



“Avance uma casa” Jogos de Tabuleiro como linguagem para o ensino de geografia

“Make a move” Board Games as a language for teaching geography

1. Caroline Costa Prado  <https://orcid.org/0009-0006-0192-707x>

1. Universidade Federal de Goiás  Goiás, Brasil

2. Adriana Olívia Alves  <https://orcid.org/0000-0003-0604-4648>

2. Universidade Federal de Goiás  Goiás, Brasil

Autor de correspondência: carolinecosta.prado@gmail.com

RESUMO

Este artigo aborda os jogos de tabuleiro enquanto linguagem para o ensino de Geografia no cotidiano escolar, cujo intuito é o de aperfeiçoar a perspectiva dos estudantes sobre o conceito de lugar-território através do panorama geográfico. Cada jogo de tabuleiro é um desafio criativo, imaginativo e lúdico, que pode identificar e aprimorar a percepção geográfica por meio de estratégias, relações de poder, imaginação de cenários e imersão. A linguagem de jogos abrange a representação de lugares, em que se pode trabalhar a imaginação e representar diferentes percepções de mundo, tornando-se uma linguagem facilitadora para as aulas se aplicada com a intenção de perceber o espaço geográfico. Por isso, este trabalho busca compreender, por meio da relação teoria e prática, práxis, da análise bibliográfica e da pesquisa qualitativa, como o processo de ensino-aprendizagem apoiado em jogos de tabuleiro como a linguagem de jogos pode se tornar fundamental para melhorar a comunicação entre professor e estudantes, fortalecendo a compreensão do que é geográfico no seu cotidiano.

Palavras-chave: Práxis; Ensino geográfico; Linguagem; Espaço Geográfico; Jogos Educativos.

ABSTRACT

This article addresses board games as a language for teaching Geography, aimed at everyday school life in order to improve students' perspective on the concept of place-territory through the geographic panorama. Each board game is a creative, imaginative and playful challenge, which can identify and improve geographic perception through strategies, power relations, scenario imagination and immersion. Bringing the opportunity to discover places, work on imagination and represent different perceptions of the world, becoming a facilitating language for classes if applied with the intention of understanding geographic space. This work seeks to understand, through praxis, bibliographic analysis and qualitative research, how the teaching-learning process supported by board games as a language can become fundamental to improving communication between teacher and students, strengthening the understanding of what it is geographical in their daily lives.

Keywords: Place-territory; Board game; Teaching Geography; School daily life; Geographic space.

Introdução

Este artigo tem por intenção trabalhar as características do jogo como uma linguagem facilitadora do ensino de Geografia, considerando a relação teoria e prática e relacionando as particularidades do cotidiano vivido pelos estudantes com os aspectos geográficos trabalhados em sala de aula. O objetivo é apresentar a potencialidade dos jogos de tabuleiro como linguagem lúdica e horizontal, objetivando a participação discente nos conteúdos de Geografia, bem como projetando uma proposta de ensino em sala de aula.

O jogo de tabuleiro é uma linguagem muito antiga, pois sua elaboração tem a intenção de retratar, viver e criar cenários de acordo com a idealização de seus desenvolvedores, juntando características reais e imaginárias para gerar atividade lúdica de análise prática. Além de ser algo criativo, imaginativo, lúdico e, em alguns lugares, algo cultural, há pesquisas que tratam os jogos como um processo de aprendizagem, como na perspectiva vygotskyana para o desenvolvimento cognitivo.

Muitas vezes, na posição de docentes, questionamo-nos sobre maneiras de ministrar aulas que alcancem os estudantes. Devemos considerar, como professores, a realidade vivida pelos discentes, já que, em sua grande maioria, eles questionam o motivo pelo qual aprender determinados conhecimentos escolares. É comum escutarmos “por que tenho que saber sobre isso?” ou “quando vou usar isso na minha vida?”; e esse pensamento é propagado não só por crianças ou jovens, mas adultos também se questionam sobre a validade do que é ensinado nas escolas.

A aula expositiva, centrada no professor enquanto único veiculador de conhecimento, que constitui a chamada educação tradicional, acaba por ignorar a participação dos estudantes. Para transformar essas condições de ensino, é necessário mudar o método. Não adianta inserir uma técnica ou linguagem se a concepção sobre o ensino continuar tradicional, com um estudante que passa as aulas copiando e memorizando, fazendo com que a informação recebida seja pouco significativa e

desvinculada do próprio cotidiano. Esse tipo de ensino não é transformador, pois não gera atitudes que valorizam e solucionam problemas dos estudantes enquanto indivíduos na sociedade.

Essa racionalidade tecnicista torna o ensino cansativo e desagradável. Nesse sentido, faz-se necessário ao professor considerar uma proposta de investigação, questionamento e reflexão de seus estudantes, potencializando o interesse pelo que se está conhecendo em sala de aula. Enquanto professores, nos deparamos com projetos pedagógicos limitantes, de perspectiva tradicional, em que práticas lúdicas não são vistas como habilidades sérias e capacitantes. Sendo assim, o docente acaba aceitando as práticas tradicionais, cedendo à reprodução do conhecimento. Donald Schön (2000, p.15) reflete sobre a perspectiva da racionalidade tecnicista e a posição que o professor ocupa em sala, destacando que,

na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisas. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano (Schon, 2000, p.15).

O autor destaca que os problemas experimentados na realidade escolar, caracterizados pelo cotidiano vivido pelo estudante, não são resolvidos pela simples aplicação sistematizada apresentada na teoria, pois a realidade da escola é complexa e transitória, apresentando problemáticas particulares que são estabelecidas no dia a dia. Para que o processo de ensino-aprendizagem não se torne deslocado do cotidiano, torna-se fundamental ao docente a utilização de práticas reflexivas, considerando situações existentes e próximas ao contexto dos escolares. Nessa perspectiva, é fundamental o uso de linguagens que estabeleçam a práxis.

Devemos compreender que a práxis é uma teoria marxista que está para além da educação. No entanto, ela é uma ação pensada que tem por objetivo a transformação da realidade, uma ação dotada de sentido, que é, acima de tudo, crítico. Para tanto, é necessária a compreensão do(s) discurso(s) como transmissor de valores e do sentido da

ação. Em uma perspectiva escolar, a práxis é um processo de significação do conhecimento produzido nas escolas, refletida na perspectiva de mundo dos escolares e em suas práticas espaciais cotidianas. Essa perspectiva de mundo se articula em um processo de significação que proporciona a presença ou a negação de práticas que ocorrem no espaço vivido (Straforini, 2018).

Na práxis, a relação entre teoria e prática é algo que propicia a transformação da realidade existente onde esses dois elementos são observados como unidade. É por meio da práxis que podemos compreender e alcançar a dinâmica existente do ambiente. Podemos unir, de maneira consciente, por meio da práxis, o pensamento e a ação. Essa união possibilita a ação do ser social no sentido da transformação (Arnoni, 2006). Quando consideramos a práxis para o ensino, devemos nos fundamentar em um viés educativo, no qual objetivamos uma consciência crítica, dando importância aos aspectos sociais, reconhecimento espacial e compreensão da realidade vivida. Correia e Carvalho (2012) ressaltam que

uma abordagem da práxis educativa coerente com os desafios que nos batem à porta requer que pensemos em termos de uma concepção teórica e prática docente que valorize uma pedagogia relacional, interacional e vinculadora de seres humanos. (Correia; Carvalho, 2012, p.82)

Consideramos a Geografia uma ciência social que se preocupa com as relações econômicas, políticas, culturais e físico-naturais. Ao reduzirmos sua perspectiva para algo puramente técnico, ignoramos o fato de que os estudantes fazem parte dessas relações geográficas. Nessa concepção, o olhar tecnicista e tradicional obstrui o olhar geográfico, excluindo o exercício de relacionar o que é ensinado com o que se vive. Nesse contexto o ensino é meramente um dado estatístico destituído de conexões teórico-conceituais que, casos empregados, auxiliar-nos-iam a refletir sobre a complexidade do conhecimento da conexão dos estudantes com esse mundo que os cerca.

Podemos utilizar inúmeras linguagens para desenvolver um ensino geográfico capaz de alcançar os estudantes. Logo, isso deve ser ponderado pelo professor em sala de aula considerando suas habilidades em trabalhar com linguagens potencializadoras de conhecimento geográfico. Uma dessas linguagens, enfoque deste artigo, é a

potencialidade do lúdico para o ensino, em específico, o jogo de tabuleiro como linguagem para desenvolver a compreensão do geográfico em sala de aula.

Na prática escolar, devemos considerar, problematizar e discutir estratégias de ensino-aprendizagem, utilizando atividades que contribuam para o aprimoramento dos estudantes em relação ao cotidiano escolar, caracterizando o espaço e a temporalidade ao longo de um processo sócio-histórico (Forquin, 1993). A intenção a ser desenvolvida é aproximar a teoria e a prática, pensando no agir prático do sujeito, considerando que os estudantes são seres pensantes que também desempenham ações, conseguindo criar suas representações do contexto que os envolvem, partindo de noções que constroem por meio do seu agir e pensar. O conhecimento profissional e a competência profissional, apesar de se estabelecerem de formas distintas, não são necessariamente divergentes. Nessa esteira, Schön (2000) aponta:

Não deveríamos começar perguntando de que forma podemos fazer melhor uso do conhecimento oriundo da pesquisa, e sim, o que podemos aprender a partir de um exame curioso do talento artístico, ou seja, as competências através das quais os profissionais realmente dão conta das zonas indeterminadas da prática – ainda que essa competência possa estar relacionada à racionalidade técnica (Schön, 2000, p, 22).

Para que o conhecimento se torne importante ao discente, necessitamos relacioná-lo com aquilo que é significativo para ele, ou seja, acontecimentos da sua vida e do seu cotidiano. Lembrando que a caracterização do cotidiano do estudante não exclui o geográfico, pois ele é desenvolvido partindo da perspectiva do professor de Geografia, já que ele pode observar e estruturar o espaço onde a escola está localizada e, partindo de conceitos geográficos estudados na universidade, relacionar teoria e prática.

A natureza do trabalho docente demanda uma vivência científica, artística, ética e técnica, que exige um nível elevado que infunde atividades de teoria e prática. O intuito é a práxis como ação transformadora, fundamentada pelo conhecimento e pela reflexão da realidade, dando forças ao sentido histórico da dinâmica educacional e favorecendo a independência do discente. No contexto do trabalho docente, a relação entre o conhecimento e o saber denota mobilizar continuamente o reencontro entre a

teoria e a prática, enriquecendo a teoria e impulsionando a prática, desenvolvendo, assim, a práxis (Silva, 2019).

Para tanto, devemos compreender, como professores, que a linguagem dos jogos só poderá ser potencializadora caso seja fundamentada por um método crítico, didático e criativo, que proporcione autonomia e seja estabelecido por regras discutidas coletivamente em sala de aula. Do contrário, ela acaba se tornando um passa tempo, não alcançando o objetivo de ensinar.

Ademais, metodologicamente, a presente pesquisa foi desenvolvida por meio da abordagem qualitativa, considerando a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994) e de Ludke e André (1986). A intenção é a utilização da linguagem lúdica para a elaboração de práticas didático-pedagógicas, caracterizando aspectos geográficos, estruturados nos conceitos de lugar e território representados no cotidiano. Este artigo também é desenvolvido por meio de análises bibliográficas para composição, validação e construção de ideias.

Todas as seguintes análises são estruturadas e estruturantes pelo viés da práxis. Para que o processo de ensino-aprendizagem não se torne deslocado ao cotidiano escolar, torna-se fundamental ao docente a utilização de práticas reflexivas, considerando situações existentes e próximas ao contexto escolar, utilizando linguagens que estabeleçam a relação entre teoria e prática.

As técnicas supracitadas discorrem acerca do olhar de cada pessoa sobre o que está disposto no espaço, pois isso depende de sua história pessoal e da cultura. Isso quer dizer que, como pesquisadores, devemos considerar as diferentes perspectivas de formação de cada indivíduo, separando os detalhes relevantes dos triviais e organizando as informações de maior destaque.

Por que o jogo de tabuleiro?

O jogo consiste em um desafio criativo, imaginativo e lúdico que pode identificar e aprimorar a percepção geográfica, caracterizando o lugar-território por meio de

estratégias, relações de poder e imaginação de cenário, que levam à imersão. Ele traz a oportunidade de conhecer lugares, trabalhar a imaginação e representar diferentes percepções de mundo, facilitando abordagens críticas sobre o cenário que cerca o escolar. Esse tipo de linguagem, se elaborado com a intenção de perceber e desenvolver o pensamento geográfico, pode facilitar a relação teoria e prática nas aulas de Geografia.

A comunicação entre os indivíduos é intermediada pela linguagem; para tanto, os signos linguísticos são organizados e combinados em padrões. O termo linguagem possui inúmeros significados e sentidos. Contudo, dois se destacam: a faculdade cognitiva e a produção de sentido. A primeira diz respeito à capacidade em especial do ser humano de expressar sua vida por meio dos símbolos. Da mesma forma, ele consegue adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento. Já a segunda, que é pautada na primeira, consiste em cada um dos sistemas de signos, através das quais os indivíduos expressam a representação de tais experiências, como por exemplo as linguagens verbal e não verbal (Trask, 2004).

Durante a aplicação do jogo como linguagem no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, a sua utilização não é preconcebida. O fato de um jogo possuir um mapa ou abordar um componente físico-natural não o torna, necessariamente, um jogo geográfico. Para tanto, são necessários elementos estruturantes que organizem a proposta de ensino que será apresentada nas regras e no tabuleiro durante a aplicação em sala. O Quadro 1, a seguir, apresenta pressupostos essenciais para o desenvolvimento de um jogo nas aulas de Geografia.

Quadro 1 – Pressupostos essenciais para o desenvolvimento de um jogo de tabuleiro geográfico.

Seleção do recorte tempo-espaço	Define tempo (época) e espaço (escala e lugares) que serão trabalhados no contexto do jogo, definindo também quão próximo é o contexto de jogo em relação à realidade vivida pelo estudante. Exemplos de recortes: a cidade onde vivem os estudantes há dez anos, ou o bairro onde se situa a escola na atualidade etc.
Indicação de componentes físico-naturais e sociais do espaço geográfico	É o assunto que se quer desenvolver. Exemplo de temas: relevo, clima, política, relações de classe etc.
Caracterização dos conceitos geográficos que serão	Os conceitos geográficos direcionam como serão

abordados	abordadas as práticas de jogo, pois o tabuleiro será desenvolvido os evidenciando. Exemplo de conceitos geográficos: lugar, território, paisagem etc.
Definição dos conflitos ou acontecimentos problematizadores	Nem sempre um jogo de tabuleiro é desenvolvido com base em conflitos, mas eles são interessantes no desenvolvimento de um olhar crítico para criar diferentes perspectivas de determinadas situações. Exemplo de conflitos ou acontecimentos que podem ser abordados: conflitos sociais, áreas de risco etc.
Formação de personagens que serão caracterizados	Nem sempre um jogo de tabuleiro apresenta personagens, mas, quando utilizados, os personagens têm potencial de promover a afinidade entre si e os estudantes. Exemplo de personagens que podem ser elaborados para aula de Geografia: a personificação de um componente físico-natural, arquétipo de uma profissão, animais etc.
Elaboração das regras	Um jogo necessita de regras claras, que tenham objetivos em sua estruturação. Exemplo: duração da partida, quantos jogadores por personagem, quais as condições de vitória etc.
Identificação dos mediadores do jogo	Geralmente o professor de Geografia media a sessão de jogo, o que permite que a linguagem seja aplicada de melhor forma possível e os objetivos da aula sejam alcançados.

Fonte: Autores (2023).

Anastasiou e Alves (2009) afirmam que o processo de apropriação do conhecimento é efetivado por meio de construções mentais variadas. As autoras parafraseiam Raths et. al. (1977), explanando as operações de pensamento que caracterizam as ações mentais de comparação, observação, imaginação, obtenção e organização dos dados, elaboração e confirmação de hipóteses, classificação, interpretação, crítica, busca de suposições, aplicação de fatos e princípios a novas situações. Considerando essas operações ao elaborar algo lúdico para desenvolver as atividades em sala de aula, os jogos podem ser aplicados de forma estratégica para abordar o conteúdo que está sendo trabalhado. Isso proporciona a interação dos escolares com o pensar geográfico, desenvolvendo o trabalho em equipe, promovendo a participação e encaminhando a análise das variáveis que competem à observação da dinâmica espacial na perspectiva da Geografia.

O processo de aprendizagem precisa ser munificente para o aprendiz. Sendo assim, a linguagem dos jogos, por seu aspecto lúdico, possui grande potencialidade de

desenvolver capacidades de assimilação dos conteúdos. Contudo, ao se utilizar qualquer linguagem em sala de aula, faz-se necessário compreender que o professor precisa elaborar, através do método, maneiras convincentes que resultem na aprendizagem dos escolares. Nesse mesmo sentido, Guzmán (1986) expressa que “o interesse dos jogos na educação não é apenas divertir, mas sim extrair dessa atividade materiais suficientes para gerar um conhecimento, interessar e fazer com que os estudantes pensem com certa motivação”

Bastos (2011) traz a concepção de que o ensino de Geografia precisa ser mais dinâmico e fruitivo, o que possibilita uma melhor assimilação de conteúdo. O docente, ao assumir a responsabilidade de ensinar, tem que oferecer a aula além do livro didático, mais conectada com o cotidiano. Ele deve renovar suas práticas de ensino, buscando estratégias que conquistem a atenção dos estudantes, fazendo com que se sintam participantes do processo de ensino-aprendizagem.

O intuito, ao trabalhar o jogo como linguagem, é pensar a educação criativa. Pedro Demo (1995) destaca que a educação não é apenas ensinar, instruir, treinar e domesticar; educar vai além disso, pois tem a intenção de, acima de tudo, formar a autonomia crítica e criativa do sujeito. O ensino através do lúdico pode trabalhar o mundo como objeto de pensamento, indo além do lugar de experiência. Para tanto, em qualquer atividade desenvolvida em sala de aula, há a necessidade de uma sequência lógica, que seja composta por objetivos, equipamentos, tempo, espaço, dinâmica, atribuições do professor, relação entre conteúdos ministrados, avaliação da proposta e continuidade. Essas práticas possibilitam a construção do raciocínio lógico em sala de aula (Macedo, 2000).

Sendo assim, consideremos a opção do jogo enquanto linguagem para o desenvolvimento dos temas geográficos em sala de aula. Nessa utilização do lúdico, importa que o professor compreenda as dinâmicas típicas dessa linguagem, assim como o tema geográfico trabalhado em aula. O docente deve evitar que a linguagem seja subutilizada, o que tornaria o jogo mais uma distração que uma prática de ensino-aprendizagem.

Deve-se evidenciar que o jogo não substituirá o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, mas sim o auxiliará como prática no contexto geográfico. As bases lúdicas têm como proposta facilitar a assimilação de conteúdos trabalhados em sala de aula, aumentar a participatividade dos escolares e auxiliar no processo de fixação das informações apresentadas durante as aulas. Desse modo, o papel do professor é indispensável, pois medeia as práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas através de jogos desenvolvidas em sala de aula.

Ao desenvolver jogos de tabuleiro enquanto linguagem geográfica no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, o professor opta por uma abordagem menos tradicional, reformulando os padrões da prática de ensino e considerando aspectos mais lúdicos, horizontais e atuais nas atividades elaboradas, tornando o conhecimento potencialmente atrativo para a perspectiva escolar.

A potencialidade dos jogos de tabuleiro como linguagem no ensino de geografia

Jogos de tabuleiro envolvem, essencialmente, o exercício do raciocínio lógico em maior ou menor grau, como nos tradicionais Xadrez, Dama e Gamão. Um dos jogos mais antigos que temos relato é o Mancala, criado com base nos sistemas de plantação e colheita há aproximadamente dois mil anos. Foram encontradas variantes de tabuleiros desse jogo em culturas muito antigas, em especial no continente Africano e similares no Continente Asiático. Vemos aí a potencialidade e a relação histórica que os jogos de tabuleiros apresentam no desenvolvimento do conhecimento.

Salen e Zimmerman (2004), ao citarem as sete retóricas da interação lúdica de Brian Sutton-Smith (interação lúdica como progresso; interação lúdica como destino; interação lúdica como poder; interação lúdica como imaginário; interação lúdica como retórica do ego; interação lúdica como frivolidade), levam-nos a acompanhar o desenvolvimento dos conceitos predominantes do lúdico através do tempo. Para Kishimoto (2011), podemos enxergar cronologicamente o desenvolvimento do conceito de jogo, que foi caracterizado desde a antiguidade greco-romana como descanso das atividades físicas e de estudo. Seguindo esta linha do tempo, na Idade Média, o jogo

passa a ser percebido por grande parte da sociedade como jogo de azar, perdendo credibilidade, afastando-se de ser conceituado enquanto linguagem estruturadora da sociedade em seus aspectos morais. No período renascentista, o jogo ganha novamente a perspectiva do desenvolvimento da inteligência e de facilitador da aprendizagem.

O raciocínio estratégico, desenvolvido durante as decisões em contexto de partidas de jogos de tabuleiro, possibilita a ampliação de habilidades táticas e estratégicas a partir do momento em que são deliberadamente e corretamente supervisionadas. Quando bem utilizada, a prática do jogo em sala de aula pode alcançar diferentes resultados. Com isso os jogadores passam a buscar melhores resultados, o que leva a maior interação entre os participantes, alcançando, assim, melhor percepção sobre os temas trabalhados na linguagem. Ou seja, quanto maior a interação entre participantes e mais relevantes as decisões e situações apresentadas no jogo de tabuleiro, maior é o interesse dos jogadores.

Na percepção do ensino, os jogos de tabuleiro podem ser desenvolvidos em qualquer disciplina, como aponta Granado (2000). Para tanto, o jogador deve conseguir analisar, executar e tomar decisões observando as informações recebidas no decorrer da partida, tomando consciência das probabilidades. Quando isso ocorre, há maiores chances de os estudantes compreenderem os objetivos apresentados no tabuleiro e, potencialmente, maior oportunidade para a compreensão do conteúdo escolar dedicado nessa atividade.

Contudo, ao se desenvolver jogos de tabuleiro para sala de aula, é preciso evidenciar que devemos ter em mente o grau de compreensão dos estudantes, considerando diferentes níveis de desafios a serem estruturados no tabuleiro para a compreensão do conteúdo abordado. Nesse sentido, não é frutífero estender a dificuldade em níveis que vão muito acima da capacidade de compreensão dos discentes, pois um desafio impossível causa desânimo e desistência. Também, devemos balancear o nível de desafio para que o jogo de tabuleiro não seja demasiadamente fácil, assim se tornando desinteressante e tedioso.

Para além da dificuldade, ao se estruturar um jogo de tabuleiro para o ensino, temos que considerar que sua estrutura é desenvolvida para incentivar o raciocínio crítico, o trabalho em equipe e a percepção e/ou resolução de problemas. Os conflitos existentes em um tabuleiro incitam a participação dos estudantes para a resolução. Salen e Zimmerman (2004) defendem a importância dos conflitos nos jogos:

[...] o conflito emerge das circunstâncias unificadas de um jogo. [...] jogos envolvem um conflito, mesmo que o conflito ocorra diretamente entre jogadores ou que os jogadores trabalhem juntos contra a desafiadora atividade apresentada pelo sistema de jogo. Sem um objetivo claramente definido, os jogos geralmente tornam-se atividades lúdicas menos formalizadas. Entretanto, o fato de ele ser competitivo, não significa que ele também não envolva cooperação. Embora possamos afirmar com confiança que todos os jogos sejam competitivos, é igualmente verdadeiro que todos os jogos são cooperativos (Salen; Zimmerman, 2004, p. 150-158).

O conflito apresentado pelos autores não parte de questões pessoais, mas sim de disputas entre equipes que estão em busca de respostas e resultados para progredir no objetivo proposto. Partido disso, a estrutura lúdica do jogo de tabuleiro promove o desenvolvimento de diferentes comportamentos por meio de interações que, em situações do cotidiano escolar, não seriam desenvolvidos pelo medo do erro e/ou da punição.

Partindo de uma estruturação lúdica, o jogo de tabuleiro pode ser flexibilizado para adaptar-se a temas trabalhados em sala de aula, ou pode ser desenvolvido exclusivamente para o desenvolvimento do tema, já que seu sistema de regras é estabelecido com base em objetivos definidos pelo professor-mediador.

Quase todas as pessoas já tiveram algum tipo de interação com jogo no decorrer da vida, resultando em significados e construções de algum tipo de memória. Para muitas pessoas, os jogos são apresentados durante o período escolar de forma mais recorrente na disciplina de Educação Física ou como uma atividade em momentos de recreação. Então, ao se trabalhar o jogo como linguagem, devemos considerar que os estudantes já tenham um entendimento sobre seu significado. Para Souza (2020):

É importante entender que os discentes trazem uma gama de informações e conhecimentos muito ampla de todos os segmentos, seja da internet, televisão, rádio, seja de outras redes de comunicação, muitas vezes desprovidos ou com pouca reflexão crítica a respeito. Dentro desse contexto, o professor, como mediador do conhecimento, busca construir e sistematizar

aquilo já pesquisado e produzido a fim de construir conhecimento e possibilitar o aprendizado dos discentes. A utilização de jogos e atividades lúdicas como estratégia de ensino pode contribuir para despertar o interesse dos discentes pelas atividades da escola e melhorar o desempenho deles em sala de aula, facilitando, assim, a aprendizagem (Souza, 2020, p. 22).

O jogo em sala de aula é uma linguagem que exercita a reflexão sobre os acontecimentos vinculados à realidade na qual os estudantes participam. Ele é estruturado por um sistema de regras, conceitos, valores, identidade e acontecimentos que fazem parte de diferentes culturas, apresentando características de uma sociedade estabelecida (Castellar; Moraes; Sacramento, 2011). A potencialidade do jogo como linguagem de ensino se dá por conseguir conectar e relacionar a realidade dos estudantes com outras realidades por diferentes escalas geográficas.

O potencial do jogo de tabuleiro está em como ele pode abarcar diferentes habilidades, associar múltiplos conteúdos, apresentar dinamicidade nas atividades desenvolvidas dentro de sala de aula, instigar a comunicação e a interação entre estudantes e promover o aprendizado. O jogo possibilita a construção cognitiva do estudante (Morais; Sacramento, 2007). Ao relacionar o jogo de tabuleiro às aulas, relacionamos regras e formas com conhecimentos e descobertas, isso ocorre porque essa linguagem se propõe através de desafios.

Comumente, enquanto professores, questionamo-nos sobre os tipos de linguagens desenvolvidos em sala de aula e suas potencialidades na construção de conhecimento. O papel dos professores, dentro de uma instituição de ensino, é proporcionar que o conhecimento seja reconhecido, estruturado e assimilado pelos estudantes, para que, assim, consigam relacioná-lo com o cotidiano vivido.

Reconhecendo a necessidade dos estudantes de participarem das atividades em sala de aula com a intenção do desenvolvimento de pensamento crítico acerca dos conteúdos abordados, o jogo de tabuleiro, além de ser uma linguagem conhecida pelos estudantes (mesmo que esse conhecimento não esteja ligado diretamente à disciplina de Geografia), propicia situações nas quais os escolares interagem colaborativamente através de interações e negociações entre os pares durante a atividade.

Contudo, existem vários questionamentos sobre a potencialidade dessa linguagem. A linguagem desenvolvida pelo jogo de tabuleiro pode fundamentar os conteúdos de Geografia em sala de aula? O jogo de tabuleiro é a melhor linguagem para o processo de ensino-aprendizagem? Posso utilizar jogos já existentes para desenvolver o conteúdo de Geografia ou devo criar novos jogos?

A linguagem de jogos pressupõe afinidade com a prática de jogar. Assim, o professor-mediador deve ter familiaridade com o jogo. A partir disso, deve haver um reconhecimento das particularidades da turma, elaborando-se formas de estruturar o conhecimento geográfico por meio do jogo escolhido, ou a ser criado, para a prática em sala de aula. Dessa forma, potencializa-se o desenvolvimento de conteúdos que serão, ou foram, ensinados no contexto escolar.

Faz-se necessário destacar que o jogo de tabuleiro, como linguagem para sala de aula, é uma ação mediada, que tem por objetivo, nas aulas de Geografia, desenvolver a percepção do estudante ao que é geográfico. Fundamentalmente, as características geográficas devem ser representadas no próprio tabuleiro e nas regras do jogo.

Ademais, existem sistemas de ações que caracterizam diferentes tipos de jogos e eles podem ser elaborados na busca de diferentes resultados. Mesmo para a área de ensino, os jogos podem apresentar diferentes definições, podendo ser estruturados partindo dos seguintes perfis: corporal, material, virtual (eletrônico) e híbrido. Vale destacar que tais conjuntos não são únicos, pois existem jogos que podem ser categorizados de forma diferente ao depender de como são experimentados.

Quadro 2 – Perfis de jogos que podem ser elaborados para o ensino em sala de aula.

Jogos corporais	Necessitam apenas de regras e do corpo dos jogadores para ocorrer. Envolvendo ações como: falar, imaginar, movimentar e outras. Exemplos de jogos corporais são: corrida, pique e pega, batalha de rima e alguns jogos que desafiam a memória, a linguagem e/ou a orientação.
Jogos materiais	Demandam peças e regras para a execução do jogo, tais como: tabuleiro, dados, cartas, peões, bola etc. Exemplos de jogos materiais são: RPG, jogos de tabuleiro, entre outros.
Jogos virtuais (eletrônico)	Desenvolvidos para o meio eletrônico; são

	estruturados por criadores que possuem conhecimentos específicos da área. Para que eles tenham alguma utilidade ao ensino, há a necessidade que sejam voltados à área de educação (jogos didáticos), ou terem mecânicas que possam ser exploradas em sala de aula. Exemplos de jogos eletrônicos: Minecraft, GeoGuessr e outros.
Jogos mistos (híbridos)	São combinações dos perfis de jogos virtuais com jogos corporais e/ou materiais. A utilidade desses jogos em sala de aula dependerá dos objetivos do professor-mediador. Exemplos de jogos híbridos: Pokémon GO, Just Dance e outros.

Fonte: Prado; Christino (2022).

O Quadro 2 apresenta diferentes tipos de jogos que podem ser desenvolvidos para sala de aula, considerando seus diferentes aspectos e possibilidades. Considerando os diferentes grupos citados acima, faz-se necessário pensar não apenas em como construir um jogo, mas também em como torná-lo geográfico. Para que a linguagem de jogos seja implementada nas aulas de Geografia, é primordial que a relação entre o conteúdo geográfico e o jogo seja explorada, em que a intenção seja potencializar a compreensão dos escolares sobre os aspectos geográficos.

Mesmo que o jogo de tabuleiro esteja caracterizado como jogo material, ele também pode ser desenvolvido virtualmente, ou pode ser mesclado com funções eletrônicas. Entretanto, em sua base estrutural, o jogo de tabuleiro é composto por peças materiais em sua criação. Além disso, a partir do uso de objetos acessíveis e maneiras conscientes, é possível reduzir os custos para a composição das peças. Para professores de escolas públicas, com poucos recursos materiais, o ideal seria a construção de um jogo com elementos mais acessíveis.

Breda (2018), ao retratar sua experiência como desenvolvedora de jogos geográficos, apresenta quatro etapas básicas para a criação de um jogo em sala de aula: identificação do tema, escolha da dinâmica, busca de informações e a construção do material. Essa estruturação objetiva manter a linguagem do jogo voltada ao propósito do ensino de Geografia.

Ao utilizar a linguagem de jogos no ensino de Geografia, os professores desenvolvem capacidades conceituais da disciplina, habilidades de raciocínio lógico,

comparação e resolução de problemas de maneira lúdica e interativa, o que gera uma relação significativa entre estudantes, conhecimento geográfico e cotidiano.

Ainda, é válido lembrar que os jogos devem ser desenvolvidos de maneira estruturada, ligada ao conteúdo em sala de aula, trabalhados num contexto que pode ser reconhecido pelos estudantes, pois o objetivo é a ampliação e o desenvolvimento de um conteúdo didático que tem como fundamento estruturar as bases de conhecimento dos estudantes sobre a Geografia. O lúdico em sala de aula não tem como função apenas divertir, o objetivo é desenvolver conhecimentos geográficos, compreender o conteúdo e promover a participação dos estudantes. O processo lúdico existe como catalisador de conhecimento para o estudo de Geografia.

“Sextou na 44” um jogo geográfico sobre a cidade de Goiânia

O desenvolvimento humano parte do processo de aprendizagem, tornando-se um fator cíclico e constante; a formação é um processo de desenvolvimento humano e profissional. Por ser um caminho de diversas possibilidades, a formação constrói relações que encaminham continuamente a compreensão não só de seus conhecimentos, mas também o de outros, associando isso as suas trajetórias e experiências pessoais. Essa perspectiva torna a formação docente uma caminhada constante para profissionais da educação, pois eles atuam em todas as dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biológico, psicológico, social, político e cultural.

Partindo dessa perspectiva, com base em conhecimentos práticos, uma investigação foi desenvolvida em 2021 para validar a potencialidade do jogo de tabuleiro como linguagem no ensino de Geografia. O jogo foi desenvolvido com base no cotidiano das pessoas que fazem parte do comércio local e caracterizado a partir do sistema econômico do mercado de confecções da Região Comercial da 44, notoriamente reconhecida por esse potencial, na cidade de Goiânia-GO. Partindo dessa dinâmica de compra e venda de roupas e das disputas existentes entre os agentes que compõem esse lugar, as bases do jogo se formaram.

De acordo com o jogo “Sextou na 44” (2021), pensado como linguagem para o contexto escolar geográfico, podemos destacar conflitos e relações existentes no recorte do Centro Comercial da 44 na cidade de Goiânia-GO. O jogo foi realizado no dia catorze de outubro com 14 discentes. No primeiro teste, realizado em sala de aula, o jogo foi desenvolvido em grupos, já que o limite de peões jogáveis eram seis, resultando na formação de quatro duplas e dois trios. Com o passar do tempo, os discentes tornaram-se mais competitivos; algumas duplas comentaram que, no decorrer do jogo, trocavam mensagens uns com os outros para decidir quais seriam as estratégias que abordariam. Quando o jogo terminou, muitos discentes comentaram sobre estratégias que gostariam de ter tomado.

Essa experiência incitou a compreensão por parte dos estudantes acerca de conceitos geográficos, como a região, o lugar e o território. Essa concepção sobrepassou as expectativas esperadas na elaboração do jogo, trazendo novas perspectivas para o desenvolvimento dos aspectos geográficos preestabelecidos. Além disso, os participantes consideraram a disposição espacial existente no centro comercial. Quando questionados sobre os aspectos positivos do jogo, o discente 3 apresentou a seguinte concepção:

Acredito que, partindo do uso de um texto de apoio e a realização de uma introdução anterior a dinâmica em sala de aula sobre temas relacionados a geografia econômica e/ou o conceito de território, é possível ilustrar esses conteúdos com mais clareza para os estudantes. Os personagens escolhidos para fazer parte do jogo destacam esse caráter de instrução dos conceitos geográficos, como o de território a partir da disputa entre camelôs e lojistas, enquanto que a relação que estabelece na compra de mercadorias e no ato de adquirir territórios pode ser usada para demonstrar como funciona a relação da dinâmica econômica. (Discente 3, 2021. Questionário de análise dos aspectos positivos e de revisão do jogo).

Já o discente 9 traz outro relato:

O mapa do jogo é colorido, com diversos comércios, e se parece com um mapa de zoneamento. É possível jogar sozinha e em grupo. O jogo trabalha espacialidade e a noção de uso do dinheiro, além de fazer a gente pensar sobre os diferentes tipos de atividades realizadas na 44 e nas pessoas que ali circulam. (Discente 9, 2021. Questionário de análise dos aspectos positivos e de revisão do jogo).

Partindo das seguintes análises, podemos considerar que o jogo de tabuleiro, quando elaborado por uma perspectiva geográfica, pode ressaltar características fundamentais para o ensino de Geografia em sala de aula. A partir dessa prática, novas perspectivas foram alcançadas ao considerarmos jogos enquanto linguagem para a Geografia.

A estrutura do jogo de tabuleiro é inspirada em um jogo conhecido nacionalmente como Banco Imobiliário, cuja regra principal é a compra de territórios e a obtenção de lucro máximo possível entre essas transações financeiras. Contudo, o jogo "Sextou na 44" possui uma perspectiva local, caracterizando um lugar importante e reconhecido pelos moradores de Goiânia, além de ter como principal ponto a relação entre os consumidores e os agentes de produção do espaço que compõem a denominada região da 44¹.

O tabuleiro, como se pode observar na Figura 1, é constituído por três lugares fundamentais para o comércio atacadista. O primeiro, o Centro Comercial da 44, com várias galerias que estão dispostas entre a Rua 44, a Avenida Contorno e a Marginal Botafogo. O segundo, a Feira Hippie, que possui várias barracas de vendas de roupas, ocupando a Praça do Trabalhador. O terceiro, a Rodoviária de Goiânia, que é o ponto de saída e chegada dos atacadistas (neste contexto, os personagens são controlados pelos

¹A história de como surgiu o polo de confecção na Rua 44 ocorreu no ano de 1995, a Feira Hippie, que estava localizada na Avenida Goiás, foi transferida para a Praça do Trabalhador, época marcada pela grande quantidade de comércio informal em Goiânia. Os trabalhadores que se encontravam na Feira Hippie eram camelôs e ambulantes que produziam a própria mercadoria com o objetivo de vender nas regiões centrais da cidade (Vieira, 2005). O Centro Comercial 44 desenvolveu-se partindo de empresas que foram abertas como galerias que tiveram apoio do poder público para se estabelecerem. O objetivo era substituir o comércio de rua por centros de compras, onde houvesse a transferência dos vendedores para locais em que se cobrava aluguel. O Centro Comercial da 44 se consolida por suas características de qualidade de produção, infraestrutura e apoio das atividades locais, grande rede de comércio, localização próxima à Rodoviária de Goiânia e Feira Hippie. As lojas trabalham com todos os tipos de moda (moda maior, popular, infantil, roupa íntima, modinha e outros), os produtos são voltados ao público masculino, feminino e infantil, com grande intensidade de vendas na modalidade de atacado. Os principais estados consumidores das confecções da 44 são: Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso, Pará, Maranhão, Tocantins, Espírito Santo, Acre, Rondônia e Distrito Federal.

Figura 1 – Jogo de tabuleiro Sextou na 44, Goiânia-GO.



Fonte: Prado (2021). Sextou na 44: o uso do jogo de tabuleiro para a construção do conceito de território no ensino de Geografia.

O encaminhamento metodológico realizado em sala de aula trouxe resultados positivos, indo além da percepção do conceito de território, trazendo a perspectiva do conceito de lugar agregado ao de território e ao reconhecimento do cotidiano vivido pelos compradores da região. O reconhecimento do Centro Comercial 44, e suas dinâmicas espaciais, foi levado para a sala de aula por meio do jogo, ampliando a percepção de muitos estudantes que nunca tinham ido ao local, mesmo vivendo na cidade de Goiânia.

A linguagem desenvolvida expressou ser significativa para a compreensão dos discentes. Apesar da inicial complexidade na compreensão das regras, todos os jogadores apresentaram entendimento sobre a geografia espacial representada, sobre como jogar e os pontos que caracterizavam as relações do Centro Comercial da 44.

A 44 como polo de moda foi ressignificada para uma perspectiva geográfica. Os conflitos entre lojistas e ambulantes deixaram de ser meras confusões distantes do imaginário dos escolares. Agora, aos olhos dos discentes que experimentaram o jogo,

eles são uma disputa de poder. As relações que constituem o território passaram a ser percebidas no Centro Comercial da 44 e o processo lúdico propiciou uma linguagem de maior compreensão sobre as relações de poder estabelecidas por agentes de produção do espaço geográfico, vistas de forma decifrável agora.

Nos dias atuais, os professores buscam diversas alternativas com o intuito de potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Metodologias inovadoras estão se tornando recorrentes para as práticas educacionais. Considerando esses aspectos, pelo viés da pesquisa, e considerando as dificuldades de entendimento dos estudantes, compreendemos que as metodologias lúdicas são essenciais para o desenvolvimento das práticas de conhecimento na disciplina de Geografia.

Entre as diferentes habilidades constituintes no exercício das atividades lúdicas, destacam-se, especialmente, o diálogo, a cooperação, o planejamento, o trabalho em grupo, o desenvolvimento do raciocínio lógico e a criticidade.

A partir de práticas lúdicas, tanto os estudantes quanto os professores podem desenvolver maior engajamento em sala de aula, pois não as encararão como apenas obrigações educacionais. Ao desempenhar essas atividades, possibilita-se o desenvolvimento de habilidades como o reconhecimento espacial e, conseqüentemente, o raciocínio geográfico. Pode-se afirmar que a prática de jogos com propostas educacionais contribui, de forma significativa, para o processo de ensino-aprendizagem de temas geográficos, ou até interdisciplinares, nas aulas.

Considerações finais

Abordado como uma linguagem criativa e criadora, o jogo de tabuleiro tem a finalidade de desenvolver a comunicação, o ensino, a expressão e a produção do conhecimento geográfico. Dessa maneira, Girard e Oliveira (2011) esclarecem:

Há uma significativa produção de experiências que apontam sucessos no desdobramento das atividades didáticas a partir da perspectiva que toma as linguagens como maneiras de comunicar. Ganhos de motivação, sucessos na apreensão de conteúdos, envolvimento maior dos alunos entre outros podem ser apontados como conquistas destas experiências tão caras hoje em muitos ambientes escolares brasileiros. [...]. Podemos avançar na problematização do tema das diferentes linguagens no ensino da geografia, tratando as linguagens não somente como componentes do ato comunicativo, mas também, e

sobretudo, como viabilizadoras de novas produções de mundo. E seguir nesta problematização implica, necessariamente, em questionar o próprio conteúdo do processo comunicativo (Oliveira Junior; Girard, 2011)

Ao utilizarmos os jogos de tabuleiro enquanto linguagem no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, devemos considerar e compreender o cotidiano dos estudantes, observando como a realidade vivida pelos escolares se integra ao mundo. Ao considerarmos esse cotidiano, podemos integrar os conhecimentos empregados em sala de aula aos conhecimentos experienciados pelos estudantes.

Para o desenvolvimento de práticas horizontais em sala de aula, desvinculadas da educação tradicional centrada na figura do professor, é imperativo a mudança do método. Partindo do contexto dos estudantes e do exercício da práxis na educação é que podemos iniciar, de maneira lúdica, a construção do pensamento geográfico significativo em sala de aula. Esse tipo de ensino tem potencial transformador, gerando atitudes que valorizam e solucionam problemas dos estudantes enquanto indivíduos ativos na sociedade.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In; Anastasiou, Léa das Graças Camargo; Alves, L. P. **Processo de ensinagem na universidade; pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5ed. Joenville-SC. Univille, 2009. Cap. 3.

ARNONI, M. E. B. Ensino e mediação dialética. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 1, n. 1, p. 123–132, 2007. DOI: 10.21723/riaee.v1i1.437. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/437>. Acesso em: 19 set. 2023.

ASSIS, Cleber Francisco de. Jogos de Tabuleiro como Recurso Metodológico para Aulas de Matemática no Segundo Ciclo do Ensino Fundamental. Dissertação (PROFMAT). **Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional**. UFUBA. Jun. 2017.

BAGNO, Marcos. Linguagem. **Glossário Ceale***. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Universidade de Brasília – UnB. ISBN: 978-85-8007-079-8. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/linguagem>. Acesso em: 19 de set. 2023.

BASTOS, Almir Pereira. Recursos didáticos e sua importância para as aulas de geografia. **Conhecimento prático: Geografia, São Paulo**, n.37, p. 44-50, mai. 2011.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: **Porto Editora**, 1994.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Pensar pela Geografia. **Editora C&A Alfa Comunicação**; janeiro 2019.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella e MORAES, Jerusa Vilhena de e SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. Jogos e resolução de problemas para o entendimento do espaço geográfico no ensino de Geografia. **Educação geográfica: reflexão e prática**. Tradução. Ijuí: Unijui, 2011. . . Acesso em: 22 set. 2023.

CASTELAR, Sonia Maria Vanzella; PAULA, Igor Rafael de. O PAPEL DO PENSAMENTO ESPACIAL NA CONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO. **Revista Brasileira de Educação em Geografia – Dossiê “Linguagens, Políticas e Trajetórias No Ensino De Geografia”**. V. 10 N. 19 (2020).

COPATTI, Carina. PENSAMENTO PEDAGÓGICO-GEOGRÁFICO E O ENSINO DE GEOGRAFIA. **Revista Signos Geográficos**. Boletim NEPEG de Ensino de Geografia. Outubro, 2020.

CORREIA, W.; CARVALHO, I. Práxis educativa: tempo, pensamento e sociedade. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 63–87, 2012. DOI: 10.21814/rpe.3002. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3002>. Acesso em: 19 set. 2023.

DEMO, Pedro. Metodologia Científica em Ciências Sociais. São Paulo: **Atlas**, 1995. v. 1. 293p.

FRANCO, A. P. FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, **Artes Médicas**, 1993, 208 p. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 11, n. 21/22, p. 305–310, 2008. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v11n21/22a1997-903. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/903>. Acesso em: 22 set. 2023.

JESUS, Adriana Regina de; NETO, Edgar de Campos. O CONCEITO DE PRÁXIS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA ATUAÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR. V Jornada de Didática. IV Seminário de Pesquisa do CEMAD “Saberes e Práticas docentes”. Universidade Estadual de Londrina. Eixo 2: Didática e Práticas de Ensino na Educação Superior. pág. 522-526; **ISBN 978-85-7846-516-2**. out-2018.

KISHIMOTO, T.M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14.ed. São Paulo: **Cortez**, 2011.

GRANADO, Regina Célia. O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula / Regina Célia Grandó. -- Campinas, SP: [s.n.], 2000. Orientador: Lucila Diehl Tolaine Fini. **Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas**, Faculdade de Educação.

GUZMÁN, Miguel de. Aventuras Matemáticas. Barcelona: **Labor**, 1986.

LEFEBVRE, Henri. O direito à cidade, São Paulo, **Ed. Moraes**, 1991.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: **E.P.U.**, 1986.

MACEDO, Lino de et al. Aprendendo com jogos e situações problema. Porto Alegre: **Artes Médicas Sul**, 2000.

MORAIS, J. V.; SACRAMENTO A. C. R. Jogos e situações problemas no ensino de Geografia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA. 2007. Rio de Janeiro, **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense – Departamento de Geografia, 2007.

OLIVEIRA JUNIOR, W. M.; GIRARDI, G.. Diferentes linguagens no ensino de geografia. In: XI Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia, 2011, Goiânia. **Anais do XI ENPEG**. Goiânia: UFG, 2011. v. único.

OLIVEIRA, Geruza S. de. Desordem organizada: processo de interação social nos espaços públicos. Um olhar sobre os vendedores ambulantes do Mercado Aberto em Goiânia. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Orientadora: Genilda D'Arc Bernardes. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFG**. Goiânia-GO, 2005.

PRADO, Caroline Costa. Sextou na 44: O Uso do Jogo de Tabuleiro para a Construção do Conceito de Território no Ensino de Geografia. Projeto de **Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Geografia – Licenciatura, do Instituto de Estudos Socioambientais** da Universidade Federal de Goiás. Orientadora: Prof. Dr. Adriana Olivia Alves. Universidade Federal de Goiás – UFG. Goiânia-GO, 2021.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. REGRAS DO JOGO: fundamentos do designer de jogos. Regras: Volume 2. São Paulo: **Bucher**, 2012. Título original: Rules of play: game design fundamentals.

SANTOS, Milton. Espaço e método. São Paulo: **Nobel**, 1985.

SCHÖN, D. A. (2000). Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: **Artes Médicas Sul**.

SOUZA, Layanne Almeida de. O RPG COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA A MOBILIZAÇÃO DO CONTEÚDO DE CLIMA URBANO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA. Dissertação de Mestrado. Orientadora professora: Adriana Olívia Alves. Universidade Federal de Goiás (UFG). **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFG**. Goiânia-GO, 2020.

STRAFORINI, Rafael. O Ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Ensino de humanidades**. Estud. av. 32 (93) • May-Aug 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/kRrXfwBFZLLDtKqNRmgRHpH/#>. Acesso em: 22 de set. de 2023.

TRASK, R. L. 2004. Dicionário de Linguagem e Linguística. Tradução e adaptação de Rodolfo Ilari. Revisão Técnica de Ingedore Villaça Koch e Thaís Cristóforo Silva. São Paulo: **Contexto**. 364 p. ISBN 85-7244- 254-5.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: **Martins Fontes**, 1984.

Os textos devem ser apresentados com extensão mínima de 12 e máxima de 30 páginas, com 30 linhas, em espaçamento 1,5, formato A-4, utilizando-se a fonte *Calibri*, tamanho 12.

Recebido: **23/09/2024** Publicado: **07/04/2025**

Editor Geral: Dr. **Eliseu Pereira de Brito**