

**Narrativas do/no Educational Escape Room:  
uma experiência pedagógica na formação inicial de professores**

***Narratives of/in the Educational Escape Room:  
a pedagogical experience in initial teacher education***

Rosely Maria Moraes de Lima FRAZÃO<sup>1</sup>

Janaina Maria da SILVA<sup>2</sup>

Maria Julia Rodrigues Amaro MARTINS<sup>3</sup>

Fernando Silvio Cavalcante PIMENTEL<sup>4</sup>

**Resumo**

O presente estudo discute a produção narrativa envolvida na realização de um *Educational Escape Room* (EER) desenvolvido na educação superior. Justifica-se pelos desafios imbricados do planejamento à avaliação dos processos de ensino e aprendizagem contemporâneos, com base na seguinte questão: como o planejamento, a realização e a avaliação de um EER evidenciam o potencial das narrativas para o âmbito educacional? Objetiva compreender as contribuições da produção narrativa na formação inicial de professores, por meio do *Educational Escape Room*, para a promoção da autoria e da valorização das vozes docentes e discentes nos processos educacionais. A opção metodológica está inserida na abordagem qualitativa desenvolvida por meio da pesquisa de intervenção com foco descritivo. Como resultado, nota-se que a presença de uma narrativa condutora contribui para a aprendizagem colaborativa, a autoria discente e a produção de narrativas como estratégia pedagógica na formação docente inicial.

**Palavras-chave:** Narrativas. Educação Superior. Educational Escape Room.

**Abstract**

This study discusses the narrative production involved in the implementation of an Educational Escape Room (EER) developed in higher education. It is justified by the intertwined challenges from planning to the evaluation of contemporary teaching and learning processes, based on the following question: how do the planning, implementation, and evaluation of an EER highlight the potential of narratives in the

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Alagoas.  
E-mail: rosely.frazao@delmiro.ufal.br

<sup>2</sup> Mestre em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Alagoas.  
E-mail: janaina.maria@cedu.ufal.br

<sup>3</sup> Mestre em Química. Instituto de Química. Universidade Federal de Alagoas.  
E-mail: maria.amaro@iqb.ufal.br

<sup>4</sup> Pós-doutor em Educação. Professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Líder do Grupo de Pesquisas Comunidades Virtuais. E-mail: fernando.pimentel@cedu.ufal.br

educational context? The aim is to understand the contributions of narrative production in initial teacher education, through the EER, to promote authorship and the appreciation of both teachers' and students' voices in educational processes. The methodological approach is grounded in a qualitative framework, developed through intervention research with a descriptive focus. As a result, it is observed that the presence of a guiding narrative contributes to collaborative learning, student authorship, and the production of narratives as a pedagogical strategy in initial teacher education.

**Keywords:** Narratives. Higher Education. Educational Escape Room.

## Introdução

Ao partir do entendimento de que as mudanças são constantes nos processos educacionais, é importante manter-se aberto ao novo ou ao ainda desconhecido para fazer das opções as mais propositivas ao contínuo letivo. Escolher entre as teorias, metodologias, recursos, espaços, temáticas e tendências traz ao professor e, respectivamente, aos estudantes, variadas possibilidades tanto para o acesso e a produção do conhecimento, quanto para distanciar-se deles.

Entre outros, termos como interação, engajamento e compartilhamento, a cada dia, são incorporados ao ensinar e ao aprender, comumente ligados às tecnologias digitais que também se tornam parte do complexo da educação, seja nas aulas propriamente ditas, seja em seu planejamento ou avaliação. Essa adição, além de expressar mudanças estruturais ou procedimentais, indica a (re)construção de questões atitudinais no que se refere à adoção de uma postura ativa desenvolvida por meio da participação e da produção.

Para Frazão, Pimentel e Viana (2025, p. 5), a utilização dos artefatos digitais na educação “[...] pode traduzir não só as inovadoras formas de comunicação praticadas nos processos de ensino e de aprendizagem, como também (re)apresentar as narrativas como fontes de informação tanto acessadas quanto produzidas pelos estudantes [...]”. Nessa direção, o narrar é reconfigurado pela pluralidade que compõe cada contexto educacional, no reconhecimento dos variados pontos de vista a partir da singularidade das experiências.

As narrativas tidas como o relato das experiências vividas (Clandinin e Connelly, 2011) trazem à educação a potência das interpretações e o registro das aprendizagens desenvolvidas, além da possibilidade de socialização de percursos e procedimentos outros

construídos ao longo dos processos. Dentre as estratégias metodológicas que estimulam o acesso e a produção narrativa, encontra-se o *Educational Escape Room* (EER), que, nas palavras de Pimentel, Silva e Silva (2022, p. 231) “[...] corresponde a um gênero dos jogos, considerando elementos como enigmas, quebra-cabeças, desafios, ambientação e narrativa”, corroborando uma dinâmica interativa entre a ficção e o conhecimento dos envolvidos.

No contexto da Educação Superior, ao contextualizarem conceitos acerca do EER, Moura e Santos (2020, p. 109) apontam que “a narrativa torna-se o eixo principal da experiência de aprendizagem [...] é imprescindível para que a experiência resulte mais imersiva e favoreça uma consciência de progresso [...]”, abordando o todo misterioso criado em torno do narrar para gerar entusiasmo e engajamento necessários ao trabalho em equipe para a resolução dos enigmas postos. Em contrapartida, narrativas outras são criadas ao argumentar entre as opções e opiniões, produzir soluções, registrar conquistas e avaliar as trajetórias para a desejada “fuga” dos enredos curricularmente planejados.

Ao relatar os desafios criados para que estudantes universitários produzam EER, Fernandes (2024) apresenta um roteiro no qual, organizados em grupos, eles pensam, introduzem e exploram narrativas ao longo da disciplina, indicando como produtos do narrar a criticidade e a colaboração entre os pares. A investigação conduzida por Silva Junior e Sabbatini (2023), na formação inicial de professores no âmbito do Ensino Remoto, ao buscar entender a implementação de técnica do EER, aponta passos em torno do narrar para o alcance do engajamento discente nas dimensões cognitivas, afetivas, comportamentais e agenciativas.

O estudo sobre a avaliação para a aprendizagem com EER no contexto da experiência de professores da educação superior, desenvolvido por Silva (2023), propõe como produções futuras o desenvolvimento de pesquisas que tratem acerca da relevância das narrativas no/do EER. Ante o exposto, indaga-se: como o planejamento, a realização e a avaliação de um *Educational Escape Room* evidenciam o potencial das narrativas para o âmbito educacional? No anseio de compreender as contribuições da produção narrativa na formação inicial de professores, por meio do *Educational Escape Room*, para a promoção da autoria e da valorização das vozes docentes e discentes nos processos educacionais.

Dentre os principais teóricos que fundamentam o estudo, destacam-se Pimentel, Silva e Silva (2022) e Silva (2023) e seus estudos sobre o *Educational Escape Room*;

Pereira (2019) e Saul e Saul (2017) ao abordarem os aspectos da investigação temática; e, Clandinin e Connelly (2011) por meio dos indicativos sobre o potencial das narrativas para os processos educacionais.

Além da introdução, o artigo estrutura-se em quatro tópicos dedicados, respectivamente, à discussão teórica sobre o narrar no *Educational Escape Room*, à descrição do percurso metodológico adotado, aos dados encontrados e seus resultados com base na literatura que o fundamenta e às considerações finais.

### **O narrar no Educational Escape Room**

Há tempos, o ato de contar histórias está presente na dinâmica social, seja em momentos comemorativos, seja em situações decisivas ou simplesmente informativas. Variadas versões, entonações e até distorções são criadas no compartilhamento de ideias e concepções que, recorrentemente, formam e transformam o grande emaranhado de vozes que se conectam no intuito de comunicar-se.

Na educação, desde as histórias com finais geralmente felizes às narrativas audiovisuais exibidas como disparadoras de temáticas para debates entre pares ou turmas, ganham novos contornos ao serem recontadas, interpretadas à luz de cada realidade que as acessa. No caso do *Educational Escape Room* (EER), as narrativas são, ao mesmo tempo, condutoras e produtos do ensinar e do aprender. Segundo Pimentel, Silva e Silva (2022), ao buscar promover a aprendizagem, o EER estimula a participação ativa dos estudantes, como também o trabalho coletivo e colaborativo.

Embora composto por diferentes elementos como enigmas, pistas, regras, tempo, recursos físicos ou virtuais, colaboração, ambientação e mediação docente, do ponto de vista de Moura e Santos (2020, p. 109) “um bom EER usa a narrativa, que deve ser inaudita, como fio condutor para o desenvolvimento de todos os desafios”. A história criada com intencionalidade pedagógica estrutura o conhecimento, ao passo que convoca à escuta e à expressão dos dados achados em movimentos de pesquisa, alinhados em diálogo com os membros da equipe e registrados em produções que visam responder aos desafios lançados.

A criação do cenário necessário para o percurso de aprendizagem imbricado no EER é originada na narrativa produzida, geralmente pelo professor, ao propor a produção do conhecimento. Mesmo com potencial para enveredar por uma expressiva variedade de

abordagens, segundo Taraldsen et al. (2020), o ponto central do EER está numa história suficientemente desafiante que oriente o desenvolvimento das atividades para o desfecho planejado em um espaço de tempo preestabelecido. As orientações para cada ação desenvolvida com vistas a fugir da sala, ou seja, resolver a problemática instaurada, exigem uma narrativa clara e, ao mesmo tempo, enigmática que favoreça o ensino e a aprendizagem de modo instigante e comprometido.

O contato com a história condutora traz, além das pistas para a continuidade, as relações com os conteúdos e contextos da turma. Para Botturi e Babazadeh (2020), é imperativo contar uma narrativa para gerar imersão, realismo, descobertas e feedbacks. Ao acessar as narrativas dos pares e professores ao longo do EER, cada estudante toca a oportunidade de (re)situar-se para a tomada de decisões e respectivas produções. Trecho a trecho, a narrativa composta pelo tema geral/gerador acrescenta propósitos integrados para o alcance dos objetivos pedagógicos. O que acaba por se configurar em um desafio duplo, tendo de um lado o risco da superficialidade e, de outro, a avaliação individual em meio às variadas vozes.

Outros aspectos atribuídos às narrativas no EER são apontados por Botturi e Babazadeh (2020) ao defender que transmutam os estudantes de espectadores para jogadores ativos, como também conferem significado ao EER. Ao ser o tempo relativamente breve no EER, um dos condicionantes da narrativa, acaba por torná-la essencialmente mais pulsante na tentativa de convencer os estudantes a segui-la e com ela dialogar em reflexões e interpretações com o fim de desvendá-la ou, de certa forma, superá-la.

Questões emocionais ligadas à curiosidade e à motivação são levantadas por Clarke et al. (2017) ao abordarem a atmosfera criada pelo enredo narrativo que age como guia do EER. A identificação, o engajamento e até os vínculos criados entre a narrativa e os estudantes corroboram sua conclusão. As opções por recursos, estratégias, percursos, formatos e linguagens passam a ser também produtos da história contada. O narrar, nessa direção, torna-se ponto de partida, de sinalização, de (re)estruturação e de chegada no EER, mas também um campo de problematização que demanda mediação docente para que as narrativas sejam antônimos de exercícios meramente descritivos ou individualizantes.

Na opinião de Fernandes (2024, p. 86), o *Educational Escape Room* demanda “[...] trabalho de equipa, comunicação, iniciativa e outras competências inerentes a alunos

do Ensino superior para aplicar uma vasta gama de conhecimentos [...]”, frisando o EER como espaço/tempo para o narrar, seja um canal de informação ou relacionamento entre os estudantes e recursos, seja campo de posicionamento a partir do compartilhamento de experiências e aprendizagens.

A autoria imbricada ao narrar-se formula outros contornos à elaboração dos processos de ensino e aprendizagem. Para Freire (1987), a percepção do próprio estudante como depoente de sua trajetória lhe demanda reflexividade e tomada de consciência para contar sua versão de modo responsável. Ao produzir suas próprias narrativas no contato com a história apresentada no EER, a ficção dá lugar à realidade por meio da reflexão acerca do contexto de aprendizagem ou de atuação; a teoria é ressignificada na prática, que tende a buscar uma solução validada pelo grupo, ao agir como força motriz que impulsiona o intercâmbio de versões necessárias tanto ao ensinar, quanto ao aprender.

### **Percurso metodológico**

A opção metodológica insere-se na abordagem qualitativa, desenvolvida por meio da pesquisa de intervenção com foco descritivo realizada na disciplina Educação e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação com 42 estudantes do 1º período do curso de graduação em Pedagogia no ano de 2024, a partir da investigação temática criada por Paulo Freire que, de acordo com Pereira (2019, p. 97), levanta “[...] temas geradores de uma situação vivida pelos sujeitos como forma de lhes possibilitar a conscientização da situação opressora e, assim, levá-los a lutar pela mudança”, corroborando a perspectiva dialética freiriana nos processos de ensino, aprendizagem e pesquisa educacional.

Estruturado em três etapas, o estudo trouxe como temática central a proibição do uso do celular em sala de aula, fundamentando-se nos estudos de Saul e Saul (2017) para percorrer os seguintes procedimentos a partir de um EER: a) leitura da realidade; b) análise crítica da realidade; e c) elaboração da proposta de ação, a ser registrada no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

A leitura da realidade, desenvolvida pelos professores envolvidos na aula e, respectivamente, na pesquisa, origina-se em questionamentos espontâneos discentes sobre a possível proibição do uso dos equipamentos eletrônicos nas salas de aula da educação básica, futuro locus de sua atuação. Ao planejar o EER uma narrativa fictícia é criada e distribuída em quatro missões como elemento disparador de reflexão e criticidade

dos estudantes matriculados em uma disciplina que tem na centralidade de sua ementa as tecnologias digitais. Essa etapa também incluiu o ordenamento da distribuição dos estudantes em dois grupos para vivenciar o *Educational Escape Room* em horários diferentes com vistas a otimizar a ambientação e o uso dos recursos disponíveis (projektor, computadores, internet, fichas com missões e devidas instruções para desbloquear as fases seguintes, além do cofre para o depósito dos celulares). Esses agrupamentos foram ainda subdivididos em duas equipes para conferir mais emoção ao jogo pela perspectiva da competição ao avançar das fases e do tempo delimitado em cinquenta minutos para a sua conclusão.

A análise crítica da realidade, proposta pelos professores com base na teoria do conectivismo (Siemens, 2004), traz ao EER o potencial do intercâmbio narrativo como base para o ensino e a aprendizagem na educação superior, induzindo à imersão dos estudantes pelo convite para a guarda dos celulares no cofre e à conexão das informações encontradas na *internet* e discutidas pelos estudantes em seus determinados grupos durante o EER, a partir de narrativas oriundas de pesquisas, convergências, contradições e possíveis resoluções das produções e enigmas propostos. Nesse momento, a realização do *Educational Escape Room* tem início com a apresentação da proposta que situa os estudantes, agora jogadores, na temática a ser explorada, ao passo que propõe o início do jogo por meio da indicação da leitura da Política Nacional de Educação Digital (Brasil, 2023) a partir do preenchimento de palavras-chave em um jogo virtual estruturado no Wordwall<sup>5</sup>, na conclusão da 1.<sup>a</sup> fase do EER.

Na terceira etapa, na elaboração da proposta de ação, há a proposição da produção de narrativas em diferentes suportes. De forma coletiva, na 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> fases, os estudantes são desafiados a produzirem, respectivamente, cartas e infográficos para postagens no AVA. Como suporte, além das informações acessadas na fase anterior, é apresentada uma narrativa jornalística intitulada “Projeto para barrar celulares nas escolas proíbe uso até no recreio e libera apenas para tarefas”, do jornal O Globo. Na última fase do EER, os estudantes acessam outra narrativa, na forma enigmática de uma charada, para desvendar a palavra-passe e resgatar os celulares. Ao final do EER, os estudantes são convidados ainda a produzir mais narrativas para a avaliação da experiência, por meio de comentários individuais no fórum da disciplina no AVA da universidade.

---

<sup>5</sup> Plataforma digital com perfil educativo que permite a criação de atividades/jogos interativos executáveis de modo virtual ou impresso.



A análise temática das narrativas ocorreu por meio da categorização de subtemas relacionados ao narrar, como planejamento, colaboração, metodologia e aprendizagem que emergiram ao longo das produções do EER a partir do tema central. Uma triangulação das fontes foi também aplicada a partir da análise das produções narrativas, do registro das observações e das fontes teóricas que fundamentam o estudo, destacando o papel simultâneo dos professores na pesquisa de intervenção, ao articular ações do processo de ensino e aprendizagem ao contexto investigativo. A proximidade com os participantes e o contexto explorado, além da valorização de práticas alinhadas às concepções dos docentes, são viés em potencial também mitigados pela triangulação.

Embora o estudo seja produto de uma prática pedagógica, é importante destacar que toda a produção elaborou-se a partir do respeito aos aspectos éticos, de acordo com o consentimento dos participantes e com base na Resolução 510/2016, que aponta a dispensa do registro e da avaliação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em determinados casos, como o da “pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito” (Brasil, 2016), nessa ocasião, realizada a partir da anonimização dos estudantes tanto na apresentação das cartas e infográficos postados, quanto na transcrição das narrativas produzidas no AVA com a descrição de um número arábico para representar cada autor.

## Resultados e discussões

Siemens (2004, p. 6) defende que entre os princípios do conectivismo consistem as ideias de que: “A aprendizagem e o conhecimento dependem da diversidade de opiniões; a aprendizagem é um processo de conexão de nós ou fontes de informação especializadas; a aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos.”<sup>6</sup> (Tradução nossa), apontando a potencialidade da colaboração entre os pares e os recursos.

A produção narrativa a partir do acesso e do intercâmbio de informações traz ao processo de ensino e de aprendizagem e aos seus atores, os aspectos da identidade, da realidade e do contexto como condicionantes das experiências educacionais. Além disso,

---

<sup>6</sup> No original: “El aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones; El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados; El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos”. Siemens (2004, p. 6).



o diálogo, o registro e o compartilhamento do próprio narrar tornam-no tanto produto, quanto fonte de conhecimento, conforme descrito a seguir nas discussões sobre a leitura da realidade, a análise crítica da realidade e a devida elaboração da proposta de ação acerca da temática da proibição do uso do celular.

### ***O caso da proibição do celular***

A condução do planejamento do EER, na etapa da leitura da realidade, emerge da produção de uma narrativa condutora, dividida pela estruturação das quatro missões propostas para o desenvolvimento da aula. O conteúdo a ser explorado é envolto em uma situação fictícia para convocar os estudantes ao jogo.

A narrativa acerca da proibição do uso do celular na universidade tende a provocar o engajamento dos estudantes para superar os desafios propostos por meio da pesquisa e da argumentação, conforme apontam Botturi e Babazadeh (2020), ao afirmarem que a narrativa apoia o desenvolvimento do fluxo do EER, demarcando a estruturação dos grupos, o ordenamento das fases e o encadeamento de enigmas.

Na etapa da análise crítica da realidade, na realização do EER propriamente dita, os estudantes seguem as instruções da narrativa para completar as missões no tempo determinado para a experiência educacional (50 minutos). A partir da investigação temática que, de acordo com Saul e Saul (2017, p. 444), é “[...] uma metodologia conscientizadora, na qual os sujeitos são desafiados a tomar nas mãos as rédeas de suas trajetórias educativas, decidindo e intervindo na realidade [...]”, desafio a desafio, passa a promover a produção de narrativas outras, desde a oral à escrita ou digitais, como ilustrado na Figura 1.

Figura 1 - Resolução do jogo virtual sobre a Política Nacional de Educação Digital



Fonte: os autores (2024).

O engajamento dos estudantes na leitura e na interpretação da Política Nacional de Educação Digital para a resolução do jogo virtual proposto subsidia a produção de narrativas orais, a partir da defesa de argumentos individuais em meio ao grupo, trazendo à tona a socialização das compreensões particulares no acesso ao documento indicado, corroborando Silva Junior e Sabbatini (2023, p. 122-123) ao apontar que, imersos na história, os estudantes convergem atitudes para a devida intervenção. Induzidos pela história do jogo e munidos de informações do documento indicado, como a de que “o eixo Educação Digital Escolar tem como objetivo garantir a inserção da educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis e modalidades, a partir do estímulo ao letramento digital e informacional [...]” (Brasil, 2023), os estudantes passam a criar as cartas em uma perspectiva de texto coletivo, que valide a percepção de todos e de cada um ao defender o uso do celular nos processos de ensino e aprendizagem, temática definida na etapa do planejamento do EER.

Além da construção da narrativa expressa nas cartas, que revela singularidades talvez antes ocultas pela dinâmica letiva, a postagem delas no AVA da turma favorece o acesso dos demais estudantes, pertencentes a outros grupos, às versões geradas a partir das diferentes experiências percorridas no EER. Isso vem dialogar com os estudos de Saul e Saul (2017, p. 443) ao afirmarem que, na análise crítica, “[...] vai sendo superada a visão fragmentada da realidade que os impedia de conhecê-la e vai se construindo um conhecimento mais profundo da totalidade estudada com precisão conceitual e

metodológica”. A indicação narrativa para a devida fundamentação convoca os estudantes a expressar-se de modo sustentado na literatura científica, rerepresentando a teoria por meio de uma linguagem mais próxima, ou seja, da reinterpretação produzida por seus pares, como apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Narrativas produzidas em formato de carta

**Cartas fundamentadas na Política Nacional da Educação Digital e teóricos**

**Grupo 1:** Caros docentes,

Por meio desta carta, viemos propor uma reunião para discutir e argumentar contra a proibição do uso de celulares em sala de aula. De acordo com o artigo 3º da Lei nº 14.533 de 11 de janeiro de 2023, no inciso II, fica explícito que o mundo digital não envolve a aprendizagem sobre hardware, computadores, celulares e tablets. Dessa forma, a proibição do uso do celular em sala de aula feriria a Política Nacional da Educação Digital de 2023, representando uma regressão nas políticas de ensino que, em contrapartida a evolução tecnológica cada vez mais iminente, parecem se manter estagnadas. Agradecemos pela atenção. Esperamos poder contar com a colaboração de todos para um debate construtivo.

**Grupo 2:** Prezados professores, esta carta tem como objetivo abordar sobre a importância do uso do celular no ambiente escolar, uma vez que o conhecimento e a aprendizagem são as formas pelas quais nos adaptamos às mudanças desse meio e as TDIC tem seu potencial no desenvolvimento de competências para a vida, que pode ser considerado uma contínua interação entre o indivíduo e seu meio e o processo de ensino e aprendizagem (SOFFNER, 2013). Outrossim, é importante frisar o uso do celular conscientemente para fins didáticos. Em 11 de janeiro de 2023 foi sancionada a Lei nº 14.533 no Brasil, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Seu objetivo é aprimorar não só o acesso da população brasileira aos recursos e ferramentas digitais, como também as boas práticas no ambiente digital. Portanto, faz-se necessário que haja a inclusão do uso de tecnologias digitais nas salas corretamente. Para isso, convocamos vocês para uma reunião que será realizada no dia 22 de outubro de 2024, às 14 horas no Centro da Educação da Universidade Federal de Alagoas, para propormos a melhor maneira do uso dessa ferramenta digital. Atenciosamente, estudantes do curso de pedagogia.

**Grupo 3:** Com base nas pesquisas e sites visitados, a implementação da nova lei proíbe o uso de celulares em salas de aula, tanto em escolas públicas como em privadas. Segundo o teórico Marcelo Carvalho, cita a contribuição em defesa da tecnologia digital em sala.

“A promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (9.394/96) nos seus aspectos constitutivos deliberam o compromisso do poder público em propiciar investimentos tecnológicos para o desenvolvimento e atitudes de gestão compatíveis com as exigências globais, conferindo aos sujeitos a responsabilidade de ultrapassar os dogmas burocráticos e funcionalistas que tornaram o espaço escolar impermeável e rígido às mudanças”. (CARVALHO, Marcelo. Revista Científica do Instituto Federal de Alagoas, junho, 2024.)

“A tecnologia digital rompe com a narrativa contínua e sequencial das imagens e textos escritos e se apresenta como um fenômeno descontínuo (KENSKY, 1998, p. 64). Concluímos que ao analisar tais citações defendem o uso das tecnologias digitais em salas de aulas públicas e privadas. Propomos como um intermédio reuniões com participação de professores e defensores para questionarem tais medidas que pretendem ser implementadas em salas.

**Grupo 4:** Prezados professores, viemos por meio desta convocá-los para uma reunião com a turma de pedagogia (1º período) para tratarmos da proibição referente ao uso dos celulares em sala de aula, uma vez que este se torna fundamental importância para a nossa aprendizagem e que não há nenhuma lei aprovada no Congresso Brasileiro a respeito dessa proibição. Lembramos que, de acordo com a lei 14.533/2023, é de fundamental importância garantir a inserção da educação digital nos ambientes escolares. Dessa forma, torna-se inviável a restrição dos aparelhos eletrônicos em sala de aula. Sabendo que essa decisão afeta o cumprimento efetivo da educação digital, que é proposta pela lei. O Prof. Dr. Fernando Pimentel, em seu podcast “Cultura

digital (Análise educacional)”, ressalta a importância da educação digital para a formação e o estímulo do desenvolvimento do conhecimento no meio escolar.

Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem da Ufal (2024).

Embora o ponto de partida para a escrita da carta seja o mesmo, cada narrativa escrita coletivamente envereda por aspectos diferentes, ao ser diretamente influenciada pela compreensão de cada estudante. O que endossa a indicação de Clarke et al. (2017) ao esclarecer que, mesmo ao seguir um roteiro estabelecido pela narrativa que conduz o jogo, os estudantes tendem a desviar, mesmo que minimamente, do percurso ao projetarem suas próprias narrativas. A escolha por diferentes teóricos demonstra os possíveis autores já acessados pelos estudantes e seus respectivos grupos.

O estímulo para a produção de narrativas digitais, por meio da construção de um infográfico, convoca os estudantes, além de narrar as informações acessadas e os conhecimentos produzidos, a planejar uma estruturação clara por meio de cores, fontes e formatos que convençam outros pares sobre o argumento defendido. Apontam Pimentel, Silva e Silva (2022) que alguns professores/pesquisadores avaliam as aprendizagens oriundas do EER durante o seu próprio desenvolvimento. Dessa maneira, a demonstração de habilidades na composição das atividades compõe uma outra narrativa que auxilia a compreensão do aprendizado.

Faz-se importante destacar que, nessa fase, apenas dois dos quatro grupos (1 e 2) produziram os infográficos pela limitação temporal imposta no EER. Isso vem depor sobre a organização adotada por cada grupo, contando detalhes importantes acerca do engajamento necessário ao EER. As produções digitais, trazem ainda outras evidências sobre o narrar no *Educational Escape Room*.

Ao produzir narrativas, os estudantes resgatam as aprendizagens consolidadas durante o EER, corroborando Silva (2023, p. 87) ao afirmar que o EER contribui para “[...] o reforço de conteúdos que ainda não foram esgotados, de modo a identificar e explorar os erros e os acertos em benefício do desenvolvimento da aprendizagem do estudante”. Ao lançar estratégias para condensar e contextualizar a temática explorada em templates de infográfico, os grupos reorganizam os dados para recontar o que aprenderam.

Títulos, tópicos, ordenamento das informações e a inserção de textos curtos, além de compor a narrativa digital, apresentam uma espécie de resumo das questões

eleitas como mais relevantes aos grupos face a todo material normativo, teórico e narrativo acessado na experiência do jogo. Afirmam Pimentel, Silva e Silva (2022, p. 233) que “dependendo do contexto, dos recursos, de qual temática e de qual nível educacional está sendo inserida, as ER possuem estratégia e permitem diferentes formas de avaliação”.

Em uma disciplina que tem em seu escopo as tecnologias digitais, torna-se relevante a proposição de narrar também a partir dos artefatos da cultura digital, seja pela produção de textos em interfaces virtuais, seja pela perspectiva de compartilhá-los no AVA, para mensurar a relação já estabelecida entre estudantes, seu narrar e os recursos utilizados para esse fim. Por conseguinte, a apresentação da última parte da narrativa construída para guiar o jogo, traz outro desafio, formatado em charada a ser desvendada a partir da reflexão acerca da temática proposta.

Ao final do EER, os professores propõem ainda uma avaliação da experiência educacional, pois, de acordo com Clandinin e Connelly (2011, p. 108) “[...] podemos pensar que, na construção de narrativas de experiências vividas, há um processo reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar de uma história vivida”. Nessa perspectiva, cada estudante, de forma individualizada e também articulada por meio da possibilidade de comentar as publicações, registra suas considerações em breves narrativas, como a postada pelo estudante 18, que diz: “[...] é legal ver que o planejamento dos desafios precisa ser bem pensado, com uma narrativa que faça sentido e estimule o raciocínio”, apontando a importância do planejamento da história que conduz o jogo.

O estudante 4, por sua vez, declara a relevância do diálogo no EER, apontando que “houve discussões acerca da melhor maneira que as atividades deveriam ser feitas, quem seria o escolhido para fazer, o espaço para ouvir as sugestões dos outros e a tentativa de escolher a melhor delas para a resolução dos enigmas que apareceram durante o jogo”. Esse destaque evidencia o valor de cada versão apresentada durante o *Educational Escape Room*, tanto para a resolução das missões, quanto para o intercâmbio dos conhecimentos produzidos.

A publicação do estudante 8 manifesta um outro aspecto do narrar no EER, ao apontar que “dá uma animação pensar que estamos avançando para um ensino mais interativo, que realmente envolve os alunos e aposta na construção do conhecimento juntos”. A presente expressão é fortalecida pelas publicações dos estudantes 11 e 39, ao dizerem, respectivamente, que “[...] cada etapa que passamos na sala de aula nos levou a

conhecer sobre algo novo, de uma maneira mais descontraída e eficaz” e, que “o jogo trabalha muito com o estímulo, a interação, o trabalho em equipe e a comunicação para entender e levar em consideração todas as opiniões dadas pelos participantes”. Colaboração, aprendizagem, escuta e respeito aos argumentos apresentados pelo outro tornam-se base para o processo de ensinar e de aprender no/do EER.

Questões relativas à criatividade, ao envolvimento discente e à eficácia na elaboração da narrativa, levantadas por Fernandes (2024) como características determinantes para o desenvolvimento do EER, são também colocadas por parte dos estudantes, como exposto na publicação que expressa:

Além de testar nosso domínio do conteúdo, também incentivou o trabalho em equipe, a tomada de decisões rápidas e o raciocínio lógico. A estrutura do jogo auxiliou na consolidação dos conceitos de maneira prática, tornando o aprendizado mais impactante [...] foi incrível como um jogo despertou tantos conhecimentos, estimulou nosso pensamento crítico e desenvolveu nossa inteligência interpessoal. (Estudante 16)

O apontamento em destaque traz, além de informações sobre as formas de aprender relacionadas à praticidade e criticidade, a indicação do estímulo à resolução de problemáticas a partir da consciência sobre as contribuições do trabalho coletivo e das relações estabelecidas no percurso formativo. O narrar, nessa direção, passa a configurar como parte do conteúdo, da temática a ser explorada, por conter traços únicos da trajetória de cada estudante.

A finalização do EER dá início a outro processo de aprendizagem, conduzido de modo autônomo pelos estudantes, imbuídos do movimento de expressar-se, conforme sinalizado pelo estudante 28, a partir da expressão de que “[...] mesmo após o término do jogo, a curiosidade ainda prevalecia e continuamos a pesquisar e debater sobre o assunto, o que é bem raro de acontecer entre alunos em relação a várias matérias”. O movimento de troca criado no *Educational Escape Room* coloca o narrar como exercício do aprender e do ensinar em um contexto de compartilhar o conhecimento a partir de versões de si em contato com os conteúdos, recursos, espaços, tempos e pares.

### Considerações finais

A busca por compreender as contribuições da produção narrativa na formação inicial de professores, por meio do *Educational Escape Room*, para a promoção da autoria

e da valorização das vozes docentes e discentes nos processos educacionais, o estudo enveredou pelas variadas narrativas presentes e produzidas nesta pesquisa de intervenção. A resposta à questão central que perguntou como o planejamento, a realização e a avaliação de um *Educational Escape Room* evidenciam o potencial das narrativas para o âmbito educacional? pode ser composta a partir da visão sistêmica das etapas desenvolvidas pelo planejamento da narrativa condutora; pela realização dada na produção de outras narrativas; e pela avaliação da experiência no EER.

De acordo com os resultados encontrados, a narrativa que conduz o EER age como eixo balizador da experiência, articulando a temática às missões, recursos e objetivos de aprendizagem. Os conhecimentos prévios, antes reservados a cada estudante, passam a corroborar a continuidade do jogo, construindo, por meio do narrar hipóteses, argumentos e soluções a cada desafio acessado. O desencadeamento do EER evidencia, além de aprendizagens, o acesso às interpretações pessoais de documentos teóricos e normativos, desde as expressões orais até as construções escritas e digitais em formatos de cartas, infográficos e comentários, todos publicados no AVA da turma.

Como implicações práticas, o estudo aponta a importância de utilizar o EER para propor discussões acerca de temáticas contemporâneas, sobretudo em cursos de licenciatura, na superação de contextos de ensino e aprendizagem tradicionais, puramente expositivos, que ainda marginalizam ou desconhecem o potencial das narrativas dos atores educacionais.

As limitações sobre o narrar no EER se relacionam diretamente com a determinação do número de participantes para que o contexto estabelecido seja favorável ao narrar. A produção coletiva de narrativas no EER torna-se também um desafio no que se refere às singularidades defendidas por cada estudante em meio ao seu grupo, demandando ao professor a elaboração de critérios de participação, engajamento e autoria para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

A indicação para futuras pesquisas, refere-se à ampliação do uso e do compartilhamento das narrativas nos processos de ensino e aprendizagem na educação superior. Sem mais, a articulação entre o narrar e o aprender configura, na presente análise, como forma de (re)significar a experiência educativa.



## Referências

- BOTTURI, L.; BABAZADEH, M. Designing educational escape rooms: validating the Star Model. **International Journal of Serious Games**, v. 7, n. 3, p. 41-57, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17083/ijsg.v7i3.367>. Acesso em: 21 nov. 2025.
- BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 31 out.2025.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Digital. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm?\\_=undefined](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm?_=undefined). Acesso em: 16 out. 2025.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, E. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: UDUFU, 2011.
- CLARKE, S.; BACON, L.; CARTER, M.; RIMMER, D.; SMITH, H.; YOUNG, S.; ZERCHE, S. EscapED: A Framework for Creating Educational Escape Rooms and Interactive Games to For Higher/Further Education. **International Journal of Serious Games**, v.4, n.3, p. 73-86, 2017. Disponível em: <https://journal.seriousgamessociety.org/index.php/IJSG/article/view/180>. Acesso em: 17 nov. 2025.
- FERNANDES, S. Escape Room Educativo (ERE) como estratégia de inovação pedagógica e curricular: uma experiência com estudantes universitários. In: CARVALHO, A. A. A.; SCHLEMMER, E.; AREA, M.; MARQUES, C. G.; SANTOS, I. L.; GUIMARÃES, D.; CRUZ, S.; MOURA, A.; REIS, C. S.; REBELO, P. de V. (Orgs.). **Atas do 6.º Encontro Internacional sobre Jogos e Mobile Learning**. Coimbra: Centro de Estudos Interdisciplinares – CEIS20, Universidade de Coimbra, 2024, p. 85 - 94.
- FRAZÃO, R. M. M. L.; PIMENTEL, F. S. C.; VIANA, M. A. P. Narrativas digitais: uma análise webgráfica sobre os recursos educacionais digitais. **Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v.12, p.1-18, Jan./Dez., 2025. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/8396/3585>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1987.
- MOURA, A.; SANTOS, I. L. Escape Room Educativo: reinventar ambientes de aprendizagem. In: CARVALHO, A. A. A. (Org.). **Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação**. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação, 2020, p. 107 - 116.
- PEREIRA, A. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019.

PIMENTEL, F. S. C.; SILVA, E. M. P.; SILVA, J. M. Planejamento, desenvolvimento e avaliação de Escape Room (EER) no ensino superior. **Revista temática**, v.18, n.4, p. 230- 245, abril, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/62738>. Acesso em: 20 nov. 2025.

PSCHEIDT, C. F. D. M; CLEOPHAS, M. das G. Escape room pedagógico como uma estratégia de aprendizagem para o desenvolvimento das competências educacionais e desencadeamento do flow. **Revista eletrônica Ludus Scientiae**, v. 5, n. 1-2, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/relus/article/view/3187/2852>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SAUL, A.; SAUL, A. M. A metodologia da investigação temática: elementos político-epistemológicos de uma práxis de pesquisa crítico-emancipatória. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 429-454, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/33157/23137>. Acesso em: 28 set. 2024.

SIEMENS, G. **Conectivismo**: uma teoria de aprendizagem para la era digital. Tradução de Diego E. Leal Fonseca. 2004. Disponível em: [https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/\\_media/cursos/tic/s1x1/modul\\_3/conectivismo.pdf](https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/cursos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf). Acesso em: 17 out. 2025.

SILVA, J. M. da. **Avaliação para a aprendizagem com escape room no ensino superior**: uma análise a partir das experiências de docentes brasileiros. 2023. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/10956>, Acesso em: 14 nov. 2025.

SILVA JÚNIOR, O. R.; SABBATINI, M. Engajamento estudantil na formação inicial de professores durante o ensino remoto: um estudo a partir do uso do escape room educativo. **Em Teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 14, n.1, 2023, p. 100 - 125.

TARALDSEN, L. H.; HAARA, F. O.; LYSNE, M. S.; JENSEN, P. R.; JENSSEN, E. S. A review on use of escape rooms in education – touching the void. **Education Inquiry**, v. 13, n. 2, p. 169–184, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1860284>. Acesso em: 24 nov.2025.