

## O jogo de fuga (*escape game*) digital ao serviço da interpretação de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões

### The digital escape game at the service of the interpretation of Luís de Camões's *Os Lusíadas* [*The Lusíads*]

Alexandre Dias Pinto<sup>1</sup>

#### Resumo

Numa época em que, segundo estudos recentes, os adolescentes portugueses leem pouco e revelam dificuldades na interpretação de textos literários e não literários (Lopes, 2011; Yubero *et al.*, 2014; Cameira, 2020), a *gamificação* pode dar um bom contributo para motivar os alunos dos ensinos básico e secundário para a leitura e para os auxiliar no trabalho de compreensão de obras literárias, proporcionando condições que lhes permitam analisar os textos autonomamente e de modo interativo e desafiante (Chen *et al.*, 2020; Manzano-León *et al.*, 2022). No presente artigo, apresenta-se e descreve-se uma atividade de leitura e interpretação de três reflexões do poeta de *Os Lusíadas*, com base em jogos de fuga digitais, a que se segue a resolução de testes para aferir se as aprendizagens foram bem sucedidas. Pretende-se, com esta abordagem, não só motivar os estudantes para a leitura e a compreensão do poema de Luís de Camões, mas também criar um percurso de trabalho de interpretação de texto, individual e autónomo, recorrendo a ferramentas digitais, antes de se sistematizarem conhecimentos em plenário de turma. No artigo, analisa-se também a metodologia seguida na atividade, defendendo as opções tomadas na construção e na implementação dos jogos e na monitorização do desempenho dos alunos. Numa segunda parte, discutem-se os resultados que os estudantes obtiveram nos testes, que se revelaram muito animadores, bem como a avaliação que fizeram da capacidade motivadora e da utilidade dos jogos de fuga na interpretação do texto camoniano.

**Palavras-chave:** Jogos de fuga. Literatura. Luís de Camões.

#### Abstract

At a time when, according to recent studies, Portuguese teenagers read little and reveal difficulties in interpreting literary and non-literary texts (Lopes, 2011; Yubero *et al.*, 2014; Cameira, 2020), gamification may represent a good contribution to motivating primary and secondary school students to read and to helping them understand literary works, providing conditions that enable them to analyse texts autonomously and in an interactive, challenging way (Chen *et al.*, 2020; Manzano-León *et al.*, 2022). In this essay, I present and describe an activity of reading and interpreting the excerpts of three reflections of the poet of *Os Lusíadas* [*The Lusíads*] based on digital escape games, which was followed by three tests that assessed if the learning of these literary contents was successful. The aim of this approach is not only to motivate students to read and understand Luís de Camões's poem, but also to propose a learning path of individual and autonomous text interpretation, using digital tools, before systematising with the whole class the knowledge that students acquired. The article also analyses the methodology followed in the activity, defending the options taken in the production and implementation of the games and in monitoring student performance when answering the questions about the text. In a second part, I discuss both the results that students obtained in the tests, which proved to be very encouraging, and their assessment of the motivating capacity and usefulness of the escape games in interpreting Camões's poem.

**Keywords:** Escape games. Literature. Luís de Camões.

## 1 Introdução

Os professores de literatura do século XXI têm-se debatido com grandes desafios – para não dizer com grandes dificuldades – no ensino de obras literárias. Uma das vertentes deste problema é sistêmica: os estudos realizados já neste século demonstram que os jovens portugueses leem menos do que o desejável e, para a escola, os que leem fazem-no mais por obrigação do que por prazer.<sup>2</sup> O problema agudiza-se quando se trata de ler obras canônicas da literatura portuguesa e universal.

1 Doutor em Crítica Textual. Investigador do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, Portugal. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0611-7114> E-mail: [alexandre.pintolx@gmail.com](mailto:alexandre.pintolx@gmail.com). Agradeço a colaboração das Professoras Teresa Fiúza e Sofia Carvalho, da Escola Secundária do Restelo, na análise dos dados do estudo e na revisão dos jogos de fuga, respectivamente.

2 Para o caso português, ver: Lopes 2011; Yubero *et al.*, 2014; Cameira, 2020.

Estamos perante um problema de motivação, certamente, mas também perante dificuldades dos adolescentes em gerir o seu tempo, em concentrar-se numa atividade intelectual, em estabelecer prioridades, entre outros. Uma outra vertente do problema é cultural: apesar do grande acervo de informação que têm ao seu dispor, os jovens perderam as referências históricas, artísticas, linguísticas (etc.) de que os grupos sociais com níveis culturais médios e superiores dispunham em gerações anteriores. Tal facto afasta grande parte dos adolescentes e dos jovens adultos dos livros e dos jornais. E nem o aparecimento do (aparentemente) apelativo livro digital operou uma alteração nos hábitos de leitura dos portugueses.<sup>3</sup>

Os professores de Português e de Literatura dos diferentes níveis de ensino – do primeiro ciclo ao ensino superior – têm engendrado estratégias para tentar ultrapassar estes constrangimentos e para auxiliar os estudantes a tornarem-se leitores mais ávidos e mais competentes, ou seja, jovens que leem com mais regularidade e que compreendem e interpretam com mais destreza os textos. De entre essas estratégias, destacam-se as abordagens lúdicas – desenvolvidas no mundo “real” ou em interação com o mundo digital – que pretendem motivar os leitores e auxiliá-los no trabalho interpretativo.

A *gamificação* – ou seja, a aplicação de elementos e de práticas do domínio do jogo (desafio, pontuação, competição, etc.) a outras áreas de atividade, como o ensino, o mundo laboral, o *marketing*, etc. – tem ganho terreno como estratégia educativa na promoção da leitura e no desenvolvimento da competência leitora. Vários estudos têm demonstrado não só um aumento na motivação dos jovens leitores, mas também um desenvolvimento da destreza leitora dos aprendentes.<sup>4</sup>

## 2 O jogo de fuga digital ao serviço da aprendizagem

Num artigo sobre o uso da *gamificação* na aprendizagem da álgebra no ensino secundário espanhol, Cristina Jiménez, Nuria Arís, Ángel Alberto Magreñán Ruiz e Lara Orcos definem nos seguintes termos os jogos de fuga (*escape games* ou *escape rooms*):

Escape rooms are action games that take place in a real environment, in which groups or teams are required to pass tests, find clues and follow a series of challenges in order to solve a mystery or to find a way to leave a certain space – all this with the condition of a certain available time. The game begins outside the room, in which a character describes a situation as an introduction while instructions are offered, as well as the details of the story and the possible challenges to the team. (Jimenez *et al.*, 2020, p. 1)<sup>5</sup>

Os jogos de fuga são, portanto, atividades lúdicas em que, perante um cenário ficcional construído pelos organizadores – como o enclausuramento dentro de uma casa, o isolamento numa ilha deserta, entre outros –, os participantes procuram encontrar uma saída. Para tal, têm de resolver enigmas

3 Cameira, 2020.

4 Bidarra *et al.*, 2015; Li *et al.*, 2019; Li e Chu, 2021; León *et al.*, 2022.

5 Uma outra boa definição é apresentada por Nicholson (2015), nos seguintes termos: “In the educational field in particular, the escape room can be defined as an action game in real time where the players, in teams, solve a series of puzzles or problems and carry out tasks related to the curricular contents worked on throughout the course, in one or more rooms with a specific objective and at a specific time”.

ou desafios agrupados em etapas ou em missões. Em vários jogos de fuga, os participantes organizam-se em equipes para, colaborativamente, responderem às questões que lhes são colocadas.

Já neste século, os jogos de fuga migraram para o mundo virtual e os programadores começaram a construir *escape games* em formato digital e a disponibilizá-los na Internet ou em DVDs. O passo seguinte foi dar-lhes uma aplicação educativa, com o propósito de tornar a aprendizagem não só mais motivante, mas também mais eficaz. Assim, os professores lançaram-se na construção de jogos de fuga para diferentes ciclos de ensino – do ensino básico ao superior – e para diferentes disciplinas: língua materna, línguas estrangeiras, matemática, ciências naturais, entre outras. Para criar os seus próprios recursos digitais, os docentes colaboraram com informáticos ou recorreram a plataformas com ferramentas digitais vocacionadas para o ensino, como as plataformas *Genially* (<https://genial.ly/pt-br/>), *Room Escape Maker* (<https://roomescapemaker.com/>) ou *Thinglink* ([www.thinglink.com](http://www.thinglink.com)), para mencionar apenas algumas.

Simultaneamente, os investigadores da área da educação começaram a estudar os jogos de fuga educativos que vão sendo produzidos para diferentes públicos e para diferentes áreas do saber. Um ponto de situação sobre esses estudos foi feito por Alice Veldkamp, Liesbeth van de Grint, Marie-Christine P.J. Knippels e Wouter R. van Joolingen (2020) num levantamento que inclui uma análise crítica de jogos de fuga educativos caracterizados em artigos académicos. Vários desses artigos, como sucede com o presente estudo, analisam e avaliam projetos em que professores e investigadores construíram, testaram e avaliaram os seus próprios jogos de fuga.

Certo é que, se alguns estudos enfatizam a dimensão motivacional deste tipo de recursos educativos, outros reconhecem potencialidades didáticas por tornarem a aprendizagem mais bem sucedida ou por desenvolverem, entre os participantes, diferentes tipos de competências.<sup>6</sup>

### **3 A interpretação de três reflexões do poeta de *Os Lusíadas* apoiada pelo jogo de fuga digital: objetivos e abordagem**

A atividade de ensino-aprendizagem que se descreve e analisa neste artigo consistiu, centralmente, a exploração de três jogos de fuga digitais que acompanharam e auxiliaram os alunos na leitura e na interpretação de três reflexões do poeta de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões – as reflexões finais dos Cantos I, VIII e X (Camões, 2000 [1572]). De seguida, a fim de avaliar a eficácia destes recursos educativos, testou-se, através de questionários de múltipla escolha, se os estudantes tinham compreendido as estâncias camonianas, na perspetiva da avaliação formativa. Assim, além de se caracterizarem os materiais de ensino preparados para este trabalho, dar-se-á aqui conta dos resultados das aprendizagens dos estudantes adquiridas pelo uso destas ferramentas didáticas digitais. Mais ainda,

<sup>6</sup> “It is through the cooperation of a group of people that challenges are overcome. With the contribution of the whole group and with the complementarity of the capacities of each one, it is possible to achieve success. The capacities are observation, memorization, pattern recognition, logic, etc.” (Jimenez *et al.*, 2020, p.2).

refletir-se-á também sobre toda a atividade a partir das respostas que os alunos deram a um questionário de avaliação dos recursos digitais – jogos de fuga e testes formativos.

### 3.1. Objetivos da atividade

O objetivo central da construção e da implementação dos três jogos de fuga digitais sobre três reflexões do poeta de *Os Lusíadas*, que aqui se examinam, foi permitir aos alunos analisarem e interpretarem autonomamente excertos da epopeia camoniana que fazem parte das *Aprendizagens Essenciais* (por outras palavras, o programa da disciplina) do 10.º ano de Português do ensino secundário do sistema educativo português.<sup>7</sup> As considerações do poeta em questão foram as reflexões sobre a condição humana (Canto I, estâncias 105 e 106) e sobre o poder corruptor do dinheiro (Canto VIII, estâncias 96 a 99), bem como a reflexão final da epopeia (Canto X, estâncias 145 a 156). Pretendia-se que os alunos, que haviam lido e estudado episódios dos planos narrativos de *Os Lusíadas* no 9.º ano de escolaridade (ver *Aprendizagens Essenciais* de Português do 9.º ano) e que conheçam, panoramicamente, a obra, os seus códigos e vários episódios, lessem e iniciassem o processo de interpretação, em trabalho individual, de excertos do plano lírico (reflexões do poeta) da obra através de jogos de fuga.<sup>8</sup>

Após ler cada um dos três excertos do poema camoniano e de jogar o respetivo jogo de fuga digital, os estudantes resolveram um teste formativo composto por um questionário de dez itens de múltipla escolha. Como os alunos tiveram, no final do teste, acesso às respostas corretas, puderam aferir se tinham compreendido as estâncias que antes tinham lido e explorado no jogo.

Sistematizemos os principais objetivos desta iniciativa didática. Com esta atividade, organizada em três fases, pretendeu-se:

- motivar os alunos para a leitura e a compreensão/interpretação de excertos de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões;
- criar um momento de leitura individual e de interpretação autónoma do texto camoniano em sala de aula;
- mobilizar e expandir os conhecimentos dos alunos sobre a epopeia de Luís de Camões;
- produzir instrumentos educativos para o estudo de *Os Lusíadas* e para a sistematização de conhecimentos sobre o poema camoniano.

### 3.2. Aclimação de propostas para o ensino de *Os Lusíadas* no ensino secundário

<sup>7</sup> Ministério da Educação e Ciência, 2018.

<sup>8</sup> Como adiante se explicará, o processo interpretativo foi, posteriormente, aprofundado e concluído em plenário da turma.  
**LínguaTec**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves  
 v. 9, n. 1, p. 132-147, jun. 2024

Para a conceção desta abordagem didática das reflexões do poeta de *Os Lusíadas*, consultaram-se e aclimataram-se propostas para o estudo do poema de Camões desenvolvidas por investigadores universitários e por professores de Português do ensino secundário. Assim, a abordagem seguida nos jogos de fuga é, em primeiro lugar, devedora das propostas de Cristina Serôdio (1998, p. 39-41) para a lírica camoniana, aqui aplicadas à exploração da epopeia, seguindo a ideia de se ler e ouvir o texto (voz), de lhe responder (eco), dando ao aluno espaço e tempo de reflexão (silêncio e tempo). A conceção do questionário do jogo de fuga foi também influenciada pela abordagem sugerida por Amélia Pinto Pais (1998, p. 13-23), que advoga um percurso com diferentes etapas no estudo do poema camoniano – “iniciação/acesso através de uma leitura ‘amigável’”, “Leitura ‘abrangente’” e “Leitura mais cuidada e aprofundada” (Pais, 1998, p. 18) –, bem como a capacidade de contextualizar a obra, de “identificar as suas grandes linhas de força” e de “[e]ntender bem a importância da voz/vozes que nos falam” (Pais, 1998, p. 17).

Por seu lado, José Augusto Cardoso Bernardes e Rui Mateus (2013) valorizam aspectos da interpretação de *Os Lusíadas* que estão presentes nas questões dos jogos de fuga digitais, como o contexto em que a epopeia foi produzida, a estrutura da obra, as ideias tratadas ou o uso dos mecanismos da retórica. Nesta proposta, encaixam-se as ideias de Lino Moreira da Silva (2005) de analisar e de refletir sobre a epopeia camoniana com uma perspetiva crítica, associando as questões levantadas ao mundo contemporâneo dos alunos (etapa 3 da atividade aqui descrita), mas também a ideia de o texto se prestar a diferentes interpretações válidas. No trabalho de leitura e de exploração, abraçou-se a ideia de “autonomia da leitura”, que o estudante deve empreender, explorando por si o texto, com o auxílio de notas e de outras ferramentas.

Por último, convoquei também as propostas apresentadas no manual escolar *Mensagens, Português, 10.º ano* (Cameira, Andrade e Pinto, 2021, p. 236-281) para o estudo de *Os Lusíadas*, onde se preconiza uma abordagem das reflexões do poeta que segue das questões mais acessíveis para as mais complexas, passando pela interpretação de aspectos de conteúdo (temas, género literário, ideias e sua organização no texto, etc.), aspectos estilísticos e formais, sistematizando a informação-chave no final.

#### **4. Metodologia: procedimentos, estratégias, etapas e recursos**

A atividade que aqui se descreve e analisa foi implementada no ano letivo de 2022/2023, na Escola Secundária do Restelo, uma escola pública de Lisboa (Portugal), e envolveu cinco turmas do 10.º ano: duas do Curso de Ciências e Tecnologias (10.º A e 10.º D); outras duas do Curso de Ciências Socioeconómicas (10.º H e 10.º I); e uma do Curso de Línguas e Humanidades (10.º L).<sup>9</sup> Cento e dezasseis alunos jogaram o jogo de fuga do Canto I e resolveram o questionário do teste 1, cento e dezoito participaram no jogo sobre o Canto VIII e responderam às questões do teste 2 e cento e sete jogaram o jogo sobre o Canto X e responderam aos itens do teste 3. Os estudantes usaram o seu próprio

<sup>9</sup> As atividades decorreram entre os dias oito e trinta e um de maio de 2023 em diferentes salas da Escola Secundária do Restelo.

telemóvel (celular) para aceder às plataformas e às páginas digitais onde estes recursos educativos se encontram.

A sequência de atividades de análise do texto, de aferição da compreensão e de sistematização da interpretação e dos conhecimentos dos alunos desenvolveu-se em três etapas, que passo a caracterizar. Cada sequência de três etapas foi desenvolvida numa aula de 90 minutos e centrou-se numa das reflexões do poeta indicadas.

#### 4.1. Etapa 1. A leitura das reflexões do poeta de *Os Lusíadas* e o jogo de fuga digital

Na primeira etapa, os estudantes desenvolveram o trabalho de leitura e de análise de cada uma das três reflexões do poeta de *Os Lusíadas* – recorde, as reflexões do final dos Cantos I, VIII e X. Esta tarefa foi realizada individualmente por cada estudante, quando, nas atividades de jogos de fuga, os participantes se organizam, frequentemente, em equipas para resolverem os enigmas que lhes são colocados. Houve uma razão para que o trabalho decorresse, nesta fase, em regime individual: pretendeu-se que o aluno tivesse o recolhimento necessário para ler as estâncias da epopeia camoniana de modo a concentrar-se na construção de sentidos do texto, resolvendo os desafios autonomamente. O trabalho individual foi importante para o estudante ter o seu “corpo a corpo” com o texto.

Assim, nesta primeira etapa, os alunos começaram por ler as estâncias da reflexão do poeta do Canto I, acompanhando a leitura do poema com a consulta das notas de dois manuais escolares do 10.º ano (Catarino, Castiajo, Felicíssimo e Peixoto, 2021; Cameira, Andrade e Pinto, 2021). De seguida, iniciaram o jogo de fuga digital, que o professor preparou na plataforma de ferramentas de ensino eletrónicas *Genially*.<sup>10</sup> Cada um dos três jogos consiste em quatro missões enquadradas por um desafio associado tematicamente à epopeia. Assim, no jogo que explora as considerações do poeta do Canto I, sobre a fragilidade da condição humana, o aluno é colocado perante o seguinte cenário: “Neste jogo, imagina que és Vasco da Gama e que tens de conduzir as naus portuguesas para longe da costa de Mombaça, a fim de chegares a alto mar, onde a armada já não esteja em risco.” (Pinto, 2022<sup>a</sup>: diapositivo

<sup>10</sup> Os três jogos de fuga preparados para o trabalho de compreensão/interpretação das três reflexões do poeta estudadas em aula encontram-se nas seguintes ligações eletrónicas: reflexão do Canto I, <https://view.genial.ly/62109840960abb0011364e28/interactive-content-os-lusiadas-canto-i-est-105-106>; reflexão do Canto VIII, <https://view.genial.ly/64d7638aaeeb800114fc514/interactive-content-a-reflexao-do-poeta-do-canto-viii-de-os-lusiadas-0202>; reflexão do Canto X, <https://view.genial.ly/622fe136a5e9c7001118b8fb/interactive-content-a-reflexao-do-poeta-do-canto-x-de-os-lusiadas>.

3).<sup>11</sup> Nos jogos sobre as reflexões dos Cantos VIII e X, os cenários sofrem algumas alterações, mas associam-se também a situações alusivas à viagem de Gama e dos seus marinheiros à Índia.<sup>12</sup>

Ao completar cada uma das quatro missões que tem de realizar, o aluno recebe um algarismo, correspondendo os quatro algarismos à chave final que atesta que o jogo foi completado com sucesso. Nos jogos sobre os Cantos I e VIII, cada missão é constituída por quatro questões ao passo que, no do Canto X, cada missão tem apenas três. Estas questões são itens de múltipla escolha sobre o significado de certos versos, a ideia central de estâncias da reflexão, aspectos temáticos, aspectos estilísticos (etc.) – alternando entre tópicos mais gerais e outros sobre pontos específicos das estrofes<sup>13</sup> – em que se solicita a seleção da alínea certa num grupo de três opções. Caso o aluno erre na escolha, tem novas oportunidades de responder, até acertar. Recorde-se que, em cada questão, o aluno deve ler os versos ou a(s) estância(s) em causa antes de selecionar a opção que lhe parece ser adequada. Os itens de múltipla escolha revelaram-se, assim, uma boa estratégia para acompanhar o aluno na leitura do texto.

Apresentam-se aqui dois exemplos de questões apresentadas, sendo a primeira retirada da Missão 1 do jogo da reflexão do Canto I:

Nestes quatro versos [estância 105, vv. 5-8], a apóstrofe e a exclamação salientam

- a) a confiança firme do poeta.
- b) a determinação em vencer as contrariedades.
- c) o lamento e a acusação às condições de vida. (Pinto 2022<sup>a</sup>, diapositivo 7)<sup>14</sup>

O segundo exemplo é extraído do jogo sobre as considerações do poeta do Canto VIII:

2. Nas estrofes 150 e 151, aconselha-se o Rei a favorecer os religiosos dedicados à fé e os cavaleiros
  - a) bravos e empenhados.
  - b) obedientes a Deus e ambiciosos.

11 A contextualização completa do jogo de fuga para a reflexão do Canto I é apresentada nos seguintes termos: “Os navios de Vasco da Gama estão ao largo do porto muçulmano de Mombaça. O rei local, influenciado pelo deus Baco, prepara uma cilada para destruir a armada portuguesa. O facto de Gama desconhecer o perigo que corre suscita uma reflexão do Poeta sobre as ameaças que se estendem ao Homem e sobre a fragilidade da vida humana. // Neste jogo, imagina que és Vasco da Gama e que tens de conduzir as naus portuguesas para longe da costa de Mombaça, a fim de chegares a alto mar, onde a armada já não esteja em risco. Vais realizar quatro missões, respondendo, em cada uma, a quatro questões [de múltipla escolha] sobre a reflexão do Poeta do Canto I. Ao completares cada missão, receberás um número. Quando terminares a quarta missão, terás recebido os quatro números que são as coordenadas do lugar seguro e que deves usar quando a senha te for pedida.” (Pinto, 2022<sup>a</sup>: diapositivos 2-3)

12 No jogo sobre o Canto VII, a contextualização e o desafio são os seguintes: “Imagina que és Vasco da Gama e que tens de encontrar a rota que trará as naus portuguesas de volta a Portugal. Vais realizar quatro missões, respondendo, em cada uma, a quatro questões sobre a reflexão do Poeta do Canto VIII de *Os Lusíadas*. Ao completares cada missão, receberás um número. Quando terminares a quarta missão, terás quatro números, que são os dois pares de coordenadas que te indicam a rota para Portugal. Os quatro algarismos são a senha que deves usar no final, quando te for pedida.” (Pinto, 2022<sup>b</sup>: diapositivo 3). Por fim, o cenário do jogo sobre o Canto X é apresentado nestes termos: “Neste jogo, imagina que és Vasco da Gama no final da viagem de regresso da Índia e que precisas das coordenadas para aportares em segurança em Lisboa. Vais realizar quatro missões, respondendo, em cada uma, a três questões sobre a reflexão do poeta do final do Canto X. Ao completares cada missão, receberás um número. Quando terminares a quarta missão, terás recebido os quatro números, que são os dois pares de coordenadas do lugar seguro e que deves usar quando a senha te for pedida.” (Pinto, 2022<sup>c</sup>: diapositivo 3).

13 Para ajudar o estudante nesta leitura autónoma, o vocabulário menos familiar e o significado de alguns conceitos do âmbito dos Estudos Literários são clarificados em caixas de texto (*pop-up*) a que o aluno pode aceder.

14 Acresce que o início do item é acompanhado pelo símbolo de uma lupa do qual sai, em *pop up*, o seguinte esclarecimento: “Os quatro versos são constituídos por uma frase exclamativa. // A apóstrofe está presente porque o Poeta se dirige aos ‘grandes e gravíssimos perigos’ e ao ‘caminho de vida nunca certo’.” (Pinto, 2022<sup>a</sup>, diapositivo 7).

c) ambiciosos e sonhadores. (Pinto 2022<sup>c</sup>, diapositivo 17)

Sublinhe-se a ideia de que estes jogos são recursos que visam uma exploração inicial do texto e não um momento de aprofundamento da interpretação nem de sistematização de leituras válidas do excerto. Esse trabalho de análise mais sistemática é realizado, como veremos, numa etapa posterior da sequência de atividades. Por outro lado, refira-se também que se recorreu, no jogo de fuga, à múltipla escolha por se tratar de uma das tipologias de item de seleção que tem surgido recorrentemente nos exames nacionais de Português do 12.º ano (exame 639), elaborados pelo Instituto da Avaliação Educativa (IAVE) de Portugal, nos anos mais recentes (2018-23), bem como uma tipologia que figura em todos os recentes manuais escolares da disciplina (cf., por exemplo, Cameira, Andrade e Pinto, 2021), além de ser usada frequentemente na sala de aula pelos professores. Por último, a múltipla escolha é também a tipologia de questões que comumente se encontra nos jogos de fuga digitais e que, segundo creio, se adequa à tarefa de compreender e interpretar um texto literário ao nível do ensino secundário.

#### **4.2. Etapa 2. Teste de avaliação formativa**

Numa segunda etapa da sequência de atividades, ou seja, após o aluno ter jogado um dos jogos de fuga, respondeu a um questionário de dez perguntas de múltipla escolha sobre a reflexão do poeta que tinha explorado. As questões foram apresentadas num recurso digital *Google forms*, o que permitiu: a) apurar facilmente os índices de acerto de cada estudante, de cada turma e de todos os alunos inquiridos; b) sistematizar os resultados obtidos em cada item; c) apresentar, no final e de modo automático, as respostas corretas e o resultado obtido pelo aluno. Em cada um dos dez itens do questionário, o estudante tinha, desta vez, quatro opções, de forma a testar de um modo mais exigente e fino os conhecimentos que tinha adquirido. Para responder, devia consultar o texto de *Os Lusíadas*, mas não podia voltar a jogar o jogo de fuga.

Vendo da perspetiva de quem aprende, este pequeno teste, que tem um carácter puramente formativo, permitia ao aluno aferir se tinha compreendido, de facto, o passo literário em causa, procedendo a uma operação de autorregulação e de automonitorização de aprendizagens. Deste modo, ao conhecer as respostas do teste, foi-lhe possível estar certo de que a sua interpretação dos sentidos essenciais do texto era válida, mas também corrigir interpretações que tinham ficado mal assimiladas. Por outro lado, da perspetiva de quem ensina, ao aceder aos resultados, o professor tinha ao seu dispor os dados já sistematizados sobre o desempenho individual de cada aluno, sobre o desempenho global por questão, sobre as médias de acerto, etc. A leitura destes dados torna-se mais fácil porque o programa *Google forms* os apresenta em gráficos que tornam visíveis as respostas dadas, bem como as percentagens de acerto globais e individuais obtidas pelos respondentes.

#### **4.3. Etapa 3. A análise e interpretação das reflexões do poeta em plenário**

Se as duas primeiras etapas se revelaram momentos importantes para os alunos lerem e analisarem de forma autónoma as reflexões do poeta dos Cantos I, VIII e X, numa terceira etapa, que estava prevista desde o início, os estudantes e o professor exploraram em conjunto, num diálogo que decorreu em plenário de turma, cada um dos três excertos de *Os Lusíadas*. Nesta terceira etapa, foi possível aprofundar-se a análise e a construção de sentidos válidos do texto, que, naturalmente, não podiam ser aprofundados nos itens de múltipla escolha do jogo de fuga.

Ainda assim, certo é que os alunos revelaram nesta fase que os questionários dos jogos e os testes de avaliação formativa os tinham munido de conhecimentos e já lhes tinham possibilitado fazer um trabalho interpretativo que permitia compreender o texto, decifrar os significados de versos (e de palavras) mais complexos e construir sentidos sobre aspectos estilísticos e de conteúdo. Ou seja, foi possível concluir que, mais do que um mero ponto de partida para a interpretação do texto camoniano, os jogos de fuga e o teste formativo revelaram-se momentos fundamentais para os alunos dominarem a complexidade das estâncias de *Os Lusíadas*. O trabalho de plenário, no diálogo entre estes e o professor, serviu, assim, não só para aferir, mas também para sistematizar conhecimentos.

#### 4.4. O questionário de avaliação dos jogos de fuga

Após os alunos terem jogado os três jogos de fuga e de terem respondido aos três testes de avaliação formativa, o docente solicitou-lhes, já noutra aula, que respondessem a um último questionário, em que avaliaram a atividade do ponto de vista da motivação, da clareza e da eficácia, enquanto estratégia de interpretação textual e enquanto recurso educativo de consolidação de conhecimentos e de estudo. Este questionário era constituído por seis itens de resposta fechada – usando uma escala de Likert de 1 a 5 (de muito pouco a muito/muitíssimo), a que se seguia uma última questão, que solicitava uma resposta aberta. Reproduzem-se aqui as sete questões colocadas aos alunos:

1. Os três jogos de fuga (*escape game*) revelaram-se motivadores na exploração das três reflexões do poeta de *Os Lusíadas*?
2. Foi mais interessante explorar inicialmente as estâncias de *Os Lusíadas* com o jogo de fuga em lugar de as abordar de um modo mais tradicional?
3. As questões do jogo de fuga eram claras e não levantaram dúvidas?
4. O jogo de fuga ajudou-te a compreenderes as três reflexões do poeta de *Os Lusíadas*?
5. No final de cada um dos três jogos de fuga, ficaste com a ideia de que tinhas compreendido a reflexão do poeta analisada?
6. Consideras que estes jogos de fuga também podem servir como instrumento de estudo para o teste?
7. O que podia ter sido mais motivador nos jogos de fuga que realizaste sobre *Os Lusíadas*? (Pinto, 2023)

Adiante se sintetizarão e se analisarão os resultados deste questionário.

#### 5. Análise dos resultados dos testes formativos e do questionário de avaliação dos jogos de fuga

15

15 As questões dos três testes e as percentagens de acerto bem como do questionário de avaliação da atividade estão disponíveis em:

[https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vRKTyKf4dDkbWeY-imCu-DeTtr8NV7BqY\\_-LinguaTec](https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vRKTyKf4dDkbWeY-imCu-DeTtr8NV7BqY_-LinguaTec), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves

v. 9, n. 1, p. 132-147, jun. 2024

### 5.1. Resultados dos testes de avaliação formativa

Os resultados que os alunos obtiveram nos testes de avaliação formativa que realizaram para aferir a compreensão/interpretação das três reflexões do poeta de *Os Lusíadas*, após as terem analisado e terem refletido sobre os aspetos centrais destas passagens de um modo autónomo, revelaram-se francamente animadores. Certo é que, para estes resultados, contribuiu o facto de os alunos terem já estudado, no 9.º ano, outras secções da epopeia camoniana, sobretudo excertos narrativos (episódios completos). Mas tal não deve desvalorizar o bom trabalho interpretativo realizado na presente atividade.

Assim, as médias das percentagens de acerto das respostas dos alunos nos três testes, constituídos por itens de múltipla escolha, foram os seguintes:

- Teste 1, sobre a reflexão do poeta do Canto I: 79,4%;
- Teste 2, sobre a reflexão do poeta do Canto VIII: 85,34%;
- Teste 3, sobre a reflexão do poeta do Canto X: 82,15%.<sup>16</sup>

A média dos resultados dos três testes foi, assim, de 82,296%, o que corresponde a uma classificação de *bom* – e um *bom* expressivo –, segundo a escala de classificações qualitativas aplicada nos ensinos básico e (após conversão em valores) secundário do sistema de ensino português. Saliente-se ainda a proximidade e o equilíbrio dos resultados obtidos, tendo em conta que o teste com uma percentagem de acerto mais elevada foi o 2, com 85,34%, e que o que teve uma percentagem de acerto mais baixa foi o 1, com 79,4%. Tal significa que a diferença entre os resultados destes dois testes tem a amplitude curta de 5,94%.

Registe-se o resultado atípico da questão 6 do teste 1 (“6. De acordo com os versos 5 a 8 da estância 105, apesar dos riscos e das contrariedades, o ser humano vive...”), em que a percentagem de acerto se situa nos 57,4%, a única abaixo do nível *bom*. Este resultado pode imputar-se ao facto de incidir sobre um item de compreensão muito fina do texto e de o distrator que concorreu com a resposta certa representar uma ideia central da epopeia: “[...] o ser humano vive (c.) com a determinação de enfrentar corajosamente as adversidades.” (Pinto, 2023)

Fica, deste modo, demonstrado que os alunos foram bem sucedidos no seu trabalho e que a atividade do jogo de fuga se revelou, comprovadamente, uma boa primeira etapa para um trabalho autónomo de compreensão e de interpretação dos aspectos centrais dos excertos de *Os Lusíadas*. A corroborar esta afirmação estão também os valores das medianas dos testes 1, 2 e 3, que foram, respetivamente, 90%, 100% e 90%. Saliente-se, de novo, a proximidade entre estes valores.

Não devemos, contudo, descuidar a ideia de que o sucesso dos estudantes se fica também a dever ao facto de estarem a ser postos à prova, ainda que em pontos de interpretação fina do texto, em

[zLWHINqvxt1nRYZvl2KBTzZdV9RDIt47QmktlNLFcU6/pub](https://doi.org/10.21814/LINGUATEC.v9n1p132-147).

<sup>16</sup> Recorde-se que 116 alunos resolveram o questionário do teste 1, 118 alunos, os do teste 2 e 107 alunos, os do terceiro teste.

questões de resposta fechada. É bem possível que, se testados em questões de resposta restrita<sup>17</sup>, que solicita a produção de um enunciado curto, as classificações não alcançassem níveis tão expressivos porque a expressão escrita podia dificultar a qualidade das suas respostas, que, além disso, podiam ter imprecisões ou omissões.

Podemos organizar os trinta itens dos três testes em três grupos distintos, segundo o tipo de questão literária cuja compreensão estava a ser testada, a fim de retirarmos ilações por outro prisma. Consideremos que os trinta itens incidem sobre três vertentes distintas do trabalho de interpretação de um texto. Assim, podemos distinguir:

- Questões tipo 1: itens que incidem em aspectos temáticos e de compreensão/interpretação global da obra ou que incidem sobre uma ou mais estâncias de *Os Lusíadas* (macroanálise);<sup>18</sup>
- Questões tipo 2: itens de compreensão/interpretação do sentido de excertos curtos de texto, geralmente, de um ou quatro versos (microanálise);<sup>19</sup>
- Questões tipo 3: itens de compreensão/interpretação de aspectos estilísticos do texto, sobretudo sobre o uso e o valor de recursos expressivos (análise estilística).<sup>20</sup>

De novo, observamos uma grande proximidade de resultados nas três tipologias de questões, que foram, respetivamente, 83,21%, 81,16% e 83,25%. Por outras palavras, a diferença entre o valor mais alto e o mais baixo foi apenas de 2,09%. Daqui podemos concluir que os alunos alcançaram um nível de *bom* (um *bom* sólido) nas três tipologias de itens e que revelaram ser igualmente aptos nas três vertentes da abordagem do texto literário. De facto, nesta análise da tipologia de questões, a amplitude dos valores ainda foi menor do que a registada nos resultados por teste, em que a flutuação foi um pouco superior.

## 5.2. Respostas ao questionário de avaliação dos jogos de fuga

Com o questionário de avaliação dos jogos de fuga, pretendeu-se recolher informação sobre a opinião que os alunos formaram acerca destas três atividades didáticas, tendo em conta a motivação, a clareza e a utilidade que tinham para a compreensão/interpretação das três reflexões do poeta de *Os Lusíadas*. Os seis primeiros itens do questionário eram fechados e avaliavam a opinião dos estudantes recorrendo a uma escala de Likert de 1 a 5, correspondendo a opção 1 à avaliação de "muito pouco" e a opção 5 à avaliação de "muito" ou "muitíssimo". Por seu lado, o item 7 era uma questão aberta.

17 Recorro ao termo usado pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), que determina a nomenclatura das tipologias de questões usadas pelos professores dos ensinos básico e secundário.

18 As questões classificadas como itens de macroanálise são as seguintes: teste 1, questões 1, 4, 6; teste 2, questões 1, 2, 10; e todas as questões do teste 3. O número mais elevado de itens de macroanálise (16), em relação ao número de questões das duas outras tipologias – de microanálise (8) e estilísticas (6) – justifica-se pelo facto de, numa primeira abordagem dos alunos, em regime de trabalho autónomo, a reflexão do Canto X ser mais longa e propiciar-se a questões de compreensão global de uma ou duas estâncias para ser possível cobrir as ideias centrais das doze estrofes de toda esta reflexão.

19 As questões classificadas como itens de microanálise são as seguintes: teste 1, questões 4, 6, 8 e 9; teste 2, questões 2, 8, 9 e 10.

20 As questões classificadas como itens de análise estilística são as seguintes: teste 1, questões 3, 5 e 7; teste 2, questões 3, 5 e 7.

Oitenta e três alunos responderam a este questionário, o que representa um número inferior ao dos alunos que resolveram os três testes de avaliação formativa. Tal se explica pelo facto de o questionário ter sido aplicado já no final do ano letivo, em aulas a que alguns alunos faltaram por estarem a participar em atividades escolares ou extra-escolares.

Nas questões 1, 2 e 7 (a pergunta aberta), os estudantes pronunciaram-se sobre a capacidade de os jogos de fuga os motivarem para a leitura e a interpretação das estâncias da epopeia camoniana. Assim, na primeira questão – “1. Os três jogos de fuga (*escape games*) revelaram-se motivadores na exploração das três reflexões do poeta de *Os Lusíadas*?” –, os resultados foram francamente animadores, tendo em conta que 28,9% dos alunos assinalaram o nível 5 e 56,6% optaram pelo 4. Tal significa que 85,5% dos estudantes consideraram os jogos de fuga uma atividade bastante motivadora ou muitíssimo motivadora para ler e interpretar excertos de *Os Lusíadas*. Por seu lado, no que respeita à questão 2, 91,6% dos estudantes consideraram que é muito mais interessante (69,9%) ou bastante mais interessante (21,7%) – níveis 5 e 4 do questionário, respetivamente – “explorar inicialmente as estâncias de *Os Lusíadas* com o jogo de fuga em lugar de as abordar de um modo mais tradicional”.

A questão 7 (“O que podia ter sido mais motivador nos jogos de fuga que realizaste sobre *Os Lusíadas*?”), que era aberta e não obrigatória, foi respondida por 49 alunos, mas apenas 46 respostas foram consideradas válidas para a análise. Quinze alunos elogiaram os jogos por se revelarem uma abordagem apelativa para a interpretação do texto. Por outro lado, dez alunos afirmaram que a tipologia de perguntas podia ter sido diversificada, tendo em conta que todo o questionário era constituído exclusivamente por itens de múltipla escolha. Quatro estudantes expressaram a opinião de que os jogos deviam ter mais questões, enquanto outros três sugeriram que a atividade seria mais motivadora se houvesse competição entre participantes e/ou se recorresse a um sistema de pontos para, no final, premiar os melhores “concorrentes”. Dois respondentes defenderam que a motivação podia advir de um objetivo mais apelativo. Por fim, um aluno afirmou que o jogo seria mais desafiante se jogado em equipa.

Quanto às respostas à questão 3 (“3. As questões do jogo de fuga eram claras e não levantaram dúvidas?”), sobressai a ideia de que, na ótica dos alunos, a formulação dos itens não terá representado uma dificuldade para compreenderem o que lhes era pedido nas diferentes perguntas do jogo: 28,9% consideraram as questões muitíssimo claras e 48,2% avaliaram-nas como bastante claras. No entanto, note-se que 20,5% dos respondentes sentiram que a formulação era apenas medianamente claros (nível 3 da escala). Tendo em conta que a tipologia da múltipla escolha não levanta qualquer problema de execução da resposta, quem optou pelos níveis 3 e 4 para aferir a clareza das questões terá encontrado alguma exigência no enunciado, que está redigido nos termos formais de uma linguagem própria para estudantes do ensino secundário. Creio que a metalinguagem mobilizada não terá constituído uma dificuldade, tendo em conta que estes estudantes já dominam grande parte da terminologia literária associada à epopeia camoniana e os termos menos familiares (por exemplo, o conceito de alguns recursos expressivos) eram explicados em nota.

No que respeita à eficácia dos jogos de fuga como instrumento de aprendizagem que pode auxiliar os alunos na compreensão das estâncias camonianas, as respostas de nível 4 são maioritárias tanto na questão 4 como na 5. Assim, na questão 4, 37,3% consideraram que os jogos de fuga os ajudaram muito (nível 5) a compreender as três reflexões do poeta de *Os Lusíadas*, ao passo que 50,6% deram conta de que os jogos os ajudaram consideravelmente (nível 4). No que respeita ao item 5, 22,9% dos estudantes mostraram-se francamente convictos (nível 5) de que tinham compreendido a reflexão do poeta no final de cada um dos jogos, enquanto 63,9% ficaram consideravelmente convictos (nível 4) de que tinham feito uma interpretação válida dos três excertos.

Por último, quando questionados se consideravam que “estes jogos de fuga também podem servir como instrumento de estudo para um teste” (item 6), 35% dos alunos afirmaram que estes recursos são muitíssimo úteis e 30,1%, que são bastante úteis.

### Conclusão

O artigo aqui se conclui tem dois grandes propósitos. Inicialmente, apresenta uma proposta de abordagem de três reflexões do poeta de *Os Lusíadas* a partir de jogos de fuga digitais, bem como toda a sequência didática em que estes recursos educativos se enquadram. De seguida, avalia a eficácia do uso do jogo de fuga digital, tanto na capacidade de motivar os alunos como de lhes proporcionar uma abordagem autónoma e interativa que lhes permita compreender o texto camoniano.

Os resultados da avaliação de desempenho dos alunos na interpretação das três reflexões do poeta de *Os Lusíadas* foram francamente animadores, tendo em conta que os níveis de acerto das questões colocadas se posicionaram a um nível qualitativo de um *bom* expressivo. Por outro lado, encorajadora foi também a avaliação que os alunos fizeram do uso destes recursos digitais na análise das estâncias de Camões, tendo-os considerados motivadores e úteis enquanto ferramentas de estudo. No entanto, serão necessárias pesquisas futuras noutros contextos escolares e com outras obras literárias a fim de corroborar, ou não, as conclusões aqui apuradas.

### Referências

BERNARDES, J. A. C. *A Oficina de Camões. Apontamentos sobre ‘Os Lusíadas’*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2022.

BERNARDES, J. A. C.; MATEUS, R. *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013.

BIDARRA, J.; FIGUEIREDO, M.; NATÁLIO, C. Interactive Design and Gamification of eBooks for Mobile and Contextual Learning. In: *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, Volume 9, número 3, 2015, p. 24-32. Disponível em: <https://doi.org/10.3991/ijim.v9i3.4421>. Acesso em 24 fev. 2024.

CAMEIRA, C.; ANDRADE, A.; PINTO, A. D. *Mensagens 10 – Português, 10.º ano*. Alfragide: Texto Editora, 2021.

CAMEIRA, E. Leitura e bibliotecas. In: PAIS, J. M.; MAGALHÃES, P.; ANTUNES, M. L. (coords.), *Inquérito às Práticas Culturais dos Portugueses, Síntese dos Resultados*. Lisboa: ICS, 2020.

CAMÕES, L. V. *Os Lusíadas*, fixação de texto, J. Á. da Costa Pimpão; apresentação de Aníbal Pinto de Castro. Lisboa: Instituto Camões, 2000 [1572].

CATARINO, A.; CASTIAJO, I.; FELICÍSSIMO, A. *Sentidos 10 – Português, 10.º ano*. Alfragide: ASA Editora, 2021.

CHEN, C.; LI, M.; CHEN, T. A web-based collaborative reading annotation system with gamification mechanisms to improve reading performance. In: *Computers & Education*, Volume 144, Jan. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103697>. Acesso em: 25 fev. 2024.

JIMÉNEZ, C.; ARÍS, N.; RUIZ, A.; ORCOS, L. Using Genial.ly and A Breakout to Learn Algebra at Secondary Education Level in Spain. In: *Education Sciences*, v. 10, n. 10, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci10100271>. Acesso em: 02 mar. 2024.

MANZANO-LEÓN, A.; RODRÍGUEZ-FERRER, J. M.; AGUILAR-PARRA, J. M.; FERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M.; TRIGUEROS, R.; MARTÍNEZ-MARTÍNEZ, A. M. Juega y aprende: influencia de la gamificación y aprendizaje basado en juego en los procesos lectores de alumnado de secundaria. In: *Revista de Psicodidáctica*, v. 29, n. 1, Jan.-Jun. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.07.001>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. *Aprendizagens Essenciais de Português, 10.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018.

MARTINS, G. (Coord.). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2017.

Nicholson, S. Peeking behind the locked door: A survey of escaperoom facilities. 2015, Disponível em: <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2024.

LI, X.; MOK, S. W.; CHENG, Y. Y. J.; CHU, S. K. W. An examination of a gamified E-quiz system in fostering students' reading habit, interest and ability. In: *ASIS&T*, v. 55, n. 1, 2018, p. 290-299. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/pa2.2018.14505501032>. Acesso em: 05 mar. 2024.

LI, X.; CHU, S. K. W. Exploring the effects of gamification pedagogy on children's reading: A mixed-method study on academic performance, reading-related mentality and behaviors, and sustainability. In: *British Journal of Educational Technology*, v. 52, n. 1, 2021, p. 160-178. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/bjet.13057>. Acesso em: 05 mar. 2024..

LOPES, P. *Hábitos de leitura em Portugal: uma abordagem transversal-estruturalista de base extensiva*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2011. Disponível em: <https://bocc.ubi.pt/pag/lopes-paula-habitos-de-leitura-em-portugal.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2023.

PAIS, A. P. O Ensino de *Os Lusíadas*. Pressuposto e Práticas. In: PAIS, Amélia Pinto et al. *O Ensino de Camões: Práticas e Propostas: V Fórum Camoniano*. Lisboa/Constância: Centro Internacional de Estudos Camonianos da Associação Casa-Memória de Camões em Constância, 1998, p. 13-23.

PINTO, A. D. Reflexão do Canto I. In: *Genially*, 2022<sup>a</sup>. Disponível em: <https://view.genial.ly/62109840960abb0011364e28/interactive-content-os-lusiadas-canto-i-est-105-106>. Acesso em: 02 mar. 2024.

PINTO, A. D. Reflexão do Canto VIII. In: *Genially*, 2022<sup>b</sup>. Disponível em: <https://view.genial.ly/64d7638aaae800114fc514/interactive-content-a-reflexao-do-poeta-do-canto-viii-de-os-lusiadas-0202>. Acesso em: 02 mar. 2024.

PINTO, A. D. Reflexão do Canto X. In: *Genially*, 2022<sup>c</sup>. Disponível em: <https://view.genial.ly/622fe136a5e9c7001118b8fb/interactive-content-a-reflexao-do-poeta-do-canto-x-de-os-lusiadas>. Acesso em: 02 mar 2024.

PINTO, A. D. Resultados dos testes e avaliação do jogo de fuga sobre "Os Lusíadas". In: *Google Docs*, 20 23. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vRKTyKf4dDkbWeY-imCu-DeTtr8NV7BgY - zLWHINqvxjt1nRYZvi2KBTzdzV9RDit47QmktlNLFcU6/pub>. Acesso em: 03 mar. 2024.

SERÔDIO, C. O ensino de Camões. Práticas e propostas. In: PAIS, A. P. *et alii*. *O Ensino de Camões: Práticas e Propostas: V Fórum Camoniano*, Lisboa/Constância: Centro Internacional de Estudos Camonianos da Associação Casa-Memória de Camões em Constância, 1998. p. 33-42.

SILVA, L. M. Tópicos para uma abordagem renovada de *Os Lusíadas*, na aula. In: *Atas do I Encontro de Leituras em Português*. Braga: Universidade do Minho, 2005, p. 12-38.

VELDKAMP, A.; DE GRINT, L; KNIPPELS, M., JOOLINGEN, W. R. van. Escape education: A systematic review on escape rooms, in education. In: *Educational Research Review*, v. 31, novembro 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100364>. Acesso em: 03 mar. 2024.

YUBERO, S.; ELISA, L.; PIRES, N.. *Estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2014.

Data de submissão: 14/03/2024. Data de aprovação: 03/05/2024.