relevantes que contribuem para uma caracterização do agrupamento onde leciono, permitindo diferenciá-lo dos demais. Nóvoa apresenta num dos seus livros mais recentes, uma breve contextualização da escola como a conhecemos:

A história da escola é conhecida. Na longa duração do tempo, sobretudo a partir do século XVI, foram-se estabelecendo processos e modos de organização que ganharam forma, definitivamente, na segunda metade do século XIX. Consagra-se, então, o princípio da escolaridade obrigatória (processo que os anglófonos traduzem bem com a expressão mass schooling) e consolidam-se os grandes sistemas de ensino, em três ciclos principais: o primário, o secundário e o terciário (superior). Precisamente no mesmo período, consolida-se um modelo escolar que, nos seus traços fundamentais, chega até aos nossos dias.

Nóvoa (2022:10)

A imagem que em seguida se apresenta pertence a um conjunto de postais elaborados para a exposição Universal de Paris, em 1900, e pretendia mostrar como seria a escola no ano 2000. Na imagem podemos perceber que o professor se encontra afastado dos alunos, colocando os livros, isto é, a sabedoria e o conhecimento numa máquina, a qual se encontra ligada ao cérebro dos alunos, através de fios elétricos. Por seu lado, os alunos encontram-se quietos, calados, de mãos cruzadas, numa atitude perfeitamente passiva e apática.

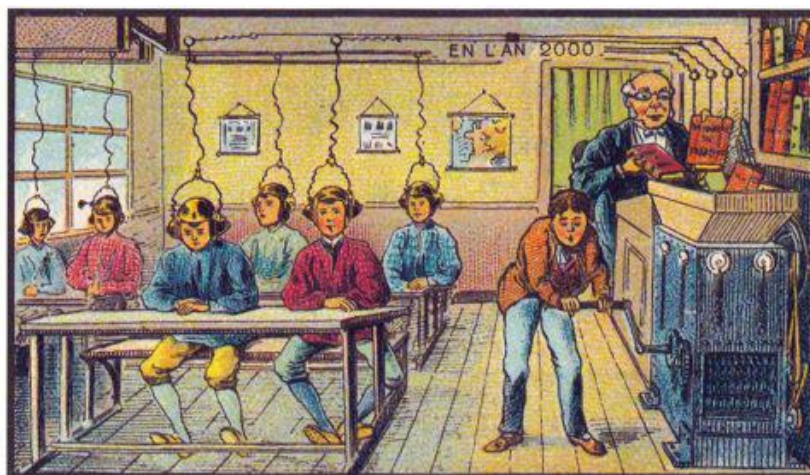


Figura 3.13 - A Escola no ano 2000³¹

³¹1899, postal de Jean Marc Coté e Villemard, intitulado *A Escola no ano 2000*. <https://florescer.pt/quando-escola-deixar-de-ser-uma-f%C3%A1brica-de-alunos>

Se repararmos na organização espacial da sala, concluímos que ela não difere muito das atuais salas de aula, dado que, à semelhança daquela, também as atuais se encontram organizadas, habitualmente, de duas formas. A primeira, mais comum, é aquela em que as mesas surgem em fila, também conhecida como comboio, em que os alunos se sentam dois a dois, uns atrás dos outros.

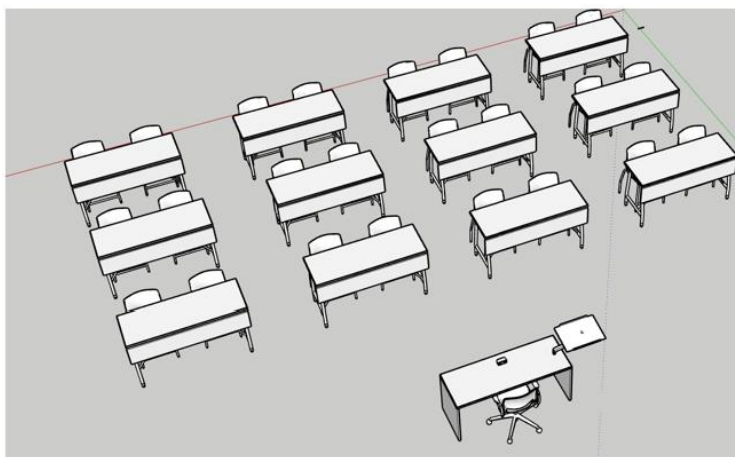


Figura 3.14 - organização espacial em fila³²

A segunda imagem corresponde à organização em “U”, normalmente utilizada com os alunos do secundário.

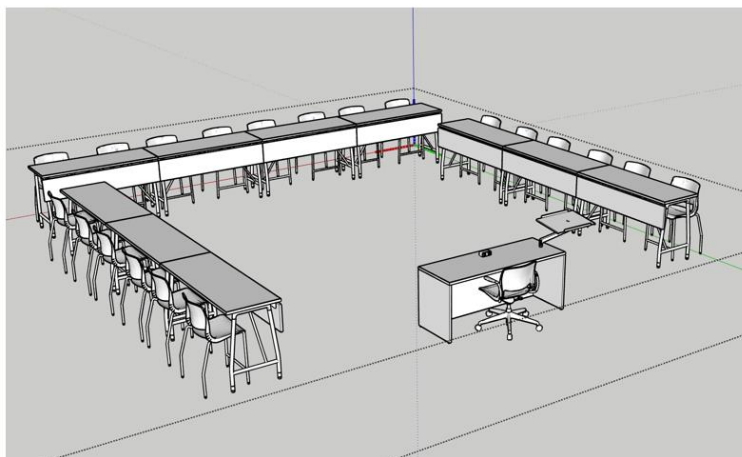


Figura 3.15 - organização espacial em “U”.³³

³² Figura da autora

³³ Figura da autora

Ambas as figuras pressupõem que a atenção do aluno esteja centrada no professor que, nos dois casos, se posiciona em frente dos discentes. O professor é o detentor do saber e, como tal, os alunos podem participar, dirigindo-se ao docente, mas não o podem fazer com os seus pares. O papel que cada um tem, neste processo de ensino aprendizagem, está bem representado na figura que se segue.

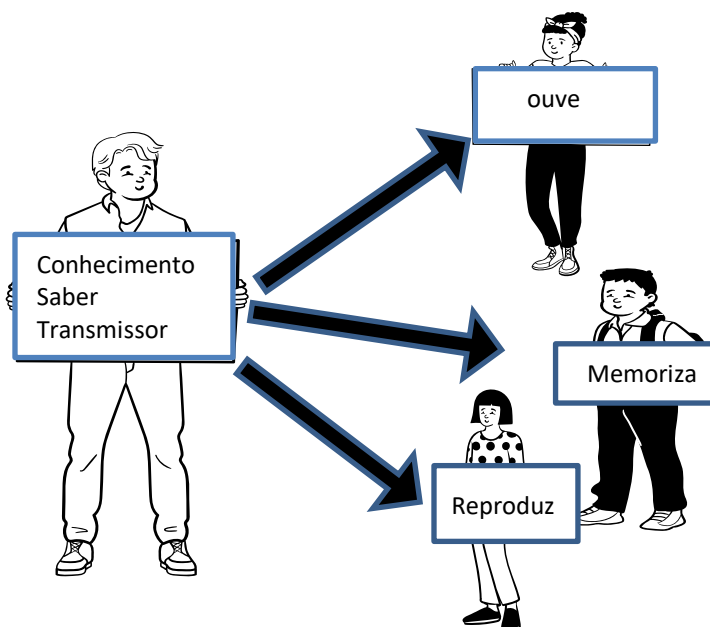


Figura 3.16 – Modelo de Aprendizagem Tradicional³⁴

A tipologia de ensino representado pela figura não tem em consideração o saber ou a própria experiência do aluno, pelo contrário, estamos perante o que Fabre (1999) *apud* Trindade & Cosme (2016:1035) intitula de proposicionalismo escolar “onde são as respostas, mais do que as perguntas dos alunos, que se valorizam, sobretudo, quando estes se mostram capazes de reproduzir o que se considera ser as respostas verdadeiras”.

A escola em que foi conduzido este estudo de caso afasta-se dos modelos aqui apresentados, não apenas no que ao espaço físico diz respeito, mas também na transmissão unilateral do conhecimento. No Agrupamento³⁵ de Escolas da Boa Água, sito freguesia da Quinta do Conde, concelho de Sesimbra, acredita-se que o processo é tão ou mais importante do que o resultado, que o saber e a experiência que o aluno traz consigo

³⁴ Figura da autora

³⁵ Agrupamento de Escolas é “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino” - Decreto-Lei nº 75/2008 de 22-04-2008, CAPÍTULO I, Artigo 6.º.

é uma mais-valia e que devem ser tidos em conta no espaço de sala de aula. Ao longo do tempo, muitos têm sido aqueles que se dedicaram ao estudo e investigação de diferentes modelos educacionais, defendendo outras funções para o aluno e para o professor. Em traços gerais, referirei brevemente, aqueles que mais se têm destacado e marcado a Educação. Piaget, através do método construtivista, apresenta o discente como o protagonista no processo de aprendizagem; Montessori refere a necessidade de conferir mais autonomia à criança, estimulando-a a aprender a partir da sua própria curiosidade; Waldorf reforça o papel do contacto com a natureza e o envolvimento da família para um desenvolvimento integral do aluno; Freire coloca a tónica no desenvolvimento do espírito crítico através da partilha de experiências. Para ele, o professor não é apenas um mediador da aprendizagem dos alunos, já que também ele aprende com as vivências daqueles. Vygotsky, com o método sóciointeracionista, destaca a influência do ambiente na aprendizagem. O conhecimento não é exclusivo da escola, ele desenvolve-se ao longo da vida dos estudantes e realiza-se através da partilha de saberes. Muitas destas visões em torno da educação estão na base do que Trindade & Cosme intitulam de paradigma da aprendizagem onde

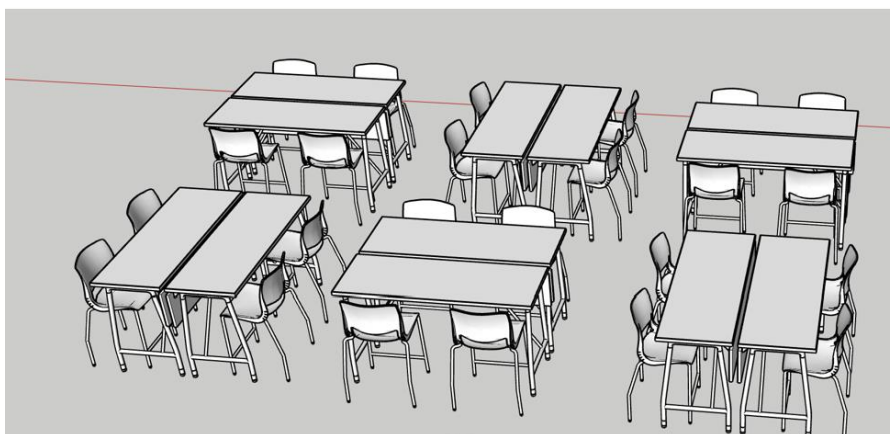
o ato de aprender se encontra mais relacionado com o desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais do que com a apropriação de conteúdos construídos por outros. Deste modo, aprende-se quando somos estimulados a pensar e a aprender a aprender, porque, nesta abordagem, é o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e das dinâmicas endógenas que lhe estão subjacentes que poderão garantir a ocorrência de aprendizagens.

Trindade & Cosme (2010:44)

Os mesmos autores (2010:19) caracterizam três modelos educacionais que têm sido aplicados ao longo do tempo, nomeadamente, o paradigma da instrução que assenta no pressuposto que “o ver fazer e o ouvir” são “condições suficientes para se concretizar o ato de aprender dissociando-se, assim, o momento em que se aprende do momento em que se faz”, o modelo de aprendizagem (*idem*:44) que apresenta os alunos como “o centro de gravidade dos projetos de educação escolar e a adoção de dispositivos de mediação pedagógica que permitam valorizar [...] as suas aprendizagens” e, por último, o paradigma da comunicação (*idem*:59) que “se caracteriza por valorizar a qualidade dos mais variados tipos de interações que acontecem numa sala de aula como fator potenciador das

aprendizagens dos alunos". O embasamento deste modelo reside na relação que se estabelece entre o professor e os alunos e entre alunos e os seus pares. Trindade & Cosme (2010:62) explicam o que distancia os paradigmas da aprendizagem e da comunicação, afirmando que o primeiro faz "*depende as aprendizagens do processo de desenvolvimento cognitivo que as potencia*" enquanto o segundo "*entende que o ato de aprender pode acontecer quando os alunos se envolvem na construção de saberes*".

Os pressupostos educacionais da escola em que este estudo de caso foi aplicado pretende ir ao encontro da filosofia patente no modelo da comunicação. Quando se entra numa sala de aula deste Agrupamento, estranha-se a disposição espacial das mesas, pois, inversamente ao que se encontra noutros estabelecimentos de ensino, aqui as mesas estão juntas, duas a duas, onde os alunos se sentam em grupo, como a seguinte figura demonstra.



*Figura 3.17 - disposição dos alunos em sala de aula, Agrupamento de Escolas da Boa Água*³⁶

O diálogo entre pares é incentivado, os alunos têm um papel ativo na sua aprendizagem, pesquisando e confrontando ideias, adquirindo e desenvolvendo competências como as explanadas no PASEO. Se olharmos atentamente para a imagem, reparamos que não se vê a mesa do professor, já que a aprendizagem não se centra nele, mas nos seus alunos. O professor assume o papel de facilitador, um guia que orienta os discentes, e todos os passos do processo são tidos em conta na avaliação (o ponto de partida, o progresso, até chegar ao resultado). Apostam-se em metodologias ativas de

³⁶ Figura da autora

aprendizagem, como o trabalho baseado em projetos, que vão ao encontro da base da pirâmide de Glasser (1998) já que, aprende-se mais e melhor quando se debate, reflete, faz e se explica.

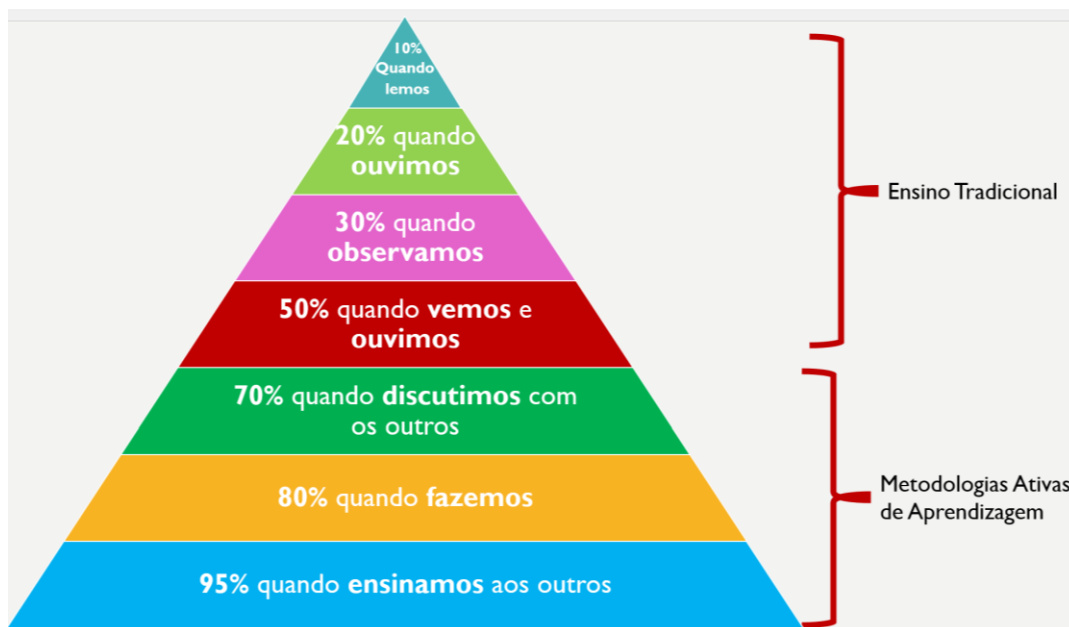


Figura 3.18 - Baseado na Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser (1998)

1. Contexto escolar

O Agrupamento de Escolas da Boa Água foi criado em 2009, no distrito de Setúbal, concelho de Sesimbra, na freguesia da Quinta do Conde, para fazer face às necessidades da localidade onde se insere e onde habitam cerca de 30 000 pessoas.

Integram este Agrupamento quatro estabelecimentos de ensino: Escola Básica Integrada da Quinta do Conde (escola sede); Escola Básica n.º 2 da Quinta do Conde; Escola Básica e Jardim de Infância do Pinhal do General e o Jardim de Infância do Pinhal do General. Tendo como referência o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), frequentam este Agrupamento 1372 alunos, distribuídos pelos diferentes ciclos de ensino, tal como se verifica na seguinte tabela:

Ciclos	N.º de alunos	N.º de turmas
Ensino Pré-Escolar	244	11
1.º Ciclo do Ensino Básico	492	21
2.º Ciclo do Ensino Básico	272	12
3.º Ciclo do Ensino Básico	364	16
Totais	1372	60

Figura 3.19 - Distribuição dos alunos por ciclo de ensino

A educação é assegurada por 103 docentes, dos quais, cerca de 70% pertence ao quadro da escola, o que permite alguma estabilidade e continuidade ao nível da implementação das medidas que constam no Plano de Inovação (PI) do Agrupamento. Para além dos professores, asseguram o funcionamento da(s) escola(s) cerca de 70 funcionários.

Os encarregados de educação (EE) têm uma forte presença na vida do Agrupamento, havendo, inclusive, duas Associações de Pais: a Associação de Pais e Encarregados de Educação da escola sede e a Associação de Pais dos Alunos da Escola Básica do 1.º ciclo e Jardim de Infância do Pinhal do General.

No que concerne à formação académica dos EE, a maioria dos pais tem como habilitações o ensino secundário, correspondendo a 12 anos de escolaridade, não tendo prosseguido estudos universitários, tal como se demonstra no gráfico seguinte:

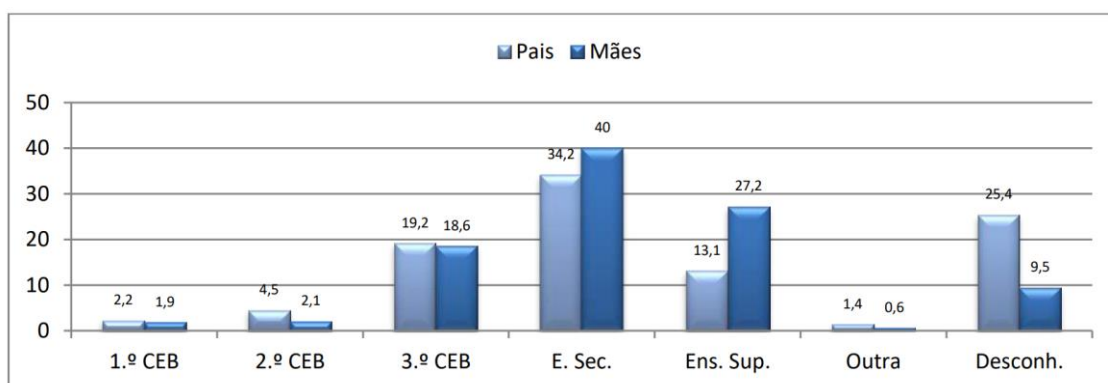


Figura 3.20 - Escolaridade dos encarregados de educação

1.1. Tipologia de ensino

Tal como já foi referido, a tipologia de ensino neste Agrupamento afasta-se da grande maioria das escolas portuguesas. Cumpre, agora, perceber o percurso efetuado ao longo da existência deste agrupamento e que medidas possibilitaram as mudanças de paradigma educacional já expostas.

O Despacho n.º 3721/2017, de 7 de abril, permitiu ao Agrupamento de Escolas da Boa Água desenvolver o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP). De acordo com o projeto, foram aplicadas oito medidas iniciais de promoção da qualidade do sucesso e da redução da retenção.

Dois anos depois, surgiu um novo enquadramento legal, através da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, que permitiu não só dar continuidade – através da convalidação do projeto anterior no atual Plano de Inovação (PI) - às práticas educativas aplicadas no âmbito do PPIP, mas também completar o alargamento dessas práticas a todos os anos de escolaridade. O Plano de Inovação em vigor (2019-2024) integra um conjunto de seis medidas de promoção do sucesso educativo que são:

I – Implementação de Novos Modelos Pedagógicos;

II – Promoção da avaliação formativa – semestralização de avaliação sumativa;

III – Criação de Programas Curriculares Individualizados;

IV – Co-Lab, promoção do trabalho colaborativo;

V – Projeto EDULABS;

VI – Articulação Curricular com áreas extracurriculares – Projeto Orquestra Geração;

Inglês 1.º ciclo.

Das seis medidas apresentadas, importa determo-nos um pouco mais em três delas, já que essas têm uma influência mais direta neste estudo de caso:

- **Implementação de novos modelos pedagógicos**, nomeadamente, criação de grupos heterogêneos para todas as turmas de 2º ciclo –constituídos, cada um deles, por uma turma de 5º e outra de 6º ano, bem como de 3.º ciclo – constituídos por uma turma de 7.º e uma de 8.º e ainda grupos- turma compostos por duas turmas de 9.º anos.

Os alunos são organizados, na sala de aula, em grupos de 4 alunos, sempre que possível, heterogéneos (dois de 7.º e dois de 8.º, por exemplo). Cada grande grupo é acompanhado por 2 ou 3 professores, e funcionam, normalmente, em salas contíguas.

- **Promoção da avaliação formativa – semestralização da avaliação sumativa**, a escola prioriza a avaliação formativa, fazendo paragens de seis em seis semanas para avaliar qualitativamente os alunos e proceder aos ajustes necessários.

No que concerne à avaliação sumativa, esta surge sob a forma de nota numérica, duas vezes – no final do primeiro semestre, normalmente fim de janeiro, e no final do segundo semestre, aquando do término das aulas.

- **Criação de Programas Curriculares Individualizados (PCI)**, esta medida de combate ao insucesso e abandono escolar permite adaptar o currículo ao perfil do aluno, através da criação de Programas Curriculares Individualizados (PCI). Apesar de manterem uma carga horária semanal semelhante à existente no currículo nacional, no caso dos alunos com retenção, é-lhes dada a possibilidade de não frequentar as disciplinas onde já obtiveram aprovação. Para além disso, permite também a substituição desses tempos por uma componente prática em contexto de trabalho (estágio).

Atualmente, a escola participa no projeto de desmaterialização dos manuais escolares, pelo que, em sala de aula os alunos acedem aos manuais digitais das diversas disciplinas, seja através do seu computador portátil, através do seu telemóvel ou, em algumas salas, através dos computadores fixos que se encontram em cada grupo de quatro alunos.

2. Participantes no estudo

No que concerne ao estudo levado a cabo e que deu origem a esta dissertação, esteve envolvido um grupo-turma, proveniente de duas turmas de 9.º ano, num total de 43 alunos, numa primeira fase e 34 na segunda fase deste estudo. Participaram neste estudo de caso, 24 rapazes e 19 raparigas, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos, tal como se apresenta nos seguintes gráficos:

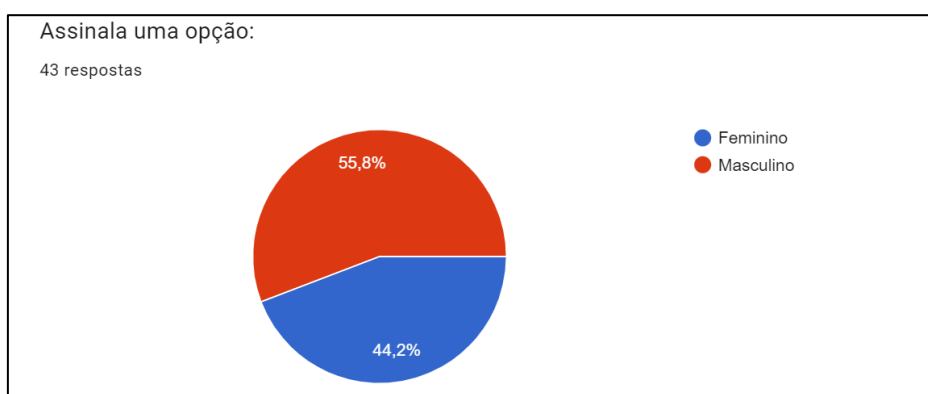


Figura 3.21 - Percentagem de respostas por sexo

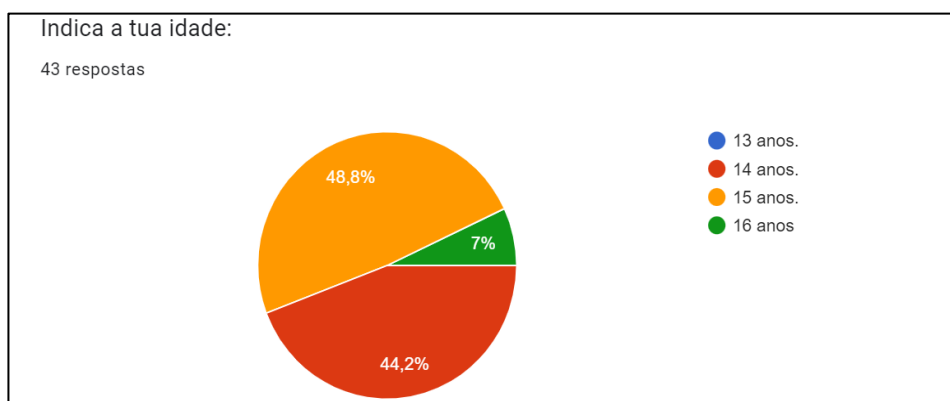


Figura 3.22 - Idade dos participantes

Num primeiro momento, todos os alunos responderam ao inquérito sobre hábitos de leitura, dado que o objetivo basilar era perceber que tipo de relação os discentes mantinham com a leitura. Relativamente, ao segundo inquérito, apenas responderam os alunos que, efetivamente, trabalharam a obra escolhida, ou seja, 34 alunos. A diferença

entre o número de alunos que respondeu ao primeiro inquérito e os que responderam ao segundo decorre dos seguintes fatores:

- Dois alunos foram transferidos para outras escolas;
- Uma aluna estava inscrita na aula de Português Língua Não Materna (PLNM), pelo que não cumpria os critérios ou pressupostos do estudo;
- Cinco alunos usufruíam da medida III (criação de programas curriculares individualizados) do Plano de Inovação vigente;
- Um aluno encontrava-se doente aquando da realização do segundo inquérito.

No que concerne à situação socioeconómica, nomeadamente, o Apoio Social Económico³⁷ (ASE) este grupo incluía dois alunos pertencentes ao escalão A e cinco alunos com escalão B. Dado que o estudo efetuado ocorreu nas aulas, todos os alunos tiveram acesso à internet quer para participar na *Escape Room*³⁸ *Educativa*, doravante (ERE), quer para responder aos dois inquéritos aplicados.

3. Opções metodológicas

Relativamente às opções metodológicas, a minha escolha recaiu no estudo de caso, por me parecer a mais adequada para a experiência que foi levada a cabo. Para a fidedignidade desta metodologia concorre o contributo de vários investigadores, dos quais destaco Yin (2005), Stake (1995) e Merriam (1998). Relativamente ao estudo de caso aqui apresentado, este partiu das questões já apresentadas em Yin (2001:42)³⁹ de “como” e “por que”, nomeadamente, “**Como** atrair os alunos para a leitura por prazer” e “**Por que** pode a Gamificação contribuir para esse objetivo”. Antes da aplicação do estudo, foi realizada uma pesquisa relativa aos pressupostos teóricos basilares para a definição de conceitos como Leitura e Gamificação. Apesar de encontrar na metodologia utilizada

³⁷ A Ação Social Escolar (ASE) é uma medida de apoio que visa compartilhar algumas despesas escolares dos alunos pertencentes a famílias com mais baixos recursos. Os escalões (A e B) são atribuídos de acordo com os rendimentos familiares.

³⁸ Jogo, com duração de 60 minutos, cujo objetivo é escapar de uma sala de fuga, para tal é necessário resolver vários desafios.

³⁹ O ano e página referem-se à tradução do livro de Yin por Daniel Grassi

pontos em comum com Yin, considero que a abordagem holística de Stake (1995) e de Merriam (1998) se adequam melhor a um estudo de caso na área da educação.

Assim, se, por um lado, os dados recolhidos foram qualitativos, porque se basearam na observação direta em sala de aula e nas diversas opiniões dos discentes que foram partilhadas durante o decorrer do processo. Por outro, foram igualmente quantitativos, já que foram aplicados questionários que permitiram obter dados quantificáveis e estatísticos.

O estudo de caso realizado pretendia averiguar se a utilização de técnicas de gamificação em sala de aula se apresentava como uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos. A investigação ocorreu durante o estudo da obra *Auto da Barca do Inferno*, uma das obras de leitura obrigatória patente nas AE do 9.º ano de escolaridade. Este estudo foi constituído por três momentos essenciais. No primeiro momento, foi aplicado um inquérito que visava perceber a relação que os alunos mantêm com a leitura, nomeadamente, ao nível da audição de histórias na infância, na frequência e acesso à leitura, entre outros. O segundo momento corresponde à realização da ERE, cujo título *O Salvamento de Gil Vicente* remetia para a obra em estudo – *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente. Por último, a aplicação de um novo inquérito, desta feita sobre a eficácia do uso de técnicas de gamificação na análise da obra referida.

Participaram neste estudo de caso 34 alunos, 19 do sexo masculino (55,9%) e 15 do sexo feminino (44,1%), com 14 anos (50%), 15 anos (44%) e 16 anos (6%). Estes alunos pertenciam à turma CF do 9.º ano de escolaridade. A recolha de dados ocorreu enquanto os alunos completavam a *Escape Room*, ao longo de quatro aulas de 50 minutos cada. Responderam ao primeiro inquérito a 31 de maio de 2022 e ao segundo, após a conclusão da ERE, a 03 de junho de 2022.

A ferramenta utilizada para a aplicação do inquérito foi o formulário da *Google*, o que permitiu o tratamento automático dos dados recolhidos. A ERE foi disponibilizada aos alunos através da *classroom* da disciplina. E encontra-se, atualmente, publicada no *site* do PNL, no âmbito da *Leitura, Escrita, Tecnologias Digitais – Cenários de Aprendizagem*.

	A	B	G	H	I	J	K
1	#	Título	5 - Etapas mais importantes (máx. 6)	Recursos	Ferramentas digitais utilizadas	Competência(s) desenvolvida(s)	Disponível em
253	252	Jogo de Fuga "O Salvamento de Gil Vicente"	Para atingirem o seu objetivo, os alunos terão de completar	Gamificação - Jogo de Fuga (Escape Room)	Ferramentas utilizadas: Edpuzzle; Locktop.fr	Leitura, Literacia digital	https://sites.google.com/a/eboaagua.org/lo/salvamentodegilvicente

Figura 3.23 - Publicação da Escape Room no site do PNL

3.1. A construção da *Escape Room*

Embora, atualmente, existam inúmeras aplicações que permitem a construção de uma *ERE*, optei por recorrer ao *Google sites*, como ferramenta base. Na construção da narrativa e dos desafios foram utilizadas diversas ferramentas digitais, que me permitiram, nomeadamente:

- criar um vídeo de apresentação da narrativa, que estava na base de todo o jogo;
- escrever uma carta dirigida aos alunos, como se fosse escrita pelo próprio dramaturgo, pedindo ajuda aos mesmos;
- redigir uma mensagem em código morse, para que os alunos a decifrassem e, conseqüentemente, avançassem para a missão;
- construir um *puzzle* em que fosse possível identificar qual seria a próxima personagem a aparecer no jogo;
- criar uma mensagem escondida num código de cores para deslindar pistas.
- construir os óculos necessários, utilizando papel celofane, para conseguirem ler o enigma escondido no código de cores;
- criar um código de desbloqueio numérico e um código de inserção de palavra-passe;

No que concerne à criação das missões, foram também utilizadas ferramentas digitais e outros recursos, como por exemplo:

- construção de um formulário *google* para a realização da primeira missão – redação de uma carta formal;

- construção de um formulário, para a execução da segunda missão, que incluía um *vídeo* retirado do *YouTube* sobre dois sapateiros. Com base nesse *vídeo* teriam de escrever uma cena que se adequasse “ao estilo vicentino”;
- criação de um texto lacunar relativo aos conhecimentos adquiridos sobre a personagem da missão três;
- análise e gravação *áudio* e *vídeo* da cena do Frade.

Para além destes recursos, produzidos por mim, foram também utilizados o manual de 9.º ano da disciplina de português *Diálogos*, da Porto Editora⁴⁰, bem como documentos partilhados com os alunos e que surgiam na *Escape Room* como “recurso 1” e “recurso 2”.

Os alunos foram divididos em grupos de quatro elementos e a *ERE* foi partilhada na *classroom*⁴¹. A *Escape Room*, criada por mim, era composta por um *vídeo* de apresentação da narrativa, quatro desafios e quatro missões. Relativamente aos desafios, os alunos deveriam resolvê-los em conjunto, trabalhando deste modo competências sociais, como a relação interpessoal, a colaboração, o respeito pelas ideias do Outro. Quanto às missões, estas constituíam trabalho individual, de forma a perceber o progresso de cada um e verificar se as aprendizagens foram realizadas.

Com este estudo de caso, pretendeu-se dar resposta às questões colocadas no início deste trabalho e que tinham como objetivo perceber se o uso de técnicas de Gamificação aplicadas à educação pode ser considerado uma mais-valia na aprendizagem dos alunos e se contribui para melhorar a experiência leitora dos nossos alunos.

⁴⁰ *Diálogos 9* - Costa, Fernanda; Magalhães, Olga; Magalhães, Vera. 2017

⁴¹ Plataforma da Google, direcionada ao ensino que permite a troca de informação e partilha de documentos com os alunos. Este recurso revelou-se essencial durante a Pandemia e continua a ser utilizado por grande parte dos docentes.

PARTE III

“Um leitor vive mil vidas antes de morrer... O homem que nunca lê vive apenas uma.”

George R. R. Martin

Capítulo IV – Estudo de caso

Introdução

Nesta terceira parte debruçar-me-ei sobre o estudo de caso que levei a cabo. Para tal, importa perceber as razões que me levaram a escolher quer a obra literária em análise, quer a própria atividade gamificada.

As *AE* da disciplina de Português do 9.º ano de escolaridade apresentam, como leitura obrigatória, um auto de Gil Vicente, podendo o professor optar pelo *Auto da Índia* (1509) ou o *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente (1517). A leitura deste obra constitui o primeiro contacto dos alunos com uma obra escrita no século XVI. O facto de a obra se encontrar escrita num português arcaico⁴², torna a sua leitura um desafio aos alunos, já que muitos veem essas especificidades linguísticas como uma dificuldade acrescida à análise textual. Dado a obra em estudo ter sido escrita em 1517, importa igualmente explicitar o contexto histórico-literário em que surgiu, pelo que outro dos desafios que se impõe ao docente é convocar aprendizagens realizadas no âmbito da disciplina de História no ano anterior (8.º ano de escolaridade) de forma a situar a obra no contexto histórico-literário a que pertence. Depois de ultrapassados estes primeiros desafios, provenientes do contacto com uma obra do século XVI, surgem os aspetos que, tradicionalmente, os alunos consideram apelativos, nomeadamente, o facto de ser uma peça de teatro e, amiúde, provocar o riso.

Consciente das dificuldades dos alunos na leitura da obra e fazendo um aproveitamento pedagógico dos aspetos que os estudantes apontam como positivos, resolvi criar uma *ERE* para consolidar as aprendizagens trabalhadas e, simultaneamente, suscitar um maior interesse pela leitura e, *quicá*, posterior dramatização.

De entre as inúmeras possibilidades de proporcionar uma atividade gamificada aos alunos, a minha escolha recaiu na *ERE*. A primeira *Escape Room* ou sala de fuga foi criada por Toshimitsu Takagi, em 2004. A ferramenta utilizada para a sua construção foi a *macromedia flash*, uma plataforma que servia para criar vídeos e animações interativas. A

⁴² fase da língua que se inicia na época dos primeiros documentos escritos em língua portuguesa (início do século XIII) e termina em meados do século XVI https://pt.wiktionary.org/wiki/portugu%C3%AAs_arcaico

Escape Room intitulava-se *Crimson Room* e é considerada como uma das maiores influências para este tipo de jogo.

Três anos depois, em 2007, a empresa japonesa SCRAP adaptou o conceito para um jogo real, tal como veio a ser conhecido e, sobretudo a partir de 2012, o mesmo espalhou-se pela Ásia, Europa e América, dando origem a inúmeras salas de fuga, onde os jogadores testam as suas capacidades de superação de desafios. Em Portugal, existem mais de sessenta salas de fugas. Em traços largos, uma *Escape Room*, tal como o próprio nome nos sugere, consiste numa atividade em que, num determinado período de tempo, normalmente 60 minutos, o jogador tem de ser capaz de fugir da sala onde se encontra preso. Para isso, deverá, juntamente com a sua equipa, desvendar pistas e resolver os desafios que lhes são apresentados.

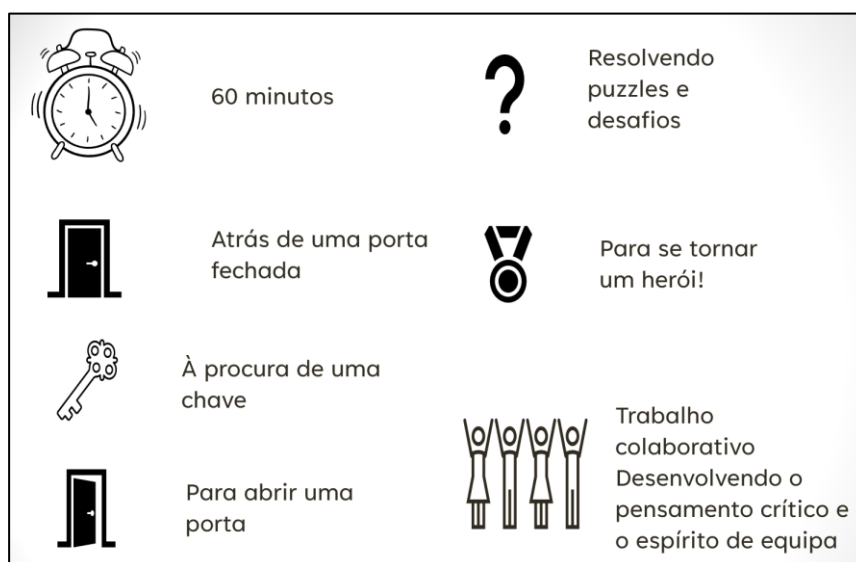


Figura 4.24 - Elementos presentes numa *Escape Room*⁴³

Tal como a figura demonstra, a atividade proporciona o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a resolução de problemas e de valores como ouvir o Outro, chegar a um consenso, trabalhar colaborativamente.

Tendo em conta as características do jogo e percebendo as mais-valias que poderia trazer à sala de aula, a modalidade depressa foi adaptada à educação, dando origem ao chamado ERE, isto é, *Escape Room* Educativo.

⁴³ Figura da autora

Segundo Moura & Santos (2021:136) “*Um Escape Room Educativo é uma experiência de aula gamificada com impacto na motivação dos alunos e no seu envolvimento nas atividades de aula*”. Ainda que associada ao lúdico e ao jogo, apresenta uma vertente pedagógica a ser explorada em sala de aula, que pressupõe, segundo as mesmas autoras (2021:136) “*uma combinação de metodologias e técnicas metodológicas, como a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem cooperativa, pensamento dedutivo, crítico e criativo*”. De facto, são muitas as vantagens deste tipo de experiência gamificada, contudo, não podemos esquecer o papel basilar desempenhado pelo seu criador – o professor – já que é ele que cria a narrativa, os desafios, as missões e é ao professor também que cabe selecionar e entrelaçar as aprendizagens essenciais que se pretendem conjugar com a dinâmica do jogo. Moura (2018) a propósito desta união entre jogo e conteúdo afirma que “*Quando bem desenhado, e em consonância com os conteúdos curriculares, fomenta o uso de habilidades de comunicação, coesão de grupo, desenvolvimento de competências sociais, imaginação, criatividade e motivação*”. Uma *Escape Room* bem delineada e equilibrada que conjugue o grau de dificuldade dos desafios às competências dos alunos permitirá alcançar o estado de *Flow* embrenhando os participantes na experiência que lhes foi proporcionada.

Tal como afirmei anteriormente, existem inúmeras atividades gamificadas que podem ser utilizadas e adaptadas à sala de aula, a minha escolha recaiu naquela que considero que melhor envolve os alunos e mais potencia o desenvolvimento de competências sejam elas no âmbito cognitivo ou relacional.

1. A escolha da obra literária – *Auto da Barca do Inferno*

Jacinto do Prado Coelho (1976:46), a propósito do carácter formativo da literatura, afirma que *“a literatura não se faz para ensinar: é a reflexão sobre a literatura que nos ensina”*. De facto, o ler e o refletir são imprescindíveis na formação e educação do leitor. Quanto mais se lê, mais se desenvolve o pensamento crítico, a capacidade de reflexão e o conhecimento do que nos rodeia.

Definir o conceito de literatura, não é tarefa fácil. Menezes (1993:11) apresenta-nos várias definições, desde a mais simplista *“Literatura é, se não tudo o que se escreve, pelo menos tudo o que é impresso”* até *“o conjunto dos «grandes livros» que foram escritos no mundo”*. Aborda, também, a função da obra literária, afirmando que *“as obras literárias leem-se para delas retirar uma certa experiência”*.

Aguiar e Silva (1988:2) oferece-nos uma perspetiva diacrónica do conceito de literatura, a começar pelo próprio significado inicial do vocábulo *“saber relativo à arte de saber escrever e ler”*. De facto, até ao século XVIII, palavras como poesia, prosa ou verso eram utilizadas como sinónimos de literatura. Só a partir da segunda metade desse século é que se assiste a uma evolução semântica do lexema.

Carlos Reis (1995:26) fala-nos das várias dimensões da literatura (sociocultural, histórica e estética) e do papel que as Academias foram desempenhando desde o seu aparecimento até à atualidade. O vocábulo academia designava um *“espaço selecto, de agregação e discussão do saber”*. Não foi se não no século XVIII que se assistiu a uma verdadeira expansão das academias literárias, as arcádias, mas será no século XIX que estas verão o seu papel legitimado enquanto instituições socialmente importantes, acompanhando o reconhecimento do valor e prestígio dos próprios escritores. A leitura (1995:37) é então vista como um *“instrumento de aculturação e conseqüente dignificação social”*. Também a instituição da escolaridade obrigatória contribui para o desenvolvimento da leitura de obras literárias, certificando os sistemas de ensino como *“instâncias de validação institucional da literatura”*.

Prado Coelho (1976:46), a propósito do conceito de escritor afirma que *“o verdadeiro escritor empenha-se, altera-se, recria o mundo ao trabalhar de dentro a*

linguagem". Para o autor, a literatura exige um "esforço de conscientização", isto é, é necessário percebê-la, compreendê-la, permitir que ela nos ensine, pois, a reflexão que faremos, ajudar-nos-á a compreender-nos também.

Por sua vez, Bloom (1994:36) sublinha que a grande obra é aquela que pede uma releitura, afirmando que "TODA A ORIGINALIDADE literária forte se torna canónica". Também destaca o facto de os maiores escritores ocidentais subverterem os valores que devem reger uma sociedade justa. Aliás, chega mesmo a afirmar (1994:39) que se nos baseássemos nas leituras desses escritores para formar os nossos próprios valores (sociais, éticos, políticos) transformar-nos-íamos em "monstros de egoísmo e de exploração". Neste ponto, recorro à citação inicial deste trabalho "A literatura não se faz para ensinar: é a reflexão sobre a literatura que nos ensina", assim, a forma como encaramos a obra literária, como a perspectivamos, a reflexão que fazemos dessa leitura é que nos impedirá de transformar em monstros.

Prado Coelho (1976:82) afirma que "As palavras dizem, sugerem, conotam, germinam porque estão carregadas de experiência comum. Nem a produção da escrita nem a produção da leitura se confinam, pois, ao objeto chamado texto." Efetivamente, esse carácter ambíguo da literatura permite diversas leituras e releituras. Recorro às palavras de Steiner (2011:43) quando define o que, para ele, é um clássico da literatura, ou seja, "uma obra que vive e que muda conosco". O escritor partilha com o leitor o seu saber e a sua experiência, a sua visão íntima e pessoal. O leitor, por sua vez, recebe essa partilha e reflete sobre ela, contudo, quando o faz, a sua reflexão espelha a sua própria experiência, a sua sensibilidade.

Enquanto docente de Português há mais de vinte anos, não posso deixar de referir o papel fundamental que o professor tem no ensino da literatura. Margarida Vieira Mendes (2005:146) defende que a essência da disciplina da Didática da Literatura consiste "na arte de ensinar a ler textos". Também na introdução das *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de Português (2018:3) é possível ler-se, relativamente ao domínio da Educação Literária "pretende-se capacitar os alunos para a compreensão, a interpretação e a fruição de textos literários. Fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida". Steiner (2011:39) fala-nos do direito de ensinar como um "direito enorme, moral, psicológico". De facto, ensinar

literatura é simultaneamente, uma enorme responsabilidade e um grande privilégio. A escolha do *corpus* textual, a forma como abordamos a leitura da obra, como trabalhamos os valores éticos, morais, sociais que nela encontramos, poderá condicionar ou despertar o gosto pela leitura dos nossos alunos. Assim, a escolha do *corpus* textual desta dissertação teve em conta a riqueza da obra e os vários ensinamentos que dela podemos retirar. Para além de nos dar uma visão da sociedade quinhentista, permite-nos refletir sobre conceitos dicotómicos como o Bem/Mal, Céu/Inferno, trabalhar a argumentação apresentada pelas personagens e, ainda, trazer a crítica social para os nossos dias, dado que, facilmente, os alunos fazem comparações com figuras públicas atuais.

2. *Escape Room* – apresentação e aplicação

Cada vez mais encontramos, na sala de aula, professores dispostos a gamificar as suas atividades educativas em prol de uma aprendizagem mais consciente e efetiva por parte dos seus alunos. A verdade é que em pleno século XXI, não podemos continuar a ignorar que o uso do computador e do telemóvel são uma realidade diária dos nossos alunos. Não é possível, para um professor, que queira cativar e prender a atenção dos seus alunos, limitar-se a um ensino arcaico e tradicional de debitação de conteúdos.

Quando falamos em Gamificação de uma atividade educativa, falamos em utilizar elementos próprios do jogo, como por exemplo, o uso de uma narrativa cativante, de um *leaderboard* que torne visível o progresso e a pontuação dos alunos, a superação de desafios e a descodificação de mensagens e enigmas. Todos estes elementos, que dizem respeito à mecânica e à dinâmica do jogo, são mais-valias para a aprendizagem, pois permitem envolver os nossos alunos numa experiência que os cativa e os motiva a ir mais longe.

Apesar de todo o potencial da Gamificação, um dos desafios mais difíceis de ultrapassar diz respeito à formação do próprio professor. A grande maioria de nós foi formado para um ensino tradicional, que, como já referi, se encontra afastado dos alunos que atualmente frequentam a escola. Acompanhar a forma de aprender dos nossos alunos, conseguir cativá-los através de experiências de aprendizagem significativas, que

verdadeiramente os envolvam, exige uma abertura e uma capacidade de aprendizagem que nem sempre é fácil para um professor com 20 ou 30 anos de ensino.

Não obstante estes desafios, a verdade é que cada vez mais encontramos professores dispostos a investir na Gamificação, para fazer face às exigências da escola e dos alunos do século XXI.

Esta estratégia de ensino tem conseguido gradualmente mais adeptos entre os professores devido às enormes mais-valias que traz para a sala de aula

Quando um professor constrói um *ERE*, tem como objetivo usar os princípios da Gamificação ao serviço da aprendizagem. Partindo de um *ERE*, é possível trabalhar as *AE* de qualquer disciplina, bem como as competências que se encontram explanadas no PASEO.

Este tipo de atividade permite conciliar a realidade digital dos nossos alunos com qualquer conteúdo curricular. Concomitantemente à resolução dos desafios e das missões apresentadas, os alunos estão a desenvolver o pensamento crítico e pensamento criativo, estão a aprender a trabalhar colaborativamente e aprofundam os seus conhecimentos ao nível da pesquisa e tratamento da informação.

Na construção de uma *Escape Room* é fundamental dedicar muito tempo à construção da narrativa, pois será ela que guiará os alunos e os manterá presos ao jogo.

Jonathan Gottschall⁴⁴ a propósito do papel da narrativa, afirma que:

people are naturally greedy for stories; they have a unique ability to seize and rivet our attention. (...) stories aren't just fun escapism—they have an almost spooky ability to mold our thinking and behavior.

Gottschall (2013)

Corroborando estas ideias sobre a importância da narrativa, Moura (2022:109) que uma boa *ERE* “usa a narrativa, que deve ser inaudita, como *fio condutor para o desenvolvimento de todos os desafios. A narrativa torna-se no eixo principal da experiência de aprendizagem*”. Prender o aluno na narrativa que o vai tornar o herói da história, passa,

44 Tradução livre - "as pessoas são naturalmente ávidas por histórias, e as histórias têm o poder único de prender e de firmar a nossa atenção. (...) as histórias não são apenas escapismos divertidos, mas elas têm a quase assustadora capacidade de moldar o nosso pensamento e o nosso comportamento. “

<https://www.fastcompany.com/3020044/the-science-of-storytelling-how-narrative-cuts-through-distraction>

em primeiro lugar, por lhe despertar o interesse e a vontade em participar e ultrapassar os vários desafios que lhe vão ser apresentados pelo caminho. Moura & Santos (2020:109) insistem na importância da narrativa afirmando que “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”.

Uma das estratégias mais eficazes para envolver, de imediato, os estudantes na narrativa é através da apresentação de um vídeo que o envolva no enredo criado. Este deve ser capaz de guiar os alunos ao longo dos desafios, mantê-los atentos e curiosos.

3. Da teoria à prática: *Escape Room* – O Salvamento de Gil Vicente

3.1 A Narrativa

O primeiro contacto dos discentes com a *ERE* é fundamental para os cativar, assim, deve haver uma preocupação com o aspeto gráfico da atividade, com o tipo de letra e até com a seleção das cores utilizadas. A primeira página da *Escape Room* visa despertar a atenção dos estudantes e apelar ao seu estatuto de herói. Neste caso, a *ERE* apresentava três formas distintas de os cativar e motivar a participar na atividade.

A primeira era um vídeo de contextualização da história por detrás da *ERE*. No vídeo, partia-se da premissa que Gil Vicente tinha sido preso durante a apresentação do *Auto da Barca do Inferno*, já que a corte não tinha gostado das críticas de que tinha sido alvo.



Figura 4.25 - Página inicial da *Escape Room*⁴⁵

⁴⁵ Todas as figuras aqui apresentadas foram retiradas da *ERE* criada pela autora.

Para conferir um pouco mais de veracidade, apresentava-se um recorte de um jornal em que se noticiava a sua prisão.



Figura 4.26 - Notícia da prisão de Gil Vicente

Perante tal situação, o próprio autor, Gil Vicente, escrevera uma carta aos alunos, pedindo a sua ajuda para provarem que ele teve razão ao colocar aquelas personagens na barca do Diabo.



Figura 4.27 - Carta dirigida aos alunos

Estes três elementos (vídeo, jornal e carta) tinham como função apresentar a narrativa, envolvê-los e torná-los elementos ativos (heróis) na consecução do objetivo apresentado: salvar Gil Vicente da prisão ou de um destino ainda mais fatídico.

3.2. Os desafios e as missões

Após a apresentação da página inicial, os alunos avançavam para a página intitulada “missões”. Nela encontravam uma explicação do objetivo da missão (salvar Gil Vicente), a indicação de como alcançariam esse objetivo (provando que as críticas do dramaturgo estavam corretas) e a forma como avançariam (cada desafio correto permitia que avançassem para a missão seguinte). Por último, tinham uma seta que lhes indicava o primeiro desafio a ser resolvido.

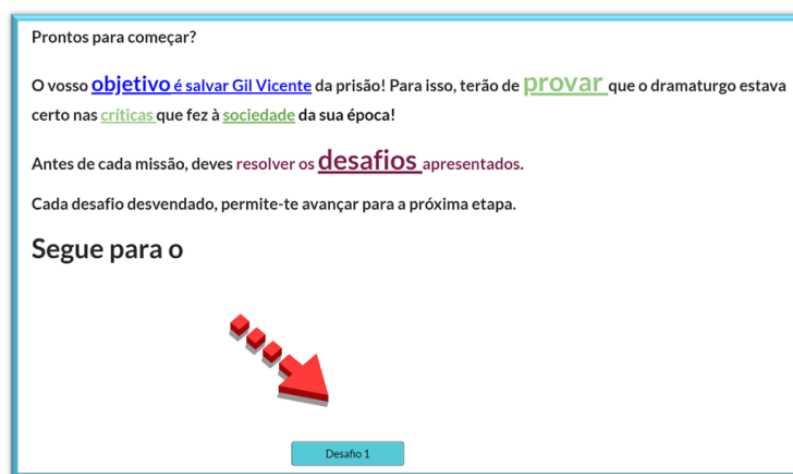


Figura 4. 28 – Explicação inicial

A *Escape Room* era composta por quatro desafios e cada um dava acesso a uma missão distinta. Assim, o primeiro desafio apresentava uma mensagem, sob a forma de código morse, que dava acesso à Missão Um. Depois de desvendarem a mensagem, os alunos tinham de descobrir que personagem da peça vicentina a tinha pronunciado.

Sabias que...

- o **código Morse** foi desenvolvido em **1835**, pelo pintor e inventor **Samuel Finley Breese Morse**?
- é um sistema binário de representação à distância de números, letras e sinais gráficos, em que se utilizam **sons curtos e longos**, além de **pontos e traços** para transmitir **mensagens**?
- e que o **primeiro** registo de resgate marítimo, após um **pedido de socorro**, utilizando o Código Morse ocorreu em **1899**, no Estreito de Dover, canal da Mancha?

UTILIZANDO O CÓDIGO MORSE, DESVENDA A MENSAGEM APRESENTADA PARA DESCOBRIRES QUAL É A PRIMEIRA PERSONAGEM, CUJOS PECADOS TERÁS DE PROVAR!

Mission 1

Figura 4.29 – Desafio 1

Quando colocavam a resposta correta, eram levados para um formulário *Google* onde tinham de redigir uma carta formal, endereçada ao Juiz, justificando a ida do Fidalgo para o Inferno. Ao redigirem a carta, era-lhes pedido que fizessem a caracterização da personagem e a associação entre os seus símbolos cénicos e as acusações que lhe foram dirigidas. Esta missão só era dada por terminada depois de os alunos submeterem a tarefa na *classroom* da disciplina, onde constava, também, a rubrica de avaliação da tarefa pedida.

O SALVAMENTO DE GIL VICENTE

MISSÃO 1

Mot de passe :
fidalgo

Se descobriste qual a **personagem**. **PARABÉNS!**

O AUTO DA BARCA DO INFERNO

Peça de Teatro de Gil Vicente

Auto da Barca do Inferno - Cena do Fidalgo

prof.ana.estremoz@aeboaagua.org [Mudar de conta](#)

O seu email será registado quando enviar este formulário

Figura 4.30 - Missão 1

Depois de entregarem na *classroom* a missão, passavam para o segundo desafio. Este consistia numa mensagem escrita num código de cores. Para descobrir a mensagem, os alunos tinham de colocar uns óculos forrados com papel celofane que realçava as letras

necessárias para a descodificação. Quando descobriam a mensagem, neste caso, uma pergunta (quantos símbolos cénicos levou o sapateiro consigo?), colocavam a resposta correta (2) na fechadura numérica.

Caso não acertassem, tentariam novamente, consultando, se necessário, os apontamentos fornecidos por mim e o manual da disciplina.

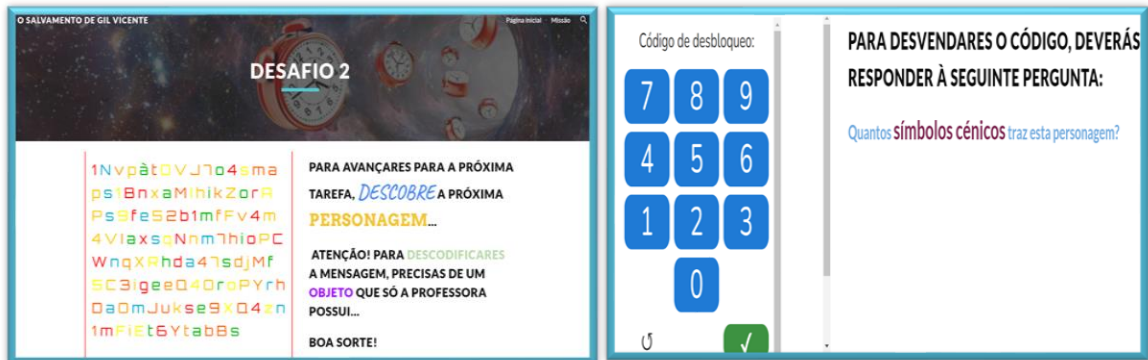


Figura 4.31- Desafio 2

Ao acertarem, eram levados para um novo formulário. Nele encontravam um pequeno vídeo sobre dois sapateiros e a instrução da respetiva missão. Depois de procederem à visualização do vídeo⁴⁶, deveriam selecionar uma das personagens e escrever uma cena dramática, na qual deveria constar: indicação dos símbolos cénicos, argumentos de defesa, argumentos de acusação e o respetivo destino final da personagem.



Figura 4. 32- Missão 2

⁴⁶ O pequeno sapateiro, vídeos curtos de animação, by La Petite Cordonnier Team. https://www.youtube.com/watch?v=P_NL2FH7UdI

O terceiro desafio surgia sob a forma de labirinto com a frase “Se eu fosse ao fogo infernal lá iria todo o mundo”. Depois de identificarem a personagem em causa (Brízida Vaz), tinham um texto lacunar para preencher com informações sobre essa cena, como por exemplo, a crítica social nela patente, os argumentos apresentados pela personagem, entre outros.

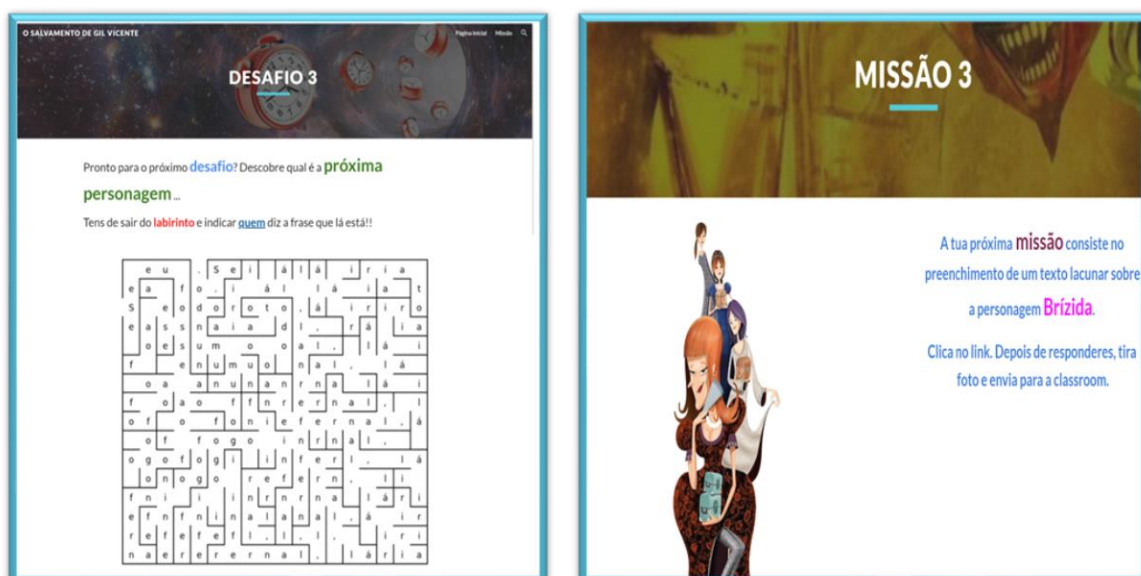


Figura 4.33 - Desafio 3 / Missão 3

No último desafio apresentado, os alunos tinham de resolver um *puzzle* para descobrir qual seria a quarta e última personagem. Depois, eram conduzidos para a página da aplicação *Edpuzzle* onde encontravam um *vídeo* com a narração e explicação da cena do Frade que intercalava com questões sobre a personagem.

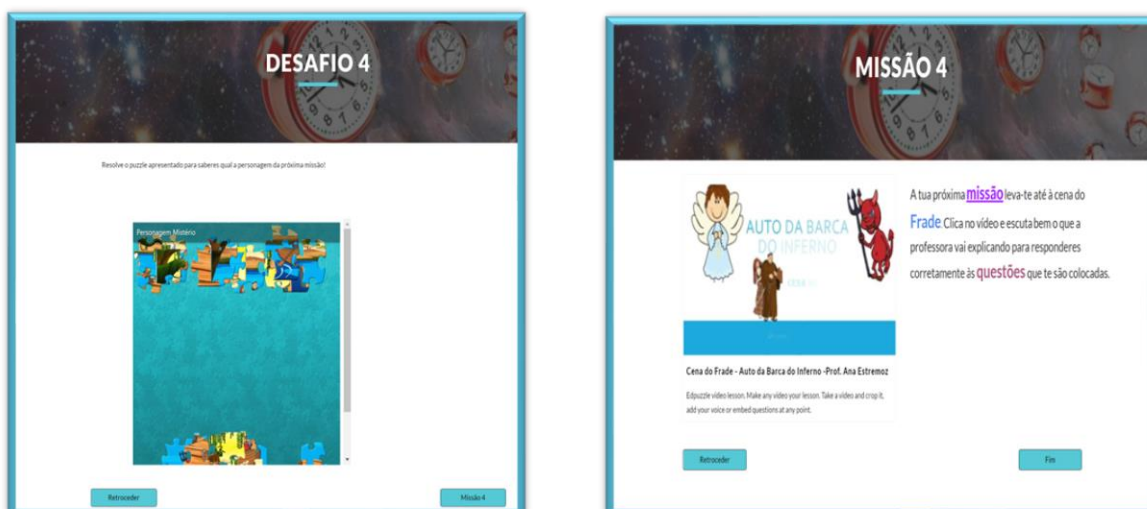


Figura 4.34 - Desafio 4 / Missão 4

Após a conclusão dos desafios e das respectivas missões, os alunos chegavam à última página da *Escape Room*, onde eram parabenizados pelo trabalho desenvolvido, reforçando a heroicidade de cada um.



Figura 4.35 - Imagem final

3.3. Aprendizagens e Competências trabalhadas

O PASEO (2017:19) apresenta um conjunto de competências que deverão ser trabalhadas ao longo da escolaridade e que pressupõem “o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida”.

Esta experiência gamificada permitiu trabalhar algumas dessas competências, nomeadamente, o *Relacionamento Interpessoal*, na medida em que tinham de trabalhar colaborativamente e ouvir a opinião de cada um a fim de concluírem as missões apresentadas; o *Pensamento Crítico e Pensamento Criativo*, fundamental para deslindar os enigmas propostos; o *Raciocínio e Resolução de Problemas* para ultrapassar as dificuldades que encontrassem; o *Desenvolvimento Pessoal e Autonomia* para procurar as informações necessárias, entre outras.

Quanto às *Aprendizagens Essenciais* definidas para a disciplina de Português no 9.º ano de escolaridade, foram trabalhados, sobretudo, os domínios da Educação Literária e Escrita, uma vez que, para cumprir as missões atribuídas, como por exemplo a escrita de

uma carta formal ou a construção de uma cena “ao estilo vicentino” os alunos tiveram de mobilizar conhecimentos já trabalhados nesses dois domínios.

Assim, no âmbito da Educação Literária, destacam-se as seguintes aprendizagens:

- *ler e interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros;*
- *relacionar os elementos constitutivos do género literário com a construção de sentido da obra em estudo;*
- *reconhecer os valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos manifestados no texto.*

No que concerne ao domínio da Escrita, salientam-se as seguintes:

- *planificar, com recurso a diversas ferramentas, incluindo as tecnologias de informação e a Web, incorporando seleção de informação e estruturação do texto de acordo com o género e a finalidade;*
- *utilizar diversas estratégias e ferramentas informáticas na produção, revisão, aperfeiçoamento e edição de texto;*
- *redigir textos coesos e coerentes, com progressão temática e com investimento retórico para gerar originalidade e obter efeitos estéticos e pragmáticos.*

4. Apresentação dos resultados

4.1. Análise dos dados do primeiro inquérito - Hábitos de Leitura

Consciente das dificuldades e dos desafios que se colocam a um professor em pleno século XXI e da animosidade que muitos adolescentes revelam relativamente à leitura, propus-me fazer um estudo de caso, a fim de aferir se as técnicas de Gamificação podem contribuir para melhorar a competência da leitura dos alunos e ajudá-los a encontrar ou fomentar o gosto pela leitura. A utilização da Gamificação em contexto de sala de aula, embora recente, apresenta, na teoria, benefícios que carecem de comprovação. Retomo as questões iniciais a que me propus dar resposta.

Pode a Gamificação ter uma aplicação pedagógica e didática em sala de aula?

A aplicação das técnicas de Gamificação contribui para a construção de hábitos de leitura?

Competências como o desenvolvimento pessoal, o espírito crítico e criativo, o raciocínio e resolução de problemas, a sensibilidade estética e artística poderão ser desenvolvidas e melhoradas através da Gamificação?

Para tentar encontrar resposta a estas questões, foram elaborados e aplicados dois inquéritos distintos. O primeiro pretendia verificar os hábitos de leitura dos alunos inquiridos e o segundo prendia-se com o uso e vantagens das técnicas de Gamificação, nomeadamente, a avaliação da *Escape Room* realizada.

Responderam ao primeiro inquérito *Hábitos de leitura* 43 alunos, 24 rapazes e 19 raparigas, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos. O inquérito feito aos alunos encontrava-se dividido em 3 áreas distintas: antecedentes da leitura; o papel da leitura na vida dos alunos; atividades culturais e de lazer.

Relativamente à primeira parte, pretendia-se perceber a ligação que os alunos mantiveram com a leitura na sua infância. Assim, foram colocadas quatro questões aos inquiridos. A primeira dizia respeito à audição de histórias, pois, tal como Ceia (2009:7) refere, ler às crianças na primeira infância “*ajuda-as a crescer não só intelectualmente como do ponto de vista da compreensão do mundo*”. Ao analisar as respostas dadas, percebemos que apenas cerca de 12% dos alunos inquiridos ouvia histórias todos os dias e que 21% indica mesmo a opção “nunca”. Estes dados justificam a resposta às questões seguintes, nomeadamente, se em casa são estimulados a ler - somente 38% responde afirmativamente. Se costumam ver os pais a ler - quase 50% dos alunos afirmar que nunca. Por fim, à pergunta relativa ao número de livros que têm em casa, cerca de 40% afirma que tem menos de 25 livros. Apresenta-se, de seguida, os gráficos que comprovam estas afirmações.

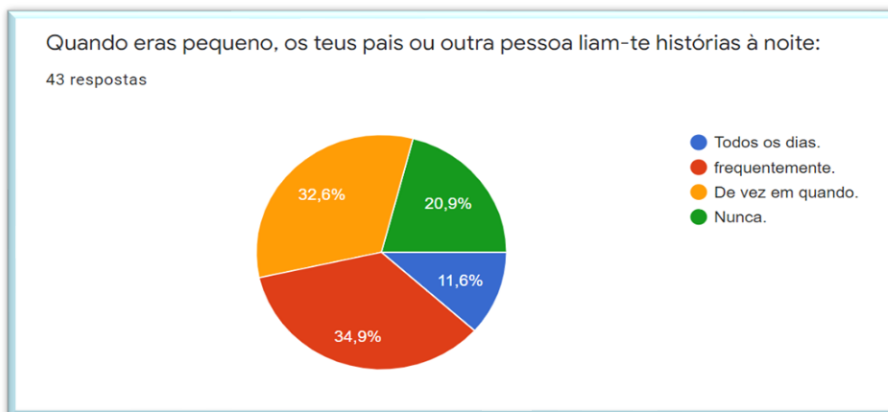


Figura 4. 36 - Inquérito I - Resultados da 1.ª questão

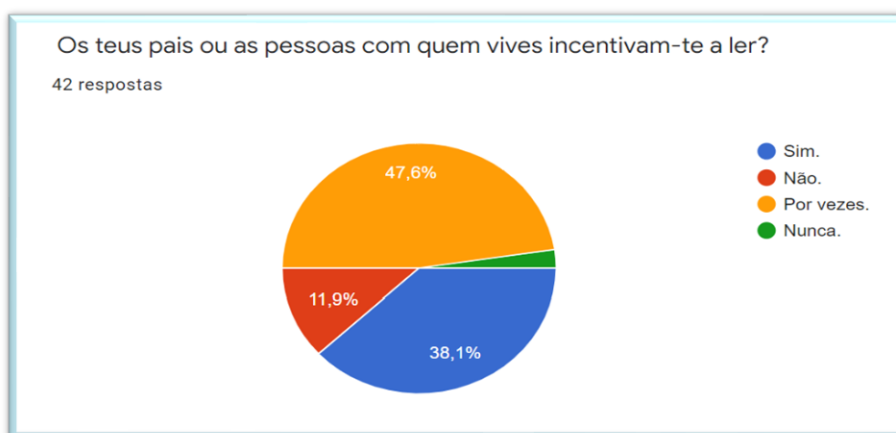


Figura 4. 37 - Inquérito I - Resultados da 2.ª questão



Figura 4.38 - Inquérito I - Resultados da 3.ª questão



Figura 4. 39 - Inquérito I - Resultados da 4.ª questão

Quando chegamos à segunda etapa do questionário, percebemos que a importância que os alunos dão à leitura está intimamente relacionada com o contacto com a mesma durante a infância. Cerca de 42% afirma ler entre 1 a 3 livros por ano. A percentagem de alunos que não lê nenhum e os que leem mais de 10 livros é bastante semelhante. Cerca de 12% não lê livros e 16% lê mais de 10 livros anualmente.

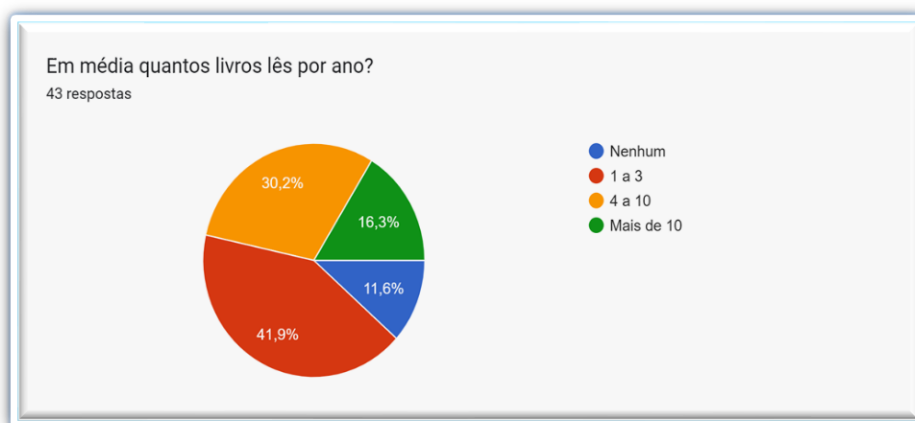


Figura4. 40- Inquérito I - Resultados da 5.ª questão

Apesar de apenas 12% afirmar que não lê livros, 30% considera-se como *não leitor*, o que significa que muitos dos alunos que leem entre 1 a 3 livros por ano têm consciência que leem pouco.



Figura 4.41 - Inquérito I - Resultados da 6.ª questão

Para melhor entender esta recusa perante leitura, será pertinente verificar alguns motivos que os poderiam levar a não ler. Assim, cerca de 82% afirmou que preferia

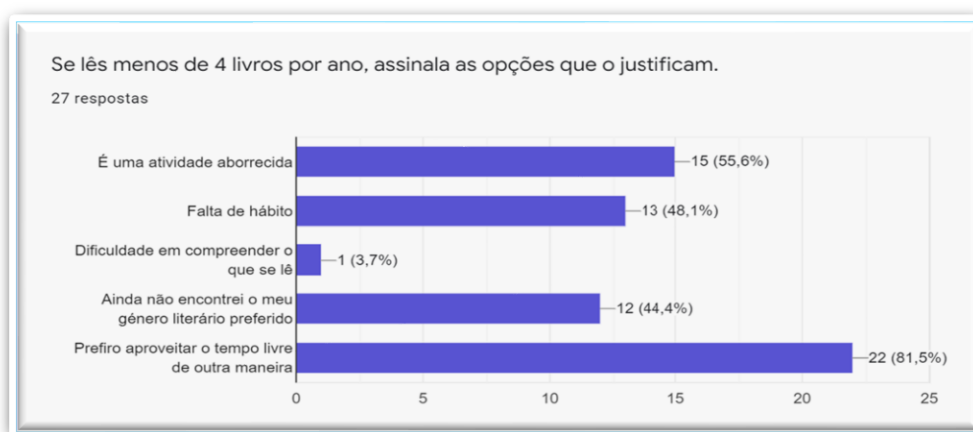


Figura 4.42 – Inquérito I - Resultados da 7.ª questão

aproveitar o tempo de outra forma; 56% considerou a leitura como uma atividade aborrecida; 48% achou que se deve ao facto de não estar habituado a ler e 44% considera que ainda não encontrou um género literário com o qual se identifique.

Perante estas respostas, seria lícito concluir que os alunos não reconhecem vantagens na leitura, contudo, ao analisarmos os resultados da questão seguinte, concluímos que essa impressão inicial seria falaciosa. Foram apresentadas aos alunos cinco afirmações para que as classificassem como verdadeiras ou falsas:

- a) Ler tem um impacto positivo no aproveitamento escolar;
- b) As pessoas que leem são mais criativas;
- c) Ler ajuda a aumentar o vocabulário;
- d) Ler ajuda a pensar/ refletir/conhecer;
- e) Ter alguém que nos lê quando somos pequenos ajuda a desenvolver hábitos de leitura.

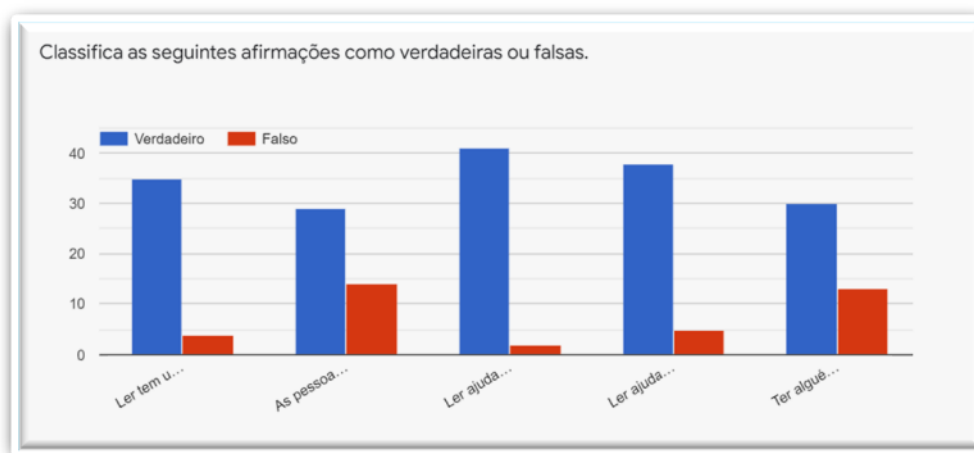


Figura 4.43 - Inquérito I - Resultados da 8.ª questão

Quando questionados sobre se ler tem um impacto positivo no aproveitamento escolar (a), 81% responde afirmativamente, o que significa que a grande maioria reconhece que ler é importante e que ajuda a melhorar o aproveitamento. À questão colocada sobre os benefícios da leitura no aumento do vocabulário (c), 95% reconhece que ler, de facto, ajuda a ter um vocabulário mais rico e variado; quando questionados sobre se ler ajuda no raciocínio, a pensar/refletir (d), 88% diz que sim. Já no que diz respeito ao aumento da criatividade, 67% considera que ler é uma mais-valia para desenvolver essa competência.

Curiosamente, a percentagem de alunos que considera importante ter alguém que lhes leia quando são pequenos é a mesma dos alunos que afirmam compreender melhor o texto quando é a professora a ler. O facto de cerca de 70% dos alunos preferir ouvir a professora a ler a ler por si implica que quer estes alunos tenham consciência ou não disso, para eles e para a descodificação da mensagem é importante que a pessoa que lê saiba, efetivamente, fazê-lo.

Assim, através da análise destas respostas, é possível concluir que, muito embora os alunos prefiram aproveitar o seu tempo livre com outras atividades, não deixam de reconhecer o impacto e os benefícios que a leitura traz não só no desenvolvimento de competências como o raciocínio, o pensamento crítico, a criatividade, mas também no seu discurso oral e escrito e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento pessoal e social.

Na terceira e última parte deste inquérito, pretendia-se perceber o tipo de atividades culturais e de lazer praticadas por estes alunos. Com esse propósito, foram colocadas duas questões, a primeira relacionada com eventos mais culturais e a segunda prendia-se com a forma como ocupavam os seus tempos livres.

Relativamente à primeira questão, analisando os resultados, conclui-se que a atividade mais escolhida como “frequentemente” foi a ida a concertos ou festivais de música, já o que sobressai como “raramente” é o ir ao Teatro. De facto, há alunos que chegam ao 9.º ano de escolaridade e só foram assistir a uma peça de teatro quando a iniciativa foi promovida pela escola.



Figura 4.44 - Inquérito I - Resultados da 9.ª questão

No que concerne à forma de ocupar os tempos livres, a atividade que se destaca é, claramente, o ouvir música, seguido do passar tempo no telemóvel, nomeadamente nas redes sociais, como se verifica no quadro que se segue.



Figura 4. 29 - Inquérito I - Resultados da 10.ª questão

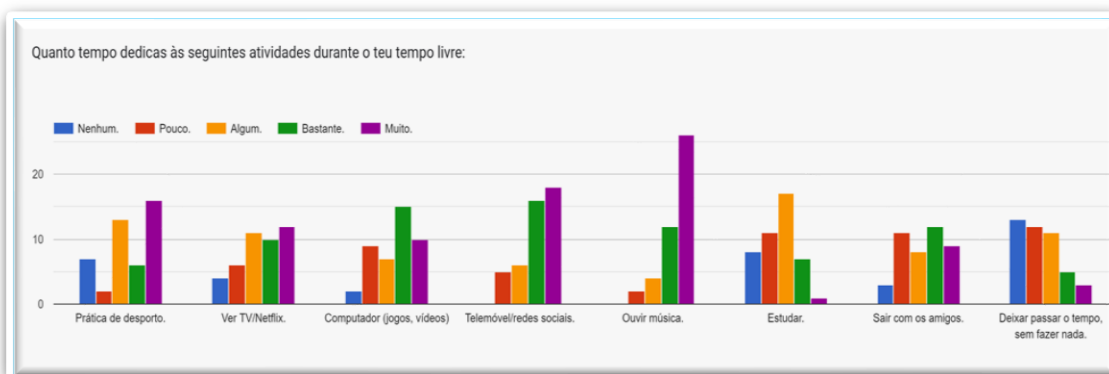


Figura 4. 46 - Inquérito I - Resultados da 11.ª questão

4.2. Análise dos resultados do segundo inquérito – Gamificação

Responderam ao segundo inquérito *Gamificação – Escape Room* 34 alunos, 19 rapazes e 15 raparigas, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos. O inquérito feito aos alunos encontrava-se dividido em 3 áreas distintas: *Auto da Barca do Inferno – Leitura e análise*; *O Jogo – Escape Room*; *Após o jogo*, num total de catorze questões.

Relativamente à primeira parte, foram colocadas duas questões aos inquiridos que pretendiam verificar como os mesmos se sentiam relativamente à obra, dado que já tinham

iniciado a leitura e análise da mesma. Assim, à questão “No primeiro contacto com a obra vicentina, senti dificuldades em compreender a mensagem do texto” cerca de 80% dos alunos reconheceu que sim.



Figura 4.47 - Inquérito II - Resultados da 1.ª questão

Associada a esta questão, foi feita a pergunta “O facto de achar o texto difícil fez com que não me sentisse motivado para a leitura do texto” que pretendia perceber se a dificuldade de leitura de um texto do século XVI tinha influência na sua motivação para o estudo da mesma. 44% dos alunos admitiu que essa dificuldade contribuía para a redução ou inexistência de motivação, tal como mostra o gráfico seguinte:



Figura 4.48 - Inquérito II - Resultados da 2.ª questão

A segunda parte do inquérito era constituída por cinco questões relativas ao jogo em si e aos elementos de Gamificação nele presentes, a saber: o vídeo de apresentação da narrativa, a carta dirigida à turma, os enigmas apresentados e a motivação para querer avançar no jogo.

No que concerne à primeira questão “O vídeo de apresentação da atividade despertou a minha atenção”, 94% dos alunos respondeu afirmativamente, embora em diferentes graus (35% - um pouco; 12% - bastante, 47% - sim). A segunda questão “O facto de ter uma carta dirigida a mim motivou-me para a atividade” pretendia integrá-los no papel que iriam desempenhar no jogo – seriam advogados de Gil Vicente e teriam de provar que a corte cometera um erro quando prendera o dramaturgo – 91% dos alunos respondeu afirmativamente.

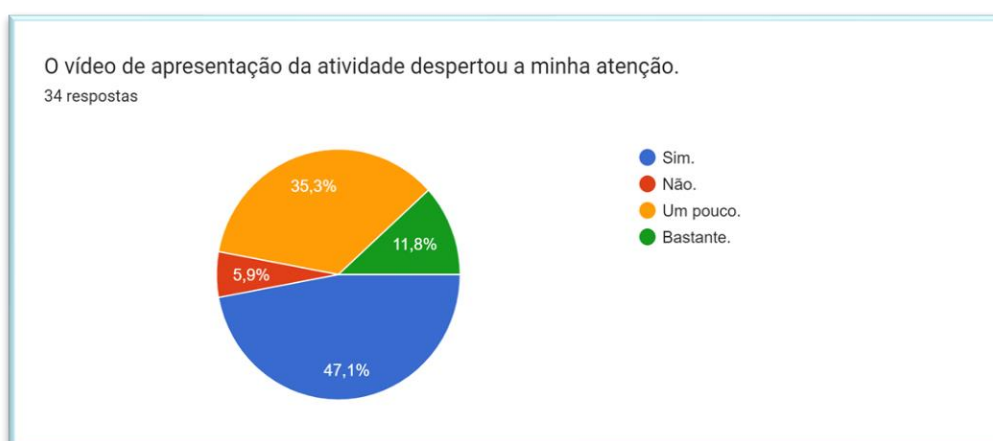


Figura 4.49 - Inquérito II - Resultados da 3.ª questão

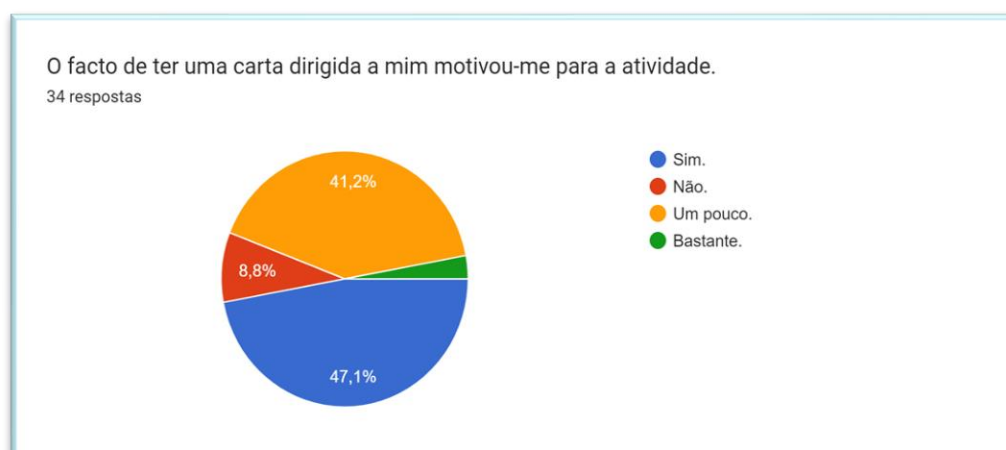


Figura 4.50 - Inquérito II - Resultados da 4.ª questão

As questões três e quatro pretendiam averiguar o impacto da utilização das técnicas de Gamificação (enigmas, desafios e missões) na motivação para avançar e realizar as atividades pedidas. Assim, à questão “Gostei de resolver os enigmas apresentados nos desafios” não houve respostas negativas. Os alunos dividiram-se pelas hipóteses “um pouco” – 11,8%; “sim” – 58,8% e “bastante” – 29,4%. Quanto à questão seguinte “O facto de ultrapassar os desafios e resolver, com sucesso, as missões fez-me querer avançar para as missões seguintes”, 97% dos alunos respondeu afirmativamente.



Figura 4.51 - Inquérito II - Resultados da 5.ª questão

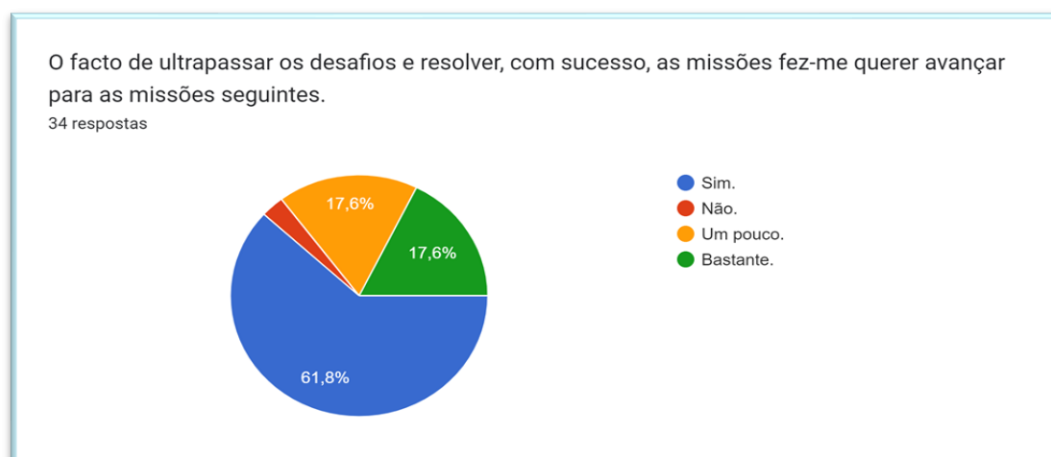


Figura 4.52 - Inquérito II - Resultados da 6.ª questão

A última pergunta desta secção tinha como objetivo perceber qual o impacto que a resolução dos desafios teve na relação com os colegas, já que, os alunos tinham de resolver os desafios em grupo e realizar as missões individualmente. Assim, à questão “A resolução, em grupo, dos desafios apresentados, ajudou-me a trabalhar melhor com os meus colegas”, 97% dos alunos considerou que sim.



Figura 4.53 - Inquérito II - Resultados da 7.ª questão

Por fim, na última secção do questionário, foram colocadas outras cinco questões que pretendiam aferir se a aplicação das técnicas de Gamificação à leitura e análise da obra literária tinha, efetivamente, contribuído não só para ultrapassar a décalage temporal, mas também para uma melhor compreensão da obra e motivação para a leitura deste ou de outro texto literário. Assim, à primeira questão “A resolução das missões ajudou-me a compreender melhor o texto” cerca de 94% dos alunos responderam afirmativamente.

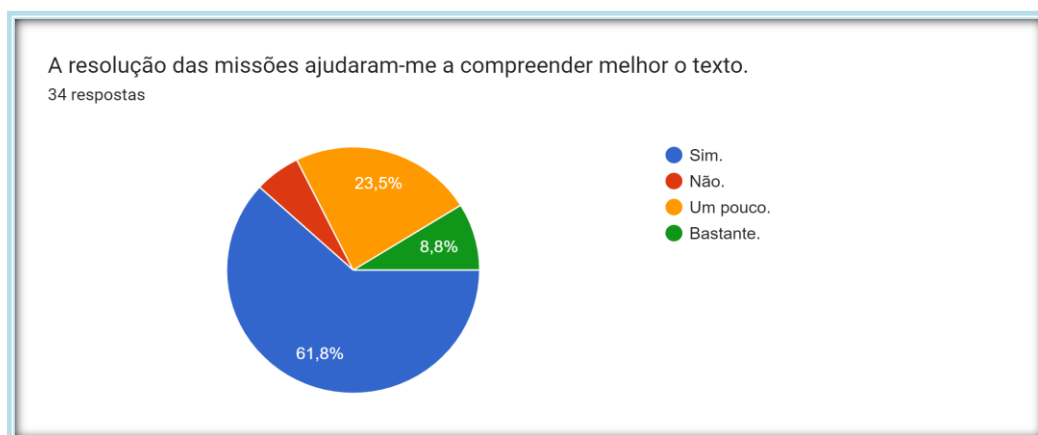


Figura 4.54 - Inquérito II - Resultados da 8.ª questão

De seguida, com o intuito de verificar se mais facilmente os alunos retinham a informação adquirida através do jogo, foi feita a pergunta “De todas as personagens estudadas, lembro-me melhor das que fizeram parte da Escape Room”, cerca de 68% considerou que sim.



Figura 4.55 - Inquérito II - Resultados da 9.ª questão

A terceira questão visava perceber se o jogo ajudava a desenvolver determinadas competências presentes no Perfil do Aluno, “Considero que este tipo de jogo ajuda a desenvolver competências como o Raciocínio e Resolução de Problemas e o Pensamento Crítico e Criativo” cerca de 97% dos alunos considerou que sim.

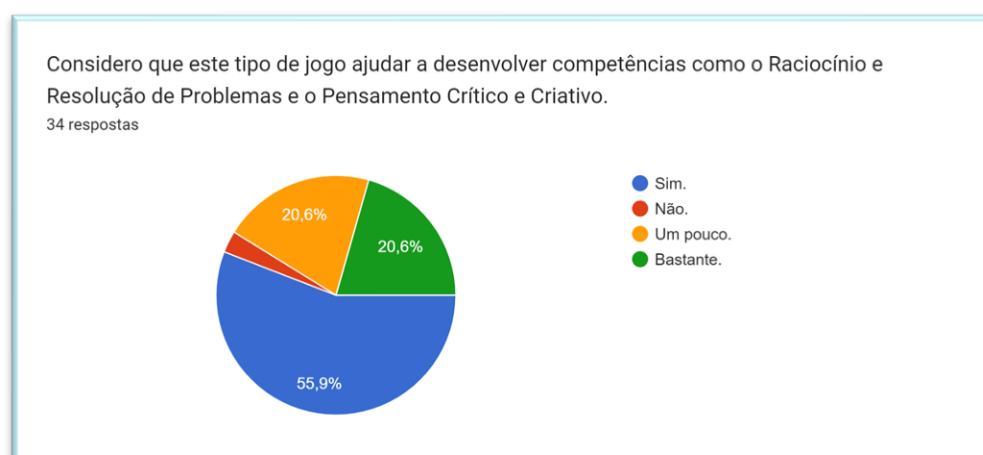


Figura 4.56 - Inquérito II - Resultados da 10.ª questão

Relativamente às duas últimas questões, “Considera que os professores deviam propiciar mais atividades como estas aos alunos?” e “As aulas em que foram aplicadas técnicas de Gamificação contribuíram para uma aprendizagem divertida?” pretendia verificar-se se os alunos preferiam aprender através de técnicas de Gamificação como as usadas neste estudo de caso e se achavam que os professores deveriam tirar mais partido do potencial dos jogos. Não houve respostas negativas a estas perguntas, todos os alunos responderam afirmativamente, tal como se verifica nos gráficos apresentados:

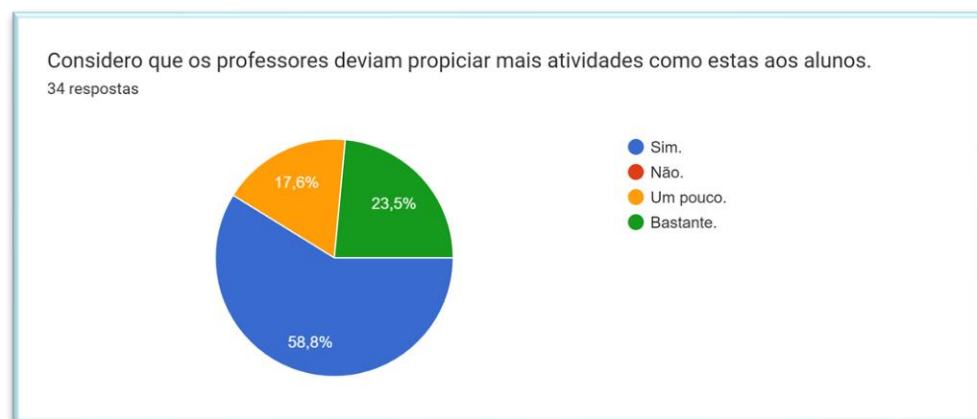


Figura 4.57 - Inquérito II - Resultados da 11.ª questão

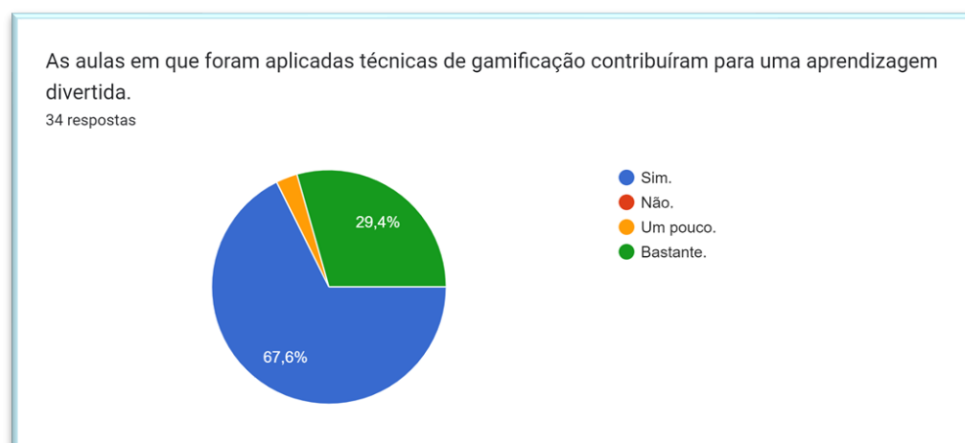


Figura 4.58- Inquérito II - Resultados da 12.ª questão

Conclusão e reflexão sobre as hipóteses apresentadas

Chegados a este ponto, cumpre apresentar uma reflexão sobre as hipóteses que foram sendo lançadas e que serviram de embasamento a este trabalho. Assim, recordando as questões colocadas no Capítulo I, da primeira parte, tentarei verificar se todas foram respondidas ou, pelo contrário, não foi possível chegar a uma resposta.

A primeira questão levantada pretendia perceber se seria possível aplicar as técnicas de jogo à educação e, em caso afirmativo, que benefícios traria ao ensino. Os inúmeros estudos e trabalhos pesquisados ao nível da revisão bibliográfica efetuada mostraram que há, de facto, benefícios em aliar a mecânica e dinâmica dos jogos às aprendizagens a serem efetuadas pelos alunos, sejam elas na área mais técnica seja na área das Línguas e Humanidades. A utilização dos princípios e características da Gamificação tornam a aprendizagem divertida e motivadora, além disso, promovem a libertação de substâncias químicas naturais no cérebro que promovem a sensação de bem-estar e felicidade, o estado de *Flow* cunhado por Csikszentmihalyi. Para além destas conclusões, o *feedback* apurado através do questionário aplicado mostra, por exemplo, que os alunos recordam melhor as personagens trabalhadas a partir da experiência realizada do que aquelas que foram analisadas usando apenas o manual, o que nos conduz à afirmação feita por 94% dos alunos que esta experiência gamificada, nomeadamente a resolução das missões, contribuiu para uma melhor compreensão da obra, evidenciando-se como uma mais-valia para a fruição da leitura.

Outra questão colocada prendia-se com o distanciamento temporal entre os alunos e a época em que a obra em análise foi escrita. Os resultados mostram que, durante a realização da *ERE*, os alunos mantiveram-se motivados e empenhados na resolução dos desafios e das missões, afirmando que queriam avançar para a missão seguinte. De facto, as missões foram vistas como estímulos e não como tarefas, aumentando o desejo de concluir a missão ou decifrar o enigma. Assim, será lícito afirmar que a motivação sentida contribuiu para minimizar a *décalage* inicialmente apresentada como uma barreira à leitura e compreensão da obra.

Julgo ter ficado, também, evidenciado que competências como o desenvolvimento pessoal, o espírito crítico e criativo, o raciocínio e a resolução de problemas, entre outras, podem ser melhoradas através do uso de técnicas de Gamificação, já que 97% dos alunos inquiridos considerou que a experiência permitiu desenvolver não só as competências referidas, mas também o relacionamento interpessoal, pois consideram que o facto de terem trabalhado em conjunto fortaleceu a relação entre pares.

Ouso concluir que as técnicas de Gamificação que foram implementadas têm, de facto, uma aplicação pedagógica e didática em sala de aula, já que os resultados obtidos no segundo inquérito demonstram que a mecânica e dinâmica do jogo pode ser utilizado com resultados pedagógicos positivos. Numa sociedade em que mais rapidamente se aponta o erro do que se elogia o bom, quando há equilíbrio entre o grau de dificuldade do desafio e as capacidades dos alunos, estas experiências permitem melhorar a autoestima e oferece sensações de poder e conquista.

Apesar dos resultados serem positivos, importa referir as limitações do estudo realizado. A primeira prende-se com a dimensão do mesmo, isto é, o reduzido número de alunos que nele participaram bem como o facto de ser circunscrito a uma única escola. Para além disso, não se procedeu a um estudo comparativo que permitisse analisar, com rigor, os resultados obtidos pelos participantes com alunos que não foram expostos à tecnologia.

Por fim, não poderia terminar esta reflexão sem reforçar o papel do professor enquanto pedra basilar em todo o processo de ensino-aprendizagem, tal como ficou claro ao longo deste trabalho. O uso destas técnicas de Gamificação implicam um planeamento sério e extremamente exigente por parte do professor que terá de definir não apenas aquilo que pretende que os seus alunos aprendam, mas também investigar e preparar desafios e atividades que os motivarão na consecução das suas tarefas.

Póvoa (...) afirma que *“o melhor que podemos fazer nesta fase decisiva da história da escola é pensar as nossas dúvidas, debatê-las com rigor e responsabilidade, trazê-las para o debate público”*. Muito há, pois, por discutir e investigar sobre esta temática. No futuro, que não será muito longe, dever-se-á realizar mais experiências como a aqui descrita, de forma a validar ou não os resultados agora obtidos.

Referências bibliográficas

- AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de (1988). *Teoria da Literatura*. Livraria Almedina
- ALARCÃO, Maria de Lourdes. (1995). *Motivar para a leitura*. Estratégia de abordagem do texto narrativo. Lisboa: Texto Editora.
- ALVES, Leonardo Meirelles. (2018). *Gamificação na Educação – aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional*. Joinville, Santa Catarina, Brasil. https://play.google.com/books/reader?id=ESp6DwAAQBAJ&hl=pt_PT&pg=GBS.PP1
- ALVES, L.R.G., MINHO, M.R.S., & DINIZ, M.V.C. (2014). *Gamificação: diálogos com a Educação*. in Luciane Maria Fadei, Vania Ribas Ulbricht, Claudia Regina Batista, Tarcísio Vanzin, (org.), *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural. <http://www.jotse.org/index.php/jotse/article/view/247/254>
- AMOR, Emília. (1993). *Didática do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora Lda.
- Aprendizagens Essenciais de Português, 3.º ciclo (2018). Ministério da Educação.
- ARAÚJO, L. (2007). A Compreensão na leitura: investigação, avaliação e boas práticas. In Fernando Azevedo *Formar Leitores – Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Edições Lidel.
- AZEVEDO, Fernando (2007). *Formar Leitores – Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Edições Lidel.
- BALULA, João Paulo (2008) *Desenvolvimento de estratégias de leitura funcional através do ensino/aprendizagem da língua portuguesa no 3º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Viseu – Escola Superior de Educação de Viseu.
- <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/968>
- BLOOM, Harold (1994). *O Cânone Ocidental*
- BIBLOS: enciclopédia das literaturas de língua portuguesa / [ed. lit.] Editorial Verbo; Direcção José Augusto Cardoso Bernardes... [et al.]. - [Lisboa]: Verbo, [1995-2005]. - 5 vols. a 2 colunas; 26 cm. -. - 3. § vol.: Le-Pa. - [imp. 1999]. - 1454,
- CADÓRIO, Leonor. (2001) *O Gosto pela Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- CAMPOS, J. (2008). *O futuro do livro e o livro do futuro* (universidade e cultura digital). In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Org.). *Inovação e qualidade na universidade*.

CEIA, Carlos. (2010). *O Poder da Leitura Literária (Contra as formas de Impoder) ABZ da Leitura*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Casa da Leitura. http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_leitliter_a.pdf

CHOU, Y. K. (2019). *Actionable gamification: Beyond points, badges, and leaderboards*. Packt Publishing Ltd.

COELHO, Jacinto do Prado. (1976) *Ao contrário de Penélope*. Lisboa: Bertrand Editora

COSTA, João; COUVANEIRO, João. (2019) *Conhecimentos vs. Competências: Uma Dicotomia Disparatada na Educação*. Lisboa: Guerra e Paz

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Collins.

DARNTON, R. História da leitura. (1992) In: BURKE, P. (Org.). *A Escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP

DETERDING, Sebastian & Dixon, Dan & Khaled, Rilla & Nacke, Lennart. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, MindTrek 2011. 11. 9-15. 10.1145/2181037.2181040. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/230854710_From_Game_Design_Elements_to_Gamefulness_Defining_Gamification

FARIA, Maria Isabel, Pericão, Maria da Graça 1946- *Dicionário do livro: da escrita ao livro electrónico* - [Coimbra]: Almedina, [2008]

FARIA, Maria Isabel. Pericão, Maria da Graça. (1999). *Novo dicionário do livro da escrita ao multimédia: Círculo de Leitores – XV*

FARDO, Marcelo Luis. (2013). *A Gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. Novas Tecnologias na Educação*. Porto Alegre CINTED-UFRGS, vol.11, nº1. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332583779_A_GAMIFICACAO_APLICADA_EM_AMBIENTES_DE_APRENDIZAGEM

FERREIRA, J. S. A. (2016). *Incentivar para leitura. Estratégias de promoção do gosto pela leitura utilizada pela família e professores de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, 149 (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e de Ciências, Lisboa, Portugal). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/20610>

FOERSTNOW, Carlos Henrique Bracarense; MIQUETT, Lorena Gonçalves. (2019) *Gamificação aplicada ao ensino fundamental: uma revisão sistemática*. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciência da Computação) —Universidade de Brasília. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/24634>

Grande enciclopédia portuguesa e brasileira: ilustrada com cerca de 15.000 gravuras; Ciências e Tecnologia; Dicionário Temático de Ciências e Tecnologia / [editor literário] Página Editora. - Lisboa: Página Editora, [1998-]. – Volume XIV, p.888,889

GOTTSCHELL, Jonathan. (2013) *The Science of Storytelling: How Narrative Cuts Through Distraction Like Nothing Else*. Disponível em: <https://www.fastcompany.com/3020044/the-science-of-storytelling-how-narrative-cuts-through-distraction>

Equipa IAVE do Estudo Diagnóstico das Aprendizagens (2021). Estudo de Diagnóstico das Aprendizagens – Apresentação de Resultados. Disponível em <https://iave.pt/novidades/estudo-diagnostico/>

KAMINSKI, Márcia Regina; Ribeiro, Rhuan Guilherme Tardo; Junkerfeurbom, Maiara Aline; Boscaroli, Clodis; Lubeck, Marcos. (2019) *Uso de jogos digitais em práticas pedagógicas realizadas em distintos contextos escolares*. Educação Matemática Pesquisa, São Paulo, v.21, n.2. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/37857>

KAPP, Karl M. (2012). *The gamification of learning and instruction, Game-base methods and strategies for training and education*. São Francisco, Pfeiffer.

LIMA, Isabel Pires de. (2011) *Ensinar (a gostar de literatura)*. In *Diário de Notícias*. Opinião, 11 de julho. Disponível em: *Ensinar (a gostar de literatura) – DN*

MANGUEL, Alberto. (2009) *Uma história da leitura*. São Paulo, Companhia das Letras.

MARTINS, Catarina Fernandes. artigo do jornal Público *Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos*. Disponível em: <https://florescer.pt/quando-escola-deixar-de-ser-uma-f%C3%A1brica-de-alunos>

MARTINS, Guilherme d'Oliveira et al. (2017) *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção Geral da Educação.

MASLOW, A. H. (1943). *A theory of human motivation*. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>

MATA, João Trocado da; Neves, José Soares; Lopes, Miguel Ângelo e Ávila, Patrícia (2020), *Práticas de Leitura dos Estudantes dos Ensinos Básico e Secundário – Primeiros resultados*, apresentação realizada a 30 de setembro, Lisboa, ISCTE. Disponível em: <http://www.pnl2027.gov.pt/np4/praticasdeleitura.html>

MENEZES, Salvato Telles. (1993) *Literatura*. Lisboa: Difusão Cultural.

MENDES, Margarida Vieira (2005) *Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*, vol. 2; p. 146.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study application in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

MORAIS, José. (2007). *A arte de ler - A Psicologia cognitiva da leitura*. Edições Cosmos.

MORRIS, J. Bradley, Croker, Steve; Zimmerman, Corinne; Gill, Devin; Romig, Connie (2013). *Gaming Science: The “Gamification” of scientific thinking*. *Frontiers in Psychology*, vol.4.

MOURA, Adelina. (2018). *Escape Room Educativo: os alunos como produtores criativos*. in Afonso, Maria Elisete Conde P., Ramos, António Luís, Livro de Atas - 2018, III Encontro de Boas Práticas Educativas (pp-117-123). Bragança: CFAE Bragança Norte.

MOURA, Adelina; Santos, Idalina L. (2019). *Escape Room in Education: Gamify learning to engage students and learn Maths and Languages*. in Silva, Bento Duarte, Lencastre, José Alberto, Bento, Marco, Osório, António J. (Eds.), *Experiences and perceptions of pedagogical practices with Game-Based Learning & Gamification* (pp. 179-193). Braga: Research Centre on Education (CIEd) Institute of Education, University of Minho.

MOURA, Adelina. (2021). *Escape Room Educativo: uma estratégia de gamificação no processo de ensino e aprendizagem*. *Revista EducaOnline*. Volume 15 – Nº1 – Janeiro / Abril de 2021

MOURA, Adelina.; SANTOS, Idalina. (2020). *Escape Room Educativo: reinventar ambientes de aprendizagem*. in *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação* (pp.107-115) Publisher: Ministério da Educação | DGE

MOURA, Adelina. (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*. Lisboa: Universidade Aberta

MULLER, Carolina. (2017) *Leitura Literária: uma experiência gamificada*. *Informática na Educação: teoria & prática* Porto Alegre, UFRGS, v.20, n.3. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/79622/47108>

NÓVOA, A. (2022). *Para uma história da escola*. Lisboa: Edições Asa

PINHEIRO, R. C., Lima, F. A., & Araújo, J. (2020). *Jogos digitais como motivação para o desenvolvimento da leitura*. *Diacrítica*, 34(1), 173–198.
<https://doi.org/10.21814/diacritica.349>

PRENSKY, M. (2001) *Digital natives, digital immigrants*, MCB University press, vol. 9, nº3.

PRENSKY, M. (2011). *From Digital Natives to Digital Wisdom*
[https://marcprensky.com/writing/PrenskyIntro to From DN to DW.pdf/](https://marcprensky.com/writing/PrenskyIntro%20to%20From%20DN%20to%20DW.pdf/)

Plano de Inovação do Agrupamento de Escolas da Boa Água (2019)

REIS, Carlos (1995) *O Conhecimento da Literatura*. Almedina.

RELVAS, Maria de Jesus C., PEREIRA, Alda (2021). *Gamificação e educação online: uma experiência na área das Humanidades*. Comunicação apresentada ao XICIDU Congresso Iberoamericano - La transformación digital de la universidad, Tenerife, 27, 28 y 29 de enero de 2021

RETTENMAIER, Miguel; Amaral, Joseane (2019). *Gamificação e arte literária: jogando com a leitura*. Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 162-180, jul./dez. 2019. *Revista de Literatura, Linguística, Educação e Artes*. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1807-9288.2019v15n2p162>

RIBEIRO, Amanda; Menezes, Luiz Fernando e Bressan, Vinícius. (2015). *Gamificação das salas de aula*. Disponível em: <https://amandaribeiro.atavist.com/gamificacao-das-salas-de-aula~>

RYAN, Richard M.; Rigby, C. Scott; Przybylski, Andrew. (2006). *The Motivational Pull of video games: A self-determination theory approach*. Springes Science+Business Media, LLC. Disponível em: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2006_RyanRigbyPrzybylski_MandE.pdf

SALEN, K., & ZIMMERMAN, E. (2003). *Rules of play: Game design Fundamentals*. MIT Press

SANTAELLA, Lúcia. (2004). *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1261>

_____ (2005). *Os espaços líquidos da cibermídia*. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação.

_____ (2013). *Desafios da ubiquidade para a educação*. Revista Ensino Superior Unicamp 9. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>

_____ (2014). *O leitor ubíquo e suas consequências para a educação*. Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba

SANTOS, Maria Amélia Silva, Bezerra, Ada Augusta Celestino, Santos, Elaine Cristina dos (2018). *A evolução dos tipos de leitores e a importância da leitura para construção do senso crítico*. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, n.º 11.

SILVA, Rosa Amélia P. (2010). *Leitura, necessidade; literatura, prazer*. Universidade de Brasília.

SIM-SIM, Inês (1994). *De que é que falamos quando falamos de leitura*. Inovação,7, 131-143.

_____ (2002). Formar leitores: A inversão do círculo. *ABZ da Leitura*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Casa da Leitura. Disponível em: http://magnetesrvk.noip.org/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_formar_leitor_es_a.pdf

SIM-SIM, Inês; Viana, Fernanda Leopoldina (2007). Para a avaliação do desempenho da leitura. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/39770173/para-a-avaliacao-do-desempenho-de-leitura-esec>

SIM-SIM, Inês (2007) *O ensino da leitura: compreensão de textos*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

SPINILLO, A. G. (2008). *O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula*. Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology, 42(1), 29–40.

STAKE, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage

STEINER, G., LOBO ANTUNES, A. (2011) *Encontro Histórico*. Caderno da revista do CLEPUL Letras com vida

TRINDADE, Rui; COSME, Ariana. (2016). *Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspetivadas a partir do ato de ensinar*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v.16, n. 50, p. 1031-1051, out./dez

VIANA, Fernanda Leopoldina. (2009). *O Ensino da leitura: A Avaliação*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_avaliacao.pdf

VIANNA, Ysmar; VIANNA, Maurício; MEDINA, Bruno; TANAKA, Samara. (2013) *Gamification, Inc.: Como reinventar empresas a partir de jogos*. MJV Press.

YIN, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage

ZANELLO, Luiza Rodrigues. (2014). *Sobre o fenômeno da gamificação: contribuições para o desenvolvimento de atividades lúdicas no ensino de língua portuguesa*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português) — Brasília, Universidade de Brasília. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/7117>

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. (2011) Gamification by design: implementing game mechanics in web and mobile apps. Sebastopol, CA: O' Reilly Media, Inc.

