

Gabriela Dambrós
Nelson Luís Eufrásio Júnior

LOADING



games e gamificação no
ensino de Geografia

Gabriela Dambrós
Nelson Luís Eufrásio Júnior

LOADING



games e gamificação no
ensino de Geografia

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivania Folmer
Bibliotecária: Maria Alice Ferreira
Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado
Capa: Nelson Luís Eufrásio Junior
Fonte Imagens Capa: Canva e Freepik

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Loading : games e gamificação no ensino de geografia
[livro eletrônico] / [organização] Gabriela Dambrós,]
Nelson Luís Eufrásio Júnior. -- 1. ed. -- Santa Maria, RS :
Arco Editores, 2025.
PDF

Vários autores.
ISBN 978-65-5417-552-4

1. Educação 2. Geografia - Estudo e ensino 3. Gamificação
4. Jogos educacionais 5. Jogos eletrônicos I. Dambrós,
Gabriela. II. Eufrásio Júnior, Nelson Luís.

25-304608.0

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Jogos educacionais : Educação 370

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

 **10.48209/978-65-5417-552-4**

Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora.
Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

HACKEANDO A APRENDIZAGEM GEOGRÁFICA

Este livro nasce como uma organização de vozes diversas que se encontram em um mesmo território: o ensino de Geografia atravessado por jogos e pela gamificação. Longe de ser apenas uma coletânea técnica, a obra busca evidenciar práticas e reflexões, colocando em jogo outras formas de aprender, ensinar e produzir sentidos sobre a Geografia. Cada texto assume sua própria missão — narrar experiências em sala de aula, analisar metodologias, elaborar reflexões teóricas ou propor caminhos inventivos — compondo um mapa coletivo em que a Geografia se torna jogável, crítica e aberta a novas possibilidades.

O capítulo I intitulado EM BUSCA DE XP: PRÁTICAS DE GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA de **Gabriela Dambrós e Nelson Luís Eufrásio Júnior**, apresenta e problematiza uma experiência de gamificação desenvolvida na disciplina de Pré-estágio no Ensino Fundamental, ofertada no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pelotas (UFPe), Rio Grande do Sul, Brasil.

No capítulo II de título GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA URBANA: UMA PROPOSTA DE ESTUDO A PARTIR DA NARRATIVA “JORNADA DE MIA: TORNE-SE UM CIDADÃO CONSCIENTE, a autora **Sandy Goelzer** analisa os impactos da proposta gamificada “Jornada de Mia” no processo de ensino-aprendizagem em Geografia Urbana, com ênfase no desenvolvimento do pensamento crítico e na capacidade de análise territorial dos alunos.

A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: ABORDAGENS DO PIBID GEOGRAFIA UFPEL compõe o terceiro capítulo. O texto de autoria de **Thais Santos Gauterio, Fabrício Cardoso Aires, Vitória Froner Fernandes, Lucas de Castro Mascarenhas, Matheus Camargo Longhi, Vanessa Pereira Nunes, Zilda Mara Nunes de Mello, Neusa Conceição Alves Vargas e Gabriela Dambrós** discute as potencialidades da gamificação a par-

tir do relato de duas experiências pedagógicas realizadas com estudantes em uma escola da rede pública estadual de Pelotas–RS.

Cristiane Feltraco Navarro e Gabriela Dambrós, no texto **MISSÕES, INSÍGNIAS E XP: A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA**, discutem como a gamificação se constitui em uma possibilidade pedagógica que articula estratégias lúdicas e elementos de jogos para potencializar o engajamento e a aprendizagem.

O capítulo V, **APRENDIZAGEM BASEADA EM JOGOS E GAMIFICAÇÃO: INTERFACES E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA**, das autoras, **Denise da Rocha Luz e Gabriela Dambrós** aborda, caracteriza e diferencia os conceitos de aprendizagem baseada em jogos e gamificação, estabelecendo um diálogo sobre as potencialidades de ambos para o ensino de Geografia.

O próximo capítulo, de autoria de **Bruna Brentano e Gustavo Argenta**, de título **MAPEANDO SABERES: JOGOS E LUDICIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO** apresenta uma análise teórica sobre o potencial dos jogos como estratégia para o ensino de Geografia na Educação Básica.

Rodrigo Wanderley Gonzalez discute experiências e possibilidades de aplicação do RPG na educação geográfica, defendendo sua relevância como ferramenta de ensino-aprendizagem inovadora, interdisciplinar e alinhada às demandas contemporâneas da educação no capítulo intitulado **RPG NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: ENTRE O LÚDICO, O CURRÍCULO RIZOMÁTICO E AS METODOLOGIAS ATIVAS**.

A GEOGRAFIA PARA UM ESTUDANTE AUTISTA: O USO DE JOGOS NO AEE, capítulo de autoria de **Janice Cruz de Azevedo**, apresenta possibilidades de atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE), explorando o uso de jogos no ensino de Geografia para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para finalizar a obra, temos o capítulo **“VOLTA AO MUNDO”: UM JOGO DE TABULEIRO COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA** de autoria de **Amanda Chaves Günther, Maurício Maciel**

Dias, Tauan de Oliveira Ledesma e Anderson Augusto Volpato Sccoti. No texto os autores apresentam a criação do jogo de tabuleiro *Volta ao Mundo*, desenvolvido como recurso lúdico e envolvente para o ensino de conteúdos geográficos nos anos finais do Ensino Fundamental.

Nessa obra, mais do que reunir experiências, reflexões e propostas, convidamos você a explorar caminhos inventivos para o ensino de Geografia, nos quais aprender e jogar se entrelaçam na construção de sentidos críticos e criativos sobre o mundo. Cada capítulo, à sua maneira, abre possibilidades para que educadores e educandos possam hackear a aprendizagem geográfica, desafiando modelos estabelecidos e ampliando horizontes.

Nosso desejo é instigar questionamentos, fomentar diálogos e inspirar docentes e pesquisadores a explorar cada vez mais as interfaces entre Geografia, ludicidade e aprendizagem. Este livro, portanto, não se apresenta não como um ponto de chegada, mas como um convite a novas partidas.

Você está pronto para esta aventura?!

Press Start!

Loading...

Gabriela Dambrós
Nelson Luís Eufrásio Júnior

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....	10
EM BUSCA DE XP: PRÁTICAS DE GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA.....	10
Gabriela Dambrós; Nelson Luís Eufrásio Júnior	
doi: 10.48209/978-65-5417-552-0	
CAPÍTULO 2.....	20
GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA URBANA: UMA PROPOSTA DE ESTUDO A PARTIR DA NARRATIVA “JORNADA DE MIA: TORNE-SE UM CIDADÃO CONSCIENTE”.....	20
Sandy Goelzer	
doi: 10.48209/978-65-5417-552-1	
CAPÍTULO 3.....	35
A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: ABORDAGENS DO PIBID GEOGRAFIA UFPEL.....	35
Thais Santos Gauterio; Fabrício Cardoso Aires; Vitória Froner Fernandes; Lucas de Castro Mascarenhas; Matheus Camargo Longhi; Vanessa Pereira Nunes; Zilda Mara Nunes de Mello; Neusa Conceição Alves Vargas; Gabriela Dambrós	
doi: 10.48209/978-65-5417-552-2	
CAPÍTULO 4.....	52
MISSÕES, INSÍGNIAS E XP: A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	52
Cristiane Feltraco Navarro; Gabriela Dambrós	
doi: 10.48209/978-65-5417-552-3	
CAPÍTULO 5.....	61
APRENDIZAGEM BASEADA EM JOGOS E GAMIFICAÇÃO: INTERFACES E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	61
Denise da Rocha Luz; Gabriela Dambrós	
doi: 10.48209/978-65-5417-552-A	

CAPÍTULO 6.....72

**MAPEANDO SABERES: JOGOS E LUDICIDADE NA
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO.....72**

Bruna Brentano; Gustavo Argenta

doi: 10.48209/978-65-5417-552-5

CAPÍTULO 7.....87

**RPG NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: ENTRE O LÚDICO, O
CURRÍCULO RIZOMÁTICO E AS METODOLOGIAS ATIVAS.....87**

Rodrigo Wanderley Gonzalez

doi: 10.48209/978-65-5417-552-6

CAPÍTULO 8.....101

**A GEOGRAFIA PARA UM ESTUDANTE AUTISTA: O USO DE
JOGOS NO AEE.....101**

Janice Cruz de Azevedo

doi: 10.48209/978-65-5417-552-7

CAPÍTULO 9.....116

**“VOLTA AO MUNDO”: UM JOGO DE TABULEIRO COMO
RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA...116**

Amanda Chaves Günther; Maurício Maciel Dias; Tauan de Oliveira Ledesma;
Anderson Augusto Volpato Scoti

doi: 10.48209/978-65-5417-552-8

SOBRE OS ORGANIZADORES.....127

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....129

CAPÍTULO 1

EM BUSCA DE XP: PRÁTICAS DE GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Gabriela Dambrós

Nelson Luís Eufrásio Júnior

Doi: 10.48209/978-65-5417-552-0

O INÍCIO DO PERCURSO

Nas últimas décadas, diferentes estratégias pedagógicas têm sido exploradas para tornar os processos formativos mais dinâmicos e significativos. Entre elas, a gamificação se destaca por utilizar elementos característicos dos jogos — como desafios, metas, recompensas e progressão — em contextos educacionais, buscando potencializar o engajamento e a aprendizagem dos estudantes. No campo da formação de professores, tal abordagem pode contribuir para ressignificar práticas já estabelecidas, criando experiências formativas mais participativas e imersivas.

Nesse sentido, é importante destacar que a gamificação¹ não se resume à simples inserção de jogos nas atividades, mas consiste em um processo inspirado nas mecânicas dos jogos, cujo objetivo é promover a sensação de vivenciar uma experiência lúdica mesmo fora do contexto de um jogo propriamente dito.

Gamification não se limita apenas à utilização das mecânicas de jogos, mas contempla a utilização destas para a resolução de problemas e para a motivação e o engajamento de um público determinado. Isso não significa necessariamente a participação em um jogo, mas a utilização dos elementos mais eficientes, presentes nas mecânicas, dinâmicas e estética, para reproduzir os mesmos benefícios que o ato de jogar proporciona (Busarello, 2016, p.28)

¹ Diferentes autores brasileiros vêm abordando a gamificação na educação na última década, dentre os quais podemos destacar Fardo (2013, 2022), Schlemmer (2014, 2015, 2016), Busarello (2016), Alves; Minho; Diniz (2014).

Ainda na defesa de que a gamificação não é apenas a aplicação direta de jogos ou tecnologias a modelos já estabelecidos, Burke (2015, p.14-15) sinaliza que “A gamificação cria modelos de envolvimento completamente novos. Seu alvo são as novas comunidades de pessoas e o objetivo é motivá-las para que atinjam metas que elas próprias desconhecem”.

Nesse contexto, o presente capítulo apresenta uma experiência de gamificação na disciplina de Pré-estágio no Ensino Fundamental, ofertada no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Rio Grande do Sul, Brasil.

A proposta buscou transformar o percurso formativo em uma “jornada épica”, em que os estudantes foram convidados a assumir o papel de protagonistas de sua própria aprendizagem. As atividades desenvolvidas — desde missões semanais até dinâmicas coletivas inspiradas em jogos, foram organizadas em um sistema de progressão baseado em pontos de experiência (XP), articulando ludicidade, avaliação qualitativa e desenvolvimento da identidade docente. O relato que se segue descreve as práticas realizadas, os resultados alcançados e reflexões sobre as potencialidades e limites da inserção da gamificação na formação inicial de professores.

A JORNADA ÉPICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Toda jornada de aprendizagem pode ser compreendida como uma aventura: há um ponto de partida, desafios a serem enfrentados, parceiros que cooperam e caminham juntos e recompensas que simbolizam o avanço na trajetória. Inspirados nessa metáfora, propusemos que a disciplina de Pré-estágio no Ensino Fundamental fosse vivenciada como uma “jornada épica” rumo à formação docente. Mais do que uma simples experiência acadêmica, tratava-se de convidar os estudantes a se reconhecerem como protagonistas de sua própria formação, assumindo papéis ativos no processo de aprender e ensinar.

Nessa perspectiva, cada atividade planejada funcionou como uma missão a ser cumprida, integrando aspectos lúdicos e pedagógicos. O “chamado” inicial apresentou o espaço digital da disciplina² como um quartel-general (QG)

² Ambiente virtual Moodle, denominado na UFPel de E-aula.

pedagógico, no qual estariam disponíveis os recursos, pistas e mapas que orientariam a caminhada. A ideia de acumular pontos de experiência (XP) reforçou a lógica de progressão, tornando o percurso visível e motivador, sem perder de vista os objetivos formativos do estágio. Assim, a jornada épica não foi apenas um recurso narrativo, mas um modo de reconfigurar a disciplina em direção a uma aprendizagem mais envolvente, colaborativa e significativa.

O chamado épico de introdução da disciplina convidava os estudantes da seguinte forma:

Olá, aventureiras e aventureiros da docência!
Sejam muito bem-vindos ao espaço digital da disciplina de Pré-estágio no Ensino Fundamental — o nosso QG de operações pedagógicas! Neste semestre, vamos embarcar em uma jornada épica de formação, onde cada desafio é uma oportunidade para evoluir como futuros(as) professores(as). Aqui no E-aula vocês encontrarão materiais, documentos importantes e pistas valiosas para completar cada missão. No Plano de Ensino e nas Regras de Avaliação, vocês descobrem os detalhes da campanha. A cada missão cumprida, XP será acumulado — e com ele, novas conquistas virão! Que os jogos comecem! Bom semestre a todos/as!

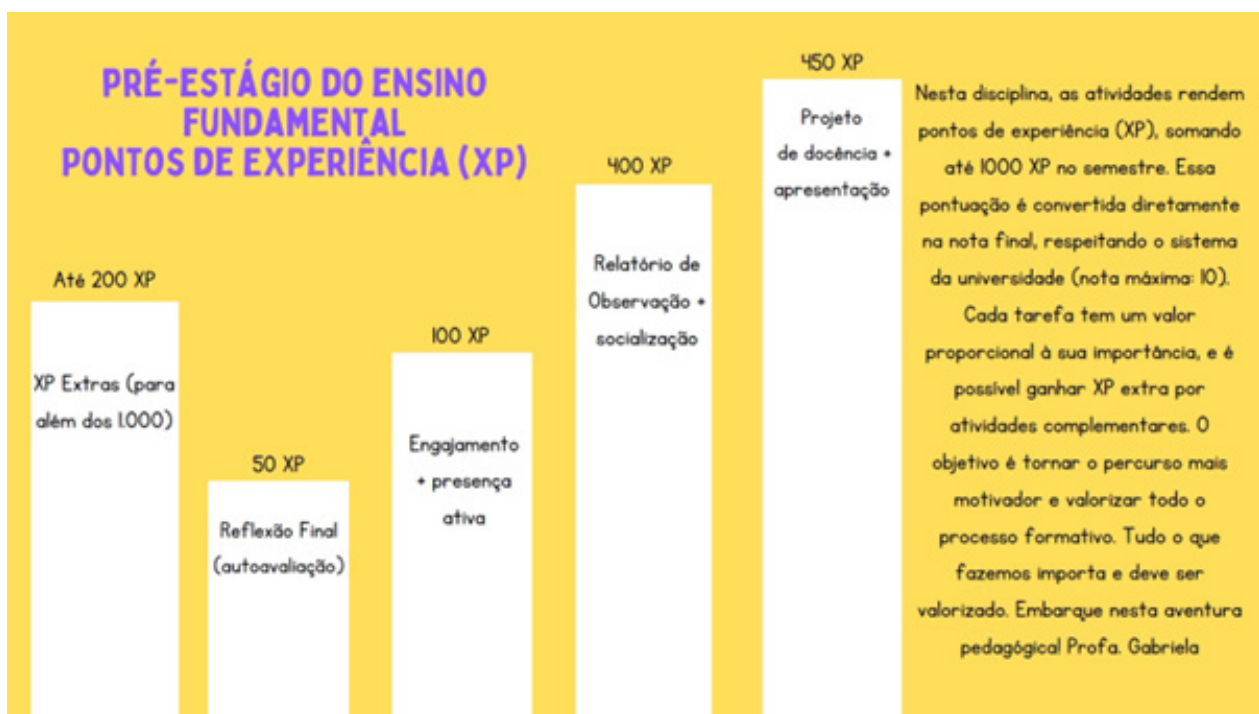
A proposta da jornada épica não se restringiu ao discurso inicial de acolhida, mas se concretizou em uma série de atividades organizadas como missões ao longo do semestre. Cada dinâmica foi pensada para articular conteúdos da formação docente com desafios que estimulassem a participação ativa, a colaboração entre colegas e a resolução criativa de problemas. Assim, a gamificação serviu como fio condutor para estruturar práticas diversificadas, que iam além das metodologias tradicionais e buscavam aproximar os estudantes da realidade escolar de maneira lúdica e reflexiva. Entre as principais atividades realizadas, destacam-se:

- Elaboração de quebra-cabeças de conceitos da disciplina (como identidade docente, práticas de ensino, formação de professores).
- Juri simulado sobre estágio curricular obrigatório.
- Escape room sobre práticas de ensino de Geografia.
- Encenação (inspirada no Teatro do Oprimido) sobre situações do cotidiano da escola.

- Dinâmica de rotação de estações em sala de aula para resolução de problemas do contexto escolar.
- Estratégia de cartas desafio para serem problematizadas em grupo e apontado possíveis caminhos resolutivos.

Durante a vivência da gamificação na disciplina, 21 estudantes participaram do processo ao longo do semestre. O sistema de pontos de experiência (XP) foi utilizado como métrica para avaliar o desempenho da turma, sendo que cada estudante acumulava pontos conforme a participação nas atividades propostas (Figura 1).

Figura 1 - Distribuição dos XP conforme atividades da disciplina.



Fonte: Os autores, 2025.

O planejamento da gamificação esteve diretamente vinculado à ementa e aos objetivos formativos da disciplina de Pré-estágio no Ensino Fundamental. Essa disciplina tem como foco principal a observação de aulas de Geografia nos anos finais do ensino fundamental e a preparação para o estágio de prática por meio da elaboração do plano de ensino. Nesse cenário, a proposta buscou gamificar o semestre sem perder de vista a essência da disciplina, ou seja, garantindo que a ludicidade funcionasse como mediação pedagógica e não como substituição dos conteúdos e exigências acadêmicas.

A estruturação da gamificação tomou como base a metáfora da jornada épica, organizando as atividades do semestre em “missões” com critérios de progressão e acúmulo de pontos de experiência (XP). Cada missão correspondia a uma tarefa prevista no percurso formativo — desde relatórios de observação até a redação do plano de ensino do estágio. O sistema de pontuação foi desenhado para tornar o avanço visível, enquanto os critérios qualitativos garantiam a seriedade e o rigor necessários ao processo formativo. No que se refere à avaliação, cada atividade gamificada (em especial o relatório de observações e o plano de ensino do estágio de prática) possuía critérios específicos de análise qualitativa que envolviam, por exemplo, entrega no prazo estabelecido, respeito as normas de formatação, caracterização da escola, alinhamento entre tema, objetivos e referenciais currículo no plano de ensino, dentre outros critérios.

Assim, a avaliação combinou quantificação por XP (como recurso motivacional e de progressão) e análise qualitativa detalhada (como estratégia formativa), assegurando que o processo de gamificação não se limitasse ao acúmulo de pontos, mas favorecesse aprendizagens efetivas e alinhadas à formação docente.

Ao final da disciplina, os pontos de experiência acumulados ficaram no seguinte cenário: onze estudantes alcançaram mais de 1.000 pontos de XP, o que demonstra um alto nível de engajamento e desempenho nas atividades propostas. Esses estudantes se destacaram pela forte adesão às dinâmicas gamificadas. Oito estudantes obtiveram mais de 900 pontos de XP, o que indica que, embora a participação tenha sido satisfatória, apresentaram um desempenho ligeiramente inferior aos primeiros. Eles ainda se mostraram bastante engajados, mas com um número menor de pontos acumulados. Dois estudantes registraram mais de 800 pontos de XP, o que aponta um desempenho moderado. Esses estudantes podem ter se beneficiado parcialmente do sistema gamificado, mas talvez não tenham atingido o mesmo nível de comprometimento ou interesse na gamificação em comparação aos outros grupos.

Os pontos de XP foram convertidos em notas na escala tradicional de 0 a 10, a fim de atender aos requisitos formais do sistema acadêmico da Uni-

versidade. A cada 100 pontos de XP, foi atribuída uma nota correspondente de 1 ponto na escala de 0 a 10. Ou seja:

- 1.000 pontos de XP resultaram em nota 10.
- 990 pontos de XP resultaram em nota 9,9.
- 880 pontos de XP resultaram em nota 8,8, e assim por diante.

As notas finais obtidas pelos estudantes foram associadas a um nível de formação específico, refletindo o grau de competência e o desempenho alcançado ao longo do semestre. Essa escala foi criada para oferecer uma representação mais qualitativa do nível de aprendizagem dos alunos, além da simples atribuição de uma nota numérica (Figura 2).

Figura 2 - Níveis de formação com base na nota final dos estudantes.



Níveis de Formação com Base na Nota

Nota Final	Nível de Formação
9.5 – 10.0	Docente Iniciante de Excelência
8.5 – 9.4	Docente em Construção Crítica
7.0 – 8.4	Docente em Formação Reflexiva
< 7.0	Formação em Desenvolvimento (Exame)

Fonte: Os autores, 2025.

A distribuição dos pontos de XP mostra que a maioria dos estudantes se beneficiou da mecânica de gamificação, com os 21 alunos (100%) acumulando mais de 800 pontos de XP, ou seja, a totalidade da turma concluiu o semestre com notas superior a 8,0. Esse dado sugere que a gamificação teve um impacto positivo na motivação dos estudantes, incentivando-os a participar ativamente das atividades e a investir no aprendizado ao longo do semestre. De acordo com Eufrásio Júnior; Dambrós (2024, p.129) “[...] pode-se dizer que os processos de ensino e de aprendizagem adquirem uma nova dimensão quando a ação pe-

dagógica envolve a apropriação de saberes cognitivos e existenciais, ativos e reflexivos, onde tanto professor quanto estudantes são favorecidos”.

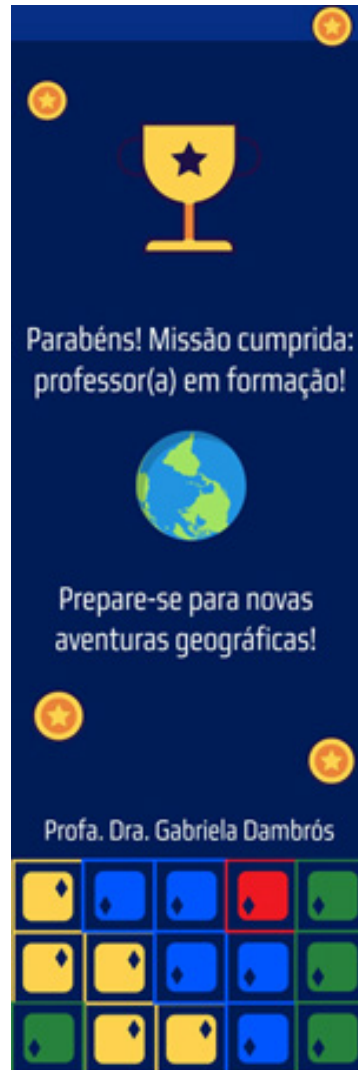
Concordamos também com Alves; Minho; Diniz (2014, p. 90) quando os autores afirmam que:

Se por um lado, a gamificação é capaz de envolver o aluno na resolução de problemas reais, ajudando-o a dar significado para aquilo que estuda, de outro possibilita que o professor elabore estratégias de ensino mais sintonizadas com as demandas dos alunos, apropriando-se da linguagem e estética utilizada nos games para construir espaços de aprendizagem mais prazerosos.

No primeiro contato com a proposta, os estudantes demonstraram entusiasmo e curiosidade diante da ideia de vivenciar a disciplina por meio da gamificação. O caráter lúdico e a metáfora da jornada épica despertaram uma expectativa positiva em relação às atividades e ao sistema de pontos de experiência. Com o passar das semanas, entretanto, essa empolgação inicial foi se acomodando, revelando um ritmo mais moderado de engajamento. Ainda assim, muitos estudantes permaneceram comprometidos, buscando cumprir as missões propostas e entregando atividades que pontuavam XP extra. Esse movimento indica que, mesmo após o arrefecimento da novidade, a estrutura gamificada se manteve como um estímulo relevante para a participação e o envolvimento ao longo de todo o semestre.

Como forma de encerramento e para valorizar a participação de todos os estudantes, sem distinção de desempenho, foi distribuído um marcador de páginas personalizado a cada um deles (Figura 3).

Figura 3 - “Prêmio” final da jornada épica.



Fonte: Os autores, 2025.

Esta ação visou reconhecer o esforço coletivo, a dedicação ao longo do semestre e o envolvimento nas atividades gamificadas, simbolizando o valor do aprendizado contínuo e a importância de cada contribuição individual para o sucesso da turma. O marcador, além de ser um presente simbólico, teve como objetivo reforçar a ideia de que, independentemente da pontuação final ou do nível de formação alcançado, todos os estudantes desempenharam um papel essencial no desenvolvimento da disciplina e no ambiente de aprendizagem colaborativa. O recado enviado junto ao marcador foi “Para marcar as próximas páginas da tua história” incentivando a continuar investindo no percurso formativo docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONCLUINDO A MISSÃO

A experiência relatada mostra que a gamificação pode se constituir como uma estratégia potente na formação inicial de professores, especialmente quando associada a metáforas que convidam os estudantes a assumirem papéis ativos em sua trajetória. O uso de missões, desafios e pontos de experiência contribuiu para criar um ambiente de engajamento e pertencimento, no qual cada conquista foi vivida como parte de uma jornada coletiva. Os resultados, expressos no alto desempenho da turma e no envolvimento contínuo nas atividades, sugerem que a ludicidade não apenas motivou, mas também potencializou aprendizagens significativas sobre a docência e sobre os contextos escolares.

Os dados produzidos sugerem que a estratégia gamificada serviu para motivar os estudantes e incentivá-los a participar mais ativamente das propostas da disciplina. Entretanto, toda missão deixa lições para os próximos percursos. Embora a adesão tenha sido elevada, é necessário pensar em estratégias que favoreçam ainda mais os estudantes que apresentam menor rendimento ou menor afinidade inicial com dinâmicas gamificadas. A personalização das missões, a ampliação das possibilidades de escolha e o reforço do feedback formativo podem ser caminhos para tornar a experiência ainda mais inclusiva.

Dessa forma, a jornada épica aqui narrada não se encerrou com o fim da disciplina, mas se projeta como inspiração para futuras práticas pedagógicas que, ao unir ludicidade e rigor formativo, possam contribuir para a construção de percursos docentes mais criativos, colaborativos e transformadores.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. R. G.; MINHO, M. ; Diniz, Marcelo. Gamificação: diálogos com a educação. In: Luciane Maria Fadel, Vania Ribas Ulbricht, Claudia Regina Batista e Tarcísio Vanzin.. (Org.). **Gamificação na educação**. 1ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, v. 1, p. 73-95.

BURKE, B. **Gamificar**: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. Tradução Sieben Gruppe. São Paulo: DVS Editora, 2015.

BUSARELLO, R. I. **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

DAMBRÓS, G.; EUFRÁSIO JÚNIOR, N. L. Paisagens digitais: aprendizagem de geografia no game Sonic The Hedgehog 2. In: DAMBRÓS, G.; EUFRÁSIO JÚNIOR, N. L. (Orgs). **Geografia em jogos: dos tabuleiros aos mundos digitais**. Curitiba: CRV, 2024. p.125-139.

FARDO, M. L. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

FARDO, M. L. **Gamificação com foco em narrativa e relações com o saber de estudantes: uma experiência no ensino superior**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022.

SCHLEMMER, E. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. **Revista FAEEBA**, v. 23, p. 73-89, 2014.

SCHLEMMER, E. Gamificação em contexto de hibridismo e multimodalidade na educação corporativa. **Revista FGV Online**, v. 5, p. 26-49, 2015.

SCHLEMMER, E. Games e Gamificação: uma alternativa aos modelos de EaD. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 19, p. 1-12, 2016.

CAPÍTULO 2

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA URBANA: UMA PROPOSTA DE ESTUDO A PARTIR DA NARRATIVA “JORNADA DE MIA: TORNE-SE UM CIDADÃO CONSCIENTE”

Sandy Goelzer

Doi: 10.48209/978-65-5417-552-1

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia na educação básica enfrenta, historicamente, o desafio de tornar seus conteúdos compreensíveis e aplicáveis à realidade dos estudantes. Em especial, a Geografia Urbana, ao tratar de temáticas como segregação socioespacial, políticas públicas e dinâmicas do espaço urbano, demanda metodologias que aproximem o conteúdo escolar da vivência cotidiana dos alunos. Conforme destaca Cavalcanti (2011, p. 5), “o desafio está em trabalhar esses temas do cotidiano e de suas demandas como tema da Geografia, efetivando a mediação entre os conhecimentos que os jovens têm sobre a cidade [...] e os temas mais gerais explorados pela Geografia Urbana”. Diante disso, torna-se necessário refletir sobre abordagens pedagógicas capazes de provocar o pensamento crítico, relacionando o aprendizado escolar com a realidade social dos estudantes.

Ao observar o afastamento entre os Metodologias tradicionais de ensino e os interesses culturais dos jovens, percebe-se que a escola não tem conseguido envolver os alunos nem estimular sua colaboração nas atividades. Essa percepção está diretamente ligada ao fenômeno da “crise da escola tradicional”, conforme aponta Miranda et al. apud Marino (2023, p.3), quando afirmam que a escola ainda se estrutura em paradigmas ultrapassados, incompatíveis com os modos contemporâneos de ser e estar dos jovens no mundo. A resolução dessa crise necessita não apenas inovação didática, mas também sensibilidade às

formas pelas quais os estudantes constroem conhecimento, especialmente em tempos de acesso ampliado às tecnologias digitais.

Nesse contexto, a gamificação aparece como uma estratégia pedagógica importante para promover envolvimento, motivação e aprendizagem nos alunos. Ao integrar elementos típicos dos jogos como narrativa, desafios, recompensas e interatividade ao processo educativo, a gamificação favorece a construção do conhecimento e estimula o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e críticas. Busarello (2016, p. 14) reforça que “o engajamento é definido pelo período de tempo em que o indivíduo tem grande quantidade de conexões com outra pessoa ou ambiente”, e que ambientes gamificados podem potencializar o envolvimento de forma lúdica.

É nesse cenário que se insere a proposta de aula intitulada “Jornada de Mia: Torne-se um cidadão consciente”, desenvolvida como atividade avaliativa na disciplina Gamificação no Ensino e na Aprendizagem (MTR825) e vinculada ao projeto de pesquisa de mestrado intitulado “Ensino de Geografia Urbana nas escolas: uma análise crítica entre a metodologia multimodal utilizando o jogo digital City Skylines e a metodologia tradicional de ensino”. A proposta tem como foco estudantes do 7º ano do ensino fundamental em uma escola pública da cidade de Santa Maria (RS), e utilizou recursos como o Moodle, vídeos, H5P, Canva e Google MyMaps para criar um ambiente gamificado, narrativo e multimodal.

A história acompanha a personagem Mia, uma adolescente que se muda para Santa Maria e percebe uma série de problemas urbanos na cidade. A partir disso, ela convida os alunos a participarem de missões para identificar e propor soluções para essas questões, estimulando o pensamento crítico e o engajamento com a realidade local.

O presente artigo tem como objetivo geral analisar os impactos da proposta gamificada “Jornada de Mia” no processo de ensino-aprendizagem em Geografia Urbana, especialmente em relação ao desenvolvimento do pensamento crítico e à capacidade de análise territorial dos alunos. Os objetivos específicos são:

- Desenvolver uma proposta gamificada para estudar os problemas urbanos;
- Promover o ensino e a aprendizagem dos alunos com foco no pensamento crítico e na capacidade de análise local.

A relevância deste estudo encontra-se na necessidade de transformar práticas pedagógicas e contribuir para a valorização de metodologias ativas no ensino de Geografia. Como defendem Paula, Valente e Hildebrand (2022, p.11), “os jogos digitais podem em muito contribuir no desenvolvimento de diferentes tipos de letramento”, sobretudo quando utilizados de forma planejada e alinhada aos objetivos educacionais.

GEOGRAFIA URBANA E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NA ESCOLA

A cidade, enquanto espaço vivido, produzido e transformado pelas ações humanas, constitui um conteúdo base para a formação de estudantes críticos e conscientes de seus direitos e deveres como cidadãos. Trabalhar com Geografia Urbana na escola exige considerar tanto os aspectos físicos quanto os sociais, políticos e culturais da realidade urbana, articulando escalas de análise e práticas cotidianas. Segundo Callai, compreender a dinâmica urbana é essencial para o ensino de Geografia na educação básica:

A cidade se constitui então, uma temática de conteúdo a ser considerada como elemento importante para compreensão de como anda o ensino da geografia escolar na educação básica. Neste caso, trabalhar com a educação geográfica diz de como ensinar/estudar a cidade e a formação cidadã na escola por meio da disciplina de geografia, tendo como condução a escala de análise. (CALLAI, 2024, p. 5).

Esse entendimento reforça que o espaço urbano deve ser explorado não apenas como objeto de estudo, mas também como forma de desenvolver a consciência social e o sentimento de fazer parte da comunidade. Nesse sentido, ensinar sobre a cidade é também ensinar sobre direitos e deveres, atuação cidadã e compreensão das ações do poder público. Como apontam Santos (2006) e Cavalcanti (2012), o planejamento urbano e o exercício da cidadania caminham lado a lado. Cavalcanti aprofunda essa perspectiva ao relacionar a

formação cidadã ao envolvimento político e coletivo na vida urbana:

Formar cidadão é um projeto que tem como centro a participação política e coletiva das pessoas nos destinos da sociedade e da cidade. Essa participação está ligada à democracia participativa, ao pertencimento à sociedade. Assim, nesse conceito, pressupõe-se a conexão entre espaço público e construção da identidade dos cidadãos. (CAVALCANTI, 2012, p. 45)

O enfoque da cidade como lugar de vivências múltiplas permite que os estudantes se vejam como sujeitos ativos na construção do espaço urbano. Isso se torna ainda mais importante quando levamos em conta que grande parte dos alunos da escola pública vive em áreas periféricas, onde os problemas urbanos como lixo acumulado, alagamentos, ausência de áreas verdes, entre outros, são parte do cotidiano. Compreender esses problemas dentro de um marco crítico é fundamental para formar jovens com capacidade de análise territorial e envolvimento nas questões da comunidade escolar.

Além disso, segundo Cavalcanti (2011, p. 7), é necessário considerar a “cultura geográfica de jovens escolares”, ou seja, seus hábitos, rotinas e práticas espaciais. A escola, ao reconhecer e relacionar esse saber com o conhecimento científico, contribui para que os alunos construam uma leitura mais ampla da realidade ao seu redor.

A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

Diante das dificuldades da escola tradicional e do desinteresse crescente dos estudantes pelas metodologias convencionais, a gamificação surge como uma solução nova e eficiente. Mais do que tornar a aula “divertida”, a gamificação tem o potencial de transformar a relação dos estudantes com o conteúdo, trazendo maior participação e motivação. A figura 1 apresenta a visão do conceito de gamificação segundo Busarello, estruturada visualmente de forma a mostrar como elementos do jogo podem ser aplicados a contextos fora do jogo.

Figura 1- Esquema do conceito de Gamificação.



Fonte: Busarello (2016).

Nesse aspecto, Busarello (2016) mostra como elementos típicos dos jogos como regras, desafios, feedbacks e experiências emocionais podem ser aplicados em contextos do dia a dia, como na educação, no trabalho ou na área da saúde. Ao trazer a mentalidade dos jogos para situações reais, cria-se um espaço mais dinâmico e interessante, que estimula o interesse das pessoas, favorece a participação e ajuda a tornar o aprendizado mais natural e prazeroso.

Essa proposta busca incentivar ações por meio do uso consciente da atenção, do tempo e da energia, transformando tarefas comuns em experiências mais cativantes e com sentido. Nesse sentido, a gamificação é apresentada como uma forma de repensar os desafios cotidianos, utilizando emoções,

interações e regras para alcançar resultados práticos e significativos. Ainda Busarello (2016) define a gamificação com um papel na motivação e envolvimento:

Gamification abrange a utilização de mecanismos e sistemáticas de jogos para a resolução de problemas e para a motivação e o engajamento de um determinado público. Sob um ponto de vista emocional, gamification é compreendida como um processo de melhoria de serviços, objetos ou ambientes com base em experiências de elementos de jogos e comportamento dos indivíduos.(BUSARELLO, 2016, p. 13)

No ambiente educacional, a gamificação se concretiza por meio de missões, desafios, recompensas e feedbacks, que tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo. Segundo Prensky (2001), os jogos digitais representam uma das formas mais efetivas de alterar o processo de ensino, pois estão alinhados à lógica de interação e exploração característica da chamada “geração dos jogos”.

Para auxiliar professores e profissionais da educação no planejamento e aplicação da gamificação, Toda (2021) desenvolveu a Taxonomia de Elementos de Gamificação para Educação (TEGE). A TEGE organiza 21 elementos de jogos, acompanhados de seus sinônimos e exemplos práticos, oferecendo um vocabulário consolidado e claro para o uso em contextos educacionais, o que ajuda a superar a diversidade de conceitos que dificultam a adoção da gamificação (TODA et al., 2019, p.86). A seguir, apresenta-se a figura com a Taxonomia de Elementos de Gamificação para Educação (TEGE), destacando os principais elementos utilizados no planejamento gamificado:

Figura 2 -Taxonomia de elementos de gamificação para a educação (TEGE).



Fonte: Toda (2021) *apud* Toda et al (2019). Disponível em:<<https://view.genially.com/65450c-9808d13100116e202e/presentation-tege>>. Acesso em 09 jul. 2025.

Além disso, Toda (2021) propõe o framework conceitual GAMIFY-SN, que estrutura o processo de gamificação em quatro etapas: Definição do conteúdo, Definição dos elementos de jogos, Aplicação e Avaliação. O framework visa facilitar a colaboração entre professores e designers de jogos, aliviando a carga de trabalho docente e garantindo o alinhamento dos elementos de gamificação com os objetivos educacionais (TODA, 2021, p. 25 *apud* TODA et al., 2018).

Assim, a combinação da TEGE com o framework GAMIFY-SN e a análise de dados empíricos oferece um caminho robusto e fundamentado para o planejamento da gamificação em contextos educacionais, contribuindo para o sucesso e aceitação das práticas gamificadas nas escolas.

CONFIGURAÇÃO DA JORNADA DE MIA: FERRAMENTAS E ETAPAS

Na proposta desenvolvida neste trabalho intitulada “Jornada de Mia: Torne-se um cidadão consciente” a gamificação foi associada a uma narrativa. A história acompanha Mia, uma menina de 13 anos que chega à cidade de Santa Maria e se depara com diversos problemas urbanos. Ela, então, convida os colegas a ajudá-la a entender esses problemas e pensar soluções. A narrativa se desenrola por meio da plataforma Moodle (clone), utilizando recursos como H5P, Canva, vídeos e Google My Maps.

Os alunos foram desafiados a assistir vídeos, responder quizzes, identificar problemas em suas comunidades por meio de mapas interativos e propor soluções para os problemas. Além disso, as atividades incluíam recompensas como pontuação em XP (pontos de experiência), badge de “Cidadão Consciente” e até bonificação na nota escolar elementos que, segundo Busarello (2016, p. 12), “contribuem para a criação de contextos motivacionais com base em desafios emocionantes”. Para tornar as regras do jogo claras e incentivar o engajamento, foi estabelecido um sistema de missões com objetivos específicos e pontuação proporcional ao esforço de cada tarefa. A dinâmica foi organizada da seguinte forma:

Missões:

- Acessar os materiais e vídeos;
- Realizar as tarefas interativas;
- Concluir todas as atividades propostas.

Pontuação por atividade:

- +10 XP por acessar e realizar a atividade dos materiais;
- +50 XP por fazer e concluir os desafios;
- +100 XP por concluir cada missão;
- Bônus especial: Ao final da Missão 2, os alunos recebem o badge de “Cidadão Consciente” e um acréscimo de +5 pontos na nota bimestral.

Essa estrutura de pontuação e recompensas foi pensada para valorizar o esforço contínuo dos alunos e criar uma sensação de progresso real ao longo da jornada. A seguir, é apresentada a imagem ilustrativa da Figura 3, com os sistemas de pontuação e badges utilizados na proposta gamificada:

Figura 3 – Apresentação dos badges de pontuação



Fonte: Autora (2025)

A proposta tem como objetivo tornar o aprendizado mais interessante para os alunos, incentivando que eles pensem com mais autonomia e desenvolvam a capacidade de analisar o que aprendem no dia a dia. A utilização de jogos e estratégias lúdicas no ambiente educacional tem se mostrado uma aliada no processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando o objetivo é tornar o aluno mais participativo e protagonista da própria aprendizagem. Nesse contexto, Leite (2017) ressalta que:

Gamificar a aula pode ser importante para o processo de ensino e aprendizagem. Isso não significa que o professor deve gamificar todas as aulas, mas sua incorporação por meio de estratégias se torna um recurso extremamente valioso para que a aprendizagem seja centrada no aluno, ou seja, que o aluno seja ativo durante todo o processo de construção do conhecimento. Leite (LEITE, 2017, p. 3)

A junção entre narrativa, tecnologia e uma forma mais consciente de pensar sobre os problemas urbanos mostrou-se uma estratégia coerente com os princípios da educação geográfica voltada à cidadania, conforme proposto por Callai (2024) e Cavalcanti (2013). De modo geral, quando bem planejada a gamificação vai além do uso da tecnologia ela se torna uma prática pedagógica que vai contribuir para ajudar no processo de ensino e aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta “Jornada de Mia” constitui uma sequência didática gamificada elaborada com o objetivo de ser aplicada com estudantes do 7º ano do ensino fundamental em uma escola pública da cidade de Santa Maria (RS). Embora ainda não tenha sido executada com alunos, o material foi desenvolvido de forma planejada, com base em teorias atuais sobre educação geográfica, gamificação e metodologias ativas, configurando-se como uma experiência potencial para investigação futura no campo do ensino da Geografia.

A aula foi pensada para ocorrer ao longo de cinco períodos letivos, divididos em duas missões principais. Ambientada em um ambiente virtual de aprendizagem (clone do Moodle), a proposta conta com diversos recursos interativos como vídeos, quizz, atividades gamificadas, mapas colaborativos, cards explicativos, diários e desafios buscando envolver os estudantes por meio de uma narrativa central: a personagem Mia, uma menina de 13 anos recém-chegada a Santa Maria, que começa a perceber os problemas urbanos da cidade e convoca os alunos a embarcarem com ela nessa missão.

Figura 4 – Personagem Mia utilizada na proposta gamificada



Fonte: Autora (2025)

A proposta se sustenta na ideia de que, por meio da gamificação, é possível transformar a sala de aula em um ambiente de aprendizagem ativo e significativo, onde os estudantes possam observar, analisar e propor soluções para questões reais, como enchentes, acúmulo de lixo, buracos nas vias públicas, falta de áreas verdes e esgoto a céu aberto problemas recorrentes nas cidades brasileiras. A partir disso, foi criado duas missões:

Missão 1 – Identificação dos problemas urbanos

Na primeira missão, os estudantes seriam convidados a reconhecer os problemas urbanos com base em vídeos curtos, cards interativos, leituras complementares e dois desafios. Os desafios da Missão 1 incluem:

- Um diário de observação, onde os alunos relatariam situações do cotidiano relacionadas a problemas urbanos em sua comunidade;
- Um mapa colaborativo, elaborado com o Google My Maps, no qual os estudantes marcariam pontos críticos da cidade e associariam suas observações aos conteúdos aprendidos.

A proposta também prevê sistemas de pontuação, recompensas em XP, emblemas (badges) e bonificação simbólica na nota, reforçando o componente lúdico e motivacional da sequência. Como argumenta Prensky (2001), a geração atual tende a se envolver mais com tarefas que apresentem desafios, recompensas imediatas e senso de progresso.

Missão 2 – Proposição de soluções

A segunda missão visa promover uma mudança de postura: do diagnóstico à ação. A ideia é que os estudantes elaborem soluções possíveis para os problemas urbanos identificados, desenvolvendo o senso de responsabilidade social e a cidadania ativa. Essa parte da proposta contempla vídeos sobre políticas públicas e cidades sustentáveis, caça-palavras temáticos e cards explicativos sobre a atuação coletiva. Nesse contexto, a citação de Santos torna-se fundamental para fundamentar a proposta pedagógica:

O planejamento urbano está deixando de ser uma política tecnocrática, de responsabilidade exclusiva do Estado, para se identificar com um processo político no qual participam os atores sociais. O planejamento urbano surgiu como um instrumento de política para enfrentar as transformações sociais, políticas e econômicas derivadas da emergência da sociedade de base ur-

bano-industrial. A crescente urbanização da população e o crescimento demográfico exigiram programas de controle do uso do solo urbano, políticas habitacionais e infraestruturas urbanísticas.(SANTOS, 2006, p. 55)

A proposta está estruturada em dois desafios:

- A produção de propostas de solução para problemas reais, onde os alunos detalhariam a situação, os impactos e sugeririam ações viáveis com o apoio da comunidade ou do poder público;
- A criação de uma “Carta do Futuro”, uma produção textual em formato de diário, onde os estudantes imaginariam como seria a cidade daqui a 10 anos caso todos os cidadãos colaborassem para torná-la melhor.

Essas atividades têm o potencial de desenvolver nos alunos um pensamento geográfico, com base em seu cotidiano e nas contradições do espaço urbano. Cavalcanti (2012, p. 45) reforça essa perspectiva ao afirmar:

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade e pelos bairros, eles constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios. Assim, vão formando espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos.

Ao vivenciar o espaço urbano no dia a dia, os alunos passam a enxergar a cidade como um ambiente vivo e em constante transformação. Dessa forma, eles se tornam protagonistas na construção de uma cidade mais humana e acolhedora.

Potencial pedagógico da proposta

Embora ainda não aplicada em sala, a proposta da “Jornada de Mia” revela um potencial pedagógico significativo:

- Participação e papel central: a narrativa centrada na personagem Mia aproxima o conteúdo da vivência dos alunos e cria vínculo emocional com a aprendizagem;
- Diálogo com o território: ao propor desafios baseados no cotidiano e na realidade local, os estudantes são incentivados a enxergar sua cidade como um espaço em disputa e de transformação;

- Acesso e inclusão: a utilização de plataformas digitais gratuitas e acessíveis permite que a proposta seja replicada em diferentes contextos escolares, inclusive por meio da futura publicação na plataforma Oulearn;
- Integração com o currículo: os conteúdos trabalhados dialogam com os objetivos da BNCC para o componente de Geografia e com os temas contemporâneos transversais, como cidadania, sustentabilidade e participação social (Brasil, 2017).

Dessa forma, a proposta da sequência “Jornada de Mia” pode se configurar como instrumento de pesquisa, com potencial para ser avaliada em termos de aprendizagem dos estudantes. A proposta apresenta inovações na forma e também no conteúdo e no objetivo de formar sujeitos que compreendam, questionem e intervenham no espaço urbano que habitam.

CONCLUSÃO

A elaboração da proposta gamificada “Jornada de Mia: Torne-se um cidadão consciente” representa um empenho metodológico para diferenciar o ensino de Geografia Urbana a partir de um jeito de aprender que incentiva a reflexão, a participação e o uso de ferramentas digitais. Fundamentada em bases como Cavalcanti (2011, 2012, 2013), Callai (2024) e Busarello (2016), a sequência didática foi construída com base em princípios da gamificação e da educação geográfica voltada para a cidadania.

Através de uma narrativa e de atividades interativas como mapas colaborativos, desafios e diários reflexivos, a proposta pretende desenvolver, nos alunos, competências analíticas, senso de pertencimento e pensamento crítico sobre os problemas urbanos locais. Ao integrar ferramentas digitais acessíveis, como Moodle, Canva, YouTube, H5P e Google My Maps, a proposta também se alinha às demandas atuais por uma escola mais conectada à cultura digital dos estudantes.

Embora ainda não tenha sido aplicada, a sequência apresenta potencial pedagógico para estimular a participação dos alunos, promover uma aprendizagem que faça sentido na vida do aluno e formadora de sujeitos conscientes

do espaço que habitam. Espera-se que sua futura implementação, possa validar os pressupostos teóricos que embasam a proposta e oferecer dados concretos sobre seus efeitos na aprendizagem dos estudantes.

Dessa maneira, a proposta de aula gamificada reafirma que é possível ensinar Geografia Urbana de forma sensível, participativa e atualizada, aproximando o conteúdo escolar da realidade vivida pelos alunos e preparando-os para atuar de forma consciente na transformação do espaço urbano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

CALLAI, Helena Copetti. **Educação geográfica para a formação humana**. Revista Amazônica sobre Ensino de Geografia, 2024. p.3-23. Disponível em:<https://www.researchgate.net/publication/390771153_Educacao_geografica_para_formacao_humana>. Acesso em: 09 jul. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **“Geografia do aluno” como referência do conhecimento geográfico construído em sala de aula**. O ensino de Geografia na escola. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 45–47.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Aprender sobre cidade: a geografia urbana brasileira e a formação de jovens escolares**. Revista Geográfica de América Central, v. 2, jul.-dez., 2011, p. 1-18. Universidade Nacional, Heredia, Costa Rica.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Jovens escolares e a cidade: concepções e práticas urbanas cotidianas**. Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, n. 35, v. especial, p. 74–86, 2013.

LEITE, Bruno Silva. **Gamificando as aulas de Química: uma análise prospectiva das propostas de licenciandos em Química**. CINTED-UFRGS, v. 15, n. 2, dez. 2017.

MIRANDA, P. V. A.; VITORINO, G. T; CARVALHO, J. Q.; BARREIRA, M. M. L. **Práticas docentes e a crise da escola tradicional frente ao contemporâneo: diálogos a partir de Carl Rogers**. Disponível em: <https://revistas.esuda.edu.br/index.php/humanae/article/download/903/375>>. Acesso em: 28 jun. 2025.

PAULA, B. H; VALENTE, J. A.; HILDEBRAND, H. R. **Criar para aprender: discutindo o potencial da criação de jogos digitais como estratégia educacional**. Revista Brasileira de Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, RJ. Disponível em:< https://abt-br.org.br/wp-content/uploads/2022/10/RTE_234_v2.pdf#page=7> Acesso em: 27 jun. 2025.

PRENSKY, M. (2001). **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Editora Senac São Paulo, 10 de nov. de 2021 - 576 páginas. Disponível em:<[https://books.google.com.br/books?hl=pt=-BR&lr=&id=ipBNEAAQBAJ&oi=fnd&pg=P2T&dq=Prensky,+M.+\(2001\).+Aprendizagem+baseada+em+jogos+digitais.+&ots=EygZVUb4Q7&sig=oWMIxv_F4te4rhW8RqlAQdq7Hx0&redir_esc=y#v=onepage&q=Prensky%2C%20M.%20\(2001\).%20Aprendizagem%20baseada%20em%20jogos%20digitais.%20.&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt=-BR&lr=&id=ipBNEAAQBAJ&oi=fnd&pg=P2T&dq=Prensky,+M.+(2001).+Aprendizagem+baseada+em+jogos+digitais.+&ots=EygZVUb4Q7&sig=oWMIxv_F4te4rhW8RqlAQdq7Hx0&redir_esc=y#v=onepage&q=Prensky%2C%20M.%20(2001).%20Aprendizagem%20baseada%20em%20jogos%20digitais.%20.&f=false)> Acesso em: 02 jul. 2025.

SANTOS, Ana Maria Silva P. **Planejamento urbano: para quê e para quem?** Revista Direito à Cidade, v. 1, n. 1, p. 51–94, 2006. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdc/article/view/10487>. Acesso em: 12 jul. 2024.

TODA, Armando; CRISTEA, Alexandra; ISOTANI, Seiji. **Contribuições para o design de gamificação em contextos educacionais**. Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação (WCBIE), 2021.

TODA, Armando; KLOCK, Ana Carolina Tomé; Oliveira, Wilk; PALOMINO, Paulo Toledo. **A Taxonomy of Game Elements for Gamification in Educational Contexts: Proposal and Evaluation**. In IEEE 19th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT). Disponível em:<https://www.researchgate.net/publication/334480768_A_Taxonomy_of_Game_Elements_for_Gamification_in_Educational_Contexts_Proposal_and_Evaluation>. Acesso em: 09 jul. 2025.

CAPÍTULO 3

A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: ABORDAGENS DO PIBID GEOGRAFIA UFPEL

Thais Santos Gauterio

Fabício Cardoso Aires

Vitória Froner Fernandes

Lucas de Castro Mascarenhas

Matheus Camargo Longhi

Vanessa Pereira Nunes

Zilda Mara Nunes de Mello

Neusa Conceição Alves Vargas

Gabriela Dambrós

Doi: 10.48209/978-65-5417-552-2

INTRODUÇÃO

O presente capítulo propõe-se a analisar as possibilidades da gamificação no ensino de Geografia a partir da aplicação de dois projetos disciplinares desenvolvidos em uma escola pública estadual localizada no centro de Pelotas/RS: um realizado com uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental e outro com uma turma do primeiro ano do Ensino Médio. Os projetos, intitulados “As dinâmicas socioambientais no ensino de Geografia: uma abordagem gamificada” e “Paisagens do cotidiano e práticas ambientais: uma leitura do espaço local”, foram executados no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), edital 2024/2026 – Núcleo Geografia.

Nesse sentido, antes de adentrarmos no percurso metodológico torna-se imprescindível fazermos uma contextualização histórico-conceitual, tomando como ponto de partida o momento em que as características desejáveis dos games passaram a ser reconhecidas sob um novo prisma: o âmbito educacional.

Necessitamos então trazer à luz da discussão o linguista James Paul Gee que foi pioneiro na problematização acerca dos elementos presentes nos games que poderiam ser utilizados como ferramenta no processo de ensino e apren-

dizagem. Na sua obra “O que os videogames têm a nos ensinar sobre aprendizagem e alfabetização” o autor investiga de que maneira o funcionamento dos games poderia contribuir no espaço educacional. Segundo ele, os jogos digitais acrescentam dinâmicas que propiciam o engajamento, a autonomia e um processo de construção de conhecimento mais sólido aos estudantes.

Nos últimos anos, conseguimos perceber um avanço significativo da gamificação nas práticas de sala de aula, tanto na rede básica quanto no Ensino Superior. Neste último, sua presença é mais comum em disciplinas de metodologia e em componentes curriculares voltados às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), em programas de aperfeiçoamento profissional, como o PIBID e o antigo Residência Pedagógica, além de grupos de estudos dedicados à temática. Entretanto, ainda que haja avanços na formação de professores, entendemos que a consolidação da gamificação nas escolas se dará de forma mais assentada quando a formação continuada passar a contemplar essa área de estudo de maneira mais recorrente.

E o que entendemos por gamificação? Segundo Kapp (2012, p. 200), trata-se do “uso de elementos, mecânicas e dinâmicas de jogos em contextos não relacionados a jogos, com o objetivo de engajar os indivíduos, motivar comportamentos, promover a aprendizagem e resolver problemas.” Em outras palavras, compreendemos a gamificação, termo oriundo do inglês *gamification*, como a aplicação de componentes típicos dos jogos em contextos não relacionados a jogos, ou seja, em situações do cotidiano. O uso de elementos como narrativa, feedback, cooperação, pontuação, entre outros, busca principalmente aumentar a motivação dos indivíduos diante das atividades que realizam em seu cotidiano (Murr; Ferrari, 2020).

Conforme McGonigal (2012), os jogos são ferramentas capazes de impulsionar transformações sociais nos mais variados espaços, e, nesse sentido, a gamificação emerge como uma alternativa de superação do modelo tradicional inflexível que assola as instituições brasileiras há décadas, sem grandes modificações. Todavia, mesmo que suas potencialidades sejam profusamente admitidas, a utilização dessa abordagem encontra dificuldades para se estabelecer em

inúmeras escolas, mesmo em uma condição na qual as tecnologias da informação e comunicação (TICs) já estão completamente incorporadas ao cotidiano.

McGonigal (2012), também chama a atenção para mais um benefício da aplicação da gamificação na educação, enfatizando que, ao participar de atividades gamificadas em sala de aula, o estudante sente menos receio de cometer erros, isso favorece o processo de construção de conhecimento. Neste contexto, o erro é não apenas permitido como necessário. É a via pela qual as crianças aprendem (La Taille, 1997).

Seguimos a perspectiva de Fardo (2013) ao apontar que a velocidade com que a cultura digital se espalha entre os discentes gera um descompasso entre suas experiências cotidianas e os métodos tradicionais da escola. Essa situação reforça a necessidade de que o ambiente escolar se abra para os saberes e experiências dos alunos, integrando-os ao processo de ensino para dialogar com o mundo digital em que os alunos estão inseridos.

Diante desse desafio, a gamificação surge como uma alternativa pedagógica potente, alinhada às vivências de uma geração imersa na cultura digital. Ao aplicar elementos como narrativas envolventes, sistemas de pontuação e desafios cooperativos, a abordagem gamificada busca ressignificar a sala de aula, transformando-a em um ambiente mais dinâmico e interativo. Essa estratégia se contrapõe diretamente à passividade gerada pelos métodos tradicionais, pois convida o estudante a ser protagonista de sua própria jornada de aprendizagem, estimulando o engajamento, a resolução de problemas e a aplicação prática do conhecimento geográfico em contextos que dialogam com sua realidade (Matar, 2013).

Com base nesse entendimento e amparados por um questionário diagnóstico realizado previamente na escola, elaboramos dois projetos junto aos estudantes do Colégio Estadual Félix da Cunha. O objetivo central foi trabalhar a relação sociedade-natureza, premissa da Geografia, a partir de um percurso gamificado voltado às questões socioambientais e à ampliação da percepção crítica dos discentes.

O PERCURSO DA ESTRATÉGIA GAMIFICADA

Antes de adentrarmos no núcleo do desenvolvimento das atividades, cabe reforçar que o desenvolvimento aqui descrito traz duas perspectivas, uma realizada com uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental e outra com uma turma de primeiro ano do Ensino Médio. Ambas abrangem a perspectiva da gamificação no ensino de Geografia, porém com abordagens, conteúdos e práticas distintas.

Na condução metodológica do trabalho, recorreremos a elementos inspirados na lógica dos jogos, como missões, etapas, conquistas, titulações, feedbacks, algumas regras e narrativas. Esses mecanismos tiveram papel decisivo para tornar a proposta mais atrativa e dinâmica. Ressaltamos que não é necessário que todos estejam presentes simultaneamente para que a gamificação seja eficaz, já que cada recurso pode ser incorporado de forma estratégica conforme os objetivos e o contexto da aplicação, como destaca Busarello (2023).

Dentro do projeto, foram realizados cinco encontros com turmas do oitavo ano do Ensino Fundamental. Ao longo dessas atividades, buscamos fomentar o pensamento crítico dos estudantes por meio de propostas que, mesmo quando simples em sua execução, estavam organizadas em um caminho gamificado. Assim, a cada desafio concluído, os alunos recebiam pontos, títulos e selos temáticos, que funcionavam como registros simbólicos de sua participação e evolução no processo (Figura 1). De acordo com Alves, Minho e Diniz (2014, p. 81) “o sistema de feedback é fundamental para subsidiar e retroalimentar o processo de engajamento dos jogadores, informando seu percurso para alcançar os objetivos propostos”.

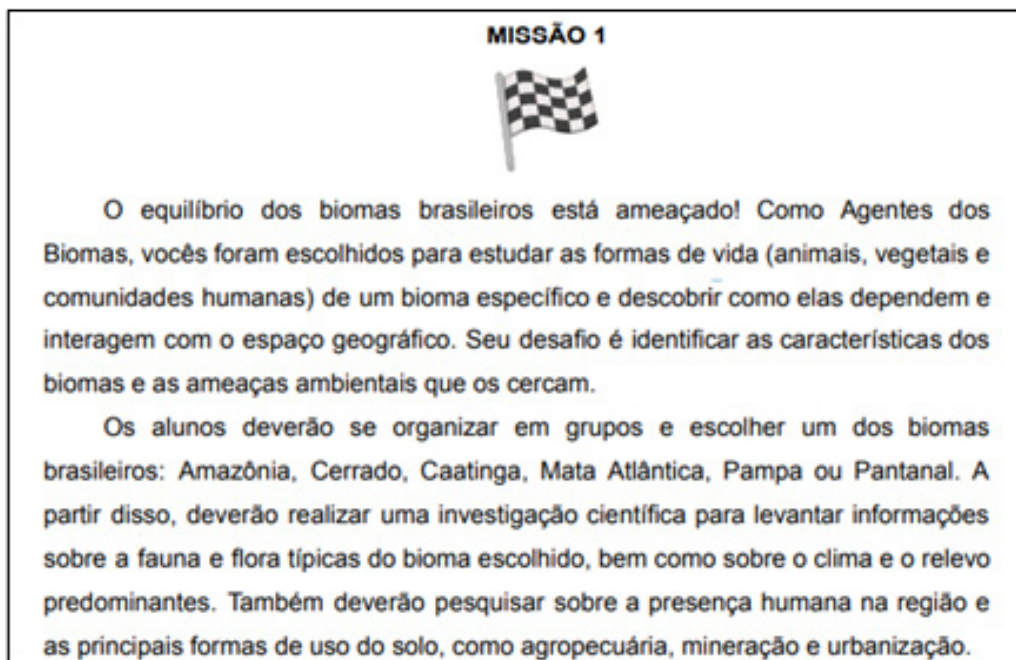
Figura 1 - Tabela de acompanhamento de pontos

NOMES:	Atividade em aula:	Atividade drive e discussão em aula	Atividade sobre agricultura familiar e monoculturas	Atividade em aula:	Atividade em aula:
MISSÕES:	Consciência Ambiental	Biomias em alerta	Agricultura familiar VS Monocultura (seus impactos no meio ambiente)	Percepção Ambiental no trajeto casa-escola (parte cartográfica)	Percepção Ambiental no trajeto casa-escola (parte cartográfica)
Titulações	Ambientalista engajado	Guardião dos Biomias	Critico da paisagem	Cartógrafo dos sentidos	
Pontuação	50	50	50	30	20
Alicia					

Fonte: Os autores.

Outro aspecto relevante a ser mencionado foi a utilização de narrativas em algumas missões, a fim de simular de fato que os alunos estavam em uma história na qual se envolvendo efetivamente alcançariam seus objetivos (Figura 2). Embora que a narrativa tenha se mostrado uma boa estratégia a ser utilizada, precisamos reconhecer que o uso do Google Drive gerou desconforto com alguns alunos, tanto que nessa missão especificamente muitos não concluíram a tarefa por completo por conta de dificuldades de acesso (mesmo após tutorial de como fazer o depósito da atividade na plataforma). Sendo assim, optamos por atividades realizadas em aula durante o restante do projeto.

Figura 2 - Parte de uma orientação de missão com narrativa lúdica



Fonte: Os autores.

O primeiro dia com os estudantes teve como objetivo conhecer melhor a turma, criar um ambiente de aproximação entre todos os participantes e apresentar, de maneira objetiva e compreensível, a proposta pedagógica. Em seguida, desenvolvemos uma atividade de integração que consistiu na reflexão e no registro de percepções a partir de quatro enunciados apresentados no quadro: “uma forma de vida”, “o que me causa medo”, “o que me preocupa” e “por que sou importante?”

A ideia era despertar um olhar mais crítico e sensível, levando-os a pensar sobre o meio ambiente a partir de suas próprias vivências. Dessa forma, evidenciando o valor de cada forma de vida e sua importância no equilíbrio dos ecossistemas. Ao concluir a missão “Consciência Ambiental”, os estudantes receberam a distinção de “Ambientalista Engajado”, somando 50 pontos.

No segundo dia, a proposta foi a missão “Biomas em Alerta”. A turma, organizada em grupos, pesquisou características e desafios ambientais de cada bioma brasileiro. A investigação começou em sala de aula e deveria ser finalizada em casa, resultando na produção de um cartaz para apresentação no próximo encontro. A coleta e análise das informações tiveram início em sala de aula

e deveriam ser finalizadas pelos estudantes em suas residências, resultando na elaboração de um cartaz que sintetizasse os achados da pesquisa, o qual seria apresentado no encontro subsequente.

No terceiro dia, os grupos apresentaram seus cartazes. Apenas uma equipe completou a tarefa integralmente, recebendo 100 pontos. Os demais, por não cumprirem a atividade conforme o combinado, receberam 50 pontos. A retirada de pontos evidencia que os alunos precisam se dedicar e realizar as tarefas integralmente, reforçando a responsabilidade individual e a importância de seguir as orientações para alcançar os objetivos propostos.

Dando continuidade, realizamos uma nova ação: “Agricultura Familiar e Agronegócio e seus Impactos no Espaço Geográfico”. A introdução ocorreu por meio de uma aula dialogada, apoiada em slides, na qual foram apresentadas as distinções entre os dois modos de produção e, após, levantadas questões para estimular o debate. Nesse processo, utilizamos exemplos próximos da vivência dos alunos, de modo a tornar mais concretos os impactos dessas práticas sobre o espaço geográfico. Em seguida, os alunos foram divididos em grupos e convidados a realizar a missão “Agricultura Familiar VS Agronegócio”, que envolvia discutir coletivamente, organizar ideias e criar charges críticas sobre o tema. A realização da tarefa resultou na soma de 50 pontos e na conquista de duas novas titulações: “Guardiões dos Biomas” e “Crítico da Paisagem”.

Em razão do tempo limitado naquele dia, o quarto dia foi reservado à apresentação de uma nova missão: “Cartografia Sensível”. O desafio consistia em elaborar um mapa mental do percurso casa–escola, destacando percepções individuais e aspectos ambientais percebidos ao longo do caminho.

A fim de dar início a missão, foi realizada uma breve exposição sobre o uso pedagógico de mapas mentais na Geografia, com indicação de elementos estruturantes e orientações práticas para a produção. Os alunos começaram a atividade em sala de aula, mas a finalização precisou ser adiada para a semana seguinte. Quando entregaram os trabalhos, observamos dificuldades na representação espacial, o que nos levou a retomar explicações teóricas antes de solicitar a reelaboração das produções.

No quinto dia, correspondente à etapa final do projeto, revisamos os principais desafios relacionados à representação dos mapas mentais, dedicando os três períodos de aula para que os alunos terminassem seus mapas e os apresentassem à turma. Ao concluir a tarefa, cada aluno recebeu a titulação “Cartógrafo dos Sentidos”, obtendo até 50 pontos, sendo 30 referentes à elaboração e 20 à apresentação. O projeto foi encerrado com um momento de reconhecimento coletivo pelo empenho de todos, quando entregamos certificados que reuniam todos os selos e titulações conquistados ao longo da trajetória (Figura 3).

Figura 3 - Certificado de conclusão das atividades dos projetos



Fonte: Os autores.

Ao iniciar o desenvolvimento do projeto com a turma do 1º ano do Ensino Médio, tornou-se necessário estabelecer um ponto de partida que dialogasse tanto com o tema central do PIBID, questões socioambientais a partir de metodologias gamificadas - quanto com as necessidades da escola em que estávamos inseridos. Nas conversas com professores e coordenação, identificamos um desafio recorrente: muitos estudantes, vindos de diferentes instituições do Ensino Fundamental, que chegam apenas no Ensino Médio, demonstravam dificuldade em criar vínculos e sentir-se parte da escola e da comunidade do entorno. Esse aspecto chamou nossa atenção, pois, para nós, enquanto licen-

ciandos em Geografia, o sentimento de pertencimento é fundamental para a compreensão crítica do papel do sujeito em seu espaço.

Diante disso, buscamos estratégias que unissem o fortalecimento do pertencimento às discussões socioambientais, para aproximar os estudantes de sua realidade e estimular o engajamento. As atividades desenvolvidas (Figura 4) foram planejadas nesse sentido: despertar o pertencimento e, ao mesmo tempo, trabalhar conceitos ambientais de forma lúdica e reflexiva. Cabe destacar, ainda, uma diferença prática entre as turmas acompanhadas: enquanto o 8º ano do Ensino Fundamental dispõe de dois períodos semanais de 40 minutos, o 1º ano do Ensino Médio conta apenas com um, o que demanda maior adaptação e síntese nas propostas pedagógicas.

Figura 4 - Tabela de Acompanhamento de pontos do 1º ano do médio.

NOMES:	1ª Atividade em sala:	2ª Atividade em sala:	3ª Atividade em sala:	4ª Atividade em sala:	5ª Atividade em sala:	6ª Atividade em sala:
MISSÕES:	Consciência Ambiental	Paisagem Sonora	Meu lugar no mundo	Paisagem e Sentimentos	olhar rural	Síntese da pesquisa e produção de um folheto sobre agricultura familiar
Titulações	Cuidador dos Lugares 	Estudioso do Cotidiano 		Perceptor de Paisagens 		Guardião da Paisagem 
-	50	125		200		250

Fonte: Os autores.

Dado o contexto de menor carga horária no 1º ano do Ensino Médio, as atividades precisaram começar uma semana antes e encerrar uma semana depois das do 8º ano, como forma de compensar a diferença de tempo entre as turmas. A gamificação foi organizada em forma de missões, nas quais os estudantes, ao concluí-las, acumulavam pontos e recebiam diferentes titulações, o que contribuiu para manter o engajamento e a continuidade das tarefas.

Inicialmente, foi considerada a utilização do Google Drive para atividades em casa, mas devido a dificuldades relatadas pelos próprios alunos, todas as propostas foram adaptadas para ocorrer em sala de aula, garantindo maior participação.

No primeiro encontro, realizou-se uma apresentação do projeto, um momento de integração e a missão “Consciência Ambiental”, em que os alunos responderam a quatro questões reflexivas, recebendo 50 pontos e a titulação de “Cuidador dos Lugares”. Nos encontros seguintes, foram trabalhados os conceitos de Lugar, Paisagem e Pertencimento, com atividades como a missão “Paisagem Sonora” (seleção de músicas relacionadas a diferentes paisagens) e “Meu lugar no mundo, meu lugar na minha casa” (mapas mentais do trajeto casa–escola). A soma dessas atividades resultou em 125 pontos e o título de “Estudioso do cotidiano”.

O quarto e o quinto encontro envolveram a missão “Paisagens e sentimentos”, com redações sobre espaços de lazer em Pelotas/RS, e o início do tema “Agricultura familiar X Monocultura”, por meio da missão “Olhar rural”, em que os alunos pesquisaram práticas agrícolas das cidades vizinhas, alcançando 200 pontos e a titulação de “Perceptor de paisagens”. Essa etapa marcou um momento importante de articulação entre pertencimento e realidade socioambiental.

Por fim, no sexto encontro, a missão “Síntese de pesquisa e produção de folheto sobre agricultura familiar” reuniu os resultados obtidos, contemplando informações sobre produções locais, número de famílias envolvidas e impactos na vida comunitária. Essa atividade garantiu 250 pontos, o título de “Guardião da paisagem” e a entrega de certificados, que simbolizaram o fechamento do processo (Figura 5).

Figura 5 - Certificado de conclusão das atividades do projeto



Fonte: Os autores.

ANÁLISES DOS MAPAS MENTAIS PRODUZIDOS PELOS ESTUDANTES

Ao trabalharmos com os mapas mentais no oitavo ano do Ensino Fundamental, configuramos uma estratégia pedagógica capaz de articular conteúdos geográficos e percepções subjetivas do espaço vivido, dando sequência às atividades previamente desenvolvidas. Fundamentamo-nos em autores que dialogam com os conceitos de cartografia escolar, lugar e percepção, como Callai (2005), Gould (1974), Tuan (1980), Cavalcanti (2019) e Kozel (2009).

Os mapas mentais surgem como um recurso visual e espacial, ajudando os alunos a compreenderem o espaço não apenas como um recorte físico, mas como um lugar construído a partir de experiências e significados. Utilizamos elementos cartográficos (título, legenda, orientação, proporção) e a proposta de Kozel (2009), que inclui signos sensoriais (olfativos, sonoros e visuais), ampliando a representação ao incorporar dimensões perceptivas e afetivas.

Percebemos que muitos alunos tiveram dificuldades em transformar suas percepções em representações cartográficas consistentes, com falhas na organização espacial, uso de recursos de orientação e hierarquia das informações.

Essas dificuldades refletem não apenas lacunas técnicas, mas desafios na transposição das experiências sensoriais cotidianas.

Após identificar essas dificuldades, retomamos a aula utilizando o quadro como recurso central, favorecendo a mediação colaborativa. Nas produções subsequentes, observou-se um progresso significativo, com a maioria dos alunos utilizando legendas, símbolos e iniciais de ruas, evidenciando maior clareza e organização.

Na Figura 6, vemos o caso de uma aluna que, após a retomada, corrigiu o uso simultâneo de visão oblíqua e vertical, demonstrando a evolução das habilidades cartográficas. No entanto, ainda há problemas, como a legenda dividida e o uso de símbolos invertidos, que comprometem a clareza e interpretação do mapa mental.

Figura 6 – Mapa Mental produzido por uma aluna



Fonte: Os autores.

Na Figura 7, a aluna apresentou uma legenda organizada, associando cada elemento ao seu símbolo. O ângulo de observação é de cima, como se fosse a visão de um carro em movimento, conforme a aluna relatou.

Figura 7 – Mapa mental produzido por outra aluna



Fonte: Os autores.

Esses resultados mostram que os mapas mentais constituem uma ferramenta pedagógica formativa, capaz de articular conhecimentos geográficos, percepção sensível do estudante e reflexão crítica sobre o espaço vivido. As dificuldades observadas nas produções dos alunos indicam que a apropriação da linguagem cartográfica não se dá de forma automática, sendo necessário um acompanhamento contínuo para desenvolver habilidades cartográficas sólidas.

Nesse contexto, a formação continuada assume papel central, pois nos permite mediar o ensino da cartografia de maneira contextualizada. Além disso, entendemos que a alfabetização cartográfica deve ser estimulada desde as séries iniciais, garantindo que, ao longo da escolarização, possamos favorecer a construção de uma compreensão crítica e sensível do espaço vivido pelos discentes.

REFLEXÕES SOBRE PERTENCIMENTO

Ao longo do projeto, foi possível observar que a valorização do coletivo desempenha um papel central na construção do sentimento de pertencimento entre os estudantes. À medida que as atividades se desenvolviam, o convívio em grupo passou a ser marcado por trocas mais constantes, gerando um am-

biente de cooperação, diálogo e engajamento. A escola, assim, foi sendo percebida não apenas como espaço de frequência obrigatória, mas como lugar de identidade, reconhecimento e convivência.

Esse movimento evidencia que o pertencimento não se limita à matrícula ou ao uso do uniforme, mas se concretiza na inserção efetiva do estudante nas práticas coletivas da vida escolar, como destaca Silva (2019). Do mesmo modo, Callai (2005) reforça que reconhecer o espaço escolar significa identificar-se com as marcas sociais que o constituem, compreendendo-se como sujeito que atua e se forma nele.

Dessa forma, o pertencimento consolidou-se como um dos eixos centrais do projeto, revelando que práticas pedagógicas participativas fortalecem os laços entre alunos e escola, ao mesmo tempo em que atribuem novos sentidos ao espaço escolar enquanto ambiente de formação e construção coletiva.

POR UMA PERSPECTIVA AMBIENTAL

As atividades favoreceram reflexões sobre questões ambientais. A Paisagem Sonora se destacou, com alunos associando músicas a ambientes como praias e florestas, mostrando como os sons integram a percepção do espaço. Para Tuan (1980), a experiência estética do lugar cria vínculos afetivos e orienta atitudes frente à natureza, o que se refletiu na ressignificação do ambiente pelos estudantes.

O Olhar Rural também foi relevante ao comparar agricultura familiar e monocultura, destacando preocupações com agrotóxicos e degradação, mas também práticas sustentáveis. Essa reflexão se alinha a Callai (2005), sobre as marcas humanas no espaço, e a Carvalho (2008), que vê a Educação Ambiental como ferramenta crítica.

Ao articular sons, memórias e práticas agrícolas, os alunos demonstraram toponímia (Tuan, 1980), fortalecendo vínculos afetivos e responsabilidade socioambiental. Santos (1996) lembra que entender o espaço como produto das ações humanas permite analisar suas consequências de forma crítica.

Assim, a dimensão ambiental tornou-se um eixo do projeto, conectando Geografia às vivências dos estudantes e promovendo a consciência crítica sobre problemas socioambientais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento do projeto com as turmas do oitavo ano e do primeiro ano do Ensino Médio, foi possível observar que o uso de metodologias gamificadas como narrativas, sistemas de pontuação, feedbacks contínuos e títulos concedidos ao final de missões semanais contribuiu significativamente para a evolução dos alunos em relação aos conteúdos socioambientais trabalhados, como agricultura familiar e paisagens urbanas. Além disso, houve um avanço na compreensão de conceitos geográficos fundamentais, como lugar, paisagem e espaço geográfico.

Dessa forma, embora tenhamos constatado a eficácia dessas estratégias para engajar os estudantes e promover maior autonomia, reconhecemos que a gamificação por si só não é suficiente. É essencial desenvolver conteúdos que dialoguem com a realidade dos alunos, promovendo a problematização de seus contextos e favorecendo o desenvolvimento de um senso de pertencimento e cidadania.

Vale ressaltar que a implementação desse tipo de metodologia não é tarefa fácil, pois durante o projeto, foi necessário adaptar as atividades em resposta a imprevistos e particularidades da realidade escolar. Ainda assim, a experiência aqui relatada busca oferecer mais uma possibilidade metodológica para o ensino de Geografia, demonstrando que a gamificação é uma saída para romper as amarras do ensino tradicional que assola o sistema educacional, bem como, uma ferramenta potente para a construção de um conhecimento crítico e significativo.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras**. São Paulo: DVS Editora, 2015.

ALVES, L. R.; MINHO, M. R.; DINIZ, M. V. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, L. M. *et al.* (org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. cap. 3, p. 74-97.

BUSARELLO, I. R. **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25. n. 66, p. 227 - 247, maio./ago. 2005.

CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. 1. ed. Goiânia: Editora Alfa Comunicação, 2019.

FARDO, M. L. **A gamificação como método: estudo de elementos dos games aplicados em Processos de ensino e aprendizagem**. 2013. 104 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2013.

GOULD, P.; WHITE, R. **Mental Maps**. 1. ed. Middlesex: Penguin Books, 1974.

KAPP, M. K. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KOZEL, S. As linguagens do cotidiano como representações do espaço: uma proposta metodológica possível. *In: 12º Encuentro de Geógrafos de América Latina: caminando en una América Latina en transformación*, 12., 2009, Montevideo. **Anais [...]**. Montevideo: Universidad de la República, 2009.

LA TAILLE, Y. J. J. M. R. de. O erro na perspectiva piagetiana. *In: SOUSA, S. M. Z. L. Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 25-44.

MCGONIGAL, J. **A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MATTAR, J. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2013.

MURR, E. C; FERRARI, G. **Entendendo e aplicando a gamificação: o que é, para que serve, potencialidades e desafios**. Florianópolis: UAB, 2020. *E-book*.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SILVA, A. S. Sentimentos de pertencimento e identidade no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 8, n. 16, p. 130–141, jan. 2019.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia - um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. 1. ed. São Paulo: EDIPE Artes Gráficas, 1980.

CAPÍTULO 4

MISSÕES, INSÍGNIAS E XP: A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Cristiane Feltraco Navarro

Gabriela Dambrós

Doi: 10.48209/978-65-5417-552-3

INTRODUÇÃO

A incorporação de tecnologias digitais e estratégias gamificadas no ensino tem se mostrado uma oportunidade valiosa para tornar a aprendizagem mais envolvente e significativa. Contudo, não basta apenas disponibilizar recursos digitais ou elementos lúdicos: o verdadeiro potencial pedagógico depende da forma como o docente organiza a relação com os estudantes, conecta os conteúdos ao cotidiano e cria experiências que mobilizem as dimensões cognitivas, emocionais e sociais, promovendo um aprendizado mais profundo e contextualizado.

Sob essa ótica, a gamificação apresenta-se como uma abordagem capaz de aproximar os conceitos geográficos da realidade do aluno, ao mesmo tempo, em que estimula, por meio de motivações intrínsecas e extrínsecas, a criatividade e a cooperação. Por meio da aplicação de desafios, recompensas, níveis de progressão e atividades colaborativas, os professores conseguem transformar a aprendizagem em uma experiência interativa e dinâmica, fortalecendo não apenas o domínio do conteúdo, mas também competências sociais, cognitivas e emocionais, essenciais para a compreensão crítica do espaço e da realidade em que os estudantes estão inseridos.

Desbloqueando competências cognitivas, emocionais e sociais

O ensino de Geografia, enquanto campo do conhecimento que busca compreender as interações entre sociedade e natureza, enfrenta o desafio de

dialogar com estudantes imersos em um cenário cada vez mais marcado pela cultura digital e pela interatividade. Considerando esse panorama, os recursos tecnológicos e midiáticos configuram-se como aliados estratégicos na prática docente, ampliando as possibilidades de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Todavia, a simples presença das tecnologias não garante um ensino dinâmico nem uma evolução efetiva do fazer pedagógico. A dinamicidade de uma aula decorre da forma como se constrói a relação entre docentes e discentes, da organização pedagógica e da articulação dos conteúdos com experiências do cotidiano, promovendo o desenvolvimento da criticidade nos discentes. Da mesma forma, o professor precisa buscar estratégias para aproximar-se dos aprendizes, contextualizando o saber geográfico ao cotidiano e evidenciando a relevância do processo de aprendizagem.

A partir dessa realidade, a gamificação surge como uma possibilidade pedagógica capaz de articular estratégias lúdicas e elementos de jogos para potencializar o engajamento e a aprendizagem. A ludicidade, tradicionalmente associada à educação infantil, vem ganhando espaço em diferentes etapas da escolarização, sustentando-se em pesquisas que demonstram sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos aprendizes. Castellar (2011) destaca que, ao propor atividades lúdicas no ensino de Geografia, o professor amplia as oportunidades para que o estudante compreenda conceitos espaciais de forma contextualizada, relacionando teoria e prática de modo significativo.

É importante ressaltar que gamificar não se resume a “transformar o conteúdo em um jogo”; trata-se de uma estratégia que potencializa a aprendizagem. É um processo intencional que exige planejamento, clareza de objetivos e coerência pedagógica. Elementos como narrativa, sistema de recompensas, níveis de progressão e cooperação devem estar a serviço da aprendizagem, e não apenas da diversão. A gamificação também busca aproximar o processo de aprendizagem da realidade do discente, por meio do cumprimento de tarefas que favoreçam o avanço do ensino e a conquista de recompensas, aplicando princípios dos games em um contexto que não se restringe ao universo dos jogos.

Jogar influencia diversos outros aspectos positivos além da aprendizagem, tais como: cognitivos, culturais, sociais e afetivos. Por meio do jogo, é possível aprender a negociar em um ambiente de regras e adiar o prazer imediato. É possível trabalhar em equipe e ser colaborativo, tomar decisões pela melhor opção disponível (TOLOMEI, 2017, p.07).

As experiências de aprendizagem que talvez não fossem tão facilmente alcançadas por meio do ensino convencional apresentam resultados positivos no engajamento dos discentes, pois estimulam a participação ativa, a interação e a curiosidade. Ao incorporar estratégias inovadoras, como o uso de recursos tecnológicos e a gamificação, essas experiências tornam-se ainda mais significativas, aproximando o conteúdo da realidade do aluno e favorecendo a construção de conhecimento de maneira envolvente e motivadora. Dessa forma, o ensino deixa de ser apenas transmissivo e passa a assumir um caráter dinâmico, desafiador e crítico, promovendo aprendizagens mais profundas e duradouras.

À luz dessa compreensão, McGonigal (2011) argumenta que os jogos têm o poder de criar experiências motivadoras porque oferecem metas claras, desafios ajustados e um senso de pertencimento à comunidade de jogadores, aspectos que podem ser adaptados para o ambiente escolar.

A gamificação consiste na aplicação de elementos de jogos com o propósito de resolver problemas práticos ou estimular o engajamento de um público específico. Esse processo é estruturado a partir de um componente sistêmico e experiencial, que permite compreender como ocorre o envolvimento humano nas dinâmicas do jogo. No âmbito educacional, a gamificação surge como uma resposta à necessidade de estratégias inovadoras, capazes de atender a estudantes cada vez mais imersos em mídias e tecnologias digitais, tornando a aprendizagem mais interativa, motivadora e conectada à realidade do aprendiz.

A aplicação da gamificação em diferentes contextos educacionais requer sensibilidade para reconhecer as condições materiais, os perfis das turmas e os objetivos de cada proposta. Em escolas com acesso limitado a recursos digitais, jogos de tabuleiro adaptados, cartas de desafio, mapas interativos impressos e dinâmicas de equipe podem funcionar como alternativas eficazes. Já em ambientes com infraestrutura tecnológica mais robusta, plataformas digitais gami-

ficadas, quizzes interativos e narrativas digitais colaborativas podem ampliar as possibilidades de exploração do conteúdo.

A ciência cognitiva mostrou que a participação ativa de estudantes em situações de aprendizagem é mais eficaz do que as formas de ensino que se baseiam apenas na aprendizagem reflexiva. A fim de criar a aprendizagem atraente, as recompensas são essenciais, especialmente para as pessoas motivadas extrinsecamente. O desafio é a concepção da gamificação de uma maneira que as pessoas motivadas intrinsecamente participam e não estão relacionadas a incentivos externos (MENEZES e BORTOLI, 2017, p. 287).

A gamificação encontra suas bases em teorias psicológicas que utilizam modelos motivacionais voltados a compreender o comportamento humano. Sob essa perspectiva, é possível reconhecer que a motivação presente no ato de jogar não se limita a um único aspecto, mas envolve de maneira integrada as dimensões cognitivas, emocionais e sociais do indivíduo.

Enquanto a dimensão cognitiva estimula a resolução de desafios e a construção do raciocínio, a dimensão emocional conecta o jogador ao prazer, à curiosidade e ao senso de conquista, e a dimensão social favorece a cooperação, a competição saudável e o sentimento de pertencimento. Esses elementos, quando incorporados ao contexto educacional, contribuem para tornar a aprendizagem mais significativa e engajadora.

O ato de jogar mobiliza a dimensão cognitiva do indivíduo ao demandar atenção, raciocínio e elaboração de estratégias para a resolução de desafios. Esse processo, sustentado pela lógica da tentativa e erro, eleva gradualmente o nível de habilidade exigido, permitindo que o sujeito refine suas competências e encontre soluções para cada novo ciclo. Ao mesmo tempo, o jogo desperta emoções como motivação, satisfação e superação, conectando o jogador ao prazer da conquista e ao enfrentamento de frustrações. Além disso, a dimensão social se manifesta na cooperação, na competição saudável e no sentimento de pertencimento, aspectos que fortalecem vínculos e ampliam a interação entre os participantes, tornando a experiência de aprendizagem mais significativa.

No contexto educacional, esses aspectos assumem papel fundamental, pois sua interação favorece o desenvolvimento do ensino de Geografia e po-

tencializa o engajamento dos discentes no desenvolvimento das estratégias gamificadas. Esta busca despertar emoções positivas em situações que exigem criatividade e capacidade de adaptação, estabelecendo uma ponte lúdica entre os ambientes dos jogos e a realidade vivenciada pelo aluno. Dessa forma, a ludicidade atua como elemento articulador das diferentes dimensões do aprendizado, conforme ilustrado por Busarello (Figura 1).

Figura 1- Resumo das áreas que abrangem a motivação do indivíduo.

área cognitiva	área emocional	área social
Denota a autonomia do indivíduo, uma vez que, com base nas habilidades e preferências, é determinante das escolhas das tarefas. Em um ambiente que estimule o pensar como em jogos, há um complexo sistema de regras que os indivíduos devem ter que dominar, e essa experiência depende da autonomia desse sujeito.	Denota a competência do indivíduo e se concentra principalmente sobre os conceitos de sucesso e fracasso. A sistemática de jogos parte do princípio para o aumento dos sentimentos positivos do indivíduo. O sucesso na realização das tarefas deve ser reconhecido de forma imediata pelos indivíduos.	Denota o relacionamento e interação dos indivíduos durante a utilização do sistema. Esta dimensão aborda tanto, a socialização, como a colaboração e a concorrência. Entretanto estimular a concorrência pode gerar tanto resultados construtivos ou destrutivos.

Fonte: Busarello, 2016 p. 53

A gamificação no ensino de Geografia atua sobre motivações intrínsecas e extrínsecas, ampliando o engajamento dos estudantes. Conforme Busarello (2016) enquanto as motivações intrínsecas despertam interesse, curiosidade e prazer em compreender os fenômenos espaciais, as motivações extrínsecas, como pontos, medalhas e rankings, incentivam a participação e a progressão nas atividades. A combinação dessas duas formas de motivação contribui para

tornar a aprendizagem mais significativa, conectando conceitos geográficos à experiência do aluno e estimulando tanto a autonomia quanto a interação social durante o processo educativo.

No contexto da gamificação, essas motivações tendem a aumentar o nível de engajamento dos discentes, que varia conforme a dedicação atribuída a cada missão/desafio. Por meio dessas atividades, é possível desenvolver diferentes habilidades cognitivas, ampliando a aprendizagem de conceitos geográficos, uma vez que um dos princípios da gamificação é promover motivação contínua e significativa, estimulando a curiosidade, a autonomia e a superação de desafios. Dessa forma, a gamificação contribui para transformar o processo de ensino de Geografia em uma experiência mais dinâmica, interativa e conectada à realidade dos aprendizes.

É relevante ressaltar que a gamificação não se limita aos mecanismos dos jogos, mas envolve a utilização de seus elementos para a resolução de problemas, promovendo o engajamento dos discentes no processo de aprendizagem. Cabe ao professor definir quais componentes dos jogos serão aplicados fora do ambiente lúdico, para estruturar e orientar a estratégia gamificada adotada. Para Busarello (2016), a gamificação vai além dos mecanismos dos jogos e está diretamente ligada à experiência do indivíduo, considerando suas motivações, interações e envolvimento ativo no processo de aprendizagem, assim como os seus conhecimentos prévios.

Em uma estratégia gamificada, o cooperar vai além da simples interação entre os estudantes, funcionando como um elemento que integra motivações intrínsecas e extrínsecas. A colaboração permite que os discentes compartilhem conhecimentos, resolvam desafios coletivos e experimentem a satisfação de conquistas conjuntas, reforçando tanto o interesse pessoal quanto às recompensas externas, como XP (ponto de experiência) ou medalhas. Esse processo fortalece habilidades sociais, cognitivas e emocionais, tornando a aprendizagem, inclusive de conceitos geográficos, mais significativa, engajadora e conectada à prática, ao mesmo tempo, em que estimula a autonomia e o senso de pertencimento dentro do grupo.

A cooperação é o ato de trabalhar em conjunto com outras pessoas para alcançar um objetivo em comum ou que seja benéfico para todos. É aí que entra o aspecto social dos jogos e games. Cooperar significa ajudar e ser ajudado, dividir a glória da vitória ou o peso da derrota. Esse aspecto normalmente é bastante valorizado no campo da pedagogia ou quando se lida com crianças, pois normalmente tem-se a ideia de que elas não estão preparadas para lidar com vitórias e derrotas ainda (FARDO, 2013, p. 52).

O desenvolvimento do cooperar no contexto da gamificação abre caminho para sua aplicabilidade efetiva no ambiente escolar. Ao estimular a colaboração entre os estudantes, a gamificação não apenas fortalece habilidades sociais e cognitivas, mas também cria condições para que as estratégias lúdicas sejam incorporadas de forma significativa ao currículo. Dessa maneira, jogos e elementos gamificados deixam de ser apenas recursos motivacionais isolados e passam a integrar o processo pedagógico, promovendo aprendizagem ativa, engajamento consistente e a possibilidade de aplicar conhecimentos de forma prática, conectando conceitos teóricos à realidade vivenciada pelos alunos.

Atualmente, a gamificação encontra na educação formal uma área bastante fértil para a sua aplicação, pois lá ela encontra os indivíduos que carregam consigo muitas aprendizagens advindas das interações com os games. Encontra também uma área que necessita de novas estratégias para dar conta de indivíduos que cada vez estão mais inseridos no contexto das mídias e das tecnologias digitais e se mostram desinteressados pelos métodos passivos de ensino e aprendizagem utilizados na maioria das escolas (FARDO, 2013, p. 3).

Ao integrar gamificação e ensino de Geografia, o professor cria oportunidades para desenvolver competências como pensamento espacial, resolução de problemas e análise crítica da realidade. Essa abordagem também se alinha a perspectivas freireanas, que defendem um processo educativo pautado no diálogo e na participação ativa do alunado (FREIRE, 1996). Assim, a gamificação não se torna apenas um recurso de entretenimento, mas um dispositivo pedagógico capaz de fomentar aprendizagens significativas e críticas.

Quando aplicada de forma intencional, a gamificação se revela como um recurso capaz de revitalizar o ensino de Geografia, aproximando os conteúdos da experiência cotidiana dos estudantes. Ao incorporar elementos de jogos em

atividades estruturadas, o professor cria oportunidades para que os alunos se envolvam ativamente no processo de aprendizagem, desenvolvendo não apenas conhecimento sobre o espaço geográfico, mas também habilidades de análise, reflexão e tomada de decisão.

Mais do que um recurso tecnológico e pedagógico, a gamificação representa uma abordagem alinhada às exigências da educação contemporânea. Ela responde à necessidade de práticas que promovam engajamento genuíno, considerando o interesse, a curiosidade e as motivações individuais e coletivas dos estudantes. Sob essa perspectiva, os desafios propostos e as recompensas integradas às atividades gamificadas incentivam a autonomia, a cooperação e a participação crítica, elementos fundamentais para a construção de um aprendizado significativo.

Dessa forma, a gamificação não apenas facilita a compreensão de conceitos geográficos, mas também contribui para a formação de sujeitos ativos e conscientes, capazes de interpretar, intervir e transformar o espaço em que vivem. Ao conectar o ensino à realidade dos alunos e, ao mesmo tempo, estimular habilidades cognitivas, sociais e emocionais, essa estratégia consolida-se como uma ferramenta pedagógica capaz de promover experiências educativas dinâmicas, reflexivas e integradoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gamificação representa uma estratégia potente para tornar o ensino de Geografia mais envolvente e significativo, ao combinar elementos lúdicos com objetivos pedagógicos claros. Por meio da integração de motivações intrínsecas e extrínsecas, bem como do estímulo à cooperação entre os discentes, contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, fortalecendo a compreensão crítica do espaço e da realidade.

Quando aplicada de maneira planejada e intencional pelo docente, a gamificação potencializa o engajamento, a autonomia e a criatividade dos estudantes, transformando o processo de aprendizagem em uma experiência ativa, dinâmica e contextualizada.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: **Penso**, 2018.

BUSARELLO, Raul Inácio. Gamificação na educação: metodologias inovadoras para o aprendizado. São Paulo: **Pimenta Cultural**, 2019.

BUSARELLO, Raul Inácio. Gamification: princípios e estratégias. São Paulo: **Pimenta Cultural**, 2016.

CARNEIRO, Eduardo Lorini; BACKES, Luciana. Gamificação como prática pedagógica na disciplina de Geografia. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, MA, v. 28, n. 4, p. 369–392, dez. 2021. DOI: 10.18764/2178-2229v28n4.202170. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13976>. Acesso em: 28 jun. 2025.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Educação geográfica e aprendizagem significativa. São Paulo: **Contexto**, 2011.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2013. DOI: 10.22456/1679-1916.41629. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/41629>. Acesso em: 20 jul. 2025.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação como método: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – **Universidade de Caxias do Sul**, Rio Grande do Sul.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: **Paz e Terra**, 1996.

MCGONIGAL, Jane. Reality is broken: why games make us better and how they can change the world. New York: **Penguin Press**, 2011.

MENEZES, Cláudia Cardinale Nunes; BORTOLI, Robélius D. Gamificação: surgimento e consolidação. **C&S – São Bernardo do Campo**, v. 40, n. 1, p. 267–297, jan./abr. 2018.

TOLOMEI, Bianca Vargas. A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. **EaD em Foco**, v. 7, n. 2, p. 145–156, 2017.

CAPÍTULO 5

APRENDIZAGEM BASEADA EM JOGOS E GAMIFICAÇÃO: INTERFACES E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Denise da Rocha Luz

Gabriela Dambrós

Doi: 10.48209/978-65-5417-552-A

INTRODUÇÃO

A tecnologia tem avançado rapidamente nas últimas décadas, transformando não apenas como vivemos, nos comunicamos, nos divertimos e trabalhamos, mas também a maneira como aprendemos e ensinamos.

A era digital está formando uma nova geração de estudantes que cresceram imersos em tecnologias digitais. Como bem explorado por Serres (2024), a influência da tecnologia na nova geração é cada vez mais evidente:

Essas crianças, então, habitam o virtual. [...] Essas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integralizam nem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados. Não têm mais a mesma cabeça. [...] Não habitam mais o mesmo espaço. [...] Sem que nos dêsemos conta, um novo ser humano nasceu, no curto espaço de tempo que nos separa dos anos 1970.” (SERRES, 2024, p. 19 e 20)

Logo, nos compete refletir sobre a forma de ensinarmos essa nova geração de nativos digitais, que segundo Prensky, são aquelas pessoas que nasceram na era digital e por isso, possuem um domínio tecnológico frente aos imigrantes digitais, que são as pessoas que nasceram antes da era digital, e devem se adaptar a ela, sendo assim, um imigrante. (PRENSKY, 2001).

Precisamos desenvolver metodologias para ensinar uma geração de nativos digitais que nasceram em meio a tecnologias e informações acessadas instantaneamente, pela internet, sem precisar ir a uma biblioteca, ou ler um livro em meio físico, e com a surgência da Inteligência Artificial (IA) que

responde a qualquer questão em segundos, acarretando desinteresse pela educação formal que conhecíamos.

Na extremidade desse fenda, temos jovens aos quais pretendemos ensinar, em estruturas que datam de uma época que eles não reconhecem mais: prédios, pátios de recreio, salas de aula, auditórios universitários, campus, bibliotecas, laboratórios, os próprios saberes... Estruturas que datam, dizia eu, de uma época e adaptadas há um tempo em que os seres humanos e o mundo eram algo que não o são mais.” (SERRES, 2024, p.24)

Seguindo essa linha de pensamento, Serres (2024, p.26) nos instiga a pensar “o que transmitir?” Visto que o saber está disponível na internet, por todo lugar; e transmitir a quem? Uma vez que o saber está acessível a todo mundo. Dessa forma, como transmitir esse saber?

Essas são perguntas pertinentes que devemos nos fazer para, talvez, poderemos quebrar paradigmas e dogmas sobre a prática do ensino e sairmos da zona de conforto das abordagens pedagógicas tradicionais que nos são familiares.

Prensky, nos confronta radicalmente quando coloca que:

Então, o que deveria acontecer? Os estudantes Nativos Digitais deveriam aprender as velhas formas, ou os educadores Imigrantes Digitais deveriam aprender as novas? Infelizmente, independente de quanto os Imigrantes queiram isso, é bem improvável que os Nativos Digitais regrediram. Em primeiro lugar, isto deve ser impossível - as mentes podem já ser diferentes. Isto insulta tudo o que conhecemos sobre migração cultural. As crianças nascidas em qualquer nova cultura aprendem a nova linguagem facilmente, e resistem com vigor em usar a velha. Os espertos adultos imigrantes *aceitam* que eles não conhecem seu novo mundo e tiram vantagem de suas crianças a ajudá-los a aprender a integrar-se. Os imigrantes não-tão-espertos (ou não-tão-inflexíveis) passam a maior parte de seu tempo lamentando de como eram boas as coisas em seu “velho país”. (PRENSKY, 2001, s.p)

Podemos ver essa relação quando conversamos com professores que começaram a ensinar há 20, 30 anos e percebem a mudança que a evolução tecnológica desenvolveu nos alunos. Novas formas de aprender exigem novas formas de ensinar.

Mas, será que estamos preparados para essas mudanças geracionais? Será que não estamos presos a um passado que não existe mais? Quanto queremos

aprender para ensinar? Estamos dispostos a sair da nossa zona de conforto, sermos confrontados por nós mesmos, nos colocarmos em posição de alunos e olharmos com curiosidade, atenção, empatia e interesse para essa geração de nativos digitais e, a partir disso, nos reinventarmos ou reinventarmos nossas práticas de ensino?

Com o intuito de responder às questões acima, a aprendizagem baseada em jogos e a gamificação emergem como estratégias para o ensino, tanto na Geografia como em qualquer outra disciplina ou até mesmo, vivência. Pois, como veremos ao longo do texto, essas duas estratégias despertam interesse e engajamento nas pessoas, facilitando o desenvolvimento cognitivo e o aprendizado. Nesse sentido, o presente capítulo objetiva abordar, caracterizar e diferenciar os conceitos de aprendizagem baseada em jogos e gamificação, estabelecendo um diálogo com as potencialidades de ambos no ensino de Geografia.

JOGOS: DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS

A evolução das tecnologias digitais tem provocado uma mudança significativa na forma como interagimos com a informação. Como destacou Michel Serres, “As novas tecnologias nos obrigam a sair do formato espacial inspirado pelo livro e pela página” (SERRES, 2024, p.41). Essa afirmação ressalta a necessidade de repensar os modelos tradicionais de comunicação e educação, adaptando-nos às novas dinâmicas e possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais. Essa mudança tem implicações na forma como produzimos, disseminamos e consumimos conhecimento, exigindo uma abordagem mais flexível e interativa.

Marc Prensky fala que os jogos prendem nossa atenção de uma maneira diferenciada em relação às outras formas de letramentos, como os livros e os filmes. (PRENSKY, 2012, p.156) O quadro abaixo demonstra elementos que os jogos possuem e que o torna diferenciado em relação a estas outras formas de letramento.

Quadro 1: Porque os jogos prendem a nossa atenção

Jogos são uma forma de diversão, o que nos proporciona prazer e satisfação.
Jogos são uma forma de brincar, o que faz nosso envolvimento ser intenso e fervoroso.
Jogos têm regras, o que nos dá estrutura.
Jogos têm metas, o que nos dá motivação.
Jogos são interativos, o que nos faz agir.
Jogos têm resultados e *feedback*, o que nos faz aprender.
Jogos são adaptáveis, o que nos faz seguir um fluxo.
Jogos têm vitórias, o que gratifica nosso ego.
Jogos têm conflitos/competições/desafios/oposições, o que nos dá adrenalina.
Jogos envolvem a solução de problemas, o que estimula nossa criatividade.
Jogos têm interação, o que nos leva a grupos sociais.
Jogos têm enredo e representações, o que nos proporciona emoção.

Fonte: Prensky, 2012.

Como demonstrado no Quadro 1 os jogos são uma forma de brincadeira que nos traz diversão e motivação, o que facilita o processo de aprendizado.

Mas afinal, o que é um jogo?

Johan Huizinga, considerado um dos precursores dos estudos sobre jogos, oferece uma definição abrangente do conceito de jogo. Segundo Huizinga (2000),

[...]o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (HUIZINGA, 2000, p. 24)

Essa definição destaca a importância da liberdade, da estrutura e da distinção entre o jogo e a vida cotidiana, fornecendo uma base sólida para a compreensão da natureza do jogo.

McGonigal (2017), sugere que o conceito de jogo pode ser definido com base em elementos específicos que o caracterizam. Para McGonigal (2017, p.36), “O que define um jogo são as metas, as regras, o sistema de feedback e a participação voluntária.” Esses elementos trabalham juntos para criar uma ex-

periência engajadora e interativa, que motiva os jogadores a alcançar objetivos e superar desafios. A presença dessas características é fundamental para que uma atividade seja considerada um jogo, destacando a importância da estrutura e do design na criação de experiências lúdicas significativas.

Jesper Juul (2019) descreve sobre um modelo clássico de jogo, que possui raízes históricas:

De acordo com esse modelo um jogo é:

1. um sistema formal baseado em regras;
 2. com resultados variáveis e quantificáveis;
 3. em que diferentes resultados recebem diferentes valores;
 4. em que o jogador exerce esforço para influenciar o resultado;
 5. o jogador se sente emocionalmente conectado ao resultado;
 6. e as consequências da atividade são opcionais e negociáveis.
- (JUUL, 2019, p.18 e 19)

Essa definição destaca a complexidade e a estrutura subjacente aos jogos, enfatizando a importância das regras, do envolvimento do jogador e da variabilidade dos resultados na experiência de jogo.

Roger Caillois (2017), sugere que o jogo é caracterizado por ser uma atividade livre e voluntária, que proporciona alegria e divertimento. Além disso, o jogo é uma ocupação separada e isolada do resto da existência, com limites precisos de tempo e lugar. A liberdade é um aspecto fundamental do jogo, pois ele só acontece se quisermos, quando quisermos e pelo tempo que quisermos, tornando-o uma atividade essencialmente voluntária. Essas características destacam a importância da autonomia e da escolha individual no contexto do jogo. (CAILLOIS, 2017, p. 31-33)

Para Boller e Kapp (2018), o jogo pode ser caracterizado como uma atividade que possui elementos específicos que a definem. Segundo os autores,

jogo é uma atividade que possui: um **objetivo**; um **desafio** (ou desafios); **regras** que definem como o objetivo deverá ser alcançado; **interatividade**, seja com outros jogadores ou com o próprio **ambiente do jogo** (ou com ambos); e **mecanismos de feedback**, que ofereçam pistas claras sobre quanto bem (ou mal) o jogador está se saindo. Um jogo resulta numa **quantidade mensurável de resultados** (você ganha ou perde; você atinge o alvo, ou algo assim) que, em geral, promovem uma **reação emocional** nos jogadores” (BOLLER E KAPP, 2018, p.14).

Além disso, os autores destacam a importância da cooperação em vez da competição, argumentando que “[...] os conceitos de cooperação e trabalho em equipe se revelam bem mais apropriados que o de competição” (BOLLER E KAPP, 2018, p.16), enfatizando a relevância do trabalho em equipe nos jogos.

Em síntese, as definições e características dos jogos apresentadas por autores como Huizinga, Caillois, McGonigal, Juul, e, Boller e Kapp destacam a complexidade e a riqueza dessa atividade. Os jogos são sistemas estruturados por regras, com objetivos claros e resultados variáveis, que promovem o envolvimento emocional e o esforço do jogador. Considerando esses aspectos, é possível explorar como os jogos podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas.

A gamificação e a aprendizagem baseada em jogos surgem como abordagens potentes, que buscam aproveitar os elementos lúdicos e motivadores dos jogos para melhorar a aprendizagem e o engajamento dos estudantes. Nesse contexto, é fundamental investigar como essas abordagens podem ser implementadas e adaptadas para atender às necessidades específicas dos alunos e promover um ensino diversificado.

APRENDIZAGEM BASEADA EM JOGOS E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Segundo Al-Azawi, Al-Faliti, and Al-Blushi “(...) a aprendizagem baseada em jogos se refere ao uso de jogos para aprimorar a experiência de aprendizagem.” (p.134, tradução nossa) o que a diferencia da gamificação, que “[...] é a prática de usar elementos de design de jogos, mecânicas de jogos e pensamento lúdico em atividades não relacionadas a jogos para motivar os participantes.” (Al-Azawi, Al-Faliti, and Al-Blushi, 2016, p.133, tradução nossa)¹

A Aprendizagem Baseada em Jogos (GBL)² tem se mostrado uma ferramenta produtiva para aumentar a motivação e o engajamento dos alunos no

1 “[...] game-based learning relates to the use of games to enhance the learning experience. [...] is the practice of using game design elements, game mechanics and game thinking in on-game activities to motivate participants.”

2 GBL é a sigla para Game-Based Learning, que traduzida para o português ficou Aprendizagem Baseada em Jogos.

processo de aprendizagem. Como destaca Al-Azawi, Al-Faliti, and Al-Blushi

A Aprendizagem Baseada em Jogos (GBL) está sendo usada para incentivar os alunos a participarem da aprendizagem enquanto jogam e tornar o processo de aprendizagem mais interessante, adicionando diversão ao processo de aprendizagem. (Al-Azawi, Al-Faliti, and Al-Blushi, 2016, p.134, tradução nossa)³

Ao incorporar jogos no currículo, os professores podem criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo, que estimula a criatividade e a resolução de problemas, tornando a aprendizagem mais significativa e divertida para os alunos.

De acordo com estudos de Al-Azawi, Al-Faliti, and Al-Blushi (2016), “as crianças também acreditam que a aprendizagem baseada em jogos digitais as ajuda a aprender mais rápido e a ter maior interesse em se concentrar em tópicos de aprendizagem.”⁴(p.134, tradução nossa) Isso sugere que a integração de jogos digitais na educação pode ser uma estratégia motivadora para melhorar a experiência de aprendizagem das crianças, tornando-a mais atraente e interativa.

A disciplina de Geografia pretende fornecer os meios para que o aluno possa pensar criticamente a respeito do espaço onde habita. Ela possui diversos conceitos que precisam ser desenvolvidos durante a vida escolar. Por ser uma ciência que estuda uma amplitude de fatores, unindo o ser humano e sua relação com a natureza, os alunos podem encontrar dificuldades em seu aprendizado.

Nessa conjuntura, o uso de jogos no ensino de Geografia pode ser um recurso didático-pedagógico interessante, capaz de estimular o interesse dos alunos.

Todavia, Oliveira e Lopes (2019) faz um alerta a respeito da aplicabilidade do jogo como recurso pedagógico no ensino da Geografia:

3 “Game Based Learning (GBL) is being used to encourage students to participate in learning while playing, and make the leaning process more interesting by adding fun to the learning process.”

4 “Children also believe that digital game- based learning helps them to learn faster, and have greater interest in focusing on learning topics.”

O jogo, para ser efetivamente geográfico – ou geograficamente pedagógico – deve mobilizar nos alunos os motivos para aprender e avançar no conhecimento. Se o envolvimento destes com o jogo ocorrer apenas no campo de suas emoções, isso pode lhes proporcionar prazer, sem, contudo, haver apropriação dos conteúdos. (OLIVEIRA E LOPES, 2019, p.78)

Dessarte, é fundamental integrar conceitos geográficos como localização, orientação, lugar, sociedade, território, dentre outros, conjuntamente com o uso dos jogos, estabelecendo uma conexão explícita entre o jogo e o aprendizado de Geografia. Essa abordagem pode potencializar a compreensão e a aplicação dos conceitos geográficos pelos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais atraente.

GAMIFICAÇÃO

A gamificação e a aprendizagem baseada em jogos são duas abordagens distintas que visam promover a aprendizagem e o engajamento dos alunos.

Conforme destacado por Al-Azawi, Al-Faliti, and Al-Blushi “Gamificação é transformar o processo de aprendizagem como um todo em um jogo [...]”⁵, o que implica uma mudança profunda na forma como a aprendizagem é concebida e implementada. Além disso, é importante notar que “Gamificação é diferente de aprendizagem baseada em jogos porque transforma todo o processo de aprendizagem em um jogo”⁶, o que a distingue da aprendizagem baseada em jogos, que utiliza jogos educacionais específicos para ensinar conceitos e habilidades. Essa distinção é fundamental para entender como a gamificação pode ser utilizada para promover a aprendizagem ativa e significativa. (Al-Azawi, Al-Faliti, and Al-Blushi, 2016, p.134, tradução nossa).

Na Figura 1, Busarello (2016) apresenta o conceito de gamificação e algumas de suas características.

5 “Gamification is turning the learning process as a whole into a game [...]”

6 “Gamification is different from Learning Based Games because it takes the entire learning process and turns it into a game.”

Figura 1: Gamificação



Fonte: Busarello, 2016.

Conforme o autor, a gamificação implica pensar e agir como se estivéssemos em um jogo, ainda que fora dele. Trata-se de vivenciar a experiência lúdica do jogar enquanto se realizam outras atividades, como o aprendizado no contexto educacional. Essa abordagem potencializa a resolução de problemas, estimula o engajamento e a motivação para superar desafios, além de proporcionar a sensação de recompensa ao vencê-los, o que exige do participante, cognição, tempo e energia.

Ao utilizar mecânicas de jogo, como pontos, níveis e desafios, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos, o que pode levar a uma maior retenção de informações e uma melhor compreensão dos conceitos. Além disso, a gamificação pode ser adaptada a diferentes contextos e necessidades, tornando-a uma ferramenta versátil para a educação.

A gamificação no ensino de Geografia consiste na aplicação de elementos característicos dos jogos — como desafios, metas, recompensas e feedbacks — em atividades pedagógicas, visando tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e motivador. Ao transformar conteúdos geográficos em experiências

interativas, a gamificação pode estimular a participação ativa dos estudantes, promovendo o engajamento e o desenvolvimento do raciocínio crítico.

Na prática, isso pode ocorrer por meio de diferentes abordagens, como uma sequência didática gamificada sobre biomas nos quais os estudantes acumulam pontos e desbloqueiam dicas conforme avançam; em missões que simulam expedições cartográficas, desafiando-os a interpretar mapas e localizar coordenadas; ou ainda em ações de tomada de decisão, nos quais precisam administrar recursos de uma cidade e lidar com problemas de urbanização e impactos ambientais. Dessa forma, a gamificação amplia as possibilidades didáticas da Geografia, articulando o caráter lúdico dos jogos com a construção significativa do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES (POUCO) FINAIS

A gamificação e a aprendizagem baseada em jogos são duas abordagens distintas que utilizam elementos de jogos para promover a aprendizagem e o engajamento. A gamificação envolve a aplicação de elementos de jogos, como pontos, medalhas e rankings, em contextos não lúdicos, como educação, para motivar e engajar os alunos. Já a aprendizagem baseada em jogos utiliza jogos para ensinar conceitos e habilidades, integrando a aprendizagem ao jogo em si.

Enquanto a gamificação busca aumentar a motivação e o engajamento, a aprendizagem baseada em jogos visa promover a aprendizagem ativa e significativa por meio da experiência lúdica. Ambas as abordagens podem ser eficazes, mas têm objetivos e abordagens diferentes.

Ambas podem ser inseridas no ensino de Geografia, desde que seja observada a aprendizagem dessa ciência durante a sua implementação e acompanhada de uma reflexão crítica sobre a aprendizagem geográfica, garantindo que os objetivos educacionais sejam alcançados. Ao integrar jogos e gamificação de maneira intencional e contextualizada, os professores podem criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos, que promovam a compreensão e a aplicação dos conceitos geográficos.

REFERÊNCIAS

- AL-AZAWI, Rula; AL-FALITI, Fatma; AL-BLUSHI, Mazin. Educational gamification vs. game-based learning: Comparative study. **International journal of innovation, management and technology**, v. 7, n. 4, p. 132-136, 2016. <https://doi.org/10.18178/ijimt.2016.7.4.659>. Acesso em: 21 jul. 2025
- BOLER, Sharon; KAPP, Karl. **Jogar para Aprender**: tudo o que você precisa saber sobre design de jogos de aprendizagem eficazes. Tradução de TILELLI, Sally. São Paulo: DVS Editora, 2018.
- BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification**: princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.
- HUZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Tradução de João Paulo Monteiro. 4.ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 2000.
- JUUL, Jesper. **Half-Real**: Videogames entre regras reais e mundos ficcionais. Tradução de Alan Richard da Luz. São Paulo: Editora Blucher, 2019.
- MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo**. Tradução de Eduardo Rieche. Rio de Janeiro: Best Seller, 2017.
- OLIVEIRA, Tais Pires de; LOPES, Claudivan Sanches. O uso de jogos por professores de Geografia na Educação Básica. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 66–83, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5216/ag.v13i3.55143>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/55143>. Acesso em: 19 set. 2025.
- PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Tradução de Yamagute, Eric. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.
- PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. **Digital natives, digital Immigrants**. De On The Horizon (NBC University Press, v.9, n.5, Outubro, 2001.
- SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Tradução de Jorge Bastos. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2024.

CAPÍTULO 6

MAPEANDO SABERES: JOGOS E LUDICIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO

Bruna Brentano

Gustavo Argenta

Doi: 10.48209/978-65-5417-552-5

A prática docente em Geografia representa um desafio constante para os professores, que buscam promover uma aprendizagem crítica e conectada à realidade dos estudantes. Em meio a uma geração profundamente imersa em mídias digitais e tecnologias, muitos estudantes demonstram pouco engajamento com as atualidades e com os processos que transformam o mundo em que vivem. Nesse contexto, a disciplina de Geografia tem a função de formar sujeitos capazes de interpretar o território, compreender as dinâmicas socioespaciais e atuar de maneira crítica e responsável na sociedade atual.

A figura do professor de Geografia assume um papel ainda mais relevante diante do cenário atual. É fundamental que ele ressignifique e atualize suas práticas pedagógicas, com o objetivo de estimular o pensamento crítico e ampliar a capacidade de leitura e interpretação geográfica do mundo. A sua presença é indispensável, pois é ele quem capacita os estudantes a interpretar criticamente a realidade. A relevância do “olhar geográfico” na aprendizagem desde a infância é inegável, como aponta Castellar (2017), pois a autora escreve que o ensino da leitura do mundo por meio de um olhar geográfico é um processo que se inicia na primeira infância, à medida que a criança aprende a reconhecer lugares e objetos, vivencia percursos e compreende distâncias, atribuindo significado ao que é observado e representado.

Em uma nova perspectiva pedagógica, a procura por metodologias que colocam o estudante no centro da sua própria aprendizagem vem remodelando o cenário educacional. Nesse contexto, os jogos emergem como poderosas ferramentas de ensino, indo além do simples entretenimento para se tornarem

um recurso pedagógico estratégico. Especificamente na Geografia, a utilização de jogos possibilita aos estudantes adquirir habilidades e assimilar conteúdos complexos de um modo envolvente e relevante, o que está em conformidade com as competências delineadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao propor atividades que conectem o espaço vivido pelos estudantes aos fenômenos regionais e globais, o professor contribui para a construção do conhecimento geográfico, um processo que envolve compreender as relações entre sociedade e natureza, analisar as dinâmicas territoriais e desenvolver a capacidade de pensar o espaço em múltiplas escalas.

Nesse contexto, o uso da ludicidade e de metodologias ativas, como jogos didáticos, saídas de campo, projetos interdisciplinares e mapas interativos, tornam-se estratégias para potencializar e favorecer a aprendizagem significativa. Além disso, esses recursos didáticos estimulam a autonomia e despertam o interesse dos estudantes ao conectar o conteúdo estudado com suas experiências vividas. Assim, o ensino de Geografia se torna mais conectado com a realidade, formando sujeitos críticos, criativos e participativos.

No entanto, para que os jogos sejam realmente eficazes na sala de aula, é preciso conectar a teoria acadêmica com a prática diária da educação básica. A escola precisa se adaptar às mudanças sociais, e uma forma de fazer isso é incentivar os próprios professores a criar materiais didáticos. Ao encorajá-los a desenvolver e compartilhar jogos, a autonomia e a autoria docente são fortalecidas, permitindo que as estratégias de ensino se ajustem à realidade de cada turma. Sendo assim, o objetivo deste capítulo é analisar teoricamente o potencial dos jogos como estratégia para o ensino de Geografia na Educação Básica.

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

É um desafio para o professor de Geografia utilizar os jogos como estratégia pedagógica, pois precisa, primeiramente, entender como esse recurso pode ser benéfico em suas aulas. O professor precisa ter o domínio da sua disciplina, conhecendo desde a relevância da Geografia na escola até a aplicação específica dos jogos no ensino geográfico.

A falta de engajamento de alguns estudantes na aula de Geografia levanta a questão sobre a eficácia das aulas em despertar sua curiosidade. A compreensão do espaço em que vivemos não é uma atividade simples e exige dedicação tanto de estudantes quanto de professores. O ensino da disciplina na educação básica é muitas vezes percebido como pouco dinâmico e menos capaz de envolver os estudantes na construção do próprio aprendizado. Como menciona Callai (2021, p. 99), “tradicionalmente, a Geografia tem sido vista como a ciência que descreve a Terra [...]. No entanto, a observação e a descrição são apenas uma parte da metodologia de estudo dos lugares, quer dizer, da Geografia”.

Ainda assim, há um esforço notável por parte de professores e professoras de Geografia para tornar as aulas mais dinâmicas e proveitosas, reforçando a importância da disciplina na vida acadêmica e pessoal dos estudantes. Conforme Cavalcanti (2010), muitos professores de Geografia estão comprometidos com a formação dos estudantes, pois acreditam na relevância da disciplina e esperam que, com o seu trabalho, a vida dos estudantes possa ser transformada.

A disciplina, ao abranger tanto as áreas humanas quanto as naturais, estimula nos estudantes um pensamento crítico sobre seu próprio espaço. Essa capacidade por si só já justifica a importância da disciplina no currículo. A BNCC (2018, p. 359) afirma que “estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta”.

Para Callai (2021), o conteúdo geográfico é o material necessário para que o estudante construa seu próprio conhecimento e desenvolva o pensamento crítico. Essa capacidade, segundo a autora, significa que o estudante deve ser capaz de criar seu conhecimento a partir da combinação do senso comum com o saber produzido pela humanidade e o confronto com outras perspectivas. Esse processo, com base na Geografia, resulta no desenvolvimento de uma “consciência espacial” sobre os fenômenos e as relações sociais globais.

A Geografia escolar, em seu currículo, está alinhada com a formação cidadã dos estudantes, e, como destaca Callai (2021, p. 23), “a Geografia tem elementos que contribuem para a formação do cidadão para além do conheci-

mento que o estudante consegue absorver”. Partindo dos conhecimentos sobre o planeta Terra e das relações humanas, os estudantes constroem seu saber geográfico, evoluindo de conceitos básicos para a formulação de pensamentos críticos sobre seu espaço.

Nesse contexto, o professor deve ser o principal agente no desenvolvimento da relação do estudante com a disciplina, mostrando como os conhecimentos adquiridos podem ser aplicados na vida acadêmica e social. Como afirma Callai (2021, p. 102), “a motivação, o interesse, devem fazer parte da ação do professor, pois sem eles dificilmente vai produzir estímulo nos alunos para que tenham interesse em conhecer”.

Apesar da importância do conteúdo, persiste a crença, explícita ou não, de que para ensinar bem, basta o conhecimento crítico da matéria. No entanto, Cavalcanti (1998) explica que alguns autores se preocupam mais com as questões pedagógicas no ensino de Geografia, destacando a importância dos aspectos didáticos.

Compreende-se dessa forma que os conteúdos conceituais da Geografia são essenciais para uma compreensão completa do que é estudado na disciplina, porém não podemos acreditar na capacidade do conteúdo em detrimento de uma prática pedagógica de qualidade para o ensino deste conteúdo. Conforme Callai (2021, p. 99), “aprender a olhar para o local entendendo que o que está singularizado no lugar possui, sim, elementos que fazem a distinção, mas olhando também para o contexto mais amplo e global. Pode ser a resposta à questão para que se ensina Geografia na escola”. A disciplina deve capacitar o estudante a se ver como um agente transformador do espaço local e global, contribuindo para a construção de uma sociedade futura e compreendendo sua importância como sujeito social.

No contexto da educação, os professores de Geografia proporcionam aos estudantes diferentes práticas pedagógicas que desenvolvam a observação, reflexão e interpretação do ambiente ao seu redor, estimulando o pensamento crítico e o questionamento sobre os agentes e processos que atuam na transformação do espaço. Os conceitos-chaves da Geografia, como paisagem, lugar, região, território, natureza e ambiente, são abordados de maneira integrada

com temas sociais, como questões étnicas, de gênero e ambientais, e tornam-se instrumentos poderosos para ampliar a compreensão dos estudantes sobre a realidade.

Pode-se empregar diversas abordagens de ensino na Geografia, desde as mais tradicionais, baseadas na memorização de conceitos, até as mais humanizadas, que incentivam a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. A escolha da abordagem depende da formação e da prática de cada professor. O desafio atual é adaptar o ensino para os novos estudantes, que vivem em um contexto de informações instantâneas.

Como ressalta Callai (2021), o professor é a “autoridade” em sua disciplina e, por isso, tem a responsabilidade de conhecer seus estudantes para definir a melhor metodologia em suas aulas. Os recursos didáticos são essenciais para ilustrar fenômenos naturais e construções culturais. Muitos desses materiais são amplamente conhecidos, como livros didáticos, atlas, globos, mapas impressos e maquetes. Contudo, com o avanço da tecnologia, alguns desses recursos estão se tornando obsoletos, uma vez que versões digitais e mais aprimoradas já estão disponíveis.

De acordo com Fiscarelli (2007), os professores utilizam materiais didáticos para tornar o estudante mais ativo em sala de aula, evitando que o docente precise “verbalizar” o conteúdo o tempo todo. Isso torna a aula mais prática, interessante e menos exaustiva. Esses recursos complementam a explicação do professor, ajudando o estudante a compreender os fenômenos visualmente ou de forma tátil, como no caso de maquetes ou amostras de rochas. É fundamental que a sala de aula conte com recursos didáticos que auxiliem a explanação do professor, permitindo que os estudantes explorem o tema de forma mais aprofundada. Algumas atividades e recursos devem ser planejados para que os próprios estudantes construam seu conhecimento, transformando o professor em um orientador nesse processo de aprendizado, que guia o estudante de maneira adequada.

Ensinar Geografia de forma diversificada, utilizando diferentes estratégias e recursos pedagógicos, é um desafio constante para o professor de Geografia. É importante que o ensino se apoie nas vivências dos estudantes, reco-

nhecendo que cada indivíduo atribui significado ao espaço com base em suas experiências pessoais. Dessa forma, a aprendizagem geográfica torna-se um processo de construção ativa, que promove uma apropriação crítica e reflexiva do conhecimento, capacitando os estudantes a agirem de maneira consciente e cidadã no mundo.

O professor, ao planejar suas aulas, precisa adotar metodologias ativas e recursos variados para promover o pensamento crítico e a compreensão dos fenômenos geográficos, unindo teoria e prática. É essencial que o plano de aula contenha objetivos claros e coerentes com o conteúdo, além de metodologias e recursos adequados para um ensino mais dinâmico e eficiente. Como Martins *et al.* (2022) ressaltam, as metodologias ativas são fundamentais porque estimulam os estudantes a pensar e a se engajar criticamente com o conteúdo, indo além da simples memorização.

A utilização de jogos didáticos pode ser uma estratégia pedagógica para o ensino de Geografia, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico, envolvente e significativo. Ao proporcionar uma abordagem lúdica e interativa, os jogos facilitam a compreensão dos conteúdos, estimulam o pensamento crítico e promovem a reflexão sobre os fenômenos geográficos, ampliando o engajamento dos estudantes. Nesse contexto, os jogos se destacam como recursos didáticos potentes, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico, significativo e conectado ao contexto dos estudantes.

A proposta de utilizar de forma complementar o jogo e as tarefas escolares exige do professor, por meio do processo de formação e de estudo, uma mudança de concepção, que o leve a aceitar a criança como um ser interativo, imaginativo, ativo e lúdico e descubra o potencial de desenvolvimento que está por trás das brincadeiras e dos jogos (LIMA, 2008, p. 28).

O professor deve selecionar os recursos mais adequados para que os estudantes compreendam os conteúdos e desenvolvam as habilidades esperadas. Embora os materiais didáticos simples, como os mencionados por Batista *et al.* (2018), sejam eficazes, é interessante que o professor se desafie a utilizar ferramentas novas e que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

Como mediador da aprendizagem, o professor pode e deve experimentar novos recursos, ou até mesmo criar os próprios. Fiscarelli (2007, p. 04) reforça que “é a partir da experimentação, do acerto e erro que os professores utilizam-se de um material didático em sala de aula, concebendo esta experimentação como uma oportunidade de crescimento, amadurecimento profissional e conquista de sua autonomia”.

Torna-se imprescindível transcender o modelo tradicional de ensino de Geografia, centrado exclusivamente na explicação do professor, adotando práticas pedagógicas que favoreçam a participação ativa dos estudantes. Nesse sentido, os recursos digitais oferecem múltiplas possibilidades, permitindo ao docente demonstrar fenômenos geográficos de forma mais concreta e os estudantes desenvolverem atividades que potencializam seu processo de aprendizagem. Além disso, é fundamental valorizar o aprendizado coletivo em sala de aula, promovendo a construção conjunta do conhecimento e o desenvolvimento de todos os envolvidos.

No entanto, o uso desses recursos exige um planejamento cuidadoso por parte do professor, que deve considerar as características de cada turma e adaptar os jogos aos objetivos educacionais. É necessária a mediação do professor para garantir que o jogo não seja apenas uma atividade recreativa, mas sim um instrumento alinhado ao currículo, capaz de promover uma aprendizagem significativa.

Quando integrados ao ensino, os jogos didáticos complementam outras metodologias, oferecendo aos estudantes a chance de aplicar conceitos geográficos de forma prática por meio da interação e colaboração. Além de facilitar a compreensão das temáticas, os jogos estimulam a criatividade, o respeito às regras, a empatia e o trabalho em equipe.

O JOGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO: POTENCIALIDADES NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Metodologias de ensino que empregam jogos, tanto analógicos quanto digitais, têm o potencial de despertar o interesse dos estudantes em sala de aula. Essa abordagem lúdica impacta positivamente a aprendizagem e se mostra efi-

caz para transmitir conteúdos diversos a públicos variados.

O ato de jogar é inerente à cultura humana, e o acesso a jogos é facilitado, conforme aponta Fernandes (2022). Estes podem ser tanto analógicos, como jogos de tabuleiro, cartas e atividades físicas, quanto digitais. Quando a competição ocorre entre indivíduos, a atividade “permite um avanço mais significativo na organização do pensamento, diferente de jogar de forma individualizada, além de contribuir na socialização e entrosamento entre os participantes” (FERNANDES, 2022, p. 61).

Dentre o amplo universo lúdico, os jogos analógicos merecem destaque especial. Definidos como aqueles que não requerem suporte digital, eles representam uma alternativa democrática, especialmente diante dos desafios de infraestrutura tecnológica presentes em muitas escolas. Sua natureza acessível promove não apenas a aprendizagem do conteúdo geográfico, mas também fomenta a sociabilização e a colaboração, habilidades essenciais que são potencializadas quando os alunos interagem diretamente para atingir um objetivo comum.

Huizinga (2019, p. 34) define a função do jogo por meio de dois aspectos principais: “uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa”. Essas funções podem se interligar, transformando o jogo em uma forma de luta para aprimorar a representação. Assim, os jogos são percebidos como um processo que otimiza a compreensão. Em um contexto de sala de aula, essa ferramenta se mostra valiosa ao auxiliar os estudantes na assimilação do conteúdo de maneira lúdica e cooperativa. A natureza competitiva do jogo estimula o aprendizado, motivando os estudantes a se dedicarem para obter sucesso na atividade.

O jogo, além de ser uma ferramenta de memorização mais eficaz do que a simples repetição, contribui para a fixação duradoura de conceitos e conteúdos. Conforme Huizinga (2019, p. 29), “mesmo após ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória”. Isso se comprova ao recordarmos regras e situações de jogos infantis, demonstrando o potencial do jogo como auxiliar na aprendizagem. Fernandes (2022, p. 62) corrobora essa ideia, afirmando que “a ludicidade presente

no jogo favorece a aprendizagem e o desenvolvimento infantil na convivência com outras pessoas, com seu meio, seu lugar, seus espaços vividos”.

Apesar do potencial educacional dos jogos, eles são frequentemente empregados como mera atividade de lazer nos anos finais do Ensino Fundamental, em vez de serem reconhecidos como um recurso didático valioso. Lima (2008) argumenta que é fundamental desmistificar a ideia de que aprender e jogar são atividades incompatíveis. O autor critica a supervalorização da aprendizagem formal em detrimento do notável potencial educativo dos jogos. Corroborando essa perspectiva, Huizinga (2019) descreve o jogo como um momento de desvinculação da realidade, o que pode ser proveitosamente explorado no contexto educacional.

Lima (2008, p. 28) destaca a necessidade de uma “mudança de concepção” por parte do professor, que deve “aceitar a criança como um ser interativo, imaginativo, ativo e lúdico e descubra o potencial de desenvolvimento que está por trás das brincadeiras e dos jogos”. Conforme Fernandes (2022, p. 80), os “jogos proporcionam ludicidade e participação do discente no ambiente de ensino-aprendizagem, potencializando a coletividade como forma de aprender e socializar essa aprendizagem”.

Huizinga (2019) observa que práticas sociais como a arte e a ciência emergiram de jogos primitivos, indicando a capacidade do jogo de unir lazer e atividades sérias. Fernandes (2022) complementa que a forma, o espaço e os participantes do jogo influenciam o aprendizado ao expandir o conhecimento. Conforme Lima (2008, p. 54), “o jogo, considerando as suas características, é concebido como atividade diferente do trabalho escolar e, apesar do seu caráter incerto, desempenha um papel primordial no processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando”, justificando sua inclusão em sala de aula.

O jogo é um recurso pedagógico de grande relevância, capaz de enriquecer as aulas de Geografia e contribuir de forma significativa para a construção do conhecimento. Deve ser integrado ao processo de ensino como complemento às metodologias e recursos já utilizados, tornando as atividades mais dinâmicas e atrativas para os estudantes. Verri e Endlich (2009) ressaltam que o jogo desempenha um papel relevante nesse contexto, desde que seja devidamente

orientado e mediado pelo professor, de modo a assegurar uma aprendizagem efetiva. A atuação do professor mostra-se indispensável para garantir que o jogo se alinhe aos objetivos educacionais e promova uma aprendizagem significativa.

A utilização de jogos no ensino tem se mostrado uma alternativa pedagógica capaz de aproximar os estudantes do conhecimento de maneira significativa. Lima (2008) ressalta a relevância do jogo como ferramenta pedagógica, ao proporcionar uma abordagem diferenciada que potencializa o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a aprendizagem de conteúdos curriculares. O jogo é uma forma divertida e lúdica de ensinar, oferecendo aos estudantes oportunidades para aprofundar seu entendimento de conceitos geográficos, estimulando a reflexão, a criatividade e a colaboração. Por meio da interação e da prática, os estudantes têm a chance de aplicar de forma concreta os conhecimentos adquiridos, favorecendo a apropriação e a compreensão mais profunda dos temas estudados. Assim, ao integrar o jogo ao processo de ensino-aprendizagem, o professor amplia as possibilidades de engajamento dos estudantes e torna a construção do conhecimento mais dinâmica, significativa e prazerosa para os estudantes.

Incorporar jogos às práticas pedagógicas revela-se uma abordagem eficaz para aprofundar o aprendizado e estimular o pensamento crítico dos estudantes. Verri e Endlich (2009) destacam que o jogo vai além de uma simples ferramenta de reforço de conteúdo, sendo inclusive um complemento significativo para o ensino. Os autores ressaltam, ainda, a relevância do jogo para o desenvolvimento de uma postura crítica e consciente nos estudantes.

Dessa forma, é importante observar que, por meio dos jogos, os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre questões contemporâneas, como a sustentabilidade, a distribuição de recursos naturais e os desafios geopolíticos, ampliando e aprofundando sua compreensão crítica sobre o mundo. Portanto, a integração de jogos às práticas pedagógicas não apenas dinamiza o processo de aprendizagem, como também promove a formação de cidadãos críticos e conscientes, aptos a analisar e compreender os complexos fenômenos que estruturam a sociedade contemporânea.

Não defendemos o jogo pelo jogo, pois parece uma situação pouco estruturada e sem perspectivas relevantes quanto ao processo de desenvolvimento dos indivíduos. Estamos pensando no seu uso como recurso pedagógico, pois no jogar o estudante articula tanto a teoria quanto a prática, fazendo com que ele estude sem perceber tornando o processo de ensino-aprendizagem mais interessante e atrativo (Verri e Endlich, 2009, p.68).

A inserção de recursos lúdicos no processo educativo contribui para tornar o aprendizado de Geografia mais atrativo e dinâmico, pois possibilita a construção do conhecimento de maneira interativa e significativa. De acordo com Breda (2018, p. 24-25), “os jogos, como um instrumento para o processo de ensino e aprendizagem, tornam-se um material interessante, pois despertam a curiosidade e estimulam a vontade de aprender de forma divertida”. Nesse sentido, quando aplicados às práticas de ensino, tais recursos favorecem a compreensão dos conteúdos de forma prática e envolvente, estimulando os estudantes a se dedicarem para alcançar os objetivos propostos.

Ao mesmo tempo, a utilização de jogos favorece o desenvolvimento de competências essenciais, como o trabalho em equipe, a cooperação e a tomada de decisões. Essas práticas ampliam a autonomia dos estudantes e fortalecem o protagonismo no processo de aprendizagem, aproximando-os da realidade vivida e estimulando uma postura crítica diante das questões socioespaciais.

Os jogos aplicados ao ensino de Geografia transformam a experiência educacional, criando um ambiente dinâmico e estimulante que favorece a formação integral dos estudantes. Ao abordar diversos temas, como cartografia, geografia física, geopolítica e questões ambientais, esses jogos permitem que os estudantes explorem conceitos e situações geográficas de forma interativa. Essa abordagem não apenas facilita a construção de novos conhecimentos, mas também promove o desenvolvimento de competências essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração em grupo. Além disso, ao utilizar jogos, o professor torna as aulas mais atraentes e participativas, despertando o interesse dos estudantes de maneira mais eficaz do que os métodos convencionais.

Cabe atentar que, ao incorporar jogos como recurso didático, o professor precisa planejar cuidadosamente sua aplicação, considerando não apenas os

objetivos de aprendizagem, mas também o contexto da turma, as necessidades individuais dos estudantes e a forma como os jogos se relacionam com as habilidades trabalhadas. Assim, o professor pode utilizar os jogos de forma intencional e planejada, ampliando seu potencial como recurso pedagógico e garantindo o máximo aproveitamento de seus benefícios no processo de ensino e aprendizagem.

O jogo, além de permitir essa motivação, é um material que, quando bem elaborado e aplicado, pode despertar a atenção do estudante pelo fato da novidade e do diferente. Assim, proporciona o interesse pelo aprender de forma despercebida, colaborando para o processo de ensino-aprendizagem, seja para introduzir e/ou reforçar um assunto, seja para avaliar o conteúdo já trabalhado (Breda, 2018, p. 29).

Vale ressaltar a importância da cooperação nos jogos, que contribui significativamente para a formação de habilidades interpessoais e atitudes positivas entre os participantes. Como destaca Breda (2018), o aspecto cooperativo dos jogos é fundamental, pois contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como o respeito mútuo e a empatia. Além de favorecer a socialização e o respeito às regras, os jogos também motivam os estudantes a se dedicarem para alcançar os objetivos propostos. Assim, tornam-se estratégias que não apenas reforçam os conhecimentos geográficos, mas também colaboram para a formação de competências essenciais tanto na vida escolar quanto em experiências fora do ambiente educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração de jogos e a ludicidade no ensino de Geografia é mais do que uma tendência pedagógica: é uma oportunidade para a educação contemporânea. Em um mundo de informações instantâneas e múltiplos estímulos, o professor de Geografia assume papel de mediador, transformando o conteúdo em conhecimento significativo e aplicável. O jogo, nesse contexto, transcende a função de mero entretenimento e se estabelece como uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de engajar os estudantes de forma ativa e colaborativa.

Ao utilizar o jogo, o docente promove um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, onde conceitos geográficos complexos são explorados de maneira prática e intuitiva. Além de facilitar a assimilação do conteúdo, essa abordagem estimula competências essenciais para a cidadania, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e o trabalho em equipe. O estudante deixa de ser um receptor passivo para se tornar o protagonista da sua própria aprendizagem, construindo a consciência geográfica que o capacita a interpretar e a intervir de forma consciente no mundo.

A aplicação intencional e planejada de jogos no ensino de Geografia fortalece o engajamento dos estudantes e contribui para uma formação integral, preparando-os para se tornarem sujeitos críticos, criativos e participativos, capazes de compreender e transformar a realidade socioespacial. A ludicidade no ensino de Geografia é o caminho para uma educação mais relevante, que conecta a teoria à prática e a sala de aula ao mundo real.

REFERÊNCIAS

ARGENTA, Gustavo. **Geotrilha**: Jogo didático para o ensino e aprendizagem de geografia no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Ensino de Geografia em Rede Nacional - PROFGEO), Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, p. 65. 2024.

BATISTA, Gracilene Garcia; SANTOS SOBRINHO, Djanní Martinho dos; GARCIA, Tânia Cristina Meira; PEREIRA, Elaine Cristina de Medeiros. Explorando diferentes recursos didáticos no ensino de geografia: uma proposta para o ensino fundamental séries iniciais. **Anais do V Congresso Nacional de Educação**, Olinda, out. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao-final_site.pdf. Acesso em: 21 set. 2025.

BREDA, Thiara Vichiato. **Jogos geográficos na sala de aula**. Curitiba: Appris, 2018.

BRENTANO, Bruna. **Entre trilhas e dados: o jogo como experiência geográfica nas paisagens do Vale do Taquari/RS no Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Geografia em Rede Nacional - PROFGEO), Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, p. 78. 2025.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí: Unijuí, 2021.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13. p. 207-232, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/494>. Acesso em: 21 set. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais do I Seminário Nacional do Currículo em Movimento: Perspectivas atuais**, Belo Horizonte, p. 1-16, nov. 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

FERNANDES, Jessiane Dantas. **O jogo de tabuleiro no ensino de geografia: proposta a partir de sequência didática sobre o meio ambiente do Seridó potiguar para o ensino fundamental - anos iniciais**. Dissertação (Mestrado Profissional em Geografia), Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Caicó, p. 166. 2022.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. Material didático e prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 2, n. 1, p. 31–39, 2007.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

LIMA, José Milton. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

VERRI, Juliana Bertolino; ENDLICH, Ângela Maria. A utilização de jogos aplicados no Ensino de Geografia. **Revista Percurso – NEMO**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 65-83, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/49448>. Acesso em: 21 set. 2025.

MARTINS, Ian Moura; GOMES, Igor Bergamo Anjos; BORGES, Teresa Cristina Cantanhede; JUNIOR, Audivan Ribeiro Garces. Recursos didáticos no ensino de Geografia: estratégias para trabalhar as categorias Lugar e Paisagem. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 21, n. 2, p. 373-394, maio-ago. 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/62328>. Acesso em: 21 set. 2025.

CAPÍTULO 7

RPG NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: ENTRE O LÚDICO, O CURRÍCULO RIZOMÁTICO E AS METODOLOGIAS ATIVAS

Rodrigo Wanderley Gonzalez

Doi: 10.48209/978-65-5417-552-6

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia enfrenta, nas últimas décadas, o desafio de superar práticas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos, buscando promover aprendizagens significativas, contextualizadas e críticas. Nas escolas brasileiras, ainda persiste um modelo pautado na memorização de informações e na reprodução de definições, o que limita a capacidade dos estudantes de compreender e intervir de forma crítica nas questões socioespaciais. A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sinaliza a necessidade de desenvolver competências que integrem conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para a leitura e a interpretação do espaço geográfico em suas múltiplas dimensões.

Nesse cenário, metodologias ativas e abordagens inovadoras vêm ganhando espaço, propondo deslocamentos nas formas de ensinar e aprender. Essas metodologias buscam romper a lógica transmissiva tradicional, colocando o estudante no centro do processo de aprendizagem e favorecendo a construção colaborativa do conhecimento. Como aponta Moran (2015, p. 16), “a escola padronizada ignora que a sociedade do conhecimento exige proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora”. É nesse contexto que o uso de jogos, simulações e narrativas interativas ganha relevância, especialmente no ensino de Geografia, pela sua capacidade de representar fenômenos complexos e estimular múltiplas formas de pensamento.

Entre essas estratégias, destaca-se o uso do Role Playing Game (RPG) como ferramenta didático-pedagógica capaz de articular elementos narrativos,

ludicidade e colaboração. Originalmente associado ao universo dos jogos e da cultura geek, o RPG é um jogo de interpretação de papéis no qual os participantes constroem coletivamente uma história, assumindo personagens que interagem em um mundo ficcional. A narrativa é guiada por um conjunto de regras, mas mantém alto grau de improvisação, permitindo liberdade criativa dentro de um enredo estruturado.

O RPG apresenta grande potencial educativo ao estimular a construção de narrativas, a tomada de decisão, o pensamento crítico e o trabalho em equipe. Quando utilizado nas aulas de Geografia, pode tornar-se um potente mediador para o desenvolvimento do pensamento espacial, a compreensão de fenômenos socioambientais e a problematização de realidades contemporâneas. Além disso, favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, comunicação e negociação, essenciais para a vida em sociedade.

Este artigo objetiva discutir a utilização do RPG nas aulas de Geografia, articulando-o ao conceito de currículo rizomático (DELEUZE; GUATTARI, 1995; SANTOS, 2014) e às metodologias ativas (MORAN, 2015), ancorando-se ainda nos aportes teóricos de Huizinga (2000) e Caillois (1990) sobre o jogo, bem como nas contribuições de Vygotsky (1998) acerca do desenvolvimento humano mediado pelo brincar. O texto parte de uma revisão teórica para, em seguida, apresentar e discutir experiências e possibilidades de aplicação do RPG na educação geográfica, defendendo sua relevância como ferramenta de ensino-aprendizagem inovadora, interdisciplinar e alinhada às demandas contemporâneas da educação.

O JOGO COMO PRÁTICA CULTURAL E FORMATIVA

A compreensão do papel do jogo na educação exige revisitar autores clássicos que dedicaram atenção especial ao fenômeno lúdico como expressão cultural. Huizinga (2000, p. 3) afirma que “o jogo é mais antigo que a cultura”, enfatizando que ele não é apenas uma atividade recreativa, mas um elemento fundante da vida social. O autor concebe o jogo como uma ação livre, conscientemente situada fora da vida “real” e que, ainda assim, é capaz de absorver intensamente o jogador. Para Huizinga, o jogo possui características próprias

regras, tempo e espaço delimitados, tensão e alegria; que o tornam uma experiência singular. Essa “ordem própria” permite que, dentro de um espaço-tempo específico, os participantes explorem possibilidades de ser e agir que não estão disponíveis no cotidiano, experimentando papéis, valores e estratégias em um contexto seguro e simbólico.

Essa concepção mostra que o jogo não se restringe ao lazer, mas está na base de práticas sociais complexas. Ao analisar a história das sociedades, Huizinga identifica manifestações lúdicas em rituais, competições, disputas políticas, artes e até no direito, revelando o potencial estruturante do jogo na formação cultural e na vida coletiva. Essa visão é fundamental para pensar o uso de jogos e, particularmente, do Role Playing Game (RPG), na educação, pois aponta para sua capacidade de envolver o sujeito de forma integral, mobilizando dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

Caillois (1990) amplia essa reflexão ao propor uma tipologia dos jogos que contempla quatro categorias: *agon* (competição), *alea* (sorte), *mimicry* (interpretação) e *ilinx* (vertigem). Cada uma delas representa uma forma distinta de experiência lúdica. O RPG insere-se predominantemente na categoria *mimicry*, uma vez que seu núcleo é a interpretação de papéis dentro de um enredo compartilhado, no qual os jogadores assumem identidades fictícias e interagem segundo características e motivações próprias de seus personagens. No entanto, o RPG também dialoga com o *agon* quando propõe desafios, disputas ou metas a serem alcançadas coletivamente, estabelecendo situações que exigem estratégia e superação.

Além das categorias, Caillois (1990, p. 33) distingue duas modalidades fundamentais de jogo: a *paidia*, marcada pela espontaneidade, improviso e liberdade criativa, e o *ludus*, estruturado por regras, objetivos e restrições claras. O RPG combina essas duas dimensões de maneira singular. De um lado, há um conjunto de regras e mecânicas que orientam as ações e definem os limites do jogo (*ludus*); de outro, há espaço para improvisação, criatividade narrativa e invenção de soluções inesperadas (*paidia*). Essa síntese confere ao RPG um caráter híbrido que o torna especialmente interessante para a educação, pois concilia organização e liberdade, promovendo ao mesmo tempo disciplina intelectual e imaginação criadora.

Vygotsky (1998), ao tratar do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, atribui ao jogo um papel central no processo de aprendizagem e de constituição social do sujeito. Para o autor, ao brincar, a criança não apenas reproduz comportamentos, mas cria situações imaginárias que lhe permitem internalizar regras sociais, experimentar papéis e elaborar significados sobre o mundo. O jogo é, portanto, uma atividade mediadora entre o indivíduo e a cultura, permitindo que conhecimentos e valores sejam apropriados de forma ativa.

No caso específico do RPG, essa função formativa é intensificada pela dinâmica coletiva. O jogo exige que os participantes dialoguem, negociem ações, construam consensos e resolvam conflitos de forma colaborativa. Essa interação contribui para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento abstrato, da empatia e da cooperação, competências essenciais não apenas para o aprendizado escolar, mas para a vida em sociedade. Além disso, o RPG, ao simular situações complexas, desafia os jogadores a mobilizar saberes prévios, pesquisar novas informações e aplicar conceitos em contextos narrativos, favorecendo a aprendizagem significativa.

Assim, a perspectiva de Huizinga (2000) de jogo como fenômeno cultural, a tipologia de Caillois (1990) e a compreensão socioconstrutivista de Vygotsky (1998) convergem para sustentar a importância do jogo, e particularmente do RPG, como ferramenta pedagógica. Ele não se limita a entreter, mas cria um espaço de experimentação e formação no qual conhecimento e imaginação se entrelaçam, potencializando a aprendizagem e a formação integral do sujeito.

CURRÍCULO RIZOMÁTICO E APRENDIZAGENS NÃO LINEARES

O conceito de currículo rizomático, inspirado na filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), rompe com a lógica linear, sequencial e hierárquica de organização do conhecimento que historicamente predominou na educação formal. Em oposição à metáfora da árvore, que se estrutura a partir de um tronco central e de ramificações previsíveis, o rizoma cresce de forma horizontal, múltipla e imprevisível, estabelecendo conexões em qualquer direção e

sem um ponto de partida ou de chegada pré-determinado. Como explica Santos (2014, p. 27), trata-se de “um currículo que se constrói em conexões múltiplas, abrindo-se a encontros e a heterogêneses”. Essa abertura rompe com a rigidez dos conteúdos fragmentados, permitindo que as aprendizagens se organizem a partir das experiências, interesses e percursos singulares dos sujeitos.

A metáfora do rizoma, conforme Deleuze e Guattari (1995), sugere um sistema sem centro nem hierarquia fixa, no qual qualquer ponto pode se conectar a qualquer outro, gerando trajetórias múltiplas e imprevisíveis. Aplicada ao campo educacional, essa concepção possibilita pensar um currículo mais fluido, capaz de integrar diferentes áreas do conhecimento e de se reorganizar continuamente conforme as interações que acontecem no processo de ensino-aprendizagem. Essa lógica se distancia da ideia de currículo como sequência de conteúdos a serem “cobrados” e aproxima-se de uma visão de currículo como rede viva de relações e significados.

Quando trazemos essa perspectiva para o uso do RPG no ensino de Geografia, a relação se torna evidente. O enredo de um RPG pode iniciar-se em qualquer ponto, por exemplo, um desastre ambiental, uma disputa territorial, um fluxo migratório ou uma expedição científica e, a partir das escolhas dos jogadores, ramificar-se em diferentes direções. Não há um único caminho ou solução pré-estabelecida: a narrativa se constrói na interação entre os participantes e o mediador (o professor), respeitando a lógica aberta e conectiva do rizoma. Nesse sentido, o RPG não apenas se adapta à perspectiva rizomática, como também a materializa em sua própria estrutura de funcionamento.

Além disso, o currículo rizomático favorece a integração de saberes interdisciplinares e o diálogo entre experiências formais e informais. Um jogo que começa com a análise de um território fictício pode mobilizar conhecimentos de cartografia, climatologia, economia, sociologia e até de artes, conforme as situações emergem na narrativa. Assim, o processo formativo ultrapassa as fronteiras da disciplina e cria uma teia de significados que reflete a complexidade do mundo real.

Godoy, Leonardo e Scaglia (2022) contribuem para essa discussão ao apresentar as noções de macro-jogo e micro-jogo, conceitos que também dia-

logam com a ideia de currículo rizomático. O macro-jogo corresponde ao conjunto maior, no caso do RPG, a campanha ou a narrativa principal, que contém múltiplos micro-jogos: negociações políticas, resolução de enigmas, simulações de fenômenos naturais, elaboração de mapas, entre outros. Cada micro-jogo, por sua vez, pode abrir novas trilhas narrativas, funcionar como espaço de aprofundamento de um conteúdo específico ou gerar conexões inesperadas com outros temas.

Essa estrutura espelhada no RPG cria um ambiente propício para aprendizagens não lineares. Ao invés de seguir uma sequência pré-determinada, os alunos percorrem caminhos que emergem de suas próprias decisões e das contingências do jogo. O professor, nesse contexto, atua mais como um cartógrafo do processo mapeando interações, identificando oportunidades de aprofundamento e conectando os conteúdos trabalhados às competências previstas no currículo, do que como transmissor de uma rota fixa de conhecimento.

Assim, o currículo rizomático, articulado ao potencial narrativo e interativo do RPG, abre espaço para uma aprendizagem viva, criativa e integrada, que valoriza a autonomia dos estudantes, a multiplicidade de saberes e a complexidade dos fenômenos geográficos. Essa abordagem não apenas engaja, mas também desafia os alunos a se tornarem protagonistas do próprio processo de construção do conhecimento.

METODOLOGIAS ATIVAS E O PAPEL DO RPG

As metodologias ativas constituem um conjunto de abordagens pedagógicas que buscam colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo sua participação efetiva na construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e práticas. Diferentemente do modelo tradicional, baseado na transmissão de conteúdos, as metodologias ativas propõem que o aluno seja protagonista, assumindo papel ativo na resolução de problemas, na investigação e na aplicação dos saberes em situações reais ou simuladas.

Moran (2015, p. 16) sintetiza essa mudança de paradigma ao afirmar que “a escola padronizada ignora que a sociedade do conhecimento exige proati-

vidade, colaboração, personalização e visão empreendedora”. Em outras palavras, não basta transmitir informações: é preciso criar experiências formativas que incentivem o pensamento crítico, a cooperação e a capacidade de aprender de forma autônoma ao longo da vida.

Nesse contexto, o RPG configura-se como uma estratégia especialmente potente. Por sua natureza interativa e colaborativa, exige que os participantes tomem decisões, negociem entre si, considerem múltiplos pontos de vista e co-criem soluções para problemas complexos. Ao contrário de jogos meramente competitivos, o RPG valoriza a construção coletiva da narrativa, fazendo com que o sucesso dependa do trabalho em equipe e da capacidade de articular saberes de maneira integrada.

Entre as metodologias ativas, destaca-se a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), cuja lógica se alinha diretamente à estrutura do RPG. Na ABP, os alunos são apresentados a um problema inicial, real ou simulado, que precisa ser investigado e solucionado. No RPG, esse problema pode ser representado por um conflito por recursos hídricos, a gestão de uma cidade costeira ameaçada pela elevação do nível do mar, a reconstrução de um território após um desastre natural ou a mediação de um conflito geopolítico. A resolução exige que os jogadores analisem informações, identifiquem causas e consequências, considerem diferentes perspectivas e tomem decisões estratégicas.

O papel do professor, nesse processo, aproxima-se do de um “mestre do jogo” (game master), responsável por apresentar o cenário, criar desafios, administrar as regras e mediar a interação entre os jogadores. Mais do que transmitir respostas, ele orienta a narrativa, estimula a investigação e garante a coerência didática, ajudando os alunos a fazer conexões entre as ações do jogo e os conceitos geográficos estudados. Essa função demanda flexibilidade e sensibilidade pedagógica, já que a narrativa pode tomar rumos inesperados conforme as escolhas dos participantes.

Outro aspecto relevante é a possibilidade de o RPG integrar espaços físicos e digitais. Moran (2015) observa que as metodologias ativas se beneficiam da articulação entre o presencial e o virtual, criando ambientes de aprendizagem híbridos. No caso do RPG, isso significa que as interações podem

ocorrer tanto em sala de aula quanto em plataformas digitais como fóruns, videoconferências, aplicativos de gestão de personagens e mapas virtuais, ampliando o alcance e a diversidade de experiências. Além disso, o registro digital das partidas pode servir como material de análise e avaliação, permitindo que professor e alunos revisitem as decisões tomadas e reflitam sobre seus impactos.

A aplicação do RPG como metodologia ativa no ensino de Geografia oferece ainda a vantagem de trabalhar com problemas contextualizados e interdisciplinarmente construídos. Por exemplo, um enredo que trate da construção de uma barragem pode envolver aspectos de geografia física (hidrografia, relevo, clima), geografia humana (uso e ocupação do solo, impactos socioeconômicos), história (processos de colonização e desenvolvimento regional) e ciências naturais (ecologia, biodiversidade). Essa multiplicidade de conexões favorece o desenvolvimento de um pensamento sistêmico e crítico sobre o espaço geográfico.

Assim, o RPG, quando pensado como ferramenta de metodologia ativa, não apenas engaja os estudantes por meio da ludicidade, mas também os desafia intelectualmente, promovendo uma aprendizagem profunda e significativa. Ele transforma o espaço escolar em um ambiente de experimentação, diálogo e criação coletiva, no qual a Geografia deixa de ser apenas um conjunto de conceitos abstratos e passa a ser vivenciada de forma prática e reflexiva.

O RPG NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

No contexto da Geografia escolar, o Role Playing Game (RPG) apresenta-se como um recurso pedagógico capaz de transformar conteúdos tradicionalmente trabalhados de forma expositiva em experiências ativas, interativas e significativas. Por meio da simulação de processos naturais, dinâmicas sociais e disputas políticas, o RPG aproxima a abstração conceitual da realidade vivida pelos estudantes, permitindo que conceitos, teorias e problemas sejam explorados de forma prática e contextualizada.

Um exemplo concreto seria a criação de um enredo ambientado em uma cidade fictícia que enfrenta enchentes periódicas. Nesse cenário, os estudantes

poderiam assumir papéis diversos, gestores públicos, engenheiros ambientais, jornalistas, representantes de ONGs, comerciantes, moradores das áreas afetadas e, a partir dessa perspectiva, discutir e negociar soluções. Tal atividade exige o levantamento de dados, a análise de mapas, a compreensão de conceitos como bacia hidrográfica, impermeabilização do solo, políticas públicas e justiça socioambiental. Além disso, promove a articulação entre escalas geográficas, permitindo ao aluno perceber como fenômenos locais se conectam a dinâmicas regionais e globais.

Outro exemplo possível é a construção de uma narrativa que trate de questões geopolíticas, como disputas por fronteiras ou recursos minerais. Nesse tipo de RPG, os estudantes podem vivenciar situações de negociação diplomática, conflitos armados, migrações forçadas e impactos socioambientais, o que amplia a compreensão sobre processos complexos da geografia política e econômica. Ao interpretar papéis distintos, os jogadores exercitam empatia e aprendem a considerar múltiplos pontos de vista na análise de um problema, habilidade essencial para o pensamento crítico.

A aplicação do RPG na Geografia também dialoga diretamente com a perspectiva do currículo rizomático, já que as narrativas podem se desenvolver em múltiplas direções, dependendo das escolhas feitas pelos participantes. Um jogo pode começar explorando questões ambientais e, por decisão dos jogadores, avançar para discussões sobre economia, cultura, demografia ou tecnologia, estabelecendo conexões inesperadas entre áreas de conhecimento. Esse caráter não linear aproxima o RPG da própria lógica rizomática de organização do saber, em que não há um caminho único a seguir, mas uma rede de possibilidades que se expande a partir de cada interação.

Do ponto de vista metodológico, o RPG no ensino de Geografia é uma prática que incorpora elementos das metodologias ativas, especialmente da aprendizagem baseada em problemas (ABP). O professor, atuando como mestre do jogo, apresenta um desafio inicial que demanda investigação, debate e tomada de decisão, estimulando a busca autônoma de informações e a aplicação de conceitos. Ao mesmo tempo, o caráter lúdico e narrativo mantém o engajamento, mesmo quando o tema envolve conteúdos densos ou de difícil compreensão.

Experiências relatadas em pesquisas brasileiras reforçam esses benefícios. Azevedo (2019), ao trabalhar com RPG no ensino médio, observou aumento no envolvimento dos alunos e melhora na capacidade de relacionar conceitos geográficos com situações concretas. Lira (2018) destaca o uso do RPG para abordar questões socioambientais e culturais, notando maior participação e interesse nas discussões. Já Teixeira (2017) aponta que a interpretação de papéis favoreceu o desenvolvimento de habilidades de comunicação, trabalho em grupo e resolução de problemas, aspectos essenciais tanto para a vida escolar quanto para o exercício da cidadania.

Em síntese, o RPG na educação geográfica é mais do que um recurso para “deixar a aula divertida”: trata-se de uma ferramenta pedagógica com potencial para promover aprendizagens profundas, desenvolver competências múltiplas e aproximar o conhecimento escolar da realidade. Ao unir narrativa, colaboração e investigação, o RPG cria um espaço de experimentação em que os estudantes não apenas aprendem sobre o espaço geográfico, mas também exercitam formas de intervir nele de maneira crítica e criativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise teórica e as experiências relatadas na literatura indicam de forma consistente que o RPG, quando integrado a um currículo rizomático e a metodologias ativas, atua como um catalisador para aprendizagens profundas, contextualizadas e com alto grau de engajamento dos estudantes. O caráter narrativo, colaborativo e aberto dessa prática dialoga diretamente com a concepção de currículo como rede de conexões (DELEUZE; GUATTARI, 1995; SANTOS, 2014), permitindo que diferentes dimensões de um mesmo fenômeno geográfico sejam exploradas a partir de múltiplas perspectivas e trajetórias de investigação.

No plano pedagógico, o RPG cria um espaço em que conceitos geográficos deixam de ser abstrações isoladas e passam a integrar situações concretas e problemáticas, vivenciadas pelos próprios alunos no papel de protagonistas da narrativa. Essa vivência estimula a apropriação crítica dos conteúdos, pois o estudante precisa mobilizar, articular e aplicar o que aprende para alcançar

objetivos no jogo. Por exemplo, compreender um processo de desertificação em um cenário fictício exige o domínio de noções de climatologia, uso do solo, economia local e impactos sociais, além de negociação e tomada de decisão, evidenciando a integração de aspectos conceituais e procedimentais.

Outro resultado relevante é a ampliação da interdisciplinaridade no ensino. As questões abordadas em um RPG geográfico podem demandar contribuições de diferentes áreas: problemas ambientais envolvem conhecimentos de Biologia e Química; disputas geopolíticas articulam conteúdos de História, Sociologia e Direito; gestão de recursos requer análises de Matemática e Economia. Essa integração rompe a compartimentalização tradicional das disciplinas, aproximando-se do ideal de um currículo rizomático em que o conhecimento se constrói por conexões e não por blocos isolados.

As pesquisas de Azevedo (2019), Lira (2018) e Teixeira (2017) reforçam que o RPG, além de favorecer o entendimento conceitual, potencializa habilidades socioemocionais, como empatia, comunicação assertiva, pensamento crítico e cooperação. O ato de assumir papéis diversos e negociar soluções para problemas coletivos leva os estudantes a exercitar a escuta ativa e a respeitar perspectivas distintas, qualidades essenciais tanto para o convívio social quanto para a análise geográfica, que demanda múltiplos olhares sobre o território.

Contudo, a implementação do RPG na prática escolar também enfrenta desafios significativos. Entre eles, destaca-se o tempo necessário para o planejamento e a condução das sessões, já que a preparação de um enredo coerente, equilibrado e pedagogicamente relevante demanda um esforço considerável por parte do professor. A formação docente é outro ponto sensível: muitos professores não possuem familiaridade com o RPG como linguagem e ferramenta pedagógica, o que pode gerar insegurança na sua utilização. Além disso, a adequação ao currículo formal e aos sistemas de avaliação vigentes exige criatividade e, muitas vezes, abertura por parte da gestão escolar.

Superar essas barreiras requer investimento em formação continuada, contemplando tanto o domínio técnico do RPG quanto o desenvolvimento de competências para mediar aprendizagens ativas e não lineares. Também é necessário flexibilizar o currículo, permitindo que atividades como o RPG ocupem

um espaço legítimo na carga horária e não sejam vistas como “complementares” ou “extracurriculares”, mas sim como práticas centrais para o desenvolvimento das competências previstas pela BNCC.

Por fim, a análise indica que, quando bem planejado e conduzido, o RPG pode tornar-se um poderoso dispositivo de inovação pedagógica, alinhado às demandas contemporâneas da educação geográfica: formar sujeitos capazes de compreender a complexidade do espaço geográfico, estabelecer conexões interdisciplinares e intervir de forma crítica e criativa na realidade em que vivem.

CONCLUSÃO

O uso do Role Playing Game (RPG) nas aulas de Geografia, fundamentado em uma concepção de currículo rizomático e nas metodologias ativas, constitui-se como uma estratégia inovadora, coerente com as demandas contemporâneas da educação e com a necessidade de formar sujeitos críticos e autônomos. Ao articular teoria e prática, ludicidade e criticidade, o RPG amplia o engajamento estudantil e favorece a construção colaborativa do conhecimento, promovendo uma aprendizagem que extrapola a memorização de conteúdos e alcança níveis mais profundos de compreensão e aplicação dos saberes geográficos.

A experiência de inserir o RPG como recurso didático vai ao encontro das reflexões de Huizinga (2000), que reconhece o jogo como elemento formador da cultura e expressão essencial da criatividade humana. Essa dimensão cultural do jogo, associada à tipologia e às categorias lúdicas apresentadas por Caillois (1990), revela que o RPG combina de forma singular a estrutura de regras (*ludus*) e a liberdade criativa (*paidia*), criando um ambiente que estimula tanto a disciplina intelectual quanto a imaginação.

Do ponto de vista do desenvolvimento humano, as contribuições de Vygotsky (1998) são evidentes: o RPG, por meio da interação social e da negociação coletiva, potencializa a internalização de conceitos, a ampliação da linguagem, a capacidade de resolução de problemas e a empatia. Nesse sentido, ele não é apenas um jogo, mas um espaço de mediação cultural no qual os estudantes vivenciam papéis, analisam contextos e experimentam soluções que se aproximam de desafios reais.

A perspectiva do currículo rizomático, inspirada em Deleuze e Guattari (1995) e aprofundada por Santos (2014), encontra no RPG um campo fértil de aplicação. A narrativa não linear, a possibilidade de múltiplas conexões e a ausência de um roteiro rígido permitem que o conhecimento se construa como rede viva, em diálogo constante com os interesses e as decisões dos participantes. Assim, o RPG rompe com a lógica sequencial tradicional e valoriza percursos singulares de aprendizagem, nos quais diferentes áreas do saber se encontram e se transformam mutuamente.

Além do ganho cognitivo, o RPG contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais à formação cidadã. Ao assumir papéis distintos e lidar com situações de conflito ou cooperação, os estudantes exercitam a empatia, a comunicação assertiva, a escuta ativa e a tomada de decisão responsável. Essas habilidades são cada vez mais valorizadas no mundo contemporâneo e têm implicações diretas para a atuação ética e consciente no espaço geográfico.

Entretanto, para que o RPG possa ser plenamente incorporado às práticas escolares, é necessário enfrentar desafios importantes, como a formação docente específica para essa abordagem, a adequação às demandas curriculares formais e o tempo requerido para o planejamento e a execução das sessões. Isso implica investir em programas de formação continuada, incentivar práticas pedagógicas inovadoras e repensar a organização do tempo escolar para contemplar experiências de aprendizagem mais complexas e interativas.

Em síntese, o RPG, quando utilizado de maneira intencional e planejada, deixa de ser apenas uma estratégia lúdica para “motivar” os alunos e se consolida como prática cultural e formativa. Ele oferece um espaço privilegiado de experimentação e criação, no qual o estudante é protagonista e coautor do próprio processo de aprendizagem. Ao integrar conteúdo, contexto e colaboração, o RPG potencializa a compreensão da complexidade do espaço geográfico e prepara os alunos para atuar como sujeitos críticos, criativos e comprometidos com a transformação da realidade em que vivem.

Assim, as evidências reunidas neste trabalho indicam que o RPG, em diálogo com o currículo rizomático e as metodologias ativas, não apenas inova

as práticas de ensino, mas também redefine o papel do professor e do estudante, aproximando a escola de uma concepção de educação verdadeiramente emancipadora e alinhada às necessidades do século XXI.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, N. C. N. O uso do RPG como ferramenta de ensino-aprendizagem. 2019.

CAILLOIS, Roger. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1995.

GODOY, Luís Bruno de; LEONARDO, Lucas; SCAGLIA, Alcides José. Do macrojogo ao microjogo: os vários jogos que compõem o jogo. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 1-22, 2022.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LIRA, Fleuriane Dantas. O uso do RPG no ensino de ciências e geografia. 2018.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). *Coleção Mídias Contemporâneas*. Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015.

SANTOS, Igor Alexandre de Carvalho. Currículo rizomático e formação: “um pouco de possível, senão eu sufoco”. Salvador: UFBA, 2014.

TEIXEIRA, Camila O. As contribuições do jogo de RPG no ensino médio. 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 8

A GEOGRAFIA PARA UM ESTUDANTE AUTISTA: O USO DE JOGOS NO AEE

Janice Cruz de Azevedo

Doi: 10.48209/978-65-5417-552-7

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade que está em constante transformação, reinventando-se todos os dias. Pode ser observado que estas mudanças estão cada vez mais presentes na realidade escolar. A escola contemporânea foi planejada para atender um determinado perfil de aluno. Entretanto, hoje, a demanda é outra: temos uma enorme diversidade de estudantes. Para tanto, é necessário a reorganização e inovação do seu sistema, com estratégias de ensino que possibilitem atender a todos os indivíduos (SAMPAIO, 2017).

A inclusão traz consigo a necessidade de desenvolver novas políticas e reestruturação educacional. Para isso, é necessária uma transformação do sistema educacional, ainda exclusivo, direcionado para receber crianças dentro de um padrão de normalidade estabelecido historicamente. (SAMPAIO, 2017). Para a autora, os desafios estão na formação de professores e condições estruturais e didático-pedagógicas. Neste cenário, os alunos com deficiência ficam à mercê, sem um apoio pedagógico que colabore para seu pleno desenvolvimento.

Em meio às demandas da inclusão de estudantes nas escolas, o Atendimento Educacional Especializado – AEE surge como o espaço que se propõe a contribuir com as ações e orientações necessárias para que todos os envolvidos no processo de ensino se sintam seguros em meio ao que deve ser realizado. Por outro lado, pode contribuir para que os estudantes com deficiência, neurodivergências ou necessidades educativas específicas tenham seu processo de aprendizagem potencializado (BRASIL, 2011).

A crescente inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares demanda a criação de estratégias pedagógicas inovadoras e eficazes, que considerem as particularidades desse público no processo de ensino e aprendizagem (BARBOSA, 2023). Dentre as abordagens pedagógicas que podem contribuir para uma educação inclusiva, o uso de jogos educacionais têm se mostrado promissor, pois oferece uma forma lúdica e interativa de aprendizagem, que pode captar a atenção e engajar os alunos, facilitando a assimilação de conteúdo (BARBOSA, 2023).

O presente artigo versará, então, sobre as ações possíveis no AEE com foco na disciplina de Geografia no que tange ao uso de jogos para o ensino de estudantes com TEA. O interesse em explorar o uso de jogos surgiu da necessidade de estratégias pedagógicas mais acessíveis e envolventes, especialmente para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Jogos, sejam físicos ou digitais, tornam o aprendizado mais lúdico e alinhado aos interesses dos estudantes, promovendo inclusão, protagonismo e maior compreensão dos conteúdos.

Os jogos educacionais promovem um aprendizado ativo, permitindo ao aluno com TEA interagir com os conteúdos de forma concreta, facilitando a internalização dos conceitos. Isso é especialmente relevante no ensino de Geografia, onde os alunos com TEA podem encontrar dificuldades em processar informações abstratas ou em realizar a transferência de conhecimento teórico para o mundo real. Os jogos, por outro lado, oferecem simulações e representações visuais que auxiliam na compreensão desses conceitos (CAVALCANTI, 2023).

Paganelli (2009) cita que um professor em sua prática pedagógica requer frequente reflexão crítica e recriação do conhecimento e das metodologias de ensino. Ainda destaca a importância da pesquisa na construção de uma atitude cotidiana de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Portanto, é importante que o professor busque conhecer o aluno, para o entendimento de suas atitudes na sala, suas experiências e dificuldades. Castrogiovanni (2011) salienta que todo professor será um eterno aluno, sempre terá algo para relatar, discutir, repensar e compartilhar. Desta forma, o pro-

fessor precisa ter a clareza tanto do processo pedagógico, conhecer seus alunos e os conteúdos a serem trabalhados.

O ensino de Geografia para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demanda estratégias pedagógicas adaptadas, que considerem as especificidades cognitivas e sensoriais desses estudantes. Dada a complexidade de muitos conceitos, o ensino tradicional expositivo muitas vezes se mostra ineficaz. Por isso, o uso de jogos educacionais têm ganhado destaque como uma ferramenta pedagógica inclusiva e eficaz, proporcionando um ambiente de aprendizado lúdico e interativo que favorece a participação ativa e significativa dos alunos com TEA (CAVALCANTI, 2023).

Tendo em mente todas essas questões, através de um estudo de caso, irei refletir como o AEE pode contribuir para o ensino de um estudante com TEA, na disciplina de Geografia, através do uso de jogos. Para alcançar esse objetivo, serão explorados quatro objetivos específicos: analisar a literatura acadêmica existente sobre o uso de jogos no ensino de estudantes com TEA; conhecer a trajetória familiar e escolar do estudante com TEA escolhido para o estudo de caso, identificar quais são as ações já desenvolvidas pela professora de Geografia, e, também pela professora do AEE, elencar quais jogos e estratégias poderiam ser utilizados no AEE para potencializar a aprendizagem do estudante na disciplina de Geografia, orientar a professora de Geografia para a elaboração do Plano Educacional Individualizado - PEI do estudante.

Na próxima seção irei apresentar o estudante escolhido para o estudo de caso. Logo após, escreverei quais serão as estratégias adotadas no AEE para potencializar a aprendizagem de Geografia, logo após, as orientações para a professora da disciplina. É importante salientar que as discussões promovidas aqui serão entrelaçadas com as reflexões advindas do uso de jogos no ensino de estudantes com TEA.

DESCRIÇÃO DO ESTUDANTE 1

O aluno do 6º ano do ensino fundamental em uma escola municipal localizada em Canoas/RS, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista – TEA, frequenta a escola desde o 1º ano e reside com o pai, junto com sua irmã mais nova. Frequenta a sala de aula regular no turno da tarde e a sala de

AEE no contraturno. Durante a escrita deste artigo iremos utilizar o codinome Messi para identificá-lo. Escolhi esse nome, porque o hiperfoco do aluno é o futebol.

O estudante não é alfabetizado, reconhece apenas algumas letras. O aluno enfrenta desafios com atividades que exigem cópia do quadro ou uso de materiais impressos, necessitando de auxílio de TEB (técnico de educação básica) para realizar essas tarefas.

No entanto, ele se engaja bem com atividades que envolvem o uso de tecnologia, especialmente jogos e ferramentas lúdicas. Possui certa compreensão de conceitos geográficos, como as zonas urbana e rural, o planeta Terra, a localização do território brasileiro, além de seu bairro e cidade. Em função da dificuldade de aprender por métodos tradicionais, os jogos se tornaram uma ferramenta pedagógica essencial no seu desenvolvimento. Ele também participa da sala do AEE, onde trabalha no tablet com atividades voltadas à alfabetização.

Na próxima seção irei apresentar as possibilidades da utilização de jogos com Messi no espaço do AEE, no contraturno.

ESTRATÉGIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

De acordo com o Decreto 7.611/2011, o atendimento no AEE deve ser oferecido de forma suplementar ou complementar no contraturno da sala de aula regular ou em horário adaptado respeitando as individualidades do aluno. Essa é uma das funções do AEE e é o que será relatado a seguir, ou seja, quais serão as opções e atividades para atendimento de Messi. Como o propósito da presente análise é trazer os jogos para o complementar o que é ensinado na disciplina de Geografia, apresentamos, inicialmente, algumas reflexões relativas aos jogos.

O ensino curricular das escolas por muito tempo, segundo Mantoan (2003) tem sido dividido em disciplinas, com isso a aprendizagem por sua vez permanece isolada e o professor muitas das vezes tem dificuldades de relacionar os conteúdos, tornando o conhecimento fragmentado dificultando

a integração de um currículo voltado para crianças com necessidades educacionais específicas.

Marques (2012) destaca que é essencial o uso de metodologias diferenciadas, entre elas o trabalho com o lúdico para a verdadeira inclusão, de modo a dinamizar o ambiente da sala de aula e o conteúdo programático. A presença de jogos no ambiente escolar pode despertar o prazer em frequentar a escola, auxiliando os alunos com deficiência a superarem as dificuldades de aprendizagem enfrentadas no cotidiano. Dessa forma, a ludicidade se mostra relacionada ao desempenho na aprendizagem e ao desenvolvimento das habilidades desses alunos (CARNEIRO, 2012).

Segundo os autores Silva et al., (2013) as brincadeiras são uma ferramenta lúdica para desenvolver o potencial psicomotor, social, afetivo e cognitivo da criança autista. Proporcionando uma sessão prazerosa, respeitando seu nível de desenvolvimento. Portanto, o ato de brincar pode ser uma forma eficaz no desenvolvimento de habilidades e potencialidades da criança, ao estimular sua autonomia e criatividade.

De acordo com Oliveira (2022) pode-se considerar que o desenvolvimento da criança por meio dos jogos e brincadeiras são formas eficientes de incluir o aluno e quando incorporado com fatores que o levam a aprender de maneira alegria e prazerosa, permite um aprendizado mais abrangente unindo a criatividade, afetividade e autonomia, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem tenha ainda mais êxito. Os educadores podem e devem utilizar-se das brincadeiras e jogos como processo lúdico com o objetivo de estimular ainda mais a vontade dos alunos em explorar a sua contínua capacidade de aprender.

O jogo pode ser empregado no processo de ensino e aprendizagem como um instrumento mediador das práticas docentes e como uma forma de contribuir para a construção do conhecimento pelo aluno, ajudando-o a desenvolver habilidades. Entretanto, para que o jogo possa de fato ser um recurso que mobilize desejos no aluno para a apropriação do conhecimento, é importante que o docente articule diferentes saberes e estabeleça claramente os objetivos a serem alcançados (OLIVEIRA, 2019).

Cabe então ao professor selecionar as temáticas que almeja trabalhar por meio dos jogos e, visando didatizar os conteúdos, promover a aprendizagem dos alunos. Para alcançar essa didatização, é preciso que o professor combine habilmente conhecimentos disciplinares aos conhecimentos didático-pedagógicos (OLIVEIRA, 2019).

Compreende-se que a ludicidade é um recurso pedagógico de bastante relevância. Crianças com (TEA) frequentemente apresentam dificuldades em habilidades e competências relacionadas ao convívio e à comunicação social, o que pode levá-las ao isolamento em seu próprio ambiente social. O desenvolvimento dessas habilidades ocorre de forma lenta e envolve processos de aprendizagem e mecanismos diversos. Por meio dos jogos, a criança constrói gradualmente uma compreensão e adaptação ao mundo ao seu redor, fator essencial para sua futura socialização. O jogo pode ser visto pelo aluno como algo livre de pressões e avaliações, por criar um clima de liberdade, propiciando a aprendizagem, a descoberta e a reflexão. Os jogos fornecem uma abordagem interativa que facilita a assimilação de conceitos complexos e promove o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais (OLIVEIRA, 2022).

O uso de jogos em contextos educacionais facilita o processo de aprendizagem, pois conseguem representar cenários com uma ampla variedade de elementos. Essa versatilidade permite que sejam aplicados em diferentes áreas do conhecimento, oferecendo recursos visuais que ajudam a tornar a aprendizagem mais acessível e eficaz (MITCHELL e SAVILL-SMITH, 2004).

Segundo Wolfberg (2013), crianças com TEA enfrentam diversos desafios na integração com outras crianças, especialmente em atividades de brincadeiras e jogos. Um dos principais obstáculos é a insuficiência de recursos para brincar, devido à falta de profissionais especializados, bem como de professores e cuidadores com o conhecimento, habilidades e experiência necessários para apoiar eficazmente essas crianças em experiências lúdicas essenciais. Além disso, há poucas oportunidades para jogar, uma vez que, muitas vezes, o tempo destinado ao brincar, seja de forma individual ou em grupo, é escasso ou inexistente. O jogo e a brincadeira ainda não são amplamente reconhecidos como atividades legítimas, sendo frequentemente substituídos por atividades altamente estru-

turadas. Outro desafio significativo é o acesso desigual a ambientes de jogos apropriados, já que a maioria dos espaços adaptados para brincadeiras não atende adequadamente às necessidades sociais, simbólicas e sensoriais específicas das crianças com TEA.

Para que os jogos e brincadeiras sejam efetivamente integrados ao ambiente escolar de crianças autistas, é fundamental que o professor conheça as especificidades de cada aluno. Esse conhecimento permite que o docente compreenda as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com TEA e, a partir disso, busque recursos, materiais, jogos e projetos que contribuam para o desenvolvimento desses alunos. Além disso, ao conhecer as necessidades dos estudantes, o professor pode se aproximar das famílias, estabelecendo parcerias e interações colaborativas. Essa união entre escola e família possibilita um apoio mais efetivo, favorecendo o aprendizado e o progresso das crianças (DAGUANO; FANTACINI, 2011).

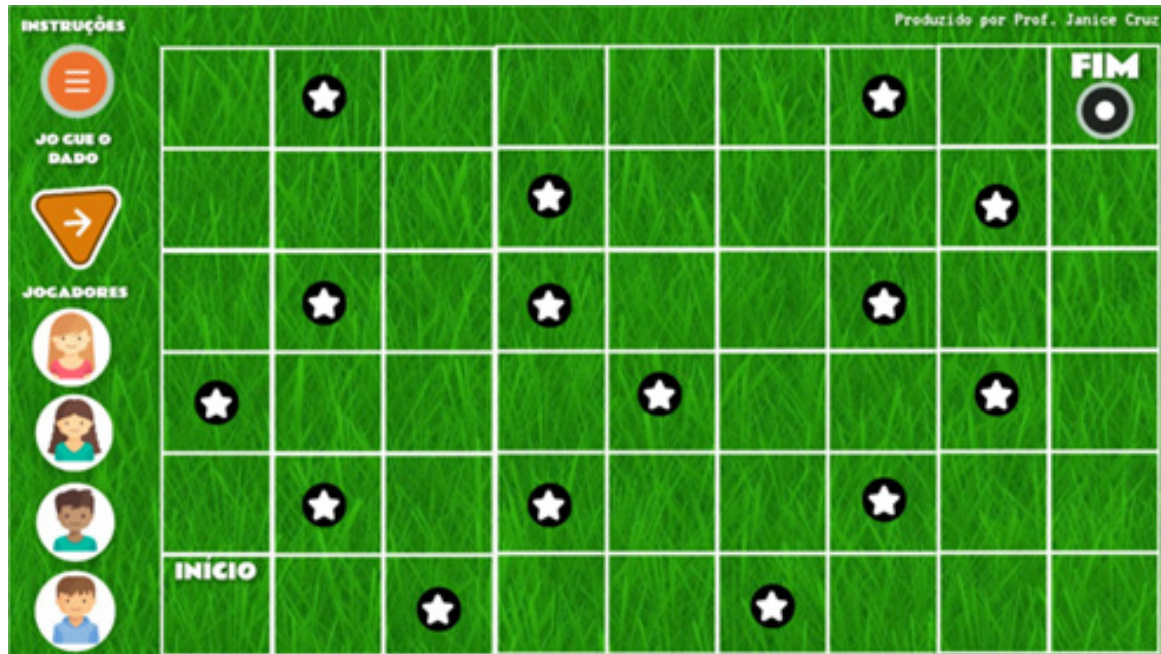
Para Oliveira (2022) o professor que utiliza a ludicidade no trabalho com alunos com TEA deve, constantemente, buscar conhecer, entender e compreender as dificuldades apresentadas no processo de ensino-aprendizagem dessas crianças. Além disso, é essencial que o docente aperfeiçoe suas práticas pedagógicas, com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade que contribua para o desenvolvimento integral do aluno.

Assim, levando em consideração as características de Messi, apresentarei os jogos que poderíamos utilizar para desenvolver as habilidades e competências relativas à disciplina de Geografia. Os jogos digitais no ensino de Geografia na Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecem uma abordagem inovadora e inclusiva para a aprendizagem. Ferramentas como simulações interativas, mapas digitais e jogos educativos ajudam os alunos a visualizar e explorar conceitos geográficos de maneira dinâmica e envolvente. Esses recursos permitem que os estudantes com TEA interajam de forma prática e visual, facilitando a compreensão de conteúdos, além de promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas e espaciais (CAVALCANTI, 2023).

Um jogo possível para abordar a lateralidade com o aluno Messi foi desenvolvido pela autora na plataforma *Genially*, que permite a construção

de uma apresentação interativa on-line. O objetivo do jogo é alcançar a casa final para tornar-se vencedor. Para isso, o aluno joga o dado direcional e movimentar seu personagem pelo tabuleiro. Na imagem 1, é possível observar o jogo “Tabuleiro das Direções”.

Imagem 1 - Jogo digital Tabuleiro das direções



Fonte: (Autora, 2024).

Trabalhar a lateralidade é uma estratégia importante a ser trabalhada na sala de AEE. Para Messi, essa atividade pode melhorar a lateralidade, fortalecendo habilidades motoras finas e grossas, promovendo a coordenação corporal e aprimorando a orientação espacial. A lateralidade é essencial no ensino de geografia, pois ajuda os alunos com TEA a desenvolverem uma melhor noção espacial, facilitando a leitura de mapas e a compreensão das relações espaciais (BRITES, 2023).

Os jogos analógicos, como tabuleiros, quebra-cabeça e jogos de memória, são ferramentas pedagógicas valiosas. Esses recursos permitem a adaptação de conteúdos conforme as necessidades do estudante Messi, tornando o aprendizado mais acessível e interativo. Além disso, a manipulação física das peças estimula habilidades motoras e cognitivas, essenciais para o desenvolvimento integral do estudante (CAVALCANTI, 2023).

O estudante Messi demonstra dificuldade em manter a concentração durante as atividades, um jogo que pode ser utilizado é o jogo da memória. Para trabalhar a localização espacial, pode-se criar um jogo de memória com cartões de imagens (mapa mundi, mapa do continente americano, mapa do território brasileiro, mapa do Rio Grande do Sul e mapa do município de Canoas) e as palavras correspondentes às imagens. Com ajuda de letras de madeira, sugere-se que o aluno forme as palavras das imagens. Esta atividade ajudará na alfabetização, na compreensão fonética e desenvolvimento da coordenação motora fina.

Para esse estudante, cujo hiperfoco é o futebol, é importante encontrar alternativas que aliem o seu interesse pessoal ao conteúdo escolar. Estabelecer a relação entre o esporte com conteúdo geográfico é uma excelente opção. Por meio de atividades lúdicas e interativas, é possível criar mapas dos campos de futebol mais famosos do mundo, identificando suas localizações e características geográficas. Messi também pode aprender sobre a geografia dos países participantes das Copas do Mundo, explorando os continentes e culturas. Essa abordagem pode ser feita através de jogos de quebra-cabeças. Quebra-cabeças ajudam a desenvolver habilidades motoras finas e concentração. Ao resolver quebra-cabeças, os alunos com TEA também melhoram suas habilidades de resolução de problemas e seguem instruções passo a passo, o que pode ser extremamente benéfico para sua aprendizagem e desenvolvimento global.

Tendo em mente as ações aqui propostas com os estudantes no atendimento no AEE, no contraturno e da necessidade de dar continuidade na sala de aula, na próxima seção apresentarei quais orientações seriam dadas para a professora de Geografia, para que ela conduza as aulas também de maneira lúdica e que atenda às características de Messi.

ORIENTAÇÕES PARA A PROFESSORA DE GEOGRAFIA

Esta seção irá apresentar as discussões relativas ao PEI e, principalmente, as orientações para o professor de Geografia a elaborar o Plano de Estudos Individualizado – PEI.

A elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) é um processo essencial para garantir a inclusão e o desenvolvimento educacional de alunos com necessidades específicas. O PEI é entendido como um recurso pedagógico que possibilita a criação de diversas estratégias de ensino, com o objetivo de encontrar formas de materializar o trabalho conjunto entre os professores do ensino comum e especializado, permitindo que o estudante com deficiência aprenda os conteúdos escolares (MELLO; HOSTINS, 2019). O PEI, portanto, é um recurso pedagógico que instrumentaliza as ações dos professores, orientando-as para a implementação de estratégias, adaptações e flexibilizações necessárias para atender às diferentes demandas dos estudantes com deficiência. A construção desse recurso parte da perspectiva de um trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e os professores do ensino especializado (PEREIRA, 2022).

Conforme pontuam Siqueira (et al., 2012), a elaboração do PEI acontece por meio de quatro: A primeira meta consiste em avaliar e conhecer o aluno, ou seja, ter clareza das reais necessidades desse discente, conhecendo sua história, seus interesses, conhecimento adquirido e suas necessidades. A segunda baseia-se em estabelecer metas para aquele sujeito, sendo elas de curto, médio e longo prazo. Terceira tem como fundamento a elaboração de um cronograma com data de início e término do Plano e a quarta e última é organizar os procedimentos para a avaliação, podendo ser através de observação do professor e da família, registros etc.

A ação do professor do AEE é fundamental para orientar o professor da sala comum na elaboração de um PEI que considere as particularidades do aluno e que proponha atividades significativas e acessíveis. Isso significa que o PEI não pode ser um documento estático; ele deve ser constantemente revisto e ajustado, de acordo com o progresso do aluno e as observações feitas tanto pelo professor do AEE quanto pelo professor regente (PEREIRA, 2022). A elaboração do PEI, com o apoio do professor do AEE, é, portanto, um processo contínuo e dinâmico, que busca promover a inclusão e o sucesso escolar de alunos com necessidades específicas, como os com TEA. Esse planejamento cuidadoso e individualizado é o que permite que cada aluno possa aprender e se desenvolver em sua máxima potencialidade (PEREIRA, 2022).

É notório que o professor da sala de aula comum precisa de um leque de opções para realizar o trabalho com estudantes com TEA, e para isso precisa recorrer a estratégias que o façam sentir-se seguro, e acima de tudo atingir o objetivo pedagógico (BARBOSA, 2023). Para a autora o primeiro passo é o conhecimento. Informações específicas sobre o estudante é uma ferramenta essencial para orientar o professor no trato com esse aluno e, sobretudo, auxiliá-lo em seu desenvolvimento.

Na sala de aula regular, o aluno Messi precisa ficar próximo à professora sempre que possível, com o suporte da TEB (profissional de apoio). Além disso, ele precisa sair da sala sempre que solicitado por ele, pois o barulho do ambiente o incomoda. O atendimento de Messi na disciplina de Geografia exige uma abordagem pedagógica diferenciada, que busque adaptar os métodos de ensino às suas necessidades. Para facilitar a aprendizagem e engajar o aluno de forma mais eficaz, a professora precisa utilizar uma combinação de jogos físicos, como jogos de memória, e jogos digitais. Essa estratégia visa tornar o conteúdo mais acessível e dinâmico, além de atender às preferências do aluno, que se sente mais motivado com atividades lúdicas e interativas.

Os jogos de memória, por exemplo, são usados para trabalhar conceitos geográficos básicos, como a identificação de regiões, capitais, ou elementos naturais e culturais do território brasileiro. Esses jogos permitem que o aluno exercite habilidades cognitivas, como atenção e reconhecimento de padrões, enquanto aprende os conteúdos de forma visual e prática. Essa atividade pode ser realizada junto com os demais colegas, com objetivo de favorecer a sua convivência social, oferecendo oportunidades para desenvolver habilidades de interação e comunicação, essenciais para sua inclusão.

O uso de tecnologias, como jogos digitais, também pode ser eficaz para o aluno, que apresenta afinidade com recursos tecnológicos. Lucchese e Ribeiro (2009) definem jogos eletrônicos como atividades lúdicas compostas por ações e decisões, que são guiadas por um conjunto de regras e por um universo específico, culminando em uma condição final. No caso dos jogos digitais, esses elementos são controlados por um programa de computador.

Considerando os jogos digitais como artefatos lúdicos, é possível analisar como esses recursos podem ser usados de maneira didática e criativa, integrados à prática pedagógica, para promover aprendizagens significativas. Os jogos digitais oferecem um ambiente de aprendizagem controlado e visualmente estruturado, que é essencial para alunos com TEA, pois contribui para a organização de seu raciocínio e para a manutenção de sua atenção. Destaca-se que em sala de aula regular, a professora pode fazer uso de jogos digitais elaborados em plataformas, como o *Genially*, *Kahoot* e *Wordwall*. Estas plataformas permitem a personalização dos jogos para o estudante Messi, com uso de imagens, palavras e conceitos.

Para a professora de Geografia, também sugere-se como a utilização do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) que pode ser definido como um conjunto de objetos, ferramentas e processos pedagógicos que visam a acessibilidade para a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o DUA oferece flexibilidade na maneira como os alunos acessam os conteúdos e demonstram o que sabem, garantindo que todos tenham as mesmas oportunidades de sucesso na aprendizagem. Destaca-se que a professora não precisa adaptar as atividades para um determinado aluno, pois o DUA beneficia todos os alunos, respeitando a diversidade que existe em sala de aula. Sugere-se que os conteúdos sejam apresentados por meio de recursos diferentes. Como por exemplo: filmes, gráficos, exposições orais, painéis, entre outros, para que consiga proporcionar que a turma toda consiga compreender o conteúdo que está sendo ensinado. (COSTA, 2023).

Para avaliar o aluno Mesi, sugere-se a observação contínua, pois permitirá entender como ele interage com o conteúdo, a dinâmica de ensino e seus colegas. Registro de suas atividades práticas para avaliar seu nível de compreensão. Uso de recursos adaptados ao seu processo de aprendizagem, como recursos visuais e jogos. Avaliação colaborativa com a sala de AEE, para criar estratégias que atendam as necessidades do aluno. Sempre que possível, levar em conta o hiperfoco do aluno, podendo ser ponto de partida para a sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido evidenciou que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular não pode ser compreendida apenas como a adaptação de recursos pedagógicos, mas como um compromisso ético, político e social que exige da escola e dos professores uma mudança de postura. O uso do hiperfoco como estratégia pedagógica mostrou-se um caminho eficiente para despertar o interesse, ampliar a motivação e possibilitar a construção de pontes entre os conteúdos escolares e o universo do aluno.

Nesse sentido, o trabalho com jogos educacionais — tanto digitais quanto analógicos — revelou-se uma ferramenta pedagógica essencial para tornar o ensino de Geografia mais acessível, prazeroso e significativo. Ao mesmo tempo em que possibilitam a aprendizagem de conceitos complexos de maneira lúdica, os jogos favorecem a socialização, a cooperação e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e emocionais.

A experiência também reforçou que o papel do professor vai muito além da transmissão de conteúdos: é ser mediador, facilitador e acolhedor, reconhecendo e valorizando as singularidades de cada estudante. O fortalecimento das parcerias entre escola, família e equipe multidisciplinar surge como um eixo indispensável para potencializar o processo de ensino-aprendizagem, garantindo que o aluno seja visto em sua totalidade e não apenas a partir de suas dificuldades.

Por fim, conclui-se que a educação inclusiva demanda um olhar contínuo de reflexão, criatividade e inovação. Cabe ao professor buscar caminhos que dialoguem com a realidade dos alunos, reconhecendo que cada avanço, por menor que seja, representa uma conquista significativa. A utilização de jogos e o aproveitamento dos interesses individuais, como o futebol no caso do aluno Messi, são exemplos concretos de como a escola pode ressignificar o processo de aprendizagem, tornando-o mais humano, participativo e transformador.

Assim, reafirma-se que a verdadeira inclusão não se limita à presença física do estudante na sala de aula, mas à criação de condições para que ele aprenda, se desenvolva e participe ativamente da vida escolar, sentindo-se pertencente e valorizado em sua singularidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. S. **Educação Inclusiva: um estudo das concepções, estratégias metodológicas e dificuldades dos professores no trabalho pedagógico com crianças portadoras dos transtornos do espectro autista (TEA)**. Editora Real Conhecer, 2023.

BRITES, L. **Atividades que Desenvolvem Lateralidade**. Instituto Neuro Saber, 2023.

CARNEIRO, C. R. **Percepção dos professores sobre a importância da atividade lúdica na Educação Especial**. 2012. 7,57,62 p. Setembro (Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor) – Escola Superior de Educação João de Deus, [S. l.], 2012.

CASTROGIOVANNI, A. C. **Ensino de Geografia: caminhos e encantos**. 2ª ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2011.

CAVALCANTI, N. C. S., & S., N. K. C. (2023). **O ensino de Geografia e o Transtorno do Espectro Autista (TEA): Uma análise comparativa sobre a prática docente**. Editora Realize, 2023.

COSTA, J. M. S. **Desenho universal para a aprendizagem: da teoria à prática pedagógica**. Santa Maria: UFSM, 2023.

MARQUES, C. L. **Metodologia do lúdico na prática docente para melhoria da aprendizagem na educação inclusiva**. Revista Eixo, v. 1, n. 2, nov. 2012, p. 80-9.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo, Brasil: Moderna. 2003.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MELLO, A. F. G.; HOSTINS, R. C. L. **Plano educacional individualizado: a colaboração docente como processo, a aprendizagem e a inclusão escolar como propósito**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2019.

MITCHELL, A.; SAVILL-SMITH, C. *The use of computer and video games for learning. Learning and Skills Development Agency*, 2004.

LUCCHESI, F.; RIBEIRO, B. **Conceituação de jogos digitais**. São Paulo, 2009.

PAGANELLI, I. T. et al. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PEREIRA, M. A. M.; PEREIRA, A. P. C.. **Planejamento educacional individualizado: desafios e avanços nas práticas colaborativas de ensino**. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 19, p. 1-15, jan./dez. 2022.

SAMPAIO, A. A. . (org.). **Ler o mundo com as mãos e ouvir com os olhos: reflexões sobre o ensino de Geografia em tempos de inclusão**. 2ª ed. Jundiaí: Paco, 2017.

SILVA, L. C. S.; Frighetto, A. M.; Santos, J. C. S. **O autismo e o lúdico**. Revista Nativa. 2013.

SIQUEIRA, C. F. O. et al. **Planos de ensino individualizados na escolarização de alunos com deficiência intelectual**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2012, São Carlos. Anais [...]. São Carlos: UFSCar, 2012.

OLIVEIRA, T. P.; LOPES, C. S. **O uso de jogos por professores de Geografia na Educação Básica**. Ateliê Geográfico - Goiânia-GO, v. 13, n. 3, dez./2019, p. 66 – 83.

OLIVEIRA, R. C.; ALBRECHT, A. R. M. **Ludicidade: a importância dos jogos e brincadeiras na inclusão escolar dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ensino fundamental**. Uninter: 2022.

CAPÍTULO 9

“VOLTA AO MUNDO”: UM JOGO DE TABULEIRO COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Amanda Chaves Günther

Maurício Maciel Dias

Tauan de Oliveira Ledesma

Anderson Augusto Volpato Scoti

Doi: 10.48209/978-65-5417-552-8

INTRODUÇÃO

A ludicidade tem se consolidado como uma importante aliada no processo de ensino-aprendizagem, notadamente no contexto da Educação Básica. Ao incorporar elementos interativos e dinâmicos, os jogos didáticos ampliam o interesse dos estudantes e tornam os conteúdos escolares mais acessíveis e significativos. No âmbito da Geografia, tal abordagem possibilita a construção de conhecimentos a partir da vivência, da curiosidade e da experimentação, potencializando o aprendizado acerca de fenômenos naturais e humanos que moldam o espaço geográfico (Vieira e Gomes, 2025).

A escola, segundo Cavalcanti (2014), deve constituir um ambiente primordial para fomentar a discussão acerca dos problemas educacionais e geográficos vivenciados no país e na comunidade local. Para atingir esses objetivos, é essencial que a instituição incentive relações interpessoais baseadas no respeito, esteja aberta ao diálogo e ao debate, e valorize a diversidade e a criatividade de todos os seus membros.

Dambrós (2014), ao desenvolver um jogo digital como recurso didático para o ensino de cartografia no sexto ano do ensino fundamental, demonstra que a inserção estratégias lúdicas no processo educativo potencializa a aprendizagem, favorece o engajamento e desperta o interesse dos estudantes. A autora destaca que a interatividade dos jogos contribui para tornar os conteúdos mais

significativos, ao mesmo tempo em que estimula a autonomia, o protagonismo discente e a apropriação crítica dos conhecimentos geográficos.

Dessa forma, embora o presente trabalho não se constitua em um jogo digital, apresenta grande potencial para ser utilizado como um recurso didático significativo. Sua proposta valoriza a ludicidade e a interação, características que, assim como no estudo de Dambrós (2014), podem estimular o engajamento e a participação ativa dos estudantes. Além disso, ao aproximar os conteúdos geográficos da vivência escolar de maneira prática e acessível, favorece-se a construção de aprendizagens mais autônomas e críticas, possibilitando que os alunos desenvolvam habilidades de leitura, interpretação e representação do espaço de modo contextualizado e significativo.

A presença do jogo é um elemento constante na vida dos indivíduos, transcendendo faixas etárias e culturas. Com seus elementos intrínsecos e estratégias bem delineadas, o jogo conduz os participantes a um objetivo primordial e unificador, que no caso da geografia busca-se a convergência para o espaço geográfico e seus componentes (Mantovani e Castro, 2024). Essa satisfação é uma consequência direta e gratificante do alcance de uma meta previamente estabelecida, aliada ao divertimento inerente que todo o processo lúdico proporciona, conforme observado por Huizinga (2000). Huizinga, em sua obra *Homo Ludens*, destaca a importância fundamental do elemento lúdico na formação e no desenvolvimento da cultura humana, argumentando que o jogo não é apenas uma atividade recreativa, mas sim uma manifestação essencial da natureza humana, com regras, espaços e tempos próprios, que contribuem significativamente para a socialização, o aprendizado e a expressão de criatividade.

Vygotsky (1989) ressalta a relevância dos jogos e brincadeiras no processo de aprendizagem, asseverando que a atividade lúdica exerce influência significativa no desenvolvimento infantil. É por meio do jogo que a criança aprende a agir, tem sua curiosidade estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, e promove o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

Diante desse cenário, o presente trabalho visa apresentar a elaboração do jogo de tabuleiro denominado “Volta ao Mundo”, direcionado ao ensino de conteúdos geográficos de maneira lúdica e envolvente para estudantes dos anos

finais do ensino fundamental. O jogo busca dinamizar o processo de ensino e aprendizado, além de ampliar o grau de conhecimento dos estudantes sobre questões físicas e socioeconômicas globais.

A proposta do jogo de tabuleiro “Volta ao Mundo” visa aprimorar o ensino de Geografia, tornando-o mais atrativo, dinâmico e engajador para os alunos. Espera-se que a aplicação do jogo motive os estudantes a participar das atividades em sala de aula de forma espontânea e lúdica, permitindo que percebam a Geografia não apenas como um conjunto de conteúdos a serem memorizados, mas como uma ferramenta essencial para a compreensão do mundo circundante.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação contemporânea tem buscado constantemente novas metodologias que tornem o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, participativo e significativo. Nesse cenário, a proposta lúdica do tabuleiro se apresenta como uma abordagem pedagógica inovadora, capaz de potencializar a motivação e o engajamento dos estudantes.

O uso de jogos de tabuleiro, nesse sentido, apresenta-se como uma ferramenta pedagógica que favorece a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento do raciocínio lógico e espacial, além de estimular a participação ativa dos alunos. A ludicidade presente nos jogos contribui para tornar os conteúdos mais acessíveis e compreensíveis, especialmente quando se trata de temas complexos ou abstratos (Marques e Pereira, 2023).

Conforme Piaget (1995), a atividade lúdica não é apenas um passatempo, mas sim o alicerce fundamental da prática educativa. Ela desempenha um papel crucial no desenvolvimento da capacidade intelectual da criança, pois é através do brincar que ela explora o mundo, constrói conhecimentos e desenvolve habilidades cognitivas essenciais. Piaget argumenta que o lúdico permite à criança assimilar e acomodar novas informações, reestruturando seu pensamento e avançando em seus estágios de desenvolvimento. Além disso, a atividade lúdica favorece a socialização, a criatividade, a resolução de problemas

e a expressão de emoções, contribuindo para um desenvolvimento integral e harmonioso.

O jogo de tabuleiro geográfico desenvolvido dialoga diretamente com as competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental propostas pela BNCC (BRASIL, 2018). Ele promove o desenvolvimento do raciocínio geográfico, da investigação e da análise crítica da relação sociedade-natureza, além de estimular o pensamento espacial por meio do uso de linguagens cartográficas e iconográficas. A proposta também favorece o debate de ideias com base em argumentos geográficos e o engajamento dos alunos em atitudes éticas, colaborativas e socioambientalmente responsáveis.

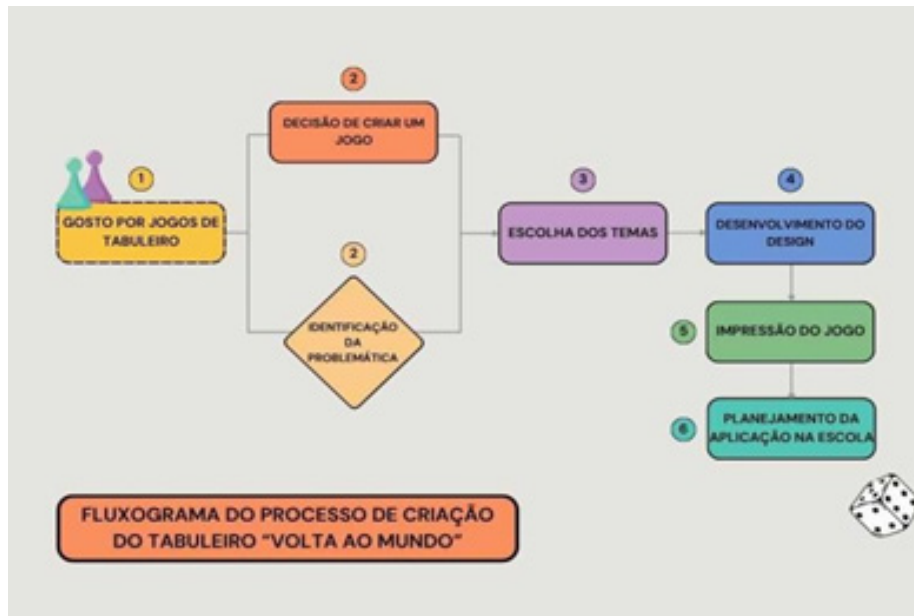
Jogos e outras atividades lúdicas como recursos de ensino podem influenciar de maneira positiva cinco fenômenos de aprendizagem: cognição, socialização, afeição, motivação e criatividade. Embora exista maior número de estudos sobre a eficiência na utilização de jogos na educação em Matemática, verificamos que estudos acadêmicos em outras áreas do conhecimento ainda são raros, sobretudo para o ensino de Ciências Naturais. Eles praticamente inexistem no campo das Geociências (...) (LOPES, 2007, p. 111).

Consequentemente, a inclusão de jogos de tabuleiro nas aulas de Geografia pode funcionar como um recurso metodológico que diversifica a prática docente, promove o protagonismo discente e contribui para uma aprendizagem significativa. Essa abordagem se alinha às propostas educacionais atuais, que priorizam metodologias ativas e o desenvolvimento de competências e habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e cooperação.

METODOLOGIA

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa, com o objetivo de interpretar a compreensão e o engajamento dos alunos por meio da aplicação de um jogo de tabuleiro educativo. A concepção do jogo visou promover a troca de ideias e o desenvolvimento de relações interpessoais, buscando uma aprendizagem mais leve e descontraída.

Figura 1: Fluxograma do Processo de Criação do Tabuleiro.



Fonte: Autores (2025).

Desenvolvido pelos autores por intermédio das plataformas *Canva* e *Ipaints*, o jogo “Volta ao Mundo” consiste em um tabuleiro ilustrado com os continentes e cartas temáticas contendo perguntas sobre relevo, biomas, clima, cultura e história de diversas regiões do globo. A proposta busca promover uma experiência interativa, na qual os alunos, ao avançarem pelas casas do tabuleiro, são desafiados a responder questões que estimulam o raciocínio geográfico e a contextualização dos conteúdos apreendidos em sala de aula. Ademais, o formato permite o trabalho coletivo, a troca de saberes e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

A criação do tabuleiro iniciou-se no aplicativo *Canva*, utilizando um mapa- mundi como base. Sobre este, foram inseridas figuras representativas de cada região, detalhando seus costumes, culturas e paisagens. Posteriormente, as “casinhas” de progresso e os *checkpoints* foram adicionados. O mapa foi então transferido para o *Ipaint* para a inclusão dos nomes dos continentes, o traçado dos caminhos, o contorno de mapas e figuras, e ajustes de cores, finalizando a confecção.

As cartas foram elaboradas no *Canva* e finalizadas no *PowerPoint*. As perguntas foram organizadas em cinco tópicos: geografia política, geografia cultural, geomorfologia, desastres naturais e climatologia. As questões, de múltipla escolha e voltadas para turmas do 8º e 9º ano, foram formuladas com base

no conhecimento prévio dos autores. Para facilitar a identificação, cada carta exibe a cor do continente correspondente em ambos os lados. Foram também criadas “cartas coringa”, com efeitos de benefício ou malefício (como avançar ou retroceder casas), e uma “moeda de ajuda”, permitindo que os jogadores solicitem dicas ao professor representante.

O jogo é disputado por três equipes, cada uma com um professor representante que oferece dicas quando a moeda de ajuda é utilizada. A equipe com a menor soma de idades inicia a partida, respondendo a uma pergunta introdutória na Antártica. Um acerto permite jogar o dado e avançar as casas correspondentes. Para progredir no tabuleiro, a equipe deve acertar a pergunta retirada do monte do continente em que se encontra. Cartas coringa devem ser lidas e seus efeitos aplicados obrigatoriamente. Algumas casas concedem moedas de dica adicionais, de uso único e estratégico. Em caso de erro, a equipe seguinte tem a chance de responder à mesma pergunta; se também errar, deverá retroceder o número de casas sorteadas em um dado.

Ao final do jogo, será conduzida uma roda de conversa para debater as situações vivenciadas. Essa etapa de avaliação busca analisar a aplicação do jogo e verificar o cumprimento dos resultados de aprendizagem esperados, permitindo uma compreensão mais aprofundada da interpretação e do engajamento dos alunos.

RESULTADOS

Com base nos estudos sobre ludicidade no contexto educacional, infere-se que a utilização de jogos didáticos possui significativo potencial para transformar o processo de ensino-aprendizagem. Embora o jogo “Volta ao Mundo” ainda não tenha sido implementado em sala de aula, sua concepção foi embasada em propostas pedagógicas contemporâneas que preconizam o protagonismo discente, a aprendizagem ativa e a construção colaborativa do conhecimento.

De acordo com Huizinga (2000) o jogo constitui uma manifestação essencial da cultura humana e alicerce para a aprendizagem e o desenvolvimento social. Para o autor, o ato de jogar transcende o mero entretenimento, configurando-se como uma atividade que envolve regras, desafios e signi-

ficados simbólicos que contribuem diretamente para a formação intelectual e emocional dos indivíduos. Nesse sentido, a proposta do jogo de tabuleiro como estratégia didática converge com essa concepção, buscando integrar conhecimento e ludicidade de maneira intencional e pedagógica.

A partir dessas contribuições teóricas, se torna notório que a criação do jogo “Volta ao Mundo” representa uma iniciativa alinhada às demandas da educação contemporânea, que busca transformar a escola em um ambiente mais acolhedor, participativo e conectado com a realidade dos estudantes. A proposta articula-se com os princípios da BNCC (BRASIL, 2018), promovendo o desenvolvimento de competências geográficas essenciais, como o raciocínio espacial, a análise crítica da relação sociedade-natureza e a valorização da diversidade cultural.

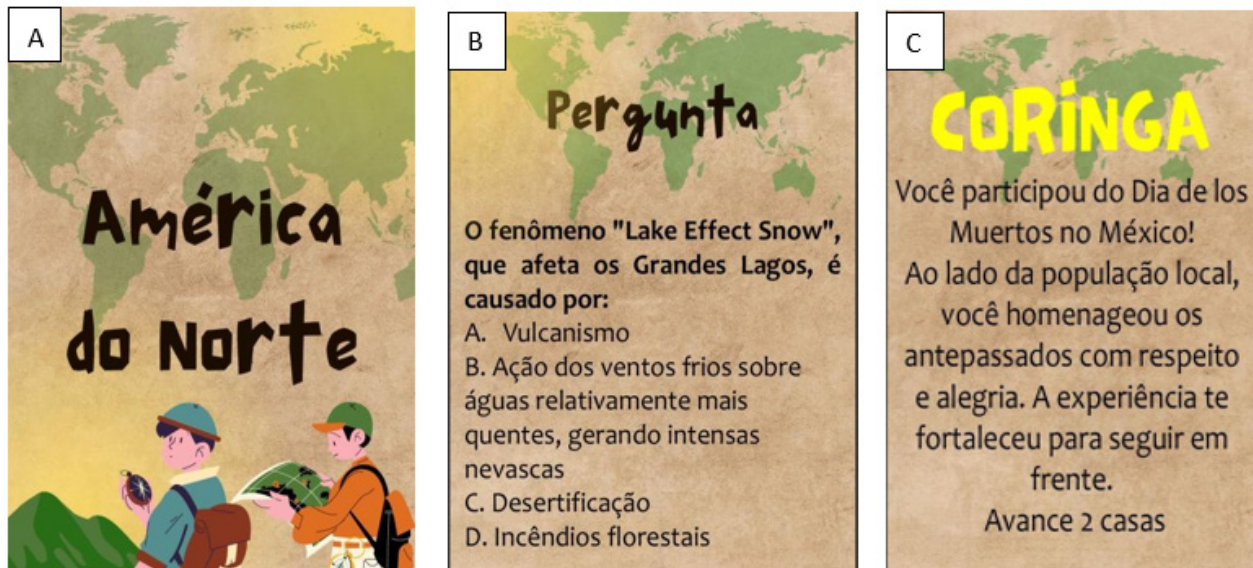
Ainda que os resultados práticos da aplicação do jogo aguardem verificação, a fundamentação teórica e a proposta pedagógica já sinalizam que essa abordagem pode gerar impactos positivos no processo de ensino-aprendizagem, consolidando o papel da Geografia como uma ciência fundamental para a compreensão crítica do mundo.

Figura 2: Tabuleiro Volta ao Mundo.



Fonte: Autores (2025).

Figura 3: A - frente da carta; B - pergunta referente a posição geográfica; C- carta coringa com acesso a benefícios no jogo.



Fonte: Autores (2025).

Figura 4: Moeda de ajuda “GeoMoeda”.



Fonte: Autores (2025).

Através da ludicidade, almeja-se que os alunos construam conhecimentos de forma mais significativa, assimilando os conteúdos com maior facilidade devido à inserção em um contexto de jogo, onde o erro é parte integrante do processo e a aprendizagem ocorre de maneira fluida. Ao progredir pelo tabuleiro, os estudantes entrarão em contato com temas como biomas, relevo, clima, cultura, geografia humana e história de diversas regiões do planeta, o que contribuirá para ampliar sua visão de mundo e desenvolver competências previstas pela BNCC (BRASIL, 2018), como o pensamento espacial, a análise crítica e o

respeito à diversidade cultural e ambiental, além de fomentar o desenvolvimento de opiniões e pensamentos próprios.

Adicionalmente, o jogo promove o trabalho em grupo, estimulando a cooperação, a empatia, a escuta ativa e o debate de ideias, favorecendo também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Espera-se que, ao término da aplicação do jogo, os estudantes tenham fortalecido sua autonomia, curiosidade, raciocínio lógico e capacidade de argumentação, além de estabelecerem relações entre os conteúdos aprendidos e seu cotidiano.

Outro aspecto relevante é a valorização do papel do professor como mediador, que participa ativamente do jogo, oferecendo orientações, conduzindo reflexões e promovendo momentos de socialização e aprendizado coletivo. Assim, acredita-se que o “Volta ao Mundo” possa contribuir não apenas para o aprendizado da Geografia, mas também para a formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade.

A escolha por temas diversos e abrangentes reforça o caráter interdisciplinar da Geografia, que estabelece um diálogo constante com outras áreas do conhecimento. Ao abordar aspectos físicos, culturais e históricos dos continentes, o jogo estimula uma visão global e crítica do mundo, favorecendo a compreensão de diferentes realidades e o respeito à diversidade. Dessa forma, o “Volta ao Mundo” proporciona não apenas a fixação de conteúdos, mas também a valorização da ciência geográfica como ferramenta para a leitura do espaço e da sociedade.

CONCLUSÃO

Pretende-se utilizar o jogo com turmas do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental como forma de tornar o ensino de Geografia mais envolvente para os estudantes. A escolha por esse recurso didático se justifica pelo potencial da gamificação em dialogar com os interesses e características dessa faixa etária, aproximando os conteúdos escolares de práticas mais interativas e motivadoras.

Trabalhar com adolescentes do 8º e 9º ano no Ensino Fundamental é desafiador e repleto de possibilidades. Essa fase de transição física e emocio-

nal, marcada pela busca por identidade e autonomia, pode gerar desinteresse ou resistência. Contudo, a abertura a novas linguagens e tecnologias torna a estratégia didática promissora, desde que bem planejada.

Um desafio central é manter o engajamento diante de um currículo que, em Geografia, por exemplo, pode parecer distante da realidade dos alunos. Jogos podem conectar o saber escolar aos interesses juvenis, tornando a aprendizagem mais significativa. Contudo, o engajamento só é garantido se os jogos estiverem alinhados aos objetivos pedagógicos, promovendo participação ativa e respeitando os estilos de aprendizagem.

De forma complementar, o professor lida com questões comportamentais típicas, como competitividade excessiva e resistência ao trabalho em grupo. Uma gamificação mal conduzida pode intensificar conflitos. É crucial criar um ambiente seguro, com regras claras, foco na colaboração e valorização das diversas formas de participação, onde o jogo promova empatia, cooperação e construção coletiva do conhecimento.

Nesse sentido, o uso de jogos pedagógicos como o “Volta ao Mundo” configura-se como uma estratégia eficaz para tornar o ensino da Geografia mais atrativo e participativo. O presente trabalho, portanto, discute o processo de criação do jogo, seus objetivos pedagógicos e sua aplicação prática no contexto escolar, com base nos pressupostos do ensino lúdico e da aprendizagem ativa. Ao valorizar o protagonismo estudantil e a mediação docente, a proposta reafirma a importância de metodologias inovadoras no fortalecimento da educação geográfica e na formação de sujeitos críticos e conscientes do mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, 2018. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em em: 4 mai. 2025.

CAVALCANTI, L. S. **A geografia escolar e a sociedade brasileira contemporânea.** In: TONINI, I. M.; CASTROGIOVANNI, A. C.; GOULART, L. B. KAERCHER, N. A.; MARTINS, R. E. M. W. (org). O ensino de geografia e suas composições curriculares. Porto Alegre: Mediação, 2014.

DAMBRÓS, G.; EUFRASIO JUNIOR, N. L. (Org.) . **Geografia em Jogos: dos tabuleiros aos mundos virtuais**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2024.

DAMBRÓS, G. **Por uma cartografia escolar interativa: jogo digital para a alfabetização cartográfica no ensino fundamental**. [s.l.] Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

Kalios. (2024). **IPaint** (Versão 1.2) [Aplicativo Mobile]. Google Play. https://play.google.com/store/apps/details?id=com.kaliostech.ipaint&hl=pt_BR

LOPES, O. R. **Jogo “ciclo das rochas”**: um recurso lúdico para o ensino de geociências. Campinas, 2007 : Instituição: Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Geociências (Mestrado).

MARQUES, E, S; PEREIRA, A, P, C. **Aprendendo Geografia Brincando: Jogos Didáticos como Aliados no Ambiente Escolar da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul**.

MANTOVANI, J. L.; DE CASTRO, C. A. **Jogo como recurso didático no estudo da paisagem**: uma experiência implementada na escola de ensino fundamental Paquetá, Brusque/SC. Revista Ensino de Geografia (Recife), v. 7, n. 3, p. 19, 2024.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VIEIRA, S. F.; DE F. V. B. GOMES, M. **O Processo De Ensino E Aprendizagem De Geografia Com Jogos Digitais De Simulação De Cidades**. Signos Geográficos - Boletim NEPEG de Ensino de Geografia, v. 7, p. 21, 2025.

Volta Ao Mundo para utilização pedagógica. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/18KoinpHjleI-xydAwVRZPSwR_5PPt-2zT>. Acesso em: 28 jul. 2025.

VYGOTSKY. L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989

SOBRE OS ORGANIZADORES

Gabriela Dambrós

Possui graduação em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduação em Pedagogia pela UNINTER. Especialização em Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação pela UFSM. Especialização em Ensino de Sociologia no Ensino Médio pela UFSM. Especialização em Administração Escolar, Supervisão e Orientação pela UNIASSELVI. Especialização em Games e Gamificação na Educação pela UNINTER. Mestrado em Geografia pela UFSM. Doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-Doutorado em Educação pela UNISINOS. Atualmente é professora do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Líder do Grupo de Pesquisa Geografia em Jogos. Docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPel. Docente colaboradora no Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO/UFSM).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6582930358399642>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9013-4448>.

E-mail: gabydambros@gmail.com

Nelson Luís Eufrásio Júnior

Possui licenciaturas em Geografia (UNIPAMPA) e Pedagogia hab. Multimeios e Informática Educativa (PUCRS) e hab. Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UCS). Especialização em Informática na Educação (PUCRS). Mestrado e Doutorado em Educação (UNISINOS). É integrante do Grupo de Pesquisa Geografia em Jogos (UFPel). Atualmente é professor de Geografia e Humanidades na Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5199642706746400>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8019-7760>.

E-mail: nelsoneufrasiojr@gmail.com

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

Amanda Chaves Günther

Graduanda em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1775658714424410>

E-mail: amanda.gunther@acad.ufsm.br

Anderson Augusto Volpato Scotti

Bacharel em Geografia (UFSM). Mestre em Geografia (UFSM). Doutor em Geografia (UFRGS). Pós-Doutorado em Geografia pela Universidade do Porto. Professor do Departamento de Geociências da Universidade Federal de Santa Maria.

Bruna Brentano

Mestre em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO) pela Universidade Federal de Santa Maria, professora de Geografia no município de Lajeado/RS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1814066944861550>

E-mail: brunabrent@gmail.com

Cristiane Feltraco Navarro

Professora de Geografia na Educação Básica da rede pública e privada de ensino. Graduada (UNIJUÍ), Mestranda (UFSM).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5959891181720861>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-0401-7930>

E-mail: crisfeltraco@gmail.com

Denise da Rocha Luz

Mestranda em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas, graduada em Geografia, Bacharelado e Licenciatura pela Universidade de São Paulo e Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Especialização em Docência da Educação Ambiental para Cidadania e Sustentabilidade pela Universidade Gama Filho. Especialização em Gestão e Organização da Escola com Ênfase em Supervisão Escolar pela Faculdades Anhanguera.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0272879018922889>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-5805-2231>

E-mail: deniserochageo@gmail.com

Fabício Cardoso Aires

Graduando do curso de Licenciatura em Geografia (UFPel).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8573110221773533>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8739-9218>

E-mail: fabricaoairesgeo@gmail.com

Gustavo Argenta

Mestre em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO) pela Universidade Federal de Santa Maria, professor de Geografia no município de Estrela/RS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4094851465140698>,

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8218-4840>

E-mail: gustavoargenta@live.com

Gabriela Dambrós

Doutora em Geografia. Pós-Doutora em Educação. Docente do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Pelotas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6582930358399642>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9013-4448>

E-mail: gabydambros@gmail.com

Janice Cruz de Azevedo

Bacharela e Licenciada em Geografia (PUCRS). Especialista em Informática. Instrumental (UFRGS). Professora de Geografia no município de Canoas/RS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8726302876568996>

Lucas de Castro Mascarenhas

Graduando do curso de Licenciatura em Geografia (UFPel).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3181842759506960>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-2696-6625>

E-mail: masca.geo@gmail.com

Maurício Maciel Dias

Graduando em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4739908589945770>

E-mail: mauricio.dias@acad.ufsm.br

Matheus Camargo Longhi

Graduando do curso de Licenciatura em Geografia (UFPel).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5258428536588418>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-5902-0574>

E-mail: lonckx@gmail.com

Nelson Luis Eufrásio Junior

Doutor em Educação. Professor de Geografia e Humanidades na SEDUC/RS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5199642706746400>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8019-7760>

E-mail: nelsoneufrasiojr@gmail.com

Neusa Conceição Alves Vargas

Pós Graduada pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) no programa de especialização “Rio Grande do Sul: Sociedade, Política e Cultura” (2015).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1305024837765757>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-5881-6187>

E-mail: neusa.alvesvargas@gmail.com

Rodrigo Wanderley Gonzalez

Mestrando no Programa de mestrado Profissional ProfGeo da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

<http://lattes.cnpq.br/7214179215600982>

<https://orcid.org/0009-0000-2792-5925>

E-mail: digogonzalezw@yahoo.com.br

Sandy Goelzer

Graduada em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e atualmente é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da mesma instituição.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7458017725345844>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-0245-8217>

E-mail: sandy.goelzer@acad.ufsm.com

Tauan de Oliveira Ledesma

Graduando em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4763930216783490>

E-mail: tauan.oliveira@acad.ufsm.br

Thais Santos Gauterio

Graduanda do curso de Licenciatura em Geografia (UFPel).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2217368560664806>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8057-1628>

E-mail: thaisgauteriogeo@gmail.com

Vanessa Pereira Nunes

Graduanda do curso de Licenciatura em Geografia (UFPel).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4912422782649019>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-3063-6973>

E-mail: v.pnunes@hotmail.com

Vitória Froner Fernandes

Graduanda do curso de Licenciatura em Geografia (UFPel).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7812902755354505>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-0751-4358>

E-mail: fronervitoria@gmail.com

Zilda Mara Nunes de Mello

Graduanda do curso de Licenciatura em Geografia (UFPel).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4432750350722000>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8690-5365>

E-mail: Zildanuneson@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem	5, 6, 7, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 125, 126
--------------	---

C

Compreensão	23, 43, 75, 76, 78, 88, 90, 96, 103, 108, 109, 122, 123, 132
Conhecimento	23, 43, 61, 72, 75, 76, 77, 78, 81, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 97, 101, 103, 111, 113, 114, 116, 117, 118, 120, 122, 123, 125, 132
Currículo	20, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 97, 98, 99, 100, 101, 125, 132

D

Desenvolvimento	56, 57, 80, 81, 99, 114, 123, 124, 125
-----------------	--

E

Educação	10, 11, 20, 26, 33, 56, 57, 74, 85, 89, 90, 97, 114, 116, 128, 129, 130
Ensino	20, 23, 43, 52, 56, 57, 61, 74, 78, 80, 85, 90, 99, 114, 116, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 132
Ensino Fundamental	38, 44, 45, 85, 103, 118, 129
Ensino Médio	38, 44, 45, 49, 96, 97
Estratégias	19, 54, 63, 73, 103, 104, 105, 125
Experiência	18, 49, 89, 96, 97, 99

G

Gamificação	10, 11, 18, 19, 20, 35, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 87, 132
Geografia	10, 11, 20, 23, 35, 38, 43, 44, 45, 49, 52, 56, 57, 61, 63, 64, 65, 66, 72, 73, 74, 78, 84, 85, 87, 89, 90, 90, 96, 97, 99, 103, 108, 109, 132

H

Habilidades	23, 57, 73, 78, 88, 89, 96, 108, 109, 116, 123
-------------	--

J

Jogos 19, 35, 44, 52, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 72, 73, 74, 78, 84, 85, 88, 89, 90, 96, 97, 99, 103, 108, 109, 132

M

Metodologias 10, 57, 73, 87, 96, 100, 132

Missão 18, 41, 42, 43, 44

P

Professor 72, 73, 74, 79, 87, 98, 100, 125, 127

R

Recurso 61, 73, 79, 95, 96, 97, 100, 126

RPG 87, 89, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 132

Gabriela Dambrós
Nelson Luís Eufrásio Júnior

LOADING



games e gamificação no
ensino de Geografia