

ESCAPE ROOM EDUCACIONAL COM A OBRA UMA ESCURIDÃO BONITA, DE ONDJAKI

EDUCATIONAL ESCAPE ROOM WITH THE WORK “A BEAUTIFUL DARKNESS,” BY ONDJAKI

Jenifer Ianof De La Fuente¹⁰

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar uma proposta didática baseada na obra *Uma escuridão bonita*, de Ondjaki, que integre o *escape room* como ferramenta para o ensino literário na escola. Busca, ainda, realizar uma revisão bibliográfica e fomentar o uso de estratégias gamificadas em sala de aula para favorecer o gosto pela leitura e desenvolver habilidades literárias. A inclusão de recursos gamificados na sala de aula parece atender as demandas de uma nova geração conectada, proporcionando uma abordagem mais adequada aos modos de aprendizagem contemporâneos, além de permitir um estudo crítico pautado no texto, oferecendo uma experiência de aprendizagem mais envolvente e significativa, que permite fruição, elaboração e reflexão.

Palavras-chave: Literatura. Ensino. Gamificação. *Escape room*.

ABSTRACT: This article aims to present a didactic proposal based on the work “A Beautiful Darkness,” by Ondjaki, which integrates the escape room as a tool for literary teaching in schools. It also seeks to conduct a literature review and promote the use of gamified strategies in the classroom to foster a love of reading and develop literary skills. The inclusion of gamified resources in the classroom seems to meet the demands of a new, connected generation, providing a more appropriate approach to contemporary learning methods, in addition to allowing a critical study based on the text, offering a more engaging and meaningful learning experience that allows for enjoyment, elaboration, and reflection.

Keywords: Literature. Education. Gamification. Escape room.

INTRODUÇÃO

Em meio à cultura digital, promover o interesse de jovens leitores pela leitura literária tem sido um desafio aos professores da Educação Básica. Como “nativos digitais” (Prensky, 2001), nossos estudantes têm novas maneiras de aprender e frequentemente precisam de estímulos em seu processo de ensino-aprendizagem. O mesmo ocorre em relação ao

¹⁰ Doutoranda e mestra em Literatura Brasileira na Universidade de São Paulo, possui graduação em Letras - Português e Espanhol - pela mesma universidade, e pós-graduação em Ensino de Língua Espanhola, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (2020) e Educação e Tecnologias (UFScar). Atualmente atua como professora no Colégio Rio Branco Higienópolis, em São Paulo, revisora de textos e tradutora. Tem experiência em docência de Língua Portuguesa e Espanhola em diferentes campos de atuação, como aulas particulares, aulas online, cursos de idioma, pré-vestibular e na Educação Básica, com ênfase em metodologias ativas, especialmente gamificação. Realiza pesquisas na área de Educação, Psicanálise e Literatura, com ênfase na autora Clarice Lispector. (jeni.ianof@gmail.com).

desenvolvimento de práticas de letramentos literários. Colocar os estudantes no centro do processo por meio da utilização de metodologias ativas pode constituir-se uma forma de enganá-los no estudo literário.

Dessa forma, a gamificação apresenta-se como uma possibilidade promissora de motivação do processo de ensino-aprendizagem da leitura literária dentro e fora da escola. Em virtude da necessidade de reflexão sobre o atual ensino de literatura em consonância com metodologias ativas para o protagonismo discente, este artigo visa a apresentar uma proposta didática baseada na obra *Uma escuridão bonita*, de Ondjaki, que integre o *escape room* como ferramenta para o ensino literário na escola, especialmente entre estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais. Como objetivos específicos, podemos citar: (i) fomentar o uso de estratégias gamificadas em sala de aula; e (ii) favorecer o gosto pela leitura nos estudantes.

O título foi uma escolha pessoal por ser uma narrativa lírica e sensível cuja temática do primeiro amor e da descoberta dialoga com a faixa etária dos alunos do Ensino Fundamental Anos Finais mediante uma linguagem poética, possibilitando identificação, reflexão e enriquecimento do repertório literário e emocional dos estudantes. Além disso, seu trabalho em sala de aula valoriza a literatura africana de língua portuguesa, promovendo o contato dos estudantes com outras vozes e culturas da lusofonia. Além disso, seu trabalho em sala de aula promove a valorização da literatura africana em língua portuguesa em consonância com a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da cultura, história e literatura dos povos africanos e indígenas na educação brasileira.

Cosson (2016) assinala a importância do letramento literário no processo educativo e da realização de atividades que ajudem na formação de um cidadão proficiente para atuar em um mundo de vastas linguagens. A relevância do ensino de literatura é inegável; no entanto, muitas vezes a leitura literária ocupa pouco espaço na sala de aula e, quando é trabalhada, geralmente têm lugar apenas para o preenchimento de questionários sobre o enredo, as características das personagens e do gênero. Dessa forma, a fruição e a imersão na narrativa, acompanhadas de reflexão, têm sido momentos escassos durante as aulas – o que pode contribuir para o desprazer observado nos estudantes.

Portanto, talvez um dos maiores desafios da resistência dos estudantes em relação à leitura literária seja a ausência de fruição, reflexão e elaboração, que muitas vezes não cabem no ritmo escolar estabelecido. Realizar um trabalho pautado na gamificação significa se valer de elementos que fazem um jogo ser bem-sucedido, como uso de *rankings*, cooperação ou partilha, avatares, entre outros, mas também criar uma atmosfera de envolvimento afetivo e

cognitivo que permitam uma verdadeira imersão dos estudantes e, consequentemente, uma aprendizagem mais significativa.

Um bom jogo pode levar a um Estado de Fluxo, definido pelo psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi (1990) como um estado mental de concentração intensa, no qual se experiencia um sentimento de imersão muito prazeroso e citado também por Gee (2009), importante referência nos estudos sobre *games*. Dessa forma, essa sensação pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem, pois, se alcançada, pode levar a uma aprendizagem muito mais significativa, profunda, prazerosa, dinâmica, ativa, contextualizada, além de ser baseada na resolução de problemas (Connolly et al., 2012).

Além disso, essa forma de aprendizagem está de acordo com os estilos cognitivos das novas gerações, chamadas de nativos digitais, pois nasceram imersas em um mundo digital e conectado, e que, de acordo com Prensky (2012), processam informações em uma velocidade alta, possuem maior facilidade de realizar diversas atividades em paralelo, preferem gráficos a textos, são extremamente conectados, ativos e fluentes em tecnologias. Assim, podemos dizer que a inclusão de recursos gamificados e jogos na sala de aula é uma demanda de uma nova geração conectada que vivencia um mundo extremamente tecnológico e que já não aprende da mesma forma que se aprendia antes.

1 LETRAMENTO LITERÁRIO E GAMIFICAÇÃO

Cosson (2021) define “letramento literário” como “um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, ou da linguagem literária”. Segundo o autor, trata-se de um ato contínuo, que está em movimento, de um processo. Além disso, para que haja essa apropriação, esse “tornar próprio”, essa internalização, é fundamental que o leitor tenha contato direto com a obra e a possibilidade de interagir com ela.

Neste caso, não se trata simplesmente de um conjunto de obras consideradas relevantes, nem o conhecimento de uma área específica, mas sim de um modo muito singular de construir sentidos que é a linguagem literária. Essa singularidade da linguagem literária, diferentemente de outros usos da linguagem humana, vem da intensidade da interação com a palavra que é só palavra e da experiência libertária de ser e viver que proporciona (Cosson, 2014, p. 185).

Para o autor, a literatura “é um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano” (2021, p.16). Ademais, ela promove contato com quem nós somos e nos instiga à expressão de nossas visões de mundo, além de nos tornar mais empáticos e mais críticos.

Antonio Cândido (1997, p. 38) já havia mencionado o papel humanizador da literatura, quando afirma que “É preciso não esquecer que a grande função social da literatura é o grande efeito humanizador que ela exerce, tanto pela forma quanto pela mensagem”. Cosson retoma essa ideia, ao defender que

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, [...]. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (Cosson, 2021, p. 17).

Assim, pode-se compreender que o letramento literário não se resume somente a habilidades de leituras de textos literários, uma vez que promove uma experiência, dando sentido ao mundo em sua volta por meio de palavras. O ato da leitura literária implica uma troca de sentidos, não somente entre escritor e leitor, mas também com a sociedade. Por isso, Cosson (2021, p. 23) afirma também que o “letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”.

No entanto, o autor adverte: “para que a literatura cumpra o seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização” (Cosson, 2021, p. 17). Faria (1995, p. 35) destaca a disparidade entre os currículos escolares destinados à literatura e seu público-alvo, ou seja, os próprios leitores-estudantes: “[...] a leitura literária é feita por imposição do professor, sem levar em conta as tendências pessoais dos estudantes, suas preferências e expectativas”. Além disso, segundo Zilberman (2009) e Cosson (2021), geralmente, não há espaço para a interpretação dos estudantes e, muitas vezes, eles não conseguem expressar sua experiência de leitura pessoal, pois as atividades feitas com os livros se resumem a fichas de leitura.

De acordo com Kleiman (2011), a leitura é um processo cognitivo que envolve conhecimento sintático, semântico e pragmático fundamentado na vivência pessoal e no conhecimento prévio, o que significa que o estudante utiliza tudo o que conhece para construir significados a partir de sua leitura. Dessa forma, a leitura de um texto sempre terá diferentes possibilidades de construção de sentidos. De acordo com Koch & Elias:

o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (Koch; Elias, 2007, p. 11).

A integração e a interação que permeiam as atividades lúdicas nos permitem fazer uma conexão com a leitura, à medida que levam à construção do conhecimento por meio de ações

práticas, o que possibilita aos estudantes uma experiência interessante que os permite vivenciar, experimentar e dar vazão a suas interpretações.

De acordo com James Paul Gee (2009), grande referência na área de estudo de *games*, a aprendizagem é intrínseca aos bons jogos, já que eles nos desafiam a superar nossos limites e a desenvolver novas habilidades constantemente. Para o autor, ao jogarmos, desenvolvemos habilidades, estratégias para ganhar, tomamos o controle, decisões, resolvemos problemas, porque somos motivados a superar os desafios que nos são impostos.

Em relação à aprendizagem baseada em jogos digitais, Van Eck (2015) sugere que existem quatro maneiras mais comuns: a criação de jogos digitais para ensinar aos estudantes conteúdos e habilidades específicas; a integração de jogos digitais comerciais no currículo; a utilização de jogos educativos ou *serious games*, especialmente desenvolvidos para trabalhar determinadas habilidades ou conteúdos, como gramática, história, entre outros; e a gamificação, que é uma metodologia baseada no uso dos aspectos lúdicos dos jogos para aumentar a motivação e o engajamento das pessoas e atingir os benefícios que alcançamos quando jogamos. Assim, podemos defini-la como a utilização de mecanismos de jogos em contexto de não jogo.

O termo “gamificação”, segundo Vianna et al. (2013), é uma tradução da palavra inglesa *gamification*, utilizada pela primeira vez em 2002 por Nick Pelling, mas popularizada a partir da metade do ano de 2010. A gamificação está relacionada a *game* – termo comumente associado a jogos digitais e eletrônicos –, mas não se trata de levar *games* à sala de aula, tampouco de apenas distribuir pontos e incentivos, o que já é realizado pelas escolas há muito tempo.

Ao utilizar a gamificação, o professor procura intermediar suas aulas, incorporando dinâmicas, mecânicas e componentes dos jogos, juntamente com algumas estratégias. Para isso, é possível desenvolver, por exemplo, um programa de recompensas para os estudantes que mais se dedicarem às atividades propostas, estabelecendo níveis e categorias representados por pontos, bônus, medalhas etc. Contudo, realizar um trabalho pautado na gamificação envolve mais que isso: implica utilizar elementos que contribuem para o sucesso de um jogo, como rankings, cooperação, avatares, entre outros, e também criar uma atmosfera de envolvimento afetivo e cognitivo que permita uma verdadeira imersão dos estudantes e, consequentemente, uma aprendizagem mais significativa.

Um jogo bem elaborado pode induzir a um Estado de Fluxo, termo definido pelo psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi (1990) como sendo um estado mental de concentração intensa, no qual se experienciaria um sentimento de imersão muito prazeroso, conforme também mencionado por James Paul Gee. Dessa forma, essa sensação pode favorecer o processo de

ensino-aprendizagem, pois, se alcançada, pode levar a uma aprendizagem muito mais significativa, profunda, prazerosa, dinâmica, ativa, contextualizada, além de ser baseada na resolução de problemas (Connolly et al., 2012).

Ademais, as estratégias de gamificação também proporcionam uma variedade de recursos de personificação da aprendizagem, o que garante diversidade de atividades e possibilita atingir os mais diversos estilos de aprendizagem. Por exemplo, ao criar um *escape room*¹¹ virtual, pode-se promover uma série de desafios que motivem os estudantes a desvendar mistérios, incentivar o trabalho colaborativo em grupos e incluir diferentes tipos de tarefas que contemplam os mais variados estilos de aprendizagem.

Conforme Schlemmer (2014), a gamificação pode ser vista sob seu aspecto de construção colaborativa ou cooperativa. A primeira instiga por meio de missões, descobertas, empoderando os sujeitos em grupos, levando a uma visão interacionista de educação. Já a segunda visão estimula a competição, por meio de um sistema de pontuação, recompensa e premiação. Seguindo essas ideias, a utilização de dinâmicas de jogos em atividades de leitura, por meio da gamificação na prática de sala de aula, possibilita um envolvimento real dos sujeitos em seus próprios processos de aprendizagem e construção de significados. Essas atividades favorecem a colaboração e a cooperação entre pares, contribuindo para a resolução de problemas e para o desenvolvimento do pensamento crítico. Além disso, a gamificação propicia a leitura sob diferentes construções de sentidos por meio de vivências.

2 DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES COM ESCAPE ROOM

O conceito de *escape room* educativo tem ganhado relevância nas escolas como forma de favorecer a motivação dos estudantes por diferentes disciplinas. Os *escapes* se baseiam nos princípios da gamificação, como mecânica, estética, narrativa e pensamento lúdico com o objetivo de envolver as pessoas, motivá-las à ação, promover uma aprendizagem significativa e resolver problemas com mecanismos próprios dos jogos (Deterding et al., 2011; Kapp, 2012).

Dessa forma, professores de diferentes disciplinas têm realizado experiências com *escape room* com a finalidade de desenvolver a criatividade, o trabalho em equipe, fomentar a resolução de problemas, a aquisição de competências curriculares e transversais (Diago & Ventura 2017; Moura & Santos, 2019). Ele cria um ambiente que pode ser explorado pelos jogadores, que devem encontrar pistas, resolver enigmas e quebra-cabeças até que encontrem uma forma de escapar da sala antes que o tempo termine (Pereira et al. 2018).

11 Também conhecidos como “sala de fuga”, são baseados na resolução de problemas e envolvem a ideia de escapar de um local fechado por meio de pistas e desafios inseridos em diversas temáticas, criando uma narrativa (Cleophas; Cavalcanti, 2020).

Nesses jogos, há grande imersão, uma vez que os participantes devem interagir com os elementos do ambiente para desvendar mistérios e resolver problemas, além de trabalhar em grupo. Os elementos interativos presentes nele podem ser personagens não jogáveis, ferramentas digitais e interativas, diferentes espaços físicos e objetos que também podem ser interativos, como cadeados, senhas e sensores (Nicholson, 2015).

O *escape room* favorece o desenvolvimento de habilidades lógicas e de raciocínio, uma vez que, definida a narrativa, as provas existentes trabalharão questões nessa perspectiva. É, assim, um jogo dinâmico por oportunizar a participação de pessoas de todas as idades e, sobretudo, dar voz aos participantes; contribui com ideias, sentimentos e conhecimentos aos novos participantes ou mesmo para as próximas construções (Murray, 2015). Além disso, a ação de fugir faz despertar muitas habilidades do estudante. Zhang et al. trata dessa fuga da sala de aula em um de seus estudos:

Para escapar da sala, os participantes devem praticar trabalho em equipe, comunicação, delegação de tarefas, pensamento crítico e pensamento divergente para lidar com uma série de quebra-cabeças cada vez mais complexos, desde objetos ocultos, montagem de objetos físicos (quebra-cabeças), contagem e/ou correspondência de símbolos. Ao longo da atividade, o mestre do jogo observa o progresso dos participantes através de várias câmeras que estão fisicamente montadas em toda a sala. Os jogadores podem receber dicas visuais esporádicas, exibidas em um monitor de televisão na sala, que são fornecidas pelo mestre do jogo se os participantes não conseguirem progredir na solução de pistas ou se os participantes desejarem receber uma pista diretamente. (Zhang et al., 2018, p. 1)

Assim, todo o processo do *escape room* é mediado, seja pelos instrumentos disponibilizados no jogo, seja pelo professor que construiu e/ou aplicou o jogo. Berzosa (2018, p. 1), por sua vez, considera que os participantes podem, em tempo real, desenvolver competências de índole cognitiva, como “[...] a lógica, a memorização, a atenção, o pensamento dedutivo, a criatividade, a resolução de problemas e, ainda, a gestão de tempo e de recursos”. Além disso, acrescenta que são desenvolvidas competências sociais, o que envolve cooperação e liderança, e também as competências psicológicas, “como a expressão de emoções, a gestão de sentimentos associados ao ganho ou à perda e o autoconhecimento”.

3 METODOLOGIA

O estudo que resultou neste artigo adotou como metodologia a revisão de literatura de teóricos por meio de uma pesquisa bibliográfica — feita previamente de maneira seletiva, e tendo como foco principal a utilização e a significância do componente lúdico e da gamificação —, e a posterior elaboração de uma atividade gamificada para ser utilizada em sala de aula com estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Dessa forma, a pesquisa realizada possibilitou uma reflexão sobre o assunto e incitou a criação de uma atividade que pudesse gerar um cenário diferente na educação literária.

Segundo Boccato (2006),

[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (Boccato, 2006, p. 266).

Assim, pode-se afirmar que a motivação deste artigo surgiu pela tentativa de atenuar a dificuldade que enfrentamos no ensino de leitura literária, o que corresponderia à “resolução de problema”. Para a formulação de tal proposição valeu-se, além da bibliografia, de observação de aulas, escuta de relatos e da própria experiência como docente, corroborando a ideia de Biklen e Bogdan (1994), de imersão do pesquisador no campo de estudo e a retenção de dados descritivos são as principais caracterizações das investigações qualitativas.

Quanto à proposta didática, à princípio, Zabala (1998, p.10) defende que o professor necessita “(...) diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das atuações, a fim de reconduzi-las no sentido adequado”. Ele sugere (p. 17) que a atividade ou tarefa é uma unidade fundamental no processo de ensino e aprendizagem, composta por várias variáveis que a influenciam, incluindo interações entre professor e estudantes, organização de grupos, objetos de conhecimento, ferramentas pedagógicas, tempo e espaço, tipos de avaliação, todos eles em torno de objetivos educacionais específicos. O autor define (p. 18), ainda, sequências didáticas como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos estudantes”.

Zabala (1998) ressalta a necessidade de entender o que acontece em sala de aula para adaptar estratégias que favoreçam o êxito dos estudantes. Ele analisa as variáveis que impactam a prática educativa, abordando as sequências didáticas e suas fases, atividades e relações estabelecidas ao longo do processo.

4 PROPOSTA DIDÁTICA COM *ESCAPE ROOM*

Com a finalidade de tornar os estudos literários mais imersivos, de modo que os estudantes pudessem exercitar sua criatividade, habilidade leitora e interpretativa, foi elaborado um *escape room*¹² baseado na obra *Uma escuridão bonita*, do escritor angolano Ondjaki, por meio da plataforma Genially¹³, que retomava o enredo original e fragmentos do romance. Segundo Azevedo et al. (2021), essa plataforma online é voltada para o desenvolvimento de gamificação por meio de recursos digitais, proporcionando uma variedade de opções na criação de ferramentas de ensino. Isso promove a interação dos estudantes e os mantém ativos nos processos de aprendizagem.

Figura 1 - Página inicial da atividade gamificada



Fonte: imagem do autor

A sequência didática, com previsão de cinco aulas, foi pensada para o componente curricular de Língua Portuguesa, com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais que previamente tenham realizado a leitura individual da obra em casa.

Para elaborar as tarefas que os estudantes terão que cumprir, foram inseridas na plataforma Genially diversas outras atividades elaboradas por meio de outras ferramentas, como: o mural virtual Padlet¹⁴, em que os estudantes podem compartilhar produções e interagir entre si; o mural Miro¹⁵, o site Jigsaw Planet¹⁶, em que é possível montar quebra-cabeças online; criador de textos em espiral¹⁷ Festisite, entre outros.

12 A atividade pode ser acessada em: <https://view.genial.ly/65fb45479b185100147bb036/interactive-content-uma-escuridao-bonita>
13 Disponível em: <https://genial.ly/pt-br/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

14 Disponível em: <https://padlet.com/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

15 Disponível em: <https://miro.com/pt/login/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

16 Disponível em: <https://www.jigsawplanet.com/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

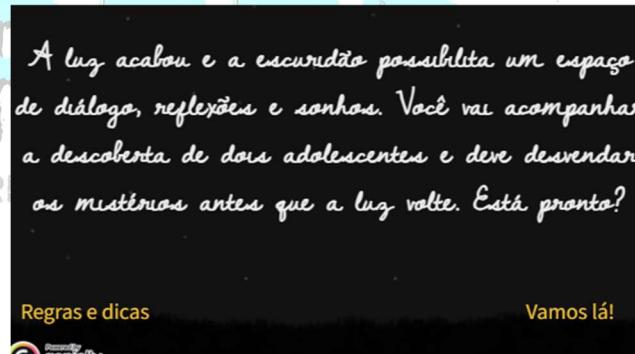
17 Disponível em: <https://www.festisite.com/text-layout/spiral/#>. Acesso em: 23 abr. 2024.

Como o *escape room* é um jogo com tempo determinado e o propósito é cumprir as atividades de forma mais rápida, propomos que ele seja realizado em duas aulas sequenciais, cada grupo em seu tempo. Posteriormente à sua finalização, o ideal é que sejam realizados, com mais tempo, em uma terceira aula, uma reflexão e um aprofundamento das discussões e análises que os estudantes fizeram.

Na primeira aula, na sala regular da escola, os estudantes serão divididos em grupos de aproximadamente quatro pessoas, segundo suas diferentes habilidades. Para que haja maior interação e colaboração, o trabalho será realizado por meio de apenas um computador por equipe, que poderá solicitar ajuda caso tenha dificuldade em alguma fase. O professor deve caminhar pela sala para acompanhar todos os grupos e observar a atuação dos estudantes durante a atividade.

A narrativa, fundamental para aumentar a imersividade de um *escape room*, foi baseada na própria obra, cujo enredo é bastante reflexivo e poético: os estudantes devem cumprir as tarefas antes que a luz volte. Ao final, serão convidados a continuar a narrativa, fazendo novas suposições sobre o que acreditam que pode haver acontecido com os protagonistas. Dessa forma, é possível combinar uma atividade de escrita com a leitura.

Figura 2 - Narrativa do escape e apresentação da atividade



Fonte: imagem do autor

A primeira tarefa (Figura 3) consiste em usar uma palavra para descrever as sensações e sentimentos despertados pela leitura do romance. É importante iniciar por esse ponto para lembrar aos estudantes que a literatura é uma experiência pessoal e subjetiva e também para proporcionar um espaço para que eles possam compartilhar suas impressões.

Figura 3 - Primeira tarefa do escape



Fonte: imagem do autor

Cada estudante do grupo escreverá uma palavra em uma atividade criada através da plataforma online interativa Mentimeter (Figura 4) – que permite a elaboração de apresentações e apresenta uma gama de recursos para elaborar e analisar resultados com a participação de múltiplos indivíduos, incluindo recursos como nuvem de palavras e questões avançadas. A cada nova resposta, uma nuvem de palavras vai sendo construída. Dessa forma, ao final, poderemos analisar quais foram as palavras, e, portanto, as sensações mais mencionadas.

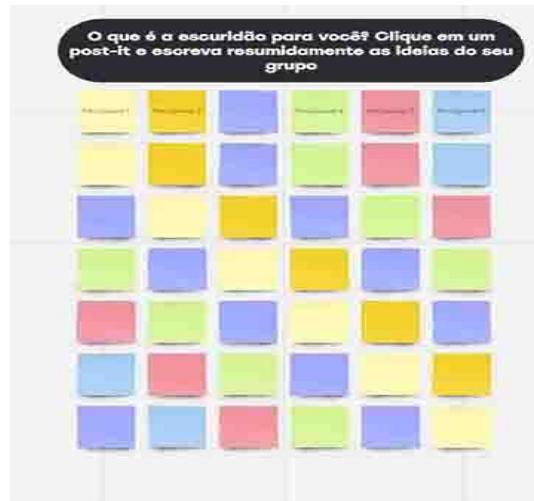
Figura 4 - Atividade no Mentimeter visa à expressão de sensações causadas pela leitura

Escreva em uma palavra o sentimento ou sensação que a leitura de "Uma escuridão bonita" lhe causou. Cada membro do grupo deve escrever uma palavra.

Fonte: imagem do autor

A segunda atividade questiona os estudantes sobre o que representa a escuridão para eles, explorando seus conhecimentos prévios e sensações, conectando a literatura com suas próprias vivências. Eles escreverão em um mural digital, através da plataforma Miro (Figura 5), em que todos os participantes podem ler as contribuições dos outros.

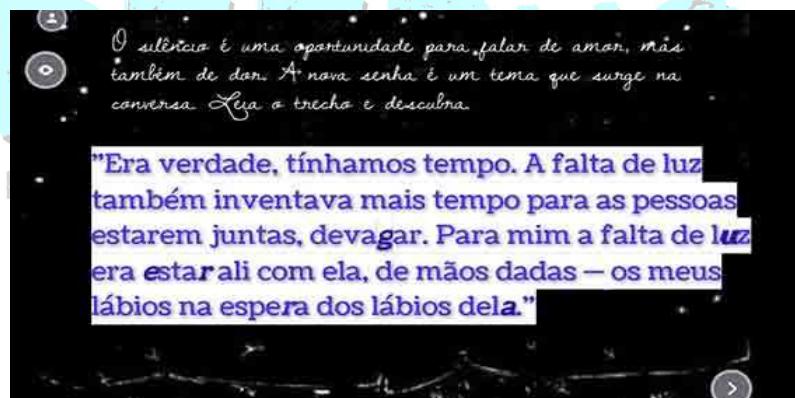
Figura 5 - Atividade em mural digital



Fonte: imagem do autor

A partir da terceira atividade (Figura 6), iniciam-se as tarefas em que os estudantes obterão senhas para passar à atividade seguinte. Nela, eles terão que decifrar a mensagem, que apresenta algumas letras em destaque, introduzindo um dos temas do livro: a guerra.

Figura 6 - Mensagem cifrada introduz tema importante para a obra



Fonte: imagem do autor

A proposta da inserção de senhas (Figura 7) acrescenta à atividade desafio e motivação, contribuindo para que ela se torne mais engajadora e significativa para os estudantes.

Figura 7 - Tela que mostra o pedido de senha nas atividades



Fonte: imagem do autor

Na atividade seguinte, os estudantes terão que decodificar mensagens em forma de espiral (Figura 8), buscar trechos que sugerem determinados sentidos ao texto, refletir sobre os personagens e sobre a linguagem, à medida que vão construindo o significado da obra a partir de suas próprias hipóteses e interpretações.

Figura 8 - Texto em espiral e posterior reflexão em Formulário Google



Fonte: imagem do autor

Em seguida, será realizada uma atividade que pretende explorar a linguagem poética da obra, por meio das figuras de linguagem (Figura 10). Ainda que haja um exercício de classificação de trechos segundo seus tipos, posteriormente os estudantes são convidados a interpretar alguns deles.

REVISTA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO
Figura 10 - A atividade explora a linguagem poética da obra



Fonte: imagem do autor

Após o reconhecimento das figuras de linguagem e da obtenção da senha, os estudantes são convidados a interpretar alguns dos trechos representativos da obra que contêm as figuras de linguagem vistas na atividade anterior: “A poesia não é a chuva, é o barulho da chuva” e “O silêncio é uma esteira onde nos podemos deitar. Esteira de poeira cósmica, se eu olhar de novo o céu escuro” (Figura 11). Para realizar a atividade, os estudantes responderão a um formulário Google e deverão conversar com o grupo para trocar opiniões. Isso fortalece a interatividade e o trabalho em equipe.

Figura 11- Atividade que estimula a interpretação



Fonte: imagem do autor

É importante salientar também que as atividades criadas visam à reflexão e buscam dar voz às interpretações dos estudantes, evitando perguntas sobre o autor ou puramente sobre o enredo, como “Qual o nome da avó do narrador?” ou “O que aconteceu com a avó do narrador?” O propósito nessa atividade será explorar as habilidades interpretativas dos estudantes e olhar para o texto de forma minuciosa.

Em seguida, os estudantes terão que montar um quebra-cabeça (Figura 12), que forma uma imagem do próprio livro, figura do garoto, e traz letras escondidas, que juntas formam a palavra “beijo”, que será a senha para passar à próxima atividade. O uso do quebra-cabeça, além de proporcionar um desafio e ludicidade, permite a abordagem da linguagem não verbal do livro, tão rica e tão importante.

Figura 12- Tela que introduz o quebra-cabeça



Fonte: imagem do autor

A realização de um quebra-cabeça (Figura 13) com uma ilustração da obra valoriza essa parte tão significativa e expressiva da obra, que pode ser mais bem explorada pelo professor e pelos estudantes no próximo encontro.

Figura 13- Quebra-cabeça na atividade gamificada



Fonte: imagem do autor

A atividade seguinte relaciona a descoberta do amor ao processo criativo que é abordado na narrativa, solicitando aos estudantes que encontrem um trecho que remete a este último tema. Para que a atividade se torne mais interativa e lúdica, eles devem mover um feixe de luz em uma tela escura, que alude às cores presentes na própria obra. Ao movê-la, encontrarão alguns trechos do livro (Figura 14) e terão que identificar qual se conecta à criação literária.

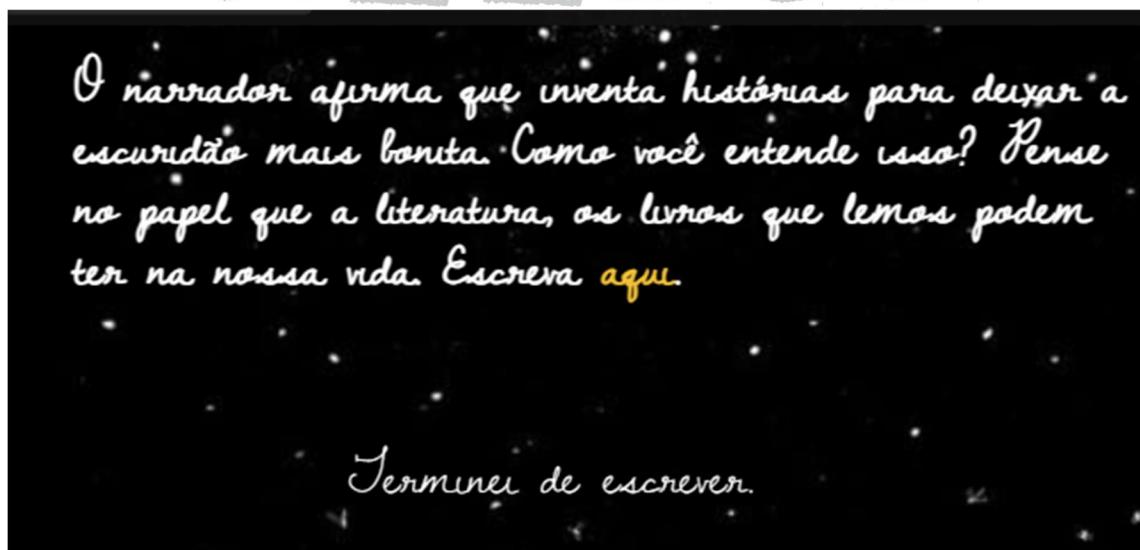
Figura 14- O feixe de luz deve ser movimentado para encontrar trecho que fala sobre a literatura



Fonte: imagem do autor

A última tarefa do *escape room* convoca os estudantes a uma última interpretação, que retoma a metáfora da escuridão trabalhada em toda a obra (Figura 15). Cada estudante pode entender “escuridão” de uma maneira, e recuperar, inclusive, sua percepção inicial mencionada nas atividades introdutórias e verificar se se mantém.

Figura 15– Atividade sobre o papel da literatura



Fonte: imagem do autor

O objetivo é proporcionar a reflexão dos estudantes de como a literatura, a arte de inventar histórias, pode deixar nossa existência, nossa trajetória de descobertas, mais bonita. A

proposta está em consonância com as demais atribuições dadas aos estudantes: as leituras e interpretações dos estudantes são solicitadas o tempo todo, procurando levar os leitores a falar sobre a linguagem utilizada e as imagens criadas.

Cada grupo deverá escrever suas reflexões no portal virtual Padlet (Figura 16), que permite que cada um leia todos os comentários feitos e interaja por meio de *likes* e respostas. É uma ferramenta que possibilita interação e ajuda a organizar uma discussão, além de ter um formato atrativo e ferramentas que estão de acordo com as preferências de nossos estudantes.

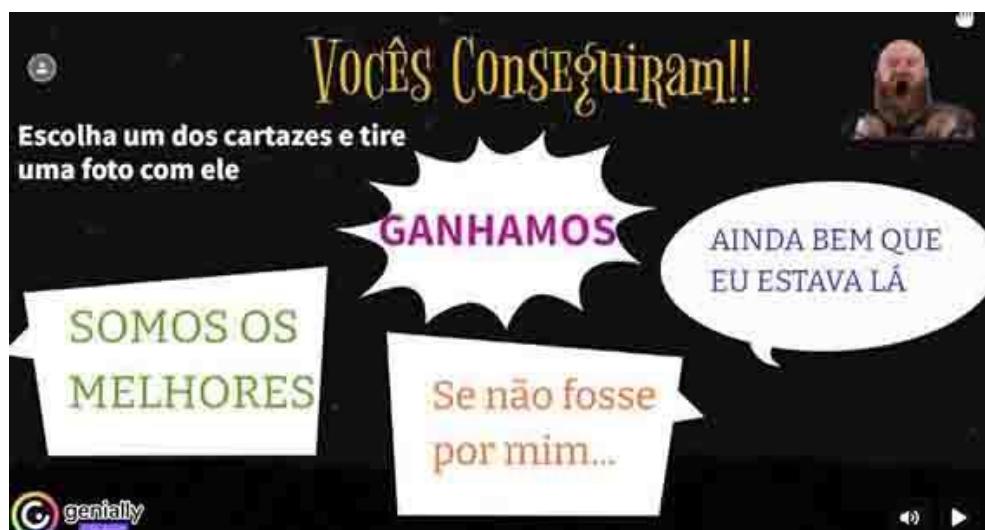
Figura 16 - Portal virtual Padlet



Fonte: imagem do autor

A tela que indica que o jogo terminou (Figura 17) simula um *escape room* presencial, em que geralmente há placas com mensagens de vitória para que os participantes tirem fotos. Dessa forma, haverá mais imersão e mais humor na atividade.

Figura 17– Tela de finalização do *escape room*



Fonte: imagem do autor

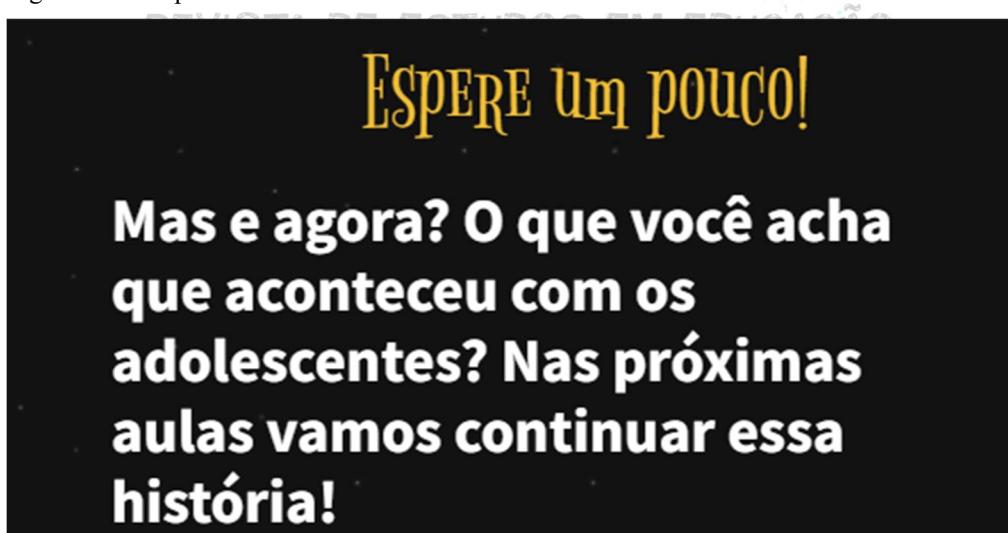
Ao grupo que for o primeiro a terminar o *escape*, tendo cumprido todas as tarefas de forma satisfatória, o professor poderá oferecer um prêmio simbólico, outro recurso usado na gamificação. Pode ser uma bala, um ponto extra, uma medalha de papel ou virtual, um certificado de vencedores, um troféu feito de materiais recicláveis, entre outras possibilidades. Cada professor poderá avaliar o que lhe é mais viável e mais adequado à determinada turma.

Em uma terceira aula, haverá uma roda de conversa em que as reflexões serão aprofundadas, como nos referimos anteriormente. Os estudantes terão, mais uma vez, a possibilidade de expor suas impressões. Dar voz a eles é parte fundamental no processo de construção de interesse pela literatura.

Por fim, nas duas aulas posteriores, haverá uma proposta de escrita para que os estudantes, nos mesmos grupos, continuem a narrativa da obra *Uma escuridão bonita*, imaginando possíveis desfechos distintos, estimulando, pois, a criatividade. Tal tarefa será anunciada ainda no *escape room* (Figura 18), após o término da atividade para gerar expectativa e curiosidade.

Pode-se gamificar a atividade escrita também propondo a votação por parte dos estudantes pelo melhor final alternativo criado. Assim, como no fim do *escape*, o professor poderá oferecer um prêmio aos vencedores de “melhor final alternativo”. Nesse ponto, é importante que a votação seja feita pelos próprios estudantes, pois, assim, mais uma vez, eles se sentem ouvidos e valorizados.

Figura 18 – Proposta de atividade escrita



Fonte: imagem do autor

É importante ressaltar que a proposta didática baseada em um *escape room* apresentada neste artigo pode ser adaptada de acordo com suas necessidades e com as características dos

estudantes. É possível, inclusive, realizá-lo de forma física, sem o uso de tecnologias digitais. O essencial é manter os desafios e a narrativa e criar cenários e espaços que auxiliem a imersão, além de promover reflexão.

Assim, as atividades buscarão integrar as habilidades leitoras e interpretativas ao desenvolvimento da autonomia, do trabalho em grupo e à aptidão para a resolução de problemas. Para tornar a experiência mais imersiva e mais significativa, foram usados vários elementos da gamificação, como a narrativa, a estética (recursos visuais, áudio e animação etc.), os desafios na medida certa, a competição, a colaboração, a identidade e a promoção de reflexões.

CONCLUSÃO

Em decorrência de todas as razões apresentadas no presente artigo, o uso do *escape room* parece ser uma estratégia eficiente e motivadora para o trabalho com a literatura. No entanto, nota-se que seu uso aplicado na área de literatura, em especial em um viés mais interpretativo, é bastante escasso.

Além disso, acredita-se que mais pesquisas nessa área são necessárias para que se possa explorar todo o potencial dessa ferramenta e utilizá-la de forma estratégica no processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, a gamificação pode contribuir para o desenvolvimento de diversas habilidades importantes para o aprendizado da literatura, como a leitura, a interpretação, o trabalho em equipe e a resolução de problemas. Assim, ao utilizar elementos de jogos no ensino de literatura, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, interativo e prazeroso, o que pode levar a um maior engajamento dos estudantes.

Portanto, o emprego de *escape room* em aulas de literatura pode auxiliar na atenuação dos principais problemas que ali acometem, como a falta de interesse dos estudantes e a escassa expressão de sentimentos e interpretações próprias deles.

Por fim, acredita-se que a utilização de *escape room* como ferramenta didática no ensino de literatura é uma estratégia promissora que pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação, uma vez que é eficaz para aumentar o engajamento dos estudantes e seu interesse pela leitura literária.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Caroliny de Araújo; SILVA, Alissom; CUNHA, Maria Erivania da; SILVA JUNIOR, Carlos Antônio Barros e Silva. *Genially: gamificação como ferramenta didática no*

ensino remoto emergencial. VII CONEDU – Conedu em Casa. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80035>>. Acesso em: 3 set. 2024.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Rev. Odontol. Univ. São Paulo*, São Paulo, SP, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sara Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Editora Porto, 1994.

CANDIDO, Antonio. Entrevista. *Revista investigações, linguística e teoria literária*, v. 7, p.7-39, 1997.

CLEOPHAS, Maria das Graças; CAVALCANTI, Eduardo Luiz Dias. *Escape room no ensino de química. Quím. Nova Esc.* v. 42, n. 1, p. 45-55, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.21577/0104-8899.20160188>.

CONNOLLY, Thomas et al. A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & education*, 59, 661-686, 2012.

COSSON, Rildo. Letramento literário. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). *Glossário Ceale – Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2016.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Flow: the psychology of optimal experience*. New York, NY, USA: Harper & Row, 1990.

DETERDING, Sebastian et al. From game design elements to gamefulness. In: International Academic MindTrek Conference on Envisioning Future Media Environments — MindTrek '11. 15., 2011, New York. *Proceedings*. New York, USA: ACM Press, 2011. p. 9–15. Disponível em: <<http://dl.acm.org/citation.cfm?doid=2181037.2181040>>. Acesso em: 15 jun. 2024.

DIAGO, Nebot; VENTURA, Campos. Escape room: gamificación educativa para el aprendizaje de las matemáticas. *Suma*, 2017. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/320191004_Escape_Room_gamificacion_educativa_para_el_aprendizaje_de_las_matematicas. Acesso em: 8 ago. 2024.

Disponível em: <<https://books.google.pt/books?id=zZcpuMRpAB8C&hl=pt-BR>> Acesso em: 7 de ago. 2025.

FARIA, Maria Alice. O que pensam os adolescentes das histórias que leem? *Comunicação e educação*, São Paulo, v. 3, p. 30-35, 1995.

GEE, Paul James. *Bons videogames e boa aprendizagem*. Trad. Gilka Girardello. Perspectiva, v. 27, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175>

KAPP, Karl. *The gamification of learning and Instruction*. San Francisco, CA: Pfeiffer, 2012.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 14ª edição. Pontes. 2011.

KOCH, Ingredore Villaça.; ELIAS, Wagner Rodrigues. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MOURA, Adelina; SANTOS, Idalina. 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.

MURRAY, Janet. *Hamlet no Hollodeck*: o futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: Unesp, 2015.

NICHOLSON, Scott. “Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities”. 2015. Disponível em: <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2024.

ONDJAKI. *Uma escuridão bonita*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PEREIRA, L. et al. (2018) “A abordagem construtivista no desenvolvimento de um serious game do gênero escape room”. Conference: XVII Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital – SBGames.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 9(5), 1-6.2001. Retrieved April 30, 2003, Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 28 de agosto de 2025.

RIBEIRO, Fernanda Rodrigues. *Jogos educacionais digitais para o ensino em língua portuguesa: uma proposta de avaliação didático-pedagógica e ergonômica*. UECE, Fortaleza, 2013.

SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. *Revista da FAEEBA-Educação e contemporaneidade*, 23(42). 2014.

VAN ECK, Richard. Digital game-based learning: It's not just the digital natives who are restless. *Educause review*, v. 41, n. 2, p. 16, 2006.

VAN ECK, Richard. Digital game-based learning: still restless after all these years. *Educause review*, v. 50, n. 6, p. 13-28, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/TnvqNK>>. Acesso em: 20 ago. 2025.

ZHANG, X et al. D. Trapped as a group, escape as a team: applying gamification to incorporate team-building skills through an ‘escape room’ experience. *Cureus*, v. 10, n. 3, p. 1-9, 2018.

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

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina. RÖSING, Tania M. K. (orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*, São Paulo: Global, 2009. p. 17-39.

Enviado em: 03/12/2025.

Aceito em: 27/01/2026.

