

**O uso do *escape room* educativo para a aprendizagem de Português:
uma experiência pedagógica com uma turma do 2.º CEB**

**The use of an educational *escape room* for learning Portuguese: a
pedagogical experience with a 2nd grade class**

Vânia Gabriela Dias Graça¹

Resumo. É uma realidade incontornável que as formas de aprender a aprender alteraram-se profundamente e o professor deve acompanhar essas transformações. Este artigo surge no âmbito do desenvolvimento de uma prática educativa da autora aquando da lecionação de uma aula de Português, no qual foi utilizada a metodologia ativa da Gamificação, numa abordagem de Escape Room Educativo (ERE), com recurso à plataforma digital *Genially*, em que os alunos tiveram a oportunidade de ter um papel ativo na construção da sua aprendizagem. Trata-se de alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) de um agrupamento de escolas do concelho do Porto. Neste sentido, após a sua implementação procedeu-se à aplicação de um questionário na aplicação digital *Mentimeter* para compreender o impacto e perceções dos alunos sobre o uso desta abordagem pedagógica para a aprendizagem de conteúdos gramaticais da disciplina de Português. Para a análise dos dados qualitativos utilizou as técnicas de análise de conteúdo e para os dados quantitativos a estatística descritiva. Os resultados permitem averiguar que o uso do ERE não apenas desafia os participantes cognitivamente, mas também envolve e desenvolve aspetos socioemocionais que os preparam para os desafios complexos que os rodeiam.

Palavras-chave: Escape Room Educativo; Gamificação; *Genially*; Português; 2.º CEB

Abstract. It is an unavoidable reality that the ways of learning how to learn have changed profoundly and the teacher must keep up with these transformations. This article arises from the development of an educational practice by the author when teaching a Portuguese class, in which the active methodology of Gamification was used, in an Educational Escape Room (ERE) approach, using the *Genially* digital platform, in which students had the opportunity to play an active role in the construction of their learning. The students were from the 2nd Cycle of Basic Education (CEB) of a group of schools in the municipality of Porto. Following its implementation, a questionnaire was applied to the *Mentimeter* digital application to understand the impact and students' perceptions of using this pedagogical approach to learn grammar content in Portuguese. The qualitative data was analyzed using content analysis techniques and the quantitative data was analyzed using descriptive statistics. The results show that the use of ERE not only challenges participants cognitively, but also involves and develops socio-emotional aspects that prepare them for the complex challenges that surround them.

¹ Centro de Investigação e Inovação em Educação (InEd), na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. E-mail: vaniagraca@ese.ipp.pt

Keywords: Escape Room Educational; Gamification; Genially; Portuguese; 2nd grade CEB

Introdução

É notório o crescente interesse na utilização de diversas tecnologias e metodologias ativas, dado que os cenários educativos com um cariz puramente tradicional não se enquadram mais nos desafios da sociedade. Exige, portanto, novas formas de aprender a aprender de forma mais ativa e autónoma (Graça, 2024). Como preconiza Moran (2019) a escola deve proporcionar oportunidades às crianças de experienciar várias áreas, arriscando, preparando-as “para um mundo extremamente imprevisível e para que elas encontrem um propósito na vida” (p. 9). As metodologias ativas assumem, por isso, pontos de partida para o desenvolvimento de processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização e de reelaboração de novas práticas, em que a experimentação é fundamental para uma compreensão (Moran, 2015a, 2018). Contudo, é importante que os docentes tenham formação especializada para a utilização das metodologias ativas de aprendizagem, no sentido de compreender as suas potencialidades e como as podem, efetivamente, integrar pedagogicamente na sala de aula.

Neste contexto, importa destacar a metodologia ativa da gamificação, numa abordagem pedagógica de Escape Room Educativo (ERE) em que os alunos aprendem através de vários mecanismos de jogo, com desafios, ações, recompensas numa narrativa envolvente que os leva a abraçar uma missão. As atividades podem ser bastante diversificadas e abranger diferentes conteúdos curriculares. Desta forma, serão abordadas perspetivas teóricas no intuito de demonstrar que os elementos da gamificação em atividades pedagógicas podem proporcionar o aumento do interesse e motivação em atividades educacionais, conduzindo à construção de aprendizagens, nomeadamente na área de Português numa turma de 2.º CEB. Além disso, apresentar-se-á a experiência educativa desenvolvida com a turma em questão, utilizando a gamificação, mais concretamente o ERE, compreendendo os contributos que o seu uso teve no processo de ensino e aprendizagem de Português para estes alunos, através da recolha de opiniões dos mesmos na plataforma *Mentimeter*.

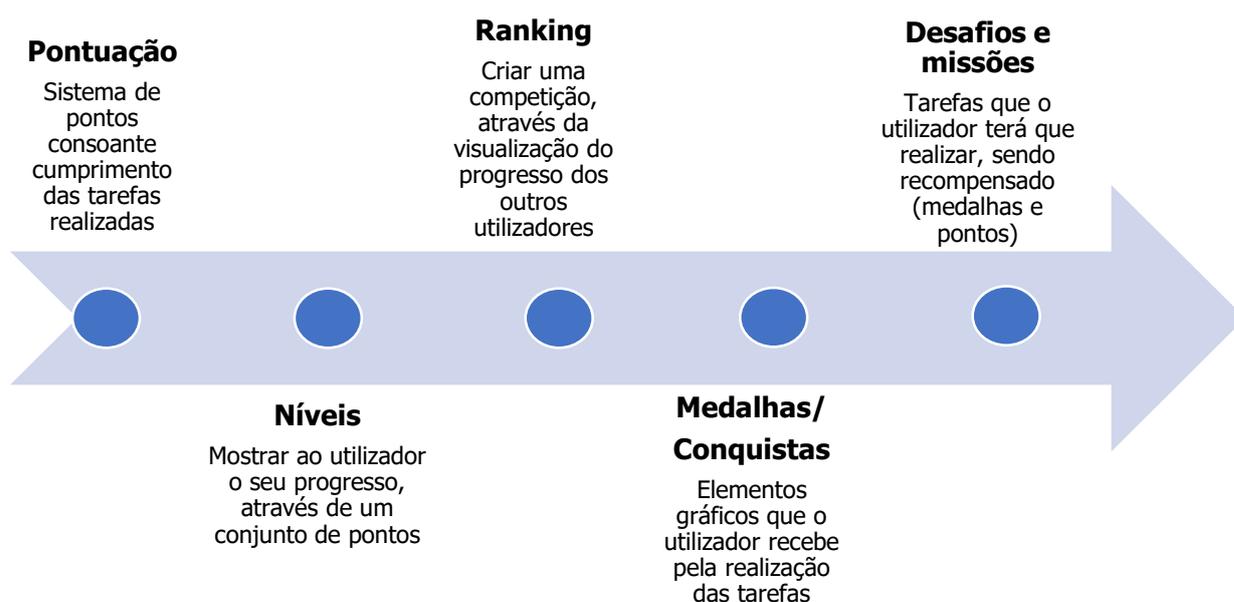
A gamificação como metodologia potencializadora de aprendizagem ativa: a abordagem pedagógica *escape room*

Como preconiza Lencastre et al. (2021) não existe uma definição consensual sobre o conceito de gamificação. No entanto, ela pode ser definida como o uso de elementos de design de jogos, mas que não é um jogo, com uma utilização que visa o mero

entretenimento (Deterding et al., 2011). É muito mais para além disso, pois pretende motivar “o utilizador na execução de determinadas tarefas, utilizando elementos de jogos” (Castro, 2024). Neste sentido, o constante *feedback* é um elemento importante, dado que informa aos jogadores o quão perto estão de atingir o objetivo e, por isso, os envolve e motiva para continuarem a jogar (Castro, 2024; McGonigall, 2011). Há, portanto, elementos importantes de um jogo como o(s) objetivo(s), as regras, a narrativa e participação voluntária, bem como as variáveis de novidade/surpresa e de cooperação e colaboração que influenciam o comportamento do jogador.

Desta forma, a gamificação consiste na utilização de elementos do jogo com o propósito de potenciar a aprendizagem, através de ações que conduzem a uma solução de um problema, de uma missão (Kapp, 2012). Está inerente, portanto, o desafio, a aventura, a adrenalina e o prazer de avançar níveis, que se querem cada vez mais complexos e instigantes. Os elementos para a gamificação podem ser resumidos no seguinte esquema (Figura 1).

Figura 1. *Elementos da gamificação*



Adaptado de Klock et al. (2014)

Assim, para a construção de um jogo é necessário ter em consideração estes elementos. Porém, gamificação “não é sobre construir um jogo, mas utilizar elementos de jogos que podem aumentar o engajamento de uma experiência ou atingir objetivos específicos” (Castro, 2024, p. 15). Neste âmbito, a narrativa revela-se importante pelo seu conteúdo e pelas experiências imersivas em sistemas gamificados que potencia e que, por vezes, é esquecida e ignorada por se tratar de experiências não ficcionais (Zichermann & Cunningham, 2011). Todavia, ela desempenha um papel fulcral na gamificação, pois

mantem o jogador interessado e motivado “ao fornecer um conjunto de desafios significativos e intrinsecamente envolventes, fazendo com que cada conteúdo, tarefa e resultado se encaixem em direção ao objetivo final” (Castro, 2024, p. 16). Na perspectiva de Palomino et al. (2019), existem dois tipos de narrativas que se preocupam com a experiência do jogador: a incorporada e a emergente. No que diz respeito à narrativa incorporada esta relaciona-se com a história integrada no próprio sistema de jogo que atribuiu significado e contexto às regras, dando um propósito para determinada ação. Já a narrativa emergente, como o próprio nome refere, é a história que emerge a partir da experiência interativa do jogador. Na experiência educativa desenvolvida foi utilizada a narrativa incorporada, que será aprofundada posteriormente neste artigo.

Neste contexto, optou-se por seguir a abordagem pedagógica ERE, que tem vindo a ser cada vez mais utilizado nas escolas, fomentando o entusiasmo dos alunos para aprender de forma mais dinâmica e interativa. O ERE surge dos princípios da gamificação, das suas mecânicas para envolver as pessoas, motivando-as para a ação na resolução de problemas emergentes, inicialmente centrado no entretenimento e depois adotado para a área da educação (Deterding et al., 2011; Kapp, 2012). Exige o desenvolvimento de diferentes habilidades sociais e conhecimentos cognitivos e ainda apela à regulação emocional e pessoal (Frensch & Funke, 1995; Hesse et al., 2015). Fomenta, por isso, o trabalho em equipa, o desenvolvimento de competências e habilidades comunicativas e de interação com o outro, bem como a gestão de emoções.

Na linha de pensamento de Moura e Santos (2020), o ERE:

Consiste em fechar um grupo de jogadores num espaço, no qual terão de resolver um conjunto diversificado de enigmas, tendo como tempo limite 60 minutos para escapar e quase sempre em torno de uma narrativa condutora. Esta deve possibilitar que o jogador se sinta num lugar e tempo diferentes, criando sentimentos e emoções com um grau elevado de mistério, intriga e motivação (p. 108).

O controlo do tempo é um elemento-chave no ERE, dado que aumenta o desafio na resolução dos enigmas ao mesmo tempo que aprendem de forma motivadora e envolvente, potenciando o trabalho colaborativo entre o grupo, mas também competências digitais e o raciocínio (Moura & Santos, 2019). Neste âmbito, cada vez mais este tipo de abordagens é usado em sala de aula pelas potencialidades que apresenta na promoção de várias competências importantes para preparar os alunos para tempos de incerteza (Moura & Santos, 2020; Cruz, 2019; Moura, 2019; Pan et al., 2017). Assim, é um recurso pedagógico que envolve o aluno na sua aprendizagem, no qual terão de chegar a acordos e tomar decisões sobre as provas/desafios que estão a vivenciar e que estão relacionados com o conteúdo ou área curricular que se encontram a estudar, neste caso os conteúdos gramaticais da disciplina de Português (Moura & Santos, 2020; Negre, 2017).

A gramática é transversal a todos os domínios: educação literária, a leitura, a escrita e a oralidade, estando, por isso, ao serviço de todos eles. Hoje, não se pretende que o ensino da gramática permaneça na mera classificação e na base da regra pela regra,

aplicada com palavras e frases soltas, mas sim como algo que tem utilidade (Costa, 2016). Deve, portanto, pautar-se por uma prática de reflexão da língua, indo além do simples ensino de termos metalinguísticos. Além disso, o conhecimento da gramática deve ser associada a pedagogia e a didática (Faria, 2021), numa lógica de abordagem indutiva, assente no reconhecimento de que os alunos são detentores de conhecimento sobre a língua materna, bem como na descoberta e na reflexão (meta)linguística por parte dos mesmos (Damar, 2009).

Assim, o uso do ERE potencia a colaboração, o pensamento crítico e a resolução de problemas, que são competências consideradas essenciais para responderem aos desafios sociais impostos e, portanto, a escola deve oferecer aos alunos oportunidades para desenvolver essas capacidades que vão ao encontro de dois documentos curriculares vigentes da prática educativa: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Oliveira-Martins et al., 2017) e das Aprendizagens Essenciais da disciplina de Português no 2.º CEB (Direção-Geral da Educação, 2018).

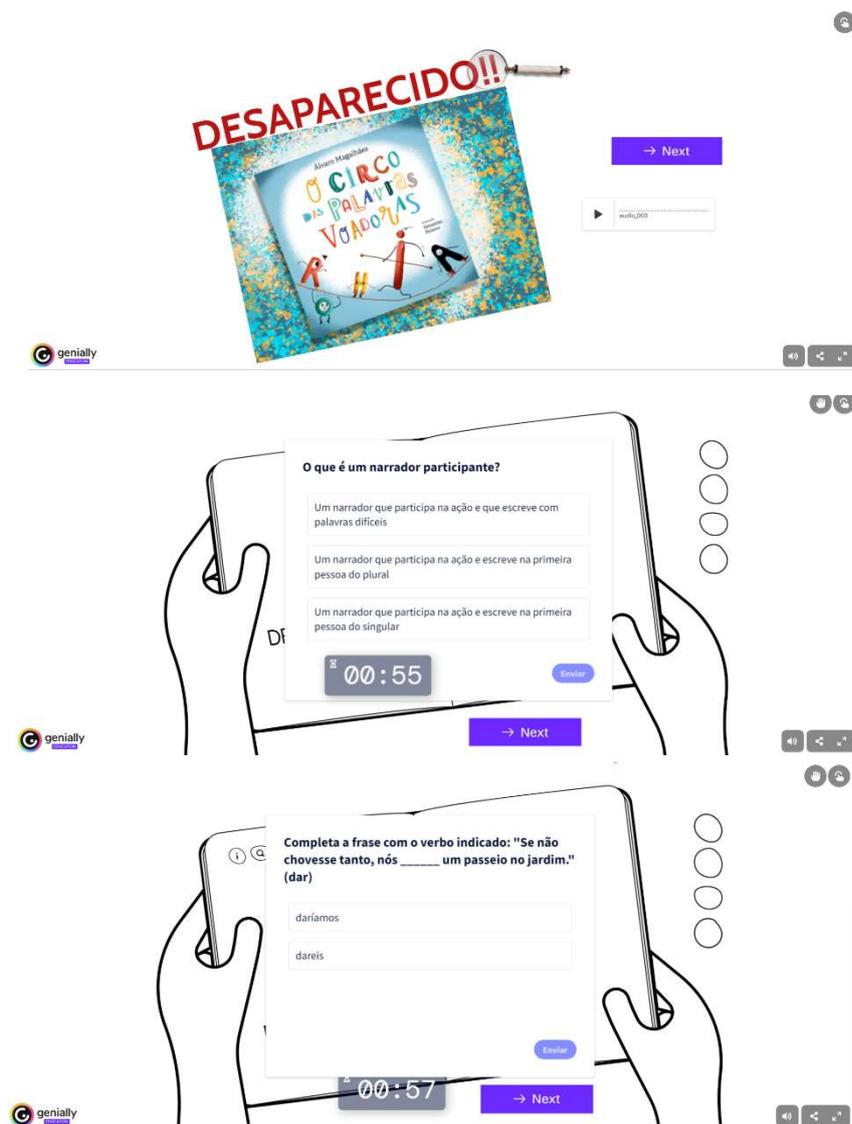
Desenho do Escape Room Educativo: à procura do livro perdido

Os alunos foram desafiados a resolver um conjunto de desafios/enigmas relacionados com os conteúdos de Português, nomeadamente gramaticais: funções sintáticas, frase ativa e frase passiva e os tempos verbais, dado que os alunos revelavam bastantes dificuldades. Esses enigmas tinham a seguinte narrativa incorporada, gravada em áudio, que definia o objetivo da missão – encontrar o livro perdido:

“Olá, turma do 6.º ano! Como estão? Bem, nem sabem o que aconteceu. Desapareceu um dos livros da biblioteca. O livro era “O Circo das palavras voadoras”, de Álvaro Magalhães. E agora? Como vamos encontrá-lo? Será que me podem ajudar? Para isso, terão de realizar várias atividades para conseguirem encontrar o livro. Mas calma! Essas atividades estão relacionadas com os conteúdos que aprenderam nas aulas de Português. Vamos a isso?”

Optou-se por usar a plataforma digital *Genially* para criar o ERE, com questões de escolha múltipla que teriam de ser respondidas num determinado tempo para avançar para o próximo nível (Figura 2).

Figura 2. Exemplos de alguns desafios/enigmas do ERE propostos aos alunos na aula de Português



Fonte: Retirado da plataforma digital Genially

Ao longo dos desafios, os alunos discutiam em grupo turma a resposta a ser dada. Após os desafios, os alunos depararam-se com um enigma final que indicavam as coordenadoras da localização do livro perdido. Em equipa, os alunos discutiram possibilidades da localização e decidiram quem iria, num tempo cronometrado, trazer o livro para ser explorado, posteriormente, em sala de aula.

Metodologia de investigação

Ao nível metodológico seguiu-se uma metodologia predominantemente qualitativa, no qual se utilizou o método de estudo de caso por se querer conhecer um determinado

contexto (Yin, 2005). Os participantes eram 17 alunos de uma turma de 6.º ano de escolaridade de um agrupamento de escolas do concelho do Porto, com idades compreendidas entre os 11 e 12 anos. Devido ao número reduzido de participantes, os dados não podem ser generalizados, mas poderão dar pistas para a implementação do ERE em outras práticas educativas, bem como para outros estudos que possam advir.

Neste estudo pretendeu-se identificar e compreender os contributos e perceções dos alunos relativamente ao uso do ERE para a aprendizagem de conteúdos da disciplina de Português. A recolha de dados foi realizada através da aplicação digital *Mentimeter*, com perguntas abertas e fechadas: a) Aprendeste durante a atividade do escape room?; b) Houve algum enigma ou desafio que achaste especialmente interessante ou difícil? Qual?; c) O que mais gostaste na atividade de escape room?; d) Como foi trabalhar em equipa durante a atividade de escape room?; e) O que achaste da atividade de escape room?; f) Gostarias de participar de outras atividades semelhantes no futuro? Justifica. Após a realização do ERE na plataforma digital *Genially*, os alunos foram questionados se alguma vez tinham tido uma experiência educativa deste tipo, ao qual responderam todos que não e, por isso, foi algo totalmente novo para estes alunos. Por sua vez, os alunos foram desafiados tiveram de resolver um conjunto de desafios relacionados com os conteúdos de Português para descobrirem a solução apresentada na narrativa incorporada.

Para a análise dos dados qualitativos, optou-se por recorrer à análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977), a primeira etapa desta metodologia é a leitura flutuante, que se caracteriza por ser uma primeira leitura dos dados e, por isso, uma abordagem inicial dos dados. Procedeu-se, posteriormente, a codificação dos dados e numa segunda fase a categorização dos mesmos, isto é, a classificação reagrupamento dos dados com os critérios previamente definidos (Bardin, 1977). A categorização integra dois processos inversos: por um lado, um procedimento por “caixas” em que se tem um sistema de categorias pré-definido da literatura, e se repartem da melhor forma nos vários elementos que vão sendo encontrados aquando da análise e, por outro, um procedimento por “milha”, em que as categorias de análise vão sendo criadas à medida que se vai analisando os dados e, portanto, o título de cada categoria somente é definido no final da operação. No caso desta análise optou-se pelo procedimento por “milha”, dado que a denominação de cada categoria somente foi definida durante o processo. Para os dados quantitativos recorreu-se à estatística descritiva.

Referir, por último, que foram salvaguardadas as questões de ética, uma vez que as respostas analisadas não identificam os alunos participantes, atribuindo números aos mesmos, bem como não são apresentadas imagens que possam identificar os mesmos.

Análise e discussão de resultados

Como referido anteriormente, os alunos responderam a questões na aplicação digital *Mentimeter* para compreender os contributos e perceções dos alunos relativamente ao uso do ERE para a aprendizagem de conteúdos da disciplina de Português.

Desta forma, questionou-se os alunos se tinham aprendido durante a atividade proposta do ERE e as respostas foram unânimes, todos os alunos tinham aprendido com o uso do ERE. Posteriormente, desafiou-se os alunos a responder à questão: O que achaste da experiência de *escape room*? As respostas estão presentes na seguinte nuvem de palavras, no qual o tamanho das palavras é diretamente proporcional à sua frequência no texto (Figura 3).

Figura 3. Nuvem de palavras com a análise categorial das respostas dos alunos à questão: O que achaste da experiência de *escape room*?



Fonte: Criado na aplicação digital *Word Art*.

Claramente, as respostas dos alunos remetem para *Efeitos socioemocionais*. Evidenciam-se ideias dos alunos que remetem para a gestão de emoções relativamente ao uso do ERE, no qual surgem duas subcategorias *Motivação e envolvimento* e *Trabalho colaborativo*. Neste sentido, destacam-se as palavras "gostei", "interessante", "divertido" que demonstra que os alunos gostaram da atividade proposta do ERE e que os motivou e envolveu na descoberta do enigma do ERE: "Eu gostei muito do "escape Room", gostei muito de jogar este jogo com os meus queridos colegas, diverte-me muito." (aluno 1); "Divertida interessante e um momento divertido" (aluno 7); "Eu gostei foi divertido." (aluno 8); "Eu gostei muito." (aluno 9); "Achei que a experiência de um escape Room na escola, para procurar um livro muito interessante, foi emocionante na parte de tentarmos puxar pela nossa cabeça onde estaria o livro." (aluno 10).

Os alunos consideraram, igualmente, a utilização do ERE uma novidade na forma como aprendiam, constituindo uma atividade inovadora para estes alunos, visível pelas palavras “diferente”, “nova”, “emocionante” presentes nas suas respostas: “Achei interessante e criativo porque nunca fizemos isso antes.” (aluno 5); “Aula diferente e divertida.” (aluno 11); “Divertido, emocionante, diferente.” (aluno 13); “Uma experiência muito, muito criativa, gostei imenso e gostava que voltasse a repetir.” (aluno 14). Por sua vez, evidenciaram o trabalho em equipa, assente numa constante interação e colaboração entre os colegas de turma: “Eu achei interessante porque todos trabalharam em equipe.” (aluno 15). Assim, a carga emocional que o ERE potencia, favorece a motivação e envolvimento do aluno para o seu processo de ensino e aprendizagem, promovem a colaboração, comunicação eficaz, gestão do tempo, resiliência, autoeficácia e empatia, enriquecendo o desenvolvimento pessoal e social dos participantes, preparando-os para enfrentar desafios complexos da sociedade (Frensch & Funke, 1995; Hesse et al., 2015).

Igualmente se questionou: “Houve algum enigma ou desafio que achaste especialmente interessante ou difícil? Qual?”. As respostas dos alunos apontam duas categorias: a) Descodificação da pista para localização do livro e b) Controlo do tempo (Figura 4)

Figura 4. *Análise categorial das respostas dos alunos à questão: “Houve algum enigma ou desafio que achaste especialmente interessante ou difícil? Qual?”*



Fonte: Autoria própria

Desta forma, uma das dificuldades apontadas por 12 alunos tem a ver com a *descodificação da pista para localização do livro*, demonstrando alguma dificuldade em decifrar o texto e posteriormente aceder à localização do livro, como ilustram as seguintes respostas: “A pista do livro.” (aluno 2); “Descobrir a localização dos livros e se estava em cima ou em baixo.” (aluno 10); “Sim, procurar o livro.” (aluno 4). Todavia, denota-se que essa dificuldade constituiu um aspeto interessante, pois potenciou a resolução do enigma em grupo turma, de forma colaborativa como refere o aluno 11: “Sim, para encontrar o livro achei bastante interessante e adorei o espírito de equipa da turma ao descobrir o enigma.” Com menor expressão, 3 alunos referiram dificuldades ao nível do *controlo de tempo*, nomeadamente na gestão do tempo para a resolução do enigma apresentado, que contemplava um momento em que os alunos selecionavam um dos colegas para, mediante a pista de localização do livro, o encontrassem e o

trouxessem para sala de aula: “A parte das perguntas e da Maria a correr, porque foi muito intenso.” (aluno 2); “Procurar o livro a correr atrás do tempo.” (aluno 8); “Correr para procurar o livro.” (aluno 1). A questão do controlo do tempo por um lado, adiciona emoção e desafio na resolução dos enigmas ao mesmo tempo que aprendem de forma motivadora e envolvente (Moura & Santos, 2019), mas, por outro, também pode constituir um fator frustrante e desmotivador para o aluno por não o gerir da melhor forma e, por isso, inibidor de vontade de jogar. Além disso, o tempo pode servir como um elemento narrativo, aumentando a imersão e a conexão emocional dos jogadores com a história do ERE.

Neste seguimento, os alunos quando foram questionados sobre o que mais gostaram na atividade de escape room. Emergiu, neste sentido, a categoria *Entusiasmo e motivação* com a subcategoria *Fator tempo*, no qual remete para ideias dos alunos que reforçam a emoção e desafio na resolução do enigma de localização do livro: “Gostei quando o temporizador começou a contar e a Maria chegou no último minuto.” (aluno 3); “Quando o tempo estava quase acabando e a Maria achou o livro.” (aluno 5); “Pensar onde estaria o livro e ver a aflição de toda a gente quando a Maria começou a correr.” (aluno 10); “Foi divertido porque a pressão tempo e o desespero dos outros de querer conseguir foi legal.” (aluno 7). Ora veja-se que o fator tempo foi efetivamente um ingrediente motivador para estes alunos, dado que apesar de terem selecionado uma colega para ir procurar o livro e o encontrar e trazer para a sala de aula, mediante as opiniões discutidas sobre a sua possível localização, o trabalho foi de equipa, de colaboração. Os resultados do estudo realizado por Cruz (2019), também apontam que o uso do ERE promove o trabalho colaborativo, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Surge, igualmente, uma resposta de um aluno que evidencia a categoria *Contacto com outros agentes educativos*, dado que o ERE potenciou a interação entre a funcionária e os alunos, motivando-os e ajudando-os a seguir novas pistas para encontrar o livro e, por isso, o seu envolvimento foi importante neste processo.

O trabalho de equipa é, efetivamente, um dos contributos do ERE apontado pela literatura e, por isso, questionou-se os alunos: Como foi trabalhar em equipa durante o escape room?. Os alunos poderiam escrever no máximo 3 palavras/expressões. As respostas estão presentes na seguinte nuvem de palavras (Figura 5), no qual o tamanho das palavras é diretamente proporcional à sua frequência no texto.

Figura 5. Nuvem de palavras com a análise categorial das respostas dos alunos



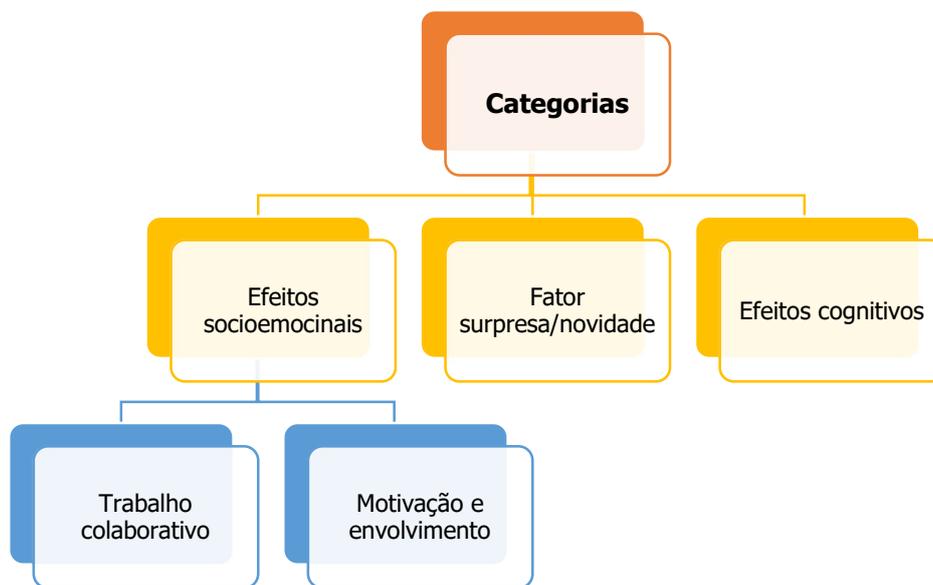
Fonte: Criado na aplicação digital *Mentimeter*

Identificou-se duas categorias principais: efeitos socioemocionais e efeitos cognitivos. As palavras “divertido”, “emocionante”, “fixe”, “alegria”, “alegre”, “animado”, “engraçado” remetem para efeitos socioemocionais, nomeadamente para a gestão de emoções aquando da realização do ERE. Claramente, que a palavra “diferente” focaliza a surpresa e novidade que a ERE trouxe para estes alunos, pois nunca tinham experienciado esta abordagem pedagógica, crescendo a sua motivação e entusiasmo. Todavia, as palavras “confusão” e “difícil” remetem para aspetos menos positivos, dado que o entusiasmo e a rapidez que teriam para decifrar os enigmas poderá ter levado a alguma confusão, seja na leitura da questão seja na resolução da mesma, tornando os desafios mais difíceis.

Além disso, reconhece-se a palavra “aprendizagem”, o que indica que os alunos construíram aprendizagens ao nível dos conteúdos trabalhados de Português, conduzindo a uma aprendizagem por descoberta como preconiza Bruner (2001). Essa abordagem não só enriquece o processo de aprendizagem, mas também promove uma compreensão mais profunda dos conteúdos explorados. Assim, a aprendizagem é um processo contínuo de construção de conhecimento e habilidades, que deve ser potenciada numa abordagem de inovação pedagógica, no qual os alunos aprendem a resolver problemas de forma criativa.

Como última questão, os alunos tiveram oportunidade de referir se gostariam ou não de voltar a repetir uma atividade que tivesse ERE e justificassem as suas opções. Todos mencionaram que sim, que gostariam. As suas justificações encontram-se na figura 6.

Figura 6. *Análise categorial das respostas dos alunos à questão: "Gostarias de participar em outras atividades semelhantes no futuro? Justifica."*



Fonte: Autoria própria

As respostas dos alunos apontam para *Efeitos socioemocionais* referentes à gestão de emoções aquando da utilização da ERE subdividindo-se em duas subcategorias: *Trabalho colaborativo* e *Motivação e envolvimento*. Há uma predominância na subcategoria Trabalho colaborativo, em que os alunos reforçam a importância do trabalho em equipa, numa interação permanente entre todos para descodificar os desafios e enigmas propostos no ERE. Ora vejam-se as seguintes respostas: "Sim, porque é divertido trabalhar em turma." (aluno 2); "Sim, adoraria porque foi uma atividade fixe e aprendi muito a conviver com os meus amigos." (aluno 5); "Sim, porque achei diferente e ensina a trabalhar em grupo." (aluno 8); "Sim, porque eu gostei muito de tentar adivinhar com meus amigos." (aluno 10). Averigua-se, igualmente, com apenas uma resposta ideias que reforçam que a utilização do ERE conduziu a uma maior motivação e envolvimento dos alunos: "Claro! Pois foi muito legal e divertido." (aluno 12); "Sim, porque foi muito divertido, interessante, alegre, intenso e muito diferente do que fazemos nas aulas." (aluno 14); "Sim, porque desperta a nossa curiosidade." (aluno 16).

Remetendo para aspetos cognitivos, três alunos reconheceram a utilização do ERE como importante para o desenvolvimento cognitivo dos alunos sobre os conteúdos gramaticais da disciplina: "Sim, porque uma atividade destas revela a nossa capacidade de resolver problemas de forma pensar em sítios onde poderia estar algo." (aluno 1); "ajudou a pensar mais nos enigmas." (aluno 3); "sim, porque achei o interessante nesta aprendizagem." (aluno 7). Desta forma, o seu uso oferece um ambiente dinâmico onde os participantes podem desenvolver e aplicar habilidades de pensamento crítico, memória, atenção, colaboração e flexibilidade cognitiva. Incorporar ERE em sala de aula pode não apenas tornar a aprendizagem mais envolvente, mas também prepara os

alunos para enfrentar desafios complexos de maneira eficaz e inovadora, gerindo as suas emoções perante dificuldades e desafios que lhe são impostos na sociedade.

Considerações Finais

O ERE são ambientes ricos e complexos, pois estimulam tanto os aspetos cognitivos quanto os socioemocionais dos participantes, dado que oferecem uma oportunidade única de desenvolvimento pessoal e profissional, preparando os indivíduos para enfrentar desafios complexos de maneira eficaz e inovadora. Por sua vez, a integração de ERE na aprendizagem da gramática pode transformar a aprendizagem numa experiência dinâmica e interativa. Desta forma, a combinação de aprendizagem cognitiva e desenvolvimento socioemocional torna o ERE uma ferramenta valiosa no ambiente educativo, reconhecendo o desenvolvimento de competências nos alunos como o trabalho de equipa, pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação e criatividade e outras. Assim, a imersão dos alunos na narrativa e os desafios/enigmas criados foram importantes para a continuação do desenvolvimento das missões e a imersão nas atividades da aula, no qual a gamificação foi uma metodologia impulsionadora de uma renovação pedagógica em sala de aula, tornando a aprendizagem mais atrativa, motivadora e interativa para os alunos.

Referências Bibliográficas

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Editora Edições 70.
- Bruner, J. S. (2001). *A cultura da educação*. Artmed.
- Castro, T. C. (2024). *Gamificação na educação de alunos em risco de dificuldades de aprendizagem específicas na leitura*. [Tese de Doutoramento], Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Costa, J. A. (2016). *As pontes entre Didática e Linguística: o possível e o necessário*. [Tese de Doutoramento], Faculdade de Letras.
- Cruz, Mário. (2019). 'Escapando de la clase tradicional': the escape rooms methodology within the spanish as foreign language classroom. *Revista Lusófona de Educação*, 46, 117-137.
- Damar, M. (2009). Les representations des pratiques grammaticales en français langue étrangère: une enquête en Belgique francophone. In J. Dolz & C. Simard (Eds.) *Pratiques d'enseignement gramatical* (289 – 313). Les Presses de l'Université Laval.
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L., & Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a definition. *Chi 2011*, 12–15. <https://doi.org/978-1-4503-0268-5/11/0>
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português – 6.º ano*. Ministério da Educação.

- Faria, R. T. (2021). O ensino da gramática: paradigmas e desafios. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 11(1), 44-58.
- Frensch, P. A. & Funke, J. (2014). *Complex problem solving: The European perspective*. Psychology Press.
- Hesse, F., Care, E., Buder, J., Sassenberg, K., & Griffin, P. (2015). A framework for teachable collaborative problem solving skills. *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*, 37-56.
- Graça, V. (2024). *Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. [Tese de Doutoramento], Instituto de Educação, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/89807>
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Klock, A., Carvalho, M., Rosa, B., & Gasparini, I. (2014). Análise das técnicas de Gamificação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. *Revista Novas Tecnologias Na Educação*, 12(2). <https://doi.org/10.22456/1679-1916.53496>
- Lencastre, J. A., Bento, M., Ílin, G., & Milios, P. (2021). Starting the Game: an introduction to Gamification. *Gaming in Action*, 5.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Penguin Press.
- Moran, J. (2015a). Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens*, 2.
- Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In J. Moran & L. Bacich (Eds.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso.
- Moran, J. (2019). Educação do Futuro/ Por Cláudia Brandão. *Revista Cidade Verde*, 6-9.
- Moura, A., & Santos, I. L. (2019). Escape Room in Education: Gamify learning to engage students and learn Maths and Languages. In B. Silva, J. A. Lencastre, M. Bento, A. Osório (Eds.), *Experiences and perceptions of pedagogical practices with Game-Based Learning & Gamification* (pp. 179-193). Research Centre on Education (CIEd) Institute of Education, University of Minho.
- Moura, A., & Santos, I. L. (2020). Escape Room Educativo: reinventar ambientes de aprendizagem. In A. A. Carvalho (Org.). *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação* (pp-107-115). Direção-Geral de Educação.
- Moura, A. (2024). Escape room literário: em busca dos versos perdidos. In W. Marques; A. Moura; I. Paiva; J. Sousa; L. Silva; & L. Rocha (Org.). *Educação 4.0:*

metodologias ativas e aplicativos digitais na prática de professores da educação básica (229-245). Paco P Editorial.

- Negre, C. (2017). *BreakoutEdu, microgamificación y aprendizaje significativo*. <https://www.educaweb.com/noticia/2017/07/26/breakoutedu-microgamificacion-aprendizaje-significativo-15068/>.
- Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Relatório Técnico- Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Palomino, P., Toda, A., Oliveira, W., Rodrigues, L., Cristea, A., & Isotani, S. (2019). Exploring content game elements to support gamification design in educational systems: Narrative and storytelling. *Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE)*, 30(1). <https://doi.org/10.5753/cbie.sbie.2019.773>
- Pan, R., Lo, H., & Neustaedter, C. (2017). Collaboration, awareness, and communication in real-life escape rooms. In *Proceedings of the 2017 conference on designing interactive systems* (pp. 1353-1364).
- Silva, G. S. D. (2020). *A escrita de narrativas do jogo Escape Room como estratégia didática para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Anos Finais* [Tese de Doutorado]. Universidade de São Paulo
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design* (M. Treseler, Org.). O'Reilly Media.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3.ª ed. Bookman.

Recebido 29/07/2024
Aceite 22/08/2024
Publicado 9/09/2024

Este artigo está disponível segundo uma licença [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).